

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas

O uso do *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais: análise crítica de uma experiência empresarial

Julia Moreira Kenski

São Paulo
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Julia Moreira Kenski

O uso do *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais: análise crítica de uma experiência empresarial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas

Orientadora: Profa. Dra. Janette Brunstein

**São Paulo
2009**

**Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Professor Dr. Manassés Claudino Fonteles**

**Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Professora Dra. Sandra Maria Dotto Stump**

**Diretor do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
Professor Dr. Moisés Ari Zilber**

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração de
Empresas
Professora Dra. Darcy Mítiko Mori Hanashiro**

A Julierme Arrais Ribeiro Alves, por todo o apoio recebido. Aos meus pais, Victor e Vani, pela força, apoio e ajuda em todos os momentos.

Agradecimentos

Acima de tudo, agradeço a Deus e a meus amigos espirituais por tornarem os desafios suaves e me darem apoio e proteção para ir cada vez mais longe.

À Profa. Dra. Janette Brunstein por ter acreditado no meu potencial, apoiado-me em todos os momentos e guiado meu aprendizado com carinho e paciência.

À Profa. Dra. Arilda Godoy pelo apoio e todos os ensinamentos.

Aos professores do PPGA da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pelo carinho com que me acolheram e por tudo o que me ensinaram.

À Vivian Scartezini por ter compartilhado comigo as descobertas, auxiliando-me nos momentos difíceis e por ter aberto espaço para minha pesquisa de campo.

Aos meus colegas de mestrado que me deram força para continuar, sempre, e me ajudaram em todas as disciplinas. Com o apoio de todos, consegui vencer com facilidade os obstáculos. Agradecimento especial ao grupo de Gestão Humana e Social, que viveu comigo a maior parte das experiências destes últimos dois anos.

À minha mãe, Profa. Dra. Vani Kenski, que está vivendo o outro lado de ter uma família inteira de orientandos. Obrigada por aceitar, com paciência, as inúmeras interrupções que fiz para solucionar dúvidas sobre o caminho certo.

Ao meu pai que resolveu sofrer comigo todas as etapas e se inspirou para fazer o doutorado.

Ao meu marido, Julierme Arrais Ribeiro Alves, por sua paciência, força, por acreditar em mim e aceitar com tranquilidade que projetos pessoais fossem deixados de lado para que eu pudesse fazer o mestrado.

Aos meus irmãos que passam pelo mesmo em suas pesquisas de mestrado e me ajudam no desabafo coletivo.

Ao MackPesquisa pelo apoio recebido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigada a todos!

Resumo

O aumento no uso das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente a Internet, nos processos formativos das organizações não foi, muitas vezes, acompanhado por maior reflexão crítica. As pesquisas em educação a distância *on-line*, ou *e-learning*, conduzidas em instituições organizacionais são recentes, especialmente no Brasil. Dessa forma, esta dissertação pretende contribuir nesse sentido, ao propor um estudo que problematiza o uso do *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais. Para tanto, empreendeu-se um estudo de caso de um programa de formação gerencial semipresencial de uma instituição financeira na cidade de São Paulo, com foco no desenvolvimento de competências. Adotou-se como estratégia de construção de dados a entrevista em profundidade, semiestruturada, tanto com os responsáveis pela implementação do programa de *e-learning* em estudo, como pelos gestores participantes. Além disso, analisou-se o ambiente virtual, sua estrutura e os documentos da área de Recursos Humanos que continham as diretrizes do Programa. Para proceder às análises da proposta do programa objeto de estudo, recorreu-se à literatura dos estudos em *e-learning*, como Rosemberg, Moore e Kearsley, entre outros; da mesma forma, para discutir o desenvolvimento de competências, considerou-se o modelo holístico de Cheetham e Chivers, bem como os conceitos de competências dos autores europeus Sandberg, Le Boterf e Zarifian. Os resultados deste estudo revelam os limites e as possibilidades de desenvolvimento de competências gerenciais com o auxílio de ferramentas tecnológicas.

Palavras-chave: *e-learning*, competências, desenvolvimento gerencial, educação *on-line*, educação a distância.

Linha de pesquisa: Gestão Humana e Social nas Organizações.

Abstract

The rising use of new information and communication technologies, especially the internet, in the formative processes of organizations has not generally been followed by critical thinking. Research on online distance learning, or e-learning, conducted by organizational institutions are recent, especially in Brazil. This thesis intends therefore to contribute to this discussion, proposing a study on the use of e-learning in the development of managerial competence. To do so, a case study of a hybrid managerial formation program at a financial institution based in São Paulo, focused on the development of competences, was undertaken. The technique of in-depth semi-structured interviews has been adopted, both with the staff responsible for the programs implementation, and the managerial participants. In addition, the virtual environment and its structure have been analyzed, as well as the human resource documents that contain the guidelines of the program. The analysis of the program formation proposition was based upon e-learning studies by Rosemberg, Moore and Kearsley, among others; for the discussion of the competence development, the holistic model of Cheetham and Chivers was considered, as well as the competence concepts by European authors Sandberg, Le Boterf and Zarifian. The results of this study have revealed the limits and possibilities of managerial competence development when assisted by technological tools.

Key-words: e-learning, competences, managerial development, online learning, distance learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cinco gerações de educação a distância.	15
Figura 2: Evolução do <i>e-learning</i>	31
Figura 3: Representação gráfica da distribuição de artigos sobre <i>e-learning</i> nas revistas pesquisadas.	53
Figura 4: Distribuição dos artigos levantados por ano de publicação.	53
Figura 5: Distribuição dos campos de pesquisa referidos nas publicações analisadas.	54
Figura 6: Distribuição dos temas específicos nas publicações analisadas.	55
Figura 7: Modelo revisto de competências profissionais (CHEETHAM E CHIVERS, 1998).	59
Figura 8: Tela inicial do Programa, antes da identificação do usuário.	83
Figura 9: Tela inicial do Programa após a identificação do usuário.	84
Figura 10: Área do currículo pela visão do participante.	85
Figura 11: Área da agenda pela visão do participante.	86
Figura 12: Página inicial da área comunidade pela visão do participante.	87
Figura 13: Página inicial do fórum com chamada para participação e destaque na aba de dados pessoais e grupos de interesse, pela visão do participante.	89
Figura 14: Página inicial da área Biblioteca.	94
Quadro 1: tipo de comunicação e grau de interação/interatividade.	31
Quadro 2: padrões de utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação <i>online</i>	32
Quadro 3: ferramentas de alta tecnologia.	50
Quadro 4: limites e possibilidades do <i>e-learning</i> no desenvolvimento de competências gerenciais	130

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	7
SUMÁRIO	8
INTRODUÇÃO	10
Objetivo geral	13
Objetivos específicos	13
Objeto de estudo	13
REFERENCIAL TEÓRICO	15
1 Aspectos históricos e conceituais do uso do <i>e-learning</i> nas organizações	15
1.1 História do uso da educação a distância	15
1.2 Educação a Distância nas organizações	18
1.3 Educação a distância e as tecnologias	20
1.3.1 Canais de transmissão de conteúdo	20
1.3.1.1 Internet.....	21
1.3.1.2 CD-Rom e executáveis	22
1.3.1.3 PDAs (palm e celulares com WAP)	22
1.3.1.4 TV via satélite, <i>webTV</i> , <i>Webcast</i>	23
1.4 As organizações e o <i>e-learning</i>	24
1.4.1 Uso das tecnologias	28
2. Elementos de <i>e-learning</i> nas organizações: estratégias e ferramentas	30
2.1 <i>E-learning</i> 1.0	33
2.1.1 Autoinstrucional	33
2.1.1.1 Autoinstrucional com apoio.....	34
2.1.2 Animações, tutoriais e simuladores de procedimentos.....	35
2.2 Os ambientes virtuais de aprendizagem	37
2.3 <i>E-Learning</i> 2.0	39
2.3.1 Ensino colaborativo	40
2.3.2 Comunidades virtuais	41
2.3.3 Ferramentas e recursos em <i>e-learning</i> 2.0.....	42
2.3.3.1 Vídeo, áudio e <i>web</i> conferência.....	42
2.3.3.2 <i>Cases</i> , situações-problema, desafios individuais.....	43
2.3.3.3 Desafios grupais com o uso de correio eletrônico e <i>wikis</i>	44
2.3.3.4 Ferramentas de comunicação síncrona: <i>chat</i> , <i>Skype</i> e <i>MSN</i>	45
2.3.3.5 Fóruns de discussão	46
2.3.3.6 <i>Blogs</i>	47
2.3.3.7 Repositórios de conteúdos e objetos de aprendizagem	48
2.4 <i>E-Learning</i> 3.0	49
3. As pesquisas existentes sobre o <i>e-learning</i> no desenvolvimento de competências	52
3.1 Artigos que tratam de <i>e-learning</i>	52
3.3 Considerações sobre os artigos analisados	55
4. O uso do <i>e-learning</i> como instrumento de apoio ao desenvolvimento de competências gerenciais	57
4.1 O conceito de competências	57
4.2 Competências Gerenciais	60
4.3 Desenvolvimento de competências	62

4.4 Limites e possibilidades do desenvolvimento de competências fundamentado a uma cultura tecnológica.....	65
METODOLOGIA DA PESQUISA	68
1. A pesquisa qualitativa	68
2. Estratégia de pesquisa: estudo de caso único.....	70
3. Instrumentos de coleta de dados	71
3.1 Entrevista	71
3.2 Análise do Programa de <i>E-learning</i> :.....	72
4. Análise dos dados:	73
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE LIDERES	74
1. A instituição pesquisada:	75
1.1 Uso do <i>e-learning</i> na instituição:	75
2. O Programa objeto de estudo:.....	76
2.1 Formato de Participação.....	80
2.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem	81
2.2.1 Fórum	88
2.2.1.1 O Facilitador	92
2.2.2 Biblioteca.....	93
2.3 Percepção dos participantes sobre o ambiente virtual de aprendizagem.....	96
3. O Programa segundo os participantes:	98
4. Dificuldades e desafios	103
5. Competências desenvolvidas durante o Programa.....	109
5.1 Reflexão (“super meta”).....	110
5.2 Conhecimentos / Competências cognitivas.....	112
5.3 Competências funcionais.....	112
5.4 Competências pessoais / comportamentais	113
5.5 Valores / Competências éticas	116
5.6 Competências Profissionais	116
5.7 Meta / Trans-competências.....	117
5.8 Influências do contexto / ambiente.....	119
5.9 Motivação / Personalidade.....	120
6. Percepção dos participantes sobre como ser um gestor competente:	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O USO DO <i>E-LEARNING</i> NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS.....	123
Mas, enfim, o que se pode dizer sobre os limites e possibilidades de desenvolvimento de competências fundamentado em uma cultura tecnológica?	127
REFERÊNCIAS	132
Apêndices.....	139
Critérios para análise de um projeto de e-learning:	139
Roteiro de entrevista com o gestor da área de desenvolvimento humano:	140
Roteiro de entrevista com o responsável pelo programa:.....	141
Roteiro de entrevistas com gestores participantes do programa:.....	143

INTRODUÇÃO

O aumento do uso do *e-learning* por diferentes organizações, especialmente na capacitação de profissionais para o trabalho, não foi acompanhado, muitas vezes, por uma reflexão sobre a sua eficácia. O “*e-learning* ainda é um sistema de aplicação recente em empresas, havendo poucos estudos sobre suas implicações organizacionais. No Brasil, os estudos sobre *e-learning* na área de Administração ainda são recentes” (PILLA, NAKAYAMA E OLIVEIRA, 2007, p. 02).

Há muitas maneiras diferentes de se utilizar as NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – para fins educativos, especialmente em educação a distância, embora ainda faltem estudos sobre os seus resultados, especialmente no que se refere à sua capacidade de desenvolver competências. De acordo com estudos realizados pelo Grupo CTAR da Universidade de Brasília (2006, p.11), os programas de educação a distância são mais voltados para as tecnologias utilizadas e atribuem papel secundário às pessoas no processo de aprendizagem; elas são, em geral, vistas como simples usuários que atestam a eficiência da tecnologia utilizada.

Assim, este estudo apresenta uma análise crítica sobre uso do *e-learning* para o desenvolvimento de competências, especialmente aquelas gerenciais. Há ainda pouca pesquisa, até onde se pode constatar nos periódicos acadêmicos e anais de congressos nacionais e internacionais que relacionam o uso da educação a distância com o desenvolvimento de competências para o trabalho. Mesmo no que diz respeito às pesquisas sobre *e-learning* em geral, “existe uma grande carência de informação sobre esta modalidade educacional, pois normalmente não se recolhe informação sobre as variáveis e os indicadores principais de educação virtual” (SILVIO, 2005, p. 32).

As pessoas tornaram-se ativos importantes para as organizações, especialmente pelos resultados que estas podem apresentar em diferentes situações e ambientes. As organizações e, em especial as áreas de gestão humana, veem-se frente a alguns desafios. O primeiro é o de garantir que a capacidade de cada indivíduo seja aproveitada da melhor maneira possível. O segundo desafio é garantir que todos estejam preparados para as mudanças organizacionais, não só para dar resposta positiva no momento em que essas acontecem, mas, especialmente, como parte importante de um processo de melhoria contínua. “Essa nova sociedade, ainda em processo de gestação, exige uma renovação constante do conhecimento e uma maior rapidez e

fluidez dos processos educacionais, para responder a exigências muito dinâmicas do mundo do trabalho” (SILVIO, 2005, P.10).

O fluxo de mudanças em todo o mundo, sejam elas nas estruturas econômicas, organizacionais, tecnológicas, entre muitas outras, exige que o processo de desenvolvimento e aprendizado seja constante. De acordo com McLagan (1997, p.45) “Cada vez que uma nova filosofia ou iniciativa atinge os negócios, ela altera as competências requeridas e os papéis que as pessoas devem desempenhar para o sucesso futuro”.

Ter pessoas cada vez mais bem preparadas é uma necessidade da área de gestão humana, mas o maior desafio está em saber o que é necessário para cada pessoa, em cada cargo e como desenvolvê-las a ponto de fazer alguma diferença nos resultados, especialmente para que os objetivos organizacionais sejam alcançados.

O objetivo da área de desenvolvimento nas organizações está em encontrar estratégias educacionais/pedagógicas para que cada indivíduo melhore a sua performance no trabalho. Há uma necessidade em adquirir cada vez mais informações e conhecimentos, em um processo de aperfeiçoamento contínuo que os treinamentos convencionais e as escolas não conseguem suprir. A quantidade de cargos criados pelas novas tecnologias e os conhecimentos necessários para exercê-los geram novas demandas educacionais, impossíveis de serem contempladas à suficiência. Além disso, a formação acadêmica desses novos profissionais precisa estar em permanente estado de atenção às inovações. Muitas vezes, quando os recém-formados chegam ao mercado de trabalho, seus conhecimentos já estão ultrapassados e são de pouca utilidade no dia-a-dia profissional.

A educação corporativa está fortemente referenciada no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias em dado contexto de mercado. Uma vez que esse contexto, por força de variáveis como concorrência, tecnologia e inovação, se tornou tão complexo, não é possível dar conta de suas demandas apenas com as ferramentas do treinamento tradicional. São necessários estruturas e sistemas de aprendizagem que, além de educar o indivíduo no ambiente de trabalho, sejam capazes de comprometê-lo com programas de aprendizagem focados em metas e resultados estratégicos para a empresa. (MARTINS, H.G., 2009, p.227)

A educação a distância mediada pela internet, ou *e-learning*, se apresenta como uma maneira de oferecer treinamentos rápidos, objetivos, constantes, com amplo alcance e de baixo custo, respondendo tanto às necessidades da organização para o constante aperfeiçoamento e adaptação do seu pessoal, quanto aos desejos das pessoas que querem garantir a sua empregabilidade e evolução profissional. Além disso, soluciona os problemas

de espaço físico das instituições de ensino e o desperdício de tempo para deslocamentos e permanência dos profissionais em salas de aula presenciais.

A facilidade de acesso aos mais diferentes temas, em cursos conduzidos por especialistas de todo o mundo e sem a necessidade de deslocamento, também é um atrativo para que as pessoas garantam a sua atualização sem ter que alterar muito a sua rotina. “Os serviços de formação contínua propõem catálogos cada vez mais ricos de cursos, seminários e outros dispositivos” (PERRENOUD, 2000, p. 163).

O processo educacional conduzido a distância é capaz de desenvolver competências, segundo Dupret e Barilli (2006, p. 70), tornando os indivíduos mais autônomos, com maior capacidade de inventividade e análise crítica da realidade. Os recursos tecnológicos “ajudam a construir conhecimentos ou competências porque tornam acessíveis operações ou manipulações impossíveis ou muito desencorajadoras se reduzidas ao papel e lápis” (PERRENOUD, 2000, p. 133).

Contudo, as práticas mais comuns de treinamento ou desenvolvimento em *e-learning* restringem-se na transmissão de conhecimentos, dando menor importância para as demais atividades de construção de competências no profissional. Para Rosenberg (2002, p.03) “treinamento é a maneira como a instrução é transmitida e auxilia o aprendiz, que é nossa maneira interna de processar a informação, transformando-a em conhecimento”. Assim, o treinamento tradicional em *e-learning* é um caminho insuficiente para o desenvolvimento de competências. É preciso que a organização se torne um ambiente receptivo para a experimentação, reflexão e prática.

“Em virtude dos avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação, agora é possível dispor de fontes de informação inacessíveis em outros tempos” (SILVIO, 2005, p.10). Por este motivo, as NTICs (Novas Tecnologias e Informação e Comunicação) também tornaram possível a construção de conhecimentos em diferentes situações, como em ambientes virtuais, em simuladores para a experimentação de todo tipo de técnicas, em fóruns e grupos de discussão e reflexão sobre diferentes temas para o desenvolvimento compartilhado de novos conhecimentos, entre muitos outros recursos. Há muitas ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis, que podem ser utilizados tanto com metodologias de ensino mais tradicionais, como com abordagens mais inovadoras. Contudo, como alerta Dooley *et al.* (2004, p. 316):

Há pouca literatura sobre as competências essenciais em educação a distância com foco específico na América Latina e países de língua hispânica. Sem esta informação

os esforços para tirar vantagem das tecnologias de educação a distância são prejudicados nessas áreas geográficas.

Frente a esse cenário, colocou-se o seguinte problema de pesquisa: como uma organização utiliza as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) em atividades em *e-learning* para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Objetivo geral

Analisar criticamente o uso do *e-learning* para o desenvolvimento de competências gerenciais. A intenção é entender como uma organização utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação para a realização dos seus processos formativos e quais os resultados percebidos pelos gestores. Pretende-se, assim, contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o uso do *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais.

Objetivos específicos

- Descrever e discutir como uma organização utiliza o *e-learning* no desenvolvimento das competências gerenciais de seus profissionais.
- Analisar os benefícios e dificuldades enfrentadas no uso do *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais.
- Desenvolver um quadro analítico que sintetize essas informações e contribua para o aprofundamento das reflexões sobre os limites e possibilidades do *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais.

Objeto de estudo

Para a realização desta pesquisa foi analisado um programa de desenvolvimento de competências gerenciais *on-line*, utilizado por uma organização empresarial. O critério utilizado principal para escolha da empresa foi o tempo que ela utiliza este meio para a formação gerencial e possui mais de um grupo já formado.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 Aspectos históricos e conceituais do uso do *e-learning* nas organizações

1.1 História do uso da educação a distância

A educação a distância (EAD) não é uma nova modalidade de ensino fruto das novas tecnologias de educação e comunicação. Como aponta Clementino (2008, p.39), “no final do século XIX, instituições particulares dos Estados Unidos e da Europa já ofereciam cursos por correspondência. Na maioria das vezes, esses cursos eram de capacitação para os ofícios existentes na época”.

A educação a distância surgiu, portanto, para preencher as lacunas deixadas pelo sistema educacional da época, que não conseguia formar profissionais para algumas funções específicas e também oferecer modalidades de ensino capazes de atingir a toda a população, especialmente a que estava distante dos grandes centros. Moore e Kearsley (2007, p.26) apresentam a evolução da modalidade “educação a distância”, distribuindo-a em cinco gerações, como é mostrado na figura 1.

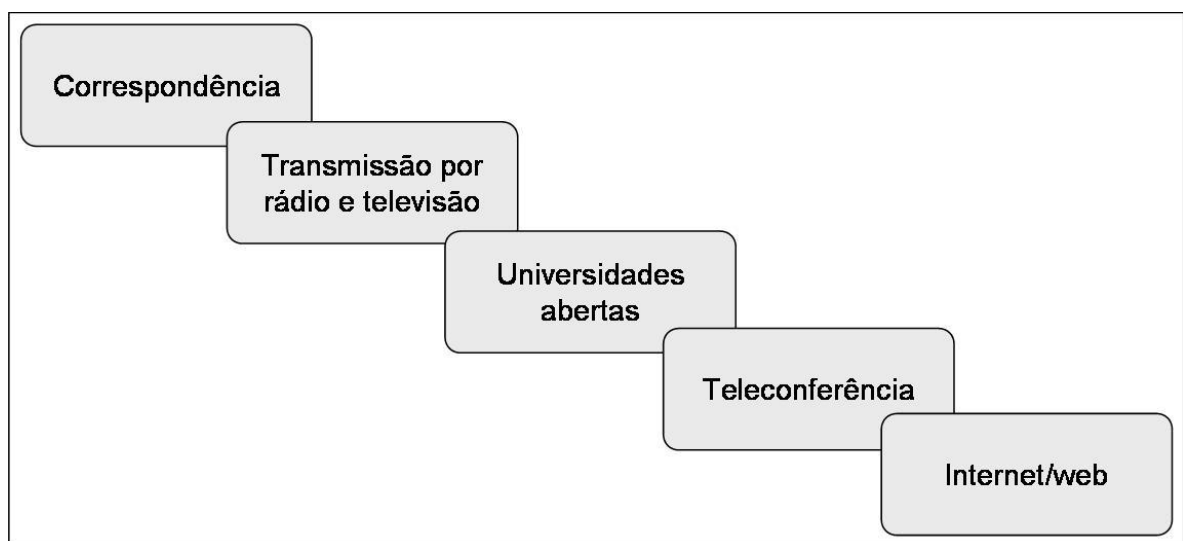


Figura 1: Cinco gerações de educação a distância.
Extraído de Moore e Kearsley (2007, p.26).

Segundo os autores, a primeira geração de EAD foi iniciada em 1880, nos Estados Unidos e na Europa, com a expansão dos serviços postais. A maior parte dos temas dos cursos era vocacional. “O motivo principal para os primeiros educadores por correspondência era a visão de usar tecnologia para chegar até aqueles que de outro modo não poderiam se beneficiar dela” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p.27), que neste caso incluía também grande parte das mulheres, que eram privadas de frequentar cursos regulares.

A segunda geração foi marcada pelo pouco interesse do mundo educacional pelo ensino via rádio, além do amadorismo dos poucos que o utilizavam, o que restringiu a sua difusão. A televisão, por outro lado, teve grande expansão. “A televisão educativa teve mais sucesso que a rádio educativa por causa das contribuições da Fundação Ford” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p.33). Em pouco tempo, a maior parte dos canais de TV produziam telecursos e programas educativos em geral. “Da década de 60 para cá, em quase todos os países do mundo foram adotados cursos a distância (rádio, correspondência, TV, etc) como meio de capacitar, treinar, informar e/ou educar pessoas fisicamente distantes dos grandes centros” (CLEMENTINO, 2008, p.40).

Rosenberg (2002, p.18) afirma que o interesse das forças armadas pelo ensino mediado pela televisão como maneira de atingir as pessoas em serviço ao redor do mundo foi também decisivo para torná-la popular, especialmente durante e após a Segunda Guerra Mundial. A “Segunda Guerra Mundial forneceu uma necessidade do emprego maciço desses filmes, que abrangiam tudo, desde higiene pessoal à manutenção de armas” (ROSENBERG, 2002, p.18).

Na terceira geração, entre os anos 60 e 70, foi a vez das primeiras universidades abertas. Elas ofereciam cursos livres, a distância, em várias modalidades, com diferenciados níveis de complexidade e duração. “Experiências com as novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p.34).

De acordo com Clementino (2008, p. 45), problemas no material instrucional e falta de atendimento aos alunos tornaram a EAD desacreditada e considerada como ‘ensino sem qualidade’. A rigidez do material, quase sempre oferecido impresso sob a forma de livros e apostilas, não atendia nem instruía seu público-alvo. Seu caráter massificado não contemplava a diversidade dos grupos a que se dirigia. Com o objetivo de capacitar a maior quantidade possível de pessoas, os programas de EAD não se preocuparam em oferecer sistemas adicionais e diferenciados para atendimento aos alunos quanto às suas dúvidas e questionamentos.

A quarta geração, iniciada nos anos 80, baseou-se, predominantemente, na áudio/teleconferência como maneira de comunicação bidirecional entre grupos, em tempo real. Essas características alteraram completamente a maneira de condução das atividades de EAD e a trouxeram para uma realidade mais próxima do ambiente da sala de aula. “Isso atraiu um número maior de educadores e formuladores de políticas por ser algo que ocorre nas classes” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p.39). O uso de satélites para a transmissão tornou possível o atendimento a localidades muito distantes, inclusive para cursos de graduação e educação continuada, nas mais diferentes especialidades.

Foi nesse período, de acordo com Moore e Kearsley (2007, p. 42), que as atividades de educação a distância chegaram às grandes corporações, como a IBM e a Kodak, que se utilizaram das tecnologias para informar, treinar e capacitar seus profissionais situados em localidades distantes. Diversas organizações passaram a utilizar o tempo de transmissão de satélites comerciais para a comunicação entre os escritórios, com fins de treinamento e atualização de seus colaboradores. Com o tempo e o avanço das inovações tecnológicas de informação e comunicação, a audioconferência de dois pontos foi trocada pelo vídeo, chegando à videoconferência nos dois sentidos, na qual as pessoas de várias localidades podem falar, ver e ouvir os outros participantes.

A quinta geração iniciou-se nos anos 70 com o uso de programas educativos digitais. Nos anos 80, esses softwares já eram utilizados por diversas escolas americanas em seus cursos regulares, como apresentado por Moore e Kearsley (2007, p. 44). No final da década, já era registrado o uso de computadores para a comunicação entre professor e aluno, em cursos totalmente a distância. Com o surgimento da *World Wide Web*, o ensino a distância entrou em uma nova era, com a integração de texto, áudio e vídeo, com atividades em tempo real e uso de metodologias baseadas nos princípios do construtivismo, na interação e comunicação entre os participantes.

A educação a distância chegou ao Brasil há mais de um século, carregada de preconceito e resistência dos educadores e da população em geral, que a via como educação de segunda categoria. Ela se tornou popular por conta também da oferta de cursos profissionalizantes de curta duração, que chegavam, via correspondência, a todos os lugares. Ofereciam assim oportunidades de formação a quem não tinha condições de acessar as escolas, em parte pela nossa geografia, pela necessidade de se receber conhecimentos, independente da localidade em que vive.

No Brasil, a primeira geração de EAD (Educação a Distância) surge em 1904, com o ensino por correspondência. Instituições privadas ofertam iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior. Duas décadas depois, registram-se experiências de educação a distância via rádio. [] O Instituto Universal Brasileiro (1941), entretanto, é considerado uma das primeiras experiências continuadas de EAD no Brasil. (CLEMENTINO, 2008, p.40)

A Educação a Distância via televisão foi, desde o seu início, de grande força em todo o país, especialmente pelos esforços empreendidos pela Fundação Roberto Marinho e o desenvolvimento de telecursos. Milhares de pessoas tiveram acesso ao ensino formal e concluíram seus estudos básicos com o auxílio desses programas. Até hoje, a EAD via televisão ainda é de grande importância, especialmente pela TV Escola que oferece programas diferenciados, desenvolvidos especialmente para apoio e complementação do ensino regular, entre outros.

Hoje, com o apoio dos órgãos governamentais e incentivos da lei, há diversos cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos pelo MEC, oferecidos a distância em diferentes formatos, sendo de especial importância os polos avançados de diversas universidades, nas quais os alunos de cidades distantes conseguem assistir às aulas via satélite, em tempo real, além de cursos livres e educação continuada. Essa nova realidade tem crescido muito nos últimos anos, graças aos avanços das tecnologias digitais e já pode ser considerada como opção viável de escolarização em diferentes níveis.

1.2 Educação a Distância nas organizações

A educação a distância nas organizações teve início com os treinamentos para as tarefas mais repetitivas, com ênfase no aprendizado para a prática. O foco era desenvolver profissionais de modo que fossem capazes de reproduzir com fidedignidade o que era apresentado na instrução. O esforço das áreas de treinamento estava em criar manuais autoexplicativos e capacitar os funcionários para tarefas que iam progressivamente se tornando mais complexas. Esse tipo de treinamento ainda é um dos mais utilizados pelas organizações, especialmente para o ensino de procedimentos que devem ser desenvolvidos em *softwares* específicos da organização, para padronização das práticas de atendimento a clientes em *call centers* e disseminação de informações sobre a estrutura e funcionamento da

organização. Em organizações muito grandes ou espalhadas geograficamente, essa prática de EAD assegura que todos os funcionários tenham padronização nas tarefas executadas, garantindo uma mesma qualidade.

O progressivo aumento da participação do setor de serviços na economia e a sofisticação e diferenciação desses serviços levou a uma mudança no perfil do profissional desejado. Não interessava mais às organizações o mero cumpridor de tarefas mecânicas, mas sim aquele que pudesse utilizar todo o seu potencial intelectual na execução de atividades mais elaboradas e que fosse polivalente. Assim, os treinamentos para as tarefas, cada dia mais, dão lugar a uma nova forma de educação corporativa, na qual se privilegia a reflexão sobre a prática profissional e a superação de desafios para a constante melhoria e competitividade.

As cinco forças que sustentam o ensino corporativo, de acordo com Meister (1999, p.01) são:

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/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para a vida toda; e uma mudança fundamental no mercado da educação global.

Os departamentos de educação corporativa tiveram que redefinir seus objetivos para pensar em estratégias continuadas que, muitas vezes, são responsáveis por grande parte do sucesso organizacional. Isso exigiu a criação de estruturas mais complexas, tanto para o ensino presencial como a distância, com definição de estratégias e processos de treinamento que estivessem relacionados ao plano de carreira e ao cargo ocupado. “Essas infra-estruturas educacionais dentro das organizações [...] ficaram conhecidas como universidades, institutos ou faculdades corporativas” (MEISTER, 1999, p.20).

O objetivo principal dessas universidades corporativas, de acordo com Meister (1999, p.18) é “desenvolver meios de alavancar novas oportunidades, entrar em novos mercados globais, criar relacionamentos mais profundos com os clientes e impulsionar a organização para um novo futuro”. Atualmente, grande parte das maiores empresas possui uma estrutura de aprendizado organizacional continuado, mesmo que não formalizado dentro de uma estrutura de universidade corporativa, mas como uma maneira de manter a competitividade por meio de funcionários mais bem preparados para diferentes situações e em evolução permanente.

Dessa forma, se a consolidação das práticas educativas nas organizações somadas às exigências crescentes de qualificação e desenvolvimento profissional abre espaço para o uso intensivo de novas tecnologias, cabe saber de que forma tais projetos tecnológicos de formação atendem aos propósitos para os quais foram criados. Quais suas vantagens e limites?

1.3 Educação a distância e as tecnologias

Como mencionado anteriormente, há diferentes tipos de educação a distância que vão desde o meio impresso, o uso de rádio, TV, computadores até o uso da Internet e tecnologias digitais de última geração em projetos integrados, nos quais as pessoas podem ver, conversar e vivenciar situações muito próximas de sua realidade profissional cotidiana.

Neste trabalho será analisado o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), especialmente a Internet, em projetos educacionais com enfoque no desenvolvimento das competências dos gestores, conduzidos em organizações. Cabe esclarecer que será utilizado o termo *e-learning* como sinônimo para educação a distância *on-line* (conectados a uma rede), englobando processos educacionais conduzidos totalmente conectados, ou em somente parte do tempo, para o *download* de textos e acesso a informações, ou na condução de algumas atividades complementares a outros formatos (tanto a distância como presenciais).

1.3.1 Canais de transmissão de conteúdo

Como mencionado anteriormente, os conteúdos educativos podem ser trabalhados em diferentes canais. A decisão sobre quais mídias são mais adequadas para um determinado projeto educacional deve considerar diferentes fatores, como o contexto educacional, o conteúdo a ser trabalhado, a acessibilidade e a fluência tecnológica dos membros a serem

formados, entre outros. Algumas condições e objetivos do projeto podem alterar significativamente o formato em que ele será desenvolvido e oferecido. De cursos oferecidos em apostilas e manuais impressos àqueles que são realizados em espaços virtuais, é possível estabelecer-se processos diferenciados de aprendizagem. Normalmente, a área de gestão humana é responsável por decidir qual canal será utilizado e de que maneira, levando-se em consideração a verba disponível, o alcance do projeto e a melhor maneira de atingir-se os objetivos desejados, no tempo disponível.

Discutem-se, a seguir, os diferentes canais de transmissão de conteúdos em cursos *on-line*.

1.3.1.1 Internet

A World Wide Web, conhecida como a rede das redes pelo seu caráter integrativo, consegue agrupar, em um mesmo projeto, diferentes mídias, como som, imagem, movimento e comunicação, unindo grupos de pessoas em tempo real. Assim, são inúmeras as possibilidades de exploração desse canal como forma de disseminação de informações e em projetos educativos.

Os aspectos mais significativos das redes digitais de comunicação e informação, de acordo com Saad (2003, p. 25) são:

Tecnologia bidirecional que coloca produtor e receptor da informação no mesmo patamar; que possibilita diálogos interpessoais e intergrupais sem a intervenção do produtor da informação; com potencial de uso não apenas de distribuição e captação de informações, mas também de gerenciador de dados e criador de sentido para grupos de usuários de qualquer porte.

O acesso a Internet já é uma realidade em todo o mundo empresarial. Não se pode pensar em uma organização que não esteja conectada à Internet e não use esse meio para a comunicação com e entre funcionários, clientes e fornecedores, independentemente da distância que os separe. O uso instrucional desse canal é feito, em grande parte, mesmo que de maneira não estruturada, na troca de informações por *e-mails*, ou outras maneiras de comunicação entre as pessoas, como Messenger, conferências por Voip (voz sobre IP).

Dentre os usos estruturados para a disseminação de informações pela *web*, há destaque para os *websites* e *intranets* como canais de disseminação de informações gerais do negócio e da cultura da organização. Por meio de um *browser* (navegador da Internet, como o Internet Explorer), se consegue acessar o *website* da empresa, dos fornecedores, do contador, buscar informações em sites do governo ou realizar diferentes tipos de cursos, em plataformas especialmente desenvolvidas para essa finalidade.

1.3.1.2 CD-Rom e executáveis

Os *softwares* educativos são utilizados há algum tempo para apresentar informações, realizar tarefas, ensinar algum procedimento ou transmitir instruções. Esses processos são normalmente autoinstrucionais, sem a intervenção de um agente externo. Um dos usos mais comuns é o tutorial de *software*, quando o indivíduo segue uma instrução programada para aprender as principais tarefas e receber informações em uma ordem sequenciada. Esses *softwares* também podem ser acessados diretamente pela Internet, ou na forma de *download*. Ao aluno cabe seguir as instruções, passos, ou ir de uma tela à próxima, em uma sequência pré-programada, como em um livro digital. Apesar de alguns desses programas preverem bastante interatividade (do aluno com a máquina), não são previstas interações diretas com as informações ou possibilidade de reconstrução de acordo com os conhecimentos prévios ou a realidade do aluno.

Os projetos que utilizam esse meio, normalmente, prevêm um alcance de muitas pessoas, na maior parte das vezes de perfil bastante diverso. Por isso, são conhecidos pelo seu caráter de massificação da transmissão de conteúdo e pelo nível bastante básico de acesso ao conteúdo, para serem acessíveis a qualquer um.

1.3.1.3 PDAs (palm e celulares com WAP)

São conhecidos como PDAs (sigla para Personal Digital Assistant ou assistente pessoal digital) todos os aparelhos portáteis de conexão com a Internet, como *palm tops*, *hand helds*, computadores de bolso, celulares com sistema WAP, entre outros. Seu uso instrucional ainda é bastante restrito, devido, em grande parte, ao custo de produção e adaptação, à falta de um mesmo protocolo de comunicação para diferentes aparelhos e o acesso restrito, pois a quantidade de pessoas que podem acessar os conteúdos não justifica o investimento, na maior parte dos casos.

De acordo com declaração do presidente da Nokia, Olli-Pekka Kallasvuo, a experiência da vida moderna está regida por duas tendências: a mobilidade e a Internet (ORTIZ, 2008, p.36). Assim, o esforço dos fabricantes desses aparelhos está na convergência de tecnologias e acessórios que possam ser utilizados para diferentes finalidades, em qualquer lugar.

Ainda não nos demos conta, mas já escolhemos a música que escutamos em nossos telefones celulares e não em aparelhos de som, nossas mensagens chegam antes aos nossos celulares que em nossos computadores e registramos os melhores momentos de nossas vidas com a câmera fotográfica do nosso telefone (ORTIZ, 2008, p.36).

O *m-learning* (*mobile learning*) ainda é uma necessidade latente. Se já nos é difícil separar a aprendizagem do ambiente da sala de aula, quanto mais pensar em ‘aprendizagem em movimento’. Mas não é impossível tecnologicamente, ao contrário, as ferramentas já estão disponíveis, basta aceitar o novo paradigma.

Mesmo assim, podem ser encontrados guias rápidos de acesso a algumas informações disponibilizadas por esses aparelhos, para consulta a qualquer momento, usados especialmente por profissionais que realizam grande parte do trabalho fora de seus escritórios. O uso desses aparelhos para a comunicação de pessoas e dados em processos não estruturados de aprendizagem já é bastante grande, como no envio de mensagens de texto, voz e imagens.

1.3.1.4 TV via satélite, *webTV*, *Webcast*

Os primeiros telecursos deram lugar a projetos mais amplos, mas sem que essa mídia pudesse ser descartada pelas seguintes. Ao contrário, o uso de vídeos educativos e vídeo-aulas

disponibilizadas pela Internet ainda crescem muito a cada ano, especialmente pela diminuição no custo de produção e facilidade de acesso via Internet. Os usos atuais desse meio incluem a integração com outros recursos instrucionais que minimizam os efeitos apresentados anteriormente, como o sentimento de ensino massificado e despersonalizado. Esse, entretanto, não é o único uso instrucional da TV e vídeo.

As videoconferências são muito usadas por sua similaridade com o ambiente instrucional tradicional de uma aula, na qual o professor apresenta o conteúdo e os alunos acompanham, por vezes fazendo algumas perguntas pontuais. Mesmo que professor e alunos estejam em locais diferentes, eles podem assistir às aulas em polos distantes (auditórios com telão de transmissão ao vivo), ou pela Internet. Em alguns casos, a mesma aula fica disponibilizada para aqueles que não puderam estar presentes no momento da transmissão. O *webcast*, uma variação de videoconferência, é usado pelo programa de MBA baseado na Internet da FGV. As aulas são transmitidas ao vivo de São Paulo e “podem ser assistidas por qualquer computador, de casa, do trabalho ou de um *cybercafé*” (MAIA *et al*, 2006, p.30).

1.4 As organizações e o *e-learning*

Traçar um perfil específico do tipo de organização que utiliza o *e-learning* é uma tarefa bastante difícil, se não impossível. O *e-learning* é utilizado por diferentes organizações ao redor do mundo. “A maioria das grandes companhias desenvolve seu próprio treinamento *on-line* para atender às necessidades específicas de sua administração e de seus funcionários e muitas estabeleceram suas próprias universidades corporativas” (MOORE E KEARSLEY, 2007, p.68).

Mas não são somente as grandes organizações que utilizam o *e-learning*, embora estas possam se valer desse meio em maior grau, com gastos maiores e esforços constantes no desenvolvimento de novos produtos e estratégias instrucionais.

“Considerado no momento a solução para superar as dificuldades de tempo, deslocamento e espaço físico que comporte muitas pessoas reunidas, o *e-Learning* está sendo apontado como a tendência atual de treinamento, aprendizagem e formação continuada no setor empresarial”. (ALMEIDA, 2003, p.333).

O uso do *e-learning* está também associado à difusão da cultura da matriz para as suas filiais ao redor do mundo ou para a padronização da prestação de serviços em franquias, entre outros usos.

Mamlouk e Dhaouadi (2007, p. 174) apresentam as razões pelas quais as organizações aderem ao uso do *e-learning*:

- Necessidade de mobilidade dos empregados para outros cargos e tarefas, reforçado pela necessidade de foco no *core business*;
- Necessidade de internalização de padrões de comportamento associados a conhecimentos comuns a todo o grupo;
- Desenvolvimento de equipes virtuais para a colaboração por meio eletrônico;
- Aumento da mobilidade geográfica;
- Percepção do treinamento como arma estratégica e não como um gasto;
- Desenvolvimento do capital intelectual nas organizações;
- Desenvolvimento das intranets como canal de comunicação de toda a organização.

As organizações não vêem o *e-learning* como alternativa para todos os tipos de capacitação. As principais razões para o não uso se concentram no tipo de conteúdo: a) quando esse altera-se com frequência (não justifica o investimento); b) quando esse conteúdo é mais comportamental, pois exige maior reflexão para internalização pelo indivíduo treinado; c) quando o conteúdo deve ser trabalhado de maneira diferente em cada grupo (gestores, empregados, analistas, consultores); d) pelo fato das pessoas estarem todas no mesmo espaço físico ou de fácil mobilidade; e) quando o público é mais reagente, indisciplinado ou não preparado para lidar com as tecnologias. Estes são alguns dos motivos encontrados pela autora na busca por organizações que utilizam o *e-learning* para o desenvolvimento de gestores.

Há diferentes motivos para as organizações utilizarem o *e-learning* como parte da estratégia de educação continuada de seus colaboradores. Segundo Mamlouk e Dhaouadi (2007, p.175), o uso da educação a distância *on-line* pelas organizações atende aos seguintes objetivos:

- a diminuição do tempo gasto com formação, especialmente pelo menor prejuízo ao tempo de trabalho, ou seja, o funcionário não precisa se ausentar por longos períodos de suas atividades cotidianas;
- a diminuição dos custos com o treinamento, transporte e acomodação;

- aumento da lucratividade do treinamento (economia de escala), principalmente pelo fato de que o mesmo treinamento pode ser oferecido para quantos funcionários a empresa desejar, com pouco, ou nenhum gasto adicional;
- possibilidade de oferecer pacotes de treinamento adaptados a diferentes perfis e demandas individuais, graças à possibilidade de formação individualizada.

Rosenberg (2002, p.27) apresenta 11 benefícios do uso do *e-learning* pelas organizações, como: diminuição de custos; melhoria da resposta da empresa; mensagens transmitidas de maneira consistente e personalizadas; conteúdo apresentado na hora certa e de maneira confiável; aprendizado a qualquer hora e em qualquer lugar, sem perda de tempo; acesso à mesma informação, da mesma maneira, por pessoas de qualquer lugar do mundo; criação de comunidades para compartilhamento de informações; escalabilidade; possibilidade de aproveitamento de outros investimentos feitos na *web*; e possibilidade de oferecer serviços cada vez mais valorizados aos clientes.

Apesar do *e-learning* oferecer muitos benefícios, há também desvantagens no seu uso, especialmente se não há um critério para essa utilização. Para as organizações, o tempo de formação passa a competir com o tempo para as atividades do trabalho, o que reduz o comprometimento com o treinamento, que deve ser encaixado no tempo livre, cada vez mais escasso nas agendas dos funcionários. Experiências pessoais da autora mostram que, mesmo que as organizações estabeleçam um prazo máximo para a conclusão das atividades do treinamento, funcionários menos comprometidos, mais atarefados ou que não perceberam a importância do treinamento, realizam as atividades de formação somente como ‘mais uma atividade diária’, sem, contudo, internalizar as informações ou trazê-las para o seu cotidiano profissional.

Os benefícios apontados acima, apesar dos contras, animam as empresas na utilização cada vez mais ampliada da modalidade de educação a distância *on-line*. Após a implantação de um projeto de *e-learning* e vencido o desafio inicial, a organização passa a ter a seu favor, além de formas ágeis de treinamento e formação de seus profissionais, acesso amplo a informações sobre o desempenho nos cursos. A facilidade de acesso e armazenamento de informações oferecidas pelas TICs possibilitam que as empresas passem a ter um repositório de informações e acesso a relatórios detalhados de desempenho e aproveitamento, especialmente úteis para justificar numericamente os investimentos na área.

O processo de estruturação dos conteúdos específicos sobre os produtos e serviços gera, também, repositórios de conhecimentos que podem ser acessados e utilizados para

outras finalidades pela organização. Nesse sentido, os mesmos conteúdos desenvolvidos para os cursos podem ser utilizados para documentar os conhecimentos sobre o negócio.

Assim, o desafio atual da área de aprendizado das organizações está em:

Criar um ambiente e uma cultura que estimulem a geração e o compartilhamento do conhecimento, estabeleçam uma atmosfera de aprendizado a partir dos erros e assegurem que o que for aprendido seja incorporado às atividades, decisões e iniciativas futuras da empresa (ROSENBERG, 2002, p.13).

Não basta simplesmente capacitar os funcionários para as tarefas, mas estabelecer programas que garantam que toda a organização, independentemente do quão grande e espalhada geograficamente ela esteja, possua as mesmas informações, conhecimentos e possa estar sempre preparada para qualquer desafio que encontrar durante a execução de suas atividades profissionais. Para Meister (1999, p.48):

Muito embora as universidades corporativas possuam extensos programas de treinamento de qualificações, conhecimento e competências para todos os níveis de funcionários, a verdadeira ênfase é cada vez mais a sua transformação em um laboratório de aprendizagem para toda a cadeia cliente/funcionário/fornecimento.

Quando se discute o uso das tecnologias no ensino, o foco principal são as pessoas que irão ‘usufruir’ das atividades instrucionais. Todos os esforços devem ser voltados para garantir que esses consigam o melhor resultado possível. Mesmo que os profissionais da área de aprendizagem nem sempre expressem em palavras essa preocupação quando tratam das estratégias e recursos utilizados em *e-learning*, o sucesso de um projeto apresenta-se pelo desempenho das pessoas.

Há diferentes maneiras de utilizar as NTICs em projetos educativos, voltados ao ensino semipresencial ou totalmente a distância, de acordo com os objetivos organizacionais e/ou instrucionais que se deseja atingir. De acordo com Mamlouk e Dhauadi (2007, p. 175) a flexibilidade das NTICs mostra-se da seguinte maneira:

- Combinação de multimídias em um programa de treinamento de diferentes recursos, como textos, imagens fixas ou animações, sons, gráficos e vídeo. A interatividade é a força mobilizadora para se ter um progresso educacional.
- Distribuição e armazenamento de recursos em diferentes ambientes, como CD-Roms, livros digitais, *palm*s, celulares com sistema WAP, Internet, Intranet, satélite e Internet TV.

- Recursos podem ser utilizados de acordo com diferentes fórmulas, como classes virtuais, autoinstrucional ou até em aulas particulares.
- Capacidade de atender às necessidades de toda a comunidade de aprendizes, independentemente do nível de cada um.

Ou seja, as tecnologias têm o potencial de atender a diferentes perfis de usuários, pois o ensino é flexível e adaptável, pois o mesmo conteúdo pode ser experienciado de maneira diferente por cada usuário, de acordo com a sua vivência e conhecimentos anteriores, além de uma proposta pedagógica adequada à cada aluno e objetivo instrucional.

1.4.1 Uso das tecnologias

Um projeto educacional que envolva o uso das NTICs deve focar em alguns aspectos importantes, voltados principalmente ao usuário da tecnologia, para que esse não seja só mais um ator coadjuvante do processo tecnológico, mas possa cumprir o seu papel no processo de aprendizado, tendo as mídias como facilitadoras. “Mesmo sendo um fator fundamental [...], a tecnologia por si só não fornece qualquer garantia de sucesso aos programas de treinamento, devendo ser associada a aspectos pedagógicos e didáticos relacionados aos mesmos” (JOIA e COSTA, 2007, p.609).

Para Barab, Kling e Gray (2004, p. 04), um projeto de educação com as novas mídias deve prever, simultaneamente, dois aspectos: a usabilidade e a sociabilidade. A preocupação com esses dois aspectos deve nortear qualquer projeto educacional que envolva o uso das NTICs.

A usabilidade é a preocupação com a adequação da estrutura proposta ao aluno. Esse conceito deve englobar toda a estruturação física do projeto, desde as cores utilizadas, tamanho do texto e quantidade de informação disponibilizada de cada vez, facilidade de identificação de cliques e *links*, adequação à idade e a familiaridade do público com os recursos tecnológicos, além dos aspectos relacionados ao local no qual o usuário irá realizar as atividades (quanto a ruído, interrupção).

A sociabilidade é a preocupação com o relacionamento e interação entre as pessoas. Em projetos globais, é importante prever momentos nos quais os sujeitos possam trocar

experiências e informações e possam construir o conhecimento em conjunto. Esse conceito engloba desde o relacionamento do usuário com tutores e professores até o relacionamento entre os usuários do projeto de ensino e os patrocinadores. “O relacionamento fortalece o grupo e estimula o processo de aprendizagem pela troca de experiências” (MAIA *et al*, 2006, p.30).

Em projetos educacionais nos quais o resultado pretendido seja alterar as atitudes dos usuários ou fazê-los refletir sobre as informações, em vez de simplesmente consumi-las, a interação com o grupo é ferramenta essencial para se chegar ao resultado pretendido. É isso que transforma um processo de transmissão de conteúdo em algo mais completo, resultando no aprendizado efetivo. Ou, como já foi dito anteriormente, as organizações devem trabalhar no sentido da “criação de uma cultura de aprendizagem contínua, em que os funcionários aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas com o objetivo de solucionar problemas empresariais reais” (MEISTER, 1999, p.21).

O grau de interação e interatividade definem o modelo de educação a distância a ser utilizado pela organização, como será apresentado no próximo capítulo. O relacionamento entre as pessoas – interação – pode variar desde momentos totalmente autoinstrucionais, nos quais todo o relacionamento se resume a um canal para solução de problemas técnicos da estrutura tecnológica, até projetos de comunidades de aprendizagem, nos quais os participantes constroem novos conhecimentos pela comunicação constante. Já a interatividade – grau utilização dos recursos tecnológicos – também pode variar na quantidade e forma de utilização dos diferentes recursos disponíveis.

De qualquer forma, o papel e a predisposição do usuário é que irão definir o seu aprendizado. No *e-learning*, embora possam existir metas para o acompanhamento das atividades e tutores disponíveis para estimular o aprendizado, esse só se realiza se o indivíduo se esforça para isso. “A autonomia está implícita na EAD a partir do momento em que o aluno pode ‘puxar’ os conteúdos, em vez de simplesmente recebê-los” (LUCA, 2003, p. 450). Da mesma maneira, ele pode simplesmente deixar de acessar o endereço do curso, ou não se esforçar para trabalhar nas tarefas apresentadas, caso não veja importância nem uso futuro para o que se pretende ensinar.

2. Elementos de *e-learning* nas organizações: estratégias e ferramentas

Da mesma maneira que a Internet evoluiu para novos modelos, com novas possibilidades, ferramentas e configurações para negócios e lazer, o *e-learning* passou por diferentes fases e ainda evoluiu para configurações de aprendizagem mediada pelas tecnologias além da nossa imaginação. De acordo com Inoue (2008, p. 16), as transformações ocorridas no *e-learning* podem ser caracterizadas em três fases distintas. A primeira, ou *e-learning* 1.0, diz respeito aos cursos desenvolvidos para autoestudo, que compreendem todos os autoinstrucionais (animações, treinamentos em vídeo e áudio, *cbts* e *web-bts* e simulações em 2D). A segunda fase, ou *e-learning* 2.0, expande a primeira, mas, ainda incorpora alguns de seus elementos. Isso significa que a informação continua sendo transmitida pelos meios tradicionais, mas o foco se volta para a reflexão e atividades complementares. Para Inoue (2008, p.16), o que diferencia o *e-learning* 1.0 do 2.0 é a interação pessoal, especialmente na pessoa de um instrutor que conduz as atividades. Para a autora é isso o que faz o *e-learning* 2.0 ser o mais utilizado atualmente, enquanto o *e-learning* 3.0 (terceira fase) ainda é uma possibilidade pouco explorada.

O simples feito de que apareça uma nova tecnologia aplicável à formação não significa que este seja imediatamente incorporado pelo mercado; normalmente existe um lapso de tempo para que essa ferramenta seja primeiro provada e aceita pelos profissionais de formação e, sobretudo, suas instituições. (INOUE, 2008, p.16)

Apesar de ser composto por ferramentas que possibilitam novos formatos e modelos em educação a distância, o uso instrucional do *e-learning* 3.0 é incipiente, ou, ao menos, pouco comentado em pesquisas publicadas.

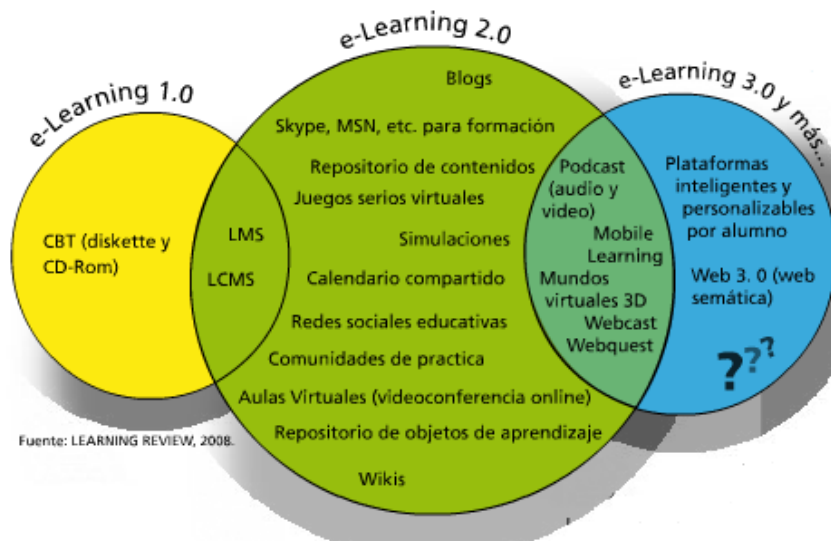


Figura 2: Evolução do e-learning.
Extraído de Inoue (2008, p. 16)

As ferramentas utilizadas em *e-learning* diferenciam-se quanto ao tipo de comunicação - que pode ser síncrona ou assíncrona - e quanto ao grau de interação e interatividade. O quadro abaixo mostra a relação de algumas ferramentas com essas características:

QUADRO 1: TIPO DE COMUNICAÇÃO E GRAU DE INTERAÇÃO/INTERATIVIDADE

	Interação	Interatividade
Síncrona	Videoconferência	Chats Mundos Virtuais
Assíncrona	<i>E-mail</i> Fórum <i>Wikis</i>	Cases, Situações-problema Animações, tutoriais, simuladores

Esses quatro fatores definem não só as ferramentas e o uso determinado para cada uma, como também a sensação de maior ou menor proximidade entre as pessoas, a afinidade com a realidade profissional, entre outros pontos que definem o processo educativo a distância via internet, como será apresentado a seguir.

A interação estabelecida no ambiente virtual permite que se tenha consciência de que os participantes de um curso, por exemplo, estejam geograficamente distantes,

mas, ao mesmo tempo, tenha-se a sensação de proximidade, por poder participar de discussões com os colegas, como se estivesse um de frente para o outro fisicamente. (CLEMENTINO, 2008, p.45)

Um projeto de *e-learning* se diferencia de acordo com o grau de uso dos recursos tecnológicos, da interação entre os participantes e do tipo de conexão de acesso, entre outros fatores. O quadro 1, adaptado de Filatro (2004, p.50) apresenta uma síntese dos principais elementos de influência em um projeto educativo virtual, de acordo com cada tipo de uso em *e-learning*.

QUADRO 2: PADRÕES DE UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ON-LINE					
Padrão	Informacional	Suplementar	Essencial	Colaborativo	Imersivo
Descrição	<p>Fornecer informações relativamente estáveis, com propósitos de consulta ou autoestudo.</p> <p>As informações podem ser desenvolvidas externamente a organização e inseridas pelo pessoal administrativo.</p> <p>Requer pouca manutenção eventual.</p>	<p>Além da disponibilização das informações, há anotações e tarefas, com acompanhamento de professor ou tutor.</p> <p>Pode ter complementação das atividades em sala de aula.</p> <p>É necessária manutenção periódica.</p>	<p>O aluno não consegue participar do curso sem acessar regularmente a internet, onde estão disponibilizadas todas as informações necessárias e são desenvolvidas as atividades.</p> <p>Requer alimentação constante das informações disponíveis no curso, feita por especialista.</p> <p>Aluno deve ter postura pró-ativa para garantir a própria aprendizagem.</p>	<p>Os alunos geram parte do conteúdo por meio de ferramentas de colaboração (correio eletrônico, fóruns, chats).</p> <p>Requer competências tecnológicas tanto do professor como dos alunos, assim como disponibilidade e para participar das atividades e manutenção constante do conteúdo.</p>	<p>Todo o conteúdo se encontra na Internet e todas as interações ocorrem <i>on-line</i>.</p> <p>Em geral corresponde a um complexo ambiente virtual construtivista, centrado no aluno e em comunidades de aprendizagem.</p> <p>O professor e os alunos devem ter alto nível de competência tecnológica e participar de sofisticadas estratégias de aprendizagem.</p>
Ênfase	Conteúdo	Conteúdo com atividades	Atividades	Atividades/ Comunicação	Comunicação
Tipo de <i>e-learning</i>	Autoinstrucional	Autoinstrucional com apoio.	Colaborativo	Colaborativo	Comunidades de Aprendizagem

Adaptado de Filatro (2004, p.50)

A seguir serão apresentadas as estratégias e ferramentas utilizadas, de acordo com a evolução dos três momentos apresentados por Inoue (2008, p.16).

2.1 *E-learning* 1.0

O *e-learning* 1.0 se apoia principalmente no autoestudo, em instruções programadas e programas desenvolvidos para que o aluno possa aprender sem a intervenção de outras pessoas, somente seguindo passos pré-estabelecidos. A estrutura instrucional se apoia, principalmente, na instrução programada de Skinner.

2.1.1 Autoinstrucional

O ensino autoinstrucional baseia-se em manuais autoexplicativos ou outros recursos tecnológicos, como vídeos e animações multimídia para transmitir informações para os alunos. Essa é a maneira mais utilizada pelas organizações para a disseminação de conteúdo em pouco tempo para muitas pessoas. Essa modalidade garante também que uma mensagem seja enviada da mesma maneira para todos os profissionais.

Nessa modalidade são inseridos recursos de interatividade, como exercícios, jogos e simuladores de procedimento para que o aluno - nesse caso chamado de “treinando” devido ao caráter de treinamento assistido conferido a essa modalidade – possa reutilizar os conhecimentos em situações semelhantes à prática profissional.

Esse modelo está mais relacionado ao conceito behaviorista, no qual “o estudante [...] meramente responde a demandas do ambiente (estímulos). O conhecimento é, então, visto como algo absoluto e imutável” (JOIA e COSTA, 2007, p.610). Nessa modalidade, “tentam transformar em um diálogo aluno-máquina a parte mais repetitiva e previsível dos diálogos entre o professor e os alunos” (PERRENOUD, 2000, p. 132). Contudo, as atividades autoinstrucionais não podem ser consideradas como único elemento do ensino a distância. Há muito mais em um projeto de ensino do que a transmissão de informações e interações previsíveis.

“Uma abordagem behaviorista para um determinado treinamento funciona bem, caso ele possua objetivos claramente definidos e seus resultados sejam facilmente mensuráveis”

(JOIA e COSTA, 2007, p.610). Assim, esse modelo é indicado no treinamento para tarefas específicas, como explicar o preenchimento de questionários ou apresentar as políticas de reembolso de uma organização. “A instrução, portanto, consiste primariamente em moldar os comportamentos desejados com estímulos, respostas, *feedbacks* e reforços” (JOIA e COSTA, 2007, p.613).

Os estudantes, nessa abordagem, “são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos pelo aprendizado” (JOIA e COSTA, 2007, p.612). Não há espaço para reflexão ou reestruturação do conteúdo em um contexto diferente daquele previsto pelo treinamento. Os treinamentos autoinstrucionais são também conhecidos como tutoriais, especialmente quando explicam o passo a passo de procedimentos em *softwares*, *CBTs* (*Computer Based Training*) ou *WebBT* (Treinamento baseado na *web*).

Rosenberg (2002, p. 37) apresenta onze razões pelas quais os treinamentos baseados em computadores (*CBTs*) podem não funcionar:

- Conteúdo incorreto, desatualizado ou inadequado ao público ou objetivos instrucionais propostos;
- Falta de identidade com a realidade do treinando;
- Foco na forma e não no conteúdo;
- Um único formato para atender a alunos com diferentes níveis de conhecimento do assunto;
- Problemas na execução por incompatibilidade de sistemas operacionais;
- Falta de indexação para consulta posterior, levando o aluno a ter que percorrer todo o conteúdo, sempre que precisar de alguma informação;
- Falta de reforço ao aprendizado;
- Falta de apoio aos programas, especialmente da gerência;
- Falta de uma cultura de suporte ao aprendizado;
- Programas entediante e sem estímulo aos alunos;
- Programas trazidos de cursos presenciais sem um tratamento adequado.

Assim, os cursos autoinstrucionais possuem um uso restrito a algumas situações e tipos de conteúdos.

2.1.1.1 Autoinstrucional com apoio

Como maneira de vencer algumas das limitações das propostas autoinstrucionais, as organizações têm se utilizado do apoio de tutores. O papel do tutor nessa modalidade é o de responder dúvidas pontuais e estimular os alunos a desenvolverem as atividades propostas no ambiente. Muitas vezes, a preocupação principal do tutor concentra-se em garantir um mínimo de evasão do curso, especialmente se não é obrigatório.

O tutor de cursos autoinstrucionais normalmente não precisa conhecer o assunto tratado, pois a sua função é mais de um animador. A “distância” entre ele e os alunos é grande (distância transacional), já que o relacionamento é esporádico e, em muitos casos, limita-se a mensagens de incentivo por *e-mail*. É comum encontrar um tutor responsável por mais de 100, ou até 1.000 alunos em uma mesma turma, tornando impossível um contato individual. Não há autonomia para nenhum dos atores (tutor ou alunos) expandir sua atuação para além dos limites do que está planejado, mas simplesmente garantir que todas as atividades possam ser desenvolvidas a contento. “Entretanto, em se falando do uso de tecnologias em eventos instrucionais, não foram encontrados resultados empíricos sobre, por exemplo, qual a natureza e o nível de interação necessária de treinandos e instrutores” (CARVALHO E ABBAD, 2006, p.97).

2.1.2 Animações, tutoriais e simuladores de procedimentos

Como apresentado anteriormente, em conteúdos autoinstrucionais, essa é a maneira mais utilizada como estratégia educativa nas organizações, para a transmissão de conteúdos por *e-learning*. O uso de animações com personagens, ilustrações, som e muito movimento cria conteúdos de visual bastante agradável e que até podem ser de fácil assimilação por diferentes perfis de aprendizagem. Contudo, por vezes, a forma de uso dessa mídia acaba por reduzir os aprendizes a meros “apertadores de botão”, que passam de uma tela à próxima, sem se preocupar com o que lhes é apresentado. Assim, por mais que esse recurso seja carregado de interatividade do aluno com a máquina, não há nenhuma interação com outras pessoas ou transposição do conteúdo para diferentes realidades, pois o conhecimento anterior do aluno e o contexto de aplicação profissional não são considerados.

“Há situações em que tutoriais bem estruturados são eficazes, eficientes e motivadores, especialmente quando a necessidade é de ensinar conhecimento assertivo e procedimentos bem estruturados” (ROSENBERG, 2002, p. 45). Há muitos casos nos quais as organizações devem passar alguns conhecimentos pontuais a seus funcionários, como políticas e procedimentos organizacionais, uso de *softwares* de gestão ou outros conhecimentos específicos. Nesses casos o desenvolvimento de cursos rápidos para atualização de grande quantidade de pessoas, ou mesmo para treinamento de novos funcionários é uma boa alternativa de uso dessa ferramenta.

Assim, os tutoriais de *software*, com explicações passo a passo sobre como realizar as diferentes tarefas nos novos aplicativos adquiridos pelas organizações são maneiras fáceis de explicar exatamente o que deve ser feito em cada situação. O uso de simuladores de procedimentos, nesses casos, também é bastante comum, pois oferece uma maneira do ‘treinando’ praticar cada passo da aplicação em um ambiente controlado, no qual os erros podem ser mensurados e não comprometem as atividades fim da organização. “A criação de simulações realistas de negócios, possível por meio das novas tecnologias de aprendizado, oferece oportunidades de estimular o treinamento *on-line* de maneira que não eram possíveis antes” (ROSENBERG, 2002, p. 45). Essa estratégia oferece a possibilidade da pessoa poder testar seu aprendizado em situações próximas do que encontrará no seu cotidiano profissional. Há diferentes modos de utilizar simuladores. Nos mais simples simuladores de procedimentos, a pessoa, depois de ser apresentada a um *software*, por exemplo, deve realizar um determinado procedimento em um ambiente de teste, que mede a sua assertividade. Outros simuladores podem apresentar uma situação de vendas, na qual o ‘treinando’ deve utilizar os conhecimentos para realizar a venda, ou não perder clientes. Há diferentes simuladores utilizados no treinamento organizacional, como jogos de estratégia, habilidades manuais e técnicas, entre outros.

“Por meio de simulações, podemos imergir os aprendizes em situações que realmente testam o que eles sabem, o que eles podem fazer e como eles pensam” (ROSENBERG, 2002, p. 45). Muitas vezes, mais importante do que oferecer novas maneiras para os ‘treinados’ testarem os conhecimentos em situações próximas da prática, essas ferramentas possibilitam gerar diagnósticos sobre a prática corrente do profissional, revendo os conceitos, erros e acertos, tanto referentes ao que está sendo apresentado no treinamento quanto ao que já é realizado na prática cotidiana.

“Dentro dos limites de uma simulação *on-line*, podemos permitir que o aprendiz experiencie todos os tipos de desafios e fracasse em alguns deles, em que o ‘fracasso

seguro' pode ser uma das mais poderosas oportunidades de aprendizado imaginável" (ROSENBERG, 2002, p. 45).

Algumas organizações desenvolvem esses conteúdos na forma de objetos de aprendizagem reutilizáveis. Assim, cada pequena parte de informação é desenvolvida dentro de um mesmo formato padrão, que pode ser separada ou reagrupada para formar novos cursos, de acordo com o que é necessário para cada profissional, em cada cargo. Esta estratégia permite que cada pessoa só realize treinamentos sobre o que realmente é necessário, independentemente se aquele pedaço do conteúdo foi desenvolvido para resolver uma demanda de outro contexto.

2.2 Os ambientes virtuais de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs ou LMS de "Learning Management System") são espaços virtuais de ensino, normalmente acessados pela Internet, nos quais se pode integrar todos os recursos de um curso a distância.

"Os ambientes virtuais de aprendizagem ou LMSs são sistemas – de livre acesso ou pago – que se destinam ao gerenciamento eletrônico de situações de ensino (presencial e a distância) com a possibilidade de integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos." (CLEMENTINO, 2008, p.47)

Funcionam como portais de aprendizagem, acessados após a identificação do usuário, nos quais é possível disponibilizar textos, vídeos, animações e outros recursos instrucionais, além de oferecerem canais de interação como fórum, *chat*, *e-mail*, espaços para que os usuários possam gerar informações, como *blogs* e *wikis* e apresentar os trabalhos e exercícios elaborados durante o curso.

Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na *internet* (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, etc), com a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos de organização (ALMEIDA, 2003, p.331).

Os LMSs evoluíram bastante desde os primeiros, nos quais as ferramentas de interação tinham menor importância, pois o peso maior estava na disponibilização das informações e mensuração do aproveitamento numericamente, em quantidade de conteúdo "percorrido" pelo

aluno (número de telas vistas na sequência prevista) e testes de múltipla escolha para verificar quanto deste conteúdo foi assimilado.

As vantagens de se usar um LMS como espaço integrador de um curso a distância são muitas. Para o professor/tutor, o uso de um LMS garante maior controle das ações, pois ele pode acompanhar o progresso das atividades de cada indivíduo. Para o aluno, o ambiente representa maior facilidade, pois todas as informações e recursos são disponibilizados no mesmo ambiente (ALMEIDA, CORRÊA e JORDÃO, 2006). Assim, ambos têm acesso rápido a qualquer elemento do curso, sem a necessidade de pesquisar em diferentes espaços virtuais. Além disso, a adoção de um LMS facilita ao tutor a gestão de todo o curso em um só ambiente, em vez do uso de diferentes recursos espalhados pela *web* - como o envio de tarefas para o *e-mail* pessoal - que pode acabar por misturar as tarefas do curso com outras do cotidiano.

Há diversos tipos de LMSs, como o Moodle (acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment"), o TelEduc, o WebAula, o Blackboard, entre outros. Apesar de muitas vezes, em uma primeira análise, eles aparentarem oferecer ferramentas semelhantes, existem diferenças razoáveis entre esses ambientes. A primeira diferenciação diz respeito à proposta pedagógica do ambiente, que acaba por definir a maneira de uso dessas ferramentas, a estrutura visual e características da estrutura proposta aos cursos. O custo para a aquisição de muitos ambientes também é um fator de restrição ao uso. O alto valor cobrado pelo uso de ambientes proprietários (WebcT, Blackboard, WebAula, Webensino, etc...) faz com que muitas pessoas prefiram utilizar ambientes gratuitos (Moodle e TelEduc, principalmente), muito fáceis de serem acessados mas que, em contrapartida, são menos seguros. Há organizações que preferem desenvolver ambientes próprios, integrando as ferramentas que interessam à sua proposta pedagógica, ou integrando esses ambientes à Intranet.

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários. A hipertextualidade [...] facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades (KENSKI, 2007, p. 95).

Os avanços tecnológicos nos ambientes gratuitos, no entanto, têm garantido o oferecimento de aplicativos diferenciados que tornam ainda mais atrativos. Em termos acadêmicos, os ambientes virtuais gratuitos têm sido preferidos, graças às suas

funcionalidades interativas – além das costumeiras, como fórum, *chat*, etc... oferecem condições de uso de *webconferências*, *wikis* (para escritas colaborativas), *whiteboards* (para desenhos colaborativos) e mapas conceituais. Possuem ainda aplicativos que potencializam a utilização dos conteúdos, em novos cursos e atividades, transformando-os em objetos de aprendizagem e organizando-os em padrões para armazenamento, recuperação e possível reutilização.

A lógica que torna possível essa permanente atualização dos ambientes virtuais gratuitos – sobretudo o Moodle - é a mesma definida para todos os *softwares* livres. Todos os seus usuários no mundo são possíveis desenvolvedores de novos aplicativos que são apresentados de forma aberta, testados pelos demais e incorporados às novas versões quando aprovados pelos principais gestores internacionais do ambiente. Dessa forma, o Moodle, por exemplo, foi criado em 2001, na Austrália, pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas, como pesquisa acadêmica. Na atualidade, o Moodle é utilizado por milhões de usuários em centenas de idiomas diferentes, em todo o mundo. Todas as traduções e customizações do ambiente foram feitas gratuita e colaborativamente por seus usuários.

Instituições de ensino e organizações adaptam os LMSs aos seus próprios estilos de oferecimento de cursos e de conteúdos *on-line*, com sucesso, não apenas para cursos totalmente virtuais, mas também como apoio aos cursos presenciais. Os ambientes são também utilizados para outras atividades como grupos de estudo, treinamentos e desenvolvimento de projetos. Suas facilidades de acesso possibilitam que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e trabalhar colaborativamente, mesmo que fisicamente distantes.

2.3 *E-Learning* 2.0

O *e-learning* 2.0, diferentemente do anterior, apoia-se em diferentes estratégias pedagógico-instrucionais, como o construtivismo e o sócio-interacionismo, privilegiando a interação entre as pessoas (alunos e professores), o ensino colaborativo e a reflexão sobre a prática. Para que isso seja possível, são integrados diversos elementos e ferramentas tecnológicas, considerando o tipo de aluno e conteúdo instrucional.

Dessa maneira, as tecnologias são aliadas do ensino, sem que o aluno tenha dificuldades na sua utilização, ou seja, exigindo dele o mínimo de experiência e conhecimentos prévios em tecnologia para a sua utilização e sendo baseada na usabilidade. O objetivo é que este possa vencer quaisquer que sejam as limitações (de tempo, acesso a prática, conhecimentos anteriores, entre outros) e vivenciar uma experiência de aprendizado diferenciada, de acordo com as suas necessidades.

O foco está na aprendizagem, como processo individual e grupal, e não no ensino como transmissão de informações e conhecimento. Assim, os projetos são desenvolvidos com o acompanhamento de professores/tutores, prontos para agir e até alterar todo o encaminhamento do projeto caso os resultados estejam aquém do esperado. A interação entre os participantes são frequentes e estimuladas, para que todos possam vivenciar juntos as situações e se valer das experiências anteriores dos demais. O aluno é tratado como um ser social que tem muito a agregar a todo o processo de aprendizagem, para todo o grupo.

A seguir serão apresentadas as principais estratégias e ferramentas em *e-learning 2.0*.

2.3.1 Ensino colaborativo

O ensino colaborativo se apoia em metodologia construtivista, na qual o estudante passa a ser o centro do programa de ensino e não o instrutor (JOIA e COSTA, 2007, p.610), ou o conteúdo. O ensino colaborativo é uma das metodologias mais utilizadas no ensino formal e em cursos livres em EAD *on-line*, mas é pouco utilizado nas organizações - pois exige maior custo e tempo de dedicação, tanto dos funcionários-alunos como de instrutores - e oferece menor controle do andamento das atividades, especialmente para agentes externos ao processo educacional. Nesse modelo, o resultado do ensino depende do comprometimento e envolvimento dos aprendizes.

“De acordo com essa filosofia pedagógica, os estudantes constroem diferentes estruturas cognitivas baseadas em seus conhecimentos prévios e no que experimentam nos diferentes ambientes de aprendizado” (JOIA e COSTA, 2007, p.612). Assim, a transferência de conteúdos é uma parte pequena no processo de aprendizado, seguida de atividades individuais e em grupos para adaptação, reflexão e uso dessas informações em diferentes

contextos, traçando paralelo com as diferentes realidades profissionais vivenciadas pelos aprendizes nas suas atividades diárias profissionais.

Não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções da atividade em realização, nem tampouco pode-se admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimidiáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais (ALMEIDA, 2003, p.330).

O papel do professor/instrutor nesse contexto é de extrema importância para que o processo educacional se complete. Ele deve conhecer muito bem o assunto, sendo normalmente o responsável pela produção do conteúdo, além de conhecer o processo de ensino a distância, para fazer bom uso das ferramentas disponíveis. As turmas nessa modalidade normalmente não vão além de 30 pessoas, para que sejam possíveis o atendimento e acompanhamento do desenvolvimento de cada um. Por ser um processo de construção coletiva do conhecimento, o resultado nunca é igual e nem os caminhos previsíveis.

Tutores:

Agem como facilitadores do aprendizado, alertam para possíveis interações com e entre os estudantes, estimulando-os e providenciando a eles um ambiente receptivo para a construção do conhecimento. Seu papel é crítico para assegurar um ambiente favorável ao aprendizado (DUPRET e BIRILLI, 2006, p.72).

O ensino colaborativo, entretanto, exige maior fluência tecnológica¹ e maior tempo de dedicação dos alunos e dos professores ou tutores. Alunos e professores em permanente interação e comunicação *on-line* precisam ter também grandes habilidades de escrita e, em alguns poucos casos, de comunicação oral (*chats* e *webconferências* com voz). Além disso, precisam adquirir habilidades de convivência e respeito aos demais, para não deixar que os desentendimentos do que foi dito (ou escrito), possam se tornar grandes conflitos e polêmicas, que atrapalham todo o andamento do curso.

2.3.2 Comunidades virtuais

¹ Fluência tecnológica diz respeito à desenvoltura que uma determinada pessoa possui frente às tecnologias. Quanto maior a fluência tecnológica, maior a facilidade no uso da pessoa no uso de computadores e Internet.

Comunidades são formadas por membros (não alunos e nem treinandos), que possuem um passado comum - em uma mesma área de atuação profissional ou os mesmos interesses - e que desejam planejar também um futuro comum. Para isso, todos discutem sobre novos conhecimentos e práticas, para desenvolverem coletivamente suas formas de atuação (BARAB, KLING e GRAY, 2004, p.08). Elas podem ou não ter um líder (com o papel de organizar a estrutura, pensar em assuntos de discussão e aceitar novos membros), mas o funcionamento deve prosseguir independentemente da presença deste.

Uma comunidade surge a partir de um objetivo central, que pode ser o aprendizado de algum assunto, a discussão sobre uma prática profissional, um hobby, interesse, oportunidade ou o tema que servir como aglutinador.

Formados pelas afinidades de interesses, esses espaços são múltiplos, diferenciados, complexos e envolvem uma variedade enorme de pessoas – de todas as idades, todos os tipos e gêneros – que se sentem psicologicamente pertencentes a determinado grupo social virtual (KENSKI, 2003, p.105).

É esta área e os interesses comuns que determinam os requisitos para aceitação de novos membros, que devem estar alinhados com o objetivo central da comunidade. Não existe um ‘prazo de validade’ para a duração da comunidade, pois pessoas entram e saem continuamente. Enquanto houver novos assuntos em discussão e compartilhamento de informações, ela está ativa. A participação é sempre voluntária e está relacionada ao interesse pessoal de cada membro.

2.3.3 Ferramentas e recursos em *e-learning* 2.0

2.3.3.1 Vídeo, áudio e *web* conferência

As videoconferências se tornaram populares devido ao fato de estarem muito próximas do que se conhece por uma aula tradicional, na qual um professor fala e os alunos ouvem e fazem anotações, tirando algumas dúvidas pontuais durante ou ao final da explanação. O

sistema utilizado para a transmissão é *broadcast* (de um emissor para muitos receptores simultâneos). Mesmo que as pessoas estejam fisicamente em locais diferentes, elas podem ver, ouvir e interagir mutuamente. Como apresentado anteriormente, as videoconferências necessitam de um *link* de satélite para a transmissão que, neste caso, normalmente é unilateral. Para a comunicação dos alunos com o emissor da mensagem utiliza-se de outro canal, como telefone ou Internet.

É comum o uso de polos como locais de apoio a essa mídia. A existência de polos é fundamental, especialmente quando o curso é oferecido a muitas pessoas de uma mesma localidade. Normalmente os aprendizes se dirigem a auditórios ou outros locais pré-definidos próximos de sua localidade para “assistirem” às aulas em televisores ou telões. Os professores, muitas vezes, não veem os alunos, mas recebem as suas dúvidas por voz, *chat* ou *e-mail* e as respondem ao vivo. Este sistema possui um caráter bastante “presencial”, mesmo que emissor e receptores não estejam próximos. A legislação brasileira exige que, em cursos regulares, o uso de pólos ofereça o suporte presencial de um tutor formado na área, para acompanhamento presencial das atividades.

A transmissão também pode ser feita pela Internet (*webconferência*), ou via telefone (teleconferência). Nesses casos a comunicação bilateral consegue ser um pouco maior, especialmente pela facilidade de integrar os recursos para captação de imagens e sons por esses meios.

Por mais que essa seja uma maneira de ensino a distância, ela é totalmente síncrona e com pouca interação. Todavia, em alguns casos, as aulas são gravadas e disponibilizadas aos que não puderam estar presentes no momento da explanação. Outras maneiras de uso também preveem a combinação dessa ferramenta com fóruns, trabalhos individuais ou em grupo, uso de LMSs, etc, aumentando o grau de interação entre os participantes.

2.3.3.2 *Cases*, situações-problema, desafios individuais

Os casos e situações-problema são maneiras utilizadas para a simulação de atividades e situações a serem enfrentadas no cotidiano profissional dos alunos. A ênfase está na reflexão sobre a prática por meio de histórias – que também podem ser animações, histórias em

quadrinhos, narrativas e até apresentação de uma situação real – nas quais o aluno deve encontrar uma solução que pode ou não estar parametrizada em alternativas e que a sua solução deve considerar tanto o conteúdo apresentado durante o curso, como conhecimentos anteriores e a experiência profissional.

Assim, são propostos desafios reais ao aluno, exigindo que ele ponha em prática os seus conhecimentos. A verificação dos resultados, nesse caso, é normalmente feita por um especialista que acompanha o curso e que pode lançar novos desafios à medida em que verifica o aprendizado. Em ferramentas mais evoluídas, a resposta a cada situação apresentada pode levar a consequências que ele deve assumir, gerando novos desafios, em um ciclo contínuo até a solução final. Dessa maneira, a avaliação dá-se de maneira processual, medindo a evolução ao mesmo tempo em que leva o indivíduo a traçar um paralelo com a prática, que é revista continuamente. “Sem a opção de experimentar, grandes oportunidades de aprendizado podem ser perdidas” (ROSENBERG, 2002, p. 46).

2.3.3.3 Desafios grupais com o uso de correio eletrônico e *wikis*

Da mesma maneira que os desafios individuais apresentados anteriormente, os desafios grupais são importantes para a reflexão sobre a prática e aquisição de novas atitudes frente a situações encontradas no cotidiano profissional. No caso do desenvolvimento de atividades grupais, essa reflexão dá-se, principalmente, por meio da comunicação entre os membros do grupo, que se utilizam das ferramentas disponíveis para discutirem suas opiniões, compartilharem pontos de vista ou conhecimentos de diferentes histórias de vida e contextos da prática profissional.

As ferramentas mais utilizadas para esse tipo de comunicação estão relacionadas à maior segurança e prática no uso, especialmente porque é um momento no qual os aprendizes devem selecionar a ferramenta mais adequada. Assim, o uso de correios eletrônicos (*e-mails*) é uma escolha certa, especialmente quando os membros possuem diferentes horários de dedicação às atividades educativas. Assim, eles conseguem trocar informações, documentos e referências pela mesma ferramenta que já utilizam em suas atividades profissionais e sem grande interrupção do fluxo do trabalho. Pela falta de controle sobre as interações dos

participantes, o *e-mail* não é reconhecido oficialmente como ferramenta de troca em *e-learning*, salvo nos casos em que o tutor participa das interações.

O *wiki* é uma ferramenta para escrita colaborativa, na qual todos os alunos (ou participantes de um grupo) podem acessar o mesmo documento de texto escrevendo, corrigindo, agregando novas informações. As versões mais atuais da ferramenta aceitam, além de textos, a inserção de outros elementos como imagens, gráficos e tabelas. Essa ferramenta é muito utilizada para os trabalhos em grupo, mesmo de cursos presenciais, pois permite que todos tenham acesso ao documento original na forma editável, marcando diferentemente (em cores) a contribuição de cada participante e sem a necessidade de criar novas versões. A maioria dos *wikis* não permite gravar a evolução do trabalho, ou seja, sempre tem-se somente a versão atual.

2.3.3.4 Ferramentas de comunicação síncrona: *chat*, *Skype* e *MSN*

Nos desafios grupais também são muito usadas as ferramentas síncronas para a comunicação entre os alunos e discussão de forma livre, como o *chat* interno ao *LMS*, o *Skype* e o *MSN*.

O *chat*, “além de ser um ótimo espaço de interação entre as pessoas, ele favorece momentos para que perguntas mais objetivas sejam respondidas” (CLEMENTINO, 2008, p.201). Mas, segundo a autora (2001, p.201), para que um *chat* seja produtivo, ele deve ter um objetivo apresentado previamente, para o qual todos os participantes devem se preparar.

Outros usos instrucionais desse recurso incluem o debate de um tema central com o professor do curso. Nele a discussão evolui em torno de um tema central e tem a ajuda de um facilitador para que o assunto possa fluir e o conhecimento de cada participante possa ser compartilhado com os demais. Outra derivação é conhecida como *chat* - entrevista. Nessa modalidade, uma pessoa é convidada para responder a diferentes questões dos participantes, que enviam perguntas a um repositório central e o ‘entrevistado’ seleciona aquelas que deseja responder, independente da ordem na qual elas são enviadas.

O *Skype* e *MSN* (*Messenger*) são ferramentas de uso comum da Internet e exteriores ao ambiente educacional. Como falado sobre o *e-mail*, essas também são de difícil

acompanhamento e avaliação pelo professor/tutor, salvo quando este é participante da discussão (uma vez que são síncronas). As duas ferramentas oferecem a possibilidade de interação entre duas ou mais pessoas, pela forma de textos, fala e imagem (capturadas em webcam).

2.3.3.5 Fóruns de discussão

Fóruns são espaços de grande interação entre os participantes de um curso ou membros de comunidades que acontece de maneira assíncrona. Normalmente, ele se inicia com um tema-central, ou uma pergunta sobre o assunto em discussão, e, quem desejar, deve expor seus comentários livremente. “A flexibilidade temporal, em participar da discussão, é considerada a grande contribuição dos fóruns para o processo de ensino-aprendizagem na EAD *on-line*” (CLEMENTINO, 2008, p.191).

Há diferentes maneiras de participar de um fórum e diferentes níveis de participação. De acordo com Barab, Kling e Gray (2004, p.08), a participação normalmente se inicia com uma atuação mais periférica, que pode ser identificada em novos usuários de comunidades existentes, na qual a pessoa acompanha o que é apresentado nas discussões, mas expressa muito pouco a sua opinião, no máximo para concordar com opiniões semelhantes às suas. Na medida em que a pessoa se sente confiante, a participação se torna mais efetiva e ela passa a apresentar suas opiniões ao grupo, por mais que sejam diferentes das opiniões dominantes.

Essa é uma ferramenta essencial no ensino colaborativo, pois a construção do conhecimento é feita, em grande parte, pelas interações ocorridas durante os fóruns.

Nos fóruns, os participantes têm tempo para elaborar suas colocações. É possível ler com calma e atenção, tanto o texto proposto para fundamentar a discussão quanto as mensagens colocadas pelos colegas. Esse tempo proporciona o amadurecimento das ideias e, por consequência, as contribuições tendem a ser significativas para o processo de aprendizagem do grupo (CLEMENTINO, 2008, p.192).

A troca de experiências anteriores sobre o assunto, ou discussão para chegar a conclusões coletivas sobre os problemas apresentados é o que faz com que o fórum seja um espaço tão rico ao aprendizado. Se bem conduzido, ele pode ser o caminho central de estímulo

a um aprendizado mais amplo e para a transferência do conteúdo para as diferentes realidades profissionais dos alunos.

A má condução de discussões pode levar a disputas de ego ou guerras ideológicas entre pessoas que desejam assumir a posição de líder, ou queiram fazer prevalecer o seu ponto de vista (RIEL e POLIN, 2004, p.23). Da mesma maneira, a falta de condução dos fóruns pode gerar um desinteresse generalizado, que pode pôr fim a comunidades ou não chegar ao resultado próximo do desejado. Por esse motivo que é tão importante a atuação de um mediador nos fóruns, mesmo que eles sejam de acesso livre, ou não possuam um patrocinador oficial.

2.3.3.6 Blogs

Os *blogs*, ou *weblogs*, são vistos como uma evolução das páginas (websites) pessoais, adicionando facilidades da web 2.0, como a maior velocidade de reconstrução e possibilidade de diálogo.

Os *blogs* servem de apoio ao *E-learning*, estabelecem um canal de comunicação informal entre professor e aluno, promovem a interação social, fornecem ao aluno um meio pessoal para a experimentação de sua própria aprendizagem e, por último, são fáceis de assimilar, baseando-se em alguns conhecimentos prévios sobre tecnologia digital. (LARA, 2005, p. 86)

Os *blogs* foram assimilados como ferramenta de ensino, principalmente em metodologias construtivistas, para que o aluno relate e construa a sua visão de mundo sobre o tema abordado em aula. Essa é uma maneira de livre expressão, na qual o aluno pode reinterpretar o tema de acordo com a sua leitura, usando de diferentes recursos, como vídeos, imagens e *links* para outros sites. Ele pode ser refeito, adaptado, ou incluir novas informações a qualquer momento, necessitando somente de um acesso a Internet. Dessa maneira, pode-se analisar a evolução do indivíduo a todo o momento, verificando suas dúvidas, críticas sobre o tema e a relação que ele faz com outros conteúdos, ou conhecimentos anteriores.

Por essa ser uma maneira de livre expressão, deve-se tomar cuidado com o excesso de direcionamento, que pode atrapalhar a evolução do aluno e tornar essa ferramenta pouco utilizada. Não se deve confundir o *blog* como um canal para ‘postar’ as atividades do aluno,

pois ela não é a ferramenta para isso. Devem ser estimuladas as reconstruções do tema e até a comunicação entre diferentes assuntos e abordagens, para que a cada nova informação, mesmo o que já foi abordado em outro momento, possa ser reinterpretado. É estimulado o uso transversal do *blog* durante toda a vida acadêmica, independente de disciplina.

Quando a introdução de uma nova tecnologia reproduz modelos de ensino dominantes e é utilizada apenas para “fazer a mesma coisa em novos suportes”, adquire um imerecido traço de modernidade que em nada contribui à sua função didática. Os weblogs, assim como qualquer nova tecnologia, não garantem maior eficácia educativa pela mera utilização. O resultado dependerá do enfoque, dos objetivos e da metodologia com que sejam integrados em cada programa educativo. (LARA, 2005, p. 88)

2.3.3.7 Repositórios de conteúdos e objetos de aprendizagem

“Objetos de aprendizagem são ‘pedaços de conhecimento’ autocontidos” (FILATRO, 2008, p.54). Qualquer elemento de caráter instrucional, desde textos, vídeos, animações, simulações, conteúdos autoinstrucionais, entre outros, pode ser considerado um objeto, desde que sejam observados alguns aspectos. Para ser considerado um objeto de aprendizagem (*learning object*), este elemento deve possuir algumas características, como: ser uma parte inteira da informação, ou seja, ter em si toda a informação daquele conteúdo, não fazendo referência a informações anteriores ou posteriores; ele deve ser salvo em formato padrão para ser veiculado por diferentes *softwares*, sistemas operacionais, especialmente *browsers* e AVAs; e, finalmente, devem ser identificados por indexadores conhecidos como metadados, que devem conter todos os dados essenciais para a sua catalogação, busca e reorganização.

Trabalhar ou não com objetos de aprendizagem é uma decisão tomada no nível macro do design instrucional. Isso porque lidar com eles requer uma visão mais ampla dos domínios do conhecimento envolvidos e uma perspectiva de longo prazo para reaproveitamento dos recursos produzidos (FILATRO, 2008, p.54).

Assim, o objetivo principal de se ter objetos de aprendizagem (OAs) é poder reorganizá-los de diferentes maneiras para criar cursos específicos para cada necessidade. Nesse caso, cada aprendiz pode ter um curso formatado de maneira diferente para as suas necessidades educacionais, considerando os seus conhecimentos anteriores, as necessidades específicas do cargo ocupado, ou nível hierárquico. Os mesmos objetos podem ser

organizados de maneira a criar um curso totalmente diferente para os profissionais do setor de atendimento ao cliente, suporte técnico e gestão, por exemplo.

A catalogação e organização desses OAs necessitam de *softwares* específicos, os repositórios de conteúdos, que funcionam como bibliotecas virtuais, nas quais todos os “metadados” são cadastrados para que os profissionais responsáveis pela estruturação dos cursos possam buscar e escolher os objetos e a ordem. Dessa maneira, podem ser produzidos novos cursos facilmente. Basta selecionar os objetos, definir a ordem em que eles devem ser apresentados aos alunos e as métricas de acompanhamento e avaliação.

Repositórios digitais servem para armazenar conteúdos que podem ser pesquisados por meio de busca e acessados para reutilização. Os mecanismos de identificação, armazenagem e acesso são partes importantes de um repositório (NASCIMENTO, 2009, p. 352).

Há diferentes repositórios, inclusive públicos pela Internet, no qual professores têm acesso a diferentes recursos para utilizar em aula, como vídeos, animações e atividades diversas. Há muitas iniciativas feitas por editoras, para complementar o material didático impresso, e mesmo pelo MEC, que incentiva a criação e compartilhamento de objetos de aprendizagem para o ensino fundamental.

2.4 *E-Learning* 3.0

As ferramentas apresentadas anteriormente são as mais utilizadas em projetos educativos e disponíveis na maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, por ser uma modalidade de ensino a distância baseada na Internet, o *e-learning* ainda está em evolução, da mesma maneira que o meio. Assim, há muitas outras ferramentas já disponíveis, mas que, por serem mais novas, ainda apresentam alguns problemas a serem vencidos antes de um uso intensivo, como o custo para a produção ou a necessidade do uso de computadores mais modernos.

No quadro a seguir, extraído de Martins, H. G. (2009, p.227), são apresentadas tendências do *e-learning* em novos espaços ou com o uso de novas tecnologias.

QUADRO 3: FERRAMENTAS DE ALTA TECNOLOGIA		
	Interatividade	Sustentabilidade
<i>Podcasing e audio streaming</i>	Produção de segmentos de aprendizagem por áudio disponíveis no site da empresa ou gratuitamente para serem baixados no <i>iTunes</i> da Apple.	A produção de conteúdos pode ter sua distribuição comercializada para os envolvidos.
<i>Blogs em tempo real</i>	Conteúdos rapidamente disponibilizados na Internet com altas doses de valor e realidade sem imposição de design gráfico.	
<i>Webcasts</i>	Veiculação de conteúdo via <i>Web</i> no formato de mensagens como manchetes de telejornal ou fragmentação de apresentações mais longas originalmente preparadas para o ambiente presencial	A <i>Web</i> pode tornar-se um canal de notícias e dicas para clientes e fornecedores que desejam pagar para ficarem atualizados com as tendências e novidades do segmento de negócio.
<i>Focus group</i>	Trata-se muito mais de uma metodologia de coleta de informações e obtenção de resultados. A discussão em grupo mediada por um tutor <i>on-line</i> proporciona espaço para aqueles que não conseguem expressar suas ideias e opiniões em meio a uma plateia ou atemorizam-se na presença de um professor-instrutor.	Maior objetividade reduzindo custo-hora de treinamento e potencial na obtenção de resultados com soluções tiradas das rodadas de discussão.
<i>Data mart</i>		Agrega as informações por setores funcionando como um <i>data warehouse</i> departamental, permitindo testar soluções em ambientes restritos e, assim, avaliar sua aplicabilidade para o restante da empresa.
<i>Moblie learning (m-learning)</i>	Acredita-se que tenha surgido nas empresas de telefonia celular, nas quais, por meio da funcionalidade SMS ou MMS, são disponibilizados cursos e desafios na forma de jogos eletrônicos.	
‘Orkut corporativo’ e <i>MySpace</i>	Compartilhamento de processos comuns tendo uma vantagem sobre os portais corporativos por permitirem maior liberdade de expressão e o sentimento de pertencimento. O <i>MySpace</i> é um tipo de ‘orkut’ muito popular nos Estados Unidos.	A organização de comunidades sociais virtuais que podem utilizar a ferramenta como mais um canal de negociação.
<i>Second Life</i>	Considerado um jogo 3-D, é um espaço aberto onde é possível simular situações e vivenciá-las por meio de um avatar, personagem virtual criado pelo jogador.	Através do <i>linden dollar</i> (moeda corrente nesse ambiente virtual) é possível comprar e vender produtos e serviços e, depois, converter os valores em dólar e transacioná-los por cartão de crédito.
<i>Icox</i>	<i>Software</i> livre para o gerenciamento de comunidades em rede. Segundo os especialistas em TI, é a tendência em integração digital.	Ganho e escala pela conexão de pessoas em tempo real ou remoto, sem a necessidade de deslocamento físico.

Adaptado de MARTINS, H.G. (2009, p.227).

Como ferramentas de alta tecnologia, podem ser destacados os simuladores em três dimensões e os mundos virtuais. Os primeiros possuem o mesmo conceito dos simuladores apresentados anteriormente, com a diferença de que estes podem se utilizar de periféricos que simulem realmente as situações reais e que ainda podem ser capacitados com tecnologia de inteligência artificial, para responderem de maneira precisa a qualquer ação do aluno. Assim, uma pessoa que tenha aulas de direção de helicóptero em um simulador, irá receber as mesmas informações que um vôo real e passará pelas mesmas dificuldades quando decola e pousa, além de vivenciar as consequências de seus erros que, normalmente, são apresentados ao final de uma manobra mal feita.

Os mundos virtuais surgiram como moda, muito mais que um recurso de ensino. Em pouco tempo, várias instituições de ensino e muitas organizações abriram um espaço no Second Life, mesmo que não soubessem o que fazer com ele. As primeiras tentativas de utilização do espaço para fins educativos foram frustrantes, com aulas ministradas nos modelos mais tradicionais, com avatares sentados assistindo passivamente ao discurso de um palestrante. Os usos mais apropriados dos mundos virtuais para fins educativos preveem a criação de espaços com um fim determinado. Assim, para se testar modelos de gestão, por exemplo, podem ser criados espaços dotados de inteligência artificial para responder aos testes dos alunos, que apliquem as regras de gestão e tentem conduzir o espaço (uma organização) ao sucesso.

Apesar de toda a evolução nas estratégias e ferramentas de *e-learning* disponíveis e já utilizadas por diferentes organizações, há poucos estudos sobre esse tema nos principais periódicos nacionais em administração de empresas, como será apresentado no próximo capítulo.

3. As pesquisas existentes sobre o *e-learning* no desenvolvimento de competências

Para identificação das pesquisas sobre *e-learning* nas organizações, foi realizado levantamento em periódicos e eventos da área. Foram analisados os anais dos eventos do ANPAD e das revistas RAC, RAC eletrônica, RAE, RAE eletrônica, RAM, RAUSP, REAd, BAR e Cadernos EBAPE.BR no período compreendido pelos últimos 10 anos, ou seja, do início de 1999 até o final de 2008. Após análise, foram selecionados 85 artigos que tratavam sobre *e-learning*. As revistas BAR e RAM foram excluídas por não terem nenhum artigo sobre esse assunto.

A busca por artigos que desenvolvessem, ao mesmo tempo, os temas *e-learning* e competências resultou em apenas 03 artigos e, mesmo assim, fazem-no em campos bem diferentes entre si. Um deles traz uma pesquisa desenvolvida em uma organização; o outro relata estudos em uma instituição de ensino (no curso a distância de graduação de administração de empresas) e o último trata das competências desenvolvidas em um curso livre a distância, oferecido por uma instituição estrangeira.

3.1 Artigos que tratam de *e-learning*

No levantamento, a grande maioria dos artigos analisados encontravam-se nos anais dos EnANPADs e eventos temáticos relacionados, como mostra o quadro a seguir.

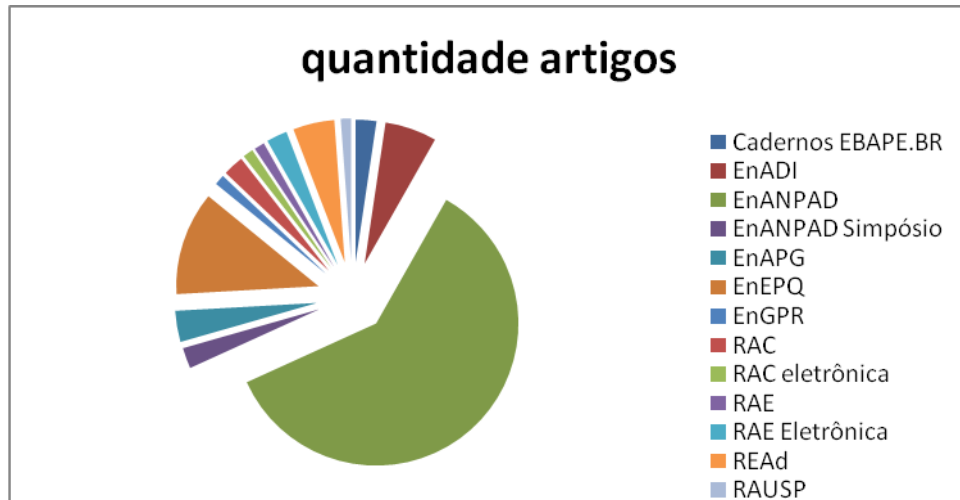


Figura 3: Representação gráfica da distribuição de artigos sobre *e-learning* nas revistas pesquisadas.

Dos 85 artigos selecionados para o tema *e-learning*, nenhum foi publicado no primeiro ano analisado (1999). A partir do ano 2000, a quantidade de artigos publicados apresentou uma ordem crescente até o ano de 2007. Em 2008, a quantidade de publicações teve uma queda significativa, como mostra o quadro a seguir.

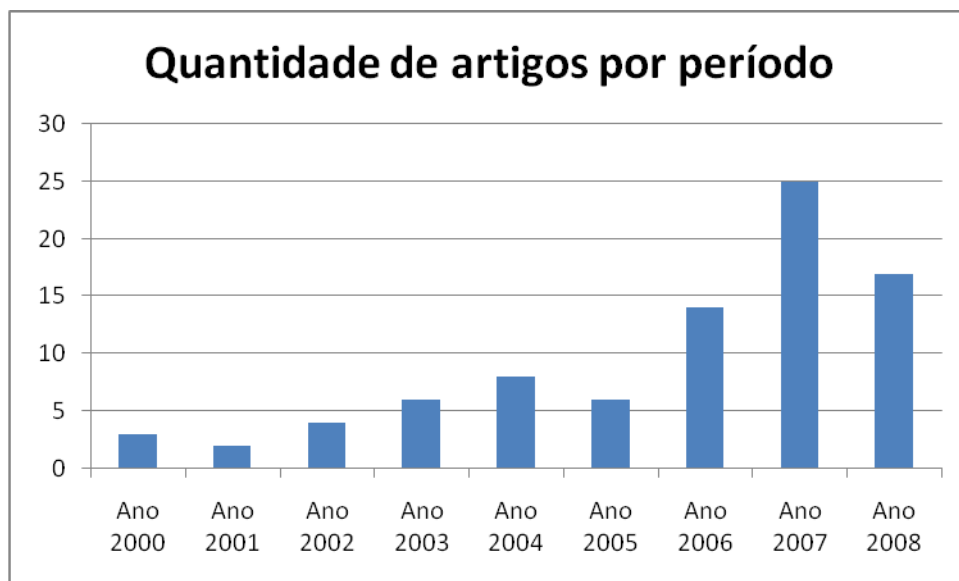


Figura 4: Distribuição dos artigos levantados por ano de publicação.

A maior parte das pesquisas em *e-learning* foi desenvolvida em Instituições de Ensino Superior, especialmente nos programas de graduação e pós-graduação oferecidos a distância. Assim, há grande quantidade de casos apresentados sobre projetos desenvolvidos nessa modalidade de ensino. Há também alguns estudos voltados para as comunidades virtuais de aprendizagem/prática, porém cada um deles possui um foco de estudo diferente, ou seja, para

avaliar a ferramenta, a interação entre os membros, os resultados de aprendizagem, entre outros. Nos estudos que têm como campo as organizações, a lente está mais voltada para a análise das tecnologias e metodologias utilizadas, com pesquisas que apresentam menos resultados quantitativos ou de vivências dos alunos e mais os pressupostos e benefícios para uso dessa modalidade.

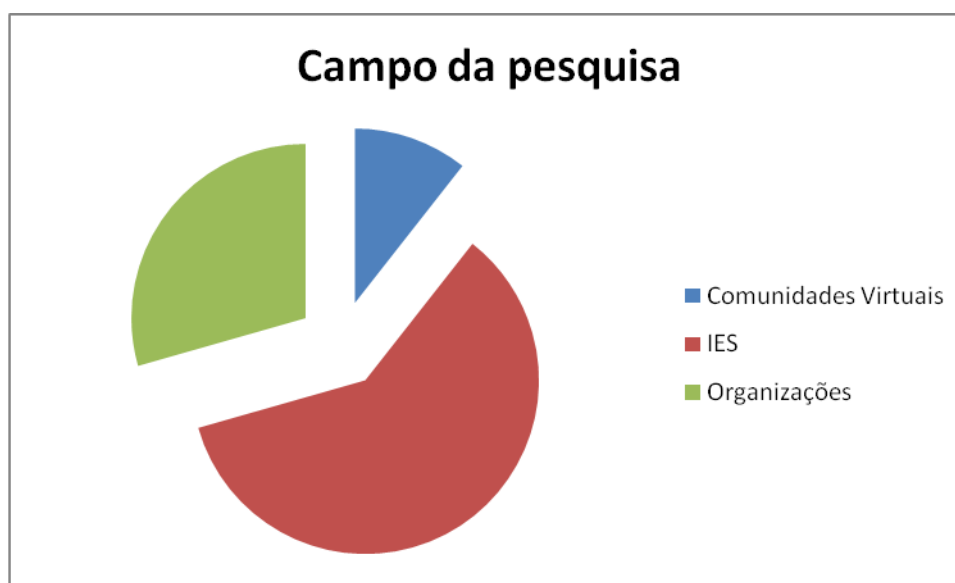


Figura 5: Distribuição dos campos de pesquisa referidos nas publicações analisadas.

O foco dos artigos sobre *e-learning*, na maioria, concentrou-se em apresentar os resultados de projetos desenvolvidos nessa modalidade. Assim, o tema central apresentou as experiências e resultados do uso do *e-learning* em instituições, com as soluções apresentadas sob diferentes óticas, dentre as quais se destacam a percepção dos alunos sobre esta modalidade; as diferentes maneiras de avaliação de projetos em *e-learning*; a percepção da qualidade de ensino e a efetividade dessa modalidade. A evasão dos cursos a distância, embora possa ser considerada como um aspecto do desempenho do projeto, foi analisada separadamente por causa da quantidade de artigos que tinham esse tema de preocupação (07 artigos no total). Todos esses artigos tinham a preocupação principal em explicar os motivos pelos quais os alunos desistem ou abandonam o curso antes do final.

Três artigos discutiram a preparação de docentes para atuarem nessa modalidade de ensino, também apresentando casos de como a instituição de ensino preparo-se para o oferecimento de cursos em *e-learning*. A preparação/produção de materiais instrucionais e desenvolvimento de AVAs específicos tiveram pouca expressão nos artigos publicados. Somente cinco trabalhos apresentaram esse tópico.

Um ponto que chamou a atenção foi a quantidade de pesquisas que tratavam dos fatores sociais em *e-learning*. Apesar de poucos textos tratarem desse assunto, pode-se notar alguma preocupação com aspectos como o relacionamento interpessoal (de professores e alunos e entre os alunos) e a importância de um suporte pessoal na segurança dos alunos durante o curso.

O quadro a seguir representa graficamente a dispersão dos temas encontrados nos artigos analisados.

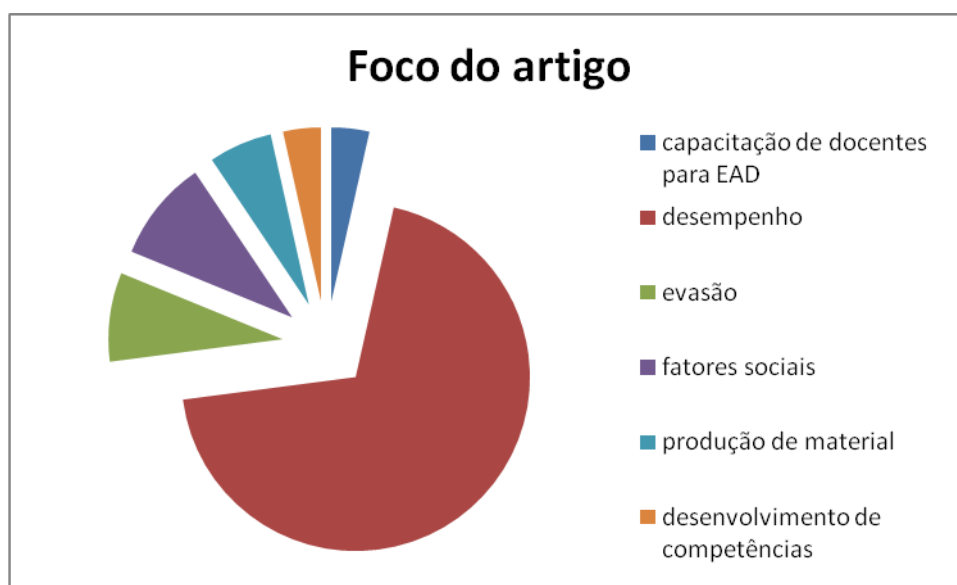


Figura 6: Distribuição dos temas específicos nas publicações analisadas.

3.3 Considerações sobre os artigos analisados

Muitos dos casos práticos apresentados nos periódicos estão vinculados a projetos conduzidos em universidades e faculdades, onde o *e-learning* é utilizado em algumas disciplinas ou como complemento às atividades presenciais no ensino formal da graduação e pós-graduação. Assim, há poucos dados sobre o uso do *e-learning* nas organizações em periódicos da área de administração, especialmente que se preocupem com as pessoas envolvidas nessa forma de ensino, bem como os resultados que esses projetos podem ter nos usuários e em toda a organização.

De acordo com os dados apresentados, ainda há poucos estudos que tratam do uso do *e-learning* nas organizações. Com relação aos existentes, foram verificadas duas tendências quanto aos temas: a primeira é que os estudos ainda se preocupam muito com os aspectos técnicos e os resultados conseguidos, colocando as pessoas em segundo plano e a outra tendência é a de tentar explicar os bons e maus resultados conseguidos em projetos pilotos, deslocando o foco destes para o tipo de aluno/usuário ideal para essa modalidade de ensino.

Sobre os artigos analisados, a grande maioria das pesquisas utilizou metodologia quantitativa, provavelmente na tentativa de apresentar resultados que pudessem ser generalizados estatisticamente sobre o sucesso ou insucesso dos projetos. Todos os artigos analisados possuem uma postura positiva em relação ao *e-learning* e às tecnologias, ou seja, eles se posicionam de maneira favorável a implantação do *e-learning*. Mesmo quando os resultados das pesquisas de campo não são favoráveis, as explicações/conclusões deslocam-se para o que deve ser feito a fim de que esses projetos tenham sucesso e como adaptar às características do *e-learning* para o caso apresentado.

A maior vantagem do *e-learning*, apresentada em quase todos os artigos, é a redução dos custos com treinamento e capacitação de profissionais. Esta também é a justificativa mais utilizada para a adoção dessa modalidade de ensino pelas empresas pesquisadas. Segundo as pesquisas analisadas, a maior barreira para um uso mais amplo do *e-learning* em todos os níveis hierárquicos e para conteúdos diferenciados está na pouca fluência tecnológica dos funcionários. Esse resultado foi constante em diferentes projetos, especialmente os que previam o uso do *e-learning* para os níveis hierárquicos mais baixos das organizações.

Há poucos artigos que tratam das abordagens pedagógicas dos projetos analisados. Também se percebeu o uso generalizado do termo ‘treinamento’, mesmo quando não se caracterizava como tal e sim como um curso ou um projeto amplo de capacitação. O termo foi comumente utilizado para designar qualquer esforço de educação corporativa.

A pequena quantidade de artigos que relaciona os temas *e-learning* e desenvolvimento de competências mostra que ainda há muito a ser pesquisado nessa área. Essas pesquisas abrem espaço para que novas investigações com essa problemática tenham lugar nos periódicos nacionais. É nessa lacuna que esta pesquisa pretende dar sua contribuição.

4. O uso do e-learning como instrumento de apoio ao desenvolvimento de competências gerenciais

O *e-learning* pode ser usado de diferentes maneiras, de acordo com a necessidade do grupo e os objetivos instrucionais a serem alcançados. Assim, seus usos compreendem desde a simples transmissão de informações para muitas pessoas em pouco espaço de tempo, até projetos continuados de formação profissional, como apresentado na parte 2. Uma das vantagens que o *e-learning* oferece é a possibilidade de trazer o conteúdo muito próximo da prática profissional dos alunos/profissionais, que não necessitam deixar seu local de trabalho para ‘acessar’ o espaço educacional. Essa característica torna possível, entre outros fatores, que os profissionais possam utilizar os espaços virtuais de educação para refletir sobre a sua prática profissional no momento em que ela ocorre ou quando precisa de apoio para enfrentar situações diferenciadas.

Assim, o *e-learning* surge como promessa de, não só facilitar a aprendizagem, mas ser também um instrumento útil no desenvolvimento de competências pessoais/profissionais ao oferecer ferramentas e meios diferenciados para apoiar a reflexão e favorecer a troca de experiências entre profissionais.

4.1 O conceito de competências

Este estudo utiliza-se de um conceito de competências mais holístico, por considerar todos os diferentes elementos que o compõem (não se restringindo a uma lista finita de conhecimentos, habilidades e atitudes) e o contexto no qual as competências se apresentam. Assim, a competência é um conceito dependente de cada situação e se apresenta tanto no desenvolvimento como nos resultados das ações específicas pelas quais o indivíduo passa.

A competência, para Le Boterf (2003, p.47), mostra-se na ação, no desempenho profissional, no esforço e nos elementos mobilizados em cada situação. Para Sandberg (2000, p. 10), o significado das competências profissionais depende anteriormente do significado que o trabalhador atribui ao seu trabalho. A maneira como cada um vê o trabalho influencia o

modo de tratar as competências, que são desenvolvidas na interação entre as pessoas e o ambiente, ou seja, sempre contextualizadas. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Le Boterf (2003, p. 39) afirma que a competência se apresenta não só na atividade planejada, mas também nos desvios, ou seja, no que não foi previsto. Para esse autor: “A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizado sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem sentido para o profissional” (2003, p. 47). Ela se inicia pela interpretação do problema, que leva a uma identificação pessoal dos diferentes elementos que serão compostos na resolução deste. Essa também é a posição de Zarifian (2001, p.62) para quem a “competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”. Esse autor privilegia a responsabilidade pessoal sobre os resultados das ações. A competência apresenta-se no ‘tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68).

A partir da visão desses autores, o presente estudo utiliza-se dessa compreensão mais global de competência. Considera-se, portanto, que a competência se apresenta em diferentes situações do cotidiano profissional e pode ser composta por diversos elementos, muitas vezes de difícil identificação e mensuração, mas que se manifestam no momento necessário à prática.

O que as organizações esperam ao adotar um modelo de competências para desenvolver o profissional é certa homogeneidade e previsibilidade nas ações e decisões tomadas em ambiente profissional, especialmente se ações semelhantes devem ser tomadas por profissionais de cargos compatíveis em ambientes distintos. De acordo com Garavan e McGuire (2001, p.146), tais modelos buscam identificar as necessidades de aprendizagem e garantir que essas estejam de acordo com as necessidades do negócio. Assim, o modelo justifica estrategicamente a necessidade de aprendizagem para o trabalho e dá um rumo para a área de desenvolvimento, embora nem sempre seja possível atingir esse grau de coerência e desempenho. Mesmo assim, como será apresentado posteriormente, há diferentes maneiras de se desenvolver os profissionais para estarem mais bem preparados para enfrentar as situações práticas.

Cheetham e Chivers (1996, 1998) criaram um modelo integrado de competências profissionais no qual foram compostas visões e elementos de diferentes autores e correntes, o que dá uma visão global do que pode influenciar as decisões e resultados. Na base do modelo estão quatro grupos de competências-chave, que são: funcionais (habilidade de realizar uma tarefa para atingir um resultado específico), pessoais/comportamentais (adoção de

comportamento apropriado nas situações de trabalho), conhecimento/cognitivas (ter o conhecimento e saber usá-lo) e valores/éticas (saber julgar apropriadamente situações de trabalho). Cada uma das competências-chave é composta por uma série de atributos. As “meta-competências” são aquelas que influenciam as demais e as ‘trans-competências’ mesclam-se às demais. A reflexão, para os autores, caracteriza-se como ‘super-meta’. No modelo também está reconhecida a influência do contexto e do ambiente de trabalho e o papel da personalidade e motivação, como mostra no quadro abaixo.

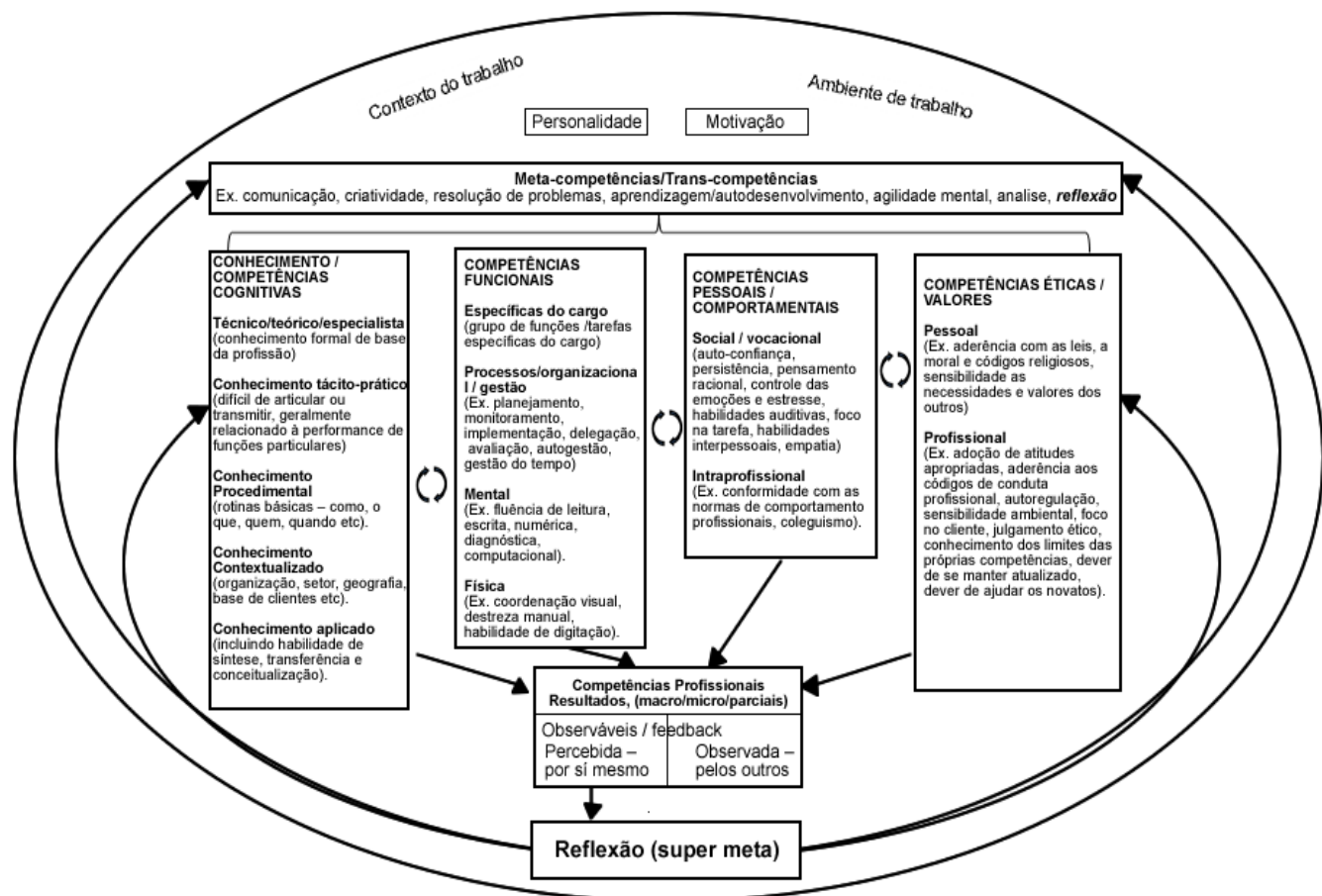


Figura 07: Modelo revisado de competências profissionais (CHEETHAM E CHIVERS, 1998).

São elementos considerados por estes autores (CHEETHAM e CHIVERS, 1996, 1998):

- Habilidades, julgamentos, atitudes, valores, conhecimento, e capacidade.
- Papel social, autoimagem, motivação.

- Aspectos técnicos (profissionais e gerenciais), humanos e conceituais (competência mental).
- O conceito de “meta-competências” como competências gerais e que se aplicam a diferentes ambientes profissionais, sendo algumas pré-requisitos para o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho.
- Há ainda a influência do contexto (ambiente) organizacional, que mesmo não sendo considerado um elemento para muitos autores, influencia não só no resultado como também nas expectativas e avaliação deste.

Assim, o resultado faz-se na combinação e interação entre diferentes elementos (também chamados de atributos). Esse modelo será utilizado na análise das competências desenvolvidas pelos gestores do programa objeto da presente pesquisa.

4.2 Competências Gerenciais

Os desafios cotidianos e a complexidade da vida organizacional exigem respostas rápidas e diferenciadas, que são frutos de articulações de distintos elementos.

“As inovações tecnológicas, a transformação das estruturas organizacionais, as mudanças quase contínuas nos processos de trabalho e o crescente volume dos conhecimentos científicos [] suscita a necessidade de capacitar os gestores a lidar e a gerir as incertezas” (ANTONELLO, 2006, p.01).

Há grande dificuldade de estabelecer competências relacionadas a cargos nos quais os papéis são complexos e que exigem muitos e diferentes conhecimentos e habilidades, conforme apresentado por Cheetham e Chivers (1996, 1998). Assim, as competências dos gestores não se limitam a uma lista finita, que pode ser mensurada e estabelecida previamente. Cada área exige competências diferentes nos elementos mobilizados e reestruturados de acordo com a situação, que quase sempre é original e única. Ao gestor cabe um papel fundamental no funcionamento de toda a estrutura organizacional. Assim, a exigência por competências é dependente também das características dessa organização, como o ramo de

atividade, cultura organizacional e as competências organizacionais (MOURA E BITENCOURT, 2004, p.05).

O leque de competências necessárias para uma atuação efetiva é muito amplo e composto por algumas habilidades de natureza mais técnica, outras comportamentais, dependendo do nível e área de atuação. Em pesquisa desenvolvida por Sant'anna, Moraes e Kilimnik (2002, p. 03) foram selecionadas as quinze competências mais mencionadas em trabalhos acadêmicos sobre competências de gestores. Elas são as seguintes: domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada; capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias; criatividade; capacidade de inovação; capacidade de comunicação; capacidade de relacionamento interpessoal; capacidade de trabalhar em equipes; autocontrole emocional; visão de mundo ampla e global; capacidade de lidar com situações novas e inusitadas; capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades; iniciativa de ação e decisão; capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização; capacidade de gerar resultados efetivos; capacidade empreendedora. Essa seleção consegue englobar as principais exigências para a função gerencial nas organizações, independentemente da área de atuação e nível hierárquico.

É de responsabilidade do gestor, não só o seu desenvolvimento profissional, como de toda a equipe, devendo dar condições para que cada indivíduo possa ser aproveitado em suas capacidades.

Como um dos principais agentes de transformação de uma organização, o gestor deve facilitar, alimentar e alavancar o conhecimento das pessoas, maximizando a aprendizagem e incentivando-as a se tornarem pensadores independentes, capazes de julgar a qualidade de suas próprias ideias sem a presença de um chefe ou superior (DIÓRIO, 2002, p.02).

Segundo Ruas (2001, p. 48), competências gerenciais são importantes na mobilização das competências organizacionais essenciais, das competências funcionais dos grupos e das competências individuais dos funcionários. Para Ruas, competências gerenciais são responsáveis por colocar “as propostas e projetos organizacionais e funcionais em ação” (2005, p.48). Por serem determinantes no sucesso dos negócios, destacam-se como objetivo principal da área de RH para a formação profissional. “Os programas de formação gerencial deveriam considerar a natureza evolutiva, dinâmica e processual do desenvolvimento de competências gerenciais” (ANTONELLO, 2006, p.01). Infelizmente, de acordo com a autora, há “carência de trabalhos empíricos que avaliem a efetividade da formação gerencial voltada para o desenvolvimento de competências” (ANTONELLO, 2006, p.01).

4.3 Desenvolvimento de competências

“O desenvolvimento de competências gerenciais possibilita que as práticas organizacionais sejam direcionadas para uma gestão mais efetiva e compatível à estratégia competitiva da empresa” (BITENCOURT, 2005, p.134). Segundo Ruas (2001, p.253), configura-se como o “gerar, por meio de um efetivo processo de aprendizagem, as condições necessárias para a apropriação e internalização de conhecimentos e habilidades, ampliando o repertório de respostas e de maneiras de ser e agir associadas a novos princípios e práticas de gestão”.

Para se falar no desenvolvimento de competências, deve-se ter em mente que esse é um processo contínuo, realizado a cada nova descoberta, ação, conhecimento empregado, ou qualquer outro elemento que o indivíduo possa adquirir e integrar na resolução de problemas. De acordo com Bitencourt (2005, p.137), o desenvolvimento de competências é

Processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no qual o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização e da sociedade e a si próprio (autorrealização).

Esse processo busca o aprimoramento das características pessoais, para que o indivíduo possa se adequar a um ambiente em mutação constante. “Os saberes e o *savoir-faire* de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos” (PERRENOUD, 2000, p. 27)

A construção, ou desenvolvimento de competências, pode ser promovida de várias maneiras e em diferentes momentos e espaços. Por estar voltada para a ação, necessita tanto da prática como da reflexão, para que possa haver internalização de conceitos e melhoria constante. Devido ao fato das competências se mostrarem na prática, a aquisição de conhecimentos, embora seja parte essencial do processo, não garante o desenvolvimento de competências.

Pesquisa realizada por Paloniemi (2006), na qual foram entrevistados profissionais de diferentes áreas, o desenvolvimento de competências foi relacionado, principalmente, com a aprendizagem no trabalho, por meio de compartilhamento de competências com o grupo, treinamento formal e *on-the-job* e conhecimentos e habilidades desenvolvidas externamente ao trabalho. A autora ainda apresenta a participação social no trabalho como elemento-chave para o aprendizado pela experiência, que leva ao desenvolvimento de competências profissionais. Segundo os entrevistados, a aprendizagem formal, apesar de indispensável no processo de desenvolvimento de competências, possui menor influência no resultado final. Ruas (2001, p. 253), também afirma que os programas de treinamento/formação utilizados desenvolvem o potencial para a construção das novas competências, mas não as competências em si.

Em complemento, para Garavan e McGuire (2001, p.146), os elementos que compõem as competências nem sempre são observáveis. Segundo estes autores, o que se vê é somente a ‘ponta do iceberg’, ou o que está apresentado nas ações tomadas até o momento, de acordo com as situações que se apresentaram e, por isso, um processo de desenvolvimento pode ter foco diferente do que será os de maior influência nas situações futuras. Ainda de acordo com os autores, alguns elementos da competência são mais fáceis de desenvolver, outros levam mais tempo e exigem um investimento maior e nem sempre o desenvolvimento desses resulta em uma melhoria do desempenho, pois não há como prever os fatores que serão determinantes no momento da ação.

Assim, o desenvolvimento de competências pode dar-se por meio do aprendizado formal, da socialização com outras pessoas do mesmo ambiente profissional e de ambientes diversos, pela prática e a reflexão sobre esta, entre outras situações nas quais há aquisição de informações e trabalho mental capazes de serem associados à atividade profissional, resultando em alteração da prática.

O desenvolvimento de competências no local de trabalho pode dar-se tanto de maneira formal quanto informal. Quando formal, ela é estruturada, com apoio da organização, que planeja, implementa ações de desenvolvimento e, na maior parte dos casos, avalia os resultados.

As competências de um indivíduo podem ter sido adquiridas tanto pela educação formal, como pela experiência. As competências obtidas pela educação tendem a ser mais gerais e as habilidades são aplicáveis em diferentes organizações e funções. Competências adquiridas pela experiência são mais especializadas e relacionadas às idiossincrasias particulares da organização onde foram adquiridas. (ROBOTHAM E JUBB, 1996, p.04)

Como ação formal de desenvolvimento de competências profissionais, os projetos de aprendizagem são buscados pelos profissionais da área de RH como uma maneira ampliar as capacidades e desenvolver novos atributos nos colaboradores, especialmente para que esses adquiram novos conhecimentos. Mas, para que novos conhecimentos possam ser interiorizados e se tornem recursos utilizáveis em situações profissionais, só a aquisição de informações não é suficiente. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) afirmam que “o conhecimento diz respeito a crenças e compromissos, sendo função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica. O que diferencia o conhecimento da simples informação é que ele está relacionado à ação e ao contexto relacional específico”. A reflexão sobre a ação cotidiana com base nas novas informações adquiridas e o compartilhamento de informações com outras pessoas do grupo com o qual se interage são partes estratégicas nesse desenvolvimento. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.22).

Grande parte do desenvolvimento profissional dá-se de maneira informal e é resultado de oportunidades naturais do dia-a-dia. De acordo com um estudo conduzido por Marsick e Watkins (*apud* CONLON, 2004, p. 287), somente 20% do que os empregados aprendem é originado em treinamentos formais. A maior parte da aprendizagem acontece por vias informais, pela prática, e não é planejada. A aprendizagem, para Kolb (1984, p.21) é um processo contínuo, no qual todo conhecimento novo não é simplesmente somado ao anterior, mas recomposto com o que já se sabe, com base na experiência. Cada conhecimento adquirido serve como base para a próxima experiência, que resulta em novo conhecimento por meio da reflexão sobre a prática. Dessa maneira, a aprendizagem é cíclica, sem começo nem fim, e ocorre no *gap* entre a experiência e a reflexão do indivíduo sobre os resultados desejados *versus* os alcançados.

A aprendizagem experiencial de Kolb (1984, p. 27) agrega uma nova visão às práticas de educação tradicional e uma nova conduta da educação e das relações entre aprendizagem, trabalho e outras atividades cotidianas. A experiência passa a ser compreendida como aspecto essencial no processo de aprendizagem em integração holística com a percepção, cognição e comportamento. Assim, o processo de aprendizagem é facilitado quando ideias antigas são trazidas à tona e integradas às novas.

O comprometimento pessoal, de acordo com Bitencourt (2005, p.139) é essencial para o desenvolvimento de competência no processo de integração entre a formação pessoal e a experiência profissional. Esse processo depende da predisposição do indivíduo em internalizar

os conhecimentos e utilizá-los na prática. As emoções também podem influenciar as atitudes do funcionário sobre a necessidade do aprendizado, apoiando-o e conduzindo a mudança de comportamento. A reflexão, como mencionada anteriormente, também é fator fundamental para o aprendizado, pois é por meio dela que se estruturam novas maneiras de agir. Schon (1983) redefiniu a aprendizagem relacionada ao trabalho pela ‘prática em ação’, e a ‘reflexão’ como parte importante do processo de aprimoramento contínuo e melhoria do desempenho.

Os caminhos do aprendizado devem ser flexíveis e com ênfase em atividades práticas e diferentes métodos instrucionais. Para Kolb (1984, p.20) a aprendizagem é processo e não simplesmente resultados. As ideias do indivíduo são reestruturadas com a experiência e os resultados são somente registros históricos. “Conhecimento é processo e não produto” e “só emerge com invenção e reinvenção” (KOLB, 1984, p.27).

4.4 Limites e possibilidades do desenvolvimento de competências fundamentado a uma cultura tecnológica.

Perrenoud (2000, p.125) apresenta o conceito de ‘cultura tecnológica’, como a relação entre a evolução dos instrumentos tecnológicos, as competências intelectuais e o saber que se pretende formar. “As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”.

A virtualização e suas correspondentes globalização e internacionalização respondem a uma necessidade profundamente enraizada na sociedade, não só a interesses econômicos e hegemônicos de certos países, senão dos ideais de muitos educadores que, desde o final do século XIX e princípios do século XX, desejavam uma educação mais humanizada, mais livre, na qual o ser humano pode ter o controle do que aprende, como aprende e quando aprende. (SILVIO, 2005, p.34)

As “tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula” (KENSKI, 2007, p.88). A teoria pode estar relacionada à prática, no mesmo espaço organizacional e durante o mesmo horário de trabalho. Em *e-learning*, é possível estabelecer uma relação direta entre o ambiente de ensino e o ambiente corporativo, como atividades práticas e experimentações na

organização com suporte de um tutor *on-line* ou pela reflexão de problemas organizacionais com colegas em fóruns para se chegar a uma solução, por exemplo. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

De acordo com Masetto (2003, p. 82), alguns objetivos podem ser alcançados com o uso das novas tecnologias em educação:

- Valorização da autoaprendizagem contínua, não só no acúmulo de informações, mas no processamento destas para construção de novos conhecimentos.
- Desenvolvimento de habilidades comunicacionais e de relacionamento interpessoal, uma vez que diferentes pessoas, de diferentes localidades, podem interagir em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Para que sejam desenvolvidas competências em um programa de aprendizado formal dentro das organizações, este deve privilegiar a prática e a reflexão, em um processo global e relacionado à realidade organizacional dos usuários. Além disso, o ensino corporativo, de acordo com Linstead (1990), ainda deve preencher dois requisitos: o primeiro é oferecer novas maneiras, mais flexíveis e com o mínimo de interrupção das atividades normais de trabalho; o segundo é oferecer conteúdos que estejam diretamente relacionados às atividades e o contexto de trabalho. “Assim, o *e-learning* originado no treinamento corporativo começa a incorporar práticas voltadas ao desenvolvimento de competências por meio da interação e colaboração entre os aprendizes” (ALMEIDA, 2003, p.333).

O *e-learning*, de acordo com Mamlouk e Dhaouadi (2007, p.175), pode ser visto como um canal para o desenvolvimento de competências. Contudo, isto só irá ocorrer se alguns cuidados forem tomados:

- Em primeiro lugar, o aluno é responsável pelo seu próprio aprendizado. O conteúdo está disponível de diferentes maneiras, mas o interesse é dele de interagir com esse conteúdo, as atividades e recursos disponíveis para o aprendizado. Sem o interesse do aluno, não há como o ensino ser efetivo.

- Todo o projeto deve prever momentos de interação e interatividade, para auxiliar na aplicação prática do conhecimento recém adquirido e na reflexão sobre a ação;

- Recursos de interação entre os participantes, como o fórum e o *chat*, devem ser utilizados para auxiliar na contextualização das informações em diferentes realidades (diferentes ambientes e momentos organizacionais). Assim, os conhecimentos prévios do aluno podem ser usados para construir o contexto de ação do novo conhecimento.

- Traçar um paralelo entre a teoria e a prática, para que a pessoa possa aplicar os conhecimentos no seu ambiente profissional logo depois de adquiri-los. Da mesma maneira, ela pode retornar ao ambiente de ensino para refletir sobre essa prática e suas consequências.

Mas nem todas as formas de *e-learning* são capazes de desenvolver competências. A habilidade de escolher e usar uma tecnologia instrucional apropriada tornou-se uma competência requerida para os profissionais de desenvolvimento de recursos humanos (ARAGON e JOHNSON *apud* DOOLEY et. al., 2004, p. 316). Diversos fatores devem ser considerados ao se decidir por um modelo de *e-learning*, que vão desde o custo de implantação e manutenção da tecnologia, a facilidade de acesso a tecnologia, familiaridade do público com as NTICs e experiências anteriores em *e-learning*, tipo de conteúdo ou competência a ser trabalhada, abertura do ambiente organizacional para o desenvolvimento de competências e uso das tecnologias, entre muitos outros aspectos apresentados anteriormente. “Um curso só não transforma desempenhos. As soluções de *e-learning* devem ser acompanhadas por estratégias de comunicação e reforço sustentadas com o tempo” (FONTELA, 2008, p. 38).

Assim, as tecnologias podem facilitar o desenvolvimento profissional se utilizadas corretamente, chegando a reverter em ganhos para a organização. O *e-learning*, como qualquer outra maneira de formação profissional, especialmente na formação gerencial, exige um planejamento minucioso e um acompanhamento constante, não só do que está sendo transmitido, mas dos resultados alcançados. Nem sempre a tecnologia mais inovadora consegue trazer o resultado necessário. A competência revela-se pela ação dos indivíduos e o trabalho deve ser feito com esses, utilizando a tecnologia como um meio para se chegar a elas e ampliar as suas capacidades, fazendo-as refletir sobre as práticas pessoais e profissionais, para construir formas cada vez mais eficientes de responder aos desafios do ambiente empresarial. Trata-se, assim, de observar na pesquisa até que ponto as experiências em curso têm alavancado processos de aprendizagem e se tais iniciativas estão se consolidando em uma cultura tecnológica em prol do desenvolvimento de competências gerenciais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

1. A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa deriva das abordagens realizadas em investigações nas áreas de Sociologia e Antropologia, desde a segunda metade do século XIX (GODOY, 1995, p.59). A preocupação principal, desde o início, é a de estudar as pessoas e os fenômenos no local onde eles ocorrem.

De acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

O estudo qualitativo também é chamado de naturalístico, pois “os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.11). Não só o fenômeno em si é analisado, mas a influência de todas as variáveis do ambiente. Merriam (2002) afirma que a característica central da pesquisa qualitativa é que a realidade é construída pelos indivíduos na interação com os seus ambientes sociais.

Na pesquisa qualitativa, não basta analisar os resultados das respostas de questionários, mas, de acordo com Lüdke e André, (1986, p.13) a pesquisa qualitativa “ênfatisa mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Consideram-se, assim, desde as características principais da situação estudada, as incongruências entre as pessoas e as diferentes percepções existentes, no que se assemelha e no porquê da situação ser como está apresentada.

Dessa maneira, o papel do pesquisador é de extrema importância para os resultados. A forma como o pesquisador realiza a coleta dos dados, a sua percepção dos fatores do ambiente e o seu conhecimento prévio sobre o assunto refletem-se na análise dos fenômenos e na decodificação de todas as informações para chegar ao resultado final. Para Merriam (2002) os pesquisadores qualitativos interessam-se por compreender como as pessoas dão sentido ao mundo e quais as experiências que têm no mundo.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, “a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados” (GODOY, 1995, p.58). Normalmente, nesse tipo de pesquisa, não há uma hipótese a ser provada. Na verdade há uma linha-guia da pesquisa sobre o que se quer descobrir, mas as proposições e confirmações vão sendo construídas com o andamento da pesquisa, à medida que o pesquisador se deixa influenciar pelo tema e pelo meio.

Resumidamente, as principais características da pesquisa qualitativa, segundo Merriam (2002) são:

O ambiente natural como sua fonte direta de dados; a preocupação-chave é a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, e não dos pesquisadores; o pesquisador é um instrumento primário para a coleta e análise de dados; supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; focaliza processos, significados e compreensões; o produto do estudo qualitativo é ricamente descritivo.

Como grande parte das informações está no campo a ser investigado e são coletadas como fontes primárias, a “descrição constitui importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa” (MARTINS, J., 1989, p. 52). O resultado da pesquisa qualitativa é apresentado sob a forma de texto escrito. Por esse motivo, a riqueza de informações e detalhes em uma descrição acurada é que dá vida ao ambiente do estudo. Da mesma maneira, as pessoas analisadas no estudo devem ter as suas vozes ecoando, e não só a voz do pesquisador. Enquanto observador do fenômeno, a voz do pesquisador não deve ser a única, ao contrário, as pessoas entrevistadas e analisadas não só querem como devem aparecer.

O uso da pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais é bem recente. Segundo Godoy (1995, p.58), “apesar de ter sido regularmente utilizada pelos antropólogos e sociólogos, só nos últimos trinta anos começou a ganhar um espaço reconhecido em outras áreas, como a Psicologia, a Educação e a Administração de Empresas”. Na Administração de Empresas, ainda prevalecem os estudos quantitativos, de caráter positivista e nos quais os resultados são mensuráveis e podem ser generalizados para outras situações diferentes da estudada.

De acordo com o exposto anteriormente, esta pesquisa terá caráter qualitativo, já que leva em consideração o ambiente, não só o ambiente virtual de aprendizagem, mas o ambiente profissional dos entrevistados; a análise do processo de mudança pessoal dos entrevistados durante e após o final do Programa e as influências dessas no espaço organizacional. A preocupação maior é analisar a maneira como as pessoas vivenciam a experiência de

participar de programas de *e-learning* e como se dá o processo de desenvolvimento de competências no contexto estudado. Por ser uma pesquisa qualitativa, não há a pretensão de apresentar dados mensuráveis e que possam ser generalizados, mas sim de problematizar um programa de desenvolvimento de competências gerenciais que se utiliza do *e-learning*.

2. Estratégia de pesquisa: estudo de caso único

A opção metodológica utilizada nesta pesquisa é a de um estudo de caso. Por meio dele, pretende-se analisar um programa de desenvolvimento de competências gerenciais que utiliza o *e-learning* como meio de atingir os objetivos.

O estudo de caso “tem sido escolhido por pesquisadores especialmente interessados no *insight*, na descoberta, na interpretação, mais do que na verificação de hipóteses” (GODOY, 2006, p.119). O método de estudo de caso é utilizado em diferentes áreas do conhecimento, quando se deseja analisar um fenômeno em seu meio, considerando diferentes aspectos do processo e não somente os resultados finais. Segundo Merriam (2002, p.38) os estudos de caso qualitativos empenham-se em apresentar uma descrição holística, detalhada, de todo o sistema ou caso pesquisado.

De acordo com Godoy (2006, p.117), o estudo de caso “tem como característica fundamental a busca por significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências e experiências pessoais”. Esta metodologia apresenta-se como adequada para discutir o desenvolvimento de competências gerenciais, na percepção tanto dos próprios usuários do programa como dos responsáveis pelo seu desenvolvimento. O estudo de caso justifica-se pela análise aprofundada de uma unidade em particular e pelo conjunto de evidências que a pesquisa considera (entrevista, análise documental, observação). Assim, a metodologia atende aos propósitos desse estudo pela análise crítica que se quer construir a partir da visão das pessoas envolvidas.

Estudos de caso adotam um enfoque indutivo no processo de coleta e análise dos dados. Os pesquisadores tentam obter suas informações a partir das percepções dos atores locais, colocando ‘em suspenso’ suas pré-concepções sobre o tema que está sendo estudado. Preferencialmente, buscam desenvolver conceitos e compreender os padrões que emergem dos dados, em vez de verificar hipóteses, modelos ou teorias pré-concebidas (GODOY, 2006, p.122).

3. Instrumentos de coleta de dados

Para alcançar os resultados pretendidos pela pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta dos dados empíricos: pré-entrevistas não estruturadas com os desenvolvedores do ambiente virtual de aprendizagem e profissionais envolvidos no desenvolvimento do programa, entrevistas semiestruturadas com a gestora e os participantes do programa e, por fim, análise do programa de *e-learning*. Apesar de o programa possuir outras frentes além do *e-learning*, o interesse da pesquisa se concentrou neste meio.

3.1 Entrevista

Nesta pesquisa, o instrumento principal para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas. De acordo com Godoy (2006, p.134):

As entrevistas semiestruturadas são adequadas quando o pesquisador deseja apreender a compreensão do mundo do entrevistado e as elaborações que ele usa para fundamentar suas opiniões e crenças. São pertinentes quando o assunto a ser pesquisado é complexo, pouco explorado ou confidencial e ‘delicado’.

Os roteiros de entrevistas serviram de guia para estruturar os assuntos a serem abordados no decorrer da entrevista. Dessa maneira, houve alteração na ordem das questões de acordo com a condução do tema, bem como a inclusão de perguntas mais específicas sobre algum aspecto relevante que emergiu no momento da entrevista, especialmente para extrair dos entrevistados as suas percepções sobre o programa e a influência deste em diferentes aspectos de sua vida profissional e pessoal.

Note-se que a condução do entrevistado por certas trilhas não implica a previsibilidade da conversação. O conteúdo conversacional permanece imprevisível e submetido às regras não fixadas de formação do sentido e da interpretação, mesmo

que o movimento da conversação seja repetitivo e até redundante (GODOI e MATTOS, 2006, p. 305).

As primeiras pré-entrevistas foram feitas para reunir o máximo de informações possíveis sobre o programa. Foram abordados assuntos como a estruturação dos conteúdos e atividades, as formas de uso das tecnologias e outras informações importantes para conhecer a estrutura e dinâmicas utilizadas e verificar se a escolha deste como objeto de estudo era justificada. Assim, os entrevistados compreenderam técnicos, desenvolvedores de tecnologia, agentes externos ao programa (a empresa de consultoria contratada para acompanhamento do projeto) e pessoas da área de gestão humana que estiveram envolvidas em diferentes etapas da criação do programa. Essas últimas ainda estiveram presentes durante a revisão da primeira versão escrita da apresentação da instituição e do programa, a qual complementaram com outras informações que não tinham sido explicadas durante as entrevistas.

Em um momento seguinte, quando já tinha sido definido que esse seria o Programa escolhido para esta pesquisa, foi entrevistada a responsável pela condução do Programa (para a última turma) e seis ex-alunos.

Infelizmente, não havia nenhuma turma ativa no momento da pesquisa, pois a última havia se encerrado em outubro de 2008 e até a conclusão desta pesquisa ainda não havia previsão para a data de início da próxima turma.

3.2 Análise do Programa de *E-learning*:

A coleta de dados sobre o programa foi feita anteriormente às entrevistas, pela análise do ambiente virtual, com o auxílio das pessoas da área técnica, que apresentaram o funcionamento de cada ferramenta. Também foi considerada toda a estrutura de todo o projeto, pois as atividades intercalam momentos presenciais e a distância, influenciando-se mutuamente. Foram estudados, os seguintes aspectos:

- Proposta pedagógica;
- Instrumentos e recursos utilizados;
- Maneira de uso das ferramentas;
- Maneira de interação entre as pessoas;

- Resultados parciais e finais.

O registro da análise foi feito de maneira descritiva, com algumas capturas de imagens, quando possível. Não houve interação direta com o programa, especialmente por não haver nenhuma turma ativa no momento da captação de dados.

4. Análise dos dados:

A análise de dados foi feita concomitantemente e após a coleta de dados, permitindo verificar a necessidade de dados complementares, que foram coletados posteriormente às entrevistas.

O processo de análise de dados desta pesquisa esteve centrado nas três operações apresentadas por Flores (1994, p.72), com a redução de dados textuais, disposição dos dados e extração das conclusões. A redução dos dados foi feita pela fragmentação dos discursos transcritos, com destaque às partes que exprimiam as informações buscadas. Após esse momento, cada fragmento foi catalogado de acordo com o que ele representava e os diferentes assuntos foram reorganizados em categorias, para que pudesse ser feita a análise de acordo com as partes representativas da mesma ideia ou objeto. Foram levantadas as categorias centrais (“meta-categorias”), categorias e subcategorias, tal qual propõe Flores (1994), descrevendo cada um de seus elementos pertinentes. Ao final, foram analisados como cada um desses grupos de categorias se inter-relacionavam. “O analista não pode limitar-se a apresentar os resultados da análise” (FLORES, 1994, p.94), os caminhos para a interpretação dos resultados, para o autor, podem ser trilhados pelas conexões entre os elementos de significado.

As conclusões de uma análise interpretativa, de acordo com Flores (1994, p.84), já começam a ser extraídas a partir do momento de coleta de dados. É neste momento que são registradas as primeiras impressões sobre o que está sendo pesquisado. Como forma de validação das análises e interpretações, Flores (1994) propõe a comparação dos achados de pesquisa com os resultados obtidos por outros pesquisadores, na tentativa de que estes dados adicionais ajudem na compreensão dos resultados e na contextualização dos fenômenos. Assim, foram buscados na literatura outros trabalhos de pesquisa e notícias que foram publicadas sobre este programa, para efeito de comparação.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE LIDERES

Para conhecer mais profundamente o Programa de Desenvolvimento de Líderes (PL – o nome original foi alterado), a pesquisa de campo foi desenvolvida em dois momentos diferentes. No primeiro, foram feitas entrevistas informais com responsáveis pela área de tecnologia e de RH da empresa, que estavam envolvidos, de alguma maneira, no projeto. Esse contato inicial teve como objetivo coletar informações sobre o Programa objeto de estudo e saber se ele possuía as características necessárias para fazer parte dessa pesquisa, ou seja, se utilizava as tecnologias, especialmente o *e-learning*, para o desenvolvimento de competências gerenciais. Nesse momento, também foram apresentadas ao pesquisador as funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado.

Após esse levantamento inicial de informações, verificou-se que o Programa possuía as condições essenciais para se tornar objeto da pesquisa empírica. Outros programas, desenvolvidos em outras instituições, que também foram analisados nesse primeiro momento, não possuíam o mesmo nível de uso das tecnologias, ou não se preocupavam com o desenvolvimento de competências.

Após a decisão de pesquisar o Programa dessa instituição, uma série de informações foram coletadas por meio de entrevistas informais que, depois de organizadas em texto pelo pesquisador, retornaram aos entrevistados para revisão dos dados do Programa. Estes, além de revisarem os dados informados, complementaram com outros informes e a descrição da organização. Após ter o conhecimento mais profundo sobre todo o processo desenvolvido, foi realizada entrevista com a Gestora do Programa, que forneceu explicações substantivas sobre o processo desenvolvido. Após a entrevista, ela indicou nomes de ex-participantes para serem entrevistados.

O segundo momento da pesquisa foi centrado nas entrevistas com os participantes do Programa indicados pela Gestora. Os entrevistados são todos do sexo masculino, com mais de dez anos na organização e diferentes cargos de nível gerencial (média e alta gerência). Dos seis gestores, dois participaram da primeira fase do Programa, dois da primeira turma da segunda fase e dois da última turma (que se encerrou em novembro/2008). Por questão de respeito às suas individualidades e a garantia de anonimato, nessa pesquisa eles serão identificados pelos números de 1 a 6.

Esse segundo momento foi complementado com pesquisa documental para verificar o que já havia sido publicado sobre este Programa. Foram analisadas algumas notas e reportagens pequenas em jornais de cidades do interior que apresentavam a iniciativa. As informações coletadas em todos esses momentos trouxeram dados importantes e suficientes para analisar o processo desencadeado pelo Programa, de acordo com os objetivos da pesquisa.

1. A instituição pesquisada:

A pesquisa foi conduzida em uma instituição financeira privada multinacional com mais de 90 anos de existência e atuação em todo território nacional. Atualmente possui cerca de 3.800 pontos de venda, atendendo a diferentes segmentos para pessoas físicas e jurídicas, com mais de 13 milhões de clientes. Segundo consta em seu *website*, ela é considerada uma das cinco maiores no Brasil nos segmentos que atua.

De acordo com os funcionários entrevistados, esta organização considera como fatores críticos de sucesso para o negócio: equilíbrio entre todas as áreas; processos eficientes com baixo custo de manutenção; proximidade maior com o negócio; comprometimento com o resultado; alinhamento entre inovação e viabilização de negócios e, fundamentalmente, o exercício eficiente do papel das lideranças.

A liderança, segundo os entrevistados, é vista como um dos pilares de sustentação da organização, recebendo atenção especial, principalmente no desenvolvimento das competências a ela relacionadas. Eles destacam ainda que a organização considera os líderes como responsáveis por inspirar, envolver e engajar as equipes para a realização da missão organizacional.

1.1 Uso do *e-learning* na instituição:

Segundo os entrevistados da área de RH, a instituição busca utilizar práticas inovadoras na gestão de recursos humanos, especialmente no desenvolvimento de pessoas. Ela possui diferentes frentes para a capacitação de pessoal, que vão desde treinamentos tradicionais em sala de aula, até projetos mais inovadores, com o uso de recursos digitais e metodologias diferenciadas. O *e-learning* é utilizado, tanto como suporte a projetos presenciais, quanto em treinamentos oferecidos totalmente a distância, em múltiplos formatos, englobando também projetos voltados à comunidade. O RH da instituição vê como um dos desafios a ser superado, um maior uso e melhor aceitação das tecnologias na capacitação de seu pessoal. De acordo com a Gestora do Programa:

Em termos de [instituição] como um todo, não existe uma cultura de: “-Ok. *E-learning* é legal. *Ação educativa à distância* é legal.” Isso muitas vezes é visto como: “-Ah! *Eu tenho que fazer, porque veio uma ordem e eu preciso*”, do que uma necessidade. Então, assim, a gente tem uma série [de recursos], tem outras ferramentas aqui dentro [da instituição], mas que realmente não são praticadas ou não são exercitadas do jeito que a gente gostaria em termos de educação. Então, eu acho que realmente tem muitas coisas que a gente ainda precisa aprender, aprimorar, mudar a cara, não sei, para tornar isso mais atrativo para fazer com que as pessoas participem mais dessas ferramentas. (GESTORA DO PROGRAMA)

Assim, apesar de terem adquirido recursos tecnológicos, nem sempre é possível utilizar as ferramentas da maneira como gostariam, ou não recebem o retorno esperado por parte dos usuários, o que ainda significa uma barreira a ser vencida no sentido de um uso mais amplo do *e-learning*.

2. O Programa objeto de estudo:

Segundo o depoimento da Gestora Responsável, o Programa de Desenvolvimento de Líderes (PL) foi criado, por decisão do próprio presidente da instituição, para o aperfeiçoamento da alta gerência. O princípio que norteia a sua criação, segundo ela, é o seguinte: “Se eu desenvolver melhores pessoas, eu desenvolvo melhores líderes.” Assim, os principais desafios enfrentados pelos líderes nesta organização, identificados pela área de Recursos Humanos eram: criar e gerar significados comuns compartilhando convicções, ideais, valores e crenças; liderar mudanças com consciência do futuro (sustentabilidade) e dar direções a partir das tendências e realidades locais e globais; respeitar as diferenças, criando

uma cultura de diversidade e inclusão; receber *feedback* e criar habilidade de refletir sobre si mesmo; resolver conflitos e conciliar dilemas, considerando motivos, valores e crenças e, por fim, construir relacionamentos autênticos com os clientes, com a comunidade e com as equipes, a partir de diálogos consistentes e de qualidade, desenvolvendo vínculos de confiança.

Diante desses desafios, a empresa criou o Programa voltado ao aprimoramento de seu grupo de líderes. O principal objetivo está em prepará-los para atuarem de forma estratégica em gestão de negócios e de pessoas, a partir do desenvolvimento de competências gerenciais. Essas competências, estabelecidas pela instituição e geradas a partir de entrevistas individuais com líderes considerados modelo, foram baseadas na abordagem teórico-conceitual de McClelland e de Elliot Jaques – estudiosos do tema pela escola norte-americana. O foco do Programa é essencialmente comportamental, segundo a gestora, “ele vai agir na mudança de atitude, na mudança de comportamento, no autoconhecimento”. Assim, a ideia é que, por meio de vivências diferenciadas, o indivíduo possa, por conta própria, buscar o seu aprimoramento contínuo.

Então, assim, a pessoa se conhece melhor, se fortalece como indivíduo, ela conhece as suas limitações, conhece os seus *gaps*, as suas fortalezas, conhece a equipe. Então, isso passa a melhorar como se fosse uma bola de neve, isso vai crescendo naturalmente. Então, o Programa tem esse foco no desenvolvimento do indivíduo, nesse trabalho comportamental, de autoconhecimento. (GESTORA DO PROGRAMA)

O Programa de Desenvolvimento de Líderes é um projeto iniciado em 2002, com duração de cerca de um ano por turma. Ele é voltado para o desenvolvimento de competências relacionadas com as atividades exercidas pelos gestores, dando destaque especial para o desenvolvimento da liderança. Seu público-alvo é formado pelos funcionários que coordenam equipes ou que possuem potencial para isso, identificados pela área de Recursos Humanos.

A primeira versão do Programa, conhecido como PL I, foi iniciada em 2002 e teve duração de 18 meses. No primeiro grupo, foram contemplados os superintendentes executivos da organização. Atualmente, o Programa, conhecido como PL II, também envolve gerentes de primeira linha e média gerência.

Na sua concepção original, o PL I incluía quatro competências gerenciais, que serviram como referência para a criação dos módulos presenciais do Programa: análise estratégica (abordava gestão de negócios); capacidade decisória e maturidade (abordava habilidades específicas e autoconhecimento); influência e persuasão (abordava estilos de gestão), e avaliação e desenvolvimento (abordava o processo de *coaching*). Além desses

quatro módulos, o PL I contava também com um *assessment* inicial para identificar os *gaps* em relação às competências estabelecidas; realização de *preworks* antes dos módulos presenciais; 14 sessões de *coaching* individual com um profissional externo; novo *assessment* após os módulos e as sessões de *coaching* e, por fim, a realização de um projeto aplicativo, em que o participante deveria realizar uma ação prática junto à sua equipe. Para o PL II a estrutura foi um pouco alterada e condensada para ser percorrido em menor tempo, mas sem alterar o conceito original.

O Programa engloba três diferentes frentes de atuação: autoconhecimento, oficinas e módulos de conhecimento, que podem estar intercaladas ou mescladas no mesmo momento. As atividades são desenvolvidas em diferentes formatos, como: aulas presenciais; sessões de *coaching*; oficinas com temas específicos; plantão permanente para esclarecimento de dúvidas; suporte às novas responsabilidades assumidas durante o curso; atividades práticas realizadas no local de trabalho e ambiente virtual desenvolvido especialmente para o projeto, que serve como apoio permanente.

De acordo com observação feita pelo participante 1, o Programa “é bastante extenso em termos de duração, mas muito rico em conteúdo”. Mesmo sendo considerado bastante longo e exigente, segundo os participantes, a dinâmica de atuação, que se utiliza de diferentes frentes, favorece o interesse contínuo, que se mostrou, de acordo com a Gestora, no mesmo nível de participação e entusiasmo até o final de cada turma.

A evolução do Programa e a necessidade de adequação a um novo momento na organização, com novo posicionamento frente ao mercado, levaram à criação do PL II. As principais causas das mudanças implantadas no Programa foram a redução do tempo de formação e a redução de custos. Para essa nova versão, foram necessárias algumas alterações na estrutura original, porém sem abandonar seu propósito principal: criar experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento do potencial de liderança dos gestores participantes, aprimorando seus papéis como responsáveis no envolvimento das pessoas, em direção à visão, missão, valores e modelo de gestão da organização. Nesse novo modelo foram desenvolvidas duas turmas até o final dessa pesquisa. Há necessidade de abertura de mais duas turmas, mas sem uma data prevista, por conta de reestruturação interna que vivencia hoje a organização.

Para a segunda fase do Programa, o público-alvo sofreu alterações, sendo contemplados os profissionais de média gerência, como gerentes regionais, coordenadores de área e supervisores. Participaram dessa nova proposta cerca de 650 participantes em cada turma. Os participantes foram todos indicados por seus superiores e possuíam, ao menos, seis

meses na organização, nota três na avaliação de desempenho, o que corresponde, segundo a Gestora, a ser bem avaliado na área, e efetiva gestão de equipe.

O PL II, em relação ao PL I possui a seguinte configuração:

- *Assessments*: foram introduzidas alterações em sua proposta e desenvolvimento. Ainda que o objetivo principal do *assessment* continuasse o mesmo, ou seja, desenvolver o autoconhecimento dos participantes, nessa nova versão foi feita a avaliação 360° e algumas outras estratégias diagnósticas, como a elaboração de um mapa da memória, no qual cada participante deveria analisar a sua vida passada, destacando momentos relevantes, especialmente eventos e estratégias de aprendizagem. A partir desse estudo autobiográfico, os participantes desenvolvem um plano de desenvolvimento de curto, médio e longo prazo.
- Sessões de *Coaching*: foram restritas a seis sessões com um profissional externo especializado. Dessas, apenas duas são presenciais, uma ao início e outra ao final e quatro por telefone, entre os módulos presenciais. Da mesma maneira que o PL I, o objetivo das sessões de *coaching* é fornecer suporte e orientação ao participante em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.
- Cursos presenciais: continuaram ocorrendo esporadicamente, ao longo do Programa, em dois dias de trabalho. Foram restritos a apenas três módulos que são os seguintes:
 - Tática estratégica e pensamento inovador (o mundo e a organização) – cenários atuais e futuros, desafios do mercado, cultura de serviços, criatividade e inovação.
 - Gestão integrada (de pessoas e de negócios) – gestão integrada com foco em resultados sustentáveis, impacto das decisões nas equipes, diversidade, diferentes estratégias de gestão, modelo de gestão da empresa.
 - Liderança e mobilização (meus relacionamentos) – gestão de mudança, gestão de pessoas, estilos de gestão, práticas de gestão em uma organização sustentável.
- Foram mantidas as reuniões com a liderança sênior da organização: encontros com o CEO, VPs e diretores executivos da empresa como referências de liderança.
- Foram incluídas algumas oficinas presenciais para tratar de outros aspectos que não se relacionam diretamente com o trabalho (como saúde, alimentação, lazer, qualidade de vida), mas que acabam influenciando o cotidiano dos profissionais na organização. As

oficinas previstas no Programa são: oficina de vida saudável; de bem com a vida e oficina de diversidade.

- Permanecem os fóruns para a realização de discussões abertas conduzidas por um facilitador interno ou externo, via *website*, sobre temas de interesse dos participantes, para cobrir *gaps* específicos dos módulos.
- Foram acrescentadas palestras realizadas presencialmente por especialistas convidados visando maior aprofundamento nos assuntos identificados como sendo de interesse dos participantes.

Uma das características das duas versões do PL é que o Programa procurou utilizar, sempre que possível, de profissionais externos à organização para a condução das atividades, especialmente *coaching*, professores dos módulos presenciais e tutores para as atividades dos fóruns. Eles acreditam que isso dá maior liberdade para que os participantes possam se expressar livremente, além de agregar experiências diferenciadas, que fazem com que os gestores possam perceber que os conhecimentos de outros segmentos do mercado também podem ser válidos para solucionar seus problemas.

De acordo com o Participante 6, o Programa “teve o sucesso também de contratar pessoas, excelentes consultores com experiência de mercado, que ao mesmo tempo não tinham vínculo nenhum com a empresa”. Outros ex-participantes também ressaltaram como aspecto positivo o grau de liberdade que tinham na conversa com consultores e *coaching* para tratar de assuntos pessoais, familiares ou que não estavam relacionados diretamente à atividade profissional, mas que poderiam ser discutidos no Programa.

2.1 Formato de Participação

Cada gestor participa do Programa em três instâncias diferentes. A primeira, chamada de ‘pequeno grupo’, é composta por cerca de cinco participantes de uma mesma região geográfica. Essas pessoas realizam grande parte das atividades juntas e se encontram periodicamente, tanto presencialmente como no ambiente virtual, para trocar informações, percepções e experiências.

A segunda instância de participação está nas turmas para os momentos presenciais, que são separadas de acordo com a região geográfica e podem englobar um grupo de cidades ou estados. Esse grupo não tem atividades de interação previstas no ambiente virtual. A terceira instância, chamada de grande grupo, com todos os participantes, só interage no ambiente virtual do Programa. Daí a grande importância desse espaço, pois ele viabiliza a troca de experiências entre todos, que podem se relacionar com colegas de qualquer lugar.

Essa troca é estimulada pela gestão do Programa, para que eles possam aumentar sua rede de contatos e conhecer outras opiniões e soluções para os mesmos problemas. “Então, ter esses espaços faz com que essas pessoas troquem essas experiências, aprendam entre eles” (Gestora do Programa). A interação entre os participantes é estimulada, pois é vista como parte do processo de desenvolvimento.

Segundo a Gestora do Programa, há uma taxa de desistência de 10%. Isso acontece, pois, caso a pessoa deixe de participar de uma atividade, independentemente do motivo (mesmo em casos de doença, ou licenças justificadas), ela perde o direito ao certificado. Segundo a entrevistada, houve também alguns casos de participantes que desistiram logo no começo, após os primeiros encontros de autoavaliação, por considerarem que não estavam em um momento propício para mexer com questões pessoais, que fazem parte do plano do Programa, como a análise do estilo de vida e revisão de hábitos.

2.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Conforme apresentado anteriormente, até o final desta pesquisa, já haviam concluído o programa três turmas do PL I e duas do PL II (a última terminou em novembro de 2008) e não havia nenhuma em andamento, nem com previsão de início, por conta de reestruturação interna da instituição, embora ainda exista previsão de abertura de, ao menos, mais duas. A última turma foi composta por cerca de 650 participantes, de todas as regiões do Brasil. Todos os participantes concluintes continuam com acesso ao ambiente virtual do curso, que não tem previsão de bloqueio.

De acordo com a Gestora do Programa, o ambiente virtual de aprendizagem - chamado também de *website* ou *site* pelos entrevistados, por estar hospedado na *Internet* - é um espaço

importante para que todos os participantes possam trocar informações, o que seria muito difícil de acontecer de outra maneira, especialmente por estarem dispersos geograficamente, uma vez que o programa engloba gestores de todas as regiões do Brasil. “Então, as ações do *site* intercalam com todas as outras ações. Ele é a coluna da estrutura do PL” (Gestora do Programa). O ambiente é o ponto central, onde tanto os participantes como a equipe de gestão podem acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades, realizando parte dessas pelo próprio AVA, ou tendo acesso a todas as informações das atividades desenvolvidas em outros espaços presenciais ou a distância (como as reuniões de *coaching* por telefone). Este espaço virtual também possibilita o acompanhamento do desenvolvimento individual, feito pela equipe de gestão por meio dos relatórios disponíveis no sistema. De acordo com Almeida (2003, p.331), “Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na *internet* (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, etc), com a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos de organização”. O controle das atividades e dos participantes é uma das maiores vantagens em se utilizar um AVA, de acordo com Almeida, Corrêa e Jordão (2006). A organização em estudo parece se valer desse preceito.

Um dos objetivos do ambiente virtual de aprendizagem tem sido o de integrar e apoiar os participantes, *coaches* e consultores dos módulos, além de oferecer recursos informacionais de apoio na articulação dos conhecimentos adquiridos à prática profissional, como espaços de discussão e canal de comunicação direto com os demais envolvidos no Programa. Outro objetivo desse espaço virtual, segundo a Gestora, é o de ser o primeiro lugar onde se vai buscar ajuda e suporte ao ter qualquer dúvida ou problema com relação ao desenvolvimento e as tarefas do PL.

O apoio é considerado como um fator-chave para o sucesso do Programa, pois, por mais que o profissional assuma novas responsabilidades e mude a sua postura profissional, a segurança na atuação dentro do novo perfil se deve, em parte, pelo auxílio recebido continuamente durante o curso, tanto de *coaching*, quanto de colegas, consultores e de todos os recursos e ferramentas do ambiente.



Figura 8: Tela inicial do Programa, antes da identificação do usuário.

Na estrutura inicial, o ambiente virtual podia ser acessado diretamente pela *internet* de qualquer lugar (inclusive fora da organização), com acesso restrito (é necessário o uso de senha pessoal), como apresentado na imagem 1. Atualmente ele está hospedado dentro da plataforma da instituição e só pode ser acessado internamente. De acordo com a Gestora responsável, essa alteração teve de ser feita “por uma série de questões, legislações trabalhistas, que resultaram por trazer esse *site* para dentro da plataforma”.

Esse ambiente possui diversas ferramentas como currículo, agenda, comunidade, fórum de temas específicos e complementares aos módulos presenciais, e biblioteca. Apesar de o ambiente possuir espaço para *chat*, este não é utilizado, segundo a pessoa da área técnica responsável pela manutenção do ambiente, por “problemas anteriores com a ferramenta”. Assim, apesar de existir essa opção de interação entre os participantes, ela não é utilizada e nem foi substituída por outra que pudesse oferecer resultados semelhantes. Dessa forma, o ambiente não oferece nenhuma oportunidade de comunicação síncrona entre os participantes.

The screenshot shows the initial screen of the PL II Program. At the top, there is a user profile section with a placeholder for a name and a logo. Below this is a navigation menu with options: MEU PL, CURRÍCULO, AGENDA, COMUNIDADE, FÓRUM, BIBLIOTECA, NOVIDADES, and SAIR. The main content area is titled 'PL II' and contains a calendar of educational actions. The calendar has columns for months from February to August 2008. The actions listed are:

AÇÕES EDUCATIVAS	DATA	FEV' 08	MAR' 08	ABR' 08	MAI' 08	JUN' 08	JUN' 08	AGO
<input checked="" type="checkbox"/> Prework Mapa da Memória	06/11/2007							
<input checked="" type="checkbox"/> 1a. Sessão de coaching presencial	06/11/2007							
<input checked="" type="checkbox"/> Prework Hay	16/02/2008	●						
<input checked="" type="checkbox"/> Prework Mapa de Desenvolvimento	16/02/2008	●						
<input checked="" type="checkbox"/> Prework Revisão Mapa	16/02/2008	●						
<input checked="" type="checkbox"/> 1a. Sessão de coaching por telefon	03/03/2008		●					
<input checked="" type="checkbox"/> Prework - 2a. Sessão de coaching	23/09/2008							
<input checked="" type="checkbox"/> 2a. Sessão de coaching por telefon	11/06/2008					●		
<input type="checkbox"/> Avaliação de Sessão de coaching								
<input type="checkbox"/> 2a. Sessão de coaching presencial								

On the right side of the interface, there are three panels: 'MATERIAL' with a list of items (Resumo, Estilo, Clima, Competência), 'AGENDA' showing the next event '2a. Sessão de coaching presencial' on 11/11/08 with a 'VER AGENDA' button, and 'GRUPOS DE INTERESSE' with a 'LISTAR GRUPOS' button.

Figura 9: Tela inicial do Programa após a identificação do usuário.

Ao acessar o ambiente, os participantes visualizam parte do currículo, no qual estão destacadas as próximas ações programadas. Há também uma chamada para o evento mais recente de acordo com a agenda e o *link* para os grupos de interesse nos quais o participante está inscrito, como apresentado na Figura 9. O ambiente também conta com as ferramentas usuais de controle de frequência e participação, utilizadas pela área de RH para acompanhar a assiduidade e o grau de envolvimento dos participantes.

A primeira área do menu superior do ambiente é o **currículo** (Figura 10). Por meio desse guia orientador, os participantes podem verificar as atividades a serem cumpridas, o prazo determinado para cada uma e, assim, acompanhar o seu próprio desenvolvimento. Esse espaço apresenta todas as atividades na ordem em que elas são iniciadas, com a data de início e fim, e o progresso durante todo o Programa. Ao ser concluída uma atividade, ela fica marcada, deixando a seguinte em maior destaque.

AÇÕES EDUCATIVAS	
Prework Mapa da Memória	Pre-work
1a. Sessão de coaching presencial	Auto Conhecimento
Prework Hay	Pre-work
Prework Mapa de Desenvolvimento	Pre-work
Módulo 1 - Inovação	Módulo
Prework Revisão Mapa	Pre-work
1a. Sessão de coaching por telefone	Sessão de Coaching
Prework - 2a. Sessão de coaching por telefone	Pre-work
2a. Sessão de coaching por telefone	Sessão de Coaching
Avaliação de Sessão de coaching	Avaliação
2a. Sessão de coaching presencial	Auto Conhecimento
Módulo 2 - Gestão Integrada	Módulo
Prework - 3a. Sessão de coaching por telefone	Pre-work
3a. Sessão de coaching por telefone	Sessão de Coaching
Avaliação de Sessão de Coaching	Avaliação
Oficina de Bem com a Vida	Oficinas
Oficina Vida Saudável	Oficinas

Figura 10: Área do currículo pela visão do participante.

Na **agenda** (Figura 11), o participante encontra informações mais detalhadas sobre cada atividade, como os objetivos pretendidos para cada ação, a duração estimada, os pré-requisitos (ou *preworks*, como foram chamados), quais os temas a serem tratados, entre outras informações relevantes. Esse espaço também serve para marcar as sessões de *coaching* e informar sobre as datas dos cursos presenciais. Um dos benefícios disso, segundo a Gestora do Programa, é que possibilita que o participante se programe para saber qual o melhor período para as demais atividades profissionais e pessoais, como férias, por exemplo. Segundo ela, “a grande ferramenta do *site* é o acompanhamento em termos de coordenação das sessões de *coaching*”, pois a coordenação tem acesso aos relatórios das sessões, sabendo quem realizou cada etapa e qual o plano de atividades resultantes desse momento.

The screenshot displays a user interface for a virtual community. At the top left, there is a placeholder for a profile picture and the text 'NOME DO PARTICIPANTE'. To the right, the header reads 'PL II Programa de Desenvolvimento de Líderes'. Below the header is a navigation menu with links: 'MEU PL', 'CURRÍCULO', 'AGENDA', 'COMUNIDADE', 'FÓRUM', 'BIBLIOTECA', 'NOVIDADES', and 'SAIR'. The main content area is titled 'AUTO-CONHECIMENTO' and contains the following information:

2a. Sessão de coaching presencial

Responsável: Instituto

Objetivo:
Neste evento você terá a oportunidade de trabalhar em profundidade sua Visão de Futuro nas diversas dimensões da vida, tendo como pano de fundo a sua biografia, os resultados do MEP 360, a evolução dos seus objetivos de desenvolvimento iniciais e suas aspirações pessoais e profissionais. Ao final do workshop, o participante discutirá com seu coach o seu Plano de Desenvolvimento de Longo Prazo.

Conteúdo:
Duração: 2 dias
Palestras, atividades em grupo e meio dia dedicado à sessões individuais de coaching

Workshop 2 - Visão de Futuro

- Aprofundamento da visão de futuro
- Discussão sobre o Plano de Desenvolvimento de Longo Prazo

Sessão de Coaching Individual

- Cada participante terá uma sessão de coaching presencial de 45 minutos com seu coach para compartilhar o aprendizado com o Plano de Ação imediato e/ou reflexões mais específicas sobre seu Plano de Auto-desenvolvimento.

Figura 11: Área da agenda pela visão do participante.

O ambiente virtual também proporciona, no espaço **comunidade** (Figura 12), oportunidades de troca e de aprendizado entre os participantes, colocando-os em contato, em qualquer dia e horário, possibilitando debates e aprofundamentos de temas de interesse e permitindo a realização de trabalhos coletivos. Essa opção de relacionamento também ajuda na ampliação do nível de interação entre os participantes que estão em diferentes áreas, o que favorece o desenvolvimento de uma visão mais abrangente da organização e maior efetividade na resolução de problemas. A ideia original, de acordo com a Gestora, é que este ambiente pudesse facilitar a criação de uma comunidade virtual de prática dos participantes, pois oferece uma série de ferramentas para auxiliar na interação entre eles. Assim, o correio do ambiente foi integrado ao *e-mail* usual do funcionário na instituição, facilitando a comunicação e diminuindo o tempo de resposta. Mesmo assim, a interação efetiva entre os participantes dentro do ambiente só acontece quando há um moderador e enquanto a turma está ativa. Após o final do curso, não se tem um mínimo de contato entre os participantes que possa ser entendido como uma comunidade virtual.

Apesar de o ambiente oferecer os recursos tecnológicos necessários, há muito mais em uma comunidade além da tecnologia, como apresentado no capítulo dois desta dissertação, pois falta um objetivo central que possa unir o grupo, um moderador ou pessoa que centralize a coordenação das atividades e proponha uma dinâmica mínima de novas temáticas que possa

levar os participantes a retornarem continuamente ao ambiente. Sem esses pontos, não há uma comunidade, por mais que haja interesse organizacional e disponibilização de recursos tecnológicos. Mais importante que as tecnologias, uma comunidade é feita de pessoas envolvidas emocionalmente com um objetivo claro que os mobiliza a vivenciarem esse espaço de aprendizagem, o que não se conseguiu ainda na proposta desta organização.

Outro ponto apresentado por Filatro (2004, p.50) é que nas comunidades de aprendizagem, todo o conteúdo se encontra na *internet* e todas as interações acontecem *on-line*. No caso do PL, parte das interações ocorre fora do ambiente, em espaços presenciais ou outros que são de maior familiaridade para os participantes, como o telefone e *e-mail*. Assim, o ambiente se torna mais uma opção para as interações e não a única opção.

The screenshot shows the 'PARTICIPANTES' section of the PL II website. At the top, there is a navigation menu with links: MEU PL, CURRÍCULO, AGENDA, COMUNIDADE, FÓRUM, BIBLIOTECA, NOVIDADES, SAIR. Below the menu, there is a search bar with a 'PESQUISAR' button. Underneath the search bar are five dropdown menus for filtering: '(escolha um grupo chave)', '(escolha a categoria)', '(escolha o estado)', '(escolha a cidade)', and '(escolha o local)'. The main content is a table with three columns: 'USUÁRIO', 'EMAIL', and 'LOCAL'. The table lists 10 participants, each with a checkbox, a name, an email address, and a location.

USUÁRIO	EMAIL	LOCAL
1. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	SÃO PAULO - SP
2. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	BELO HORIZONTE - MG
3. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	RIO DE JANEIRO - RJ
4. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	RECIFE - PE
5. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	SÃO PAULO - SP
6. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	SÃO PAULO - SP
7. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	CURITIBA - PR
8. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	SÃO PAULO - SP
9. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	PORTO ALEGRE - RS
10. <input type="checkbox"/> (nome do participante)	(participante@instituição.com.br)	SÃO PAULO - SP

Figura 12: Página inicial da área comunidade pela visão do participante.

Apesar de o ambiente virtual ser um espaço viável para diferentes tipos de experiência, que visam facilitar o desenvolvimento dos participantes do curso, de acordo com a Gestora do Programa, menos da metade acessam-no com regularidade. Segundo ela, isso é causado principalmente pelo fato de dois terços do grupo ser composto por profissionais das unidades de atendimento regionais espalhadas pelo país, que possuem um cotidiano muito corrido e com poucos momentos para acesso a *internet*, que também é, em alguns casos, de baixa qualidade, o que dificulta uma participação mais efetiva.

Essas limitações, apesar de existirem, não seriam motivo suficiente para que as pessoas não acessassem ou deixassem de participar. De acordo com o Participante 1, que foi uma das pessoas que acessou o ambiente virtual com regularidade, este espaço:

Foi um ponto focal de encontro das pessoas. Então, aqueles que tinham mais disponibilidade de tempo... Eu, por exemplo, entrava no site uma vez por dia pela manhã para poder fazer os meus registros no *blog* e assim por diante. No passado a gente tinha algumas questões de fórum, então, assim, não era ao mesmo tempo, mas a gente deixava a nossa mensagem e o colega interagia com a gente durante o dia.

Assim, como apresentado pelo Participante 1, o ambiente virtual possui o desenho necessário para que os participantes possam se encontrar virtualmente, independentemente das suas limitações (de tempo, conexão, entre outras) e interagir uns com os outros.

2.2.1 Fórum

No primeiro acesso dos participantes ao ambiente virtual, havia uma enquete sobre os temas que eles gostariam que fossem tratados no Programa, além dos que já estavam planejados. Com base nas respostas, de acordo com a Gestora, foi feito um levantamento dos assuntos de maior interesse, que foram separados em áreas conhecidas como ‘Grupos de Interesse’. Assim, nos acessos seguintes, cada participante se inscrevia em um desses grupos, que tinham temas como, por exemplo, gestão do tempo, dicas para dar *feedback*, entre outros, e passava a trocar informações e a realizar atividades que visavam aumentar o conhecimento e expertise de cada pessoa naquele assunto.

A partir do momento em que o participante escolhe um grupo de interesse, ele pode se inscrever nas discussões existentes no fórum de temas relacionados a este grupo. Normalmente, acontecem três a quatro discussões ao mesmo tempo, mas cada gestor só pode se cadastrar em uma por vez, para garantir que tenha tempo e disposição para um acompanhamento efetivo. Durante as discussões, participantes de diferentes partes do país apresentam as peculiaridades de seu ambiente profissional, as respostas que cada um teve para os problemas encontrados e a busca por melhores soluções para os problemas cotidianos. O desenho da atividade favorece a troca de experiências e conhecimentos e promove o desenvolvimento conjunto de conhecimentos práticos.



Figura 13: Página inicial do fórum com chamada para participação e destaque na aba de dados pessoais e grupos de interesse, pela visão do participante.

Cada **sala de fórum** (Figura 13) conta com um facilitador externo à instituição, que deve dominar o assunto em discussão. As salas de fórum somente são abertas em momentos específicos e possuem um número restrito de vagas para a participação, que é voluntária, ou seja, cada pessoa interessada deve se inscrever previamente ao início da discussão, assumindo, perante o grupo, seu papel ativo. As sessões permanecem ativas por um período de tempo determinado, garantindo que o tema não ‘esfrie’ e perca o interesse dos participantes. Todos os fóruns são assíncronos, com o facilitador somente acessando o ambiente em dias e horários específicos.

No início da primeira turma do Programa tentou-se fazer com que as discussões acontecessem sem a interferência de um agente externo. De acordo com a Gestora, percebeu-se que “sozinhos eles não discutiam, era muito difícil você puxar uma discussão sem ter ali um estimulador por trás”. De acordo com teóricos de comunidades virtuais (BARAB, KLING e GRAY, 2004), isso é bastante comum, especialmente em comunidades novas, nas quais a dinâmica de interação ainda não está muito bem definida.

A partir do momento que esses facilitadores entraram, a coisa começou a acontecer, começou a esquentar. Então, dos 650 participantes, nós tivemos 110 pessoas que participaram em algum momento da discussão e algumas pessoas, provavelmente

umas quarenta, cinquenta, que participavam ativamente das discussões. (GESTORA DO PROGRAMA)

Apesar de somente uma parte dos integrantes participar ativamente das discussões, de acordo com Barab, Kling e Gray (2004), há diferentes tipos de participação em fóruns, que vão desde o simples espectador (participação periférica) até os mais ativos. Esse é um processo contínuo que se dá pela evolução da comunidade e pelo grau de confiabilidade que esta deposita nos participantes. Os resultados do trabalho dos facilitadores e da importância dos fóruns foi sentido logo no primeiro grupo. Segundo a Gestora:

Quem participou ativamente desse fórum de discussão teve ganhos assim, tremendos. Então, davam *feedbacks* constantes para a gente, dizendo o quanto que era legal, o tanto que ele aprendeu, que ele conseguiu uma dica com outro cara que ele conseguiu implementar. Teve gente que não entrou e que, com certeza, para essa pessoa não fez diferença.

A participação nas discussões sobre as práticas profissionais favorece a reflexão sobre a própria prática gerencial, a partir do momento em que cada participante deve expressar em palavras as suas ações e discuti-las com os demais participantes. O fato de essa discussão ser assíncrona ainda dá a possibilidade de análise anterior à postagem da mensagem, levando a colocações mais expressivas e ricas de significado. De acordo com o gestor 5, que participou ativamente do fóruns, esse tempo para reflexão foi importante:

Principalmente, você ver algumas coisas que você pensa, você vê o colega pensando igual, você vê outro colega pensando totalmente diferente sobre aquele tema de, por exemplo, liderança. A gente falou muito sobre isso. Às vezes, alguma pessoa entende o líder de uma forma e outro vai lá e complementa. Eu acho que os fóruns foram muito importantes para a gente entender essa grande diversidade que a gente tem. E nos fóruns também não participava só a nossa turma da região. O PL tinha região, era Curitiba, Porto Alegre, Florianópolis, era só mais a região Sul, mas nos fóruns também tinha as outras turmas, que também participavam. Então, isso dava uma riqueza ainda maior para o programa. E, para mim, por exemplo, hoje estou trabalhando na Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas, isso é fundamental. Que agora que eu consegui, mais ou menos, ter tido esse contato, a gente consegue entender algumas características, algumas coisas e como posso lidar com essas diferenças de cultura, diferenças de hábitos de região para região.

Para esse participante, o contato com pessoas de diferentes localidades e realidades profissionais auxiliou na compreensão da diversidade de pensamentos, o que permitiu conhecer e compreender as diferentes leituras de seus colegas gestores para os mesmos desafios. Ao entender essas diferenças, o gestor pode responder melhor aos dilemas que enfrenta e estar mais preparado para as mudanças, como, de fato, aconteceu com ele em um

momento posterior ao Programa, quando saiu do Paraná para assumir uma nova posição na região nordeste do país. De acordo com o gestor 1, que também participou ativamente dos fóruns:

Lançava-se um tema lá do fórum, a gente participava, cada um dava a sua contribuição, mas ele era remoto. Então, eu colocava a minha opinião no fórum e um colega que lia a minha opinião poderia manifestar a opinião dele em cima da minha e sucessivamente, dias e dias, mas não era [em tempo real] Então, se a gente tivesse, por exemplo, um fórum [em tempo real] eu acho que a gente teria mais condições de participar, seria mais rica a troca de experiências. Porque, por exemplo, eu colocava uma opinião sobre um determinado assunto no fórum, o colega lia aquilo só dois dias depois. Aí perdia assim, se eu fosse replicar ou trocar: “- *Não, eu não penso dessa forma. Eu penso dessa, dessa e daquela forma.*” Ia demorar muito tempo para você poder interagir com um colega. Então, eu acho que a gente perdeu nisso uma oportunidade de fazer o fórum ser mais rico em troca de experiências, é uma opinião que eu tenho.

Para esse participante, o fórum foi percebido como um rico espaço de troca de ideias, e, poderia ser ainda melhor caso o tempo de resposta fosse menor. Apesar da flexibilidade temporal ser positiva para a reflexão, retarda o desenvolvimento do tema, que pode demorar dias ou até semanas para que se possa ter uma efetiva criação de conhecimento ou evolução do assunto. Para pessoas que estejam mais presentes no espaço virtual, essa espera pode ser angustiante, se há grande interesse ou urgência com que está sendo tratado.

Há, assim, duas visões opostas sobre o tempo de resposta. De um lado é positivo, pois favorece a reflexão e pode se encaixar no cotidiano profissional, sem atrapalhar as demais tarefas. De outro lado, essa espera é negativa, pois pode resultar em perda de interesse e angústia. De acordo com Barab, Kling e Gray (2004), para evitar as sensações negativas, deve-se não deixar passar muito tempo sem nenhuma contribuição, o que tornaria a discussão ‘inativa’.

Na última turma, o fórum não foi utilizado, segundo a Gestora, “por ‘n’ razões, especialmente pela agenda dos participantes, que já estavam com uma carga horária bastante extensa”. Mas, complementa que estão nos planos que sejam feitos alguns fóruns após o final do Programa para que assim os participantes possam retomar o contato com o conteúdo e com o grupo, auxiliando na criação da comunidade, que era a ideia inicial para o ambiente virtual, como apresentado anteriormente. De acordo com a entrevistada, os participantes cobram uma continuidade das ações, mas não há verba prevista para a contratação de profissionais externos nem para a organização de encontros presenciais. Assim, ela vê que a discussão de alguns temas pelo fórum seria uma forma de continuar a envolver os participantes mesmo após o encerramento da turma. Para a Gestora, essas seriam maneiras viáveis de não deixar

que o Programa morra para os participantes que já concluíram, mas sem a necessidade de alocação de novas verbas.

2.2.1.1 O Facilitador

Cada facilitador é responsável por uma discussão no fórum. É ele que apresenta o tema e conduz o grupo para que este consiga se manter ativo e dentro do assunto. De acordo com Dupret e Birilli (2006, p.72), os tutores no ensino a distância “agem como facilitadores do aprendizado, alertam para possíveis interações com e entre os estudantes, estimulando-os e providenciando um ambiente receptivo para a construção do conhecimento. Seu papel é crítico para assegurar um ambiente favorável ao aprendizado.”

O papel desse facilitador é fundamental, pois é ele quem dá a dinâmica do grupo, evitando desvio do tema central, estimulando a participação e trazendo ideias novas. Por isso, há a necessidade de ser alguém que tenha familiaridade com o que está sendo tratado. Outra exigência feita pela coordenação do Programa em estudo é a de que fosse alguém externo à instituição, para agregar uma visão diferenciada dos demais participantes, enriquecendo a discussão com as suas experiências e questionamentos e dando maior liberdade para que cada um pudesse se colocar, independentemente do cargo ou da visão oficial da organização.

É desse facilitador a responsabilidade pela integração das pessoas ao tema, por isso ele também deve possuir conhecimentos em *e-learning*. Segundo a Gestora, “por mais que o facilitador fosse uma pessoa que ajudasse nas respostas, ele puxava as opiniões das outras pessoas que estavam naquele grupo de interesse.” Esse posicionamento é importante para a criação coletiva do conhecimento, em um processo construtivista. Por agir efetivamente como um facilitador, que possibilita a verbalização das opiniões e conhecimentos dos participantes, ele estimula que novas soluções sejam criadas e permite que caminhos diferentes de tudo o que estava pré-concebido emergjam.

Assim, o sucesso de cada discussão está depositado, em grande parte, na capacidade de atuação deste tutor como um facilitador da discussão. De acordo com o Participante 1:

Normalmente, o mediador no final sempre pontuava, ele lançava o tema e convidava. Porque os fóruns eram espontâneos, então, você se inscrevia naqueles

que você sentia-se à vontade para participar. Então, quando abria um fórum para você participar, o mediador estimulava as pessoas que se inscreveram a dar suas contribuições. Eu escrevia sobre um determinado tema e o mediador sempre intervinha, então: “- *Muito bem. Eu concordo com o que você está dizendo. Ou não, eu acho que é mais por esse lado.*” Então, realmente de mediador, entre aquilo que eu coloquei sobre a minha opinião e o que ele, enquanto especialista, poderia dar de contribuição para a minha opinião e para o tema que ele lançou. E ele provocava todos no sentido de: “- *O que o fulano ou o sicrano acham do que o [participante], por exemplo, falou?*” Então, havia essa interação. E ao final dos dias que ele participava do fórum, ele fazia um fechamento do fórum com as mensagens principais que foram trabalhadas durante o fórum. E um resumo mesmo de como aquele tema tem a ver com o nosso dia-a-dia, como é que aquilo pode nos ajudar a desenvolver as nossas boas práticas. Enfim, ele sempre fez esse papel de interagir durante o fórum e de fechar o fórum com uma opinião própria.

O participante, de acordo com o seu relato, conseguiu perceber, na prática, a importância da atuação do tutor no processo de criação coletiva de conhecimento, respeitando as opiniões individuais e auxiliando na relação do que estava sendo discutido com a prática cotidiana dos participantes. O papel do tutor no Programa, além de organizar e estimular a discussão, faz com que os participantes repensem a sua prática profissional, de acordo com o assunto em pauta. Ao final da discussão, ele deve fazer um fechamento, traçando um paralelo entre o que foi discutido e as práticas profissionais dos participantes.

2.2.2 Biblioteca

The screenshot shows the 'BIBLIOTECA' page of the PL II Programa de Desenvolvimento de Líderes. At the top, there is a user profile area with a placeholder for a name and a navigation menu. The main content is divided into several sections:

- PESQUISA RÁPIDA:** A search bar with a dropdown menu set to '- Todos -' and a 'PESQUISAR' button.
- ÚLTIMAS PUBLICAÇÕES:** A list of publications with titles, formats, and dates. The first item is 'Oficina de Diversidade - Diversidade é o segredo do universo' (Material Atividade Presencial, 8/6/2008). The second is 'Oficina de Diversidade - Compromisso de Aperfeiçoamento Pessoal' (Material Atividade Presencial, 8/5/2008). The third is 'Oficina de Diversidade - Dicas' (Material Atividade Presencial, 8/5/2008) with a 5-star rating. The fourth is 'Oficina de Diversidade - Preconceitos' (Material Atividade Presencial, 7/28/2008) with a 5-star rating. The fifth is 'Oficina de Diversidade - O Poder da Apreciação' (Material Atividade Presencial, 6/14/2008) with a 4-star rating.
- FALE COM A BIBLIOTECA:** A contact section with a message box and an 'Enviar Mensagem' button.
- DESTAQUES:** A section for featured items, including 'Administrando o stress' (Livro) by OLIVEIRA, Maria Amélia Vallin sw, 'Chegando ao sim (Parte I e II)' (DVD) by URY, William; FISHER, Roger; PATTON, Bruce, and 'Como conquistar as pessoas' (Livro) by PEASE, Allan; PEASE, Barbara.

Figura 14: Página inicial da área Biblioteca.

A **biblioteca** do PL (Figura 14) é específica para assuntos de liderança, que são selecionados e incluídos ou indicados, no caso de livros ou artigos de outros *websites*. Continuamente, há inclusão de novos materiais em diferentes mídias, como: textos, vídeos, dicas de cinema, televisão, entre outros que possam ter relação com os temas abordados durante o curso. Por este espaço também podem ser solicitados livros do acervo da biblioteca física da instituição, que está interligada ao ambiente virtual do Programa. Nesse caso, os livros solicitados são enviados por malote para o local de trabalho do solicitante. Também estão disponibilizados todos os materiais dos módulos presenciais para *download*.

Porque, às vezes, assim, eles sempre recebem apostila, mas, às vezes, perde a apostila, às vezes, quer multiplicar com a equipe, então, o *site* é também uma maneira de você ter ali todas as informações que foram passadas no treinamento e que ele consegue a qualquer momento entrar lá e puxar essas informações. (Gestora do Programa)

A biblioteca virtual do Programa é coordenada pela equipe gestora, que é responsável por alimentar de novas informações e dicas de atividades. Mensalmente, há o envio de um jornal por *e-mail* a todos os participantes com dicas de leituras, de filmes e informações sobre as novidades na biblioteca.

Mensalmente, a gente joga um tema para esse jornal, esse último foi sobre qualidade de vida. Então, a gente seleciona um textinho, alguns artigos, ou um livro sobre qualidade de vida que tem na biblioteca. Então, a gente fala assim: “- *Se você estiver interessado acesse a biblioteca do site e faça a sua reserva.*” A gente coloca um filme, que às vezes é um filme da atualidade mesmo, a gente diz assim: “- *Vai ao cinema, assista esse filme com a tua família. Tente fazer um link para o programa sobre quais foram os teus aprendizados.*” Então, provavelmente, esse jornal também é um grande estímulo por se dizer assim: “- *Essa biblioteca é uma coisa que realmente dá certo no programa.*” Então, os participantes gostam muito dela de uma forma geral e utilizam bastante os materiais. Então, reservam muito, locam muito os livros da biblioteca a partir das indicações. (Gestora do Programa)

Esse formato auxilia o grupo a se manter atualizado, além de estimular o hábito de leitura. “Eu comecei também a olhar dentro do PL a importância de a gente estar lendo também. Hoje eu estou lendo muito mais do que eu lia antes do Programa, então, às vezes, pego alguns livros, eu tenho lido bastante, mais do que eu lia” (Participante 5).

O fato de ser enviado um *e-mail* mensal também auxilia no vínculo entre o Programa e os participantes, que estão sempre sendo lembrados das atividades e dos objetivos deste.

O *site* estava lá para ser acessado a qualquer momento, mas eu realmente não acessava regularmente. Assim, todos os *e-mails* que eu recebia, com certeza eu lia porque tinha um artigo lá ou uma indicação de um livro. Que eu cheguei, comprei um livro e estou lendo um dos livros que foram indicados (Participante 2).

Como um dos objetivos do Programa é auxiliar no autodesenvolvimento dos participantes, a biblioteca e os recursos utilizados para a divulgação dos materiais ajudam o gestor que busca se aprimorar, pois oferece um caminho de melhoria contínua, no qual ele pode sempre se manter atualizado.

E tem uma série materiais de apoio, então, tem a biblioteca que tem uma série de matérias disponíveis no próprio site, tem livros recomendados, tem matérias de revista especializada. Então, tem uma série de recursos que a gente pode usar para buscar esse desenvolvimento, que leva a gente a ser uma pessoa melhor. Então, eu, particularmente, consegui. (Participante 1)

A biblioteca virtual é o espaço de maior intervenção direta da equipe de gestão com os participantes. Como o restante do ambiente, ele é voltado para auxiliar no aprimoramento contínuo e autodesenvolvimento, a partir de dicas de ferramentas diferenciadas para auxiliá-los. Mesmo sendo um espaço de menor interação, os participantes também podem indicar materiais na área **Fale com a Biblioteca**: “então, esse é um canal onde o participante, se ele fez uma leitura legal, ele vem aqui e indica, a gente vai e compra. Isso acontece muito, eles participam bastante dessa ferramenta”. (Gestora do Programa)

2.3 Percepção dos participantes sobre o ambiente virtual de aprendizagem

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, o ambiente virtual é um espaço onde todas as informações sobre o Programa estão concentradas, para o acompanhamento do desenvolvimento, não só por parte dos participantes, mas também pela coordenação, além de ser o local que os gestores devem utilizar para desenvolver as atividades não presenciais (*preworks*, fóruns, entre outros recursos). Assim, todos devem acessá-lo, mesmo que só eventualmente, como acontece com uma parcela dos participantes.

Como o ambiente foi todo desenvolvido para ser acessado pela *internet*, que é familiar aos participantes, não houve problemas quanto à usabilidade das ferramentas. Todos os participantes acessavam, mesmo que eventualmente, e conseguiam desenvolver as atividades planejadas na ferramenta. Todos os entrevistados se referiam ao AVA como *site* ou *website* do Programa, o que pode dizer muito sobre a maneira como ele foi percebido, pois o nome remete ao local deste no mundo virtual.

O gestor 6, que participou ativamente dos fóruns e atividades do ambiente virtual, afirma:

O *site* eu acho que foi uma grande sacada, se utilizando a tecnologia de conhecimento para todos. E tinha esse espaço, você tinha lá o consultor até com horários que ele estava disponível ou depois ele dava o retorno. Então, as pessoas relataram experiências, trouxeram materiais, você podia anexar, trazer experiências, só que era um número, como eu falei, reduzido. Aqueles que se utilizaram, trocaram muita informação, muito conhecimento e isso só tinha coisas de bom.

O ambiente foi percebido pelos participantes como um espaço de interação com os demais e aprendizado constante, oferecendo suporte às atividades do Programa e apoio ao desenvolvimento, com o auxílio de consultores. Como nem todas as atividades eram obrigatórias, alguns integrantes só faziam uso mínimo do ambiente, não se envolvendo ativamente. Segundo o Participante 4:

O *site* eu usei muito mais como ferramenta de contato com o *coaching* e das atividades que eram mandatórias e por estar com as ferramentas e mapeamento de passado, e o resultado delas, do que como *network*. Tinha também ferramentas de artigos e biblioteca, então, eu fiz uso mesmo.

A quantidade de recursos à disposição dos participantes é bastante grande, ainda mais para as pessoas que disponibilizam pouco tempo para desenvolver as atividades do Programa ou acesso aos recursos. Como o Participante 4 complementa:

[O ambiente virtual] é fundamental porque é eficiente, porque ele roda os agendamentos e as etapas do Programa, você acompanha por lá. Ele é uma ferramenta consistente. Mas ele se propunha a fazer um pouco mais, ele se propunha a fazer o *network* e aumentar o nível de exposição de informação. Eu acho que nisso, particularmente, eu não me dediquei muito, então, não me sinto muito confortável em julgar se foi produtivo ou não. Porque se ele cumpriu essas missões também, eu não me dediquei a isso lá dentro do *site*.

Como visto na fala do Participante 4, mesmo as pessoas que não utilizaram o ambiente para interagir com os demais, fizeram os usos elementares previstos no Programa pelo próprio espaço virtual. Diferentemente dos anteriores, o Participante 2, da última turma do PL II, não teve a mesma relação com esse espaço. Essa turma não teve atividades no fórum e só podia acessar de dentro da organização, para evitar questões trabalhistas.

Eu não usei, talvez assim, eu também não senti e nem meus colegas talvez tenham usado dessa forma, pelo menos ninguém comentou: “- *Você entrou no site? Você viu aquilo?*” A gente não teve esse tipo de comentário. O *site* estava lá para ser acessado a qualquer momento, mas eu realmente, particularmente até no meu pequeno grupo, conversando com eles, eu não senti que eles: “- *Ah, eu entrei no site, vi aquilo, vi aquela matéria.*” [...]Eu não tive tanta curiosidade ou pelo menos não vi ali no *site* que a gente entrou se tinha muita coisa diferente. Confesso que eu não fiz uma navegação assim, para saber se ele é bom, se ele é ruim, eu não tenho aqui uma nota para te dar dele.

Este grupo foi privado de muitas possibilidades oferecidas nas turmas anteriores, o que pode ter prejudicado no seu desenvolvimento. O primeiro problema que tiveram foi na restrição de acesso, que só podia ser feito de dentro da organização e no horário de trabalho. Por mais que isso fosse justificado, acabou por competir com outras atividades, tanto de trabalho, como do próprio Programa, descaracterizando parte da facilidade de se ter um ambiente virtual que é o de poder acessar as informações e interagir a qualquer hora e em qualquer lugar. A segunda restrição, de não ter fóruns por conta da ‘carga horária extensa’, como justificado pela Gestora, acabou por diminuir os momentos de interação do grande grupo, fazendo com que esta turma fosse privada de contato com diferentes realidades profissionais e se perdeu uma parte rica de criação de conhecimentos diferenciados e relacionados à prática cotidiana. Segundo o Participante 3, que também era desta turma:

O *site* era para a gente agendar, tem sugestões de livros e temas relacionados à carreira, líderes, gestão, *coaching* e tudo mais. Quer dizer, eles davam sugestões, tinha um informativo mensal que saía. Não vou dizer para você que eu li todos os livros que estavam lá, não. Alguns livros e alguns capítulos que saíam no informativo me ajudavam a me olhar e a me trazer para o meu dia-a-dia. Então, além da gente agendar, nós tínhamos também essas informações que às vezes eu não utilizei, mas você tinha lá os grupos que se você quisesse, seriam as pessoas que você poderia conversar e compartilhar ideias. A gente tem acesso até hoje, mas eu acabei não utilizando a ferramenta de compartilhar esse momento com os outros membros do grupo. E também tinha os *pré-works* que eram disponibilizados através do *site* para que a gente pudesse estar respondendo.

Este participante, mesmo com as restrições de acesso, utilizou as opções disponíveis no ambiente como era previsto, somente deixando de lado a interação com os demais, que, como apresentado anteriormente, necessitaria de um tutor ou pessoa que estimulasse essa participação e que não foi disponibilizado para essa turma. É interessante observar que o último relato apresenta uma visão bastante diferenciada sobre as atualizações das informações do ambiente, em relação ao penúltimo depoimento. Mesmo que os dois fossem da mesma turma, para o Participante 2, que não acessava com regularidade, o ambiente não projetava nesse espaço uma fonte de alimentação para a sua prática profissional e nem estava atento para as novidades, enquanto que o Participante 3 se utilizou de todas as informações que eram disponibilizadas, especialmente na área da biblioteca.

3. O Programa segundo os participantes:

Quando interrogados sobre o Programa, todos os entrevistados falaram sobre as suas impressões, desde o choque inicial quando perceberam que esse não seria somente mais um treinamento gerencial, como os que já tinham feito pela organização, até o encerramento e os impactos, principalmente pessoais. Na visão do Participante 4, “o PL é menos focado no profissional e mais no indivíduo. O Programa é todo focado no indivíduo. Eu, como ser humano”. A formação oferecida pelo Programa vai além das competências puramente profissionais para englobar também competências pessoais de caráter mais geral. Segundo o Participante 1:

O que o Programa nos propiciou foi uma reflexão sobre como as pessoas são, como que a gente, enquanto indivíduo pode mudar o comportamento das pessoas, como que você pode fazer as pessoas produzirem mais a partir do seu autoconhecimento,

desenvolver técnicas e percepções sobre os seus pontos fortes. Aquilo que você pode desenvolver de si mesmo, que você acha que tem pouca habilidade, para poder ser uma pessoa melhor. Então, isso tudo foi conduzido durante o tempo do treinamento de modo que a gente conseguiu produzir realmente uma mudança de postura tanto gerencial, quanto assim, em outras áreas da nossa vida, na sociedade, na vida familiar e assim por diante. Então, foi um programa muito produtivo, eu digo que foi o melhor curso que eu já fiz em toda a minha vida profissional.

O Programa oferece meios de auxiliar no autodesenvolvimento dos participantes, o que foi percebido, de alguma maneira, em todas as entrevistas. Por ser mais global, ele consegue alterar a maneira da pessoa olhar para as diferentes áreas da vida, como o relacionamento interpessoal, a saúde, os objetivos de vida (tanto profissionais como pessoais), o que se reflete em diferentes ações do cotidiano. Quando perguntado sobre a diferença percebida com relação a outras ações educacionais que já tinha feito pela organização, o Participante 1, que está na instituição há 23 anos, afirmou:

Esse foi o mais rico em aplicabilidade de técnicas, porque ele não é só um programa de *e-learning*, ele tem encontros que são presenciais, ele tem dinâmica, tem um material de apoio pela *internet*, pelo *site* do próprio PL, que você tem uma interação não só com o seu *coaching*, mas também com os colegas que participam do mesmo Programa. Então, assim, tem uma série de ferramentas que hoje estão disponíveis no nosso mundo virtual e que favorecem o nosso relacionamento com esse grupo que faz parte do mesmo Programa.

As diferentes ferramentas e opções oferecidas pelo Programa estão dispostas de maneira a favorecer a interação entre os participantes. A forma como o PL foi desenvolvido e as diferentes atividades que aconteceram, intercalando momentos presenciais e a distância em diferentes formatos (como aulas e reuniões presenciais, atividades no ambiente virtual, por telefone e *e-mail*) foi recebida de maneira positiva pelos entrevistados. Segundo o Participante 1, ainda:

Eu acho que o Programa soube mesclar muito bem várias atividades que são complementares. Então, na sala de aula, a gente teve momentos de desenvolver técnicas, expressão corporal, de autoconhecimento, atividades lúdicas. O próprio *coaching* que acompanhou a gente durante todo o treinamento, essas sessões individuais, o plural de conferência, o material que a gente tinha acesso através do *site*. A própria área de recursos humanos que estava sempre interagindo com a gente através de *e-mails*, incentivando as pessoas a participar dos fóruns e tudo.

Como revela a fala anterior, o Programa oferece diferentes meios para que cada pessoa possa se desenvolver nas suas deficiências individuais quanto às competências ligadas à liderança. Embora nem todos tenham se aproveitado dos recursos disponíveis, como observou

a gestora; os que souberam utilizar os meios eletrônicos e presenciais conseguiram alavancar as competências de relacionamento interpessoal.

As competências relacionadas à interação e relacionamento entre pessoas foram definidas pela instituição como sendo essenciais para os gestores de equipes. Mas, por essa ser fluida e transpassar o ambiente profissional, pois o indivíduo se relaciona sempre, os participantes nitidamente destacaram o fato do Programa atuar em áreas não vinculadas diretamente ao profissional e a instituição. Segundo o Participante 2:

Muito pouco a gente trabalhou o lado profissional lá na sala de aula durante esse período. Ele foi muito mais voltado para a sua liderança, quer dizer, você sendo uma pessoa melhor, olhando melhor a coisa, olhando o todo, você consegue enxergar coisas diferentes e colocar em prática para a sua equipe.

Esta fala ainda mostra que houve retorno para a instituição desse investimento, como apresentado na declaração anterior. Mesmo que o Programa não se resumisse a discutir temas estritamente vinculados às práticas profissionais, tratando de questões de foro pessoal e familiar, de acordo com o entrevistado, os participantes conseguiram retornar os aprendizados à prática profissional, junto às suas equipes, como era esperado pela instituição.

Eu não me lembro nem de conversar sobre [a instituição] nesses eventos. Então, era uma viagem conjunta com aquele grupo e muito profunda em todos os temas. Então, essa oportunidade, o fato de você saber assim, de todo evento você saía sempre muito satisfeito com o que rodava, com o que era apresentado, os temas que eram oportunizados, você ia sempre motivado. (Participante 6)

O trabalho conjunto, ou viagem conjunta, como mencionado, fez com que o grau de cumplicidade entre os participantes aumentasse. De acordo com algumas declarações, o fato de ter se exposto como pessoa (além do lado profissional) fez com que eles passassem a olhar aos outros de maneira diferente. Segundo Bitencourt (2005) “a interação entre as pessoas propicia uma melhor articulação referente às diretrizes e aos níveis organizacionais”. Assim, a ação de discutir com outros profissionais da mesma organização auxilia na sedimentação de uma consciência coletiva, que se reflete no desenvolvimento de uma competência mais geral, partilhada por toda a instituição.

Os nossos contatos com a turma ficou uma coisa, criou um vínculo muito grande. E essa percepção que eu te passo, a maioria das pessoas que eu tenho conversado agora que eu estou longe, às vezes, quando acontece alguma coisa, eu troco uma ideia, converso, essas pessoas que eu acho que têm uma percepção próxima disso também. Então, isso marca bastante e você vê, diz: “- Olha, não fui só eu que fui tocado.” Que, às vezes, você sai de alguma coisa e: “- Poxa, será que só eu que

entendi daquele jeito?” Então, nessa troca de experiência, nesses contatos que a gente tem tido não fui só eu. Tiveram algumas pessoas que realmente sentiram a importância do Programa para ele como pessoa. Então, isso tem sido bastante legal. (Participante 5)

Apesar de ter se evidenciado esse maior compartilhamento de informações e integração entre os participantes, isso não foi suficiente para que se criasse uma comunidade deles. A atenção dada pelo PL ao desenvolvimento pessoal dos participantes foi comentário de todos os entrevistados. De alguma maneira, eles se sentiram diferenciados por terem sido ouvidos, apresentando as suas experiências e objetivos e analisando diferentes aspectos da sua vida, como o relacionamento pessoal (na família, trabalho e comunidade), a saúde, entre outros.

O que eu sempre afirmo do PL, eu digo assim: “- *Cara, realmente ele mudou a tua visão.*” Tanto pessoal, no teu relacionamento social, teu relacionamento com a família, da maneira como você passou, que você passa a olhar as pessoas de uma forma ou a respeitá-las no seu espaço de forma diferente. Isso é indiscutível, porque não tem, não existem duas coisas, você é uma pessoa aqui no profissional e outra pessoa no... Então, isso é lógico, refletiu no teu dia-a-dia de trabalho, principalmente em ouvir as pessoas, criar mais espaço, respeitar mais a opinião do próximo. Porque cada reunião, cada tema te trazia para uma reflexão da vida. (Participante 6)

O alcance das ações do Programa refletiu-se em diferentes aspectos profissionais, especialmente no que diz respeito às competências de relacionamento interpessoal. Essas, de acordo com Sant’anna, Moraes e Kilimnik (2002, p.03), estão entre as mais mencionadas em trabalhos acadêmicos sobre competências como relevantes para os gestores. Os relatos apresentados até o momento parecem confirmar tal importância.

O foco principal de desenvolvimento do Programa está nos indivíduos, tanto os participantes como naqueles com quem estes se relacionam e que também serão influenciados de alguma maneira. De acordo com Diório (2002, p.02) “o gestor deve facilitar, alimentar e alavancar o conhecimento das pessoas, maximizando a aprendizagem e incentivando-as a se tornarem pensadores independentes”. Assim, de acordo com o Participante 1:

Esse é um Programa que faz as pessoas que participam mudar a sua forma de interagir com as outras pessoas. E isso não tem a ver lá com o seu ambiente de trabalho, como eu te falei. Isso tem a ver com o indivíduo como um todo, então, ele fazendo parte de vários nichos. Então, no ambiente de trabalho, o comportamento muda, junto com a sua família, com os seus amigos, com a sociedade onde você está inserido, o bairro onde você mora e assim por diante. Porque esse Programa trata a pessoa que está participando dele como pessoa mesmo. Então, a gente tem, por exemplo, um *coaching* que faz a gente refletir sobre aquilo que a gente precisa melhorar. Então, esse *coaching* está acompanhando a gente durante todo o treinamento com algumas sessões individuais, com um plano de ação que é específico para aquela pessoa, ele é feito sob medida.

A reflexão, tida por Cheetham e Chivers (1998) como ‘super-meta’ competência, foi percebida pelos participantes como sendo a maneira pela qual o desenvolvimento pessoal foi conduzido. O trabalho de *coaching* foi voltado para momentos e estratégias de reflexão, com o suporte de diferentes técnicas, como mencionado anteriormente. O Programa atua em duas diferentes frentes, o indivíduo e o grupo. Na primeira, o peso maior está no autoconhecimento e autodesenvolvimento, assim, o participante é chamado a refletir sobre suas práticas e as consequências dessas para os diferentes grupos que participa, como seus pares, a equipe de trabalho, família e sociedade, que compõem a segunda frente.

O formato dele é uma troca muito grande de experiências entre a gente, entre os instrutores lá. Então, tem uma troca muito grande de conhecimento, de experiência e isso nos faz ver no dia-a-dia também que se a gente não procurar áreas diferentes, não procurar opiniões diferentes, entender essas diferenças, a nossa gestão corre um sério risco. (Participante 5)

Um grande ganho apresentado pelos participantes foi na compreensão de que é importante compreender e respeitar as diferenças, sabendo lidar com elas e até tirar proveito de experiências e conhecimentos oriundos de outras áreas.

Foi possível perceber pelas entrevistas que algumas atividades tiveram maior impacto, ou foram mais comentadas por todos. Uma delas foi a avaliação 360°, vista como o motivo inicial para se engajarem no Programa. De acordo com o Participante 2:

[A avaliação 360°] me ajudou muito, por isso que eu estou dizendo, me ajudou muito eu ter a avaliação, eu ter o *feedback* do pessoal em relação ao que eu fazia. Então, a gente teve a oportunidade até de corrigir isso, porque a gente teve acesso às notas das pessoas e a gente falou: ‘- *Poxa! Eu não sabia que eles me viam dessa forma.*’ Eu tenho então, é o que eu te falei lá no começo, é a questão de mudança de comportamento: ‘- *Poxa! Espera aí, se os outros estão me vendo dessa forma, eu preciso melhorar isso.*’

Após conhecer a maneira como subordinados, superiores e pares viam o participante, este teve um estímulo maior, além de um objetivo de mudança, que o Programa deveria dar conta. De acordo com o Participante 3:

Com base nessa pesquisa [avaliação 360°] que foi feita a gente teve essa segunda sessão de *coaching*, aonde realmente dava os *feedbacks* com relação a essas competências. Os pontos que eles achavam como um líder, como é que as pessoas realmente estavam me vendo, como é que o meu gerente estava me olhando e tal. Por orientação do *coaching*, a primeira reação foi chamar a equipe e dizer: “- *Olha, aqui é o espelho e vocês estão me vendo assim. Eu preciso mudar essa forma e como é que eu vou fazer isso? Como é que vocês vão me ajudar?*” E de uma forma

eles achavam que eu era muito democrático. E todo mundo falou assim: “- *Olha, eu acho que você é muito bonzinho, você pode nos cobrar mais que a gente vai dar mais resultado.*”

Assim, com base nessas informações, o *coaching* transformava a percepção que se tinha do participante em um plano de ação individual de melhoria, que era disponibilizado no ambiente virtual para acompanhamento contínuo. A segurança trazida pelo fato de cada pessoa contar com o acompanhamento de *coaching* pode ser notada na fala dos participantes, que creditaram a estes o estabelecimento do ritmo para as mudanças, a análise da importância relativa para os pontos de melhoria e um acompanhamento contínuo para cada passo, corrigindo o rumo e estimulando a evolução. Para o Participante 4:

O mais frutífero para mim certamente foi o *coaching*. Eu entrei de coração aberto e ela me deu assim, uma perspectiva e uma abertura de horizonte muito boa. Agora, os módulos em si do PL, para alguém que está no mercado há um certo tempo, alguns módulos podem até parecer repetitivos para a gente. Então, em algum momento se torna maçante os módulos presenciais com a consultoria.

Enquanto alguns participantes se mostraram encantados com os conteúdos e atividades desenvolvidas nos módulos presenciais, outros sentiram que os assuntos eram bastante semelhantes com os que já tinham sido trabalhados em outros momentos anteriores ao PL, quando passaram por treinamentos específicos sobre cada um dos assuntos tratados, ou que eram muito básicos. Como este Programa previa atingir uma ampla gama de pessoas de diferentes formações e localidades, era inevitável que algo fosse mais repetitivo a alguns. De qualquer maneira, como apresentado pelos entrevistados, dentre as opções oferecidas para o desenvolvimento dos gestores, todos os entrevistados se identificaram com alguma, sejam essas as atividades virtuais ou presenciais.

4. Dificuldades e desafios

Há algumas dificuldades e desafios que foram levantados tanto pela equipe de gestão como pelos próprios participantes do PL. De acordo com a Gestora, “existe uma primeira dificuldade que é tirar esses caras do dia-a-dia, do trabalho deles”. Segundo ela, por mais que as atividades sejam planejadas com grande antecedência, pois eles já têm acesso ao

cronograma completo desde o início do Programa, muitas vezes, uma reunião que ele considere importante pode fazer com que falte ao encontro presencial. “São pessoas extremamente comprometidas com o dia-a-dia, com o trabalho delas. Então, realmente é um dilema, a pessoa realmente tem um sistema de metas, ela é toda avaliada por metas que precisa cumprir” (Gestora do Programa). Assim, por mais que a relevância do Programa se faça evidente, os objetivos e a métrica de avaliação do funcionário não se flexibilizaram, o que pode levar a um dilema entre abrir mão de ser bem avaliado (não atingir a meta) no momento, visando uma melhoria futura, ou garantir a boa avaliação agora, para só depois pensar em ações de longo prazo (o Programa).

Isso pode ter levado a uma participação limitada nas atividades do Programa, como destacado pela Gestora do Programa sobre a participação nos momentos presenciais: “Então, são pessoas extremamente comprometidas, mas que em uma ação educativa isso às, vezes, atrapalha: “- *Pôxa! Desliga o celular.*” Que às vezes toca o celular toda hora, a pessoa precisa sair. Essa eu acho que é uma das dificuldades.”

Dado que o foco nos resultados é uma constante e que não há flexibilidade quanto às exigências de cumprimento de metas, os superiores pouco abriram espaço para uma ampla participação e envolvimento dos subordinados no Programa. Assim, de acordo com a gestora, muitos não deram espaço suficiente para que os participantes pudessem realizar as atividades dentro do prazo, ou com o uso de recursos da instituição. Talvez esses superiores não vejam no PL formas de melhorar o desempenho ou a capacidade de trabalho dos participantes. Segundo a gestora, esse problema é cada vez menor, pois o Programa começou ‘de cima para baixo’, ou seja, as primeiras turmas foram compostas por superintendentes e só nas últimas turmas é que passou a englobar a média gerência. “Têm muitos que apoiam, que acham legal, que dão *feedback*. Porque muitos desses gestores fizeram o PL I, então, já sabem da importância, sabem o quanto agregou” (Gestora do Programa). Assim, quando é este o caso, há uma inversão positiva do problema, tendo o superior como alguém que apoia e faz questão que as pessoas da sua equipe aproveitem ao máximo as oportunidades oferecidas.

“A outra dificuldade que eu te falei foi do próprio acesso ao *site*, de como fazer com que essas pessoas participem mais, interajam mais na comunidade do *site*” (Gestora do Programa). A participação, englobando a interação com os demais, conversação e reflexão sobre as práticas, é componente fundamental para o desenvolvimento das competências relacionadas à liderança. Dessa maneira, uma pessoa que deixe de interagir, não só prejudica a si mesmo como deixa de contribuir para alavancar o desenvolvimento dos demais. O

Participante 1, que foi da primeira turma do PL e participou ativamente das atividades no ambiente virtual, sentiu essa dificuldade com relação aos colegas com menor participação.

Como nós fomos a primeira turma a participar do PL, meio que fomos cobaias de uma série de problemas assim. Então, o *site* demorava um tempo para se atualizar, a gente não conseguia manter uma interação maior com os colegas, porque as pessoas não entravam no *site* com a regularidade que seria produtiva para a gente manter uma interação mais próxima. Então, esses problemas estruturais de construção do *site*, isso tudo impactou de certa maneira negativa para a gente tirar mais proveito da ferramenta.

Os problemas de acesso ao ambiente virtual podem explicar parte da falta de interesse dos participantes. A facilidade de acesso, como indicador de usabilidade, é essencial para garantir o interesse de retorno das pessoas a qualquer endereço da *internet*. Em projetos educacionais desenvolvidos a distância, como apontado na primeira parte desta pesquisa, a tecnologia deve auxiliar na formação, sem ser vista como mais um desafio a ser vencido. O Participante 6, que foi de uma turma mais recente e participou ativamente dos fóruns, também reclamou da falta de envolvimento dos demais.

Foi uma pena que lá [nos fóruns] se notou também que em relação ao número de participantes, poucas pessoas em relação ao que tinha e que poderiam ter aproveitado. Mas os que se interessaram, trocaram muita informação e experiência e foram ajudados pelo consultor. Enfim, a gente construiu coisas que se concluiu daquilo que foi proposto, vamos dizer assim, se foi para outro patamar de conscientização. (Participante 6)

A percepção de que mudaram o nível de consciência indica o potencial de transformação e de desenvolvimento de competências, como bem preconiza Sandberg (2000). O fórum era o espaço determinado, dentro da estrutura do Programa, para a reflexão conjunta de algumas das práticas organizacionais e problemas enfrentados no cotidiano profissional. Assim, os que participaram puderam rever essas práticas, com o apoio contínuo para a determinação e aplicação de novas práticas, mas como não era uma atividade obrigatória, somente os que demonstraram interesse em participar que puderam trabalhar essas capacidades. Como se pode observar na fala anterior, mais uma vez, a crítica volta-se para os demais participantes e não para o Programa. Segundo este mesmo participante, deveria se pensar em:

Criar alguns meios para que essas pessoas participassem, procurassem mais o *site* e trocassem mais informações. Então, eu achei que foi um número reduzido de pessoas em relação ao grupo que era. A oportunidade que tinha [de se relacionar com pessoas de todo o] Brasil. Poxa, você tinha o Brasil inteiro para trocar

experiências. E eu inclusive critiquei, fiz umas sugestões, críticas para o pessoal do PL: “- *Nós temos que achar meios de fazer as pessoas participarem.*” (Participante 6)

Assim, ele foi chamado para falar sobre a importância da participação, na abertura da turma seguinte. “Então, a gente já abriu, deu pareceres para que eles se motivassem, enfim, em utilizar o *site*.” O Participante 3, que foi da última turma que não teve fórum, sentiu falta de momentos de interação e discussão sobre a prática.

Eu acho assim, o que poderia ter é assim, mais prática. O que acontece? [No Programa] Lá a gente tinha. De *coaching* presencial foram só duas. O que poderia ter mais? Seriam mais conferências. O que poderia ajudar muito para ser melhor ainda no programa? Mensalmente, a gente ter uma sessão, nem que fosse de trinta ou quarenta minutos ou do pequeno grupo. Pelo menos dos membros, não precisaria ter o *coaching*, mas pelo menos daqueles pequenos grupos que foram divididos para compartilhar ideias e desempenhos. Quer dizer, isso eu acho que melhoraria muito a ferramenta. Porque a gente acabava fazendo o *coaching* somente lá com o *coaching* e com as pessoas dos pequenos grupos, o que aconteceu duas vezes. Se a gente tivesse, mensalmente, via telefone, uma conferência de 30 a 45 minutos entre os membros da equipe para compartilhar o que cada um estava fazendo. Ou até fazer, usasse o seu *pré-work*, se acontecessem essas conferências ia melhorar muito mais a ferramenta. (Participante 3)

A falta de interação com o grupo trás uma sensação de isolamento que não é positiva para o tipo de trabalho pretendido, que é o desenvolvimento de competências gerenciais. Assim, ao ser privado desses momentos, o participante passa a ter menos oportunidades de reflexão sobre as suas práticas, por essas não serem exteriorizadas e nem ter outras bases de comparação, como conhecer as práticas adotadas pelos seus pares. Mesmo sem saber o que era feito nas turmas anteriores (que a sua turma foi privada dos fóruns), o Participante 3 defende o uso da *internet* para trabalhar estes aspectos que faltaram.

Esse trabalho, eu acho que [a instituição] investiu um grande dinheiro no curso, mas se fizer de maneira diferente, mais via *site*, ele vai ter o mesmo resultado. Porque você não vai gastar com hotel. É importante talvez se tiver duas sessões assim e tal, mas se [a instituição] só usar a ferramenta, esse Programa para os outros membros de uma maneira via *internet* eu garanto assim, ele dividir em módulos e colocar na *internet*, a pessoa vai ter o mesmo resultado. (Participante 3)

Segundo este gestor, ele não vê diferença de qualidade entre o que é oferecido presencialmente em relação ao que pode ser trabalhado pela *internet*. É interessante perceber que este participante foi o que teve menos recursos oferecidos pelo meio virtual e as maiores dificuldades de acesso, pois, além de não ter fóruns, o ambiente foi limitado para uso e

navegação somente de dentro da organização, reduzindo a possibilidade de acesso ao horário de trabalho.

Apesar das dificuldades, segundo a Gestora, o Programa é considerado bem sucedido por toda a organização. Segundo dois entrevistados das turmas mais recentes, ter sido convidado a participar foi um grande mérito e fator de diferenciação perante o grupo, pois os critérios para escolha envolviam uma série de metas de desempenho e a indicação por um superior. “Para mim, foi uma grata surpresa participar desse Programa” (Participante 1). Como as primeiras turmas foram formadas por profissionais de cargos mais altos, isso passou a identificar o Programa como um fator de diferenciação dos demais.

De acordo com a gestora do Programa, caso ela pudesse mudar algo no Programa, seria fornecer maior quantidade de materiais adaptados, como o desenvolvimento de atividades e apostilas de conteúdo, para que os participantes pudessem levar as atividades e conhecimentos para aplicar junto às suas equipes. Segundo ela, muitos já expressaram esse desejo, mas ainda não se chegou a um formato que pudesse auxiliá-los na aplicação. Ela disse saber de esforços individuais para isso, mas, no momento, não existem condições de auxiliá-los. Nesse sentido, o Participante 6 afirma:

Eu já apliquei, inclusive o material eu apliquei com a minha família. Para você ter uma ideia, o material eu apliquei com a minha esposa. Eu fiz algumas situações tipo: “- Olha, eu acho que tem algumas coisas que eu vi que eu acho que pode ser legal para você.” E enfim, forneci o material, explicava o que tinha rolado, ela quase que fez um PL comigo de tabela. Porque isso era algo que não era para ficar só para você. Então, teve essa oportunidade também no PL.

A maior parte dos participantes entrevistados comentou sobre esforços de compartilhar os conhecimentos com suas equipes e pessoas do seu relacionamento. Nesses casos, as apostilas com o conteúdo dos encontros presenciais foram copiadas e distribuídas, ou foram estruturadas reuniões específicas para que o participante pudesse apresentar aos demais as informações adquiridas nesses momentos.

Sobre as atividades de *coaching*, como somente a primeira e a última eram presenciais, alguns gestores sentiram falta de um maior contato com estes. De acordo com o Participante 1, faltou um *feedback* mais estruturado após cada sessão de *coaching*, na forma de um relatório, ou resumo com os principais pontos de desenvolvimento. Faltou também receber mais respostas sobre como estava sendo avaliado o seu desenvolvimento. Nas outras entrevistas, esse ponto não apareceu, ou até, como no caso do Participante 4, que afirmou ser o *coaching* a pessoa que dizia se ele estava ou não no caminho certo, identificando os pontos

a serem melhorados e delineando os caminhos para atingir esses objetivos. “E o que foi mais frutífero para mim, certamente, foi o *coaching*. Eu entrei de coração aberto e ela me deu, assim, uma perspectiva e uma abertura de horizonte muito boa.” (Participante 4)

Outra questão que surgiu, de alguma maneira, tanto nas entrevistas com os participantes, como na entrevista com a Gestora, foi a falta de apoio após o final do Programa. Segundo o Participante 6:

Depois do final do Programa, até foi colocado durante o Programa: “- *Olha, de repente, a cada semestre, tem uma reunião.*” Mas havia uma ideia de que houvesse reuniões, não vamos chamar de reforço, mas para não deixar morrer muitos dos temas, ou rever, novamente revendo alguns temas e refletindo como reforço. Mas não aconteceu, não aconteceu depois de 2007, não aconteceu mais nenhum evento voltado ao PL, para essas coisas. O que é uma pena.

Assim, após um ano inteiro de acompanhamento do desenvolvimento dos participantes, é realizada uma festa de formatura e não se fala mais do Programa, ou seja, não há mais acompanhamento dos participantes.

Apesar de algumas ações de melhoria ainda estarem em desenvolvimento quando do fechamento do Programa, de um dia para outro, os participantes se veem sozinhos para seguir com as atividades que faltam desenvolver. Segundo o Participante 3, é necessária alguma forma de acompanhamento posterior “porque senão eu acho que assim, 10% vão continuar com o Programa, talvez o restante caia no esquecimento.” De acordo com o Participante 4:

Precisa de um *follow up* mesmo que seja através do *site* ou de alguma atividade de acompanhamento após seis meses. Como que uma maternidade, você gestou um líder e solta ao mundo, mas tudo bem que você não precisa ficar acariciando, não como a mãe fica com o nenê no colo por seis meses. Mas após seis meses, você pode perguntar se ele está indo bem, se com aquilo ele teve sucesso no aprendizado dele. Eu tive que buscar isso e eu sei que a empresa também fornece isso para quem busca. Agora, sistemático ele não é.

O ambiente virtual foi ressaltado pelos entrevistados como um canal relevante que possibilitaria esse acompanhamento posterior. Mesmo que o acesso ao ambiente não seja bloqueado após o final do Programa, por não haver nenhuma ação sistemática, não há interesse de voltar a frequentar esse espaço. Sobre isso, o Participante 4 complementa:

Então, essa que é a ferramenta que eu acho que o *site* poderia ajudar, a questão do *network* no pós. É uma ferramenta enxuta, eficiente, barata e acessível a todos. As pessoas que eu conversei no PL e que faziam parte da minha turma, eu não sei onde estão e o que estão fazendo. Assim, com uma ou outra que eu tenho um contato mais direto, eu não sei como estão as carreiras delas, até como um apoio mesmo, porque

experimentamos muitas coisas juntos naquele momento. Então, o *site* deveria dar, acho que é a ferramenta mais adequada para esse relacionamento.

Algumas das sugestões para dinamizar esse espaço contemplavam a criação de um boletim mensal com novidades, dicas de leitura e espaço na *internet* para compartilhar as experiências e descobertas após o fim do Programa. Quanto à última, a Gestora afirmou estar pensando em maneiras de viabilizar essa ação para os concluintes de 2008, mas, até o final da pesquisa de campo, ainda não havia definido um formato.

Apesar do Programa ser bem avaliado por todos os entrevistados e, de acordo com a Gestora, ser bem visto na organização, há alguns pontos essenciais que estão sendo mal trabalhados, especialmente os relacionados à continuidade do Programa e interação entre os participantes, na troca de experiências, na ação conjunta destes para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Por ser um Programa de grande porte, com um número considerável de possibilidades, quando se observou a inoperância de um recurso ou a falta de uso pelos participantes, optou-se simplesmente por excluí-lo, ao invés de tentar aprimorar as ferramentas que visivelmente apresentavam problemas. Isso pode ser percebido com relação ao *chat*, que deixou de ser utilizado por problemas na ferramenta e o fórum, que deixou de ser usado para não sobrecarregar a agenda dos participantes, o que também pode ser entendido como uma solução à falta de participação das turmas anteriores. Assim, a cada nova versão do Programa, os participantes são privados de uma parte deste, o que, se não chega a comprometer a formação final, reduz o uso de estratégias promissoras de desenvolvimento e a falta deste pode ser sentida, como foi observado em vários relatos apresentados nesta seção.

5. Competências desenvolvidas durante o Programa

A análise das competências foi feita com base no modelo revisto de competências profissionais de Cheetham e Chivers (1998), a partir dos dados coletados durante as entrevistas.

Cada grupo de competências do modelo será analisado separadamente. Optou-se por iniciar com a reflexão, por ser essa de maior importância para os autores e que irá definir a análise para as demais:

5.1 Reflexão (“super meta”)

A base do PL foi estruturada em cima das atividades de reflexão sobre a vida do indivíduo como um todo, buscando as práticas pessoais e profissionais, analisando-as e dando suporte para a construção de novas práticas. Assim, o Programa se inicia com uma avaliação 360°. Cada participante tem acesso aos resultados de como seus subordinados, pares e superiores o veem profissionalmente. Nesse momento, o gestor é auxiliado por *coaching*, para elaborar propostas de melhorias, que depois serão desenvolvidas ao longo do Programa. “Então, a gente busca isso e começa a se conhecer melhor, é tudo mostrando que o teu autoconhecimento vale muito no teu dia-a-dia. Você se autoconhecendo consegue ser uma pessoa bem melhor.” (Participante 5)

O segundo momento de reflexão dá-se, também, no começo do Programa, quando cada participante deve analisar a sua vida, em períodos de sete anos. Esse trabalho é depois discutido com as pessoas do ‘pequeno grupo’ (cerca de cinco participantes da mesma região geográfica que realizam as atividades em conjunto), que passam a se conhecer melhor e a auxiliar-se mutuamente para o desenvolvimento das suas capacidades.

Após esses dois primeiros momentos, o ambiente virtual passa a ser utilizado para as demais atividades de reflexão. Elas se dão em diferentes espaços, especialmente no fórum, onde os participantes compartilham informações, conhecimentos e práticas sobre diferentes aspectos da atuação profissional, com todos os demais participantes do Brasil, com o auxílio de um mediador.

O PL me deu a oportunidade de eu rever muitas coisas pessoais que eu não estava trabalhando. Desde mudança de comportamento, desde você olhar uma coisa com um olho um pouco diferente, desde uma prática de um exercício que eu deixei de fazer e a gente não precisa disso, acho que dá para fazer as duas coisas [cuidar do pessoal e profissional]. Então, o PL me abriu, me deu oportunidade de eu ver realmente muita coisa que eu não estava enxergando. E a gente está procurando agora, através dessa ferramenta, vamos dizer assim, desse curso, que na realidade ele foi um ano, entre troca inclusive de informação com os nossos *coachings* e tudo mais, deu uma oportunidade de eu mudar o meu comportamento. Então, quando você muda o seu comportamento, você obtém resultados até melhores. (Participante 2)

Para o participante 2, a reflexão levou-o a estruturar uma série de mudanças pessoais. Apesar de ter uma boa atuação profissional, ele tinha uma série de problemas de saúde e

familiares. Isso foi trabalhado desde a primeira sessão de *coaching*, quando foi incentivado a refletir sobre os impactos dos problemas em sua vida como um todo. Ele diz, também, que só com o auxílio do Programa pôde ver que não precisava ‘abrir mão’ da saúde e da convivência com a família para ser um bom profissional.

Porque você faz esses teus *links* com a vida. No dia-a-dia, com a tua prática profissional, levando essa reflexão que você faz com as pessoas, eu te diria assim, exatamente essa questão de dar espaço para o outro, de ouvir o outro, respeitar a opinião do outro e a participação, a história dele, a cultura dele, o que ele pode contribuir. Então, não ter aquele tipo de liderança, é o meu caso, por exemplo, eu atuava ali como gerente regional de operações; muitas vezes, você chega com pacotes prontos, como se a tua experiência fosse se sobrepor em todos os momentos. É lógico que ela é extremamente válida, mas há abertura. Depois disso, inclusive eu passei, eu mudei algumas formas de trabalho, para você ter uma ideia. E foi uma das coisas que uma das vezes, nas reuniões eu disse assim: “- *Cara, poxa! Às vezes, eu faço algumas coisas que eu acho até legal, mas você vê, eu estou olhando o meu mundo que está desse tamanho, porque eu estou deixando de ver outras pessoas que podem contribuir também.*” E realmente isso foi fantástico, porque a partir do momento que a gente começou a fazer essa parte, começou a surgir N outros olhares. (Participante 6)

Para o Participante 6, o trabalho de reflexão feito junto ao *coaching* focou nas relações interpessoais, especialmente junto aos pares e subordinados, pois, segundo ele, por ter vindo de uma área mais técnica, não dava espaço para que as pessoas oferecessem alternativas de soluções diferenciadas aos problemas que apareciam. Nas entrevistas com os participantes, em diferentes momentos, eles afirmaram que passaram a ser mais abertos para analisar as suas atividades e rever as suas práticas, como em um processo contínuo, que foi iniciado a partir do Programa. Isso se torna mais evidente nas pessoas que tinham finalizado há mais de um ano e que continuaram a rever suas práticas pessoais e profissionais.

Para mim, isso foi muito forte, eu era muito rápido e atropelava, às vezes, as coisas e você passa à reflexão, é dizer: “- *Poxa! Eu, em muitos momentos, sou o dono da verdade, pelo fato de ter um crachá e ser líder e não estou dando espaço para as pessoas.*” Isso foi uma coisa que me marcou bastante. Então, uma mudança para mim significativa, porque os resultados depois disso passaram a ser bem melhores. (Participante 6)

O gestor anterior exemplificou situações de discussão no fórum quando os outros participantes deram sugestões de soluções completamente diferentes das que ele mesmo teria e que lhe pareceram, em alguns casos, até melhores. Assim, mudou sua conduta e passou a abrir espaço para que o restante da equipe apresentasse sugestões o que, segundo ele, ao final do Programa, incluía até gestores de outras áreas clientes.

De acordo com Cheetham e Chivers (1996), com base nos trabalho de Schon, para que a reflexão possa desenvolver competências, ela deve ter foco na prática e resultar em ações diferenciadas (novas práticas). Assim, não é qualquer reflexão que desenvolve competências, mas, como se observou nos relatos e narrativas dos participantes, o exercício da reflexão levou a uma revisão em sua conduta como gestor, ou seja, os objetivos do Programa nesse aspecto foram bem sucedidos.

5.2 Conhecimentos / Competências cognitivas

Fazem parte desse grupo os conhecimentos técnicos de base da profissão, relacionados à prática profissional, aos procedimentos, ao contexto e à aplicação desses. Durante o Programa, houve momentos nos quais foram oferecidos conhecimentos relacionados às atividades de gestão. Essas atividades estavam concentradas nos encontros presenciais, quando especialistas eram chamados para tratar de assuntos específicos. Os entrevistados se dividiram quanto à efetividade desses momentos. Para alguns, foram extremamente válidos, especialmente pela visão dos especialistas ser diferenciada e vinda de outra área (não financeira). Para outros, especialmente os que estão há mais tempo na organização, esses momentos agregaram pouco, pois eram informações que já haviam sido tratadas em projetos anteriores.

A área “biblioteca” do ambiente virtual também foi responsável por trabalhar essas competências. Muitos comentaram sobre os boletins periódicos com novidades e dicas de assuntos complementares para leitura e aperfeiçoamento. Pelo menos dois entrevistados disseram ter adquirido o hábito de leitura de materiais mais voltados às práticas profissionais durante o Programa e passar a buscar nesses canais soluções diferenciadas para os problemas enfrentados.

5.3 Competências funcionais

As competências funcionais são específicas do cargo e, assim, adquiridas ao longo da vivência dos funcionários na organização. Elas foram trabalhadas especialmente pelos fóruns dos grupos de interesse no ambiente virtual, em temas como gestão do tempo, estruturação de *feedbacks*, entre outros. Nesse espaço foi explorada a troca de informações entre todos os participantes, de diferentes localidades e *backgrounds*, em temas relacionados ao cotidiano na organização.

No processo de discussão dos fóruns, os participantes tiveram que expressar as suas práticas por escrito, forçando-os a explicitar conhecimentos tácitos e refletir sobre a sua maneira de agir, frente à apresentada pelos demais participantes. Para muitos, a troca de informações e vivências foi muito importante, pois não tinham conhecimento do que outros faziam para solucionar problemas comuns e aprenderam a se ajudar, com dicas válidas e experiências diferenciadas.

5.4 Competências pessoais / comportamentais

Nas falas dos entrevistados pode ser observado que houve o desenvolvimento de competências pessoais e comportamentais, especialmente em pontos como a empatia, relacionamento interpessoal, autoconfiança, habilidade para prestar atenção aos outros em diferentes sentidos (como emocional, expectativas, anseios e dificuldades).

Profissionalmente, ele [o Programa] me ajudou nesse sentido, mudança de comportamento. Se tiver uma palavra-chave que eu colocaria em tudo isso é mudança de comportamento, atitude mesmo. Atitude de mudar, quer dizer, tem que partir de mim, eu é que posso mudar, ninguém pode me mudar, eu é que tenho que mudar. Então, a atitude tem que ser minha, eu tenho que ter atitude para fazer o exercício físico, eu que tenho que ter atitude de tratar as pessoas diferente, eu que tenho que ter a atitude de fazer o meu *marketing* pessoal, eu que tenho que ter atitude de fazer o relacionamento com as pessoas. (Participante 2)

A fala do Participante 2 expressa o que outros entrevistados também disseram com outras palavras, ou seja, que as mudanças deveriam partir deles mesmos, que cada um é responsável pelo seu desenvolvimento e melhoria contínua. Eles relacionaram as mudanças

ocorridas nessa área como sendo fruto, especialmente, do trabalho de *coaching*. De acordo com o Participante 1:

No meu ambiente de trabalho, eu consegui enxergar as pessoas de outra maneira. Então, a rigidez com que eu tratava as pessoas no sentido de: “- Ah, eu tenho uma meta para ser atingida, eu vou buscar o comprometimento das pessoas de uma mesma maneira.” Tudo isso a gente muda a forma de ver, você começa a perceber que cada pessoa reage de uma maneira diferente. Você tem um jeito de falar com uma pessoa que não pode ser o mesmo jeito de falar com outra. Você tem a questão de identificar as qualidades que cada pessoa tem, que são diferentes umas das outras. Então, uma tem uma visão mais agressiva do negócio, a outra tem uma visão mais realista, a outra tem uma visão mais sentimental. Então, a gente consegue extrair das pessoas aquilo que elas têm de melhor para produzir o melhor resultado no final do trabalho.

Assim como o participante anterior, outros entrevistados informaram que passaram a ter um relacionamento diferente com as suas equipes. Enfatizam, por exemplo, o respeito a opiniões diferentes, a maior liberdade para que cada membro da equipe realizasse as tarefas, e até o auxílio ao crescimento profissional desses. A autoconfiança também foi um aspecto bastante presente na fala dos entrevistados. De alguma maneira, todos conseguiram expressar seu crescimento nessa competência. De acordo com o relato do Participante 4:

Que eu acho de tudo que eu consegui no PL foi a autoconfiança que me levou a conquistar novas coisas aqui dentro. Após o término do Programa, eu fui reconhecido nessas habilidades que eu não tinha desenvolvido e o meu amadurecimento foi brutal. Tanto que me levou em um curto espaço de tempo para outro nível executivo que eu estou hoje.

Apesar da organização não ter uma avaliação formal sobre os resultados do Programa e as competências que foram desenvolvidas, os participantes entrevistados conseguiram expressar seu crescimento como líder. Este mesmo participante ainda complementa:

Antes do PL, eu colocava certos limites para mim, para as minhas competências. Que eu achava que eu não tinha, que o desafio sempre que ele era dado era maior do que as minhas habilidades, mesmo sendo uma pessoa competente. Então, eu quebrei algumas amarras e estabeleci desafios de alta *performance* para mim, não só aqui dentro, como academicamente também. (Participante 4)

Foram muitas as mudanças relatadas pelos entrevistados para as competências pessoais e comportamentais. De modo geral, eles relataram uma mudança na maneira do gestor de se ver, agregando novos desafios a serem vencidos e novos planos para o futuro.

As pessoas percebem assim, eu era uma pessoa mais tímida, mais retraída. Hoje eu sou uma pessoa mais espontânea, sou uma pessoa que tem menos dificuldade de me

expressar com os colegas, eu trabalho mais a transparência no relacionamento. Então, isso tudo facilitou muito, ampliou a minha rede de relacionamento, eu consegui desenvolver relações com pessoas que eu considerava difíceis de ter um relacionamento. Então, isso tudo favoreceu para mim. Os meus subordinados percebem uma franqueza maior na hora de estar me colocando em relação a eles, em dar *feedback*, essas coisas. Então, eu acho que com certeza contribuiu e as pessoas percebem a diferença, em função do treinamento que eu participei. (Participante 1)

De acordo com a Gestora do Programa, muitos funcionários demonstraram interesse em participar do PL após perceberem mudanças de comportamento em seus superiores e pares. “Então, você provoca mudança na outra pessoa também. Então, você passa a ter essas atitudes diferenciadas, você começa a mudar algumas coisas.” (Participante 6). Para este participante, ocorreram mudanças profundas na sua maneira de se relacionar com as demais pessoas do seu universo profissional.

Eu tinha tipo, vou lá profissionalmente e 18 horas vou embora. Então, também compreendi que tomar um guaraná depois das 18 horas com o grupo e conversar sobre futebol, família, enfim, também trazia benefícios tanto para a relação pessoal, quanto para a relação profissional. São coisas que eu fui descobrindo, fui refletindo durante a participação do PL. E, sem dúvida, isso para mim trouxe benefícios nos resultados que eu tinha que apresentar, bem como equipe, durante o profissional. (Participante 6)

Para este participante, que afirmou que antes do Programa acreditava que ser um bom gestor era ter bom conhecimento técnico e saber avaliar as pessoas tecnicamente, ele passou a perceber que o relacionamento pessoal é importante também no ambiente profissional. Como era esperado pela gestão do PL, as mudanças atingiram aspectos pessoais dos participantes, tanto com relação à saúde como com a família e a comunidade. De acordo com o relato do Participante 3:

Pessoalmente, no início do PL eu estava com 108 quilos, hoje eu estou pesando 94 quilos. Então, tive uma mudança de vida, de saúde, que está sendo muito melhor, não atingi o objetivo ainda, que eu pesava 88, 90 quilos, mas é um objetivo interessante. Eu digo assim, que o *coaching* foi a mesma coisa que fosse um espelho mágico e que a gente só pode conhecer essa ferramenta por causa do PL II, senão não teria como conhecer isso.

Mais uma vez, pode-se perceber que as mudanças nas competências pessoais foram, em grande parte, creditadas ao trabalho de *coaching*. Nesse caso, o ambiente virtual foi usado como apoio ao desenvolvimento e acompanhamento dos objetivos delineados nessas sessões. Assim, o AVA funcionava como suporte para que as metas fossem acessíveis e constantemente lembradas. Este espaço também funcionou como ponto de comunicação,

para que pudessem ser sanadas dúvidas. Sobre o relacionamento com a família, o Participante 1 coloca:

Isso também vale para a sua família. De repente você vai conversar com a sua mulher e ela reage de uma maneira, você vai conversar com o teu filho e ele reage de outra. Então, você entender que as pessoas são diferentes e como é que você pode interagir com elas, detectando o que elas têm de bom, o que elas têm a desenvolver, para que você possa de fato fazê-las responder aquilo que você precisa. Mas, ao mesmo tempo, dar a sua contribuição no sentido de evidenciar para elas que elas também têm algo que elas podem desenvolver e vai gerar um benefício, um crescimento para elas mesmas.

Mais uma vez, observa-se que vários participantes relataram uma melhoria no relacionamento com suas famílias. Segundo o Participante 3, ele havia negligenciado o relacionamento com a mulher e filhos, privilegiando comportamentos que ele acreditava ser de um bom gestor. Durante o Programa, ele disse ter chegado à conclusão de que não conseguiria ser um bom gestor se a vida pessoal dele não estivesse bem.

5.5 Valores / Competências éticas

As competências éticas e valores permearam, de alguma maneira, o desenvolvimento das demais. Isso pode ser percebido nos relatos de maior respeito às diferenças, na valorização da opinião dos demais, no respeito ao ser humano, na busca por uma melhoria na qualidade de vida, tanto dentro como fora da organização. O foco de algumas ações do Programa estava voltado para essas competências, especialmente, nas oficinas de qualidade de vida e diversidade. A hierarquia de valores dos participantes também deve ter se alterado. Isso pode ser percebido pela maneira como passaram a enxergar seu papel na organização, na família e nos locais onde atuam.

5.6 Competências Profissionais

O conjunto das quatro dimensões anteriores (competências cognitivas, funcionais, pessoais e éticas) levam ao desenvolvimento de competências de âmbito profissional. Como apresentado anteriormente, todos os participantes entrevistados afirmaram que mudaram, de alguma forma, sua atuação profissional. Após a primeira sessão de *coaching*, o Participante 3, por exemplo, reuniu sua equipe, modificando a postura junto a seus subordinados.

Tomamos essas medidas logo no início de março e a agência teve uma *performance* diferenciada. Tinha uma campanha de abertura de contas, capitalização e consórcio que terminava dia 31 de maio. Quer dizer, a gente saiu de uma fase assim, nem pontuava para conquistar essa campanha.

O mesmo se repetiu depois da segunda sessão de *coaching*, quando ele alterou novamente a maneira de agir, dado os resultados positivos das mudanças feitas anteriormente.

Com essa correçãozinha de rota, terminamos o primeiro semestre em primeiro colocado nesse porte A [para filial considerada de primeira linha] e fomos agraciados novamente com uma viagem para a Espanha. Tudo indica que a gente ganha o ano todinho, que é uma viagem para Cancun, que não sou eu, é a equipe que vai ganhar. E que eu digo que boa parte disso foi fruto do auxílio do PL.

Para o Participante 6, as alterações nas competências profissionais envolviam também o desenvolvimento de maior relacionamento interpessoal, como relatado em sua entrevista:

E eu não tenho dúvida, o meu histórico, daquilo que eu conseguia quando tinha apenas o conhecimento e tratava as pessoas por conhecimento, montava a minha equipe pelo conhecimento técnico do que ela tinha nas atividades, enfim. E quando essa visão mudou, eu tive assim, para mim, o resultado. E até para mim mesmo, como pessoa, como gestor, a leveza que se deu. Antes as coisas eram mais pesadas, porque eram muito baseadas no conhecimento, nessa experiência técnica. A partir do momento que eu consegui olhar melhor as pessoas e trabalhar e dar esse espaço para as pessoas, individualmente, os meus resultados como gestor melhoraram bastante.

De maneira geral, os participantes entrevistados demonstraram em suas falas uma maior segurança no cargo e na condução das atividades profissionais, como fruto da percepção dos resultados das alterações efetuadas, especialmente na gestão da equipe.

5.7 Meta / Trans-competências

Percebeu-se, também, uma grande quantidade de esforços empreendidos no desenvolvimento de algumas “meta-competências”, como o autodesenvolvimento, a comunicação e a busca por soluções diferenciadas para os problemas enfrentados pelos gestores participantes no dia-a-dia profissional.

Nesse sentido, muitas atividades do Programa auxiliaram na tomada de consciência sobre a responsabilidade pelo autodesenvolvimento, especialmente, o *coaching* e o ambiente virtual como um todo, uma vez que nenhuma das atividades desenvolvidas nesse espaço era mandatória, mas estavam abertas a qualquer interessado e visavam ao desenvolvimento pessoal de algumas áreas específicas relacionadas à gestão.

Que eu me desenvolvi muito como pessoa, eu resgatei algumas coisas que eu não fazia e hoje eu estou fazendo, praticando. Vou te dar um exemplo disso, *marketing* pessoal, por exemplo, uma coisa que de repente, eu não fazia ou não estava preocupado até em fazer. E hoje, de repente, a gente acha que é necessário você fazer, desde que você não ultrapasse alguns limites, desde que você faça a coisa como deve ser feita. Tipo, se você desenvolveu um trabalho, se o trabalho deu um resultado e esse resultado fez bem para você e para a organização, ele tem que ser mostrado, tem que ser valorizado. (Participante 2)

O Programa permitiu que esses profissionais identificassem aspectos importantes para seu crescimento profissional, o que desencadeou iniciativas de autodesenvolvimento. O papel da biblioteca virtual do Programa também foi essencial como coadjuvante no processo de autodesenvolvimento dos participantes. Ela foi indicada pelos gestores como sendo responsável pela aquisição do hábito da leitura, especialmente, em textos relacionados à área, o que ocasionou também a busca pela melhoria contínua via literatura e um maior contato com soluções de outras áreas.

Que eu acho que a gente está muito mais preparado é para mudança. E hoje a gente diz: “- *Olha, se acontecer eu estou preparado para isso, estou preparado para aquilo.*” Isso o PL foi fundamental. (Participante 5)

O desenvolvimento da comunicação também se fez presente durante todo o Programa, quando os gestores tiveram diferentes oportunidades de diálogo entre eles e com agentes externos. O contato com consultores externos oriundos de outras áreas profissionais, tanto nos momentos presenciais como nos fóruns, também foi relacionado à aquisição de visões diferenciadas para a solução de problemas. O Participante 6 afirma com relação ao trabalho desenvolvido junto ao ‘pequeno grupo’:

A própria aproximação com as pessoas, ali você já começa exatamente a exercitar isso, a respeitar a história do outro, a compreender a história do outro, a compartilhar a tua história. Então, é uma viagem que quebra muitos muros ali, muitos trancas que você mesmo e que as pessoas têm na sua vida, começa a se construir nos primeiros encontros do PL. E há uma sinergia muito grande dentro desse grupo, até talvez em função desse trabalho inicial. Então, se cresce muito, porque o grupo consegue, como eu te falei, consegue compartilhar muita informação, muita experiência de vida, muita história. E isso não tem como, muda realmente a tua maneira de encarar o trabalho, encarar a família, as tuas relações sociais.

A comunicação foi bastante trabalhada, especialmente nos encontros presenciais do pequeno grupo, que reunia cerca de cinco pessoas da mesma localidade e que durante todo o Programa tiveram que compartilhar experiências e percepções passadas e atuais. A partir do momento em que cada um tinha que se apresentar e colocar-se frente aos demais, com suas dúvidas, fraquezas e deficiências e ter a ajuda dos demais na própria reestruturação pessoal, houve uma melhoria da comunicação, da cooperação, do fortalecimento do posicionamento e da segurança de si mesmo, como se observou nos relatos dos gestores.

5.8 Influências do contexto / ambiente

O Programa surgiu por solicitação do presidente da instituição, para o aprimoramento das competências já existentes e desenvolvimento de novas competências dos principais líderes, para a adequação a um novo posicionamento organizacional. Os primeiros gestores foram os que indicaram os participantes da turma seguinte e assim por diante. Dessa maneira, o PL sempre teve muito apoio organizacional e interesse de ser bem sucedido. O contexto profissional/organizacional foi fator determinante da estruturação do Programa e exerceu grande influência.

Por maiores que fossem os interesses da alta cúpula com relação ao sucesso do Programa, os ambientes, tanto presencial como virtual, também ofereceram influências negativas. Destacam-se, nesse sentido, as interrupções dos momentos presenciais - que impactava no desempenho e entusiasmo do grupo de participantes - e na restrição imposta ao ambiente virtual de aprendizagem - que passou a ser acessado somente de dentro da organização, para evitar problemas trabalhistas - o que diminuía sensivelmente o grau de participação dos envolvidos, tendo que se restringir a atuar apenas nos “horários livres” do

expediente. Essas, entre outras situações apresentadas anteriormente, refletiram no aproveitamento e no desempenho dos participantes do Programa. Por outro lado, o AVA também foi avaliado positivamente enquanto espaço de aprendizado próximo ao ambiente profissional, na multiplicação das informações com outras pessoas, na aquisição de novos hábitos, como o de leitura, e na troca de informações e experiências com outros participantes.

5.9 Motivação / Personalidade

Como apresentado anteriormente, o Programa surgiu por desejo político, como uma ação que deveria ser feita pelos profissionais indicados. Assim, alguns entrevistados afirmaram que, ao iniciar, acreditavam que este seria somente mais uma ação educativa como tantas outras que já tinham feito pela organização. Especialmente para os que participaram das primeiras turmas, a motivação era extrínseca e relacionada ao contexto de criação do Programa.

Isso se alterou com o desenvolvimento das demais turmas. Todos os entrevistados afirmaram que após conhecerem a amplitude do Programa e participarem das primeiras ações, a motivação foi outra, pois perceberam que este seria importante para o seu crescimento, não só profissional, como pessoal. Esse impacto inicial foi diferente para os que participaram das turmas subsequentes. Para estes, o fato de ser indicado foi um fator de grande satisfação e que reverteu em maior motivação, pois já conheciam o Programa e já tinham percebido os resultados em outras pessoas, especialmente nos superiores.

A motivação dos participantes durante o Programa pode ser percebida pela baixa taxa de desistência, menos de 10% que não terminam, apesar da duração longa, exigindo uma participação efetiva e sistemática de pessoas que possuem um cotidiano profissional atribulado, como relatado pela Gestora do Programa.

6. Percepção dos participantes sobre como ser um gestor competente:

Uma pergunta feita a todos os participantes do Programa que foram entrevistados foi: “O que significava, para eles, ser um gestor competente?”. As respostas deles e alguns comentários sobre as mesmas estão colocadas na íntegra, nos parágrafos seguintes.

No mínimo, entender as capacidades das pessoas. Outra coisa é você identificar as habilidades que as pessoas têm, os pontos que elas precisam desenvolver e você conseguir enxergar isso, de modo que isso se reverta em benefício para a pessoa e para você, enquanto gestor. (Participante 1)

Para este, pode-se perceber que o destaque foi dado no respeito às diferenças e na importância em desenvolver a habilidade do outro. Este é um dos desafios dos gestores, identificado pela área de Recursos Humanos antes da criação do Programa, como apresentado anteriormente.

Para o Participante 2, ser um gestor competente:

É cada vez mais você desenvolver as suas habilidades. Tem pessoas que são hábeis em um setor específico e não são hábeis em outros setores. Eu acho que o gestor hoje, de forma geral, tem que saber um pouco de tudo, sem se aprofundar no todo, porque se ele se aprofunda em uma situação, ele vai virar um técnico. Então, a gente tem que assim, o gestor hoje tem que saber desenvolver as suas habilidades. E, principalmente, a habilidade de tratar com pessoas, que eu acho que esse é o caminho. Respondendo objetivamente à sua pergunta, eu acho que cada vez mais desenvolver habilidades que façam com que eu conduza as pessoas que estão trabalhando comigo ao mesmo objetivo e resultado.

O segundo, além de considerar as capacidades apresentadas pelo primeiro, agregou também o seu autodesenvolvimento, que foi considerado pelo RH como ‘criar habilidade de refletir sobre si mesmo’.

Para o participante 3:

O que eu vejo é o seguinte, não basta você ser competente só em resultados. Quer dizer, você tem que atrair a competência, o resultado tem que aparecer dentro dos vários parâmetros que [a instituição] utiliza. A competência, você tem que ter uma equipe, saber formar a sua equipe e de forma que ela trabalhe feliz e motivada, constante. Quer dizer, eu tenho que ser competente também em transmitir aquilo que eu tenho de melhor para as pessoas, fazer discípulos. Eu me considero assim: “- *Vou ser um líder extremamente competente quando eu tiver mais números de discípulos.*” Seriam pessoas tentando imitar a maneira de eu ser.

Este participante acredita que ser competente é ser um exemplo a ser seguido pela equipe. Esta afirmação é bastante diferente do que foi colocado pela organização, especialmente com relação ao respeito às diferenças, uma vez que este entrevistado acredita que há um tipo ideal de líder a ser imitado. O Participante 4 teve muita dificuldade em

elaborar uma resposta, limitando-se a dizer que o Programa permitiu seu autodesenvolvimento e autovalorização, contudo, não soube expressar o que define um gestor como competente. Em função disso, a sua resposta foi desconsiderada para análise. Talvez o seu histórico justifique essa dificuldade, uma vez que ele assumiu um cargo de gestão com pouca idade e não acreditava que tinha capacidade de responder pelas responsabilidades deste e nem estava à altura das expectativas da instituição.

Para o Participante 5, o gestor competente:

Eu acho que é um cara que consegue atingir um resultado através das pessoas e que essas pessoas se sintam parte daquele resultado também. E que estejam bem consigo mesmo, profissionalmente. Eu acho que um gestor é isso, é aquele que faz o resultado através das pessoas e faz com que essas pessoas estejam bem, estejam tranquilas. Não é mais aquele resultado a qualquer custo.

A preocupação em atingir os resultados organizacionais foi colocada em plano secundário, pois ela deve ser atingida, mas o importante é ter uma equipe ‘funcionando’ de maneira tranquila. Essa posição do gestor está de acordo com os princípios determinados pela área de RH quando da definição dos desafios aos líderes: ‘gerar significado ao compartilhar convicções, ideais, valores e crenças; respeito às diferenças, criando uma cultura de diversidade e inclusão; resolver conflitos e conciliar dilemas; e, por fim, construir relacionamentos autênticos com as equipes’.

Para o participante 6, ser um gestor competente:

Ser competente, para mim, é exatamente conseguir entregar o que você tem que entregar como resultado, mas respeitando o ser humano, respeitando as pessoas. É fazer isso, envolver as pessoas de forma que elas também se envolvam, também acreditem naquilo e tragam essas competências também. É você saber aproveitar a competência de cada um, aonde e o que cada um tem de melhor, você saber conjugar isso, saber juntar na tua equipe, saber fazer essa leitura, não tratar todo mundo de forma igual. Você tem a sua meta, você tem o seu objetivo, você tem o que você tem que entregar. Mas é fazer a sua gestão, gerenciar as competências, unir as pessoas para esses objetivos, dar espaço para participar, para colocar as suas ideias, enfim. Delegar e dar responsabilidades, cobrar o que tem que ser cobrado, mas acima de tudo respeitando as pessoas.

Como o quinto participante, o sexto também destaca o relacionamento entre as pessoas como objetivo central do gestor, respeitando cada pessoa dentro das suas capacidades e trazendo o melhor de cada um para os resultados desejados para a equipe. Tal posicionamento também está em sintonia com os desafios que o RH atribuiu aos gestores.

A partir das análises empreendidas até aqui, passa-se agora para as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O USO DO *E-LEARNING* NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Esta pesquisa buscou responder à pergunta sobre como uma organização utiliza as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) em atividades em *e-learning* para o desenvolvimento de competências gerenciais. A intenção era conhecer diferentes maneiras pelas quais as novas tecnologias, especialmente, às relacionadas ao ensino a distância *on-line*, poderiam auxiliar no desenvolvimento de competências relativas às atividades de gestão de pessoas. Assim, foi analisado um programa de desenvolvimento de líderes de uma instituição financeira que tinha como foco o desenvolvimento dos profissionais em cargos de gestão efetiva de equipes.

Para a realização desta pesquisa, primeiro se verificou, de acordo com a literatura existente, como o ensino a distância é utilizado em diferentes espaços, educacionais e corporativos. Nesse estudo, foram identificados também os usos dos recursos tecnológicos em iniciativas educacionais, a evolução das tecnologias e a ampliação das condições de acesso pelos aprendizes e usuários, em cada época, desde os primeiros esforços em EAD. Destaque maior foi dado ao ensino a distância *on-line*, caracterizado como *e-learning*.

A análise das pesquisas existentes em *e-learning* nas organizações, discutida no terceiro item deste estudo, constata o quanto elas ainda são recentes e incipientes. Apesar do aumento na quantidade de trabalhos publicados nos últimos anos sobre o tema, ainda há lacunas a serem preenchidas, especialmente sobre os diferenciados usos de tecnologias digitais nessa modalidade educacional e a percepção dos usuários. Nesse sentido, esta pesquisa - sobre como uma organização utiliza as NTICs digitais nos seus processos formativos - visa contribuir para o avanço do conhecimento nessa área.

No quarto item, discutiu-se os conceitos de competências, adotando-se para esta pesquisa uma abordagem mais ampla e compreensiva, de acordo com a visão de Le Boterf (2003) e Zarifian (2001). A funcionalidade do Modelo Revisto de Competências Profissionais de Cheetham e Chivers (1998) foi considerada quando da análise do Programa objeto de estudo. Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento de competências depende da qualidade das experiências pelas quais passam os gestores nas organizações e do tipo de reflexão dos atores sobre o seu trabalho, bem como na mudança do significado que o trabalho assume para os indivíduos na organização, tal qual entende Sandberg (2000).

De acordo com a primeira parte da pesquisa, na qual foram apresentadas as razões pelas quais as organizações normalmente aderem ao *e-learning*, de acordo com Mamlouk e Dhaouadi (2007), pôde-se perceber que muitas dessas foram identificadas no Programa objeto de estudo, como o desenvolvimento de equipes virtuais para a colaboração por meio eletrônico. Este foi um dos esforços empreendidos pela equipe gestora, no sentido de criar uma comunidade virtual de gestores.

Outro objetivo, o aumento da mobilidade geográfica, pelo qual as organizações aderem ao *e-learning*, conforme apresentado por Mamlouk e Dhaouadi (2007), foi atingido por alguns dos participantes entrevistados, como o Participante 5, que saiu do Paraná para assumir uma gerência regional na região Nordeste do país e o Participante 6 que, quando foi entrevistado, estava alocado em São Paulo, mas trabalhava no Paraná à época do Programa. Assim, se a mobilidade não pode ser creditada somente às ações Programa, este foi responsável por ampliar a visão da organização para esses gestores, que passaram a ver o ambiente organizacional nas suas diferentes dimensões geográficas, não só restritas à região que já atuavam.

A terceira razão apresentada pelas autoras Mamlouk e Dhaouadi (2007) para adesão ao *e-learning*, e que foi identificada nesta pesquisa, é a percepção do ambiente virtual (AVA) como ferramenta a serviço da estratégia organizacional. Dado que o Programa surgiu por interesse da Presidência, com foco nos profissionais de cargos mais elevados, isso sinaliza que o Programa serviu a outro objetivo estratégico, ou seja, adaptar a organização a um novo posicionamento frente ao mercado.

De acordo com o tipo de *e-learning* adotado, o Programa de Desenvolvimento de Líderes (PL) pode ser enquadrado dentro das especificidades da segunda geração de *e-learning*, ou seja, o *e-Learning 2.0*. Conforme apresentado no item dois, a diferença entre o *e-learning* da primeira e segunda geração diz respeito, principalmente, à interação pessoal. A comunicação virtual entre os participantes esteve presente em diferentes momentos e atividades do Programa, especialmente, naquelas que visavam à reflexão sobre a prática, tanto profissional como pessoal. Assim, a maneira como as tecnologias foram utilizadas estão condizentes com a teoria, com relação ao uso de momentos e estratégias de intercomunicação entre os participantes, especialmente, para a troca de experiências entre os gestores, com o auxílio de um facilitador, mas sem abandonar métodos mais tradicionais de ensino, como aulas expositivas presenciais.

O Programa objeto de estudo valeu-se de alguns dos benefícios do uso do *e-learning* apresentados no início desta pesquisa, como a possibilidade de ter aprendido a qualquer

momento e em diferentes localidades. Mesmo com algumas dificuldades, foi possível ter acesso irrestrito ao ambiente virtual em todas as turmas, exceto na última, quando o seu uso foi restringido. Esse fato limitou a flexibilidade que poderia ser agregada pelas tecnologias para um desenvolvimento continuado, como é a proposta deste Programa.

Outros motivos para o uso do *e-learning* incluem a escalabilidade, ou seja, a capacidade de atingir uma quantidade maior de pessoas com o mesmo esforço, e a possibilidade de acesso à mesma informação, da mesma maneira, por pessoas de diferentes localidades, como acontece no Programa.

O Programa conseguiu aproveitar-se da flexibilidade das NTICs, utilizando os recursos disponíveis de diferentes maneiras, para oferecer experiências de aprendizado diferenciadas para cada obstáculo que o participante apresentasse em direção ao desenvolvimento das competências relacionadas à liderança. Essa é uma maneira pela qual a versatilidade das tecnologias pode ser percebida. Os recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem também facilitaram a maior interação, como apresentado anteriormente. Assim, a socialização entre os participantes favoreceu e potencializou o desenvolvimento de todos os que se utilizaram dos espaços disponíveis para isso. Além disso, os recursos do AVA também propiciaram um maior grau de aprendizado relacionado à troca de informações com os pares e contato com conteúdos de natureza variada, disponíveis na área da biblioteca, como textos, vídeos, dicas de cinema, entre outros.

Como um dos resultados das entrevistas com os participantes, pode-se afirmar que os que se envolveram nas atividades disponíveis no ambiente tiveram maior interação com os demais e alavancaram o desenvolvimento das suas competências de relacionamento interpessoal e de cooperação com o grupo.

O respeito às opiniões divergentes e o conhecimento mais amplo da organização em sua diversidade geográfica pode ser atribuído, em parte, ao Programa, uma vez que este tornou possível o relacionamento de pessoas de diferentes regiões da federação. O contato com consultores externos, provenientes de outras realidades profissionais, também agregou uma visão diferenciada para a solução de problemas, o que pôde ser identificado em trechos de diferentes entrevistas apresentadas ao longo das análises.

Como resultados da análise do Programa de Desenvolvimento de Líderes (PL), podem ser destacados dos relatos dos envolvidos, alterações em diferentes aspectos da vida, relacionados à maior confiança em si próprios que os levou a vencer desafios, o processo de reflexão sobre as práticas cotidianas e a melhoria contínua, tanto profissionalmente quanto com relação à saúde, família e sua ação na sociedade.

As competências de relacionamento interpessoal foram potencializadas pelo Programa, já que o apoio das tecnologias disponíveis no Ambiente Virtual possibilitou a troca de experiências entre os participantes, a reflexão sobre as práticas e a construção de novas, apoiadas nas experiências bem sucedidas dos profissionais envolvidos nessas atividades. O apoio aos gestores, recebido durante todo o processo, foi considerado determinante para as mudanças que aconteceram nos diferentes âmbitos da vida desses profissionais.

De acordo com as informações apresentadas ao longo desta pesquisa, pode-se afirmar que é possível utilizar o *e-learning* de diferentes maneiras com o objetivo de potencializar o desenvolvimento de competências gerenciais. Isso foi exemplificado na análise do PL, pela variedade de elementos integrados no ambiente virtual. Foram observadas algumas variáveis para tornar o processo viável, que incluem fatores como a interação entre as pessoas, a reflexão conjunta sobre as práticas profissionais, acompanhamento constante do progresso dos envolvidos e vontade institucional.

Assim, a organização utilizou o *e-learning* como ponto focal para acompanhamento de um projeto de longo prazo, que previa momentos de interação e encontro dos participantes, percorrendo diferentes meios, como o presencial, telefone, *Internet* e *e-mail*, em atividades, tanto individuais como em grupos, e que integravam diferentes recursos e estratégias. O *e-learning* mostrou-se eficiente no acompanhamento do grupo pela equipe de gestão e um espaço valioso para a troca contínua de informações entre os diferentes atores – participantes, tutores, equipe de gestão e *coaching* – além de um espaço central na disponibilização das informações e documentos sobre o Programa. Isso deu ao ambiente virtual a possibilidade de registrar as diferentes fases do processo e dar segurança para que as pessoas pudessem se lançar frente a outros desafios, pois tinham uma base de apoio sólida.

O Programa analisado também apresentou alguns desafios e dificuldades. O primeiro foi relacionado diretamente ao meio virtual, que teve problemas, especialmente, para os que participaram das primeiras turmas e que presenciaram as limitações quando do uso das ferramentas. A falta de participação nos momentos de interação pessoal foi sintomática para diferentes dificuldades enfrentadas pela equipe de gestão, como o comprometimento com o processo, que já se mostrou tumultuado nos momentos presenciais e obrigatórios. Não seria, portanto, grande surpresa que as mesmas pessoas não se envolvessem tanto com as atividades eletivas. Além disso, uma maior participação teria que ser acompanhada de flexibilização dos objetivos profissionais imediatos dessas pessoas, o que não aconteceu. Assim, esses continuavam com a obrigação de atingir metas de desempenho e ter tempo – durante o horário

de trabalho para os participantes de turmas mais recentes - para desenvolver todas as atividades propostas pelo Programa.

As restrições de acesso ao ambiente virtual dificultam também a formação de uma comunidade virtual dos gestores, uma vez que a participação voluntária, necessária para isto, irá competir por espaço, tempo e esforços com as atividades profissionais. Da mesma maneira, ao limitar a atuação para um espaço-tempo definido, o ‘desenvolvimento continuado’ só poderá se dar - ao menos com o apoio organizacional - em horário comercial. Além disso, o Programa apresenta limitações com relação a um uso mais colaborativo das tecnologias, tanto por parte da equipe de gestão, que não se empenhou arduamente para atrair maior quantidade de participações, como por restrições do sistema, que apresentou problemas com algumas ferramentas desde o início e limitações dos participantes, especialmente com relação ao tempo despendido, motivação, crença nas ferramentas e esforço empreendido em uma participação mais efetiva nas atividades *on-line*.

Apesar de toda a interação entre os participantes e os recursos oferecidos pelo ambiente, não foi criada uma comunidade virtual. Somente ter à disposição as ferramentas e ser apoiado pela vontade institucional não foi suficiente para que a comunidade se tornasse viável. Entre os fatores que podem explicar esse fato está a falta de um objetivo comum entre os participantes, o que corrobora a opinião de Barab, Kling e Gray (2004) apresentado no referencial teórico desta pesquisa, como um dos fatores determinantes para esse comportamento.

Por mais que os participantes tenham compartilhado muitas experiências durante o Programa, elas só aconteceram com o auxílio de um facilitador e nos momentos previstos para a interação. Após o fim do processo educacional, não houve esforços dos alunos no sentido de continuar com essa interação e nem a organização encontrou meios de assegurar tal continuidade. A ausência de um moderador para acompanhar o grupo foi apontada como fator crítico para o estabelecimento de dinâmica grupal, incapaz de sobreviver à sua saída. O apoio é fundamental para que uma comunidade possa ser formada e estruturada. Somente quando estão ‘maduras’, ou seja, quando um grupo já consegue ter uma dinâmica própria, que pode sobreviver sem a figura do líder.

Mas, enfim, o que se pode dizer sobre os limites e possibilidades de desenvolvimento de competências fundamentado em uma cultura tecnológica?

A análise do Programa mostrou que o *e-learning* possibilitou o desenvolvimento de competências, como apresentado anteriormente. O ambiente virtual foi um componente válido para auxiliar em diferentes frentes:

- **Ação:** os participantes tiveram oportunidades de pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante as ações de desenvolvimento. Também foram revistas as práticas de trabalho, como a estruturação de *feedbacks*, posicionamento frente à equipe, entre outros, em um processo de reflexão que levou a mudanças de comportamento, com o apoio de colegas e outros agentes do processo educativo.
- **Mobilização de conhecimentos:** o Programa proporcionou diferentes possibilidades para os participantes colocarem em prática os conhecimentos adquiridos e superarem suas limitações e desafios (não só no trabalho, mas em questões de âmbito pessoal). O ambiente virtual permitiu a mobilização de conhecimentos a partir da troca de experiências e informações entre os gestores, o que estimula a emergência de novas soluções para problemas comuns. Foram destacados os conhecimentos relacionados à prática profissional e às atividades de gestão e a busca por informações em diferentes fontes na solução de problemas cotidianos.
- **Assumir responsabilidade:** apesar de ter o auxílio de *coachers*, tutores e da gestão do Programa, cada participante foi responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Todas as ferramentas tecnológicas e possibilidades de aprendizado estavam ao alcance, mas este deveria ter a atitude de buscar o que necessitava para o seu crescimento pessoal e profissional.
- **Corresponsabilidade:** o Programa buscou não só o desenvolvimento pessoal, mas a troca de experiências e informações entre os participantes era parte importante, em um processo de colaboração entre todos os membros. Assim, o desenvolvimento pessoal era, em parte, dependente do desenvolvimento do grupo, pelo compartilhamento de informações e construção coletiva de conhecimento.
- **Autonomia:** cada participante teve que buscar por conta própria o desenvolvimento de suas próprias capacidades. Isso é condizente com o próprio meio – Internet – e as tecnologias em geral, que têm foco em um processo de maior autonomia do usuário, uma vez que todas as possibilidades de construção do conhecimento estão à disposição, mas depende do usuário ter a iniciativa de buscá-las.
- **Saberes:** o Programa ofereceu oportunidades de integrar saberes e desenvolver novas capacidades de aprendizado, especialmente relacionadas ao ‘aprender a aprender’, uma vez que as informações e recursos estavam a disposição, na dependência de que os

participantes se utilizassem delas para o seu desenvolvimento pessoal. Os quatro saberes de Delors (1999) foram desenvolvidos: ‘saber ser’, todos os entrevistados afirmaram serem melhores pessoas depois do Programa; ‘saber conhecer’, as competências cognitivas foram desenvolvidas, como foi apresentado na análise do Programa; ‘saber conviver’, como já explicado, a interação entre os participantes para a troca de informações e conhecimentos foi um dos pilares do Programa, que previa diferentes momentos de integração entre os gestores; ‘saber fazer’, na troca de experiências e aplicação de novas práticas profissionais, adquiridas durante as atividades. De acordo com alguns relatos, os participantes começaram a buscar respostas para os seus problemas tanto na literatura como na troca de ideias com os demais participantes do Programa. Afirmaram que estavam mais bem preparados para os desafios cotidianos, pois adquiriram maior confiança em si e capacidade de autodesenvolvimento.

- **Comunicação:** o ambiente virtual foi desenvolvido de maneira a favorecer a comunicação entre os participantes e destes com agentes externos – tutores, *coaches* e gestão do Programa. A troca de informações e experiências ampliou a visão da organização para além do ambiente físico a que estavam restritos em sua regional e possibilitou o contato com diferentes realidades geográficas. Essa troca também favoreceu o conhecimento de novas soluções para os mesmos problemas, desenvolvendo outras competências.

- **Mobilização** de diferentes dimensões da competência: o Programa demonstrou atuação em todas as dimensões da competência, de acordo com Cheetham e Chivers (1998), como apresentado durante a análise do programa. A reflexão foi a base utilizada para a mobilização dos conhecimentos e aquisição das demais competências. As competências cognitivas foram desenvolvidas em diferentes momentos, especialmente nos encontros presenciais e nas informações disponibilizadas pela biblioteca virtual. As competências pessoais e comportamentais foram desenvolvidas nas atividades de interação entre os participantes e com os demais atores do Programa (especialmente tutores e *coaches*). As competências éticas e valores mostraram-se desenvolvidas em um maior respeito ao ser humano e às diferenças, especialmente no respeito a pensamentos e posicionamentos diferentes. As “meta-competências” se apresentaram, especialmente, na autonomia das atividades realizadas no ambiente virtual, que auxiliaram no autodesenvolvimento e na busca por soluções diferenciadas para os problemas cotidianos.

De acordo com o apresentado anteriormente, pode-se chegar a um quadro-síntese dos limites e possibilidades para o desenvolvimento de competências gerenciais em uma cultura tecnológica:

QUADRO 04: LIMITES E POSSIBILIDADES DO E-LEARNING NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS	
LIMITES	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas técnicos com a ferramenta podem trazer menor interesse na participação; - Conflito entre o tempo necessário para participar de ações de desenvolvimento previstas no Programa e tempo para as atividades do cotidiano profissional; - Necessidade de acompanhamento por agentes externos, ao menos até que o grupo tenha maturidade de uma comunidade virtual de aprendizagem; - Falta de interesse pessoal e autonomia para buscar o seu próprio desenvolvimento, dentre todas as opções oferecidas pelo ambiente virtual; - Falta de uso para as informações geradas pelos gestores durante a análise/reflexão sobre as práticas profissionais. O conhecimento organizacional que poderia ter sido agregado com os relatos feitos no ambiente foi desperdiçado; - Falta de continuidade após o final do Programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auxílio na mobilidade geográfica, por meio de maior contato com outras realidades profissionais; - Troca de conhecimentos e aprendizado de soluções diferenciadas; - Ampliação da visão da organização, agregando um conhecimento global da mesma para além das fronteiras regionais; - Capacidade de acompanhamento do desenvolvimento individual e grupal, por meio dos registros do sistema; - Registros das práticas organizacionais de maneira espontânea; - Possibilidade de desenvolvimento contínuo e de amplo alcance, com cada ação podendo atingir todos os envolvidos; - Maior proximidade com a prática cotidiana, pois os envolvidos não precisam deixar seu local de trabalho para participar das ações de desenvolvimento.

As informações apresentadas anteriormente mostram que é possível utilizar o *e-learning* no desenvolvimento de competências gerenciais. Os participantes que se utilizaram das tecnologias tiveram um crescimento diferenciado. No entanto, a falta de uma cultura

tecnológica na organização, que norteara o uso das diferentes ferramentas e que estimulasse os gestores a tirar melhor proveito das funcionalidades disponíveis no ambiente virtual, pode ter sido um limitador para o desenvolvimento, que poderia ser ainda maior. Mesmo assim, frente ao que foi exposto, o *e-learning* ofereceu diferentes possibilidades para o desenvolvimento de competências, além de ser capaz de potencializar as competências desenvolvidas com o apoio de outros meios.

Esta pesquisa foi um esforço em discutir meios para o desenvolvimento de gestores com os auxílios das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) pela análise de um Programa de uma instituição financeira. Os usos estabelecidos para as ferramentas tecnológicas são determinantes para o sucesso desta experiência. Para tanto, a própria organização tem de desenvolver competências no sentido de superar os limites apresentados e alavancar as possibilidades que a ferramenta oferece. A partir disso, novos estudos devem ser feitos para que se possa ter maior segurança em afirmar que esta maneira de uso das tecnologias auxiliou no desenvolvimento de competências gerenciais.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. de. Usabilidade e a padronização no *e-learning*. In: SILVA, M. (org). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.369-376.

ALMEIDA, E.G.; CORRÊA, S.F.; JORDÃO, T.C. Customizable tools: buildign blocks for LMSs. In: LITTO, F.M., ROMA, B. **Distance learning in Brazil: Best Practices 2006**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 49-57.

ALMEIDA, M.E.G. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul. /dez. 2003.

ANTAL, B.A.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R. Barriers to Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational learning and knowledge**, Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 865-885.

ANTONELLO, C.S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (org) **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.

_____ Em análise uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerenciais. In: **ENANPAD**, XXX, 2006, Salvador-BA. Anais...Salvador, ANPAD, 2006. Disponível em: http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=149&cod_evento_edicao=10&cod_edicao_trabalho=5737 >. Acesso em: 02 jun. 2009.

ARAGON, R. S.; JOHNSON, D. S. Emerging roles and competencies for training and e-learning environments. **Advances in Developing Human Resources**, [SL], Vol. 4, Issue 4, p. 424-439, Nov 2002. Disponível em: <http://adh.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/4/424>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

BARAB, S.A.; KLING, R.; GRAY, J.H. Introduction: Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. In: BARAB, S.A.; KLING, R.; GRAY, J.H. **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning**. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 2004. p. 03-15.

BITENCOURT, C.C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **RAE**, São Paulo, v.44, nº 1, Jan-Mar, 2004. Disponível em: <http://www.rae.com.br/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1834&Secao=FÓRUM&Volume=44&numero=1&Ano=2004>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

_____ A gestão de competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (org) **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 132-149.

BOYATZIS, R.E. **The competent manager**, New York: John Wiley & Sons, 1982.

CARVALHO, R.S.; ABBAD, G. Avaliação de Treinamento a Distância: Reação, Suporte à Transferência e Impactos no Trabalho. **RAC**, São Paulo, vol 10 nº 01, Jan, Fev e Mar, 2006. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_155.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2009.

CHEETHAM, G; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European industrial training**, [SL], V. 20, n. 05, 1996. Disponível em: < <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/03090599610119692> >. Acesso em: 02 jun. 2009.

_____. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European industrial training**, [SL], v. 22, n.07, 1998. Disponível em: < <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/03090599810230678>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

CLEMENTINO, A. **Didática intercomunicativa em cursos online colaborativos**. São Paulo: 2008. 331p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

CONLON, T.J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, [SL], v. 28, n. 2-4, 2004. Disponível em: < <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/03090590410527663>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

CTAR GROUP, Universidade de Brasília (UnB). A distance education alternative: work community/online learning. In: LITTO, F.M., ROMA, B. **Distance learning in Brazil: Best Practices 2006**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 11-19.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: UNESCO, MEC, Cortez Editora, 1999.

DINIZ, A.C. Cursos ensinam o executivo a chefiar. **Jornal do Comercio**, [SL], [SD]. Disponível em: <http://www.franklincovey.com.br/bn_conteudo_secao.asp?cod=338&opr=103>. Acesso em: 02 jun. 2009.

DIÓRIO, S. Competência emocional de gestores. In: **ENANPAD**, XXVI, 2002, Salvador-BA. Anais...Salvador, ANPAD, 2002. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=49&cod_evento_edicao=6&cod_edicao_trabalho=2385>. Acesso em: 02 jun. 2009.

DOOLEY, K.E.; LINDNER, J.R., DOOLEY, L.M.; ALAGARAJA, M. Behaviorally anchored competencies: evaluation tool for training via distance. **Human Resource Development International**, [SL], v. 07, n. 03, p.315-332, Set. 2004. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=14622063&site=bsi-live>. Acesso em: 02 jun. 2009.

DUPRET, L.M.; BARILLI, E.C. Distance learning for the health area. In: LITTO, F.M., ROMA, B. **Distance learning in Brazil: Best Practices 2006**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 69-78.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

_____. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FLORES, J. F. **Análisis de datos cualitativos**. Aplicaciones a La investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994

FONTELA, M. E-learning y estratégias de transformación. **Learning Review**, [SL], Informe Especial, Número 2, 2008. Disponível em: <<http://www.learningreview.com/tecnolog-para-e-learning-manimenu-359?layout=default>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARAVAN, T. N.; MCGUIRE, D. Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. **Journal of workplace learning**, [SL], vol. 13, Nº 4, p. 144-164, 2001. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/13665620110391097>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: ARTMED. 1994.

GODOI, C.K.; MATTOS, P.L.C.L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A.B.; GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.(org). **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 301-323.

GODOY, A.S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A.B.; GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.(org). **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p.115-146.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v.35, n.2, 1995. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/rae/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=488&Secao=ARTIGOS&Volume=35&numero=2&Ano=1995>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

INOUE, V. Tecnologias para e-Learning: introducción y escenario actual. **Learning Review**, [SL], Informe Especial, Número 2, 2008. Disponível em: <<http://www.learningreview.com/tecnolog-para-e-learning-manimenu-359?layout=default>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

JOIA, L.A.; COSTA, M. de F.C. Fatores-chave de sucesso no treinamento corporativo a distância via web. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 4, Jul/Ago 2007. Disponível em: <http://www.ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_rap_resumos.asp?cd_artigo=5557>. Acesso em: 02 jun. 2009.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KIM, D.H. The Link Between Individual and Organizational Learning. **Sloan Management Review**, Massachusetts, v.35, n. 1, p. 37-50, fall 1993. Disponível em: <<http://pubservice.com/msstore/ProductDetails.aspx?ID=75012>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

KOLB, D. **Experiential Learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LARA, TISCAR. Blogs para educar. Usos de los blogs em uma pedagoga construtivista. **Revista Telos**, número 65, p. 86-93, Outubro-Dezembro 2005. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/blogs_educa%E7%E3o_pdfrv.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2009.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE DEIST, F.D.; WINTERTON, J. What is competence?. **Human resource development international**, [SL], Vol. 8, n. 1, p. 27-46, Mar. 2005. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/rhrd/2005/00000008/00000001/at00003>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

LINSTEAD, S. Developing Management Meta-competence: Can Distance Learning Help? **Journal of European Industrial Training**, [SL], v. 14, n. 6, 1990. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/EUM0000000000212>>. Acesso em: 01 jun. 2009.

LUCA, R. de; Educação a distância: ferramenta sob medida para o ensino corporativo. In: SILVA, M. (org). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 447-457.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M.C.; YANG, E.; DUBROWSKY, A.; FIGUEIREDO FILHO, R.C. An Internet-Based MBA Program. In: LITTO, F.M., ROMA, B. **Distance learning in Brazil: Best Practices 2006**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 29-36.

MAMLOUK, Z.B.A; DHAOUADI, N. E-formationet développement des compétences. **Revue des Sciences de Gestion**, France, Vol. 226/227, jul-oct 2007. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=27577603&site=bsi-live>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J. REYNOLDS, M. (orgs). **Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. p. 295-311.

MARTINS, H.G. Educação corporativa: educação e treinamento nas empresas. In: LITTO, F.M., FORMIGA, M.M.M. (orgs). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 224-229.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p.47-58.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

McLAGAN, P. Competencies: the next generation. **Training and Development**. Virginia/USA, v. 51, n. 05, Mai 1997. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db+bth&AN=9705205906&site=bsi-live>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

MEISTER, J.C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MERRIAM, S.B. **Qualitative research in practice**. Examples for discussion and analysis. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

_____. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007

MOURA, M.C.; BITENCOURT, C.C. A Articulação entre Estratégia, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem: da Teoria à Realidade Organizacional. In: **ENANPAD**, XXVIII, 2004, Curitiba-PR. Anais... Curitiba, ANPAD, 2004. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=39&cod_evento_edicao=8&cod_edicao_trabalho=941>. Acesso em: 02 jun. 2009.

NASCIMENTO, A.C.A.A. Aprendizagem por meio de repositórios digitais e virtuais. In: LITTO, F.M., FORMIGA, M.M.M. (orgs). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 352-357.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**. RJ: Ed. Campus, 1997.

ORTIZ, F. Nos vamos volviendo “móviles”. **Learning Review**, [SL], Informe Especial, Número 2, 2008. Disponível em: <<http://www.learningreview.com/tecnolog-para-e-learning-manimenu-359?layout=default>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

PALONIEMI, Susanna. Experience, competence and workplace learning. **Journal of workplace learning**, [SL], vol. 18, Nº 7/8, p. 439-450, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/13665620610693006>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

PARRY, S. The quest for competencies. **Training**, New York/USA, v. 33, n. 07, Jul 1996. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db+bth&AN=9608093221&site=bsi-live>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

PAWLOWSKY, P. The Treatment of Organizational Learning in Management Science. In: DIERKES, M. et al. **Organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 61-88.

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

PILLA, B.S.; NAKAYAMA, M.K.; OLIVEIRA, P.C. Desenvolvimento de um sistema de avaliação de *e-learning* corporativo. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 13º, 2007, Curitiba-PR. Anais... Curitiba, ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007121331AM.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2008.

PINTO, A.L.de S.A. EAD e educação corporativa: Caminhos Cruzados. In: SILVA, M. (org). **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 459-466.

RIEL, M.; POLIN, L. Online learning communities: common ground and critical differences in designing technical environments. In: BARAB, S.A.; KLING, R.; GRAY, J.H. **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning**. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 2004. p. 16-50.

ROBOTHAM, D. JUBB, R. Competences: measuring the unmeasurable. **Management Development Review**. Bradford, v.9, n.5, 1996. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/09622519610131545>> Acesso em: 02 jun. 2009.

ROSENBERG, M. **e-LEARNING**. São Paulo: Makron Books, 2002.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. & OLIVEIRA Jr. M. (org) **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.

_____. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (org) **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-54.

SAAD, B. **Estratégias para a mídia digital**: Internet, informação e comunicação. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003

SANDBERG, J.; Understanding human competence at work: an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 01, p. 9–25. February, 2000.

SANT'ANNA, A.S.; MORAES, L.F.R.; KILIMNIK, Z.M. Competências Individuais Requeridas, Modernidade Organizacional e Satisfação no Trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração. In: **ENANPAD**, XXVI, 2002, Salvador-BA. Anais... Salvador, ANPAD, 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=49&cod_evento_edicao=6&cod_edicao_trabalho=2361>. Acesso em: 02 jun. 2009.

SCHON, D.A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVIO, J. Tendências da educação superior virtual na América Latina e no Caribe. In: TORRES, P.; VIANNEY, J. **A educação superior virtual na América Latina e no Caribe**. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 09-36.

VIEIRA, A.; GARCIA, F.C. Gestão do conhecimento e competências essenciais: um estudo de caso na indústria automobilística. **RAE Eletrônica**, São Paulo, v.03, nº 1, Jan-Jul 2004. Disponível em: <http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1851&Secao=GEST%20REL&Volume=3&numero=1&Ano=2004>>. Acesso em: 02 jun. 2009.

ZARIFIAN, P. **Objetivos Competência** – por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Apêndices

Critérios para análise de um projeto de e-learning:

Adaptado de Reeves e Reeves (*apud* Joia, 2007):

1. Princípios pedagógicos que orientam o programa.
2. Estrutura e organização do programa de treinamento.
3. Competências que serão o foco do desenvolvimento no programa.
4. Objetivos instrucionais.
5. Contexto no qual se dá o aprendizado.
6. Estímulos organizacionais para o aprendizado.
7. Papel do professor/tutor.
8. Adaptabilidade (a diferentes perfis de pessoas e de aprendizados).
9. Acessibilidade.
10. Resultados percebidos após treinamento.

Roteiro de entrevista com o gestor da área de desenvolvimento humano:

1. Dados do entrevistado:
 - a. Nome, sexo, idade.
 - b. Cargo ocupado, tempo de empresa.
2. O que é ser um gestor competente nesta organização?
3. Quais competências um funcionário deve adquirir para ser um gestor?
4. A organização utiliza algum modelo para identificar as competências necessárias aos gestores?
5. Como a organização desenvolve as competências necessárias aos gestores?
6. Quantos programas de desenvolvimento gerencial já tiveram? Quantas turmas? Gestores participantes?
7. Como estes programas eram desenvolvidos anteriormente ao uso das Novas Tecnologias?
8. Como você vê a experiência do programa de desenvolvimento de competências gerenciais por *e-learning*?
9. Este programa é novo, ou foi adaptado de uma experiência anterior presencial?
10. Que ferramentas são utilizadas e como?
11. Quais experiências foram relevantes nas turmas?
12. Como os resultados são avaliados? E o que dizem os resultados?
13. Este é o primeiro programa de desenvolvimento de competências por *e-learning*?
14. Como o uso do *e-learning* auxilia no desenvolvimento de competências?
15. Quais os desafios encontrados nos projetos de *e-learning* e como a organização lida com eles?
16. Quais os limites para o uso do *e-learning*?
17. Você gostaria de acrescentar algo?

Roteiro de entrevista com o responsável pelo programa:

1. Dados do entrevistado:
 - a. Nome, sexo, idade.
 - b. Cargo ocupado, tempo de empresa.
2. Sobre o programa (nome do programa analisado):
 - a. Quando ele foi criado?
 - b. Qual a motivação para a criação / De quem foi a solicitação?
 - c. Como se chegou nesta solução, ou seja, quais as preocupações principais no desenvolvimento?
 - d. Como foi escolhida a metodologia de ensino? Com base em quê?
 - e. Quais as competências que foram focadas no momento de desenvolvimento do programa?
 - f. E as ferramentas / estratégias de *e-learning*: Quem escolheu, porque, sempre foram às mesmas ou se alteraram desde o início do projeto?
 - g. O que cada ferramenta colabora no desenvolvimento de competências? Quais competências?
 - h. Como você vê o uso das tecnologias no desenvolvimento do programa? Elas facilitam ou limitam o desenvolvimento do programa?
 - i. Qual a estrutura e duração do programa? Quantas turmas já foram formadas?
 - j. Quais as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do programa?
 - k. Existe mais alguma coisa sobre o programa que você queira contar?
3. Sobre a aceitação do projeto:
 - a. Como você avalia a aceitação do programa?
 - b. Como as diferentes áreas da empresa recebem as iniciativas do programa? Que tipo de *feedback* você recebe? Poderia dar alguns exemplos.
 - c. Que natureza/tipo de resultados ou mudanças nos gestores que você percebe como consequência das atividades de *e-learning*?
 - d. Você pode dizer, pela sua experiência/percepção se o programa consegue atingir os resultados desejados (quanto ao desenvolvimento de competências e outros objetivos instrucionais).
 - e. Se você pudesse mudar alguma coisa no programa o que seria? Por quê?

- f. Quais as limitações que você percebe no programa?
 - g. Você tem alguma coisa a acrescentar sobre o programa de *e-learning*.
4. Sobre os resultados de turmas anteriores:
- a. Você tem ideia de quantas pessoas já passaram pelo programa?
 - b. Todas conseguiram finalizar o programa? (qual a porcentagem de retenção)
 - c. Houve algum resultado para a carreira da pessoa na organização? Foram percebidas melhorias no desempenho profissional desses gestores?
 - d. E os resultados percebidos pelos gestores das áreas?
 - e. Há algum acompanhamento dos funcionários participantes depois do final do treinamento.
 - f. O que mais você pode dizer sobre os resultados e consequências do programa de *e-learning*?

Roteiro de entrevistas com gestores participantes do programa:

1. Dados do entrevistado:
 - a. Nome, sexo, idade.
 - b. Cargo ocupado, tempo de empresa, tempo no cargo.
 - c. Cursos que já realizou pela empresa.
2. Para você, o que significa ser um gerente competente?
3. Que cursos você já fez do programa (nome do programa)? Por quanto tempo?
4. Alguma coisa poderia ser mais bem explorada ou faltou? Quais as limitações que você percebeu?
5. Como foi a experiência de aprender via Internet? Você já tinha alguma experiência anterior de realizar curso a distância?
6. Durante o programa, você teve alguma possibilidade de refletir ou colocar em prática o aprendizado no ambiente profissional?
7. De que forma as ferramentas contribuíram para o seu desenvolvimento?
8. De que maneira o curso impactou as suas atividades profissionais? Teve algum impacto? De que tipo? Dê exemplos de como você aplicou os conhecimentos dos cursos.
9. O curso trouxe algum benefício para as ações que você realiza no ambiente profissional? Exemplifique.

Somente para os que já finalizaram o programa:

10. Após o final do programa, você teve algum tipo de suporte com relação ao que foi aprendido, ou seja, você tinha algum canal de comunicação para tirar dúvidas?
11. Esse foi um bom caminho para o seu desenvolvimento enquanto gestor? Que mudanças você sugeriria?
12. Quais competências você percebeu que foram melhoradas em você?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)