

SUELY MORAIS DE FRANÇA

**EFETIVIDADE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES CORPORATIVAS: O CASO DO E-LEARNING**

Recife, 2014



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA
MESTRADO EM TECNOLOGIA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SUELY MORAIS DE FRANÇA

**EFETIVIDADE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES CORPORATIVAS: O CASO DO E-LEARNING**

Dissertação apresentada à Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo Araújo de Moraes Filho

Recife, 2014

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

**EFETIVIDADE DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES CORPORATIVAS: O CASO DO E-LEARNING**

Suely Morais de França

Dissertação apresentada à Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

Orientador:

Prof. Dr. Rodolfo Araújo de Moraes Filho
UFRPE

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Flávia Mendes de Andrade e Peres
Membro Interno – UFRPE

Prof. Dr. José de Lima Albuquerque
Membro Interno - UFRPE

Prof. Dr. João Morais de Sousa
Membro Externo - UFRPE

Dedico este trabalho às pessoas fortes e determinadas que me inspiram, especialmente minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, antes de mais nada, reconhecer a importância de cada um nos momentos difíceis.

Agradeço a Deus, pela imensidão e bondade.

A minha mãe Maria Emília Morais de França, pelo amor incondicional e pelos valores que nos passou ao longo da vida;

Aos meus irmãos, Simone, Selma, Susana e Fábio, pelo afeto e carinho que permeiam nossa fraterna amizade;

Aos meus lindos e amados sobrinhos Maria Eduarda, João Vítor e João Luís, pela inocência com que vivem a vida, ensinando-me a cada dia que o amor é mais simples que a própria vida;

Ao professor Rodolfo Araújo de Moraes Filho pela gentileza e paciência com que me acolheu nesta caminhada difícil e gratificante. Sem seu amparo as dificuldades teriam sido muito maiores;

À Profª Drª Yumara Lúcia Vasconcelos pelo incentivo inicial. Sem seu apoio, eu não teria, sequer, iniciado esta jornada;

À minha família, pelo apoio e compreensão quando da minha ausência;

Aos amigos e gestores João Maria Furtado e Djalma Xavier, pelo incentivo e colaboração;

Aos entrevistados, pela disponibilidade.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me apoiaram nesta caminhada.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A educação a distância está cada vez mais se mostrando atraente por oferecer educação continuada e por se constituir em possibilidade de desenvolvimento profissional. Através dela as universidades corporativas podem capacitar o funcionário tornando-o mais apto para o atingimento dos objetivos e metas da empresa. A presente pesquisa, circunscrita dentro da problemática, teve por objetivo analisar a efetividade do modelo pedagógico de cursos a distância na modalidade *e-learning*, utilizado por uma instituição financeira através de sua universidade corporativa. Os objetivos específicos da pesquisa visaram avaliar a percepção dos funcionários acerca da estrutura da universidade corporativa, analisar o material didático disponibilizado pelo programa de ensino pelos preceitos do gênero discursivo mediacional e comparar a percepção dos funcionários e gestores com o intuito de verificar a conformidade do programa aplicado em termos de aprendizado. Como método de abordagem, adotou-se a técnica de estudo de caso único, tendo sido a natureza do estudo empreendido, de cunho exploratório-descritivo. Quanto ao método de análise a pesquisa pode ser classificada como sendo de natureza qualitativa, mas também quantitativa. Marconi e Lakatos (2009) afirmam que em estudos exploratórios-descritivos podem ser encontradas tanto descrições qualitativas como análises quantitativas. A coleta de dados se deu no período compreendido entre maio e outubro de 2013, onde foi aplicado um questionário elaborado utilizando a escala de Likert, a 81 funcionários do estado de Pernambuco da instituição bancária escolhida, além de entrevistas semiestruturadas com quatro gestores administrativos e dois de desenvolvimento de conteúdo e avaliação dos cursos. O método de análise dos dados qualitativos (provenientes das entrevistas) foi a análise de conteúdo, enquanto que a dos questionários, foi a técnica estatística de análise fatorial. Utilizou-se para essas análises, o programa *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS) da IBM. Como resultado da pesquisa identificou-se que os funcionários reconheceram a efetividade do programa no que tange a aprendizagem, mas indicaram a necessidade de adequações metodológicas ao programa, sobretudo para permitir uma maior interatividade entre os alunos. Foi constatada a completa ausência de instrutoria (professor-executor e tutores virtuais) não propiciando a troca de informações visando uma melhor apreensão do conhecimento veiculado. A relação aluno-conteúdo é buscada pela linguagem utilizada no material disponibilizado, com utilização do gênero discursivo mediacional (linguagem dialógica) embora nem sempre esse objetivo tenha sido atingido, em especial, quando os cursos são desenvolvidos fora da universidade corporativa contratados no mercado para serem aplicados ao programa. Também

foi identificado que não se realizam avaliações completas não se constituindo o esforço em instrumento que possa servir como *feedback* para o aperfeiçoamento do programa. Por fim, como contribuição da pesquisa, é endereçado um modelo para avaliação de programas de ensino corporativo a distância, que utilizam o conceito de *e-learning* como forma de veiculação do conhecimento para treinamento de colaboradores.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Corporativa. Universidade Corporativa. *E-learning*.

ABSTRACT

Distance education is increasingly proving attractive by offering continuing education and being a possibility of professional development. Through it, corporate universities can empower the employee making his/her more able to achieve the company objectives and goals. This research, circumscribed within the issue, aimed to analyze the effectiveness of pedagogical model of distance learning courses in e-learning mode, used by a financial institution through its corporate university. The research specific objectives aimed to evaluate the employee perceptions about the corporate university structure, analyze the educational material provided by the teaching program by the precepts of mediational discursive genre, and compare the perception of employee and managers in order to check the conformity of the program applied, in terms of learning. Single case study was the technique adopted as the approach method, being the nature of the study undertaken of exploratory-descriptive one. Related to analysis method, this research can be classified as both qualitative and quantitative. Marconi and Lakatos (2009) state that exploratory-descriptive studies can be found in both qualitative descriptions and quantitative analysis. Data collection took place in the period between May and October 2013, when an elaborated questionnaire using the Likert scale was applied to 81 employees of the chosen banking institution, in Pernambuco state, as well as semi-structured interviews with four administrative managers and two managers of content development and course evaluation. The method of qualitative data (from the interviews) analysis was the content analysis one, while for the questionnaires it was the statistical technique of factor analysis. The Statistical Product and Service Solutions (SPSS) program from IBM was used for these analyzes. As a result, it was found that the employees recognized the program effectiveness as it pertains to learning, but indicated the need for methodological adjustments to the program, mainly to allow greater interactivity among students. Complete absence of instructor (teacher-performer and virtual tutors) was found, hindering the exchange of information aimed at better apprehension of transmitted knowledge. The student-content relationship is sought by the language used in the available material, using the mediational discourse genre (dialogic language), even though not always this goal has been achieved, especially when the courses to be applied to the program are developed outside the corporate university, being hired on the market. It was also identified that complete evaluations are not performed, thus, do not constitute effort on instrument that can serve as feedback for improving the program. Finally, as a research contribution, a model

for the assessment of corporate distance learning programs is addressed, which use the e-learning concept as a knowledge transmission form in employee training.

Keywords: Distance Education. Corporate Education. Corporate University. *E-learning*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perspectivas da competência	19
Figura 2 – Distribuição dos tipos, das relações e dos componentes da distância	33
Figura 3 – Etapas de avaliação propostas por Milioni	37
Figura 4 – Ciclo de avaliação de Hamblin	39
Figura 5 – Apresentação do agrupamento de variáveis	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das características do gênero discursivo mediacional	29
Quadro 2 – Estágios e níveis de avaliação sugeridos por Philips	38
Quadro 3 – Resumo dos níveis de avaliação e suas diretrizes	44
Quadro 4 – Teste KMO e Bartlett's	59
Quadro 5 – Teste KMO e Bartlett's	60
Quadro 6 – Variância Total Explicada	61
Quadro 7 - Fatores em Componentes Principais (após rotação varimax)	63
Quadro 8– Variáveis do Fator 1 e respectivas cargas fatoriais	64
Quadro 9– Variáveis do Fator 2 e respectivas cargas fatoriais	65
Quadro 10 – Variáveis do Fator 3 e respectivas cargas fatoriais	67
Quadro 11 – Variáveis do Fator 4 e respectivas cargas fatoriais	68
Quadro 12– Variável do Fator 5 e respectiva carga fatorial	68
Quadro 13 – Variável do Fator 6 e respectiva carga fatorial	70
Quadro 14 – Percepção dos funcionários sobre os programas de formação corporativa na modalidade EAD (Sistema <i>e-learning</i>)	71
Quadro 15- Distribuição dos elementos do gênero discursivo mediacional localizados no material didático	84

LISTA DE ABREVIATURAS

AF - Análise Fatorial

EAD - Educação a distância

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

MDI - Material didático impresso

MSA - *Measure of Sampling Adequacy*

PPP - Proposta Político Pedagógica

SPSS - Statistical Product and Service Solutions

TD - Treinamento e Desenvolvimento

UC – Universidade Corporativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONSTRUÇÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	16
2.1	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	16
2.2	EDUCAÇÃO CORPORATIVA	18
2.3	E-LEARNING	21
2.4	UNIVERSIDADE CORPORATIVA	23
2.5	MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD E O RECURSO LINGUÍSTICO	26
2.6	INTERAÇÃO	32
2.7	AValiação DE PROGRAMAS DE EAD	35
3	METODOLOGIA	46
3.1	TIPO DO ESTUDO	46
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	46
3.3	POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM	48
3.4	CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA	48
3.5	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	50
3.6	ANÁLISE DOS DADOS	53
3.6.1	Método de análise fatorial	54
4	ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	58
4.1	A PERCEPÇÃO DOS COLABORADORES SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERNA COM O USO DO <i>E-LEARNING</i>	58
4.1.1	O método aplicado e sua adequação	58
4.1.2	Interpretação dos Fatores	64

4.1.3 Síntese avaliativa do programa de formação à luz da análise em componentes principais	70
4.2 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO DESEMPENHO DOS FUNCIONÁRIOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CORPORATIVA (AVALIANDO RESULTADOS)	72
4.3 A PERSPECTIVA DOS GESTORES RESPONSÁVEIS PELA CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	76
4.3.1 Gestor da equipe de desenvolvimento de conteúdo	77
4.3.2 Gestor da equipe de avaliação de resultados	79
4.4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E DO RECURSO LINGUÍSTICO	83
5. AVALIAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE <i>E-LEARNING</i> (PROPOSTA DE APLICAÇÃO PRÁTICA DA PESQUISA)	88
5.1 DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO	88
5.2 MODELO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE E-LEARNING	89
5.2.1 Avaliação aplicada aos treinandos	90
5.2.2 Avaliação aplicada aos gestores (medição de resultados)	90
5.2.3 Avaliação de material didático	92
CONCLUSÕES	95
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS FUNCIONÁRIOS	106
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS GESTORES DE AGÊNCIAS	114
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS GESTORES DE CONTEÚDO	115
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS GESTORES DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	116
APÊNDICE E – DISTRIBUIÇÃO DAS 30 RESPOSTAS DE 81 FUNCIONÁRIOS	117

APÊNDICE F – DISTRIBUIÇÃO TOTAL DE VARIÂNCIA EXPLICADA	122
APÊNDICE G – MATRIZ DE ANTI-IMAGEM (modelo com 26 variáveis)	123
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	124

1 INTRODUÇÃO

As grandes empresas e corporações estão cada vez mais se adequando aos preceitos de educação continuada, investindo em capacitação de seu quadro de pessoal, valorizando com esta iniciativa o conhecimento tácito e explícito.

As organizações públicas e autarquias mistas, cujo ingresso é realizado por meio de concurso público, sem exigência de graduação ou curso técnico específico ao inscrito, têm uma necessidade especial de formatar cursos de capacitação, formação e aperfeiçoamento de seu quadro de funcionários, visando torná-los aptos e capazes para o exercício da função. Para tanto se apropriam da educação a distância (EAD) que compreende uma alternativa de ensino já incorporada a essa realidade estando cada vez mais presente no ambiente corporativo.

A EAD representa, para as grandes corporações, a oportunidade de disseminação do conhecimento, aprofundamento e capacitação do corpo funcional em escala, revertendo esse investimento no atingimento de objetivos e metas das empresas. A EAD pode e deve proporcionar fácil acesso aos conteúdos, baixo custo operacional e de manutenção (comparativamente aos cursos presenciais) e grande alcance geográfico. Por esta razão, esta modalidade educativa tem se mostrado atraente, sendo o foco neste estudo.

A presente dissertação analisou a percepção dos funcionários de uma instituição participantes da Universidade Corporativa de uma instituição financeira brasileira de abrangência internacional, com foco na capacitação *online*, sob dois aspectos: linguagem do material didático e efetividade do programa de treinamento.

A problemática a ser investigada está relacionada à Universidade Corporativa como um instrumento de uma nova modalidade de educação corporativa, massificada através do *e-learning*, sobre a efetividade de seus programas de ensino, caracterizado pelo alcance geográfico e baixo custo operacional.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a efetividade do modelo pedagógico dos cursos a distância utilizados por uma instituição financeira através da universidade corporativa.

Para tanto, foram elencados como objetivos específicos:

- Avaliar a percepção dos funcionários-usuários a cerca da qualidade da estrutura da Universidade Corporativa;

- Analisar a interação de acordo com preceitos do gênero discursivo mediacional;
- Captar a percepção dos funcionários a cerca do aprendizado;
- Comparar a percepção dos gestores e dos treinandos quanto à efetividade do treinamento a distância;
- Avaliar, pela perspectiva dos usuários, se o conhecimento ofertado é adequado ao seu crescimento pessoal ou se adstrito às necessidades de treinamento dos produtos da corporação;

Esta pesquisa fornece, como fruto da análise realizada, um modelo de avaliação de programas de treinamento na modalidade *e-learning* que proporcione melhorias ou adaptações pertinentes aos princípios norteadores de qualidade para programas de ensino em EAD identificados na literatura, em convergência com as percepções captadas dos usuários da universidade corporativa *online*.

Para o atingimento dos objetivos procedeu-se a pesquisa exploratória através de estudo de caso com entrevista a gestores, aplicação de questionário aos treinandos e análise do material didático.

Este estudo se justifica pela forte presença da educação a distância nas organizações corporativas que, por motivos diversos, inclusive por custos operacionais mais reduzidos em relação à educação presencial, tem sido utilizada em larga escala por essas instituições no intuito de treinamento e desenvolvimento de seu quadro funcional.

Adicionalmente, o envolvimento e a proximidade da pesquisadora com a universidade corporativa objeto de estudo, despertaram o interesse em identificar a efetividade do treinamento a distância.

Esta dissertação está composta por seis partes ou capítulos, sendo a primeira, esta introdução. A segunda parte é dedicada ao desenvolvimento do referencial teórico o qual trata do conceito de educação a distância, da especificidade do material didático para EAD com seu recurso linguístico diferenciado, da necessidade de interação entre os treinandos em educação a distância, dos critérios para avaliação de programas em EAD, conceito de educação corporativa, *e-learning* e o papel da universidade corporativa.

O terceiro capítulo é destinado à descrição da metodologia aplicada ao atingimento dos objetivos. Os resultados estão apresentados no quarto capítulo, que é constituído pela análise dos dados e interpretação dos resultados. A discussão dos resultados está incluída no

quinto capítulo. Por fim, apresentam-se a proposta de modelo de avaliação de cursos na modalidade *e-learning*, as conclusões gerais e as referências bibliográficas consultadas neste estudo.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EAD) tem sido objeto de pesquisa revelando sua importância nos diversos níveis do conhecimento (com recortes específicos) e representando, hoje, uma opção amplamente reconhecida de disseminação do conhecimento, em especial como instrumento de educação continuada (TERRA, 2000).

Muitas são as definições sobre EAD encontradas na literatura, dentre elas uma bastante citada foi formatada por Moore e Kearsley, em 2008, ao definirem:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Quando entendida como uma metodologia de ensino-aprendizagem, a Educação a Distância é o processo pelo qual alunos e professores estão fisicamente separados, porém interligados por tecnologias telemáticas, audiovisuais, sonoras ou impressas (QUEIROZ, 2011). Quando considerada como instrumento de disseminação do conhecimento e promovedor de pensamento crítico, destaca-se o caráter inovador da EAD, que também permite alcançar com objetividade diversos públicos com finalidades distintas. Apresenta-se como um caminho de renovação educacional adequado à dinâmica social, que exige cada vez mais formação acadêmica ou continuada, mas não disponibiliza tempo suficiente para essa formação (NETO, 2008).

Daí poder afirmar que a EAD se constitui em instrumento de inclusão, na medida em que oferece formação rompendo as barreiras de tempo e espaço por meio da integração de tecnologias e mídias ao processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de romper as barreiras geográficas configura-se como a principal característica da EAD, que, apesar de parecer dicotômica, a distância física é reduzida pela proximidade entre alunos e tutores (MOORE; KEARSLEY, 2008; MULLER, 2009). Martínez (2002) corrobora essa afirmativa quando enuncia que:

A educação a distância é, então, uma estratégia para operacionalizar os princípios e fins da educação permanente e aberta, de tal modo que qualquer pessoa, independentemente de tempo e espaço, possa converter-se em sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, graças ao uso sistemático de materiais educativos, reforçados com diferentes meios e formas de comunicação (MARTINEZ, 2002, p. 2).

Assim sendo, o papel fundamental da EAD é transpor as barreiras de distância por meio da tecnologia e, principalmente, estimular a formação do conhecimento em todos os participantes e a interação entre eles, pois, segundo Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse caso, a produção do conhecimento é facilitada pela tecnologia ofertada para a educação. A tecnologia é considerada grande aliada da EAD no tocante à quebra de barreiras e tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia possibilitou que grandes corporações pudessem ampliar o acesso aos programas de aprendizado de seus funcionários através do uso das ferramentas por elas ofertadas e armazenadas no ciberespaço, onde, segundo Lévy (1998), a memória, a imaginação, a percepção e os raciocínios são ampliados e exteriorizados.

Por ter sua importância reconhecida, a EAD transformou-se em alvo de estudos e avanços com a apropriação de novas tecnologias voltadas à educação, especialmente formuladas para este fim. Embora o avanço tecnológico contribua significativamente para a qualidade e disseminação do conhecimento, é necessário reconhecer que o interesse das pessoas é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, posto que esse processo tem sucesso quando acontecem concomitantemente o aprendizado, o ensino, a comunicação, a criação e o gerenciamento, que são ações exclusivas dos interessados (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Além de fornecer instrumentos para o processo ensino-aprendizagem, a EAD também se constitui em instrumento importante para acatar a exigência do mercado no que tange à atualização do conhecimento, ou seja, a educação continuada ou permanente, considerada como “sistemas educacionais que possibilitam a atualização profissional contínua, ou o desenvolvimento cultural e geral ao longo da vida” (ROMISZOWSK et al., 1997, p. 23).

Buscando atender às necessidades individuais dos funcionários e às estratégias da instituição, a educação corporativa cada vez mais se apropria da Educação a Distância como instrumento de disseminação e de gestão de conhecimento na medida em que promove o autodesenvolvimento ao mesmo tempo em que prepara tecnicamente seus funcionários para atuarem nas estratégias da empresa, ofertando a educação continuada (EBOLI, 2004). Daí a importância de uma abordagem mais profunda sobre o tema.

2.2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A Educação Corporativa é um aprimoramento dos departamentos de Treinamento e Desenvolvimento (TD) das corporações. Quando os conceitos de competência e desenvolvimento foram aprimorados, tornando a capacitação dos funcionários um diferencial de qualidade, a educação corporativa foi expandida e interligada às estratégias das empresas.

Como consequência dessa nova realidade, surge a Associação Brasileira de Educação Corporativa em 2004, num momento econômico em que, no Brasil, as privatizações eram consolidadas e o cenário era de abertura de capital e internacionalização (CASARINI, 2012).

A educação corporativa vem, portanto, cumprir o papel de “capacitar e educar pessoas para suportar a crise ou para sustentar o crescimento e aproveitar as oportunidades deles decorrentes”, sendo assim, condição para competitividade (CASARINI, 2012, p. 29).

A Educação Corporativa pode ser compreendida como um instrumento de gestão estratégica que utiliza as mais diversas modalidades de educação para o alcance dos objetivos da corporação. Quando apresentada na modalidade a distância, a educação corporativa pode atingir uma escala maior que o ensino presencial, segundo Ricardo (2005):

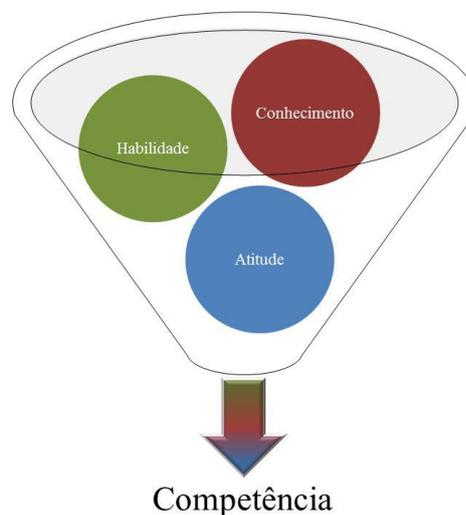
A educação corporativa, ao optar pela EAD como estratégia no planejamento organizacional, obtém mais algumas vantagens como: redução de custos com deslocamentos e estadias desnecessárias de seus colaboradores; composição de seu próprio banco de conteúdos; desenvolvimento tecnológico; melhor performance mercadológica; colaboradores mais reflexivos e adaptados ao ambiente tecnológico (RICARDO, 2005, p. 34).

Logo, a educação corporativa funciona como instrumento de educação continuada, oferecendo capacitação, treinamento e desenvolvimento profissional, com vistas à excelência da organização e como um fator diferencial de competitividade (MULLER, 2009).

Nesse sentido, a EAD pode contribuir para otimizar a prática de capacitação a partir da abrangência espacial, podendo atingir todas as unidades das instituições. Concomitantemente, pode auxiliar na distribuição do conhecimento de forma linear a todos os funcionários, direcionando a informação ao público-alvo indiscriminadamente.

São vários os fatores que motivam os profissionais ao estudo individual e dirigido, de forma voluntária ou não, desde a implantação de Universidade Corporativa, cujo papel principal é desenvolver competências para o atingimento dos propósitos da organização. O desenvolvimento de competências, no intuito de melhorar o desempenho profissional e o crescimento pessoal, deve ser o principal objetivo do profissional que se envolve em atividades de educação corporativa, posto que a Universidade surge como uma oportunidade de agregar valor já que remete ao desenvolvimento de competências (MULLER, 2009). Muller (2009) afirma haver três perspectivas interdependentes e complementares de competência, a saber: conhecimento, habilidade e atitude (Figura 4).

Figura 1 – Perspectivas da competência



Fonte: A Autora

Neste sentido, Behar (2013, p. 21) aborda o conceito de competência com base na obra de Jean Piaget, considerando “como possibilidade de inclusão, de formação integral do indivíduo e de desenvolvimento”. Sendo assim, Behar (2013) aborda competência como

(...) a reunião ou o conjunto de condições, recursos, elementos disponíveis aplicados em determinada situação. A aplicação de competências na educação, como mostra o histórico, tem se ampliado para uma perspectiva além de educação profissional. Da mesma forma, entende-se que não são somente habilidades ou conhecimentos, mas uma combinação destes com as atitudes que irão compor as competências, indicando as várias possibilidades de sua contribuição na área educacional (BEHAR, 2013, p. 21)

Além do objetivo de desenvolvimento de competências, a educação corporativa deve se ater ao intuito de aproveitar institucionalmente o conhecimento tácito de seu corpo funcional e transformá-lo em conhecimento explícito, através da educação continuada, que pode ser entendida como:

(...) processo de estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento, estudos complementares, desenvolvimento de habilidade e competências e atualização que atendem a uma demanda de aprendizagem específica (QUEIROZ, 2011, p. 107).

O conhecimento tácito é aquele advindo de crenças e valores que adquirem significados, ou seja, é derivado do contexto social em que o indivíduo está inserido; o conhecimento explícito exige metodologia e sistematização e é repassado por sistemas de informação (SILVA, 2004).

Essa classificação é importante para compreender porque as instituições investem no conhecimento explícito, já que o tácito está agregado ao indivíduo independente de sua formação, mas o explícito agrega valor à empresa a medida em que o funcionário demonstra habilidade e atitude enquanto a educação corporativa oferece o conhecimento, ampliando sua competência.

Nesse sentido, os bancos brasileiros estão na vanguarda da educação corporativa, especialmente na modalidade *online*. É grande o desafio das instituições em treinar e capacitar os colaboradores interessados especialmente quando vislumbram o aprimoramento do exercício profissional nas mais diversas funções desempenhadas por uma instituição financeira. Essas instituições enxergam na EAD a possibilidade de oferecer cursos com recursos e custos plausíveis tanto abrangentes quanto direcionados.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Universidade Corporativa de um banco brasileiro, por considerar que instituições financeiras são as que, atualmente, mais investem em educação corporativa a distância, conforme identificaram Litto e Formiga (2012, p. 192): “verificou-se que o setor financeiro era aquele que mais investe em *e-learning* em termos absolutos e é aquele que atende a maior número de usuários”, em referência à pesquisa realizada por Eboli, Houneaux e Mancini, em 2004. Outro fator importante para a opção pela educação a distância por parte dos bancos é a abrangência geográfica que pode atingir a EAD, além alcançar em grande escala a maioria dos funcionários com a eficiência do *e-learning*, (LITTO; FORMIGA, 2012).

O *e-learning* permite às instituições oferecerem os cursos à distância, capacitando os funcionários para o atingimento dos objetivos e metas das empresas, por isso, é necessário maior abordagem sobre o *e-learning*.

2.3 E-LEARNING

O *e-learning* é o uso de tecnologias da internet para criar e proporcionar um rico ambiente de aprendizado que inclui uma gama extensa de recursos e de soluções instrucionais e informacionais, o objetivo dos quais é melhorar o desempenho individual e organizacional (ROSENBERG, 2008; EBOLI et al, 2010).

O *e-learning* é significativamente mais eficiente, acessível e atualizável, o que provê um fundamento positivo para os negócios. E, em algumas situações, as técnicas de *e-learning* podem ter melhores desempenhos, especialmente quando o treinamento ao vivo for excessivamente arriscado, complexo, consumidor de tempo ou caro para ser executado com a necessária autenticidade para ser efetivo (ROSENBERG, 2008).

Quando a força de trabalho tem um acesso mais direto à instrução por meio da tecnologia, a vantagem competitiva, sob a forma de um tempo mais curto para obter a sua competência, é autoevidente e a capacidade de atualizar o treinamento *online* no momento em que há mudanças no conteúdo aumenta a habilidade de a organização satisfazer as necessidades de pessoas dispersadas que confiam em conteúdo preciso para executar trabalhos (ROSENBERG, 2008; CASARINI & BAUMGARTNER, 2012).

Nesse sentido, o *e-learning* configura-se como alternativa para a educação, constituindo-se em novo paradigma de sala de aula, que, embora continue tendo um papel importante a desempenhar, não mais pode ser o único ou mesmo o modelo padrão de espaço educacional. Similarmente ao treinamento em sala de aula, o propósito do treinamento *online* é fornecer instrução: um conjunto estruturado de atividades desenhadas para atingir objetivos específicos de aprendizado (ROSENBERG, 2008).

Superando a sala de aula, o treinamento *online* pode servir pessoas que estejam dispersas geograficamente, possibilitando com isso a participação de números elevados de pessoas em um curso. Essa particularidade pode melhorar marcadamente a eficiência do treinamento, possibilitando que mais instruções sejam transmitidas a mais pessoas sob um custo mais baixo. É importante observar que a simples passagem de um treinamento em sala de aula para um espaço *online* não garante qualidade no aprendizado nem melhora de desempenho nos negócios. De fato, quando utilizada inapropriadamente, a tecnologia pode ser um obstáculo e bastante custoso, mas quando utilizadas adequadamente promovem a superação do distanciamento geográfico e da escassez do tempo (ROSENBERG, 2008; MEISTER, 1999; MOORE & KEARSLEY, 2008).

Outra importante contribuição da tecnologia na educação é a promoção da comunicação imediata, como afirma Rosenberg (2008, p. 51): “a tecnologia está sendo utilizada para monitorar resultados de treinamento e prover eletronicamente o tipo de *feedback* e *coaching* de alta qualidade que geralmente parece mais valioso do que os conteúdos do curso em si”. Ou seja, a vantagem competitiva está interligada à possibilidade de gestão do conhecimento pela criação, arquivamento e compartilhamento de informações pertinentes aos funcionários, mas, sobretudo, à instituição (ROSENBERG, 2008).

Sendo essa realidade um importante instrumento para as empresas porque promove crescimento dos funcionários e de seus interesses a baixo custo e em tempo real, ainda que respeitando a distância geográfica, as instituições apoderaram-se dessa ferramenta para ampliar suas universidades corporativas, que será abordada no próximo item.

2.4 UNIVERSIDADE CORPORATIVA

O termo Universidade Corporativa (UC) constitui um conceito antigo, utilizado para denominar a interação entre as universidades tradicionais e as corporações onde os cursos são formatados para se adequarem e adaptarem às necessidades do mercado, não encontrados com facilidades nas universidades tradicionais. Ricardo (2005) caracteriza as Universidades Corporativas como:

Instituição voltada para a educação corporativa permanente, conjugando instalações físicas e portais virtuais, a universidade corporativa tem como objetivo desenvolver as competências dos empregados, substituindo a fórmula exclusiva de sala de aula pelas múltiplas formas de aprendizagem (RICARDO, 2005, p. 40).

Outra definição é dada por Eboli (2010):

É uma entidade educacional que é uma ferramenta estratégica desenhada para assistir sua organização-mãe na consecução de sua missão pela condução de atividades que cultivam o aprendizado, o conhecimento e a sabedoria, tanto do indivíduo quanto da organização (EBOLI, 2010, p. 122).

As Universidades Corporativas surgiram para atender às necessidades do mercado, especialmente às que se referem ao aperfeiçoamento de pessoal, que, por motivos decorrentes da modernidade, as universidades tradicionais não conseguem atender seus anseios. Significa dizer que a Universidade Corporativa funciona como uma alternativa ao ensino tradicional conquistada pelas empresas. Além de constituir em alternativa, a Universidade Corporativa caracteriza-se por ter objetivos de aprendizagem sintonizados com objetivos e estratégias das empresas (RICARDO, 2005).

A primeira Universidade Corporativa brasileira, fundada em 1992, foi de um grupo empresarial do ramo hoteleiro e foi denominada de Academia Accor (EBOLI et al., 2010). Esta iniciativa firmou-se como marco e a partir dela, muitas outras foram fundadas. Estima-se, hoje, que mais de 500 empresas contam com estrutura própria de Universidade Corporativa (BRANCATO, 2012).

Na década de 1990, havia 10 instituições desse tipo no Brasil, que se consolidaram, em 2000, com a expansão deste modelo podendo variar a nomenclatura nas diversas instituições. Muller (2009) ressalta a característica de pluralidade das universidades corporativas sob o aspecto metodológico quando afirma que esse modelo de universidade não

se restringe ao espaço físico, recorrendo, na maioria dos casos, ao ambiente virtual oferecendo aulas presenciais ou a distância.

Essa característica da Universidade Corporativa emerge como uma novidade e solução na modernidade, visto que o tempo e o espaço passaram a ser barreiras enfrentadas no dia a dia, assim, ter acesso à educação, seja ela inicial ou continuada, sem precisar transpor as barreiras da modernidade, ao mesmo tempo em que se utiliza de recursos tecnológicos proporcionados pela mesma modernidade, representa a possibilidade de atualização, além de crescimento pessoal e profissional.

Outro fator que evidencia a importância da Universidade Corporativa é seu papel como instrumento de gestão do conhecimento, conforme ressalta Ricardo (2005):

As universidades corporativas atuam desenvolvendo novos formatos e metodologias mais adequadas ao atendimento das necessidades da organização, que possam garantir maior agilidade, flexibilização e redução de custos. Ao mesmo tempo, promovem a gestão do conhecimento e dos talentos, visando direcioná-los para a realização das estratégias da organização (RICARDO, 2005, p. 41).

No entender de Eboli (2010), a universidade corporativa surge como uma possibilidade de desenvolver e mesmo implantar competências essenciais aos funcionários que, associadas aos objetivos e metas das empresas, tornarão as instituições mais competitivas. Para esse fim, utilizam-se do modelo de treinamento a distância, ou educação a distância (EAD) como alternativa para alcançar o maior número de treinandos, com o menor custo e maior eficiência.

O modelo eficaz de EAD, no mundo corporativo, deve auxiliar no desenvolvimento de habilidades, valorizar o pensamento reflexivo, estimular a aprendizagem estruturada e direcionada ao desenvolvimento profissional, gerar e difundir o conhecimento sem fronteiras e permitir a pesquisa coletiva e compartilhada (MEISTER, 1999; MULLER, 2009; RICARDO, 2005). Significa dizer que a Universidade Corporativa valoriza o capital intelectual na medida em que fomenta o conhecimento de forma sistematizada pela organização, gerindo e direcionando esse capital para o atingimento das estratégias e metas da própria organização (RICARDO, 2005).

Muller (2009) ratifica essa ideia quando considera que a educação a distancia, dentro da universidade corporativa, é instrumento de educação continuada, podendo ser uma ferramenta extremamente útil na motivação para o crescimento pessoal e profissional dos funcionários uma vez que extrai a possibilidade crescimento profissional e garante o crescimento pessoal.

As Universidades Corporativas auxiliam ainda na mudança de paradigmas da educação incentivando a autonomia uma vez que “(...) a flexibilidade e a autonomia que caracterizam a EAD ajudam o funcionário a gerenciar a própria carreira” (SILVA, 2003, p. 480) e refletem-se no mundo corporativo, em que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que querem estudar e precisam trabalhar são, em parte, superadas por essas instituições.

O sucesso da educação corporativa, segundo Eboli (2010), consiste num sistema de educação corporativa que obedeça a sete princípios de sucesso:

1. Competitividade - “Valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa diante dos concorrentes, ampliando assim sua capacidade de competir. Significa buscar continuamente a elevação do patamar de competitividade empresarial por meio da implantação, do desenvolvimento e da consolidação das competências críticas empresariais e humanas”;
2. Perpetuidade - “Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão de herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa”;
3. Conectividade - “Privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação. Objetiva ampliar a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo”;
4. Disponibilidade - “Oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”;
5. Cidadania - “Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa, formando atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la, e de atuar pautados por uma postura ética e socialmente responsável”;

6. Parceria - “Entender que desenvolver continuamente as competências dos colaboradores é uma tarefa complexa, exigindo que se estabeleçam parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior)”;
7. Sustentabilidade - “Ser um centro gerador de resultados para a empresa, procurando sempre agregar valor ao negócio. Pode significar também buscar formas alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e auto sustentável” (BEHAR, 2013, p. 153).

Considerando o importante papel das universidades corporativas no âmbito empresarial, de contribuir com a melhoria do desempenho organizacional a fim de atingir os objetivos da instituição alinhada às estratégias da empresa (BEHAR, 2013; EBOLI; 2010; MULLER, 2009; RICARDO, 2005), este tema é objeto de estudo desta dissertação. No entanto, o sucesso da universidade corporativa é dependente da atenção dispensada à produção do material didático, que será abordado no próximo item.

2.5 MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD E O RECURSO LINGUÍSTICO

A elaboração de material didático para qualquer modalidade de ensino exige considerar a fundamentação pedagógica que se pretende tomar como guia e adotar o plano de ensino objeto de estudo, a estrutura e a organização do texto e seus elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Não obstante os diversos tipos de material didático disponíveis para a Educação a Distância, este estudo visa analisar a produção de material didático impresso elaborado especificamente para EAD considerando ainda ser um recurso metodológico muito utilizado pelas Universidades Corporativas e em ampla utilização também pelas demais estruturas de ensino (PRETI, 2010).

São diversas as metodologias utilizadas pelas instituições corporativas de ensino, como vídeo aulas, áudio conferência, aulas presenciais, material didático impresso (cursos autoinstrucionais), material didático escrito disponibilizado na web (sinapse), fóruns de discussão, dentre outras. Segundo Neto e Hesketh (2009), o design do curso deve estar alinhado à mídia utilizada, quais sejam estáticas, audiovisuais, em movimento, digitais ou interativas.

Para este estudo, foram analisados os cursos disponibilizados em mídias estáticas (material impresso) e digitais (material escrito e disponibilizado na web). Os cursos de mídia estática são chamados de Autoinstrucionais, aqui evidenciados por terem a vantagem de:

(...) ser adaptável ao ritmo dos alunos, favorecendo uma aprendizagem autônoma; possibilitar uma economia de produção em escala; não necessitar de lugar e hora específicos para sua utilização; além de não requerer treinamento para que seja usado com eficiência (SIMÃO NETO; HESKETH, 2009, p. 124).

Os cursos Sinapse têm como característica o aprendizado colaborativo, uma vez que sua essência conta com conexões (sinapses) entre os participantes do programa. No programa analisado, os cursos sinapse são construídos com a colaboração dos funcionários da instituição, previamente preparados para elaboração do material didático escrito. Este material é disponibilizado na web, em plataforma de aprendizagem. Segundo Simão Neto e Hesketh (2009) este tipo de curso está em sintonia com as metodologias modernas de ensino, visto que “trabalha hoje com multimídias é participar da criação de um outro modo de expressão, ajudar a moldar suas formas e a definir sua linguagem” (SIMÃO NETO; HESKETH, 2009, p. 194).

Considerando as diversas formas ou métodos em que a EAD se apresenta, é importante destacar o papel do material didático ofertado, bem como a linguagem por ele utilizada, essencialmente quando este é o principal recurso didático de um determinado curso. O material didático escrito produzido para a EAD se difere dos demais por sua característica de buscar interação ou relação entre o conteúdo e o aluno. Esta interação pode ser estimulada pela linguagem adotada na elaboração do material.

A pedagogia pertinente na EAD deve atender aos objetivos dos indivíduos e da instituição, ao mesmo tempo. Desta forma, o material didático deve respeitar aspectos estéticos, didáticos e políticos, entendendo que seu objetivo maior é a formação de profissionais e que deve proporcionar a interação aluno-conteúdo (PRETI, 2010).

Objetiva-se reconhecer nos materiais didáticos impressos ou *online*, preparados especificamente para a Educação a Distância de universidades corporativas, algumas características linguístico-discursivas que indicam um gênero interacionista de abordagem (SOUZA, 2006). Essas características se destacam no texto e podem ser utilizadas com estratégia de interação aluno-conteúdo, por meio da contextualização, paráfrase, expressões

que marcam fluxo de informação, tipologias discursivas, intertextualidade, perífrases, dêitico, repetição, aspecto multimodal e atividades de sistematização.

Isto posto, pode-se afirmar que a proposta pedagógica para EAD deve estar estruturada desde sua concepção no material didático, sob a ótica do gênero discursivo mediacional, cuja função primordial consiste em orientar o conteúdo para o contexto. O gênero discursivo está relacionado à língua, ou seja, mantém estreita intimidade com todas as esferas da atividade social humana, sendo variado de acordo com a sociedade que dele se apropria e com o objetivo por ele utilizado. É apreendido pelas pessoas enquanto membros de um grupo social, ou seja, são padrões comunicativos socialmente utilizados (BACKTIN, 2003).

O Gênero discursivo mediacional é o que está relacionado à mediação utilizada na EAD, tratando com mais intimidade a relação estabelecida entre aluno e conteúdo, aluno e professor, professor e conteúdo e entre alunos. Apresenta algumas configurações relativamente estáveis como conversa prévia com o leitor, objetivos explícitos de temas a serem estudados, divisão do texto por tópicos, expressões que marcam o envolvimento, atividades a serem realizadas, intertextualidades e sínteses ao final dos tópicos (SOUZA, 2006). A proposta final do gênero discursivo mediacional é “promover a interação virtual do texto com o estudante da Educação a Distância” (SOUSA, 2006, p. 64). O gênero de discurso que se caracteriza como mediacional, busca essa interação e apresenta alguns aspectos de identificação que podem ser observados no texto, tais como:

(...) divisão do texto por tópicos, capítulos, unidades ou seções, expressões que marcam o envolvimento na interação, muito frequente na fala; atividades a serem realizadas; diferentes intertextualidades; muitos fragmentos de textos e registros de diferentes gêneros, demonstrando desta forma o hibridismo do gênero mediacional; e, ainda, registra no final das seções ou tópicos, ou do módulo, uma espécie de síntese dos temas que foram tratados ao longo do texto (SOUZA, 2006, p. 14).

No entanto, Sousa (2006) não descarta a figura do autor do texto e a presença de suas crenças, valores e ideologias no material que produz, não obstante os artefatos linguísticos que podem ser agregados ao discurso para torná-lo mediador no processo de aprendizado. Para melhor entendimento do gênero discursivo mediacional, observamos suas principais características expostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das características do gênero discursivo mediacional

Características	Objetivos	Como identificar
Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionar o leitor de forma individual • Relembrar assuntos tratados anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> • Na introdução ou início de cada módulo • Palavras de acolhimento
Paráfrase	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar-se da linguagem oral • Reformular o texto para conforto do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de expressões coloquiais
Expressões que marcam o fluxo de informações	<ul style="list-style-type: none"> • Interligação de temas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pela coesão sequencial do texto • Expressões temporais, tais como: observe que, como já vimos antes
Tipologias discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de textos para compor uma aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Pela construção do discurso direto ou indireto, compondo texto narrativo, descritivo, argumentativos ou de conversação
Intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de textos diversos para compor uma aula • Relembrar assuntos tratados anteriormente • Estabelecer relações entre as informações anteriores e a atual e entre os estudos e fatos sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de citações, referências e paráfrases
Perífrase	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar o aluno para o texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo coloquial de escrita
Dêitico	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer comunicação menos impessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do pronome de tratamento “você” • Verbos na primeira pessoa do plural
Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Persuadir o leitor pela insistência 	<ul style="list-style-type: none"> • Reiteração discursiva
Aspecto multimodal	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir significados a diferentes signos • Provocar maior interação do leitor com o texto • Motivar o letramento 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de recursos semióticos com cores, gráficos, desenhos e fotografias
Atividades de sistematização	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o assunto apreendido pelo aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades que estimulam a reflexão e a criatividade • Estabelecimento de conexões da teoria com a prática

Fonte: Adaptado de Souza (2006)

- **Contextualização** pode ser percebida na introdução do material ou no início de cada módulo. O objetivo principal é buscar o envolvimento do aluno através do direcionamento do discurso para cada leitor especificamente. Este método é identificado por palavras de acolhimento com convites à interação. Neste sentido, o contexto tem dimensão subjetiva, pois busca aproximar o leitor de suas lembranças e conhecimentos prévios e se constrói na dimensão cognitiva que atinge a interpretação diretamente. Relembra assuntos tratados anteriormente de forma a resgatar os conhecimentos que o aluno traz consigo;

- **Paráfrase** é uma forma textual que se aproxima do oral, da sala de aula. O texto é desenvolvido mantendo as ideias originais, sem exigir conhecimento prévio do leitor e reiterando o conteúdo de formas diferentes. Esta estrutura pode transformar um texto mais teórico num formato mais mediacional, tornando-o menos formal. A paráfrase é utilizada para reformular o texto e posicioná-lo de forma acessível ao aluno;
- **Expressões que marcam fluxo de informação** marcam também a coesão sequencial do texto. Algumas expressões são características deste recurso como *observe que, como já vimos antes, agora*, dentre outros. São marcas de interações que tornam o texto menos formal, aproximando o leitor do conteúdo. As expressões podem ser temporais e marcarem o *time* do estudo ou a posição em que o aluno se encontra no contexto, trazendo coesão textual e interligando os temas;
- **Tipologias discursivas** estabelecem as formas discursivas para o gênero. O discurso pode ser direto ou indireto, dependendo do que se pretende dizer. Várias tipologias podem ser alcançadas num mesmo texto, como descrição, narração, argumentação, conversação, como considera Sousa (2006):

No gênero mediacional, as tipologias discursivas são articuladas para configurar um contexto “aula”, que possa figurar na mente do leitor. Assim, narração, descrição, exposição, argumentação, injunção formam um todo coerente, aulas escritas, para os eventos de letramento situado (SOUSA, 2006, p. 74).”

- **Intertextualidade** demonstra conhecimentos prévios que são considerados na construção do texto. Utiliza citações, referências e paráfrases, fazendo referência ao que o leitor sabe e faz. Segundo Sousa (2006):

Esse recurso linguístico é básico no gênero mediacional, pois na elaboração dessa categoria, o redator, depois de muitas pesquisas e de leituras, produz um texto condensado com o discurso de diferentes autores. No discurso que se apresenta em forma de paráfrases, estão embutidos valores, crenças, ideologias, preferências literárias e teóricas que dão o tom da mediação do discurso materializado na escrita (SOUSA, 2006, p. 75).

A intertextualidade busca ligar as informações dadas em diferentes momentos e estabelecer relações entre os estudos e os fatos sociais;

- **Perífrases** são termos que remetem ao estilo coloquial de escrita. Promove o envolvimento do aluno com um convite ao texto ou à atividade. Sousa (2006) explica ainda que:

No contexto de fala tais termos promovem o envolvimento. O autor, ao utilizá-los, convida seu interlocutor, sua audiência, a compartilhar de algo, de uma atividade, de uma situação de conversa, de uma ação qualquer, em um dado momento (SOUSA, 2006, p. 77).

- **Dêitico** é uma estratégia que indica o leitor como numa comunicação face a face. A marca do gênero discursivo mediacional é o dêitico “você”, além de advérbios de tempo e de lugar. Levando a inclusão do leitor. Verbos na primeira pessoal do plural também são dêiticos discursivos utilizados frequentemente. Os dêiticos utilizados no material didático impresso (MDI) são indicativos específicos do leitor, não são generalizadores de qualquer personagem, mas são direcionados aos que leem o material;
- **Repetição** como reiteração discursiva é bastante utilizada no gênero discursivo mediacional como mecanismos de persuasão que levam o leitor ao aprendizado pela insistência. Alguns termos são utilizados mais comumente: *como já vimos, como já dissemos, você se lembra que...*

Segundo a análise de Sousa (2006, p. 80) é uma forma de reiteração discursiva, “a repetição é uma marca da conversação que é transportada para a escrita de forma mais sutil e cuidadosa”;

- **Aspecto multimodal** é a característica do texto que utiliza diversos meios textuais e não textuais, utilizando recursos semióticos como cores, gráficos, desenhos, fotografias.

Sousa (2006) elenca a importância da utilização de aspectos multimodais nos textos elaborados para a educação a distância, considerando que:

As ilustrações são imaginadas conforme o discurso escrito, causando assim uma produção de significado em que diferentes signos se relacionam com o objetivo de provocar uma interação mais abrangente por parte do leitor (SOUSA, 2006, p. 82).

Sendo interpretada apenas como um recurso visual ou articulada com o texto num sentido mais amplo, este recurso é imprescindível no MDI, pois são motivadoras para o letramento (SOUSA, 2006).

- **Atividades de Sistematização** identificam a postura que o professor assume mediante o processo de ensino-aprendizagem. Deve indicar quais os aspectos que o professor pretende identificar no aluno sob a ótica do assunto estudado.

As atividades devem estimular a reflexão, a criatividade e criar conexões com experiências práticas dos alunos, ou seja, devem facilitar o processo de interação para proporcionar melhorar o aprendizado e a efetividade do curso. Desta feita, o próximo item está dedicado à interação, abordando sua importância e suas formas.

2.6 INTERAÇÃO

Autores em Educação a Distância incluem a interação como elemento-chave na educação (TORI, 2010) e apontam que níveis elevados de interação resultam em atitudes mais positivas e desempenham um papel fundamental no aprendizado. Ambientes interativos proporcionam aprendizado e satisfação aos alunos.

A Teoria da Interação a Distância, formulada por Moore e Kearsley (2008, p. 240) define a distância como um fenômeno pedagógico e não geográfico. Esta teoria afirma que “a interação a distância é um hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplementada por meio de procedimentos diferentes na elaboração da instrução e na facilitação da interação”.

Para Moore e Kearsley (2008) o diálogo a ser construído na elaboração do material e a estrutura do curso podem minimizar a distância, de forma a aproximar o aluno do conteúdo e do curso. O diálogo, ainda segundo os autores, está na relação entre aluno e professor e pode ser mais provável a distância em virtude da velocidade e da frequência das conversas, enquanto as estruturas de curso podem ser configuradas pelos objetivos do aprendizado, os temas do conteúdo, as ilustrações, os testes e exercícios e é determinada pela proposta educacional do programa. Esse envolvimento cria o ambiente de aprendizagem. O aprendizado ocorre com a junção do ambiente de aprendizagem, ou estratégia de aprendizagem, com o estilo de aprendizagem ou estilo cognitivo.

Os ambientes de aprendizagem devem proporcionar motivação e envolvimento, considerando que “os estudantes adultos *on-line* sentem-se mais à vontade organizando as tarefas quando trabalham juntos em prol de um resultado de sucesso” (PRATT; PALOFF, 2004, p. 57). Ainda segundo Pratt e Paloff (2004), a colaboração ajuda a promover

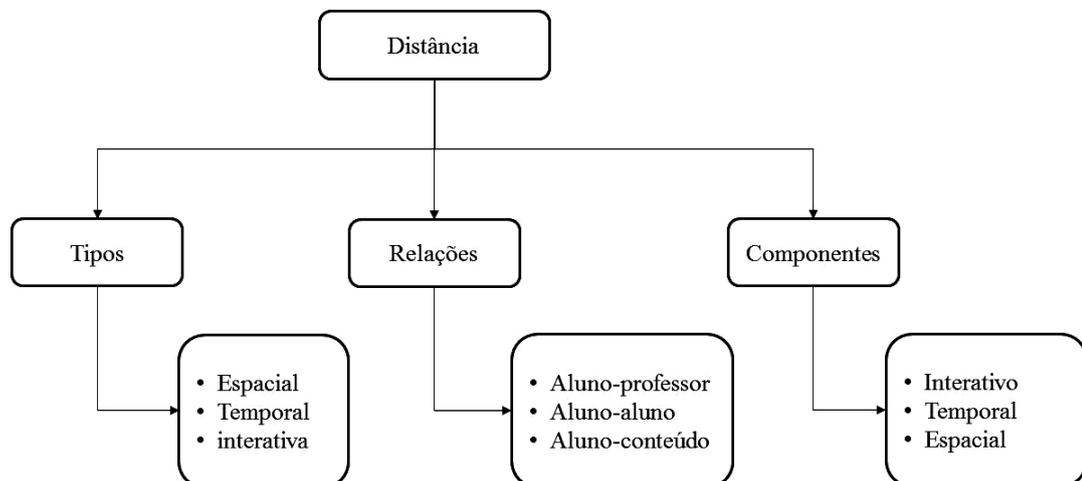
desenvolvimento do pensamento crítico, co-criação do conhecimento e do significado, reflexão e aprendizagem transformadora. Sendo assim, abrange todos os estilos de aprendizagem.

Os materiais produzidos para educação devem buscar atender a todos os estilos de aprendizagem e amenizar alguns tipos de distância através da estrutura pedagógica, com o intuito de motivar os alunos ao aprendizado, considerando que:

(...) não é apenas na relação aluno-professor que a sensação de distância ou de presença se manifesta em um contexto educacional. A sensação de proximidade aos colegas é também importante parâmetro motivacional e de apoio ao aprendizado. O mesmo pode-se dizer em relação ao próprio conteúdo que esteja sendo estudado (TORI, 2010, p. 57).

Portanto, “é perfeitamente possível ao aprendiz se sentir próximo ao professor, ou presente em uma atividade de aprendizagem, mesmo se encontrando afastado geograficamente.” (TORI, 2010, p. 57). Explicando a distância, Tori (2010) afirma que a mesma deve ser compreendida segundo os tipos, as relações e os componentes que a constitui (Figura 1).

Figura 2 – Distribuição dos tipos, das relações e dos componentes da distância



Fonte: A Autora

No entanto, Mattar (2012) em levantamento bibliográfico, constatou, pelo menos, nove tipos de interação possíveis em EAD. Essas interações podem ser: aluno-professor, aluno-conteúdo, aluno-aluno, professor-professor, professor-conteúdo, conteúdo-conteúdo, aluno-interface, auto interação e interação vicária.

Considerando as interações estudadas nesta pesquisa, essencialmente entre os atores do processo de ensino aprendizagem, destacam-se:

- **Aluno-professor** - Pode ser síncrona ou assíncrona. O professor motiva os alunos e estimula o aprendizado através de *feedbacks*. A interação deve ser vista sob o ponto de vista do aluno, com retornos a todos os questionamentos e posicionamentos que o aluno manifestar. Mattar (2012), reforça a importância do *feedback* imediato para manter o interesse do aluno no assunto. Mattar alerta que os cursos que buscam lucro em detrimento da educação, não utilizam este tipo de interação porque o custo aumenta a medida que aumentam o número de alunos;
- **Aluno-conteúdo** - Interação do aluno com o material do curso. As tecnologias proporcionaram o desenvolvimento de materiais diversos como imagens, vídeos, sons, textos e realidade virtual. Existem várias formas de interagir com o material: construindo, respondendo, controlando, selecionando, navegando e explorando;
- **Aluno-aluno** - É o que caracteriza o aprendizado colaborativo e cooperativo. Esta interação diminui a sensação de isolamento dos alunos e possibilita que haja interação interpessoal e sentimento de pertencimento além de desenvolver senso crítico e capacidade de trabalhar em equipe. Existem várias formas de interação aluno/aluno, como grupos de discussão, apresentações dos alunos, relatórios sobre trabalhos em andamento;

Consideramos neste estudo, que as interações entre aluno e material, ou interface, podem ser entendidas como relações de uso do humano com um instrumento ou artefato, não necessariamente como interações. Os materiais ou recursos didáticos possibilitam as interações entre as pessoas no processo, mas não proporcionam interações entre pessoas e equipamentos ou materiais. Para Menezes (2010) as interações que ocorrem em ambientes virtuais podem ser mais eficazes, visto que:

(...) a possibilidade de reflexão proporcionada pelas interações assíncronas pode ser mais eficaz que as interações síncronas para a aprendizagem de outros conhecimentos, devido à flexibilidade que os aprendizes têm de ponderar as mensagens recebidas e as suas produções próprias, de transformar os seus *input* em mensagens sob a forma de comentários, respostas e/ou questionamentos (MENEZES, 2010, p. 211).

A percepção dos alunos e a participação nas possibilidades de interação disponíveis nos cursos ofertados são de suma importância para o desenvolvimento do conteúdo e para o

aprendizado significativo. Para isso, o curso deve buscar o envolvimento dos alunos desde sua concepção (MENEZES, 2010).

A interação estará dependente da atuação dos responsáveis pelo projeto pedagógico. O papel dos atores na educação a distância deve ser destacado, especialmente pelo fato de que um projeto de EAD deve contar com equipe multidisciplinar, e, consideradas do ponto de vista da organização institucional, pode-se agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (TORI, 2010).

O terceiro grupo inclui o elemento intitulado tutor, ou professor-tutor, como deverá ser chamado nesta pesquisa. A presença do professor-tutor visa a interação no processo de aprendizagem.

A partir da compreensão da importância do conteúdo e das relações estabelecidas na Educação a Distância que facilitam a aprendizagem, a avaliação em programas dessa modalidade de ensino assume uma postura diferenciada na medida em que os programas precisam ser reavaliados constantemente para busca da excelência. Por isso, faz-se necessário abordar com mais ênfase a avaliação em programas de EAD.

2.7 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EAD

Avaliação é uma tentativa de julgar a pertinência o valor ou a qualidade de alguma coisa e em EAD refere-se, basicamente, à análise de conteúdo, programa, aplicabilidade, retorno do investimento, e outros aspectos que são do interesse das instituições. Assim, a avaliação do curso fornece informações valiosas que conduzem o *redesign* do curso em um ciclo contínuo de melhoria, dirimindo falhas, tanto no *design* do curso, quanto no sistema de implementação (BORGES-ANDRADE, 1982; BORGHI, 2008; RUHE; ZUMBO, 2013).

A avaliação busca reconhecer se os objetivos estão sendo atingidos, se os investimentos estão sendo justificados e contribuir para decidir entre construir, comprar ou licenciar cursos de maneira mais efetiva e eficiente que associe os objetivos às ações finais. Assim, a avaliação identifica se os resultados são positivos para a empresa e pertinentes para

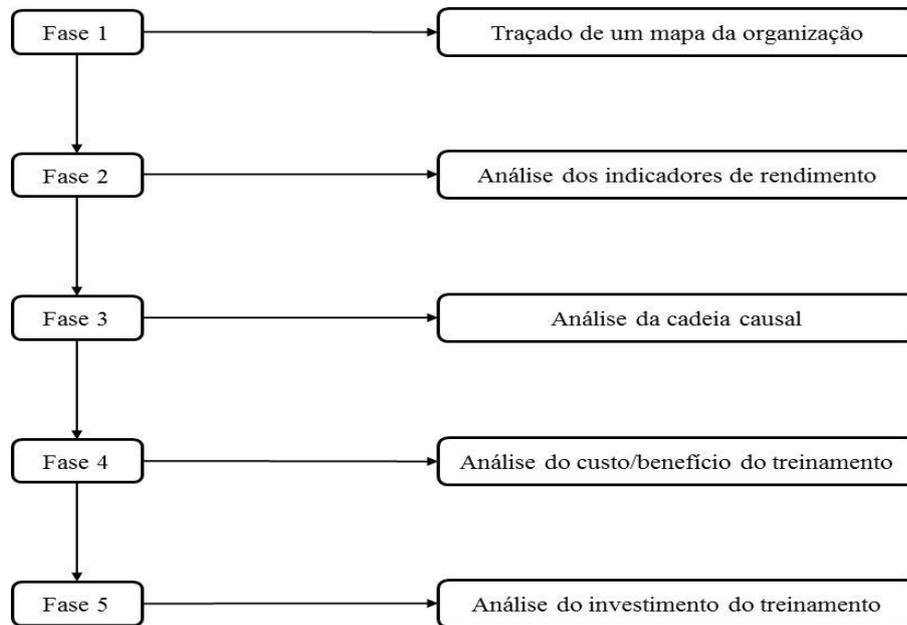
o funcionário, se os objetivos pedagógicos são alcançados e se o investimento está bem aplicado (RUHE; ZUMBO, 2013; SILVA; VIEIRA; VIEIRA, 2012).

Muitos pesquisadores analisam a avaliação dos programas buscando justificar o investimento da instituição em treinamento e desenvolvimento em primeiro plano, colocando em segundo plano o desenvolvimento pessoal do funcionário (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000; BORGES-ANDRADE, 1982; KIRKPATRICK; KIRKPATRICK, 2010; OLIVERIA-CASTRO, 1996; SILVA; VIEIRA; VIEIRA, 2012). A busca pela justificativa dos investimentos foi a responsável pelo desenvolvimento de teorias e técnicas que visassem a avaliação de maneira sistemática, já que os custos investidos em educação corporativa devem ser transformados em resultados na empresa, conforme afirma Ramal (2012):

A necessidade de mostrar o valor das ações de educação corporativa, seja para manter sua sobrevivência (ou a manutenção de seu orçamento), seja para ganhar mais espaço (e verbas) na organização, provando que de centro de custos poderiam se tornar centros impulsionadores de resultados na empresa, fez com que muitos departamentos de treinamento investigassem metodologias de mensuração e avaliação de treinamento (RAMAL, 2012, p. 235).

Dentre essas metodologias de mensuração e avaliação, merecem destaque as desenvolvidas por Milioni (2012), Phillips (1991), Hamblim (1974), e Kirkpatrick e Catalanello (1968), sendo a última de nosso especial interesse por ser a técnica adotada nesta pesquisa.

Milioni (2012) afirma que a avaliação compreende cinco etapas consecutivas e inter-relacionadas, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 3 – Etapas de avaliação propostas por Milioni

Nota: Adaptado de Milioni (2012)

A primeira fase, o traçado de um mapa da empresa, é fundamental para a realização das análises subsequentes e está composta por esquemas ou diagramas que expõem os processos, as funções e as atividades mais importantes da instituição, revelando as relações entre esses elementos organizacionais. A análise dos indicadores de desempenho tem por objetivo desenvolver um inventário dos indicadores utilizados e identificar outros não utilizados, mas necessários.

A análise da cadeia causal parte do mapa da organização e da análise dos indicadores para gerar os diagramas que refletem o impacto do treinamento, partindo do rendimento individual e da equipe até alcançar os resultados finais da empresa. Sua importância justifica-se pela compreensão das relações causais dos treinamentos nos resultados da empresa. Esta análise permite dimensionar o custo/benefício do treinamento, que consiste na quarta fase sugerida por Milioni (2012), que investiga não apenas o custo e o benefício financeiro, mas, também, custo e benefício não financeiros, como a satisfação do cliente, ou seja, possibilita a análise do investimento no treinamento, que consiste na quinta e última etapa de avaliação sugerida por Milioni (2012).

Philips (1991) por sua vez, sugere uma metodologia que obedece quatro estágios e cinco níveis de avaliação. O primeiro estágio consiste no planejamento da avaliação, em que se estabelece os objetivos do programa e se determinam os custos para a avaliação. O segundo estágio compreende a coleta dos dados durante o treinamento, observando quatro dos cinco

níveis de avaliação, quais sejam: satisfação, aprendizagem, aplicação e impacto nos resultados. O terceiro estágio analisa os dados coletados no segundo estágio, separando-os em variáveis e convertendo-os em valores monetários, correspondendo ao quinto nível de avaliação. O quarto e último estágio, consiste na comunicação dos resultados, divulgando-os em relatórios específicos para cada público envolvido no processo (BORGHI, 2008). Os estágios e níveis estão resumidos no Quadro 2.

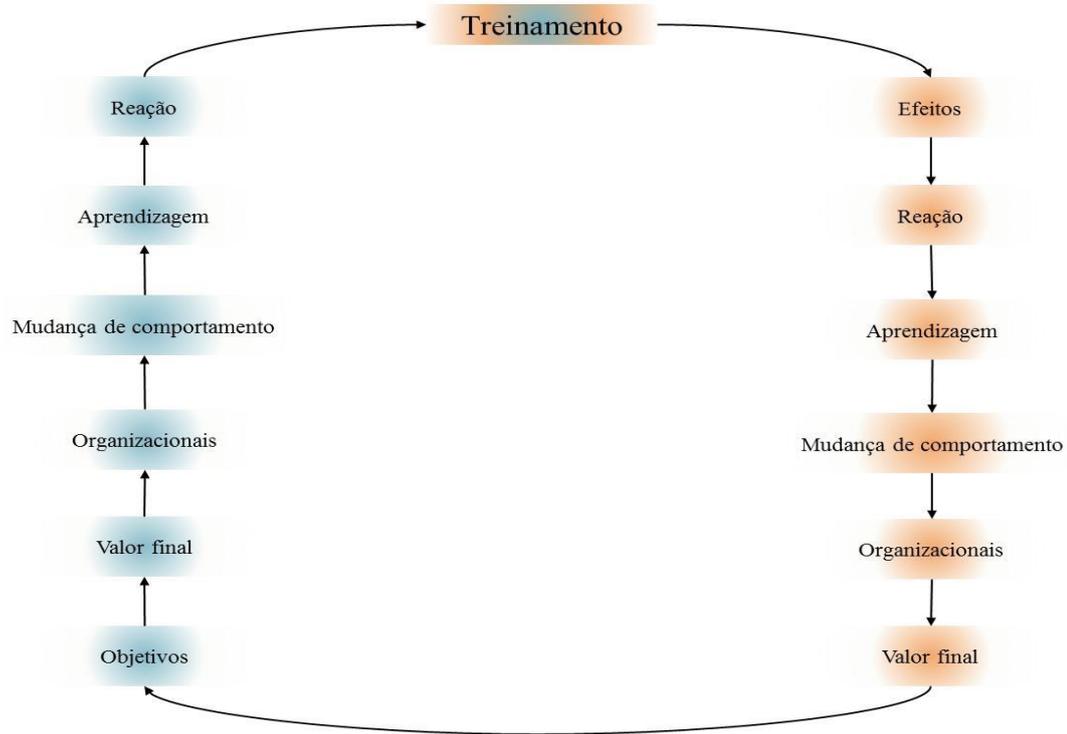
Quadro 2 – Estágios e níveis de avaliação sugeridos por Philips

Estágio	Objetivo do estágio	Nível
1º	Planejamento da avaliação para estabelecer objetivos e custos	-
2º	Coleta de dados durante o treinamento	1 – reação e satisfação 2 – aprendizagem 3 – aplicabilidade e implementação 4 – impacto nos negócios
3º	Análise de dados	5 – conversão de variáveis em valores monetários
4º	Divulgação dos resultados	-

Fonte: Adaptado de Milioni (2012)

A metodologia proposta por Hamblin (1974), parte da premissa de que as variáveis reação, aprendizagem e desempenho mantêm um forte relacionamento positivo com os resultados da empresa. Daí sugeriu um ciclo de avaliação em que os indicadores são influenciados uns pelos outros, formando uma cadeia relacional de objetivos e efeitos. Significa dizer que o ciclo da avaliação tem como foco o treinamento direcionado para o impacto nos resultados da empresa. O ciclo proposto por Hamblin (1974) está resumido na Figura 3.

Figura 4 – Ciclo de avaliação de Hamblin



Nota: Adaptado de Borghi (2008)

Sendo a metodologia de avaliação sugerida por Kirkpatrick e Catalanello (1968) considerada por nós a de maior aderência aos objetivo final desta pesquisa, seu modelo avaliativo foi o escolhido para ser aplicado à dissertação. Sobre essa escolha procedem-se as explicações conforme apresentadas no subitem seguinte.

2.7.1 Metodologia de avaliação sugerida por Kirkpatrick

O programa de treinamento, segundo Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), segue um roteiro de 10 passos necessários para se tornar eficaz. A avaliação é a última etapa desse processo, que consiste em:

1. Determinação das necessidades;
2. Estabelecimento de objetivos;
3. Determinação do conteúdo temático;
4. Seleção dos participantes;
5. Determinação da agenda ideal;

6. Seleção do local apropriado;
7. Seleção de instrutores adequados;
8. Seleção e preparação de recursos audiovisuais;
9. Coordenação do programa;
10. Avaliação do programa.

O último passo, a avaliação do programa, será objeto de investigação desta dissertação. Segundo os autores, existem três motivos específicos que justificam a avaliação dos programas de treinamento, são eles:

- a) Justificar a existência do departamento de treinamento e sua verba – a avaliação demonstra o grau de importância do departamento de treinamento no atingimento de metas e objetivos da empresa;
- b) Auxiliar na decisão de desativar ou continuar programas de treinamento – a avaliação busca a relevância do treinamento para influenciar na decisão de ampliar ou extinguir determinado treinamento dependente de sua relação com o atingimento de metas da instituição;
- c) Identificar a necessidade de melhorias dos programas de treinamento – através da avaliação dos programas, é possível inferir para sua melhoria na qualidade ou aumentar sua oferta.

Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010) sugerem a divisão da avaliação de programas em quatro níveis, sendo: nível 1 – reação; nível 2 – aprendizagem; nível 3 – comportamento; nível 4 – resultados. Segundo os autores:

Os quatro níveis representam uma sequência de maneiras de avaliar programas de treinamento. Cada nível é importante e tem impacto sobre o nível seguinte. Ao passar de um nível para o outro, o processo se torna mais difícil e demorado, porém fornece informações valiosas. Nenhum dos níveis deve ser pulado para se chegar ao nível que o instrutor considera mais importante (KIRKPATRICK; KIRKPATRICK, 2010, p. 37).

O nível 1, correspondente à reação, visa medir a satisfação do cliente interno, ou seja, do treinando, para captar reações favoráveis que os deixarão motivados a aprender. A importância de avaliar a reação dos participantes de um programa consiste em um “*feedback* valioso” (p. 43), porque os pontos fracos são apontados pelos usuários, possibilitando “definir padrões de desempenho nos próximos programas” (KIRKPATRICK; KIRKPATRIC, 2010, p. 37). Significa dizer que o amadurecimento do programa de treinamento é, em parte, devido à observação da crítica do usuário desse programa, embora “uma reação positiva não garante o aprendizado, porém é quase certo que uma reação negativa reduz a possibilidade de ele ocorrer” (KIRKPATRICK; KIRKPATRIC, 2010, p. 38). A avaliação de reação também oferece informações quantitativas que auxiliam no direcionamento gerencial do programa.

Outra característica relevante da observação da reação é porque “mostra aos participantes que os instrutores estão lá para ajuda-los a trabalhar melhor” (KIRKPATRICK; KIRKPATRIC, 2010, p. 43), na medida em que sua opinião é importante e valiosa para avaliação do programa, não deixando sob a responsabilidade dos instrutores esse discernimento.

A avaliação de reação deve seguir oito diretrizes propostas pelos autores para que seja eficaz. São elas:

1. Definir o que se pretende saber;
2. Criar formulários específicos para quantificar as reações;
3. Incentivar críticas e sugestões;
4. Obter reações de todos os participantes;
5. Extrair respostas francas dos participantes;
6. Desenvolver padrões aceitáveis de mensuração de desempenho;
7. Comparar as reações com os padrões e providenciar ajustes quando necessários;
8. Comunicar as reações caso seja apropriado.

No nível 2, que avalia a aprendizagem, Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010, p. 38) definem-na como uma “extensão em que os participantes mudam suas atitudes, melhoram seus conhecimentos e/ou aumentam suas habilidades por causa da participação no programa”. A importância de sua avaliação consiste em mensurar o aprendizado considerando que a

mudança esperada de comportamento é condição para o atingimento dos objetivos do treinamento, e só ocorre se houver aprendizagem. No entanto a mudança de comportamento, por si só, não dá subsídios para identificar que o aprendizado ocorreu, pois pode haver mudança de comportamento sem aprendizado e aprendizado sem mudança de comportamento, devido a fatores alheios ao treinando.

Os autores reconhecem que medir o aprendizado pode ser mais difícil do que medir a reação, contudo sugerem seis diretrizes para esta avaliação. São elas:

1. Utilizar comparação de grupos que receberam e não receberam treinamento;
2. Avaliar atitudes e/ou habilidades antes e depois do treinamento;
3. Utilizar questionário escrito para mensurar conhecimento adquirido após o treinamento;
4. Mensurar a habilidade por meio de testes de desempenho;
5. Obter todas as respostas nos questionários de conhecimento e de habilidade;
6. Apropriar-se dos resultados para implementar modificações, caso sejam necessárias.

O terceiro Nível proposto pelos autores para a avaliação refere-se ao comportamento, e “pode ser definido como a extensão em que os participantes mudaram seu comportamento em razão da participação no programa de treinamento” (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2010, p. 38). Neste nível, busca-se avaliar o comportamento dos participantes após o treinamento, identificando a aplicação de competências adquiridas no processo de treinamento.

É importante ressaltar que a mudança de comportamento também está condicionada à permissividade do ambiente. Para isto, os autores identificam dois ambientes permissivos e três desestimulantes à mudança de comportamento. Um dos ambientes permissivos é de apoio, caracterizado pelo incentivo ao participante, sendo este estimulado pelo superior hierárquico a aplicar no seu labor o conteúdo adquirido em treinamentos. O outro ambiente permissivo é o de exigência, em que o superior hierárquico exige a aplicação prática do conhecimento adquirida pelo subordinado, por meio de determinações gerenciais.

Os ambientes inóspitos à mudança são caracterizados pela inibição da aplicabilidade de novos conhecimentos na prática diária. O primeiro deles é de coibição, pois proíbe o funcionário de aplicar novos conhecimentos em sua prática laboral; o segundo ambiente de desestímulo é caracterizado pela demonstração de insatisfação da chefia na possibilidade de o funcionário aplicar novos conhecimentos no trabalho; o último ambiente negativo é de

neutralidade, que se caracteriza pela omissão do superior hierárquico ao fato de o funcionário ter adquirido novos conhecimentos no treinamento neste ambiente, a aplicação de novidades é ignorada quando bem sucedida, mas quando aplicada inadequadamente, o funcionário assume a responsabilidade do fracasso pela prática inovadora.

Além do ambiente favorável, os autores apontam três outras condições indispensáveis para haja mudança de comportamento que se manifestam no indivíduo, são elas: desejar a mudança, saber o que e como fazer e sentir recompensa pela mudança.

Para avaliar o comportamento, os autores definem sete diretrizes identificadoras de mudanças, são elas:

1. Fazer comparação entre grupos de caso e controle;
2. Reconhecer o tempo necessário para observação de mudanças;
3. Avaliar o funcionário antes e depois do treinamento;
4. Pesquisar os envolvidos diretos e indiretos no processo de aprendizagem;
5. Aplicar a avaliação com todos os participantes para evitar omissão;
6. Repetir a avaliação em intervalos apropriados;
7. Avaliar a relação custo/benefício.

Por fim, no Nível 4, os autores apresentam o que definem como a “parte mais importante e talvez a mais difícil do processo – determinar quais resultados finais foram obtidos em decorrência da participação em um programa de treinamento” (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2010, p. 77). Explicam que o atingimento dos objetivos é resultado de um somatório de fatores, onde o treinamento configura-se apenas como um desses fatores, portanto, sua participação na efetividade das ações propostas não pode ser mensurada isoladamente (KIRKPATRICK; KIRKPATRICK, 2010).

Mesmo assim, entendemos ser relevante apontar a seis diretrizes propostas pelos autores para avaliar o resultado. São elas:

1. Utilizar comparação de grupos;
2. Reconhecer o tempo necessário para atingir os resultados;
3. Realizar avaliações antes e depois do treinamento;

4. Repetir as avaliações em intervalos adequados;
5. Avaliar a relação custo/benefício;
6. Em caso de não conseguir provas concretas, analisar os indícios como informações preciosas.

O Quadro 3, resume os níveis e suas diretrizes, segundo a proposta de Kirkpatric e Kirkpatric (2010).

Quadro 3 – Resumo dos níveis de avaliação e suas diretrizes

Nível	Etapa	Diretrizes
1	Reação	<ul style="list-style-type: none"> Definir o que se pretende saber Criar formulários específicos para quantificar as reações Incentivar críticas e sugestões Obter reações de todos os participantes Extrair respostas francas dos participantes Desenvolver padrões aceitáveis de mensuração de desempenho Comparar as reações com os padrões e providenciar ajustes quando necessários Comunicar as reações caso seja apropriado
2	Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar comparação de grupos que receberam e não receberam treinamento Avaliar atitudes e/ou habilidades antes e depois do treinamento Utilizar questionário escrito para mensurar conhecimento adquirido após o treinamento Mensurar a habilidade por meio de testes de desempenho Obter todas as respostas nos questionários de conhecimento e de habilidade Apropriar-se dos resultados para implementar modificações, caso sejam necessárias
3	Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> Fazer comparação entre grupos de caso e controle Reconhecer o tempo necessário para observação de mudanças Avaliar o funcionário antes e depois do treinamento Pesquisar os envolvidos diretos e indiretos no processo de aprendizagem Aplicar a avaliação com todos os participantes para evitar omissão Repetir a avaliação em intervalos apropriados Avaliar a relação custo/benefício
4	Resultados	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar comparação de grupos Reconhecer o tempo necessário para atingir os resultados Realizar avaliações antes e depois do treinamento Repetir as avaliações em intervalos adequados Avaliar a relação custo/benefício Em caso de não conseguir provas concretas, analisar os indícios como informações preciosas

Fonte: Adaptado de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010)

O quarto nível de avaliação dentro da metodologia de Kirkpatric segundo se pode perceber no Quadro 3, pelo fato de existirem resultados tangíveis e intangíveis, encerra um grau de complexidade elevado para ser aplicado em sua totalidade.

Assim, buscando uma simplificação optou-se por fazer essa avaliação de resultados apenas no que diz respeito ao primeiro e terceiro item do mencionado modelo (Quadro 3).

Respectivamente os itens: “utilizar comparação de grupos” e “realizar avaliações antes e depois do treinamento”.

Para tal foram entrevistados os gestores chefes imediatos dos colaboradores onde se indagou sobre a performance de seus auxiliares comparando-se seu desempenho antes e depois do treinamento. Em outras palavras, se há de fato um crescimento perceptível do colaborador pelo fato de se ter realizado de forma continuada, cursos dentro do Programa de Formação Corporativa da Instituição.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DO ESTUDO

Esta pesquisa teve como modalidade de delineamento o estudo de caso, de natureza qualitativa e descritiva, e exploratória segundo os objetivos.

A pesquisa foi realizada com instrumento de Survey, instrumento qualitativo de coleta de dados utilizado para captar informação de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira.

O delineamento de estudo de caso possibilita investigar um fenômeno contemporâneo, delineando a pesquisa e permite conhecer a realidade do ponto de vista dos sujeitos. Este recorte, embora tenha suas limitações a exemplo de não favorecer a generalização, favorece a construção de hipóteses e garante a unidade do processo (GIL, 2009).

A metodologia elencada contribuiu com o atingimento dos objetivos, estando alinhada a esta e devidamente sintonizada com o referencial teórico.

Na consecução desses propósitos, foram empregadas como técnicas de coleta entrevista e questionário. As técnicas de entrevista favoreceram a exploração de elementos subjetivos da mensagem dos entrevistados enquanto o questionário permitiu quantificá-los.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O estudo foi realizado na universidade corporativa de uma instituição bancária, que oferece mais de 280 cursos nas diversas modalidades de ensino. Durante o primeiro semestre de 2013, a universidade corporativa capacitou mais de 95 mil funcionários com cursos autoinstrucionais, totalizando mais de 28 horas de treinamento por funcionário. A empresa conta com mais de 116 mil funcionários na ativa, conforme dados do final do mês de junho de 2013.

Os cursos estudados estão inseridos na modalidade a distância com metodologias de ensino Autoinstrucionais (material escrito e impresso) e Sinapse (material impresso disponibilizado na web), por representarem a maior parte dos cursos ofertados pela instituição pesquisada.

A estrutura da universidade corporativa conta com mais de 240 funcionários e está escalonada em equipes de planejamento da educação empresarial e gestão do conhecimento, duas seções de desenvolvimento de soluções educacionais e parcerias educacionais e educação continuada. Esta segmentação permite captar da base da instituição as demandas de curso assim como planejar sua formatação e receber as respostas das pesquisas de reação e aprendizagem dos formandos. Pela estrutura da empresa, as equipes de avaliação são diferentes das equipes de desenvolvimento de cursos. Enquanto aquela busca o alinhamento entre o desempenho esperado e o desempenho efetivamente auferido pelos funcionários, esta está centrada em desenvolver a estrutura de curso mais recomendada para o conteúdo que se pretende ensinar.

As duas equipes de desenvolvimento de soluções educacionais estão separadas em solução em educação empresarial (cursos voltados aos produtos e serviços da instituição) e solução em gestão de pessoas (cursos voltados à liderança). A universidade estudada dispõe de uma estrutura de avaliação dos programas que permite captar a avaliação de reação, aprendizagem e impacto, nos mesmos moldes da avaliação utilizada nesta pesquisa (método Kirkpatrick). As avaliações foram formatadas com características específicas para cada modalidade de ensino, são, portanto, diferentes a depender do curso. A avaliação de aprendizagem busca captar o grau de aprendizado dos funcionários através de formulários aplicados ao final de cada curso. O resultado desta pesquisa fica a disposição da equipe de desenvolvimento dos cursos que pode a medida das atualizações, fazer as devidas correções. A avaliação de reação não ocorre em todos os cursos, embora esteja disponível na maior parte dos cursos autoinstrucionais formatados na plataforma web, não está disponível nos cursos avaliados nesta pesquisa. A avaliação de impacto nos resultados ocorre de acordo com a estratégia da organização, selecionando, com critérios pré-definidos, os cursos de maior expressividade momentânea, sendo analisados quatro cursos por ano, dado à complexidade e custo deste tipo de análise. Esta avaliação de resultados busca captar o desempenho do funcionário no cargo exercido, sendo de extrema dificuldade mensurar o grau de impacto do treinamento no resultado final de cada treinando.

A proposta político pedagógica (PPP) da instituição em referência é bem estabelecida e estruturada, com base em variadas concepções de métodos educacionais, focando alguns princípios que fundamentam a formação de seus funcionários: O aluno, como sujeito da aprendizagem (rejeitando a concepção do aluno como receptor); diálogo e conscientização (busca da conscientização da capacidade de intervir na realidade); problematização da

realidade (estuda questões concretas com desenvolvimento da criticidade); abordagem complexa e visão multirreferencial (enfoque sistêmico e articulado, conjugando com diferentes perspectivas); aprender a aprender (busca desenvolver no educando a capacidade de aprender).

Os referenciais pedagógicos utilizados na concepção da proposta se apropriam de Piaget, (1993) em suas críticas à escola tradicional, de Lima (1976), com suas visões sobre mundo, de Pinto (1993), e sua concepção de homem e o educando como sujeito da educação, e, por fim, de Freire (1993) com sua proposta de educação emancipadora. A proposta apropria ainda de pensamento de Alves (1985) sobre afetividade nas relações educativas.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Esta pesquisa teve como população os funcionários de um banco brasileiro, classificado, segundo o Banco Central com dados de setembro de 2013, como o maior banco do país em ativos totais. A instituição conta com mais de 120 mil funcionários distribuídos em mais de 5000 agências no país. A amostragem da pesquisa abordou funcionários lotados no estado de Pernambuco, que tenham realizado cursos a distância pela universidade corporativa da instituição. O procedimento adotado foi não-probabilístico por conveniência, o que faz com que a análise dos resultados tenha de ser feita com precaução e sem generalizações.

3.4 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

A seleção da amostra foi livre, sem critérios pré-estabelecidos, além da localização no estado de Pernambuco. Voluntariamente responderam ao questionário 81 funcionários da instituição pesquisada.

Após a realização da pesquisa, percebeu-se que dentre os participantes a maior parte deles tem até 10 anos de banco, atuam em função gerencial, tem entre 31 e 40 anos de idade, concluíram a graduação e realizaram mais de 20 cursos na modalidade autoinstrucional pela universidade corporativa.

Fica caracterizada a amostra com participantes que tinham experiências em cursos a distância, o que lhes possibilita a facilidade na interpretação das questões da pesquisa.

Tabela 1 - Distribuição dos dados sociodemográficos de 81 entrevistados

Dados sociodemográficos	N	%
Idade (anos)		
18 a 30	29	35,9
31 a 40	31	38,2
41 a 50	15	18,5
Acima de 50	6	7,4
Grau de instrução		
Nível médio	17	21,0
Graduação	38	46,9
Pós-graduação	26	32,1
Tempo de empresa (anos)		
Até 10	54	66,6
Entre 11 e 20	16	19,8
Entre 21 e 30 anos	11	13,6
Cargo atual		
Nível Gerencial	47	58,1
Nível Técnico Operacional	34	41,9

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos funcionários treinados pelos cursos a distância oferecidos pela instituição, foram entrevistados quatro gestores administrativos, um gestor de conteúdo e um gestor de resultados.

Os gestores administrativos exercem suas funções nas unidades bancárias. São responsáveis pelas equipes de funcionários, repassando as metas de sua agência para os funcionários com a intenção do atingimento dos objetivos estabelecidos pela instância superior da instituição. Dentre as metas estabelecidas para cada agência está o cumprimento de horas de treinamento por funcionário, cabendo ao gestor o acompanhamento da realização dos cursos demandados pela diretoria por cada funcionário. Com a finalidade de garantir o anonimato dos entrevistados, os gestores serão denominados na presente pesquisa por G1, G2, G3 e G4. Os dados sociodemográficos desses gestores e das respectivas unidades estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos dados sociodemográficos dos gestores e das unidades gerenciadas

Dados sociodemográficos	G1	G2	G3	G4
Idade	38	36	28	32
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Localização da agência	Casa Forte – Recife	Bairro Novo - Olinda	Cordeiro – Recife	Cordeiro – Recife
Tempo de trabalho na instituição (anos)	15	12	8	9
Tempo na função de gestor (anos)	6	8	2	6
Quantidade de funcionários na unidade	20	24	14	14
Nível da agência que gerencia	1	1	2	2

Fonte: Dados da Pesquisa

O nível da agência é determinado pela instituição, obedecendo a critérios específicos e variam de nível 5 a 1, sendo o nível 5 o menor deles.

O gestor de conteúdo gerencia a equipe de funcionários da instituição que preparam o conteúdo. A função desse gestor é exercida apenas por ele no universo institucional. O funcionário tem mais de 20 anos de trabalhos dedicados à instituição e ascendeu à gerência pelo incentivo de carreira profissional oferecido pela instituição. O *locus* dessa gerência e da equipe é na sede da universidade corporativa da instituição em estudo, localizada em Brasília, Distrito Federal, como também é local de trabalho do gestor de avaliação de resultados, responsável pelo desenvolvimento e avaliação de programas de treinamento. No momento da coleta dos dados para a presente pesquisa, o gestor de avaliação dos resultados acumulava também a função de gestor de desenvolvimento de programas. Assim como o gestor de conteúdo, o de avaliação de resultados é funcionário de carreira e têm mais de 20 anos de trabalho na instituição pesquisada.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na formulação do questionário aplicado aos funcionários (Apêndice A), foi utilizada a escala de Likert de 5 pontos, com a intenção de medir as respostas (positiva, negativa ou em graus intermediários) sobre a percepção do funcionário a respeito das práticas pedagógicas utilizadas nos cursos a distância da universidade corporativa. Para tanto, foram destacados os extremos “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. O questionário foi compartilhado em quatro sessões, sendo a primeira com as características sociodemográficas com o intuito de identificar os participantes, faixa etária, escolaridade e função exercida na instituição, as três etapas seguintes foram separadas em avaliação de reação, avaliação de aprendizagem e mudança de comportamento.

As perguntas referentes à avaliação de reação tiveram o objetivo de captar qual a principal motivação do funcionário para a realização dos cursos da Universidade Corporativa. Algumas questões desta seção buscaram a percepção do aluno quanto aos objetivos do curso. Ainda nesta seção houve questões que buscam captar a percepção do respondente frente ao uso da tecnologia imposta à realização do curso, e outras que buscaram captar a navegabilidade do ambiente virtual e sobre domínio tecnológico estudado por Behar (2013).

Ainda haviam questões que analisaram o grau de interação. Outra pergunta buscou identificar o grau de percepção do aluno em relação à presença ou ausência do tutor no processo de ensino-aprendizado e, por fim, questões que tratavam do desenvolvimento de competências em relação ao conteúdo apreendido em consonância com a abordagem de Eboli (2004).

A sessão de avaliação de aprendizagem foi formatada de maneira que determinadas questões tinham o intuito de captar o grau de percepção de aprendizado dos respondentes. Buscou-se, ainda, captar se o método, a didática e o modelo utilizados eram capazes de proporcionar o aprendizado.

Outras questões referiram-se à aplicação prática do conteúdo do curso no trabalho do funcionário. Esta série de perguntas buscou captar a importância do professor no processo de aprendizagem baseada em estudos sobre a atuação do tutor-professor na EAD, assim como trataram do processo de interação e a influência da interação no aprendizado, fazendo referências às teorias de sociointeracionismo.

As perguntas referentes à avaliação de mudança de comportamento buscaram captar a possibilidade de melhoria de produtividade e aplicabilidade do conteúdo no cotidiano de trabalho, a proximidade da teoria com a prática e a possibilidade de melhoria do desempenho do funcionário. Estas questões analisaram a percepção do funcionário quanto à possibilidade de recompensa ou ascensão profissional pelo programa de aprendizado da instituição. Analisaram, ainda, a opinião do funcionário acerca do estímulo a novos aprendizados. Por fim, buscou-se captar se as competências necessárias à sua função estavam articuladas com os objetivos e conteúdos abordados nos programas de capacitação, tendo como base a teoria de Behar (2013).

Dois procedimentos de pesquisa foram utilizados para a coleta dos dados:

- 1) entrevista semi-diretiva, com roteiro de questões abertas, direcionadas para os gestores responsáveis pelo programa de formação corporativa e para os gestores administrativos avaliadores do desempenho dos colaboradores após realização dos cursos (Apêndices B, C e D);
- 2) questionário estruturado, com questões fechadas, usando o intervalo de Likert, via “Google Docs” e formulários impressos direcionados para os funcionários treinandos (Apêndice A).

A entrevista com os gestores responsáveis pela estruturação do programa de formação buscou obter uma visão gerencial acerca dos ideais propostos pela instituição, no que diz respeito à Educação Corporativa, bem como o relato sobre a experiência vivenciada na concepção, implantação e manutenção dos cursos ministrados através de tecnologias de educação a distância (*e-learning*), além de tentar investigar os rumos que a instituição pretende seguir nos próximos anos, na evolução da utilização de cursos a distância.

Por seu turno, a entrevista com os gestores administrativos encarregados de supervisionar o desempenho dos funcionários nas diferentes funções da instituição escolhida para estudo de caso, buscou medir a variável “Resultados” do método de avaliação adotado. As questões foram formuladas de sorte a se pode aferir qual a percepção do gerente sobre o desempenho dos colaboradores antes e após a realização de sucessivos cursos dentro do programa de treinamento (Apêndice B). Em outras palavras, a percepção da contribuição efetiva que o programa de formação oferecido vem aportando ao desenvolvimento do quadro de funcionários da instituição.

O questionário aplicado aos funcionários treinandos buscou captar suas opiniões a respeito das práticas desenvolvidas dentro do programa de formação através da EAD (*e-learning*) de modo a avaliar a efetividade do programa de ensino, no desenvolvimento dos funcionários.

As questões versaram sobre as dimensões indicadas pelo método Kirkpatric que busca aferir o valor de variáveis segundo as seguintes dimensões, a saber: a) **Reação**: avaliação da percepção dos treinandos quanto aos recursos utilizados, o método de ensino aplicado, a qualidade do material didático disponibilizado; b) **Aprendizagem**: avaliação do grau de aprendizado dos participantes; c) **Comportamento**: aferição até que ponto os participantes encontram-se aptos a colocar em prática o conteúdo do aprendizado;

A variável **Resultado** que compõe a quarta dimensão do modelo Kirkpatric foi avaliada pela aplicação de um questionário com perguntas abertas junto aos gestores administrativos com o fito de aferir, segundo sua percepção, se as pessoas que passaram pelo treinamento, efetivamente demonstraram melhorias no desempenho de suas atividades ou funções.

Para consultar se os funcionários que já participaram de algum treinamento na modalidade a distância dentro da instituição, foi disponibilizado um questionário, contendo 30 questões, divididas segundo os itens supra (reação, aprendizagem e comportamento) com

análise percentual das respostas obtidas através do Intervalo de Likert, que apresentaram uma escala de concordância de 1 a 5, onde a variação ocorreu da menor para a maior concordância com a questão relacionada.

O questionário foi disponibilizado via Web, com sua construção tendo sido efetuada através do aplicativo “*Google Docs*”, onde o funcionário teve acesso ao clicar em um *hiperlink*, sendo os mesmos automaticamente direcionados para o ambiente das perguntas. Além da oportunidade de responder *on-line*, o questionário também foi disponibilizado de forma impressa, para alcançar funcionários que não disponibilizaram *e-mail* pessoal, já que o *e-mail* corporativo não permite o trânsito de informações externas.

O questionário original constava de 37 questões e sua validação foi efetivada no período compreendido entre os meses de maio e junho de 2013. Nesta fase foi possível reavaliar algumas questões que poderiam causar dupla interpretação ou ambiguidade. Dez juizes-cegos foram convidados a responder o questionários e enviar *feedback* sobre as questões. Nesta oportunidade, foram constatados alguns itens do questionário original que mereceram especial atenção, dentre eles cinco questões que foram interpretadas pelos juizes como duplicadas e duas que eles entenderam gerar dupla duplo sentido na interpretação. Após os ajustes sugeridos pelos juizes-cegos, o questionário foi composto por 30 questões (Apêndice A).

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para a interpretação dos dados coletados com base em entrevistas semi-diretivas junto aos gestores da instituição pesquisada, tanto os responsáveis pela formatação dos cursos em *e-learning*, como os gerentes de linha responsáveis pela execução das atividades do dia a dia dos funcionários envolvidos, foi utilizado o método conhecido na literatura como “análise de conteúdo” que é um procedimento utilizado em pesquisas de um modo geral para analisar informações de natureza qualitativa.

O método de “análise de conteúdo é uma técnica para se estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa” (MARTINS, 2008, p. 33) e permite que se analisem motivações, valores e/ou atitudes dos atores podendo influenciar no comportamento do objeto em estudo. Dimensões essas que são reveladas pelo estudo do

significado das “falas” dos gestores nas entrevistas realizadas tratando de “detalhes do contexto” (MARTINS, 2008, p. 35).

Para o tratamento das questões abordadas junto aos funcionários para medir a efetividade dos cursos utilizando *e-learning* nos programas de treinamento corporativo, foi empreendida uma análise em componentes principais (AF), método estatístico que tem como fim agregar variáveis em fatores, permitindo pela redução do número de questões analisadas, fazer uma síntese do comportamento ou percepção dos integrantes da amostra sobre o fenômeno estudado.

3.6.1 Método de análise fatorial

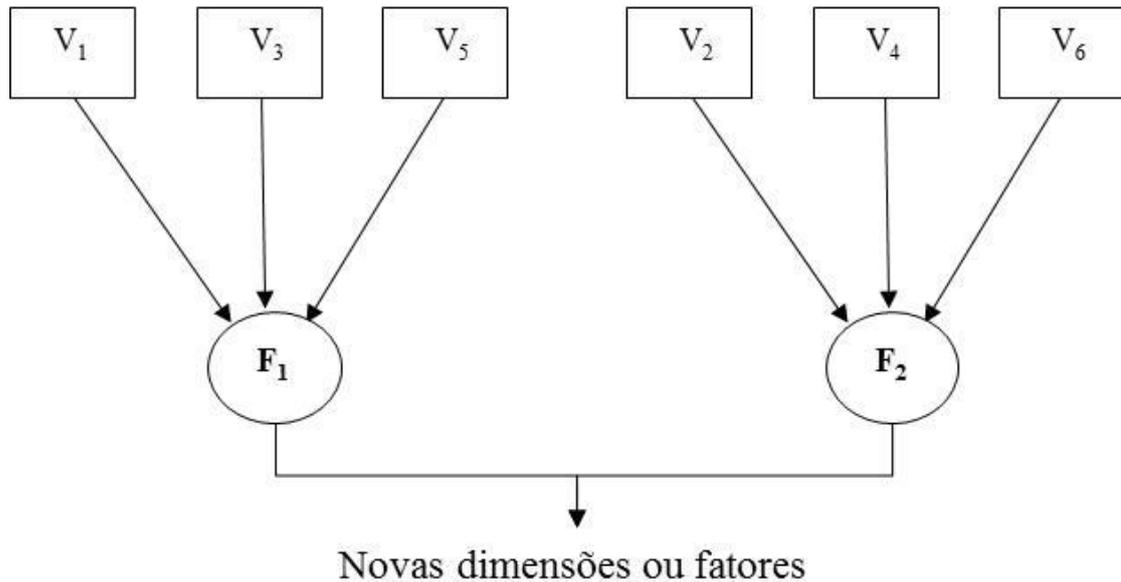
Descreve-se nessa seção os princípios mais gerais do método estatístico de análise multivariada de dados que se empregou no estudo, o método de Análise Fatorial (AF), que “tem como um dos de seus principais objetivos tentar reduzir para análise um conjunto elevado de variáveis tidas como originais (sem perda de conteúdo) através da criação de um número menor de dimensões ou fatores” (CORRAR, *et al.*, 2009, p. 74).

Esse método auxilia na seleção dos fatores necessários (em geral em número mais reduzido) para explicar o comportamento do objeto em estudo com respeito ao tema em investigação.

Na AF uma situação com inúmeras variáveis é explicada a partir de um conjunto mais reduzido de dimensões (fatores) os quais não poderiam ser percebidos com facilidade pela observação direta dos números (a “olho nú”).

A Figura 5, apresenta uma visualização de como variáveis observadas são agrupadas em fatores em uma AF.

Figura 5 – Apresentação do agrupamento de variáveis



Fonte: Adaptado de Corrar, L et al. (2009)

O objetivo da AF é assim identificar fatores não diretamente observáveis, a partir da correlação entre um conjunto de variáveis, estas sim, observáveis e possíveis de serem medidas.

O pesquisador deve proceder porém, antes de realizar uma AF, a algumas escolhas:

1) Qual o método de extração dos fatores a ser utilizado?

O método mais comum é a Análise em Componentes Principais. Através desse método se procura uma combinação linear entre as variáveis de maneira que o máximo de variância do fenômeno investigado seja explicado por essa combinação. E assim sucessivamente.

2) Como será feita a escolha do número de fatores?

Existem diversas técnicas para definir o número de fatores para explicar o fenômeno em observação sem perda de conteúdo. No presente estudo foi adotado o critério do autovalor (*eigenvalue*).

Por esse critério apenas os fatores com autovalores acima de 1,0 são considerados. Esse critério também é conhecido como critério da raiz latente ou critério *Kaiser* (*Kaiser test*).

3) Como aumentar o poder de explicação da AF?

Um ponto importante da AF é a capacidade de análise conferida pelos fatores extraídos. Muitas vezes ocorre que um único fator se apresenta associado a todas as variáveis (ou quase todas) o que dificulta a sua interpretação visto que não proporciona condições de se entender com clareza o seu significado.

Em tais situações torna-se necessário buscar soluções que expliquem o mesmo grau de variância, mas que apresentem resultados melhores, permitindo uma maior compreensão do significado dos agrupamentos.

Isso é procedido mediante uma técnica chamada de rotação de fatores permitindo se obter fatores com maior potencial de interpretabilidade. O método de rotação mais usado é o método *varimax* que é um método de rotação ortogonal de fatores. A lógica da rotação é aumentar o poder explicativo dos fatores, distribuindo melhor as variáveis sobre um certo número de dimensões e não apenas de uma única dimensão ou fator.

Uma AF “será mais ou menos útil, em função de sua capacidade de produzir fatores que possam ser traduzidos (ou interpretados) – *grifos nossos*” (CORRAR, *et al*, 2009, p. 88).

4) Qualidade do Método Empregado (Análise Fatorial)

Para identificar a qualidade das correlações entre as variáveis e os fatores, de modo a validar a Análise Fatorial (AF), utiliza-se o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. Caso o KMO indique um grau de explicação menor que 0,50, segundo Corrar et al. (2009, p. 100) a AF não pode ser efetuada visto “os fatores encontrados não (...) descreverem satisfatoriamente as variações dos dados originais”.

O teste de esfericidade de Bartlett indica por seu turno, se existe relação suficiente entre as variáveis estudadas para aplicação da AF. Recomenda-se que o teste de significância (valor de Sig) para esse método, não ultrapasse 0,05 (PESTANA; GAGEIRO, 2005).

O pacote estatístico utilizado para realização das análises multivariadas no presente estudo foi o aplicativo Statistical Product and Service Solutions (SPSS) da IBM. Anteriormente conhecido como Statistical Package Social Science (Pacote Estatístico para Ciências Sociais).

O capítulo a seguir abordará os resultados a que se chegou com a análise dos dados a partir das informações coletadas as quais buscaram avaliar a efetividade dos programas de formação na modalidade a distância nas instituições corporativas através do *e-learning*. E como contribuem para a formação de seus funcionários.

4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados captados nesta pesquisa estão descritos a seguir, considerando a perspectiva dos funcionários através de questionário e as entrevistas que tiveram como objetivo captar a concepção dos gestores que produzem o material e avaliam os resultados do treinamento assim como dos gestores de agências que podem perceber a mudança comportamental dos funcionários que participam do programa de treinamento.

Os dados apresentados são uma síntese dos estudos realizados em uma instituição financeira de grande porte (com alcance em todo o país) ligada à esfera governamental. Com o objetivo de avaliar a efetividade dos programas de formação internos na modalidade a distância através do *e-learning* e como contribuem para a formação de seus funcionários.

A pesquisa foi realizada colhendo-se informações com três agentes ou atores dessa instituição, a saber: os colaboradores, para os quais o programa de formação é dirigido; os gestores responsáveis pela estruturação e operacionalização dos cursos (modalidade EAD através do *e-learning*) e os gestores administrativos encarregados em gerenciar as atividades da instituição. Com relação a este último agente, o objetivo foi o de avaliar a melhoria dos funcionários em termos de desempenho na medida em que, em tese, vão “aperfeiçoando-se” com a realização dos sucessivos cursos do programa de formação corporativa.

4.1 A PERCEPÇÃO DOS COLABORADORES SOBRE A EFETIVIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTERNA COM O USO DO *E-LEARNING*

Ao todo participaram 81 funcionários da instituição financeira pesquisada distribuídos nas agências de serviços do estado de Pernambuco.

Com base na amostra, aplicou-se uma análise fatorial em componentes principais (técnica de estatística multivariada) com o fito de reduzir o número de variáveis abordadas e assim poder compreender melhor o fenômeno em observação.

4.1.1 O método aplicado e sua adequação

O primeiro procedimento a se efetuar nesse tipo de análise é se certificar de que o método escolhido de análise dos dados é o mais adequado ao estudo em pauta.

Essa verificação é efetuada com base em alguns testes (Kaiser-Meyer-Olkin – KMO e o teste de esfericidade de Bartlett's) a partir dos dados completos da amostra, cujos resultados do teste encontram-se dispostos no Quadro 4.

Quadro 4 – Teste KMO e Bartlett's

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,768
	Approx. Chi-Square	1401,954
Bartlett's Test of Sphericity	Df	435
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da Pesquisa (SPSS)

Observando o valor do teste de adequação MSA (0,768) vê-se que está acima do valor mínimo indicado (0,50) para validar as análises com o emprego do método escolhido (AF). O teste de esfericidade de Bartlett's com valor 1401,95 e nível de significância (Sig) abaixo de 0,01 também indica que a AF pode ser aplicada com pertinência ao caso.

Após a rotação do programa utilizando a matriz completa de dados coletados sobre 30 variáveis (Apêndice E) obteve-se a extração dos fatores pelo critério do *eigenvalues* (> 1) a serem submetidos às análises (Apêndice F).

Nos números apresentados no Apêndice F, após rotação *varimax*, tem-se a extração de oito (08) fatores explicando 71,722% da variância total do fenômeno investigado. O modelo apresentado trata da tentativa em aferir o grau de eficácia, na percepção dos colaboradores, do programa de formação interno através da Educação a Distância utilizando o *e-learning*.

Esse percentual de explicação (71,722%) é considerado muito bom, entretanto o número excessivo de dimensões interpretáveis (8 fatores) chama a atenção e autoriza se prosseguir nos testes de validação com o fim de verificar se todas as variáveis consideradas no estudo (na primeira rotação dos dados) são de fato representativas ou de outra forma, redundantes ou excessivas.

Para tanto se procedeu a investigação da matriz de *anti-image correlation* do modelo processado com as 30 variáveis com o fim de verificar se cada variável tomada de *per-si*, cumpre com o teste individual de adequação ao emprego do método AF. Isso significando dizer que a diagonal dessa matriz *anti-image correlation* não deve possuir valores abaixo de

0,50. Caso isso ocorra, deve-se excluir essas variáveis do modelo e rodar de novo o programa sem o concurso delas.

O significado prático de uma variável com valor abaixo de 0,50 na diagonal da matriz *anti-image correlation* a qual indica o valor do teste de adequação (MSA) para cada variável, é que aquela específica pergunta não teria sido uniformemente interpretada pelos respondentes e por isso (como foi respondida com referencial variado ou divergente) seu desvio-padrão figurou com valor elevado.

Procedendo-se a análise da matriz citada que trata do modelo com 30 variáveis, viu-se que inúmeras variáveis se apresentavam com valores abaixo de 0,50. Por isso foram retiradas das análises e levado a efeito uma nova rodagem do programa (AF) com as variáveis restantes, agora tidas como mais representativas. Em suma, as que apresentaram MSA teoricamente mais adequado.

As variáveis que foram retiradas da primeira análise, pelo motivo supra, foram: a) Programa de formação facultar discussões entre participantes (0,456^a); b) Necessidade em complementar material didático (com outras fontes bibliográficas) (0,490^a); c) Se houvesse interação aprenderia mais (0,388^a); d) Falta de material didático impresso (0,351^a).

O índice “a” indica que o número representa o valor do teste MSA (*Measure of Sampling Adequacy*) para cada variável o qual deve ter, para ser aceito, um valor acima de 0,50.

Todas essas variáveis foram retiradas da análise para uma segunda rodagem do modelo no programa AF por terem sido (por algum motivo, que não se pode determinar aqui com precisão) interpretadas segundo referenciais de julgamento divergentes ou mesmo, por ser uma repetição de outra questão respondida com maior eficácia.

O sentido dessa exclusão é o de melhorar o poder explicativo do modelo de análise. A segunda rodagem do modelo apresentou os seguintes resultados (Quadro 5).

Quadro 5 – Teste KMO e Bartlett’s

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,841
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1222,94
	Df	325
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da Pesquisa (SPSS)

Pelo visto aumentou para 84% o potencial explicativo do modelo adotado, assim ganhando-se em representatividade. O teste de esfericidade de Bartlett's também tendo sido positivo. No Quadro 6 apresentam-se as nove primeiras linhas da listagem original, observa-se a incidência de seis fatores a serem considerados para interpretação (extraídos pelo critério do autovalor - *eigenvalue* > 1). Desta feita, explicando 68,903% da variação total do fenômeno em observação.

Quadro 6 – Variância Total Explicada

Total Variance Explained

Componentes	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,007	34,641	4,641	90,007	34,641	34,641	7,947	30,564	30,564
2	3,249	12,497	47,138	3,249	12,497	47,138	2,869	11,033	41,598
3	1,702	6,546	53,683	1,702	6,546	53,683	2,257	8,681	50,279
4	1,524	5,861	59,545	1,524	5,861	59,545	2,010	7,729	58,008
5	1,355	5,210	64,755	1,355	5,210	64,755	1,646	6,330	64,338
6	1,079	4,148	68,903	1,079	4,148	68,903	1,187	4,565	68,903
7	,907	3,488	72,391						
8	,829	3,189	75,580						
9	,721	2,773	78,353						

Fonte: Extraction Method: Principal Component Analysis.(SPSS)

Esse total de variância explicada em que pese aparentemente ser menor que a apresentada no quadro do Apêndice F do modelo anteriormente rodado (Apêndice F), de fato é maior, se considerarmos que 71,72% é devido a oito fatores.

Os números do Quadro 6 indicam que os seis primeiros fatores explicam 68,90% (muito próximo de 71,72%) da variância total do fenômeno estudado. Foram excluídas das análises 04 das 30 variáveis originalmente consideradas, ou seja, tem-se agora um modelo atual, mais estilizado com 26 variáveis significativas.

Estudando a nova matriz *anti-image correlation* com as variáveis reduzidas (Apêndice G) observa-se na diagonal dessa matriz, valores acima de 0,50 (muito acima) validando nesta forma a adequabilidade do método empregado. Em síntese, partindo de um estado onde se tinha 30 variáveis a interpretar, elas se agregaram, após exclusão de 4 delas, tidas como menos representativas, em 06 dimensões ou fatores, podendo explicar 68,90 % do fenômeno em observação.

Agora, deve-se partir para analisar a matriz dos componentes principais com o fim de verificar em cada fator, quais variáveis estão mais correlacionadas e interpretar esse novo arranjo que traduzirá o comportamento ou percepção que fazem os colaboradores do programa de formação em EAD que se pretende estudar (Quadro 7).

No estudo dos componentes principais serão consideradas sobre os fatores, apenas variáveis com correlação acima de 0,60 como carga fatorial (nível escolhido pelo pesquisador em função do rigor que deseja atribuir as análises).

Outra medida de representatividade das variáveis do modelo aplicado pode ser observada pela relação de comunalidades, as quais devem apresentar valores elevados (quanto mais próximo esses valores da unidade (1), mais representativos). É importante em termos de representatividade que, na lista de comunalidades, não ocorra nenhuma variável com valor muito baixo (próximo de zero). No Quadro 7 a seguir apresenta-se essa relação (comunalidades) para o conjunto das 26 variáveis consideradas no modelo. Como pode se ver não existe na relação das comunalidades nenhum valor abaixo de 0,50.

Quadro 7 - Fatores em Componentes Principais (após rotação varimax)

Variáveis	Fatores (Componentes principais)						Comunidades
	1	2	3	4	5	6	
01 Curso.Atendeu.as.Expectativas	0,651	-0,116	-0,012	0,461	0,093	-0,010	0,658
02 Objetivos.do.curso.atendidos	0,298	-0,191	-0,176	0,768	0,142	0,028	0,768
03 Conteúd.Importante.p/ Desemp.Profissional	0,804	-0,053	0,130	0,232	-0,057	-0,063	0,727
04 Sentiu.falta.de.professor	0,039	0,792	0,062	-0,056	-0,041	-0,046	0,639
05 Organiz.curso.satisfatória	0,354	0,029	0,525	0,425	-0,020	-0,312	0,677
06 Aprendeu.muito.durante.Curso	0,684	-0,079	0,322	0,260	-0,052	-0,112	0,661
07 Aprendiz.Adquirido.mudou.visão	0,769	0,004	-0,024	0,004	0,180	0,083	0,632
08 Sent.capaz.transm.conteúd.curso	0,397	-0,278	0,074	0,294	-0,426	0,292	0,591
09 Capacidade.de.Aplicar.os.Conhecimentos	0,659	-0,428	0,000	-0,044	-0,210	-0,026	0,665
10 Criou.estratégias.por.falta.de.prof.	0,008	0,679	-0,148	-0,348	0,156	0,015	0,628
11 Sentiu.falta.de.trocar.informações	0,184	0,584	0,155	-0,153	-0,444	0,039	0,622
12 Trabalho.melhorou	0,752	0,091	0,282	0,038	0,028	-0,090	0,663
13 Percebe.melhor.as.atribuições	0,804	0,170	0,164	0,034	-0,110	-0,032	0,716
14 Mudança.nas.atitudes	0,774	0,164	0,071	0,113	0,112	-0,052	0,659
15 Teoria.melhorou.a.prática	0,883	0,069	0,205	-0,026	0,052	-0,004	0,830
16 Aumento.de.produtividade	0,798	0,202	0,128	-0,051	0,104	0,086	0,715
17 Acredita.na.ascensão profissional	0,294	0,085	0,819	0,101	-0,064	0,012	0,778
18 Aplica no trabalho o conhecimento	0,840	0,000	0,226	0,016	0,034	-0,151	0,780
19 Estimulado.a.fazer.novos.cursos	0,639	-0,097	0,446	0,058	-0,149	-0,248	0,705
20 Sentiu falta de feedback na aprendizagem	0,352	0,425	0,149	-0,150	-0,542	0,200	0,683
21 Motivação Profissional	-0,160	-0,050	-0,048	0,038	-0,033	0,905	0,852
22 Sentiu dificuldade com o AVA	0,067	0,089	-0,290	-0,663	-0,033	-0,041	0,538
23 Ausência de Professor prejudica	0,027	0,872	-0,066	0,070	-0,057	-0,064	0,777
24 Superior percebe melhoria no colaborador	0,427	-0,130	0,289	-0,323	0,468	0,022	0,606
25 Sentir-se recompensado pelo esforço	0,333	-0,149	0,688	-0,064	0,446	0,048	0,812
26 Material promove interação texto e aluno	0,318	0,054	0,117	0,249	0,589	0,070	0,532
PERCENTUAL DE EXPLICAÇÃO DO FATOR	30,56	12,50	6,54	5,86	5,21	4,15	
VARIÂNCIA TOTAL EXPLICADA	68,90 %						

Fonte: SPSS (Extraction Method: Principal Component Analysis). Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

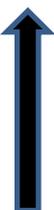
Observe-se que as variáveis de nº 05, 08, 20 e 24 ficaram de fora das análises por apresentarem de *per-si* cargas fatoriais abaixo de 0,60 em todos os seis fatores extraídos da análise em componentes principais. Assim no final, o modelo ficou restrito a 22 variáveis

interpretáveis. O correspondente a um total de 30 variáveis do modelo inicial menos 08 variáveis excluídas por critérios tidos como favoráveis a representatividade do modelo.

4.1.2 Interpretação dos Fatores

O **Fator 1** (explicando 30,56% da variância total do fenômeno investigado), apresenta-se correlacionado às variáveis 1, 3, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18 e 19, respectivamente: Os cursos atenderam as minhas expectativas (0,651); O conteúdo dos cursos foi importante para o meu desempenho profissional (0,804); Aprendi muito durante os cursos (0,684); O aprendizado adquirido fez com que mudasse minha visão sobre os assuntos abordados (0,769); Sinto-me capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos nos cursos (0,677); Sinto que meu trabalho. melhorou. (0,752); Percebo. melhor. minhas. atribuições. (0,804); Mudei minhas atitudes em relação ao conteúdo dos cursos (0,774); Identifico que a teoria. aprendida melhorou. minha .prática laboral. (0,883); Minha produtividade aumentou (0,798); Aplico o conhecimento adquirido na capacitação em meu trabalho (0,840); Sinto-me estimulado a fazer novos cursos (0,639). Este fator pode ser melhor visualizado no Quadro 8.

Quadro 8– Variáveis do Fator 1 e respectivas cargas fatoriais

Fator	Variáveis	Carga
F1  (30,56%)	01. Curso. Atendeu. às .Expectativas	0,651
	03. Conteúd. important. p/. desemp. Profissional	0,804
	07. Aprendeu muito durante os cursos	0,684
	09 Aprendizado. adquirido. mudou. Visão	0,769
	12. Trabalho. melhorou. (0,752)	0,752
	13. Percebe. melhor. as. atribuições. (0,804)	0,804
	14. Mudança. nas. atitudes. (0,774)	0,774
	15. Teoria. melhorou. a .prática. (0,883)	0,883
	16. Aumento. de. produtividade. (0,798);	0,798
	18. Aplica. no trab. o .conhec. adquirido. (0,840)	0,840
	19. Estímulo. a. fazer. novos. cursos (0,639).	0,639

A natureza do conjunto dessas variáveis permite para esse fator a atribuição do nome, **Fator Aprendizagem**, significando dizer que os colaboradores em média, incorporam um sentimento de que “de fato aprendem” com os cursos corporativos ministrados. Assim, uma avaliação positiva do programa.

Tem-se pois que a incorporação do conteúdo dos cursos ou a aprendizagem, é o sentimento de maior expressividade dentro do quadro de funcionários da Instituição com

relação ao programa de formação corporativa. Com efeito, o primeiro fator explica 30,56% da variância total.

Percebem os colaboradores que o curso atendeu as expectativas, que o conteúdo veiculado pelo programa é importante para o desempenho profissional, que o aprendizado adquirido mudou a visão no trabalho. E o mais importante, que o trabalho desempenhado por ele próprio, em termos de rendimento, melhorou.

A análise desse fator é importante porque revela o sentimento dos profissionais, caracterizado pelo reconhecimento de haver aprendizagem, que, segundo Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), é responsável por mudanças de atitudes decorrentes de novos conhecimentos. Essa mudança resulta no aperfeiçoamento das habilidades, o que está concorde com a possibilidade de ascensão profissional dos entrevistados.

Além do mais, a EAD oferece a oportunidade do crescimento pessoal na medida em que se constitui em um novo paradigma de educação continuada, o que significa, para os profissionais, a possibilidade de continuar os estudos muitas vezes interrompidos pela necessidade de trabalhar, e por isso, relegando os estudos a segundo plano. Desta feita, a EAD representa o retorno aos estudos rompendo as barreiras de tempo e espaço (TERRA, 2000; ROMISZOWSKI et al., 1997).

O **Fator 2** (11,03%) correlacionado às variáveis 4, 10 e 11 revela a percepção do quadro de funcionários de que para um melhor aprendizado “sentiu falta de um professor instrutor” (0,792); o fato de ter tido necessidade em “criar estratégias de aprendizado para suprir a deficiência da falta de professor durante o curso” (0,679); e de “ter sentido falta de uma dinâmica maior que proporcionasse a troca de informações com os participantes” (0,584), conforme disposto no Quadro 9.

Quadro 9– Variáveis do Fator 2 e respectivas cargas fatoriais

Fator	Variáveis	Carga
F2  (11,03%)	04. Sentir falta nos cursos de professor instrutor	0,792
	10. Criou estratég. de aprend. p/ ausência de prof.	0,679
	11. Falta de troca de informações com participantes	0,584

O conjunto dessas variáveis permite atribuir ao **Fator 2** o nome de “**Fator Adequação**”. A necessidade em se ter que adequar a metodologia dos cursos ofertados na modalidade *e-learning* na percepção dos alunos.

Com efeito, em geral esses cursos não disponibilizam para os alunos em seu programa de formação uma instrutoria composta de professores executores e professores tutores para acompanhar os alunos e ajuda-los quando do surgimento de alguma dúvida.

Assim, como não existe tal instrutoria, o aluno fica como que um pouco isolado em seu aprendizado dentro do curso. E por esse motivo não é estabelecida uma sistemática muito importante quando essa instrutoria existe que é a criação de *fóruns de discussão* com temas específicos dentro da disciplina para que os alunos troquem informações e com isso maximizem as perspectivas de seu aprendizado.

Observe-se que os alunos criticaram precisamente o fato de “ter sentido falta de oportunidades para troca de informações com os participantes”. O que, como já dito, nos cursos na modalidade a distância essa necessidade é suprida através dos *fóruns de discussão* especialmente preparados pelo professor executor da disciplina e acompanhado de perto pelos professores tutores com o fito de esclarecer alguma dúvida externada pelos alunos e mesmo discutir com eles os principais conceitos sobre a temática lançada, incentivando-os a interagirem (TORI, 2010).

Nesse sentido o *e-learning* tal como ele vem sendo praticado dentro das corporações, sem nenhum mecanismo visando proporcionar a interação entre professor/alunos e na outra extremidade a interação entre os próprios alunos mediante os *fóruns de discussão*, na percepção dos colaboradores, precisa ser reformulada (ROSENBERG, 2008).

O **Fator 3** (8,68%) correlacionado às variáveis 17 e 25, respectivamente, “acreditar que a busca pela participação de cursos dentro da corporação é bom caminho para alcançar a ascensão profissional” (0,819) e “sentir-se (por esse motivo ou por outros) recompensado pelo esforço empreendido” (0,688), compõem as variáveis interligadas ao fator 3 (Quadro 10).

Quadro 10 – Variáveis do Fator 3 e respectivas cargas fatoriais

Fator	Variáveis	Carga
F3  (8,68%)	17. Acredita na ascensão profiss. (realizando cursos)	0,819
	25. Sentir-se recompensado pelo esforço empreendido	0,688

O conjunto dessas duas variáveis a tirar pela sua natureza permite atribuir ao **Fator 3** o nome de “**Fator Ascensão Profissional**”.

Quanto ao significado dessa interpretação, com base nas informações colhidas nas entrevistas, e também das respostas ao questionário na escala de Likert, esse sentimento de “ascensão profissional” (que é real no corpo técnico de toda a Instituição) pode ser explicado por duas linhas complementares de raciocínio:

1) o fato de o programa ser percebido como uma forma do colaborador potencializar competências essenciais a partir da realização de forma continuada dos cursos ofertados (atributos importantes para garantia de uma trajetória de ascensão profissional dentro da organização). A percepção de oportunidade de crescimento é assim um importante fator explicativo da visão dos funcionários quanto aos programas de formação interna dentro das corporações (EBOLI, 2004, 2010; MEISTER, 2009);

2) um outro ponto de vista que pode em seu limite explicar esse sentimento de progressão é a perspectiva desse comportamento estar sendo influenciado não apenas pela excelência do programa de formação percebida pelo quadro técnico, mas proporcionalmente pelo fato de o número de cursos realizados na universidade corporativa ser critério de progressão funcional (com peso relativamente alto) nas avaliações de desempenho de pessoal efetuadas pela Instituição (BORGES-ANDRADE, 1982; EBOLI, 2010).

Esse percentual de peso com certeza tem sua influência na decisão do colaborador em “voluntariamente” se submeter ao sequenciamento de cursos dentro da instituição uma vez que efetivamente sua ascensão está diretamente interligada à quantidade de cursos realizados dentro do programa de formação da instituição.

O **Fator 4** (7,73%) apresenta-se interligado às variáveis 02 e 22, respectivamente; “julgar que os objetivos do curso foram atendidos” (0,768) e “sentir dificuldades com o ambiente virtual” (-0,663). Ver sua disposição conforme apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 – Variáveis do Fator 4 e respectivas cargas fatoriais

Fator	Variáveis	Carga
F4 (7,73%) 	02. Objetivos do curso vêm sendo atendidos	0,768
	22. Sentir dificuldades com o ambiente virtual	-0,663

Quanto a esse fator, a natureza das variáveis a ele interligadas, permite denominar a dimensão de Fator “**Alcance dos objetivos**”. Observa-se que sobre esse fator, se opõe a variável “Sentir dificuldade com o AVA” (carga fatorial negativa de -0,663). Isso está a indicar que os objetivos do curso na percepção dos colaboradores foram atendidos. E que não houve ou não há da parte dos colaboradores maiores queixas ou dificuldades com o ambiente virtual. Entretanto não está claro nessa resposta se o ambiente oferece acesso às diferentes matérias do curso de uma forma convivial e uma linguagem interativa. A análise desse fator permite identificar que o ambiente oferecido atende às expectativas dos alunos, no que tange à navegabilidade no AVA (MENEZES, 2010). No entanto, a análise posterior indica que o ambiente não favorece às possíveis interações em EAD, o que será melhor discutido no fator 5 a seguir interpretado.

O **Fator 5** (6,33%) é formado por uma única variável, a saber; “o material didático promove a interação entre o texto e o aluno”, ou, em outras palavras, se o material didático possui a característica de ser interativo.

Note-se que essa variável possui uma carga fatorial abaixo de 0,60 (0,589) (Quadro 12).

Quadro 12– Variável do Fator 5 e respectiva carga fatorial

Fator	Variáveis	Carga
F5 (6,33%) 	26. Material didático disponibilizado no AVA promove a interação entre o texto e o aluno	0,589

A rigor não deveria estar sendo analisada essa variável como integrante desse fator (F5) visto que a carga fatorial de maior valor não chega a 0,60, limite estipulado na pesquisa para se considerar uma variável interligada a uma dada dimensão. Mas mesmo assim se vai considerar a variável para efeito de análise.

Pode-se denominar essa dimensão como Fator “**Importância da Linguagem**” reportando-se a preocupação que o programa deve ter para com a linguagem apresentada no material didático disponibilizado nos cursos.

Aqui, se está aventando a hipótese de que a linguagem veiculada no material didático embora atenda ao gênero discursivo mediacional, não promove, de forma adequada, interação aluno-conteúdo (TORI, 2010). Dito de outra forma, que essa linguagem não é adaptada à modalidade de um curso que se quer “a distância”. Ou seja, que o nível de diálogo das apostilas, deixa algo a desejar, já que não atinge seus objetivos de promover interação em todos os níveis.

Com efeito, na EAD a forma de apresentar o conteúdo das apostilas deve estar fundada em uma linguagem diferenciada, que busque o diálogo com o aluno no sentido de suprir a ausência física de um professor na sala de aula, como ocorre no ensino presencial (TORI, 2010).

É sabido que em alguns cursos veiculados no site da corporação estudada, em alguns casos são adquiridos diretamente de universidades de renome como é o caso da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Observe-se que a carga fatorial da variável 26 (Material promove interação texto e aluno) sobre o fator (5) é inferior a 0,60. Esse valor pode significar que não é pacífica a percepção de que o material didático seja oferecido dentro das normas da EAD com características de interatividade com os alunos.

Os gestores entrevistados responsáveis pela concepção dos cursos revelam que o material didático em análise apresenta coerência com a proposta do curso, ainda que nem sempre essa coerência seja identificada pelos alunos. O material didático pareceu não atender aos preceitos de Preti (2010) e Souza (2006) ao afirmarem que o material didático destinado à EAD deve respeitar a distância ao mesmo tempo em que estreita a relação do aluno com o conteúdo.

Buscar-se-á, na sequência das análises, proceder a um estudo sobre o material didático dos cursos veiculados dentro da corporação estudada, para se aferir dentro de seus limites, os níveis do gênero discursivo mediacional do material disponibilizado para os alunos no programa de formação. O que vai implicar em se fazer esse estudo em outra seção do trabalho.

O **Fator 6** (4,57%) é também representado por uma única variável (21) “Motivação Profissional” com carga fatorial sobre o fator 6 de 0,905 (Quadro 13).

Quadro 13 – Variável do Fator 6 e respectiva carga fatorial

Fator	Variáveis	Carga
F6 (4,57%) 	21. Motivação profissional	0,905

Numa rápida interpretação pode-se dizer que os cursos proporcionados aos colaboradores pelo programa de formação da corporação estudada, de fato tem atingido seu objetivo quanto à motivação do quadro técnico. E que essa motivação para se fazer os cursos é de cunho profissional para a maioria dos entrevistados. Denomina-se o Fator 6 então de “**Fator motivação**”.

Esse fator responde pelo incentivo de melhorar o desempenho profissional e pela possibilidade de ascensão profissional, pois, como afirma Muller (2009), a Universidade Corporativa representa uma oportunidade de desenvolver competências com o objetivo de melhorar o desempenho profissional.

4.1.3 Síntese avaliativa do programa de formação à luz da análise em componentes principais

O conjunto dos seis fatores que sintetizam a percepção do corpo funcional da Instituição estudada quanto à efetividade dos programas de formação promovidos na modalidade EAD por sua corporação, explicam 68,90% da variância total do fenômeno estudado. Considerado um percentual satisfatório para a compreensão em grandes linhas da avaliação da performance do programa oferecido pelo sistema *e-learning*.

Equivalendo a dizer que essas são as dimensões principais (componentes principais) que explicam a percepção avaliativa do quadro funcional com relação ao programa de educação corporativa oferecido pela organização.

O esquema do Quadro 14 faz a síntese dessa percepção.

Quadro 14 – Percepção dos funcionários sobre os programas de formação corporativa na modalidade EAD (Sistema *e-learning*)

Componente	Conceituação	% de variância explicada por Fator
Fator 1	Aprendizagem	30,56
Fator 2	Adequação	11,03
Fator 3	Ascensão profissional	8,68
Fator 4	Alcance dos objetivos	7,73
Fator 5	Importância da Linguagem	6,33
Fator 6	Motivação	4,57
	Total →	68,90

Em última análise numa tentativa de síntese, tem-se que o corpo técnico que participa do programa de formação corporativa na instituição em estudo, considera que assimila bem o conteúdo dos cursos ministrados pelo programa (Fator Aprendizagem) e que coloca em prática com relativa facilidade esses conhecimentos no dia-a-dia da Instituição. O que é um ponto muito positivo.

Não obstante sua aprovação ao programa formativo observa falhas na condução metodológica de realização dos cursos (Fator Adequação), chamando a atenção para a necessidade de incorporação de técnicas de participação interativa entre os alunos, bem como a presença de professores e tutores virtuais (instrutoria) como elementos importantes para condução com melhores chances de aproveitamento, dos cursos do programa de formação corporativa.

Acredita poder alcançar no médio e longo prazo, ascensão profissional (Fator Ascensão) como decorrência do aprendizado adquirido (e esforço dispendido), sentindo-se estimulado (por esse e/ou outros motivos) à realização de novos cursos.

Julgam pessoalmente que os cursos proporcionados pelo programa de formação são importantes para a melhoria dos trabalhos no dia a dia e que por esse motivo entendem vir o programa cumprindo a contento com seus objetivos (Fator Alcance dos objetivos).

Há uma indefinição na percepção dos colaboradores sobre a formatação da linguagem disponibilizada nos conteúdos das disciplinas quanto a saber se essa linguagem é a mais adequada ou se está caracterizada quanto a incorporar o conceito de uma linguagem dialógica que promova entre os participantes uma interação adequada com o texto (fator importância da linguagem).

Por fim a ideia de que de fato os colaboradores ao aprovarem o programa sentem-se motivados profissionalmente em participar de forma continuada do programa de formação (fator motivação).

Segue-se o estudo da percepção dos gestores administrativos quanto a performance do sistema de ensino (*e-learning*) e avaliação de desempenho funcional dos colaboradores participantes.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES ADMINISTRATIVOS QUANTO AO DESEMPENHO DOS FUNCIONÁRIOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CORPORATIVA (AVALIANDO RESULTADOS)

Os gestores entrevistados são responsáveis por equipes de 4 a 14 funcionários. As entrevistas foram realizadas nas agências do banco estudado, dentro do estado de Pernambuco, durante o expediente bancário e fora do expediente de atendimento ao público.

Nestas entrevistas foram identificadas quatro categorias de análise de conteúdo, que serão comparadas com as percepções dos demais atores do processo. As categorias identificadas foram: “direcionamento dos cursos”, “importância da avaliação”, adequação metodológica” e “percepção da interação”. Essas categorias serão utilizadas para análise adicional por meio de comparações (Straus; Corbin, 2008, p. 96) “essencial para identificar categorias e desenvolvê-las” entre as percepções dos atores do processo.

Sob a perspectiva dos gestores quando um funcionário conclui um curso Autoinstrucional ou Sinapse, a percepção da maior parte deles é que os cursos têm grande utilidade na atualização dos funcionários sobre os produtos que já existem ou quando a instituição lança um novo produto.

“Sempre que chega um novo produto, chega acompanhado de um sinapse”.

Gestor 1

Esta primeira percepção pode ser dita como a categoria “direcionamento dos cursos”. A ideia dos gestores administrativos é de que os cursos são voltados para produtos e serviços em detrimento das instruções motivacionais. Essa categoria se assemelha ao Fator 1 Aprendizagem, que, na percepção dos funcionários atribui importância ao programa de treinamento.

Para parte destes gestores, os cursos têm a funcionalidade de preparar o funcionário para as abordagens de atendimento sobre o produto. No entanto, acreditam que os cursos são muito curtos e resumidos, deixando a dúvida se eles realmente atingem os objetivos em uma perspectiva mais ampla. Alguns esperam que o funcionário fique mais bem preparado sobre o assunto, com o objetivo final de que as pessoas estejam aptas para abordar o produto com o cliente e para tirar as dúvidas que os clientes trazem. Os gestores acreditam que isto normalmente acontece exclusivamente por motivos profissionais, ou seja, a expectativa é atendida parcialmente.

Compreendem a importância do treinamento mas acreditam que o programa poderia aprofundar mais o assuntos, talvez com atividades diferentes da oferecida atualmente, que seria a leitura do material e a conclusão de uma prova.

“Muitos deles fazem a prova sem ler o material. Isso é muito comum. As vezes conhecem tão bem o assunto que nem precisam ler. Faz parte do dia a dia. As vezes vão no impulso, pra ver se dá certo. (risos)” Gestor 1

Para melhor entendimento, pareceu que os gestores entendem a importância da avaliação de programas em EAD, porque o custo do curso deve ser revertido em benefício para a instituição, constatado pelo maior conhecimento dos produtos e serviços abordados no curso em questão (RAMAL, 2012; RUHE; ZUMBO, 2013; SILVA; VIEIRA; VIEIRA, 2012).

Alertam que, quando a diretoria projeta um curso novo, normalmente acompanha a obrigação de parte dos funcionários realizá-los, inclusive os gestores, e isso pode gerar um clima de pressão pelo fato de ser implicitamente obrigatório. Ou seja, acreditam que a obrigatoriedade pode atrapalhar o processo de aprendizagem.

Nesta fase categorizamos como “importância da avaliação” em que os gerentes acreditam que as agências não são avaliadas pelos resultados dos cursos, mas sim pela quantidade de horas que treinam seus funcionários. Esta categoria se aproxima do Fator 4 - Alcance dos Objetivos- que pode ser interpretado como atingido pela visão dos participantes

do programa quanto aos objetivos do curso, muito embora os cursos tenham direcionamento essencialmente técnico.

Os gestores lembram que o programa de metas da instituição exige cumprimento de tempo de treinamento e não realização de cursos específicos, isto deveria, a princípio, dar mais liberdade para a equipe escolher qual curso o funcionário deveria fazer, mesmo sabendo que o acesso aos cursos é livre. Os gestores entrevistados afirmam que incentivam os funcionários a fazer o curso na intenção que ele saiba mais sobre aquele produto que vai ter que abordar com o cliente e sempre espera que ele termine sabendo um pouco mais, com a perspectiva de que ele esteja pronto para tirar as dúvidas dos clientes.

Segundo os entrevistados, a instituição falha ao exigir tempo de treinamento sem dar suporte ao aprendizado, uma vez que não há instrumentos de avaliação de mudança de comportamento e resultados.

Esta categoria deve ser tratada como “adequação metodológica” visto que os entrevistados levantam as dificuldade de adaptar o treinamento ao horário de trabalho. Sob a ótica dos funcionários participantes do programa, essa categoria se assemelha ao Fator 3 – Ascensão Profissional e ao Fator 6 – Motivação. Em que, para os profissionais, a principal motivação para a realização dos treinamentos é a possibilidade de ascensão profissional, o que os faz transpor as barreiras e dificuldades levantadas pelos gestores, como falta de tempo, para a conclusão dos cursos disponibilizados pela instituição, como forma de melhoria do curriculum funcional.

Quando perguntados sobre as mudanças que observam nas atitudes dos funcionários após a realização dos cursos, os gestores nos informam que, de maneira geral, os funcionários acabam conhecendo um pouco mais sobre o assunto estudado. Esta mudança de comportamento é prevista por Kirkpatric e Kirkpatrick (2010) no terceiro nível de avaliação, que corresponde ao comportamento.

Sendo assim, o aprendizado é percebido, mas é incipiente, uma vez que não proporciona mudança de comportamento, apenas conhecimento sobre os produtos e serviços que já são oferecidos pela instituição.

A percepção dos gestores é que frequentemente os cursos são lançados com a ideia que todos devem fazer num prazo estabelecido e isso pode facilitar a discursão na equipe sobre o assunto. Alguns percebem que esta discussão entre os membros da equipe fortalece o

aprendizado sobre o assunto, além de promover a interação entre os alunos, embora essa interação seja casual e reflète pouco no aprendizado (TORI, 2010).

Neste ponto, os gestores admitem que a interação é ponto chave no processo de ensino aprendizagem. Reconhecem a importância da interação e acreditam que o aprendizado é mais significativo quando há interação entre os treinandos. E nesse ponto o modelo é desfavorável na medida em que praticamente exclui a interação do programa, seja ela, aluno-aluno ou ainda aluno-professor dado que a instrutoria (professor-executor e professor-tutor) inexistente dentro do Programa.

Esta categoria pode ser reconhecida como “percepção de interação”, que para os gestores administrativos está deficitária e se aproxima do Fator 2 – Adequação e do Fator 5 – Importância da Linguagem. Essa categoria e estes fatores levam esta pesquisa a identificar a necessidade de ajustes metodológicos e adequações aos preceitos de qualidade da educação a distância.

Observam também que os funcionários têm a oportunidade de conhecer melhor o produto e, muitas vezes, desperdiçam esta oportunidade quando vão fazer a prova do sinapse sem sequer ler o material.

Os gestores entrevistados acreditam que os cursos realizados em grupo proporcionam aprendizado mais efetivo porque as pessoas discutem com os colegas e acabam tirando dúvidas que não foram esclarecidas durante o curso, reconhecendo, portanto a importância da interação aluno-aluno, mas isso não acontece institucionalmente, pois o programa, em si, não prevê essa interação, ela ocorre de maneira casual e localizada (TORI, 2010).

Na percepção dos gestores a instituição deveria incentivar a interação entre os funcionários para que o aprendizado fosse mais efetivo.

“Quando eles terminam o curso ficam conversando lá nos corredores. (risos) Um ajuda o outro a terminar e daí vêm as dúvidas que deveriam ter ser tiradas ali, na mesma hora. Mas não dá. A gente tem que mandar as perguntas para a superintendência e aguardar resposta, não se sabe quando.” Gestor 3

Ao serem perguntados sobre o aumento da produtividade dos funcionários após a realização dos cursos, alguns gestores acreditam que a maioria dos funcionários só faz atualizações sobre assuntos já existentes, por isso não teria impacto de grande mudança na produtividade porque a maior parte dos cursos não são motivacionais ou não abordam

comportamento. A percepção geral é que o fato de conhecer o produto pode ajudar, mas não vai fazer o funcionário necessariamente se desempenhar melhor, numa linguagem bancária, vender mais. Muito embora eles reconheçam que quando o funcionário está melhor preparado, ele se desempenha melhor (vende mais) e sem treinamento ele dificilmente consegue fechar uma venda.

Na percepção dos gestores administrativos os cursos motivacionais deveriam ter prioridade no programa de capacitação. Acreditam que estes seriam incentivadores de mudanças de comportamento, enquanto os cursos que são tidos como prioritários pela diretoria são muito técnicos e teóricos. Porém os gestores acreditam que toda a atualização é necessária, ainda que seja feita sem as melhores condições.

“Depois que o primeiro faz a prova, ajuda o segundo a responder as questões, porque muitas vezes são repetidas.” Gestor 4

Observa-se aqui a importância que deveria ser dada a interação entre os alunos no programa como instrumento de aprendizagem. Os gestores acreditam na relevância da capacitação para o crescimento do funcionário e da instituição, no entanto, entendem que ajustes são necessários para que o programa possa proporcionar um aprendizado mais significativo. E isso se daria através da interação entre os participantes e da mudança do perfil de alguns cursos privilegiando aspectos motivacionais e atitudinais e não apenas cursos sobre “produtos do banco”.

4.3 A PERSPECTIVA DOS GESTORES RESPONSÁVEIS PELA CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

A metodologia adotada pela instituição para execução e avaliação do programa de formação dos funcionários foi analisada após entrevista com gestores responsáveis pela execução. Entrevistas semi-diretivas foram aplicadas para captar da diretoria da instituição qual o método de implantação, execução e avaliação dos cursos de estrutura sinapse e autoinstrucional da corporação foi adotado.

As categorias identificadas na entrevista com os gestores administrativos também foram identificadas, para efeito comparativo, nas entrevistas com a equipe de

desenvolvimento de conteúdo: “direcionamento dos cursos”, “importância da avaliação”, adequação metodológica” e “percepção da interação”.

4.3.1 Gestor da equipe de desenvolvimento de conteúdo

A gestora da equipe de desenvolvimento de conteúdo foi entrevistada com o intuito de buscar informações a respeito das metodologias e didáticas aplicadas ao conteúdo dos materiais de educação a distância da universidade corporativa. A entrevista, semiestruturada, foi aplicada em Brasília, DF, sede da universidade estudada e teve a participação de uma gestora que coordena a equipe de desenvolvimento de conteúdos dos cursos voltados às necessidades gerenciais e técnicas das equipes. A entrevista buscou informações a respeito da composição da equipe de desenvolvimento de conteúdos e sobre a metodologia de elaboração dos textos dos cursos autoinstrucionais tipo Wiki.

A estrutura de formatação dos cursos é dada de forma que os funcionários da equipe de planejamento recebem a demanda das diretorias e avaliam se esta demanda deve ser respondida com um novo curso, com atualização de normativos, com cartilhas, com fazap (curso rápido tipo fazendo e aprendendo) ou com alguma outra solução.

A partir de então, quando fica definido que a solução é a criação de um novo curso, esta mesma equipe faz a opção da modalidade que será utilizada para o curso, se presencial ou a distância. No caso dos cursos a distância, faz-se a escolha se o curso será desenvolvido pela própria diretoria como um sinapse, ou se o curso será criado pela equipe externa contratada pelo banco para desenvolver cursos para a web.

Neste último caso, a equipe da diretoria entrega aos desenvolvedores externos o material escrito e determina que tipo de curso eles pretendem quanto à parte visual e estrutural, escolhendo inclusive entre infográficos, jogos, textos, etc.

Nesta etapa identificamos a categoria “direcionamento dos cursos” em que a entrevistada revela que os cursos sinapse e autoinstrucionais são desenvolvidos com foco nos produtos e serviços, enquanto os cursos motivacionais são desenvolvidos, em sua maioria, por equipes externas ou parceiras da instituição. Comparativamente, para os gestores administrativos os cursos deveriam ter direcionamento motivacional e para os funcionários, os cursos que são disponibilizados atendem aos objetivos propostos quanto aos produtos e serviços, como visto no Fator 1 - Aprendizagem.

Os cursos desenvolvidos pelas parcerias com instituições de ensino são todos na modalidade a distância e utilizam tecnologias de internet e objetos de aprendizagem como jogos ou simuladores. Estes cursos, embora utilizem a linguagem com preceitos do gênero discursivo mediacional, não proporcionam interação aluno-aluno ou aluno-professor. Ou seja, são formatados nos mesmos direcionamentos dos cursos desenvolvidos pela instituição.

Os material didático escrito, disponibilizado na estrutura autoinstrucional ou sinapse são desenvolvidos por funcionários da instituição que criaram o produto, ou seja, por pessoas especialistas no assunto. Essas pessoas são selecionadas e treinadas para se tornarem sinapsistas (elaboradores de conteúdo para cursos tipo wiki, chamados pela instituição de sinapse) e recebem instruções práticas de como elaborar o material escrito pela equipe da universidade corporativa.

O roteiro de elaboração do curso passa pela demanda da diretoria responsável pelo produto, que em seguida apresenta o funcionário que será o sinapsista, enquanto a equipe de desenvolvimento de conteúdo assume a responsabilidade de revisar o material e colocar na intranet. Esta forma de disponibilizar o curso é relativamente nova para a instituição, pois antes distribuía o curso na web sem revisar o texto e isso, algumas vezes, implicava em texto ou avaliações mal formulados.

A ideia dos cursos *wiki* é de colaboração. Ou seja, de textos que são escritos a várias mãos. No entanto o programa não admite que todos os funcionários participem da elaboração do material porque exigiria um nível altíssimo de conhecimento do produto para que a informação seja levada ao conhecimento de toda a rede de funcionários de forma correta e de acordo com as normativos vigentes.

A grande vantagem do curso sinapse é o baixo custo para a instituição. Como estes cursos são desenvolvidos internamente, as horas de trabalho são os custos diretos para desenvolver o produto, não sendo necessário gastar com serviços externos para elaboração ou disponibilização do material.

Uma plataforma web foi adquirida pela instituição para a disponibilização de cursos a distância, o que necessitou de altos investimentos por parte do banco. Trata-se de uma tentativa de ampliar o acesso aos conteúdos e que justifica a diretoria demandar à rede de agências que os funcionários utilizem a ferramenta por completo. Não seria viável economicamente disponibilizar, na nova plataforma, os cursos que precisam ser reformulados com rapidez forçados por atualizações dos produtos ou serviços que são prestados aos

clientes. Por este motivo os cursos de cunho mais filosófico ou motivacional estão sendo direcionados para a plataforma adquirida e formatados por rede de parceiros externos. O pacote desta plataforma inclui cursos que estão disponíveis ao mercado e que são voltados para competências gerais e mais sociais. Esses cursos conforme já foi dito, no entanto, não são formatados com vistas a proporcionar interação aluno-aluno ou aluno-professor. Ou seja, são formatados nos mesmos direcionamentos dos cursos desenvolvidos pela instituição.

Os cursos sinapse e autoinstrucionais tem textos formatados por funcionários treinados. Quanto aos cursos na plataforma nova, a equipe determina o formato e a equipe externa elabora o material. A equipe busca sempre participar de oficinas, congressos e eventos na área de educação a distância para estarem atualizados a respeito das tecnologias educacionais.

A gestora na entrevista informou, contudo, que não estão tendo esta demanda ultimamente porque a empresa contratada para desenvolver os cursos na web é “antenada” com o mercado e tem mostrado competência na utilização de ferramentas e objetos de aprendizagem.

Essa observação no entanto é passível de crítica uma vez que ao terceirizar esses serviços a instituição coloca nas mãos do agente externo (uma empresa) toda a responsabilidade do desenvolvimento do produto e como se viu, a filosofia de disponibilização e execução desses cursos não contemplam os preceitos de interação necessários exigidos pela teoria para veiculação de cursos na modalidade EAD.

4.3.2 Gestor da equipe de avaliação de resultados

Em entrevista semiestruturada realizada com gestora da equipe de avaliação de resultados buscou captar a tratativa das avaliações do programa de treinamento. A entrevista ocorreu em Brasília, DF, na sede da Universidade Corporativa em outubro de 2013, com a participação de uma gestora que acumulava as funções de desenvolvimento e avaliação de programas de treinamento.

A principal categoria identificada nesta entrevista foi “importância da avaliação” em que ficou evidente que os cursos autoinstrucionais e sinapse não passam por avaliações adequadas e necessárias ao redesenho do curso. Os gerentes administrativos acreditam que os cursos deveriam ser avaliados também pela produtividade que proporcionam aos treinandos e

não só pela quantidade de horas de treinamento, enquanto para os funcionários participantes do treinamento a avaliação dos cursos é de que eles atingem os objetivos pedagógicos a que se propuseram, embora sejam focados em técnicas e normativos.

Os instrumentos de avaliação que são utilizados nos cursos tipo Sinapse e Autoinstrucionais são desenvolvidos pela instituição pesquisada em conjunto com a Universidade de Brasília por um programa de avaliação chamado Sistema Integrado de Avaliação de Programa. O objetivo geral deste programa de avaliação é proporcionar uma noção geral do resultado dos cursos.

Cada curso tem seu instrumento de avaliação elaborado de acordo com a modalidade de ensino. Esses instrumentos foram desenvolvidos pela equipe de planejamento, uma vez que eles buscam sempre que a avaliação seja realizada por equipe diferente da que prepara os cursos. Essa perspectiva é analisada por Milioni (2012).

Os cursos presenciais são avaliados com pequenas provas aplicadas ao final do curso que buscam captar o desenvolvimento do instrutor pela avaliação de reação e, em alguns casos, a aprendizagem do aluno (RUHE; ZUMBO, 2013).

Os cursos analisados nesta pesquisa (autoinstrucionais e sinapse) não tem avaliação de reação. Contam apenas com avaliação de aprendizagem que é composta por 10 perguntas disponibilizadas na web. A ausência da avaliação de reação mostra como os gestores do programa não podem captar a percepção dos treinandos quanto ao programa de formação, como a necessidade de criar estratégias de aprendizagem ou a falta de interação, impedindo que se processem melhorias e adaptações.

Os resultados desta avaliação estão disponíveis no sistema de avaliação. Os funcionários têm três chances para realizar a prova e serão aprovados com 70% de acerto. A cada três tentativas sem sucesso o sistema trava para novas provas e só libera depois de 90 dias. Nessas situações, quando o aluno solicita que a destrava ocorra, a equipe avalia a possibilidade de destravar ou recomenda que o funcionário aguarde o prazo final, considerando que na maioria das vezes o funcionário faz as três tentativas simultaneamente o que mostra que ele não releu o material e não estudou para refazer o teste.

O tratamento que é dado aos resultados das avaliações de aprendizagem fica a cargo da equipe de planejamento, que avalia os dados dos cursos a distância que são desenvolvidos por empresas parceiras da instituição. Esses dados são disponibilizados no sistema de

gerenciamento e a equipe que produz o material tem a oportunidade de reavaliar o curso. A avaliação de aprendizagem não tem muita influência no desenvolvimento do conteúdo, a não ser quando uma pergunta tem grande quantidade de erros e os avaliadores percebem a necessidade de reformular a questão para corrigir possíveis distorções ou ambiguidade de interpretação.

Considera-se ainda que os resultados das avaliações não são utilizados por sua totalidade a medida em que a diretoria não aproveita esses dados para reavaliar o programa sob a ótica dos treinandos, não admitindo que os cursos devem ser ofertados de forma diferente do como estão sendo ofertados. Esta posição da diretoria não possibilita orientação aos alunos no sentido de dirimir eventuais dúvidas, nem a introdução de instrumentos de interação que seriam, entre outros, os *fóruns de discussão* proporcionando maior interação entre os alunos. conforme foi observado pelo gestor administrativo, como forma de proporcionar um melhor aprendizado.

A avaliação de impacto do programa, que poderia identificar reações favoráveis que possivelmente deixariam os treinandos motivados a aprender e que auxiliaria o direcionamento das ações de treinamento, é realizada apenas em dois cursos por semestre. No programa avaliado, a definição de qual curso será avaliado depende de critérios que são previamente estabelecidos pela diretoria e espelham a estratégia da empresa. Essas avaliações são muito complexas, mas buscam mensurar o que realmente causou impacto no desenvolvimento do cargo. Muitos fatores devem ser considerados pela influência que podem ter positiva ou negativamente no desempenho do funcionário para determinar qual parte da instrução tem relevância. Observe-se que os critérios de avaliação de reação que podem ser utilizados estão fundamentados em Kirkpatrick e Kirkpatric (2010).

A diretoria reconhece que não há mudança sem treinamento e que as pessoas não evoluem sem serem treinadas. E considera que a empresa não estará progredindo se as pessoas não estiverem preparadas para os novos produtos ou suas atualizações. No entanto, para a diretoria, não é possível mensurar com certeza o quanto o treinamento influenciou diretamente na melhoria do desempenho.

Contudo, a diretoria do programa não deveria aceitar essa condição *a priori* pois sem esse conhecimento não se pode reformatar os cursos no sentido de sanar eventuais desvios de aprendizado. O sentido do treinamento é proporcionar aprendizado transformador, e não cumprir carga horário de realização de cursos como indicador para avaliação de desempenho,

como sugere estar acontecendo para alguns funcionários em determinados momentos (Fator: 3 – Ascensão profissional).

A avaliação de impacto, mesmo realizada em apenas dois cursos por semestre, mostra a realidade da rede, ou seja, traz sempre à tona problemas estruturais que precisam ser resolvidos, como é o caso do treinamento em serviço e o tempo disponibilizado para treinamento no cotidiano dos colaboradores. Inclusive, a percepção de queixa em relação ao horário de expediente é encontrada durante as avaliações (KIRKPATRICK; KIRKPATRICK, 2010).

No entanto, o programa não está sendo estruturado ou reavaliado para atender a esta demanda dos usuários. Reprogramando a grade de horário dos cursos ou adaptando uma estrutura dentro das agências que possibilite a realização dos treinamentos sem que o usuário sinta dificuldades por causa dos horários de trabalho.

Nesta etapa identificamos a categoria “adequação metodológica” identificada nas falas dos gestores administrativos acerca da estrutura que é facilitada para a realização dos cursos. A diretoria responsável pela execução e formatação dos cursos, embora reconheça que o ambiente pode não facilitar a capacitação, afirma que a participação e a vontade do aluno são fatores primários para o sucesso do programa e não conseguem proporcionar outras espécies de facilidade para realização do treinamento. Como identificado no Fator 3 – Ascensão Profissional e no Fator 6 – Motivação, a percepção dos colaboradores é de que a realização dos cursos tem motivação na possibilidade de crescimento dentro da empresa através da melhoria do currículo.

Para a diretoria do programa, sobre a perspectiva de avaliação de impacto, é necessário conscientizar os administradores das agências da importância do treinamento de forma que eles possam organizar o tempo dos funcionários para o treinamento. Uma das formas que a diretoria encontrou para amenizar este resultado negativo é a inclusão de metas para horas de treinamento no programa de desempenho da agência. O objetivo da diretoria é elevar a meta “horas de treinamento” de 30 horas por semestre para 38 horas por semestre por cada funcionário. O programa não direciona atenção necessária ao processo de avaliação do curso, que seria capaz de melhorar os resultados de aprendizagem.

A instituição analisada tem investido alta monta em cursos a distância, sejam eles desenvolvidos pelo próprio corpo funcional, seja por empresas parceiras. Conclui-se que, com a aquisição do novo portal ou AVA, ficou evidenciado que a velocidade e a praticidade de

criar um curso sinapse não serão substituídas por cursos que são idealizados pela equipe e formatado por terceirizados. Este é o principal motivo pelo qual a diretoria preferiu deixar com a equipe externa o desenvolvimento de cursos que sejam menos técnicos e mais voltados ao crescimento pessoal do funcionário. Enquanto os cursos autoinstrucionais, sob a perspectiva da diretoria, a medida que são reavaliados, serão substituídos por cursos na plataforma web.

A diretoria responsável pelo desenvolvimento dos cursos não admite que possa haver necessidade de interação por parte dos alunos e acredita que pode ocorrer aprendizado sem condução, auxílio ou orientação de um profissional quer seja um instrutor ou professor que aproxime os alunos do conteúdo e possa estimular e direcionar os estudos a distância.

Por fim, encontramos a categoria “percepção da interação” como totalmente ausente na perspectiva dos gestores de desenvolvimento e avaliação do programa, deixando uma lacuna entre as visões dos atores do processo, como foi possível identificar na entrevista com os gerentes administrativos e no Fator 2 – Adequação e no Fator 5 – Importância da Linguagem na percepção dos funcionários da instituição. Esta última categoria demonstra muita dispersão nas visões dos agentes do programa, no entanto, todas as análises levam a identificação de necessidade de ajustes quanto aos instrumentos de interação no processo de ensino-aprendizagem.

4.4 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO E DO RECURSO LINGUÍSTICO

Buscar-se-á, na sequência das análises, se proceder a um estudo sobre o material didático dos cursos veiculados dentro da corporação estudada, para se aferir dentro de seus limites, a linguagem utilizada no material didático disponibilizado para os alunos no programa de formação.

Os cursos analisados foram ofertados em forma impressa, solicitados pelos funcionários na biblioteca da universidade corporativa estudada. O material destes cursos foi elaborado pela própria instituição para a modalidade a distância com metodologia Autoinstrucional (material escrito e impresso). Foram analisados cursos de cunho profissional, com temas específicos sobre produtos e serviços da instituição.

Não obstante o conteúdo formal ou técnico que se pretende repassar, especificamente nas universidades corporativas, constata-se que é viável possibilitar que o aluno tenha

construção de conhecimento e criticidade utilizando ferramentas de desenvolvimento textual como o gênero discursivo mediacional. Percebe-se que o gênero textual aplicado representa em muitos casos a filosofia da instituição e sua política pedagógica de educação continuada.

Esta análise baseou-se nos materiais oferecidos aos funcionários através de material didático impresso, exclusivamente, em dois cadernos de texto intitulados Caderno UM e Caderno DOIS, acompanhados de Livro de Introdução com informações preliminares e orientações de estudo.

A fim de identificar no material didático observado as características levantadas por Sousa (2006) sob o aspecto do gênero discursivo mediacional, este estudo analisou individualmente os diferentes aspectos elencadas pela autora e buscou identificá-las no Material Didático Impresso da universidade Corporativa em estudo.

Os aspectos analisados perpassam pelas características linguísticas elencadas por Sousa (2006): contextualização, paráfrase, expressões que marcam o fluxo de informações, tipologias discursivas, intertextualidade, perífrase, dêitico, repetição, aspecto multimodal, atividades de sistematização.

Esta análise encontrou em todo o material analisado a presença das principais características do gênero em estudo, desde a presença de dêiticos que aproximam o leitor do conteudista até a utilização de expressões que proporcionam interação entre conteúdo e aluno.

O texto analisado apresentou elementos do gênero discursivo mediacional, caracterizados pela linguagem que aproxima o aluno do conteúdo, identificados em trechos correspondentes aos elementos do gênero discursivo mediacional, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15- Distribuição dos elementos do gênero discursivo mediacional localizados no material didático

Gênero	Trecho no material	Localização
Contextualização	Até agora, estivemos estudando os aspectos conceituais que sustentam os negócios...	MDI, Caderno Dois, p. 9
Paráfrase	...Assim, qualquer que seja nossa posição na hierarquia da empresa, devemos agir com profissionalismo, buscando permanente aperfeiçoamento, como forma de garantir a qualidade dos créditos concedidos e, em consequência, a imagem da própria organização	MDI, Caderno Dois, p. 20
Fluxo de informação	Agora, para ver como é feita esta análise, vamos recorrer a um exemplo	MDI, Caderno Dois, p. 15
Intertextualidade	Agora faça uma pausa e consulte as normas que versam sobre cadastramento de garantias	MDI, Caderno Dois, p. 16
Perífrase	Vamos agora ver os danos que alguns procedimentos	MDI, Caderno Dois, p. 25

	inadequados podem causar à qualidade da carteira E para estar certo de que domina o conteúdo, resolva os exercícios propostos	MDI, Caderno Dois, p. 127
	Vamos agora inverter nosso foco, para ver o quanto a inobservância de alguns aspectos comprometem seriamente a qualidade da carteira de crédito(...)	MDI, Caderno Dois, p. 25
Repetição	Vimos que a classificação quanto ao porte visa atender as diversas finalidades...	MDI, Caderno Dois, p. 120
	Quando tratávamos do acolhimento do projeto, dissemos que...	MDI, Caderno Dois, p. 125

Fonte: A autora

Observou-se no material analisado que as tipologias discursivas como descrição, narração, argumentação, conversação, exposição, injunção formam um todo coerente, aulas escritas, para os eventos de letramento situado. Também foram identificados que no MDI estudado não apresentou o dêitico “você” com frequência, no entanto se apropriou dos verbos na primeira pessoa do plural, aproximando o leitor do autor, como verificado no Caderno Dois, p. 67:

Nesta parte do curso, consideraremos que existe uma proposta formalizada. Nosso papel será dar seguimento ao processo

O material didático estudado mostra um personagem em desenho que acompanha o material indicando dicas de leitura e fazendo breves resumos ao final dos módulos. Foi identificado ainda o uso de cores sinalizando os módulos no cabeçalho das páginas e algumas poucas tabelas no decorrer do texto. Outros personagens em desenhos ilustravam situações de exemplos aplicadas no texto.

Por fim, percebe-se a presença de características do Gênero Discursivo Mediacional no material didático impresso que é desenvolvido por funcionários da instituição, possibilitando a aproximação do aluno com o conteúdo. Contudo, existem cursos cujo material didático é elaborado por instituições de educação terceirizadas pela Universidade Corporativa em estudo, cujo material não pode ser analisado nesta pesquisa. Observe-se que o fator 5 referente à variável 26, “material didático disponibilizado no AVA promove a interação entre o texto e o aluno”, recebeu carga fatorial abaixo de 0,6 na percepção dos alunos. Significa dizer que os alunos percebem o material didático carente de interação, o que se constitui em obstáculo para o aprendizado. Ao se falar sobre interação entre o material didático e o aluno, se está referindo a linguagem desse material ser dialógica ou não.

Linguagem dialógica é aquela que é construída especificamente para aproximar o leitor do texto buscando, em um certo sentido, minimizar a ausência do professor em sala de aula como se dá no ensino presencial.

O fato de encontramos no material didático disponibilizado, o gênero discursivo mediacional não o faz interacional por completo, uma vez que os cursos analisados apresentaram exclusivamente texto escritos, sem outras formas de interação inerentes à EAD, como chat, fórum, vídeo conferência, atividades em grupo ou outras atividades possíveis em educação a distância mediadas por tecnologias (TORI, 2010).

Essas possibilidades de interação não são aceitas pela gestora responsável pela concepção do curso isso deixado claro em diversas passagens de seu discurso, a despeito das opiniões contrárias do alunos e dos gestores administrativos que reivindicam essa funcionalidade (interação) como forma de melhoria do programa atualmente oferecido de formação e treinamento. Visto que, para os gestores de conteúdo a formatação dos cursos está contemplando toda a possibilidade de aprendizado que a EAD pode proporcionar. Por sua vez, os gestores administrativos percebem que a interação entre os alunos poderia proporcionar maior aprendizado e percebem também a falta de elementos de interação como a presença do tutor ou atividades que possam ser desenvolvidas em grupo.

O programa analisado poderia disponibilizar recursos de interação (largamente utilizados em EAD) como chats ou fóruns que minimizassem a distância e possibilitassem interação para minimizar o impacto da percepção dos treinandos no processo.

Por fim, os participantes do treinamento percebem que o material poderia proporcionar maior interação (Fator 5) e por consequência sentem falta de trocar informação com outros colegas a respeito do assunto estudado (Fator 2). Além de perceberem claramente a ausência dos instrutores ou tutores, os alunos e os gestores administrativos abordam a interação como fator importante no desenvolvimento do conteúdo e do aprendizado.

Esta visão foi corroborada pelos gestores administrativos ao afirmarem que, quando os funcionários trocam informações entre eles estão desenvolvendo melhor o conteúdo. Muito embora não haja tutor nos cursos ofertados pela instituição, esse papel é reconhecido pelos alunos como importante no processo de ensino aprendizagem.

A análise dos cursos desenvolvidos por instituições parceiras da corporação estudada, apresentou o gênero discursivo mediacional, no entanto também apresentaram em sua

propositura de execução, a ausência de instrutores, ou tutores e a falta de mídias de interação como chats ou fóruns de discussão.

Os cursos analisados foram ofertados em forma de jogos ou simulações, com animações e sons, apresentando recursos midiáticos diversificados, no entanto, sem possibilidades de interação, ou seja, não dialógicos.

O fato de não encontrarmos qualquer recurso de interação nos cursos ofertados, sejam criados pela instituição ou adquiridos externamente, corrobora a posição aferida no fator 2 da análise fatorial (Adequação) que identificou que os usuários sentem falta de professor, precisaram criar estratégias para o aprendizado e sentiram falta de uma dinâmica que proporcionasse troca de informações com os demais participantes.

Esta análise também reforça o fator 5 (Importância da Linguagem) que trata da linguagem como instrumento primordial nos estudos a distância. E, considerando os preceitos levantados por Tori (2010), constata-se que a linguagem utilizada no material didático não proporciona interações.

Conclui-se, portanto, que a linguagem não é adaptada à modalidade de ensino a distância, o que explicaria a reticência dos alunos em perceber que “nem todos os cursos ofertados possuem linguagem interacional”, portanto, não adaptada ao ensino a distância. Muito embora se possa dizer que nos cursos elaborados internamente haja um esforço por parte da corporação em atingir esse ideário.

5. AVALIAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE *E-LEARNING* (PROPOSTA DE APLICAÇÃO PRÁTICA DA PESQUISA)

A ampla utilização do *e-learning* no mundo corporativo apoia o interesse de contribuição prática desta pesquisa aos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal nas instituições brasileiras. O ensino ou o processo de ensino aprendizagem que se deseja fornecer pela modalidade a distância, neste caso através do *e-learning*, requer altos investimentos financeiros por parte das corporações e exige, por consequência, que se obtenha resultados efetivos ao final do processo. Dentre esses investimentos está a disponibilidade de instrutores bem formados e a preparação de material didático especificamente construído para a modalidade a distância.

5.1 DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DO MODELO DE AVALIAÇÃO

O programa pesquisado apresentou características que, pelas especificidades do *e-learning*, se repetem nos mais diversos programas de treinamento das corporações: a ausência de instrumentos de interação e de tutores ou professores tutores.

Busca-se, com esta proposta, minimizar essas faltas, buscando captar a percepção dos funcionários participantes do programa, assim como dos gestores diretos destes funcionários quanto ao aprendizado e a aplicabilidade do conteúdo no cotidiano, influenciando positivamente no resultado da empresa que investe em treinamento.

Especialmente a falta da interação aluno – tutor, que pode ser minimizada por uma mudança na filosofia do treinamento, pode ser amenizada ou sanada a medida em que a instituição reconhece sua importância no processo de ensino aprendizagem em que se busca um conhecimento construído e significativo, que proporciona mudanças de comportamento nos treinandos.

A presença do instrutor, ou professor tutor, tem como principal objetivo estimular o aluno aos estudos e à realização de atividades. O tutor tem o papel de motivar os treinandos, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, conectar o conteúdo ao aluno e indicar outras formas de pesquisa, lançando debates e discussões que permitam a troca de informações e a consequente construção do conhecimento.

A construção do material didático deve ter preceitos da linguagem dialógica, preferencialmente construídos com fins específicos para a educação a distância, com preceitos do gênero discursivo mediacional.

5.2 MODELO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS NA MODALIDADE E-LEARNING

Os modelos atuais de *e-learning* lançam mão de uma forma prática e massificada de veiculação dos cursos, sem o devido acompanhamento de seus resultados e sem observar no “mercado” as tendências da educação a distância que, de mais a mais, privilegiam a presença de instrutor (professor-executor e principalmente tutoria para acompanhar o aluno).

Este modelo propõe que os programas possam avaliar se a forma de implantar e executar o programa de treinamento corporativo, está condizente, ou não, com os preceitos de um programa de Educação a Distância, eficiente, e o mais importante, como os treinados avaliam o programa e seus superiores hierárquicos veem e avaliam na prática os resultados do treinamento.

O intuito é apresentar possibilidades de avaliação do programa através da metodologia de dimensões a serem observadas que vai permitir desenvolver as perguntas corretas com base no modelo de avaliação de programas de treinamento de Kirkpatrick e um modelo estatístico de Análise Fatorial para se analisar os dados coletados. Os resultados das avaliações podem indicar adequações a serem feitas pela concepção do programa, tal qual a disponibilidade de instrutores ou instrumento de interação que possa retirar as dúvidas dos colaboradores-discente. A avaliação poderá ainda identificar até que ponto a linguagem disponibilizada promove a necessária interação entre o aluno e o texto, ou seja, verificar se a linguagem apresentada é interativa ou dialógica.

Num programa de treinamento que utiliza métodos de educação a distância é imprescindível que a avaliação identifique em todos os atores do processo de ensino aprendizagem, qual as suas percepções a respeito do programa. Para tanto deve-se consultar os treinandos e os seus superiores além de rever, constantemente, o material disponibilizado e o ambiente virtual de aprendizagem.

5.2.1 Avaliação aplicada aos treinandos

O método de avaliação de Kirkpatrick pode ser aplicado aos treinamentos corporativos na modalidade *e-learning* pois abrange as quatro perspectivas do treinamento: Reação, Aprendizagem, Mudança de Comportamento e Resultado, vide Quadro 3, p. 44 (Resumo dos níveis de avaliação e suas diretrizes).

Para se atingir larga escala e buscar captar a percepção da totalidade dos treinandos, ou por amostragem, é factível se aplicar questionários com escala de cinco pontos (escala de Likert) onde as respostas variam entre discordo totalmente e concordo totalmente, deixando um ponto neutro para a possibilidade do funcionário não ter certeza da resposta. Esses questionários devem abranger as avaliações de reação, aprendizagem e mudança de comportamento, como se segue (vide apêndice A, p. 102 – Instrumento de coleta de dados aplicado aos funcionários).

A avaliação de reação busca captar a percepção e o interesse do aluno antes de participar do treinamento assim como sua expectativa a respeito do programa ou daquele curso. Portanto as perguntas devem buscar entender se os alunos estão motivados aos treinamentos.

A avaliação de aprendizagem deve ser aplicada antes e após o treinamento para se medir o nível de conhecimento do aluno antes e depois do curso. Pretende captar se o conteúdo apresentado foi construído pelo aluno, se a visão dele sobre o tema mudou após a conclusão. As perguntas devem ser formuladas com base no conteúdo aplicado e com conexões com o cotidiano do aluno além de buscarem a percepção dos treinandos a respeito do material didático disponibilizado, da mídia utilizada e do ambiente virtual apresentado.

A avaliação de mudança de comportamento visa identificar a aplicação prática do conteúdo estudado na realidade do treinando. As questões devem se referir ao cotidiano laboral do treinando, buscando captar se seu comportamento sofreu mudanças positivas depois que o curso foi aplicado e concluído.

5.2.2 Avaliação aplicada aos gestores (medição de resultados)

A avaliação de resultados tem por objetivo principal captar o impacto que o treinamento causou nos resultados da corporação. Os resultados podem ser mensurados de forma numérica, ou financeira, mas aqui está se considerando resultados como a real mudança

nas atitudes das pessoas, que as deixam mais motivadas, conhecendo mais os produtos que vendem e por consequência, produzindo mais resultados (Apêndice B, p. 110 – Instrumento de coleta de dados aplicado aos gestores de agências).

Para tanto, deve-se buscar captar os resultados dos treinamentos através da observação do comportamento dos treinandos. Assim, a pesquisa junto aos gestores administrativos diretos, responsáveis pela gerência dos negócios é o foco na avaliação de resultados.

As técnicas podem ser questionário ou entrevista semi-estruturada que busque captar do gestor se o funcionário que lhe é subordinado mudou seu comportamento após o treinamento e se essa mudança causou impacto nos resultados da empresa (Apêndice B, p. 110).

Os dados coletados junto aos colaboradores (mediante a escala de Likert) devem ser tratados em um software estatístico aplicando-se a técnica de análise fatorial (análise em componentes principais). Esse método estatístico possibilita a redução do número de variáveis fazendo ressaltar fatores (novas dimensões) sobre os quais se agregam as variáveis constituindo-se esses fatores em dimensões mais representativas do fenômeno analisado facilitando sua compreensão.

De posse da percepção dos colaboradores (que externam sua visão sobre as dimensões de reação, aprendizado e comportamento, do método de avaliação proposto por Kirkpatrick) e igualmente de posse da visão dos gestores administrativos (que avaliam os resultados do programa de treinamento em termos de performance, a partir da percepção da mudança de postura do subordinado direto no desempenho de suas atividades no dia-a-dia) deve-se proceder entrevistas semi-diretivas junto aos gestores responsáveis pela concepção e execução do programa de treinamento (cujo roteiro de perguntas encontra-se endereçado no Apêndice A, p. 102).

O objetivo dessas entrevistas (coleta de dados qualitativos devendo ser interpretados mediante a técnica de “análise de conteúdo”) tem por fim verificar até que ponto eles estão dispostos a implementarem as observações críticas advindas da pesquisa realizada junto aos colaboradores da instituição e gestores administrativos imediatos desses mesmos colaboradores.

Esses dois últimos atores mencionados (os colaboradores e os gestores administrativos) são os que têm legitimidade para fazer as críticas ao modelo de treinamento

proposto pela instituição, dado que são objetos diretos da ação do programa de formação na modalidade *e-learning*.

5.2.3 Avaliação de material didático

Considerando material didático preparado com a finalidade de ensino a distância, a avaliação do material visa identificar em sua escrita o gênero discursivo mediacional, através de alguns preceitos básicos (vide Quadro 1 – Distribuição das características do gênero discursivo mediacional, p. 29). Este gênero discursivo é responsável pela mediação do conteúdo escrito com o aluno da educação a distância.

A análise do material deve buscar identificar na escrita dos textos aspectos como, conversa prévia com o leitor, objetivos explícitos de temas a serem estudados, divisão do texto por tópicos, expressões que marcam o envolvimento, atividades a serem realizadas, intertextualidades e sínteses ao final dos tópicos.

De forma prática, deve-se identificar nos textos veiculados, seis aspectos:

1. Divisão do texto em seções (que podem ser capítulo, tópicos ou unidades)
2. Expressões que buscam envolver o aluno
3. Atividades de envolvimento ou reflexão
4. Intertextualidades (figuras, links, quadros, tabelas, textos)
5. Fragmentos de outros textos
6. Síntese dos temas

Esse material deve ser veiculado em ambiente virtual (facultando a possibilidade de ser igualmente impresso) que proporcione possibilidades de interação aluno-tutor e aluno-aluno e a avaliação deve tentar localizar as características de contextualização, paráfrases, expressões que marcam o fluxo da informação, tipologias discursivas, intertextualidades, perífrases, dêiticos, repetições, aspectos multimodais e atividades de sistematização (conforme esclarecido no Quadro 1, p. 29).

Considera-se sempre que o AVA deve possibilitar as interações necessárias ao desenvolvimento do aprendizado, conforme preceitos de Tori (2010):

- **Aluno-professor** - Pode ser síncrona ou assíncrona. O professor motiva os alunos e estimula o aprendizado através de *feedbacks*. A interação deve ser vista sob o ponto de vista do aluno, com retornos a todos os questionamentos e posicionamentos que o aluno manifestar. Mattar (2012), reforça a importância do *feedback* imediato para manter o interesse do aluno no assunto. Mattar alerta que os cursos que buscam lucro em detrimento da educação, não utilizam este tipo de interação porque o custo aumenta a medida que aumentam o número de alunos;
- **Aluno-conteúdo** - Interação do aluno com o material do curso. As tecnologias proporcionaram o desenvolvimento de materiais diversos como imagens, vídeos, sons, textos e realidade virtual. Existem várias formas de interagir com o material: construindo, respondendo, controlando, selecionando, navegando e explorando;
- **Aluno-aluno** - É o que caracteriza o aprendizado colaborativo e cooperativo. Esta interação diminui a sensação de isolamento dos alunos e possibilita que haja interação interpessoal e sentimento de pertencimento além de desenvolver senso crítico e capacidade de trabalhar em equipe. Existem várias formas de interação aluno/aluno, como grupos de discussão, apresentações dos alunos, relatórios sobre trabalhos em andamento;

Todas essas interações pressupõem a instituição na corporação de uma instrutoria formada de professores-executores (responsáveis pela disponibilização do material didático no AVA e na definição de exercícios para serem resolvidos em grupos de alunos, fomentando dessa forma a interação aluno-aluno) e na presença de professores-tutores encarregados de orientar os colaboradores em caso de eventuais dúvidas bem como responsabilizar-se pela animação das turmas.

Essa instrutoria entretanto não é encontrada na maioria dos programas implantados de educação corporativa utilizando como mecanismo de veiculação do conhecimento, o *e-learning*.

Certamente esse fenômeno encontra explicação nas palavras de Mattar (2010) quando observa que as grandes corporações que utilizam o conceito de educação a distância através do *e-learning* geralmente o realiza de forma massificada. O que contribui para expandir o conhecimento em termos quantitativos (atingindo massificadamente, sempre mais pessoas) em detrimento da qualidade desse ensino.

Conclui-se por fim que um bom programa de formação corporativa não deve desdenhar da importância de implantar em seu sistema de ensino uma instrutoria bem instituída, para levar avante um programa consequente de aprendizado onde o importante não é o colaborador fazer um curso “a qualquer preço” (para ser bem avaliado profissionalmente no final de um período, por exemplo) mas, garantir um aprendizado de qualidade. Dir-se-ia, um aprendizado transformador. Esse aspecto deve portanto fazer parte do modelo de avaliação de cursos na modalidade *e-learning* para instituições corporativas.

CONCLUSÕES

As conclusões da presente pesquisa serão apresentadas seguindo-se a análise extraída dos seis fatores elencados, a saber: Aprendizagem, Adequação, Ascensão Profissional, Alcance dos objetivos, Importância da linguagem, Motivação.

O uso do *e-learning* na educação corporativa requer altos investimentos financeiros, como a disponibilização de instrutores ou tutores e um material didático construído com finalidade específica para a modalidade a distância. O programa estudado repetiu características específicas do *e-learning*, como a ausência de instrumentos de interação e de tutores ou professores tutores.

No Fator Aprendizagem observou-se que os colaboradores da instituição fazem uma análise positiva do programa, enquanto os gestores administrativos percebem que os cursos disponibilizados não atendem por completo seus objetivos uma vez que apresentam preferencialmente o conteúdo sobre produtos e serviços já existentes e que são curtos e resumidos além de não estimularem motivações. Os gestores de conteúdo e avaliação acreditam que o aprendizado só não ocorrerá se o funcionário não se dedicar aos estudos. Significa dizer que em relação ao fator aprendizagem, existem três visões distintas entre os atores do processo de aprendizagem. Note-se a conveniência dos gestores de conteúdo e avaliação em acreditar que a aprendizagem é plenamente alcançada pelos funcionários, muito embora a percepção dos demais participantes seja oposta.

No segundo fator, Adequação, percebe-se pela visão dos participantes a carência da troca de informações entre alunos e precisem criar estratégias de aprendizagem por falta de quem lhes retirem dúvidas, ou seja, um professor. Veja o que dizem no fator 2 abaixo.

Fator	Variáveis	Carga
F2  (11,03%)	04. Sentir falta nos cursos de professor instrutor	0,792
	10. Criou estratég. de aprend. p/ ausência de prof.	0,679
	11. Falta de troca de informações com participantes	0,584

Os gestores de equipe, segundo este fator, percebem que os funcionários apresentam melhores índices de aprendizado quando trocam informações entre si, para isso, eles fomentam dentro das agências, discussões em equipe sobre os cursos apresentados, ainda que de forma casual. Por fim, os gestores de conteúdo e avaliação não admitem a necessidade de

outros processos de interação a exemplo de tutoria, fóruns, chats ou atividades em grupo. Novamente percebem-se distorções entre as opiniões dos envolvidos no processo.

Tudo isso aponta claramente para a necessidade de adequações quanto a forma de veicular os cursos dentro da organização. De um lado, a necessidade da introdução de instrumentos que proporcionem a interação entre os alunos (fóruns de discussão em especial) e do outro lado, a inserção nos programas de treinamentos, da figura da instrutoria para retirada de dúvidas dos alunos, que pode ser entendida como a instituição dentro do programa, da figura do professor-executor ou pelo menos de professores-tutores para acompanharem os alunos durante a execução dos cursos.

Em relação à ascensão profissional, os funcionários que participam do programa de formação acreditam que a quantidade de cursos realizados dentro do programa da instituição seja o principal fator de mobilidade profissional. Ou seja, a quantidade de cursos favorece a promoção, fato esse que pode estar relegando a segundo plano a qualidade dos cursos ofertados.

Para os gestores administrativos a ascensão profissional, demandada pela realização de cursos ofertados, implica no atingimento de metas da agência, visão esta reforçada pela obrigatoriedade da realização dos cursos por parte dos funcionários, o que pode influenciar negativamente no aprendizado. Enquanto para os gestores de conteúdo e avaliação, a importância da capacitação é reforçada a medida em que a diretoria imputa como meta, horas de treinamento por funcionário em cada agência, sem, no entanto, considerar as possibilidades de reavaliação do programa, a fim de adaptar o programa aos preceitos da EAD, tal qual a interação.

Para os três atores do processo a quantidade prevalece em detrimento à qualidade embora por razões distintas. Para os funcionários a quantidade significa ascensão profissional, para os gestores administrativos muitos cursos pode significar “favorecer o atingimento de metas da agência” e para os gestores de conteúdo e avaliação, significa a capacitação do corpo funcional. E não reconhecem a necessidade de mudanças na forma de veicular os cursos dentro do programa.

O fator Alcance dos Objetivos, segundo a visão dos funcionários treinados, está adequado em relação ao conteúdo ofertado pelos cursos. Os alunos observam ainda que não há maiores dificuldade em navegar no ambiente virtual de aprendizagem o que pode significar fator favorável ao aprendizado, embora não estejam analisados os recursos midiáticos de

ensino-aprendizagem a distância. Na visão dos gestores administrativos os objetivos são parcialmente atendidos em relação ao conteúdo programático, pois afirmam que de maneira geral, os funcionários findam por conhecer um pouco mais sobre o assunto estudado.

Os gestores de conteúdo e avaliação informam que buscam construir o material didático dos cursos analisados pelos próprios funcionários especialistas no assunto, que são selecionados e treinados para construir o material, recebendo instruções práticas para esta elaboração.

Em relação ao material didático visto no fator 5 (Importância da Linguagem), a percepção dos funcionários participantes é de que o material não tem estrutura que o aproxima do texto, não favorecendo a interação aluno-conteúdo.

Embora perceba-se a presença dos elementos do gênero discursivo mediacional, fica evidente que não é suficiente para promover interações inerentes ao modelo de educação a distancia a exemplo de aluno-professor ou aluno-aluno, conforme Tori (2010).

Os gestores administrativos percebem que as possibilidades de interação proporcionam melhor aprendizado ao afirmarem que, muitas vezes, estimulam o diálogos entre os membros da equipe no intuito de gerar uma discussão sobre o tema. Os gestores administrativos percebem ainda a falta de interação ao afirmarem que muitos funcionários realizam as provas sem, sequer, estudar o material, fato que poderia ser mitigado com a presença de uma tutoria durante a realização do curso.

Observe-se que a indisponibilidade de tutores implica na ausência de interações que, por sua vez, afeta a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a instituição estudada não reconhece tal importância, mesmo sendo estes cursos estudados (sinapse e autoinstrucional) os mais importantes estrategicamente no atingimento de metas da agência, uma vez que tratam de assuntos corriqueiros e cotidianos sobre os produtos e serviços ofertados pela instituição. Aos gestores administrativos cabe o reconhecimento de que simplesmente aprender sobre os produtos da instituição não é suficiente para oferecer elementos fundamentais para mudança comportamental pessoal e frente a clientes, cuja teoria deveria passar por cursos sobre liderança, motivação e autoconfiança.

Dai poder-se afirmar que a falta de relações de interação acontecem nesta instituição estudada por convicção dos gestores de conteúdo e avaliação, muito embora seja reconhecida sua carência e importância pelos gestores administrativos e pelos funcionários capacitados.

O fator 6, envolvendo a Motivação Profissional, foi bem avaliado pelos funcionários. Isso pode ser explicado porque os cursos são utilizados também como fator de ascensão profissional, não apenas necessariamente pela necessidade de se apreender algo novo. Ou seja, a motivação em participar do programa em alguns casos pode se dar pelo fato de se buscar boa avaliação nas promoções, quando elas ocorrem. Todos os atores reconhecem que os cursos são realizados essencialmente por estímulos profissionais, o que pode influenciar negativamente a aprendizagem a medida em que isso pode não envolver o aluno no processo de treinamento com compromisso pessoal com o curso.

Ficou evidenciado na fala dos gestores administrativos que para alguns treinandos, o importante é concluir o curso, ao passo que o objetivo maior seria (ou pelo menos deveria ser) o de adquirir conhecimentos. Este obstáculo (relativo desinteresse em seguir o curso com uma leitura acurada do material) poderia ser superado se as interações esplanadas por Tori (2010) fossem consideradas. Na relação professor-aluno, percebe-se que o papel do professor é motivar o aluno e estimular o aprendizado por meio de *feedbacks*, mantendo o aluno interessado no assunto. Neste aspecto a instituição não utiliza este recurso de interação. Uma hipótese para tal procedimento que destoa da teoria de um bom programa em educação a distância (EAD) seria porque isso implicaria em aumentar consideravelmente os custos operacionais.

Os gestores de conteúdo e avaliação descartam a possibilidade de novas ferramentas ou mídias de interação nos cursos analisados, relegando a segundo plano a importância da presença do tutor ou de atividades de interação. O que contribui para fragilizar o alcance do programa, não obstante os pontos positivos que possui como massificação de treinamento para os colaboradores.

Em síntese poder-se-ia concluir que muito embora as instituições financeiras sejam as que mais investem em educação a distância, este investimento tem sido concentrado em educação massificada, o que segundo Mattar (2012) aumenta o retorno em detrimento da qualidade.

Outra característica da educação massificada é a inexistência da interação aluno-aluno, que necessitaria de investimento em ferramentas tecnológicas para sua concretização, que implicaria, como já mencionado, em aumento de custos. Por outro lado, o investimento na interação aluno-aluno possibilitaria o envolvimento pessoal dos treinandos por despertar o

sentimento de pertencimento, diminuindo o hiato causado pela distância geográfica e temporal.

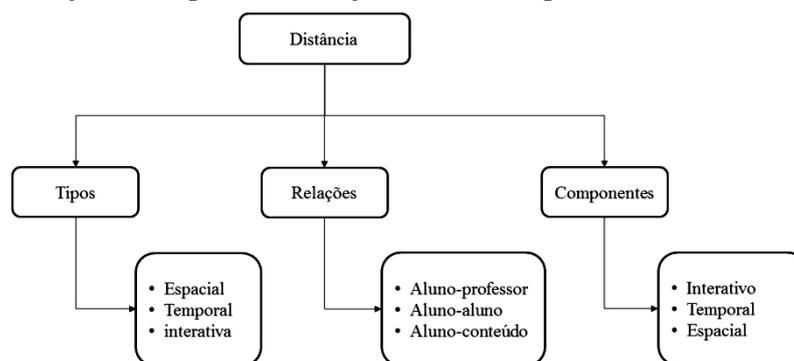
Desta feita, investir em elementos que proporcionem interações, significa transpor as dificuldades das distâncias para um fenômeno pedagógico facilmente aplicável.

A entrevista com os gestores de avaliação permitiu identificar que a avaliação dos cursos é carente, uma vez que analisa apenas o fator aprendizagem. As avaliações propostas por Kirpatrick não são utilizadas pela Universidade Corporativa em estudo a exemplo das avaliações de reação e comportamento.

Esta ausência de avaliação reflete a análise dos fatores acima, o que nos permite afirmar que o modelo proposto de universidade corporativa da instituição carece de ajustes metodológicos (Fator 2) de forma que a concepção pedagógica dos cursos seja plenamente atendida, o que foi percebido pelos gestores administrativos e pelo corpo de funcionários participante do programa de treinamento.

Numa tentativa de síntese final, retomando o modelo de EAD proposto por TORI (2010, p. 57) e apresentado na figura 1 (p. 27), como se segue:

Distribuição dos tipos, das relações e dos componentes da distância



dir-se-ia que a principal fragilidade do programa de ensino a distância da instituição pesquisada situa-se a nível das relações, “aluno – professor”, “aluno-aluno” (estas inexistentes no modelo praticado) e nas relações “aluno-conteúdo” onde se verificou que a instituição pesquisada se esforça para tentar cumprir. Precisando por conseguinte seu programa, melhorar quanto a esses aspectos.

Por fim, esta pesquisa foi limitada às condições externas que impedem a generalização do tema, essência de um estudo de caso, como o alcance geográfico do estudo e o acesso aos entrevistados. Portanto, admite-se que o uso da EAD nas instituições corporativas através do *e-learning* pode e deve ser mais profundamente instigado, a fim de encorajar novos investimentos e sobretudo, mais pesquisas sobre sua efetividade.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.; GAMA, A. L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v 4, n. 3, p. 25-45, set/dez. 2000.
- ALVES, R. A. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação de sistemas instrucionais: integração das três propostas. **Tecnologia Educacional**, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.
- BORGHI, L. D. K. G. **Avaliação de resultados do treinamento**: uma análise das tipologias disponíveis e sua aplicação em empresas brasileiras. Originalmente apresentada como dissertação, Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, Rio de Janeiro, 2008.
- BRANCATO, F. **Na onda das Universidades Corporativas**. 2012. Disponível em: http://www.businessreviewbrasil.com.br/business_leaders/na-onda-das-universidades-corporativa. Acesso em 19/10/2013.
- CAVELLUCCI, L. C. B. **Estilos de Aprendizagem**: em busca das diferenças individuais. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/ia/estilos_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: jan. 2014.
- CASARINI, F. G.; BAUMGARTNER, M. **Educação Corporativa**: da teoria à prática. São Paulo: Editora Senac, 2012.
- CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M.; RODRIGUES, A. **Análise multivariada para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras - FIPECAFI. São Paulo: Atlas, 2009.
- EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil** – Mitos e Verdades. São Paulo: Gente, 2004.

EBOLI, M. et al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

HAMBLIN, A. C. **Evaluation and control of training**. Bukshire: McGraw-Hill, 1974.

KIRKPATRICK, D. L. CATALANELLO, R. F. Evaluating training programs: the state of the art. **Training and Development Journal**, v. 22, n. 5, p. 2-8, 1968.

KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. **Como avaliar programas de treinamento de equipes: os quatro níveis**. Tradução José Henrique Lamensdorf. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2010.

LÉVY, P. **Educação e cybercultura**. 1998. Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>. Acessado em: 17 de junho de 2012.

LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. vol 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LIMA, L.O. **Treinamento em dinâmica de grupo, no lar, na empresa e na escola**. Petrópolis: Vozes, 1976.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTÍNEZ, M. A. R. **Fundamentos de la educación a distancia como macro de referencia para el diseño curricular**. Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Madrid: Uned, 1985.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008

- MATTAR, J. **Tutoria e interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.
- MENEZES, V. L. (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MILIONI, B. **Manual de avaliação dos resultados em treinamento e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2012.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MULLER, C. C. **EAD nas organizações**. Curitiba: IESDE, 2009.
- SIMÃO NETO, A. **Cenários e Modalidades da EAD**. Curitiba: IESDE, 2008.
- SIMÃO NETO, A.; HESKETH, C. G. **Didática e design instrucional**. Curitiba: IESDE, 2009.
- PESTANA, M.; GAGEIRO, J. **Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS**. 4.^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.
- PHILLIPS, J. J. **Handbook of training evaluatino and measurement methods**. Houston: Gulf Publishing Company, 1991.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Petrópolis: Vozes, 1993.
- PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.
- PRATT, K.; PALLOF, R. M. **O Aluno virtual: um guia para trabalhar com o estudante on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PRETI, O. **Produção de material didático impresso: orientação técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.
- QUEIROZ, T. D. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2011.

RAMAL, A. (Org.). **Educação corporativa**: como implementar projetos de aprendizagem em organizações. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

RICARDO, E. J. (Org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

ROMISZOWSKI, A. et. al. **Dicionário de terminologias de educação a distância**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1997.

ROSENBERG, M. J. **Além do e-learning**: abordagens e tecnologias para a melhoria do conhecimento, do aprendizado e do desempenho organizacional. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

RUHE, V.; ZUMBO, B. D. **Avaliação de educação a distância e e-learning**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, L. L.; VIEIRA, M. M.; VIEIRA, M. M. O retorno de investimento em treinamento como vantagem competitiva nas organizações: o caso da Fundação Arthur Bernardes (FUNARBE). **Revista de Ciências da Administração**, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 242-267, jan/jun. 2012.

SILVA, M. **Educação on-line**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, S. L. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. **Ciência & Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 143-151, maio/ago. 2004.

SOUSA, R. M. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Originalmente apresentada como tese, Universidade de Brasília, 2006.

STRAUS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TERRA, J. C.C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio, 2000.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2010.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS FUNCIONÁRIOS

Caro colega,

Este questionário visa identificar sua percepção em relação aos cursos SINAPSE (oferecidos na plataforma WIKI) e AUTOINSTRUCIONAIS (solicitados via EDUCA) oferecidos pela Universidade Corporativa de sua instituição.

Suas informações são confidenciais.

Agradeço sua participação.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Há quanto tempo você trabalha no Banco?

- Até 10 anos
- Entre 11 e 20 anos
- Entre 21 e 30 anos
- Mais de 31 anos

Qual tipo de cargo você exerce atualmente?

- Nível Gerencial
- Nível Técnico / Operacional

Qual a sua idade?

- Entre 18 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Acima de 51 anos

Qual seu grau de instrução?

- Nível Médio
- Nível Superior concluído
- Nível Superior em andamento
- Pós graduação concluída
- Pós graduação em andamento

Quantos cursos você já fez pela Universidade Corporativa?

- Até 05
- Entre 06 e 10
- Entre 11 e 20
- Acima de 20

AVALIAÇÃO DE REAÇÃO

As assertivas abaixo são referentes a sua expectativa em relação aos cursos realizados.

Minha motivação para realizar os cursos é apenas profissional.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Os cursos atenderam as minhas expectativas.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

O conteúdo dos cursos atendeu aos objetivos a que se propunham.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Senti dificuldade em navegar no ambiente virtual.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Os cursos proporcionaram discussões entre os participantes.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Senti falta de um professor durante os cursos.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

O conteúdo dos cursos foi importante para o meu desempenho profissional.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

A linguagem do material didático promove a interação entre o conteúdo e o aluno.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

A organização dos cursos de que participei (disponibilização do material, tempo necessário para conclusão, tipo de avaliação) foi satisfatória.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

As afirmações abaixo buscam identificar a apreensão de conhecimentos após os cursos.

Apreendi muito durante os cursos.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

O aprendizado adquirido fez com que eu mudasse minha visão sobre os assuntos abordados.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Sinto-me capaz de transmitir o conteúdo dos cursos para outros colegas.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Sinto-me capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos nos cursos.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Senti necessidade de complementar o material didático pesquisando outras fontes.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

A ausência de um professor prejudicou meu aprendizado.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Tive que criar estratégias para estudar por falta de um professor.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Se houvesse interação para troca de informações eu teria aprendido mais.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Senti falta de trocar informações com outros participantes.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Senti falta de feedback durante o processo de aprendizagem.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Senti falta de material didático impresso nos cursos SINAPSE.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

MUDANÇA DE COMPORTAMENTO**Sinto que meu trabalho melhorou.**

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Percebo melhor minhas atribuições.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Mudei minhas atitudes em relação ao conteúdo dos cursos.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Identifico que a teoria aprendida melhorou minha prática laboral.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Minha produtividade aumentou.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Meu superior percebe minha melhora no trabalho.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Sinto-me recompensado pelas minhas melhorias.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Acredito na ascensão profissional depois da capacitação.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Aplico o conhecimento adquirido na capacitação em meu trabalho.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

Sinto-me estimulado a fazer novos cursos.

Marque uma opção na escala de 1 a 5.

- (5) Concordo Totalmente
- (4) Concordo
- (3) Nem concordo, nem discordo
- (2) Discordo
- (1) Discordo Totalmente

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS
GESTORES DE AGÊNCIAS**

1. Qual a sua perspectiva quando um funcionário conclui um curso sinapse?
2. Você consegue observar mudança nas atitudes dos funcionários depois da realização dos cursos?
3. Você acredita que os cursos sinapse ajudam a aumentar a produtividade dos funcionários?

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS
GESTORES DE CONTEÚDO**

1. Como é a composição da equipe de desenvolvimento de conteúdos?
2. Como são elaborados os textos Wiki?
3. Quais as competências trabalhadas na equipe de conteúdo?
4. Qual a proposta político pedagógica utilizada como referência no desenvolvimento de conteúdos?
5. Como é feito o levantamento de necessidades de cursos?
6. Como se dá o processo de pesquisa de desenvolvimento de conteúdos para EAD?
7. Qual a logística de produção de conteúdo?

**APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS
GESTORES DA EQUIPE DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS**

1. Quais instrumentos de avaliação são utilizados nos cursos Sinapse e Autoinstrucionais?
2. Como são trabalhados os resultados das avaliações?
3. Como é composta a equipe de Avaliação?
4. Existe avaliação de Reação, de Aprendizagem e Mudança de comportamento dos cursistas?
5. Quais são as perspectivas de futuro para os cursos sinapse e autoinstrucionais?

APÊNDICE E – DISTRIBUIÇÃO DAS 30 RESPOSTAS DE 81 FUNCIONÁRIOS

Tipo Q.	Avaliação de Reação									Avaliação de Aprendizagem										Mudança de Comportamento											
Colab.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	
Funci 1	2	4	4	1	1	5	5	4	4	4	4	4	2	2	5	2	1	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	5	4	5	
Funci 2	2	4	3	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	
Funci 3	1	5	4	3	1	5	5	1	5	5	3	5	5	1	4	4	5	5	5	1	5	4	4	5	2	2	2	4	5	5	
Funci 4	4	3	4	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	2	5	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	1	2	4	4	
Funci 5	3	4	4	2	2	2	4	5	4	4	3	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	3	
Funci 6	4	4	4	2	2	4	4	4	1	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3
Funci 7	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Funci 8	4	5	5	1	3	2	4	3	3	4	4	3	5	2	2	1	3	2	2	2	4	4	4	4	4	4	3	3	5	4	
Funci 9	5	5	5	1	1	2	5	5	5	5	5	5	4	3	2	2	5	5	5	2	4	5	5	5	4	3	3	3	5	5	
Funci 10	2	2	3	2	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	2	5	5	5	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	
Funci 11	4	4	4	2	3	4	4	3	4	4	3	4	3	2	3	2	4	4	2	4	3	4	3	4	3	3	3	2	4	4	
Funci 12	3	3	3	4	2	5	4	3	4	4	3	3	3	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	
Funci 13	3	5	4	3	3	2	4	4	3	4	4	4	4	3	2	2	3	3	3	2	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	
Funci 14	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	
Funci 15	4	3	4	4	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	2	1	4	3	
Funci 16	4	3	4	2	4	4	3	4	1	3	2	4	4	3	3	4	5	4	4	2	2	2	2	3	3	3	1	1	3	1	
Funci 17	2	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	2	2	3	3	4	3	3	2	3	4	4	4	
Funci 18	2	4	4	2	3	2	3	4	4	3	3	2	2	4	3	2	4	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	
Funci 19	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	
Funci 20	2	4	4	2	1	4	4	4	4	2	4	2	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	3	2	4	3	

Tipo Q.	Avaliação de Reação									Avaliação de Aprendizagem										Mudança de Comportamento										
	Colab.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
Funci 21	2	4	4	2	2	2	4	4	4	4	3	4	4	4	1	1	2	2	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	4	4
Funci 22	2	2	4	2	1	2	3	4	4	4	2	2	4	4	2	2	4	4	2	4	3	4	4	2	3	1	1	1	4	5
Funci 23	2	4	4	2	2	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	3	2	4	4
Funci 24	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Funci 25	4	2	3	2	3	4	3	3	2	3	3	4	3	4	3	4	4	5	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2
Funci 26	4	4	4	2	1	3	4	3	1	4	3	4	4	3	1	1	4	2	2	3	3	3	4	4	4	3	4	1	4	4
Funci 27	4	4	4	2	4	2	4	4	4	3	3	4	4	2	2	2	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4
Funci 28	4	4	4	1	4	2	4	4	4	4	4	4	5	2	1	1	4	4	3	1	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
Funci 29	4	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Funci 30	4	4	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5
Funci 31	2	4	4	2	4	2	5	4	4	4	5	4	4	4	2	5	3	4	2	2	4	4	4	5	4	3	2	3	4	5
Funci 32	5	3	3	4	4	4	4	5	1	3	3	2	3	4	3	3	5	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	2	4	2
Funci 33	4	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	4	5	5	5	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4
Funci 34	5	4	4	3	2	2	5	4	2	4	4	4	4	2	2	4	5	5	5	2	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
Funci 35	3	1	3	2	2	4	2	4	3	2	2	2	2	4	3	3	4	4	2	2	3	2	2	2	2	3	3	4	3	2
Funci 36	5	4	4	3	1	3	5	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Funci 37	4	2	3	2	1	4	3	3	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Funci 38	2	3	4	2	2	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3	4	4	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3
Funci 39	3	3	3	2	4	4	4	3	2	4	3	4	4	5	4	4	5	4	5	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3
Funci 40	2	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	3	4	1	2	2	1	2	2	5	4	2	2	3	3	3	3	3	4	4
Funci 41	4	4	4	2	4	3	4	4	5	4	3	4	4	3	2	2	4	2	2	2	4	3	4	4	3	2	3	4	4	4
Funci 42	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	2	5	4	5	2	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4
Funci 43	5	5	5	1	2	2	5	4	4	4	2	5	4	4	4	1	5	4	4	2	4	5	4	4	4	1	2	5	4	4
Funci 44	4	4	4	2	1	5	4	4	2	4	5	4	4	4	5	2	4	4	5	2	4	4	4	4	5	2	2	4	4	4

Tipo Q.	Avaliação de Reação									Avaliação de Aprendizagem										Mudança de Comportamento										
	Colab.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
Funci 45	4	4	4	2	1	3	5	4	4	4	4	4	5	4	4	1	4	4	5	1	4	4	4	4	4	3	2	5	4	4
Funci 46	4	4	5	2	2	4	5	5	5	4	4	4	4	4	3	2	4	5	4	2	4	4	5	4	4	2	3	3	4	5
Funci 47	5	4	4	1	1	2	5	2	5	5	4	5	4	5	2	2	5	4	4	2	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5
Funci 48	2	5	4	1	2	4	4	4	5	3	4	5	4	3	2	2	5	5	4	3	5	5	3	3	3	2	4	4	4	4
Funci 49	5	3	4	2	2	4	5	3	4	4	5	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	2	4	5	3	3	4	3	5
Funci 50	4	2	3	3	1	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	2	4	5	4	4
Funci 51	4	4	4	1	2	2	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	4	3	4	4	4	2	4	3	5	3
Funci 52	4	5	5	2	2	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	3	2	4	5	4	4	5	4	4	4	3	2	4	2
Funci 53	5	4	4	1	2	1	4	4	4	4	2	4	4	3	1	1	4	3	4	1	2	3	3	3	2	3	3	5	4	4
Funci 54	2	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
Funci 55	4	4	3	2	2	4	4	2	1	3	3	2	4	4	3	4	5	4	5	2	2	4	3	4	4	2	1	2	4	3
Funci 56	2	4	4	4	2	2	5	2	2	4	4	5	5	4	1	1	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	2	5	4
Funci 57	4	3	3	4	2	2	4	4	1	3	4	4	4	3	2	4	4	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	3
Funci 58	5	2	2	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	2	2	4	4	3
Funci 59	5	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Funci 60	3	4	3	2	3	2	4	3	4	4	3	4	4	2	2	2	4	3	4	5	4	4	4	3	3	2	3	4	4	3
Funci 61	5	4	4	2	1	2	3	3	2	2	3	2	3	5	2	3	5	3	3	1	3	1	2	2	2	3	3	1	2	3
Funci 62	5	4	3	2	3	5	3	3	2	3	3	4	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Funci 63	2	3	2	2	2	2	4	3	2	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4
Funci 64	1	4	4	2	2	2	5	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Funci 65	2	4	4	1	3	2	5	5	4	4	5	4	4	3	2	2	3	3	2	2	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5
Funci 66	2	3	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	2	4	4	3	2	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4
Funci 67	5	4	4	1	1	4	4	4	4	3	3	4	4	2	2	2	4	4	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Funci 68	2	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	2	3	4	3	2	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4

Tipo Q.	Avaliação de Reação									Avaliação de Aprendizagem										Mudança de Comportamento										
	Colab.	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
Funci 69	4	4	4	2	1	1	5	5	5	4	4	4	5	4	2	1	5	3	3	2	5	5	4	5	4	3	3	3	5	4
Funci 70	2	4	4	1	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	2	4	5	4	4	5	3	5	4	5	5	5	4	4	5	5
Funci 71	2	4	4	3	2	2	4	3	3	3	4	3	4	3	2	2	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4
Funci 72	4	4	4	1	3	1	5	4	2	4	5	4	5	2	1	1	2	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5
Funci 73	2	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	2	2	4	2	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Funci 74	2	4	4	4	2	2	4	4	2	2	4	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2	4	4
Funci 75	4	4	4	3	3	1	4	4	4	4	3	4	5	2	1	1	4	4	3	2	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4
Funci 76	2	4	4	2	2	2	5	4	4	4	3	5	5	3	2	1	3	2	4	2	3	3	3	4	4	3	4	5	4	5
Funci 77	5	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3	4	5	5	1	1	5	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
Funci 78	3	4	4	1	3	2	4	4	4	4	3	3	4	2	1	2	3	3	3	2	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4
Funci 79	4	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3	4	4	3	2	2	2	2	2	2	4	2	2	4	2	4	4	4	4	4
Funci 80	5	3	4	2	1	1	3	2	1	2	2	4	4	1	1	1	4	3	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Funci 81	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	1	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	2	3	4	4	2

Questões (denominação e significado)

Q01 – Motivação Profissional (em participar dos programas)

Q02 – Curso atendeu as expectativas

Q03 – Objetivos do curso foram atendidos

Q04 – Sentir dificuldade no ambiente virtual

Q05 – Curso proporciona discussão entre participantes

Q06 – Sentiu falta de professor

Q07 – Conteúdo importante para o desempenho profissional

Q08 – Material didático promove interação (linguagem dialógica)

Q09 - Organização do curso considerada satisfatória

- Q10 – Aprendeu muito durante curso
- Q11 – Aprendizado mudou visão
- Q12 – Sentir-se capacitado a transmitir conteúdo do curso
- Q13 – Capacidade de aplicar os conhecimentos
- Q14 – Necessidade em complementar material didático (com outras fontes)
- Q15 – Ausência de professor prejudicou aprendizado
- Q16 – Criou estratégias de aprendizado por falta de professor
- Q17 – Interação proporcionando maior aprendizagem
- Q18 – Sentir falta em trocar informação com participantes
- Q19 – Sentiu falta de feedback durante aprendizagem
- Q20 – Sentir falta de material didático impresso
- Q21 – Trabalho melhorou
- Q22 – Perceber melhor as atribuições
- Q23 – Mudanças nas atitudes
- Q24 – Teoria melhorou a prática
- Q25 – Aumento de produtividade
- Q26 – Superior percebe melhoria no colaborador
- Q27 – Sentir-se recompensado pelo esforço
- Q28 – Acredita na ascensão profissional (pela adesão aos cursos)
- Q29 - Capacidade em aplicar os conhecimentos
- Q30 – Sentir-se estimulado a fazer novos cursos

APÊNDICE F – DISTRIBUIÇÃO TOTAL DE VARIÂNCIA EXPLICADA

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,092	30,307	30,307	9,092	30,307	30,307	8,118	27,060	27,060
2	3,594	11,980	42,287	3,594	11,980	42,287	2,857	9,524	36,585
3	2,262	7,540	49,827	2,262	7,540	49,827	2,152	7,175	43,760
4	1,574	5,247	55,074	1,574	5,247	55,074	2,135	7,118	50,877
5	1,477	4,922	59,995	1,477	4,922	59,995	1,785	5,951	56,828
6	1,347	4,489	64,484	1,347	4,489	64,484	1,741	5,802	62,630
7	1,167	3,889	68,373	1,167	3,889	68,373	1,504	5,015	67,645
8	1,005	3,349	71,722	1,005	3,349	71,722	1,223	4,077	71,722
9	,908	3,027	74,749						
10	,784	2,614	77,362						
11	,689	2,296	79,658						
12	,673	2,244	81,902						
13	,582	1,940	83,842						
14	,566	1,887	85,729						
15	,505	1,684	87,413						
16	,488	1,626	89,039						
17	,463	1,543	90,581						
18	,409	1,365	91,946						
19	,373	1,242	93,188						
20	,303	1,011	94,199						
21	,295	,985	95,184						
22	,254	,848	96,032						
23	,229	,762	96,794						
24	,220	,734	97,528						
25	,161	,535	98,063						
26	,157	,523	98,586						
27	,147	,489	99,075						
28	,123	,410	99,484						
29	,087	,289	99,774						
30	,068	,226	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis

APÊNDICE G – MATRIZ DE ANTI-IMAGEM (modelo com 26 variáveis)

Variáveis	Anti-image correlation																									
01.Curs.Atend.Exp.	,846^a	-.424	-.220	-.066	.059	-.078	-.081	.083	-.258	.036	.151	-.138	-.185	-.179	-.092	.222	.002	.146	.246	-.120	.099	.074	-.048	.081	-.246	.079
02.Objet.atendidos	-.424	,673^a	-.202	.032	-.129	-.081	.053	-.169	.357	.214	.087	-.018	.174	-.001	.096	-.106	.267	-.100	-.112	.027	-.133	.203	.013	-.064	.220	-.197
03. Desemp.Profis.	-.220	-.202	,895^a	-.040	.243	-.183	-.263	.028	-.140	.022	-.178	-.068	-.011	.212	-.286	.119	-.126	-.021	-.244	-.062	.137	.082	.048	.069	.108	-.235
04.Sentiu.falta.prof.	-.066	.032	-.040	,689^a	-.060	.127	.009	-.111	.052	-.270	-.315	.081	.065	.155	-.034	-.166	-.031	-.109	.067	.167	.069	.066	-.391	-.008	-.089	.148
05.Organiz.satisfat.	.059	-.129	.243	-.060	,779^a	-.379	-.134	-.079	-.085	.037	-.062	-.256	-.153	.102	-.109	.351	-.235	.140	-.161	.068	.262	.179	-.099	.093	-.024	-.286
06.Aprendeui.muito.	-.078	-.081	-.183	.127	-.379	,893^a	.068	-.170	-.053	-.104	.007	.228	.145	-.042	.052	-.235	-.031	-.293	-.168	.082	-.124	-.059	-.118	-.063	-.054	.175
07.Mudou.visão	-.081	.053	-.263	.009	-.134	.068	,904^a	-.181	-.050	-.135	.012	-.089	-.092	-.077	-.020	-.262	.158	.216	-.065	.116	-.056	-.118	.023	-.218	.024	-.095
08.Cap.trans.comh.	.083	-.169	.028	-.111	-.079	-.170	-.181	,775^a	-.131	.082	.022	-.044	.015	-.027	-.173	.079	-.067	.016	.215	-.216	-.109	.078	.262	.231	.002	.168
09.Cap.Aplic.Conh.	-.258	.357	-.140	.052	-.085	-.053	-.050	-.131	,794^a	.127	.116	-.086	.210	.081	.092	-.166	.075	-.387	-.023	-.184	-.060	.006	.304	-.052	.326	-.088
10.Criou.estr.apren.	.036	.214	.022	-.270	.037	-.104	-.135	.082	.127	,776^a	-.045	.028	.019	-.074	-.154	.163	.154	.010	.094	-.087	-.001	-.078	-.142	-.079	.016	-.110
11.Falta.troc.infor.	.151	.087	-.178	-.315	-.062	.007	.012	.022	.116	-.045	,712^a	-.031	-.133	.000	.198	.042	.076	-.077	-.172	-.434	-.100	-.028	.044	-.007	.100	-.072
12.Trab.melhorou	-.138	-.018	-.068	.081	-.256	.228	-.089	-.044	-.086	.028	-.031	,918^a	-.107	-.045	-.035	-.127	-.066	-.206	-.006	.111	-.053	-.204	-.219	.022	-.221	.218
13.Perc.melhor.atri.	-.185	.174	-.011	.065	-.153	.145	-.092	.015	.210	.019	-.133	-.107	,902^a	-.190	-.049	-.357	-.047	-.282	-.106	-.100	-.063	.038	.161	.127	.218	.004
14.Mudanç.atitudes	-.179	-.001	.212	.155	.102	-.042	-.077	-.027	.081	-.074	.000	-.045	-.190	,920^a	-.090	-.100	.156	-.206	-.222	-.080	.042	.156	-.146	.009	.001	-.199
15.Teor.melh. práti.	-.092	.096	-.286	-.034	-.109	.052	-.020	-.173	.092	-.154	.198	-.035	-.049	-.090	,918^a	-.221	-.026	-.354	-.154	-.027	-.182	-.183	-.031	-.221	.057	.060
16.Aum. produtivid.	.222	-.106	.119	-.166	.351	-.235	-.262	.079	-.166	.163	.042	-.127	-.357	-.100	-.221	,869^a	-.025	.117	.006	-.096	.054	.112	-.155	-.076	-.091	-.168
17.Ascensão.profis.	.002	.267	-.126	-.031	-.235	-.031	.158	-.067	.075	.154	.076	-.066	-.047	.156	-.026	-.025	,849^a	-.015	-.123	-.215	-.073	.152	-.097	.053	-.302	-.152
18.Aplica.conhecim	.146	-.100	-.021	-.109	.140	-.293	.216	.016	-.387	.010	-.077	-.206	-.282	-.206	-.354	.117	-.015	,886^a	.088	.156	.194	-.022	-.036	-.035	-.149	-.070
19.Est.nov.cursos	.246	-.112	-.244	.067	-.161	-.168	-.065	.215	-.023	.094	-.172	-.006	-.106	-.222	-.154	.006	-.123	.088	,883^a	-.035	.177	.004	.186	.115	-.205	.303
20. Falta.feedback	-.120	.027	-.062	.167	.068	.082	.116	-.216	-.184	-.087	-.434	.111	-.100	-.080	-.027	-.096	-.215	.156	-.035	,711^a	-.047	-.111	-.318	-.109	0,00	.222
21.Motiv. Profiss.	.099	-.133	.137	.069	.262	-.124	-.056	-.109	-.060	-.001	-.100	-.053	-.063	.042	-.182	.054	-.073	.194	.177	-.047	,587^a	.064	.036	.146	-.110	-.077
22.Dific.amb.virtual	.074	.203	.082	.066	.179	-.059	-.118	.078	.006	-.078	-.028	-.204	.038	.156	-.183	.112	.152	-.022	.004	-.111	.064	,633^a	.016	.084	.050	-.142
23.Ausênc.prof.prej.	-.048	.013	.048	-.391	-.099	-.118	.023	.262	.304	-.142	.044	-.219	.161	-.146	-.031	-.155	-.097	-.036	.186	-.318	.036	.016	,631^a	.177	.280	-.048
24.Sup.perc.melh.	.081	-.064	.069	-.008	.093	-.063	-.218	.231	-.052	-.079	-.007	.022	.127	.009	-.221	-.076	.053	-.035	.115	-.109	.146	.084	.177	,796^a	-.386	.073
25.Sent.recompesa	-.246	.220	.108	-.089	-.024	-.054	.024	.002	.326	.016	.100	-.221	.218	.001	.057	-.091	-.302	-.149	-.205	0,00	-.110	.050	.280	-.386	,757^a	-.239
26.Mat.prom.inter.	.079	-.197	-.235	.148	-.286	.175	-.095	.168	-.088	-.110	-.072	.218	.004	-.199	.060	-.168	-.152	-.070	.303	.222	-.077	-.142	-.048	.073	-.239	,659^a

a. Measures of Sampling Adequacy (MSA)

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

Para: F9207399 Suely Morais de Franca/l

De: F4428491 Isa Aparecida de Freitas/

Data: 08/10/2013 02:47 PM

cc: GEPES RECIFE - PE 19338/, F9458733 Vania Lucia Dias Rebelo/

Assunto: PESQUISA DE MESTRADO - UNIBB

Suely,

Autorizamos a aplicação do seu questionário, em sua amostra de Recife. Quanto à visita para entrevista, é só me mandar um e-mail para agendarmos.

um abraço,

Isa Aparecida de Freitas

Assessora Empresarial Máster

Diretoria Gestão de Pessoas