

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**  
**DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA GESTÃO DOS BANCOS NO BRASIL: UM  
ESTUDO SOBRE OS VALORES DISSEMINADOS E AS COMPETÊNCIAS  
DESENVOLVIDAS PELOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO GERENCIAL**

**Fábio Cássio Costa Moraes**

**Orientadora: Profa. Dra. Marisa Pereira Eboli**

**SÃO PAULO**

**2012**

Prof. Dr. João Grandino Rodas  
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Reinaldo Guerreiro  
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann  
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Lindolfo Galvão de Albuquerque  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

**FÁBIO CÁSSIO COSTA MORAES**

**A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA GESTÃO DOS BANCOS NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE OS VALORES DISSEMINADOS E AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO GERENCIAL**

Tese apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração.

**Orientadora: Profa. Dra. Marisa Pereira Eboli**

**VERSÃO ORIGINAL**

**SÃO PAULO**

**2012**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Moraes, Fábio Cássio Costa

A educação corporativa na gestão dos bancos no Brasil: um estudo sobre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial / Fábio Cássio Costa Moraes. -- São Paulo, 2012.

192 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2012.

Orientadora: Marisa Pereira Eboli.

1. Educação corporativa 2. Valores 3. Competência organizacional  
4. Liderança 5. Bancos I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade II. Título.

CDD – 658.3124

**Aos meus pais, Francisco e Angelina, que ensinaram valores fundamentais para a minha vida. À minha esposa, Edely, e aos meus filhos Cássia e Guilherme, que sempre estiveram comigo. Aos meus irmãos, Fátima e Fabrício, pessoas que compartilham comigo a importância da vida acadêmica.**



Agradeço à professora e orientadora Marisa Eboli, que abriu muitos caminhos e forneceu orientações fundamentais à elaboração desta tese; à professora Maria Luisa Mendes Teixeira, em razão do seu apoio constante; à professora Ana Cristina Limongi-França, que foi importante na minha transição de carreira.

Agradeço também ao amigo Daniel Bergmann, que me apoiou na construção dos modelos presentes nesta tese; aos amigos Fábio Barbosa, Murilo Portugal e Wilson Levorato, que viabilizaram esta tese; aos amigos do Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander, Banco do Brasil, Caixa e Banco do Nordeste, que participaram da pesquisa de campo e aos meus amigos de trabalho, Wilma, Beth, Danilo, Maristela, Bianca, Camila, Andréia, Letícia, Silvia, Luciene, Marcos e Savana.





**“Eu não ensino e não mando. Ensinado sai  
cópia. Mandando sai escravos. Eu transmito  
o meu espírito.”**

*Mestre Kan-Ichi Sato*



## RESUMO

A educação corporativa representa uma evolução em relação aos tradicionais centros de treinamento pelo fato de vincular as necessidades de desenvolvimento humano às estratégias do negócio. Os conteúdos educacionais trabalhados nas organizações procuram atingir públicos internos e externos, usar diversas tecnologias de aprendizagem e fundamentar seus conteúdos nos valores e nas competências que fazem parte do diferencial competitivo. Este estudo investigou a relação existente entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas nos programas de formação gerencial dos bancos que operam no Brasil. A escolha deste segmento de mercado para análise justificou-se pelos altos e diversificados investimentos em educação corporativa. Foi realizado um estudo exploratório e descritivo, com a utilização de instrumentos qualitativos e quantitativos, nos seis maiores bancos do varejo que operam no Brasil e que possuem um grande contingente de funcionários em nível gerencial. São eles: Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander, Banco do Brasil, Caixa e Banco do Nordeste. Foi criada uma escala de valores formada por três fatores: clima organizacional, desempenho e protagonismo social; e outra escala de competências, formada apenas por um fator: liderança humana e visionária. A relação entre os fatores de valores e competências foi estudada para verificar a existência de influência dos valores compartilhados em relação às competências desenvolvidas nos gestores. A importância relativa dada a cada valor e competência presentes nas escalas foi avaliada, utilizando-se dados demográficos para verificar diferenças significativas dentro da amostra. Apesar das escalas de valores e competências apresentarem diversas variáveis, notou-se que algumas delas possuem maior intensidade nos programas de educação corporativa e outras ainda são metas e não uma realidade compartilhada.



## **ABSTRACT**

*Corporate education represents an evolution in relation to traditional training centers owing to the fact that it links human development needs to business strategies. The educational content worked on in organizations seeks to reach internal and external audiences, using different learning technologies and basing its on in the values and competencies that are part of its competitive edge. This study investigated the relationship between the values disseminated and the competencies developed in the management training programs undertaken in banks operating in Brazil. The choice of this market segment for analysis was justified by its high and diversified investment in corporate education. An exploratory and descriptive study was conducted using qualitative and quantitative instruments. Six of the largest retail banks operating in Brazil were investigated: Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander, Banco do Brasil, Caixa and Banco do Nordeste as these institutions have a large contingent of staff at managerial level. A range of values was created formed by three factors: organizational climate, performance and social involvement, as well as another scale of competencies, formed by a single factor: human and visionary leadership. The relationship between the factors of values and competencies was studied to verify the influence of shared values in relation to the competencies developed in the managers. The relative importance given to each value and competency in the scales was evaluated using demographic data to identify significant differences within the sample. Despite the scales for values and competencies presenting many variables, it was noted that some of them have a higher intensity in corporate education programs, while others are merely targets, and not a shared reality.*



## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS .....	3
LISTA DE TABELAS.....	4
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	5
1 INTRODUÇÃO .....	7
1.1 Introdução ao problema de pesquisa.....	7
1.2 Definição da situação problema .....	10
1.3 Objetivos da pesquisa .....	12
1.4 Definição das hipóteses de pesquisa.....	13
1.5 Definição teórica e operacional dos conceitos da pesquisa .....	14
1.6 Limitações do estudo .....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Os principais conceitos .....	19
2.2 Educação corporativa.....	19
2.2.1 Os conceitos da educação formal.....	19
2.2.2 Educação de adultos, treinamento e desenvolvimento .....	25
2.2.3 Os fundamentos da educação corporativa .....	30
2.2.4 Educação corporativa e a formação das lideranças .....	38
2.2.5 A educação corporativa no setor financeiro nacional .....	43
2.3 O constructo valores .....	49
2.3.1 As bases do estudo dos valores humanos .....	49
2.3.2 Valores básicos de Schwartz.....	55
2.3.3 Valores organizacionais.....	58
2.3.4 Valores organizacionais, imagem e marcas na organização.....	61
2.4 O constructo competências.....	65
2.4.1 As bases do estudo das competências .....	65
2.4.2 Competências individuais.....	70
2.4.3 Competências gerenciais .....	73
2.4.4 Competências organizacionais.....	76
2.4.5 Críticas ao modelo de competências .....	79
2.5 A educação corporativa, valores e competências .....	83
2.6 Síntese da fundamentação teórica.....	91
2.7 Pressupostos conceituais da pesquisa .....	95
3 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	97
3.1 Método da pesquisa .....	97
3.1.1 Primeira fase da pesquisa.....	98
3.1.2 Segunda fase da pesquisa.....	99
3.1.3 Terceira fase da pesquisa .....	101
3.1.4 Pré-teste .....	101
3.2 Universo e amostra .....	102
3.3 Técnicas de coleta, tratamento e análise de dados.....	103
3.3.1 Análise fatorial (AF).....	104
3.3.2 Análise de regressão .....	105
3.3.3 Análise de variância multivariada (Teste M de Box).....	105
3.4 Modelo conceitual preliminar .....	106
4 RESULTADOS DA PESQUISA.....	109
4.1 Universo pesquisado .....	109
4.2 Criação das escalas de valores e competências .....	110

4.2.1	Elaboração do questionário da pesquisa.....	114
4.2.2	Realização de pré-teste .....	115
4.2.3	Criação da escala final de valores e competências.....	116
4.3	Análise demográfica da pesquisa .....	127
4.4	As relações entre os valores e as competências.....	132
4.5	Análise da dispersão dos valores e das competências .....	136
4.6	Resumo dos resultados em função dos objetivos e das hipóteses .....	138
4.7	A escala de valores e competências e a Teoria de Schwartz.....	141
4.8	Um modelo de quatro dimensões para a liderança humana e visionária .....	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	151
	REFERÊNCIAS .....	155
	APÊNDICES.....	165



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas tradicionais e universidades corporativas.....	33
Quadro 2 - Tipos motivacionais de valor .....	56
Quadro 3 - Síntese da fundamentação teórica.....	91
Quadro 4 - Fases da pesquisa.....	102
Quadro 5 - Resumo das técnicas utilizadas no tratamento e análise de dados .....	106
Quadro 6 - Escala preliminar de valores disseminados.....	111
Quadro 7 - Escala preliminar de competências desenvolvidas.....	113
Quadro 8 - Etapas para definição dos fatores da escala de valores.....	118
Quadro 9 - Etapas para definição dos fatores da escala de competências.....	122
Quadro 10 - Análise demográfica para os valores .....	127
Quadro 11 - Análise demográfica para as competências.....	130
Quadro 12 - Resumo dos resultados do objetivo geral.....	139
Quadro 13 - Resumo dos resultados do objetivo específico 1 .....	139
Quadro 14 - Resumo dos resultados do objetivo específico 2 e 3 .....	140
Quadro 15 - Resumo do teste de hipóteses realizado.....	140
Quadro 16 - Fator clima organizacional da escala de valores e a Teoria de Schwartz ...	141
Quadro 17 - Fator desempenho da escala de valores e a Teoria de Schwartz .....	142
Quadro 18 - Fator protagonismo social da escala de valores e a Teoria de Schwartz ....	142
Quadro 19 - Fator liderança da escala de competências e a Teoria de Schwartz.....	144

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - <i>Ranking</i> dos bancos por patrimônio líquido – 2009 .....	44
Tabela 2 - <i>Ranking</i> dos bancos por número de correntistas – 2009 .....	44
Tabela 3 - Bradesco: Média anual de horas em programas de formação .....	47
Tabela 4 - Citi: Atividades de formação realizadas em 2009 .....	47
Tabela 5 - Itaú-Unibanco: Horas de treinamento por colaborador em 2008 .....	48
Tabela 6 - Definições de competência.....	70
Tabela 7 - KMO e teste de <i>Bartlett</i> para valores no pré-teste.....	116
Tabela 8 - KMO e teste de <i>Bartlett</i> para competências no pré-teste.....	116
Tabela 9 - KMO e teste de <i>Bartlett</i> para a escala de valores.....	118
Tabela 10 - Médias e desvio padrão para a escala de valores.....	119
Tabela 11 - Matriz rotacionada da escala de valores.....	120
Tabela 12 - Alfas de <i>Cronbach</i> dos fatores da escala de valores.....	121
Tabela 13 - KMO e Teste de <i>Bartlett</i> para a escala das competências.....	122
Tabela 14 - Médias e desvio padrão para a escala das competências .....	123
Tabela 15 - Matriz de componentes da escala de competências.....	124
Tabela 16 - Análise de regressão para todos os fatores.....	133
Tabela 17 - Análise de regressão para o fator clima organizacional.....	134
Tabela 18 - Análise de regressão para o fator desempenho.....	134
Tabela 19 - Análise de regressão para o fator protagonismo social.....	134
Tabela 20 - Correlações para $v_2$ .....	136
Tabela 21 - Resultado do Teste M de Box para os valores disseminados.....	137
Tabela 22 - Resultado do Teste M de Box para as competências desenvolvidas .....	137

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Os segmentos educacionais .....	29
Ilustração 2 - A educação e as fases da vida .....	32
Ilustração 3 - Programas de formação gerencial .....	41
Ilustração 4 - O constructo valores .....	55
Ilustração 5 - Modelo teórico das relações entre os valores .....	57
Ilustração 6 - Estrutura teórica dos valores organizacionais.....	60
Ilustração 7 - Competências: valor para o indivíduo e para a organização .....	66
Ilustração 8 - Níveis de complexidade do trabalho do gestor.....	69
Ilustração 9 - Modelo hierárquico de competências gerenciais .....	74
Ilustração 10 - Avaliação de competências organizacionais.....	79
Ilustração 11 - Desempenho de negócios e os valores da organização .....	88
Ilustração 12 - Os valores como elemento central das competências .....	90
Ilustração 13 - Criação das escalas de valores e competências.....	100
Ilustração 14 - Modelo conceitual da pesquisa .....	107
Ilustração 15 - Bancos envolvidos na pesquisa.....	109
Ilustração 16 - Os valores da educação corporativa dos bancos .....	126
Ilustração 17 - As competências da educação corporativa dos bancos .....	126
Ilustração 18 - Os valores da educação corporativa e a Teoria de Schwartz.....	143
Ilustração 19 - As competências da educação corporativa e a Teoria de Schwartz.....	145
Ilustração 20 - A educação corporativa por valores e competências .....	147
Ilustração 21 - Rede de relações entre organizações.....	148
Ilustração 22 - A tríade de competências desenvolvidas nos gestores dos bancos .....	149
Ilustração 23 - Modelo de quatro dimensões das competências .....	150



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Introdução ao problema de pesquisa

As organizações promovem uma série de iniciativas na busca da competitividade. Existe a questão da imagem institucional, que afeta o comportamento dos seus consumidores na preferência dos seus produtos. A questão do desempenho financeiro, a qual definirá sua capacidade de crescimento, seu endividamento e sua capacidade comercial e operacional e que irá se refletir em resultados. Existe também o relacionamento com os diversos *stakeholders*, que mostrará se as organizações estão preparadas para entregar e receber produtos e serviços dos seus diversos públicos, de forma satisfatória para todos os envolvidos.

Os bancos possuem, como principal atributo, papel de intermediário financeiro, que é captar recursos de pessoas e empresas superavitárias, remunerando-as por isso, e emprestando e cobrando juros a pessoas e organizações deficitárias. A diferença entre os juros cobrados dos agentes deficitários e os juros pagos aos agentes superavitários é o chamado *spread* bancário. Este montante não representa apenas o lucro dos bancos, mas envolve também os impostos, inadimplência dos tomadores de crédito, as despesas administrativas dos bancos, entre outros.

O lucro bancário é o resultado de todos os processos e escolhas do negócio, mas não é a única forma de se medir o desempenho dos bancos. Estas instituições vivem os dilemas e desafios presentes na atualidade: relações complexas com todos os seus *stakeholders*, necessidade de capacidade financeira para ampliar mercados e ações que aumentem a satisfação e a segurança dos seus clientes. Os bancos também precisam se preocupar com a manutenção de normas e princípios que evitem transações fraudulentas ou de alto risco e que possam comprometer seus ativos e a poupança de seus correntistas.

As sucessivas crises mundiais das décadas de 1980 e 1990 e sua herança inflacionária fizeram com que os bancos que operam no Brasil tivessem que se adaptar a uma situação constante de instabilidade, para poderem operar no território nacional. Essa situação começou a se alterar com a estabilização monetária trazida pelo Plano Real, que encerrou um longo período de inflação elevada e permitiu que a economia brasileira se organizasse e voltasse a crescer.

O sistema de regulação dos bancos adotado pelo Banco Central do Brasil é considerado rígido pelos organismos internacionais e este fato contribuiu para que a crise internacional de 2008 não causasse os graves efeitos encontrados em outras economias, pois essa crise foi considerada a maior desde a Grande Depressão de 1929 e muito mais grave do que aquelas ocorridas na Rússia e na Ásia na década de 1990 (KRUGMAN, 2009).

Apesar do elevado gasto do governo com custeio e da escassez de investimentos, a estabilidade econômica e a expansão do crédito fizeram com que o sistema financeiro se expandisse nos últimos anos. Segundo dados da FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos (2009), o volume de crédito da economia brasileira, que em 2006 era de 732 bilhões de reais, atingiu 1.227 bilhões em 2008. O número de contas correntes chegou a 125 milhões em 2008, representando um crescimento de 12% em relação a 2007. O patrimônio líquido dos bancos chegou a 281 bilhões em 2008, um aumento de 20% em relação a 2007.

Além da sua solidez e do seu rígido sistema de regulação, aspectos ligados à gestão fazem parte da estratégia competitiva dos bancos. Em relação à formação educacional, os bancos contam com um contingente de funcionários com qualificação superior à média do mercado formal de trabalho. Segundo a FEBRABAN (2009), a quantidade de bancários com nível superior ou pós-graduação é de 65% do total de funcionários, contra 15% do restante do mercado brasileiro de trabalho formal.

Os bancos que operam no Brasil também se destacam pelos seus investimentos em capacitação de funcionários. Uma pesquisa realizada em 2008 pela FEBRABAN (2009) apurou que os vinte principais bancos investem juntos 400 milhões de reais ao ano em capacitação, além de oferecerem 34 mil vagas de estágio. Os recursos investidos em capacitação incluem programas de treinamento, desenvolvimento de carreira e formação gerencial.

A preocupação dos bancos em capacitar seus funcionários determina a expansão dos seus programas educacionais promovidos em parceria com as escolas de negócio. O ensino de adultos realizado dentro dos bancos foi executado nos centros de treinamento até a década de 1980, que possuíam como preocupação principal a qualificação técnica dos bancários. A partir da década de 1990, com o advento de modelos de capacitação mais amplos, os

programas de formação dos bancos e de outras organizações começaram a ser estruturados na forma de universidades corporativas, como mostra Meister (1999).

As universidades corporativas, também chamadas de sistemas de educação corporativa, possuem um escopo de capacitação abrangente. Este modelo educacional é caracterizado por parcerias entre as empresas, universidades e empresas de tecnologia, e, os programas educacionais preocupam-se em capacitar diversos públicos, com formatos e conteúdos diversificados. Para se estruturar uma universidade corporativa, busca-se, inicialmente, mapear os objetivos estratégicos da organização e os valores e competências organizacionais que os sustentam. Em seguida, são detectadas as competências individuais necessárias para que a organização possa desenvolver constantemente suas competências organizacionais, baseadas em seus valores humanos (EBOLI, 2004).

As competências individuais são trabalhadas por público-alvo e cada conjunto de competências e públicos dará origem a agrupamentos de conteúdos, com formatos próprios, denominados “escolas”. É comum existirem escolas para áreas de negócio, como a escola do varejo (empresas varejistas), e a escola do crédito (instituições bancárias). Os sistemas de educação corporativa também preveem escolas voltadas para a comunidade, visando a contribuir para o esclarecimento dos seus clientes em relação ao uso dos seus produtos e serviços ou para a formação de mão de obra que poderá ser utilizada ou não futuramente em suas próprias estruturas.

Os sistemas de educação corporativa também reservam uma escola para seu corpo gerencial, denominada predominantemente de escola de líderes. Essa escola visa, principalmente, a desenvolver nos gestores as competências gerenciais necessárias à condução de equipes de alto desempenho para que os objetivos estratégicos sejam atingidos. Aos gestores também é destinada a função de disseminar os valores das suas organizações para que haja sintonia entre aquilo que sua direção acredita e as crenças dos seus funcionários, visando criar um ambiente organizacional propício ao desenvolvimento de negócios (MEISTER, 1999).

Nos programas de formação gerencial, os gestores recebem conteúdos diversos, incluindo técnicos, comportamentais, além dos valores da própria organização, que devem ser assimilados para que possam se tornar seus defensores perante suas equipes. O processo culmina com o desenvolvimento das competências gerenciais, que serão necessárias à

condução dos negócios da organização e na gestão das equipes, que no caso dos bancos, estarão presentes nas agências bancárias, nos serviços de atendimento telefônico e nas estruturas de apoio, divididas em diversos departamentos.

Apesar de diversos autores afirmarem que a educação corporativa dissemina valores e desenvolve competências (ALLEN, 2002), (EBOLI, 2004) e (MEISTER, 1999), e que os gestores são um grupo essencial nesse processo, existem algumas lacunas que precisam ser preenchidas pela pesquisa científica. Inicialmente, é importante saber quais são os valores disseminados pelos programas educacionais das organizações, se é possível classificá-los, agrupá-los e verificar sua tendência. Em segundo lugar, é necessário verificar quais competências são desenvolvidas nos funcionários, especialmente nos seus gestores, responsáveis pela gestão das equipes. Igualmente aos valores, é importante verificar como as competências gerenciais estão agrupadas, sua tendência e aderência aos objetivos estratégicos do negócio. Finalmente, existe a necessidade de investigar a existência de relações entre os valores e competências, para verificar a importância dos dois constructos serem tratados de forma integrada. Pelos atributos do setor bancário e sua importância na economia, esse setor se torna uma opção de destaque para este estudo.

Estudos científicos que contribuam para o desenvolvimento de práticas de gestão setoriais podem auxiliar no estabelecimento de metas para o setor e indicar ações para as mudanças necessárias na sua estrutura, nos seus objetivos e na sua forma de fazer negócios. Também é possível pensar que um estudo setorial possa criar relacionamentos mais efetivos dentro do próprio setor, transformar suas práticas de concorrência e beneficiar seus *stakeholders*.

## **1.2 Definição da situação problema**

A educação corporativa é um conceito relativamente recente. A autora seminal, Jeanne Meister, lançou a obra “Educação Corporativa” em 1999, considerada um marco para o desenvolvimento do conceito na Administração. A partir do início do século 21, o número de organizações que têm transformado seus centros de treinamento em universidades corporativas cresce constantemente, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, segundo Meister (1999). Para a autora, o número de universidades corporativas irá superar o número de universidades tradicionais em pouco tempo.



Os sistemas de educação corporativa, ao focarem sua atenção na disseminação de valores e no desenvolvimento de competências, criam a necessidade de que pesquisas científicas estudem os conceitos e suas possíveis relações para que possam trazer contribuições à melhoria da qualidade dos programas de educação corporativa das organizações. O uso indiscriminado dos valores e competências nos programas de educação corporativa levanta a questão sobre a necessidade de se delimitar melhor cada constructo e verificar se existe a possibilidade de criar escalas, tanto de valores como de competências, que possam identificar os rumos da educação corporativa nas diversas organizações e nortear os possíveis ajustes necessários.

Um estudo que envolva a educação corporativa com foco na disseminação de valores e desenvolvimento de competências pode ser útil para quaisquer segmentos econômicos. A escolha pelo segmento bancário se dá pela sua importância, pela qualificação dos seus funcionários e pelos investimentos vultosos realizados em educação corporativa. Dentre os diversos públicos, os gestores aparecem como o público central dos sistemas de educação corporativa (EBOLI, 2004) e, a condução eficaz dos programas educacionais dentro das organizações depende do engajamento e da forma como os gestores serão envolvidos e formados nas suas escolas internas (MEISTER, 1999).

A Filosofia, Sociologia, Economia e a Psicologia foram as primeiras a se concentrarem no tema valores. A Administração também tem gerado produções que estudam os valores no ambiente organizacional. Conceitos como valores pessoais, culturais e organizacionais pretendem explicar a sua influência nas políticas e práticas ou até mesmos nas atitudes e comportamentos observados no ambiente corporativo.

Diversas escalas de valores foram criadas, como a de Rokeach (1973), Schwartz (1992) e Oliveira e Tamayo (2004), na tentativa de definir padrões para as organizações. Existe uma oportunidade para pesquisar a existência de padrões de valores nos programas de educação corporativa, tornando-se uma nova escala de valores, ligada às iniciativas educacionais das organizações.

O conceito de competências surgiu na administração nos anos de 1970 (McCLELLAND, 1973), traduzido como um conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes necessários ao desempenho de uma tarefa. O conceito foi ampliado pela escola francesa, na qual a

competência não aparece apenas como um estoque de atributos do indivíduo, mas também como sua capacidade de mobilizar, integrar e transferir recursos e conhecimentos (LEBOTERF, 1995) e para trabalhar com diversos eventos ligados ao ambiente de trabalho, na comunicação dentro e fora das equipes e com a constatação de que o trabalho é uma constante geração de serviços inter e intra departamentais (ZARIFIAN, 2001).

Segundo Rokeach (1973), Schwartz (1992) e Rohan (2000), os valores são constructos motivacionais e por isso influenciam as atitudes e os comportamentos humanos, levando as pessoas para a ação. Segundo McClelland (1973), Zarifian (2001), as competências possuem aspectos cognitivos e motivacionais e também influenciam as atitudes e os comportamentos. Dutra (2004) e Ruas (2005) complementam, afirmando que as competências são um conceito dinâmico e levam as pessoas à ação e a entrega de resultados.

A questão que norteou este trabalho foi a busca das relações entre valores e competências nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados, a fim de que fosse possível contribuir para a evolução do estudo da educação corporativa e para a elaboração dos conteúdos que serão oferecidos aos diversos públicos dentro e fora das organizações.

Segundo os autores pesquisados, quando a educação corporativa dissemina valores e desenvolve competências, melhora o desempenho dos gestores e das suas equipes. Ao se estudar esse fenômeno, seus atributos e a forma como ocorre, é possível aumentar a capacidade das organizações em promover o desenvolvimento humano.

### **1.3 Objetivos da pesquisa**

#### Objetivo geral:

Verificar a existência de relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados, em que os valores foram tratados como variável independente e as competências, variável dependente.

### Objetivos específicos:

1. Identificar os valores disseminados pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.
2. Identificar as competências desenvolvidas pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.
3. Verificar se existe dispersão entre os bancos pesquisados dos valores disseminados pelos programas de formação gerencial.
4. Verificar se existe dispersão entre os bancos pesquisados das competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial.

#### **1.4 Definição das hipóteses de pesquisa**

As hipóteses elaboradas neste estudo foram formuladas em hipótese nula e hipótese alternativa. Segundo Hair *et al* (2010), a hipótese nula ( $H_0$ ) é experimental, considerada verdadeira até que os testes estatísticos provem o contrário. A hipótese alternativa ( $H_a$ ) é a rejeição da hipótese nula.

##### Hipótese H1

$H_01$ : Não há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

$H_a1$ : Há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

##### Hipótese H2

$H_02$ : Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial não são dispersos entre os bancos pesquisados.

$H_a2$ : Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial são dispersos entre os bancos pesquisados.

### Hipótese H3

H<sub>0</sub>3: As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial não são dispersas entre os bancos pesquisados.

H<sub>a</sub>3: As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial são dispersas entre os bancos pesquisados.

A hipótese alternativa 1 (H<sub>a</sub>1) se não for rejeitada mostrará que os valores e competências possuem relação entre si nos programas de formação gerencial dos bancos e isto deverá ser considerado no momento de elaboração e transmissão dos conteúdos educacionais. As hipóteses alternativas 2 e 3 (H<sub>a</sub>2 e H<sub>a</sub>3) se não forem rejeitadas mostrarão que apesar da possibilidade de se criar escalas únicas de valores e competências para os bancos pesquisados, a forma como cada instituição trabalhará estes constructos em seus programas dependerá da sua estratégia e modo característico de fazer negócios.

## 1.5 Definição teórica e operacional dos conceitos da pesquisa

### Educação corporativa

Definição teórica: sistema de qualificação profissional focado na estratégia do negócio. Abrange diversos públicos, como clientes, funcionários, fornecedores e a comunidade. É baseada em parcerias com universidades e fornecedores de tecnologia e utiliza diversos formatos em seus conteúdos. Educação corporativa tem sido utilizada como sinônimo de universidade corporativa ou sistemas de educação corporativa (MEISTER, 1999).

Definição operacional: a educação corporativa é operacionalizada por meio de programas de formação para públicos operacionais ou gestores. Os programas de formação mais comuns nas organizações são cursos de especialização, pós-graduação, ou mesmo atividades não estruturadas, como o *coaching* e *mentoring* (ALLEN, 2002).

## Gestor

Definição teórica: o gestor ou gerente é a pessoa responsável por administrar recursos, gerar resultados e utilizar instrumentos de controle para medi-lo e para a tomada de decisões. Esse profissional assume um comportamento racional-analítico em cargo de autoridade formal, visando a organização, coordenação e implementação de estratégias, políticas e táticas organizacionais. (BENNIS, 1989).

Definição operacional: A operacionalização do conceito de gestor ocorre nos resultados financeiros e operacionais da organização na qual atua. (*Ibid.*).

## Líder

Definição teórica: o líder é a pessoa que consegue envolver e influenciar os outros. Onde há líderes há seguidores e os líderes se destacam quando há uma crise ou um problema especial. Os líderes se tornam visíveis quando uma resposta inovadora é necessária. Os líderes são pessoas que têm uma idéia clara do que querem alcançar e por quê. Em suma, líderes são pessoas capazes de pensar criativamente e agir nas situações de rotina, conseguindo influenciar as ações, crenças e sentimentos dos outros (DOYLE; SMITH, 1999).

Definição operacional: a liderança é operacionalizada no âmbito empresarial na definição dos objetivos estratégicos e na gestão de mudanças, situações em que as empresas precisarão colocar todo seu foco visando à construção do seu futuro (*Ibid.*).

## Programas de formação gerencial

Definição teórica: programas que formam o profissional nos papéis de gestor e líder. São programas normalmente de média e longa duração, modulares e utilizam diversos formatos. Esses programas visam a trabalhar no profissional que assume funções de liderança, aspectos ligados à administração e controle típicos do gestor (BENNIS, 1989) e aspectos comportamentais que visam a desenvolver aspectos visionários nos profissionais (ALLEN, 2002).

Definição operacional: os programas de formação gerencial são operacionalizados na execução de cursos de especialização, pós-graduação e MBAs (EBOLI, 2004).

### Valores

Definição teórica: valores são crenças duradouras de que um modo específico de conduta ou estado final de existência é pessoalmente e socialmente preferível a outros (ROKEACH, 1973). Um valor é uma concepção, explícita ou implícita, distintiva individualmente ou como característica de um grupo do que é desejável e influencia a seleção de modos disponíveis, significados e ações finais (KLUCKHOHN, 1951).

Definição operacional: apresentam-se na forma de um inventário ou escala, podendo ser classificados em valores terminais e instrumentais (ROKEACH, 1973).

### Competências

Definição teórica: é uma característica da pessoa ligada à execução de uma tarefa (McCLELLAND, 1973); é um saber agir responsável com mobilização de conhecimentos e recursos de forma que gera valor para a organização e o indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2004); é o estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes que, em determinado contexto, representa uma entrega diferenciada (DUTRA, 2004).

Definição operacional: apresentam-se na forma de inventário de capacidades humanas detalhadas por afirmações que representam o seu nível de entrega de resultados (DUTRA, 2004).

### Bancos de grande porte do varejo

Definição teórica: organizações do setor financeiro que possuam ampla presença no território nacional, numa rede estruturada de agências e que ofereçam produtos financeiros para pessoas

físicas, como contas corrente, poupança, fundos de investimentos, empréstimos, seguros, cartões de crédito entre outros (FEBRABAN, 2009).

Definição operacional: apresentam-se na forma de redes de agências para a prestação de diversos serviços financeiros para a população possuidora de conta corrente ou não.

## **1.6 Limitações do estudo**

Este estudo não pesquisou as atitudes e comportamentos das pessoas nos bancos e nem irá se concentrar nos valores pessoais dos gestores pesquisados. Não foi feita distinção entre gestores e líderes, sendo definido como público deste estudo os gestores que passaram por programas de formação gerencial, pelo foco na disseminação de valores desses programas e pelo papel multiplicador de valores dos gestores. (MEISTER, 1999; EBOLI, 2005).

Este estudo se concentrou no setor bancário brasileiro. Isso se justificou pelo fato de ser um setor que tem trabalhadores com nível de qualificação acima da média dos trabalhadores formais brasileiros e pelos investimentos que eles próprios realizam em educação corporativa, além da preocupação do setor em declarar seus valores e trabalhá-los em seu processo educacional. Os achados da pesquisa podem ser usados como referências para futuros estudos semelhantes em outros setores da economia, desde que sejam observadas as características próprias de cada setor, sua trajetória e evolução.

A abordagem escolhida pelo estudo fez com que o público pesquisado, os gestores que participaram de programas de formação gerencial, fosse tratado como um grupo relativamente uniforme, apesar de ter havido divisões demográficas no universo pesquisado, por tempo de casa, escolaridade, entre outros. Os valores e competências identificados no estudo foram também tratados como tendo a mesma interpretação pelo público pesquisado. O pré-teste realizado no início da pesquisa de campo buscou eliminar possíveis erros de interpretação, mas para se chegar a resultados observáveis, ocorreu uma homogeneização do público e dos conceitos pesquisados.





## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Os principais conceitos

A fundamentação teórica se concentrou no estudo dos principais conceitos ligados ao problema de pesquisa. São eles:

- a) Educação corporativa, porque a pesquisa se concentrou no estudo dos valores e competências disseminados por programas de educação corporativa. Isto exigiu que fossem estudados os fundamentos da educação corporativa, suas influências e tendências.
- b) Valores, porque a pesquisa teve como um dos seus objetos centrais de estudo o constructo valores, seus fundamentos, evolução e aplicação no ambiente organizacional.
- c) Competências, porque igualmente ao constructo valores, o constructo competências foi outro objeto central de estudo, além de pertencer aos fundamentos dos programas de educação corporativa (MEISTER, 1999).

### 2.2 Educação corporativa

#### 2.2.1 Os conceitos da educação formal

Educar significa fazer escolhas (ARANHA, 1996), pois ao se definir um modelo educacional, é necessário escolher o público-alvo, a linha pedagógica e os conteúdos associados. O caráter ideológico fica claro na forma e na finalidade de cada programa educacional. Ao se transmitirem conhecimentos, via processo de aprendizagem, muito mais do que conceitos estão sendo transmitidos. Transmite-se também uma visão de mundo associada a uma ideologia. Aranha (1996) afirma que uma escola não é uma ilha, e sim faz parte do mundo, refletindo as disparidades e as lutas sociais.

Para Aranha (*Ibid.*), apesar de a educação ser ideológica, deve perseguir a meta de ser democrática, isto é, buscar seu caráter laico, universal e gratuito. Além disso, deve ter clara a fronteira entre a formação e a profissionalização, ser integrada à comunidade e adequada à formação e atualização dos educadores.

Entre os principais desafios que a humanidade enfrenta está a criação de um sistema mundial de valores humanos para levar à integração plena dos países em desenvolvimento, o aprofundamento da democracia global e a reafirmação do papel da educação universal e pública (SOUZA, 2005).

Para Souza (*Ibid.*, p. 8):

Quanto maior o nível educacional de uma pessoa, maiores são suas oportunidades de participação na vida social [...] Os sistemas de ensino precisam preocupar-se com a formação do cidadão de um mundo global no qual são centrais temas como pluralidade cultural, paz, violência, disparidades sociais, meio ambiente, consumo, saúde, drogas etc.

Segundo Souza (*Ibid.*), a escola deve preparar o aluno para a vida democrática, pois deve enfatizar a importância da diversidade e da tolerância, além de estimular a integração social. A preocupação com a ética e a cidadania deve fazer parte da agenda das disciplinas e da formação dos professores para que os alunos tenham desenvolvido em si a capacidade de aprender, pensar, raciocinar e criticar. O conhecimento torna-se um meio e não mais um fim. Ele se transforma numa forma de aprender a pensar, compreender o mundo, despertar no aluno a preocupação com temas globais e formá-lo nos valores humanos universais do respeito à diversidade, pluralidade de opiniões, visão global, consumo consciente e produção sustentável.

Apple (2003) analisa os aspectos ideológicos da educação. Segundo o autor (*Ibid.*, p. 6):

“Bons” alunos assimilam “bons” conhecimentos e conseguem “bons” empregos. Esse conceito de boa escola, boa administração e bons resultados tem muitos defeitos. Suas afirmações básicas sobre o conhecimento neutro são simplesmente erradas. Se aprendemos alguma coisa com os conflitos intensos e contínuos sobre que tipo de saber – e de quem – deve ser declarado “oficial”, que assolaram toda a história do currículo de tantos países, essa foi uma boa lição. Há um conjunto intrincado de ligações entre saber e poder. Questões relativas ao saber de quem, escolhido por quem, como isso é justificado são constitutivas. São “acréscimos” que têm status de conclusões a que alguém chegou depois de pensar melhor. Esse conceito de boa educação não só marginaliza a política do saber, como também oferece pouco aos alunos, aos professores e aos membros da comunidade.

Em termos macroeconômicos, Ioschpe (2004) pesquisa e relação entre os investimentos em educação e crescimento econômico, mostrando uma ligação direta entre as duas variáveis. Nações que possuem investimentos significativos em seus sistemas educacionais apresentam taxas de crescimento do PIB (produto interno bruto) mais acentuadas e, a convivência de pessoas de mais baixa escolaridade com outras formadas no ensino universitário faz com que haja aumento de produtividade agregada, além de diminuir as taxas de criminalidade e a dependência das pessoas pela assistência social prestada pelo estado.

A educação deve ser tratada como uma política pública (COSTIN, 2010), devendo ir além do ambiente de sala de aula e se preocupar com a mensuração dos seus resultados e com a definição de metas claras. Para o gestor da política educacional, Costin (*Ibid.*) afirma que é fundamental acompanhar as avaliações da aprendizagem dos alunos, os índices de evasão escolar, repetência e defasagem idade-série.

Para Costin (*Ibid.*), não há nenhum tipo de conflito entre os princípios da educação e o uso dos instrumentos de planejamento estratégico, pelo contrário, pois o gestor da política educacional precisa desenhar boas estratégias que enfrentem os problemas identificados, e ao mesmo tempo, saber modificá-las quando necessário, combinando com sabedoria a continuidade e a ruptura.

Para Castro (2010), um dos principais desafios que aflige a educação é o distanciamento entre cientistas e escritores, agentes fundamentais e complementares dentro do processo educacional. Para Castro (*Ibid.*), os cientistas contribuem com sua capacidade analítica, em que primam a clareza, o rigor e as definições operacionais amplamente verificáveis. Já os escritores lidam com a ambigüidade, julgamentos e valores, num ambiente de disciplinas diferentes e convivência com o contraditório. A busca de áreas de convergência é fundamental para a construção de um processo educacional plural e que aceite o ambíguo e o inusitado, segundo Castro (*Ibid.*).

Castro (*Ibid.*) afirma que o mais nobre e difícil do processo de aprendizado é ganhar intimidade com o pensamento simbólico e abstrato. Para o autor, abstrações aprendidas a sangue frio acabam não sendo aprendidas, mas memorizadas e isso não tem valor, pois significa decorar pensamentos prontos e não aprender a pensar. Segundo Castro (*Ibid.*, p. 84), “de que servem todos os conhecimentos do mundo, se não somos capazes de ensiná-los aos nossos alunos?”. Nesse sentido, as ciências e as artes, os cientistas e escritores, são componentes críticos do ensino e devem compor os processos chamados pedagogia e didática.

Outros aspectos críticos em relação aos fundamentos da educação são a distribuição dos seus conteúdos e a forma de transmitir conhecimentos, que podem deixar o processo de ensino fragmentado ou transmitido de forma holística. Para Delors (1998), a educação não fragmentada é uma das chaves para o século 21. É uma resposta às rápidas transformações

globais e uma exigência que somente será satisfeita quando as pessoas aprenderem a aprender. Para o autor, isso exige o desenvolvimento de quatro virtudes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a compartilhar e aprender a ser.

Aprender a conhecer não significa apenas a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas, principalmente, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. O aluno precisa compreender o mundo em que vive para poder ter uma vida digna e que leve à curiosidade intelectual, necessária à compreensão da realidade e à capacidade de discernimento.

Aprender a fazer está ligado aos aspectos profissionais que levam o aluno a pôr em prática seus conhecimentos a serviço da excelência no trabalho. Também significa adaptar a educação ao trabalho futuro, que exige flexibilidade do trabalhador para se antecipar aos fatos que ainda são desconhecidos.

Aprender a conviver representa a descoberta das necessidades dos outros e a participação em projetos comuns. Essa prática fortalece a capacidade de resolução de conflitos em todas as esferas, inclusive na organizacional. Para Delors (*Ibid.*, p. 97), *“A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”*.

Aprender a ser significa que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal. Faure (1972), precursor de Delors (1998) em relação ao estudo da virtude do “aprender a ser”, afirmou que a educação não deveria mais ser relacionada a um conteúdo determinado a ser assimilado, mas a um “processo do ser”. Isso representa exprimir-se pela diversidade e complementaridade das suas experiências.

Krishnamurti (1957) afirma que aquilo que se chama de educação é um processo que consiste em acumular informações e conhecimentos dos livros, o que pode ser feito por qualquer pessoa alfabetizada, que não seja necessariamente educada.

Para o autor (*Ibid.*, p. 13):

Educação não significa, apenas, adquirir conhecimentos, nem reunir e correlacionar fatos; é compreender o significado da vida como um todo. O objetivo da educação é criar entes humanos integrados e, por conseguinte, inteligentes. Podemos tirar diplomas e ser mecanicamente eficientes, sem ser inteligentes. Inteligência é a capacidade de perceber o essencial, o que é; despertar essa capacidade, em si próprio e nos outros: eis em que consiste a educação.

Krishnamurti (*Ibid.*) entende a importância do saber técnico, mas afirma que a educação não deveria se concentrar demasiadamente apenas na técnica, porque isso a levaria a uma pedagogia fragmentada e que aumentaria os conflitos psicológicos, ao relevar a um segundo plano a compreensão do processo total da vida. Para o autor (*Ibid.*, p. 22), “*Enquanto só estivermos interessados em princípios, ideais e métodos, não ajudaremos o indivíduo a libertar-se da atividade egocêntrica, com todos os seus temores e conflitos*”.

Eboli (2004) defende a não fragmentação da educação, afirmando que o processo educacional ocorre no desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada ser humano. A educação é o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações. Educação diz respeito à influência intencional e sistemática sobre o ser humano, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo em uma sociedade, a fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A ciência da educação é a arte e a técnica de ensinar e está intimamente relacionada com a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia etc.

A preocupação com a fragmentação da educação também aparece em Morin (2009); em que o autor critica a tentativa de adequá-la às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento. Para o autor, a adaptação forçada às condições dadas não representa um sinal de vitalidade, e sim: “*um prenúncio de senilidade e morte, que se efetiva pela perda da substância inventiva e criativa*” (*Ibid.*, p. 17).

Para Morin (*Ibid.*), a inteligência que somente cria fragmentação destrói as possibilidades de reflexão, eliminando a possibilidade de se criar um senso crítico, com visão a longo prazo. Falar em educação significa pensar a longo prazo e, dessa forma, o foco apenas no curto prazo restringe o modelo educativo. O autor entende que o modelo de educação que deve ser promovido, precisa tratar dos “sete saberes”: o conhecimento, o conhecimento pertinente, a condição humana, a compreensão humana, a incerteza, a era planetária e a “antropoética”.

O conhecimento é uma tradução ou reconstrução. Todo conhecimento é formado por escolhas de conteúdos, e aqueles que não são selecionados pela escola parecem tolos ou sem importância. Entender a forma como o conhecimento é “reconstruído” abre possibilidades de análise e reflexão.

O conhecimento pertinente é aquele que traz um significado maior, sem necessariamente ter uma quantidade maior de informações. Ele deve ser simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes.

Segundo Morin (*Ibid.*), em nenhum lugar é ensinado o que é a condição humana. Para o autor, essa reflexão leva à eliminação da análise fragmentada do ser humano, que deve extrapolar os aspectos puramente biológicos, sociais ou individuais e levar em consideração todos eles, inclusive a literatura e a poesia, que conseguem se referir à condição humana de uma forma que as ciências sociais não conseguem enxergar.

A compreensão humana significa entender o ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito. Isso representa um esforço de empatia ou projeção. Segundo Morin (2009), quando alguém chora, é possível entender que ele está sofrendo não pela composição das lágrimas, mas pelo fato de termos sido crianças e, quando sofríamos, também chorávamos.

Sobre a incerteza, Morin (*Ibid.*) afirma que é uma das maiores conquistas da consciência. Para o autor, aprender é enfrentar as incertezas, pois o que se ensinam são as certezas, mas a ciência deveria tratar do incerto. O autor relata que dispomos de apenas dois instrumentos para enfrentar o inesperado: a consciência do risco/acaso e a estratégia que é construída em função dos novos conhecimentos trazidos pela aprendizagem.

A era planetária é um movimento contrário à mundialização, isto é, um confronto à lógica da dominação e da exploração econômica. Para Morin (*Ibid.*, p. 100):

Hoje em dia a ideia de uma cidadania terrestre se manifesta por meio de várias organizações e associações como Médicos sem Fronteiras, *Greenpeace*, *Survival International*, que defendem pequenos povos hoje ameaçados do extermínio. Há, portanto, a constituição de uma cidadania terrestre que não deve ser confundida com mundialização tecnoeconômica. Esta cidadania é a resposta mundial à mundialização.

Finalmente, a antropoética significa a ética em escala humana e conduz à ideia de democracia, que permite o controle dos “controladores” pelos “controlados” e à perspectiva de civilizar a Terra. É um movimento que, nas palavras de Morin (*Ibid.*, p. 103), tem por objetivo “a cidadania terrestre”.

Rogers (1975) aborda a ligação da educação com a mudança contínua. Para o autor, se a sociedade quiser prosperar, é preciso que a educação se preocupe com a mudança e com a aprendizagem. Segundo Rogers (*Ibid.*, p. 107):

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se convenceu que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo de educação no mundo moderno.

O processo descrito por Rogers (*Ibid.*), que enfatiza o valor da liberdade na educação tem como agente central o educador. Isso ocorre quando ele assume uma postura de autenticidade, confiança e respeito pelo aluno, criando um clima favorável à aprendizagem. Em termos práticos, a promoção da liberdade para aprender ocorre, segundo o autor, quando o professor traz para o ambiente de ensino práticas que se traduzam na realidade dos alunos, quando promove todos os tipos de recursos instrucionais, quando faz um contrato prático e coerente com seus alunos, em que as regras são claras e os deveres e direitos são informados e, finalmente, quando fomenta o caráter investigativo da educação, por meio de pesquisas e aprendizagem experiencial.

### **2.2.2 Educação de adultos, treinamento e desenvolvimento**

A educação de adultos representa a defesa do processo de aprendizado para a vida toda. Para Souza (2005), o cidadão, para participar da sociedade de forma ampla, não pode mais ser educado apenas durante uma etapa de sua vida. O conhecimento renova-se rapidamente e a capacidade de aprender é a principal característica da Sociedade do Conhecimento. O sistema educacional deve, portanto, oferecer educação permanente para todos e, como esse contexto está ligado à construção da cidadania, a educação se torna um processo de gestão de mudanças, num mundo em que os adultos devem estar preparados para voltar constantemente para a sala de aula.

Becker (1964) afirma que a educação de adultos é um dos fatores principais na formação do capital humano e pessoas que investem mais na sua própria educação do que as outras conseguem obter rendimentos superiores, o que destina à educação um caráter de investimento.

O treinamento *on-the-job* (no posto de trabalho) é considerado por Becker (*Ibid.*) uma das mais significativas formas de o capital humano se manifestar, pelos efeitos diretos que causa na renda das pessoas, no emprego e em outras variáveis econômicas. Contudo, os empresários tomam suas decisões de investimentos pensando nas receitas e custos futuros. Logo, investimentos em treinamento *on-the-job* podem ser considerados vantajosos se trouxerem uma expectativa futura de maximização dos lucros. Assim estaria justificada a afirmação que investir em formação de pessoas seria pensar no retorno trazido por esse investimento, durante um determinado período de tempo.

Schultz (1963, p. 18), utilizando também o conceito de capital humano, afirma que educar é “*extrair da pessoa algo potencial e latente*”. Para o autor, o valor econômico da educação está na sua capacidade de criar rendimentos superiores para aqueles que a recebem ou a financiam. Ela atua como um investimento com taxa de retorno superior a qualquer outro tipo, enriquecendo as pessoas e as organizações pelo conhecimento gerado. A teoria do capital humano de Becker e Schultz evidencia que não são apenas as máquinas e tecnologias que geram valor econômico para os países, mas também a qualificação gerada nas pessoas pelos sistemas educacionais.

Lindeman (1926), um dos pioneiros no estudo do ensino de adultos, afirmava que a aprendizagem de adultos precisa estar centrada na vida dos alunos. Isso faz com que o objeto de estudo seja o cotidiano e não os temas conceituais. A análise de experiências se torna o mecanismo central e o professor deve direcionar a aula para que as conclusões do estudo do cotidiano consigam levar à reflexão e ao processo de mudança na forma como os alunos se relacionam com o mundo.

A partir das conclusões de Lindeman (*Ibid.*), Knowles *et al* (2009) criam seu modelo de educação de adultos. Esse modelo exige inicialmente que o aluno entenda os motivos que os levam a aprender, isto é, a necessidade do saber. O aluno precisa também entender que é responsável pelo próprio aprendizado e pelas decisões que a ele conduzem. Isso faz com que



eles possam se “autodirigir”, a partir de uma necessidade real de aprendizagem, firmada na sua vida cotidiana. O papel das experiências dos alunos é central no processo, com o uso de discussões em grupo, estudos de casos e métodos de laboratório. Nas palavras de Knowles *et al* (*Ibid.*, p. 70): “*Para as crianças, a experiência é algo que acontece a elas. Para os adultos, a experiência é quem elas são*”.

O modelo de ensino de adultos de Knowles *et al* (*Ibid.*) ainda defende que o aluno tenha que mostrar prontidão para aprender e para isso é necessário que o processo de aprendizagem seja composto por tarefas e atividades contínuas que compõem uma história cheia de significados para os alunos. Finalmente, a educação de adultos deve responder aos anseios motivacionais dos alunos. Esses fatores não estão muito ligados a questões externas, como a remuneração do profissional, mas sim a questões internas, como o desejo de reconhecimento e autoestima, o que explica que atrelar educação a simplesmente uma recompensa financeira não trará resultados efetivos.

Em relação à educação de adultos, também é necessário classificar e entender seus diferentes segmentos. Vargas e Abbad (2006) destacam três atividades dentro da educação de adultos: treinamento, desenvolvimento e educação, e segundo as autoras, muitas pessoas que trabalham na área de gestão de pessoas, nas organizações, não conseguem fazer distinção entre essas três atividades. Para as autoras, a delimitação clara dos papéis e responsabilidades de cada um deles é importante para o entendimento dos resultados que se deseja atingir e dos melhores métodos a se aplicar em cada ação educacional.

Em relação à atividade treinamento, Vargas e Abbad (*Ibid.*) explicam que sua definição e criação de metodologia para a Administração ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial, em 1942, com a fundação da AST, *American Society for Training*, em Nova Orleans, numa reunião do comitê de treinamento do *American Petroleum Institute*. “*Os Estados Unidos estavam em guerra e o treinamento de pessoal era crítico para atender às necessidades do aumento de produção e de recolocação dos trabalhadores que vieram suprir as vagas criadas em função do alistamento militar*” (*Ibid.*, p. 138). Para as autoras, a Segunda Guerra Mundial deixou evidente a importância do treinamento, que passou a ser sistematizado, e sua aplicação expandiu-se pelas organizações.

Rosenberg (2001) procurou definir o treinamento e suas aplicações. Para o autor, inicialmente é importante diferenciar os conceitos de treinamento e aprendizagem. Treinamento é um dos meios para criar aprendizagem, embora esta possa ocorrer sem a existência de um processo formal e sistemático de treinamento. Para o autor (*Ibid.*, p. 5), “*treinamento é uma abordagem padronizada para facilitar ou melhorar o desempenho*”. Uma instrução seria um específico processo utilizado no treinamento para suportar os alunos na aquisição de uma nova habilidade ou para a utilização de um novo tipo de conhecimento em determinado grau de proficiência num tempo específico.

Para Rosenberg (*Ibid.*), o treinamento pode ser entregue de várias formas: na sala de aula, por telefone ou via computador. Vários formatos podem ser utilizados, como estudos de caso, palestras, simulações, laboratórios e grupos de trabalho. Para o autor, o treinamento tem quatro elementos principais: o objetivo de melhorar o desempenho de uma forma específica, que envolve o levantamento de necessidades e a definição de metas de aprendizagem; o desenho da estratégia instrucional que melhor atenderá às necessidades dos alunos; a definição das mídias utilizadas no treinamento, incluindo sala de aula e uma grande diversidade de tecnologias; e o processo de avaliação do programa de treinamento, que pode incluir a certificação do aprendizado em níveis diversificados em consonância com as necessidades dos alunos.

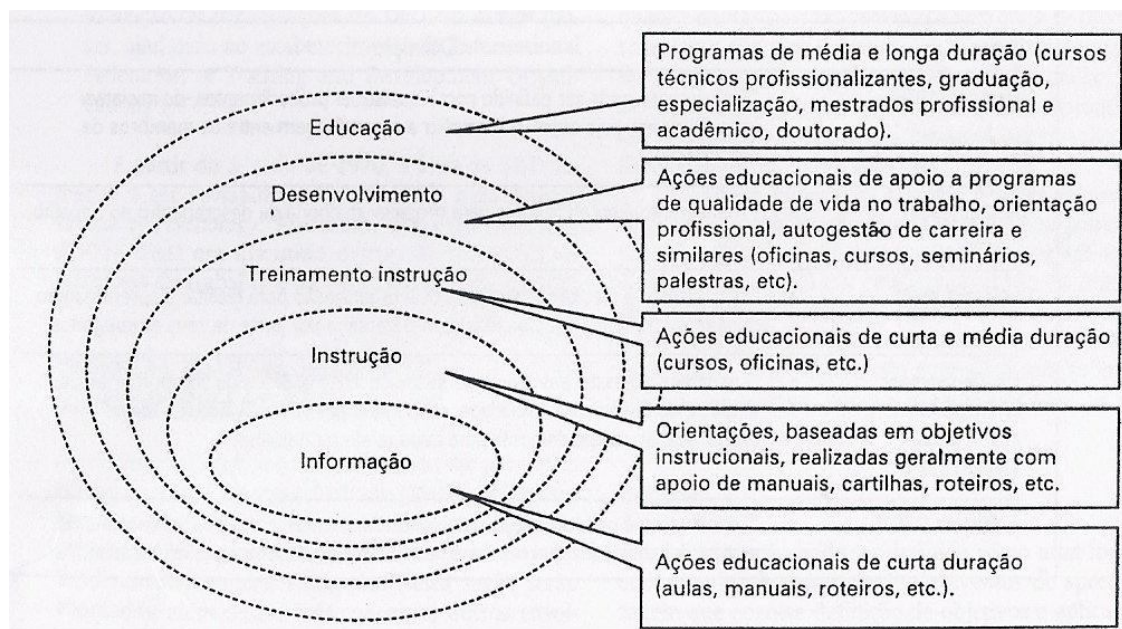
Segundo Vargas e Abbad (2006), até meados dos anos de 1970, a *American Society for Training* tratava apenas de treinamento. O termo desenvolvimento de recursos humanos foi criado no final da década de 1970 por Leonard Nadler, um professor de educação de adultos da *George Washington University* e membro da *American Society for Training*. Numa das sessões da entidade, o professor Nadler afirmou que o escopo da entidade deveria ser ampliado e que muitos dos temas ali tratados diziam respeito ao desenvolvimento de recursos humanos. Refletindo essa mudança de enfoque, a AST passou a se chamar ASTD, *American Society for Training and Development*, agora cuidando de aspectos de desenvolvimento de recursos humanos, como defendido por Nadler.

Para Bastos (1991), desenvolvimento é um conceito mais amplo do que treinamento e envolve outras funções da administração de pessoal e trata de forma mais abrangente as funções de recursos humanos. Segundo o autor, o treinamento está englobado dentro do conceito de desenvolvimento. Vargas (1996) agrupa treinamento e desenvolvimento numa única

definição, pois ambos representam a aquisição sistemática de conhecimentos no curto ou longo prazo. Para Vargas, treinamento e desenvolvimento podem mudar a forma de ser e pensar do aluno pela absorção de novos conceitos, valores e normas, além da aprendizagem de novas habilidades.

Para complementar os conceitos de treinamento e desenvolvimento surge o conceito de educação. Para Vargas e Abbad (2006), a educação seria um nível mais abrangente do processo de aprendizagem, englobando treinamento e desenvolvimento. Segundo as autoras (p. 144), “*Sob a ótica da complexidade das estruturas de conhecimento envolvidas, educação teria, certamente, um nível de complexidade maior e, portanto, deveria aparecer como último círculo do diagrama*”.

Vargas e Abbad (*Ibid.*) afirmam que educação é um nível mais abrangente em razão da amplitude das ações envolvidas. Educação envolve não apenas o crescimento profissional do aluno, mas também o seu crescimento pessoal. Surgem, então, os conceitos de educação continuada, educação para toda a vida e educação corporativa. A Ilustração 1 retrata as diferentes atividades ligadas ao aprendizado nas organizações.



**Ilustração 1 - Os segmentos educacionais**  
 FONTE: VARGAS; ABBAD, 2006.

A educação de adultos também deve procurar separar o processo educacional pleno de uma simples tarefa de treinamento. Mannheim (1962) explicou o termo treinamento como uma atividade que limitava a pessoa ou a colocava numa posição de dependência. Estava ligado a certa meta que se buscava atingir, tendo na repetição da tarefa o seu principal aliado. No conceito do autor, treinamento não inclui o princípio da independência e do imprevisto, nem as capacidades do julgamento e da inteligência.

Mannheim (*Ibid.*) procurou fazer uma nítida diferenciação de treinamento e educação, que segundo o autor, tem como origem a palavra latina *educare*, ligada à obtenção de múltiplas qualidades que promovem a felicidade, a eficiência e a capacidade para o serviço. Treinamento estaria ligado à repetição e à falta de autonomia, enquanto educação, à criatividade e ao imprevisto.

### **2.2.3 Os fundamentos da educação corporativa**

O conceito de educação de adultos ou educação continuada evoluiu para o conceito de educação corporativa ou universidade corporativa, que são tratados como sinônimos pelos autores. Esse conceito completou 10 anos em 2009, pois em 1999 foi lançado o livro “Educação Corporativa” de Jeanne Meister (MEISTER, 1999) e esta data é considerada como marco para o advento da educação corporativa, pela sistematização do tema e definição de suas aplicações e abordagens.

Allen (2002) relata que uma das primeiras definições de universidades corporativas surgiu em 1983, quando ainda eram chamadas de *corporate colleges*, e sua função era dar prosseguimento aos estudos secundários das pessoas a fim de garantir uma graduação em nível superior. Mas para o autor, essa definição é bastante limitada. Allen (*Ibid.*, p. 9) propõe uma nova definição:

*Uma universidade corporativa é uma entidade educacional, desenhada como uma ferramenta estratégica para ajudar sua organização de origem no cumprimento de sua missão com atividades que cultivam o aprendizado individual e organizacional, conhecimento e sabedoria.*

A definição de Meister (1999, p. 29) de universidades corporativas é que são: “*um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização*”. A autora afirma que empresas como a Motorola, a Sun Microsystems e o Banco de Montreal estão

transferindo para a educação corporativa a missão de buscar êxito para seus modelos empresariais. Para a autora, existem cinco forças que sustentam o modelo de educação corporativa: a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento da “economia do conhecimento”; a redução do prazo de validade do conhecimento; o novo foco na capacidade de empregabilidade para a vida toda em vez de emprego para toda a vida; e as mudanças fundamentais no mercado de educação global.

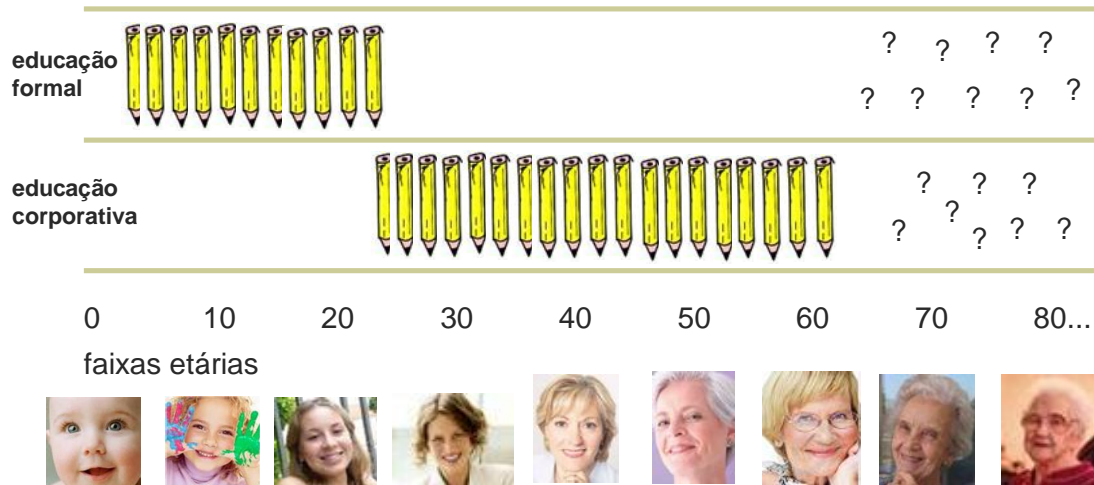
Meister (*Ibid.*) defende que as organizações estão passando por um ritmo acelerado de crescimento e a hierarquia corporativa, antes rígida e estável, caracteriza-se agora por sua ambiguidade, por ter menos fronteiras e pela comunicação mais rápida entre a empresa e seus funcionários. Essa organização defende o trabalho em equipe em detrimento do individualismo e a busca de mercados globais em vez de mercados domésticos e foca as necessidades amplas dos seus clientes em vez do lucro de curto prazo.

Para Meister (*Ibid.*), a organização que recebe os modelos de educação corporativa é caracterizada por possuir o trabalhador do conhecimento, em detrimento do trabalhador braçal, e o trabalhador do conhecimento é exposto a situações cada vez mais complexas, nas quais o poder de decisão é exigido para fazer frente à dinâmica dos negócios. O trabalhador do conhecimento possui como matéria-prima um ativo que perde sua validade de forma cada vez mais rápida: o conhecimento. Isso exige uma capacidade de renovar o conhecimento adquirido de forma muito rápida. Para Meister (*Ibid.*), o prazo de validade de um diploma universitário é de apenas três anos.

Meister (*Ibid.*) também afirma que a segurança do emprego não está mais ligada ao trabalho numa única empresa, mas na manutenção de uma carteira de qualificações relacionadas ao emprego. Nesse novo contrato “psicológico”, os empregadores oferecem aprendizagem constante em vez de estabilidade no emprego e são as qualificações contínuas do trabalhador que garantem a sua empregabilidade.

As mudanças nos sistemas educacionais completam as forças que impulsionam a educação corporativa. Meister (*Ibid.*) afirma que o mercado norte-americano, que gasta 619 bilhões de dólares ao ano com educação, destina 10% desse montante para treinamento no local de trabalho. No passado, a vida do trabalhador possuía duas fases: da infância até sua formatura no ensino superior e a etapa posterior, quando ele começava a trabalhar. Com o advento da

educação continuada ou para a vida toda, não existe mais essa divisão e, mesmo quando o trabalhador se aposenta, a educação continua na sua vida, mesmo porque a aposentadoria não mais significa o rompimento com a vida produtiva do trabalhador.



**Ilustração 2 - A educação e as fases da vida**

FONTE: Adaptado de MEISTER, 1999.

Eboli (1999b) afirma que as universidades corporativas não representam o esvaziamento das escolas tradicionais de administração, nas funções de formação profissional, pesquisa e prestação de serviços à comunidade. Segundo a autora, as experiências mais bem-sucedidas de educação corporativa levaram em consideração as parcerias entre a estrutura interna de educação das empresas e as entidades formais de ensino. A ampla experiência das organizações formais de ensino com pesquisa e disseminação do conhecimento é utilizada pelas universidades corporativas, que criam parcerias que completam a aprendizagem do aluno. O quadro 1 mostra a complementaridade entre as escolas tradicionais e as universidades corporativas.

**Quadro 1 - Escolas tradicionais e universidades corporativas**

<b>Escolas Tradicionais de Administração</b>	<b>Universidades Corporativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências essenciais para o mundo do trabalho.</li> <li>• Aprendizagem em sólida formação conceitual e universal.</li> <li>• Sistema educacional formal.</li> <li>• Ensino de crenças e valores universais.</li> <li>• Desenvolvimento da cultura acadêmica.</li> <li>• Formação de cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências essenciais ao negócio.</li> <li>• Aprendizagem baseada na prática dos negócios.</li> <li>• Sistema de desenvolvimento de pessoas baseado na gestão por competências.</li> <li>• Ensino de crenças e valores da empresa.</li> <li>• Desenvolvimento de cultura empresarial.</li> <li>• Formação de cidadãos competentes para gerar a empresa.</li> </ul>

FONTE: Adaptado de EBOLI, 1999b.

Allen (2002) afirma que uma universidade corporativa pode ter quatro níveis: treinar, desenvolver executivos, oferecer cursos com créditos acadêmicos e oferecer cursos reconhecidos como uma graduação acadêmica. No primeiro nível, são apenas centros de treinamento. Já no segundo nível, promovem desenvolvimento de executivos, em adição ao treinamento. No terceiro nível, existe uma parceria entre a empresa e entidades formais de ensino e os cursos da universidade corporativa são considerados como parte de uma graduação. Finalmente no quarto nível, a universidade corporativa fornece cursos de graduação ou pós-graduação similares aos de uma entidade formal de ensino.

Para Meister (1999, p. 30), as universidades corporativas possuem 10 princípios-chave:

- a) Oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
- b) Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
- c) Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas;

- d) Treinar a cadeia de valores e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã;
- e) Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem, inclusive aqueles nos quais os alunos possuam maior autonomia para definir o ritmo do aprendizado;
- f) Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado;
- g) Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o autofinanciamento pelas unidades de negócio;
- h) Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem;
- i) Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos;
- j) Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

Em relação às tendências em educação corporativa, Allen (2007) relata novos conteúdos e formatos ligados ao tema. Para o autor, existem muitas formas de desenvolver pessoas, além do treinamento, como a gestão do conhecimento, plano sucessório, *coaching*, *mentoring*, entre outros. Essas funções podem estar inseridas no contexto de uma universidade corporativa.

Para Allen (*Ibid.*), na atualidade, a fim de transformar o treinamento tático em aprendizagem estratégica, numa universidade corporativa é preciso implantar os seguintes itens: fundamentos estratégicos que definirão o propósito da universidade corporativa; um cardápio variado de opções de aprendizagem, como cursos variados, *coaching*, *mentoring*, programas de aprendizagens centradas no foco do negócio, certificações, programas universitários, tecnologias de aprendizado e consultoria; um processo logístico e operacional que manterá a universidade corporativa; acompanhamento do desempenho da universidade corporativa, com indicadores para medir a influência da universidade corporativa nos negócios da organização.

Allen (*Ibid.*) também afirma que uma universidade corporativa deve ir além de gerir o conhecimento: deve criar condições para a gestão da sabedoria, que é a ligação entre a habilidade de dar às pessoas o conhecimento e capacitação necessários e a habilidade de colocá-los a serviço da organização. Para Allen (*Ibid.*, p. 391), “*Gestão da sabedoria é um processo planejado e sistemático no qual os gerentes e empregados utilizam seu conhecimento e capacitação em benefício da organização*”.



Eboli (2009), ao fazer a retrospectiva dos 10 anos de educação corporativa, afirma que o tema se desenvolveu no mundo e também no Brasil e que existem atualmente 300 organizações com sistemas de educação corporativa, independentemente de se chamarem universidades corporativas ou não. Em relação ao desenvolvimento de programas de educação corporativa, Eboli (*Ibid.*) relata que o tema passou a integrar os principais programas de MBAs e programas de pós-graduação em Administração (mestrado e doutorado), além de cursos de especialização e MBAs específicos sobre o tema.

Em pesquisa realizada com 54 organizações que possuem sistemas de educação corporativa no Brasil, Eboli (2010) demonstra como o tema está sendo tratado atualmente no Brasil. Segundo a autora (*Ibid.*, p. 159):

- a) O perfil das organizações praticantes da educação corporativa é formado por grandes empresas, inseridas em cadeias de produção globais e complexas, envolvendo competências estratégicas que compreendem muitas partes interessadas ao longo dessa cadeia.
- b) O perfil dos responsáveis pelos sistemas de educação corporativa revelou pessoas com um bom nível de maturidade e capacidade técnica.
- c) As estruturas dos sistemas de educação corporativas são novas e com funções de grande responsabilidade e posicionadas em nível estratégico.
- d) As ações educacionais são voltadas para o atendimento da estratégia da empresa, mas o processo ainda não está plenamente inserido no seu planejamento estratégico.
- e) A educação corporativa ainda não está inserida plenamente na cultura da empresa.
- f) O modelo de governança das empresas ainda carece de comitês de educação corporativa.
- g) As práticas de educação corporativa procuram atender prioritariamente as unidades estratégicas de negócio.
- h) O formato de ensino à distância ainda possui grande potencial de crescimento.

O contexto atual é diferente daquele encontrado há 10 anos. Segundo Alperstedt (2001), inúmeras empresas estavam em situação delicada pela passividade na gestão dos seus negócios. A abertura de mercado no início da década de 1990 fez com que as empresas brasileiras tivessem que se adequar à nova realidade e aquelas que não conseguiram, tiveram que fechar as portas ou foram compradas. O remédio para a sobrevivência das organizações

tinha como fator importante a gestão do conhecimento e da aprendizagem, contexto no qual surgiu a educação corporativa ou as universidades corporativas.

Santos (2007) destaca a educação a distância (EAD) como um dos principais fatores da educação corporativa nos seus 10 anos de desenvolvimento. Para a autora, a EAD promove situações de aprendizagem em que professores e alunos não compartilham os mesmos espaços e tempos. Esse atributo permitiu que a educação corporativa pudesse se expandir nas organizações sem os limitantes tradicionais de tempo e espaço.

Para Santos (*Ibid.*), a metodologia de EAD permite a criação de novos arranjos educacionais que levam à mediação do processo de aprendizagem. Dentre seus principais atributos, é possível destacar: a disseminação da informação e do conhecimento a custos mais baixos; o fim da barreira ao aprendizado criada pela distância geográfica entre os alunos e o professor; a inclusão de pessoas que não teriam acesso ao aprendizado; o respeito ao ritmo de cada aluno; a articulação de mídias e linguagens variadas; a promoção de encontros de comunidades educacionais.

Apesar do avanço ocorrido nos sistemas de educação corporativa, Grisci e Dengo (2005) apontam para o fato de que muitos atributos apontados como essenciais ainda são de difícil observação. Segundo os autores, uma das responsabilidades das universidades corporativas é treinar seus funcionários, tarefa que os tradicionais centros de treinamento e desenvolvimento já fazem. Outra responsabilidade seria treinar não apenas os funcionários, mas também os clientes e fornecedores. Os autores não conseguiram identificar tal prática na pesquisa que realizaram. Outro item importante seria o uso de múltiplas mídias e segmentos, mas os achados da pesquisa de Grisci e Dengo (*Ibid.*) foram de predominância da construção de centros de treinamento tradicionais, principalmente salas padrão de ensino.

Para Grisci e Dengo (*Ibid.*), muitas organizações adotam a denominação de universidades corporativas sem implantar mudanças significativas em relação aos tradicionais centros de treinamento. Além disso, muitas práticas de treinamento e desenvolvimento poderiam ser realizadas por treinamento e desenvolvimento sem a necessidade de mudança de nomenclatura. A mudança do nome sem a mudança de práticas pode levar as organizações à adoção apenas do modismo, sem benefícios concretos ao processo de desenvolvimento humano em suas estruturas.

Estudos comparativos entre os sistemas americanos de educação corporativa e de outras partes do mundo apontam diferenças significativas. Para Andresen e Lichtenberger (2007), o principal foco das universidades corporativas na Alemanha está na alta e média gerência. Somente um terço das companhias alemãs oferece cursos para os outros níveis. O acesso é limitado para funcionários internos e seus participantes precisam ser indicados por pessoas da alta direção das organizações.

Nos Estados Unidos, segundo os autores, os programas das universidades corporativas são menos limitados para os funcionários de mais baixo nível hierárquico. Também é comum que fornecedores e clientes participem dos programas.

Em relação às estratégias de aprendizado, as universidades corporativas alemãs possuem um estreito vínculo com a estratégia das organizações (*Ibid.*):

- a) Foco no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos aos objetivos estratégicos da organização. O foco é na melhoria do desempenho dos funcionários com o objetivo de aumentar consistentemente a capacidade das pessoas resolverem problemas.
- b) Estratégia focada no suporte às mudanças ou iniciativas no nível estratégico. Os projetos são baseados em desafios reais de negócio os quais as companhias não sabem a solução.
- c) A aprendizagem é entendida como uma forma de rever as fronteiras do negócio. Os aprendizes precisam olhar para frente e rever seus conceitos para o desenvolvimento futuro da sua organização.
- d) Foco na estratégia de aprendizagem, isto é, nos fatores do ambiente externo, como o político, social e econômico.

Segundo Andresen e Lichtenberger (*Ibid.*), as universidades corporativas americanas não trabalham tanto no nível estratégico e em mudanças organizacionais quanto as universidades corporativas alemãs. Além das estratégias de aprendizagem, as universidades corporativas alemãs utilizam estratégias contextuais, que envolvem ações de comunicação e mudanças na cultura corporativa.

Qiao (2009) desenvolveu um estudo sobre as universidades corporativas chinesas, onde foram pesquisadas onze instituições. Concluiu-se que no caso das empresas estrangeiras, os investimentos realizados estão ligados à transferência dos seus modelos de sucesso em

negócios e as melhores práticas para seus clientes e fornecedores chave. No caso das empresas locais, a ênfase é praticamente em programas de treinamento. Em comparação com as melhores práticas das universidades corporativas ao redor do mundo, as onze universidades corporativas chinesas se destacam em três aspectos: iniciativas de aprendizagem suportadas por metas estratégicas do negócio, apoio intenso da alta gestão e os líderes assumindo o papel de educadores.

Eboli (2004) afirma que o processo educacional promovido pelas empresas não cria mudanças apenas na sua estrutura, sistemas, políticas e práticas, mas principalmente na mentalidade, valores e cultura organizacionais. Segundo a autora, as organizações precisam consolidar e disseminar seus valores de forma consistente para que sejam incorporados pelas pessoas, e isso deve permitir o alinhamento entre os objetivos da organização e os valores individuais e organizacionais.

Ao disseminar na organização, a educação corporativa deve assumir o papel libertário da educação em geral, preconizado por Krishnamurti (1957), Mannhein (1962), Faure (1972), Rogers (1975), Souza (2005) e Knowles (2009). Para Eboli (2004), é impossível mudar os padrões culturais da organização e ampliar os desejos e sonhos nas pessoas se as organizações continuarem fechadas e conservadoras.

#### **2.2.4 Educação corporativa e a formação das lideranças**

Os princípios-chave das universidades corporativas descritos por Meister (1999) desenham uma entidade de ensino que é fundamentada pela orientação às questões principais do negócio, em um processo que estima a parceria e o atendimento às necessidades de seus diversos públicos. A figura da liderança no processo de aprendizado é central na estrutura de aprendizagem proposta pelo sistema de educação corporativa.

Para Eboli (1999a), os sistemas educacionais devem privilegiar o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades e não apenas o conhecimento técnico e instrumental. Isso leva as organizações a empreender esforços para desenvolver, especialmente por meio de políticas e práticas de recursos humanos, o perfil do gestor moderno. A educação corporativa deve contribuir para que as empresas formulem programas de formação de lideranças e isso

significa profundas mudanças não só na estrutura, nos sistemas, nas políticas e práticas, mas principalmente na mentalidade, nos valores e na cultura organizacional.

Na pesquisa realizada por Eboli (2010) no Brasil em 2009, em 54 organizações, destacam-se as conclusões sobre o envolvimento dos líderes na educação corporativa das suas organizações.

Numa escala de 1 a 5, Eboli (*Ibid.*) descobriu que no aspecto do comprometimento dos líderes com a educação corporativa o valor apurado foi 3,65 e em relação ao fato dos líderes terem assimilado o conceito de educação corporativa, o valor apurado foi 3,24. No item ligado à participação direta do principal executivo com as discussões sobre educação corporativa nas suas organizações, o valor 3,69 foi encontrado. Como conclusão, Eboli (*Ibid.*) afirma que apesar de um envolvimento considerável nas decisões ligadas à educação corporativa, ainda falta consolidar o conceito entre as lideranças, o que deverá aumentar o comprometimento com o assunto.

Para Charan (2008), o papel fundamental do líder é gerir a aprendizagem em sua equipe. Logo, os programas de formação gerencial indicarão como será o processo de desenvolvimento das equipes dos gestores. Segundo o autor, ao gerir a aprendizagem, o líder se transforma em criador de outros líderes. O líder ou gestor é um mentor e *coach* que deve ter como sua principal função desenvolver outros líderes de alto potencial, subordinados a ele. Contudo, apesar de os gestores saberem do seu papel educador, na prática, a maioria não sabe como fazê-lo e muitas vezes limitam-se ao processo anual de avaliação de desempenho, que serve mais para definir remuneração do que para indicar caminhos de desenvolvimento.

Charan (*Ibid.*) afirma que o líder criador de líderes deve utilizar a prática do *feedback* constante e traçar metas de aprendizagem, acompanhando a sua execução de forma próxima, agindo também como educador, que além de servir de exemplo para a equipe, permite que o gestor coloque em prática suas competências gerenciais e as transforme em aprendizado. Para o autor, o líder se desenvolve quando coloca suas competências em ação. Esse processo pragmático de aprendizagem supera os modelos formais em sala de aula e abre espaço para formas desestruturadas e informais de educação corporativa. Charan (*Ibid.*) defende que a repetição constante do uso das competências gerenciais faz com que os gestores sejam

realmente desenvolvidos e fiquem preparados para trabalhar de forma cada vez mais inovadora e geradora de valor.

Daniels e Preziosi (2010) denominam os programas de formação de líderes de EPE: *Executive and Professional Education*, ou seja, Educação Executiva e Profissional. Para os autores, os programas EPEs estão divididos em duas categorias: conhecimento técnico profissional/educação funcional (*hard skills*) e competências comportamentais (*soft skills*).

A educação funcional trata mais de conhecimento do que de habilidades gerenciais. Os programas de MBA costumam abranger essa área, com a transmissão dos conhecimentos das áreas formais, como finanças, administração ou sociologia.

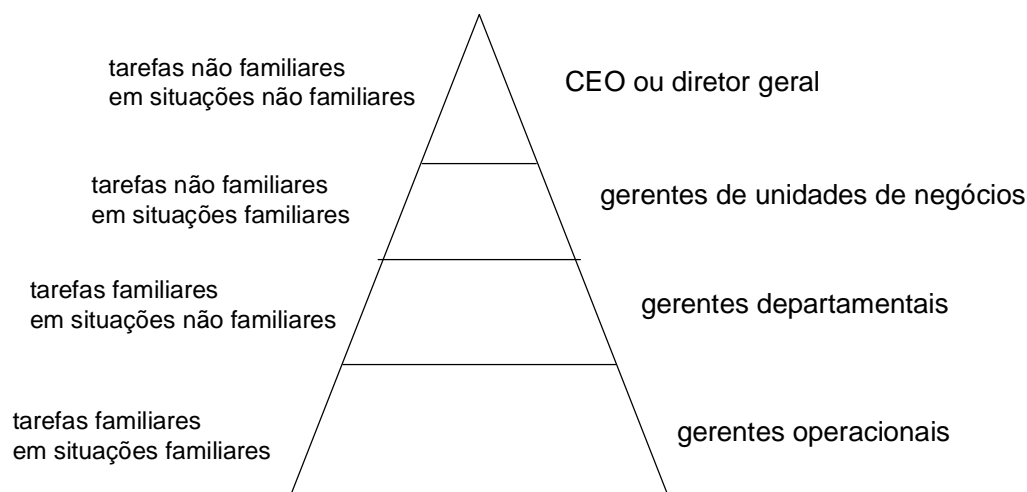
As *soft skills*, segunda área de formação dentro dos programas EPEs, podem ser chamadas de competências sócio-comportamentais, tratando de habilidades de liderança e comunicação. O principal objetivo dessa área é ajudar os líderes a desenvolverem habilidades que irão levar para o local de trabalho e transformá-los em melhores gestores.

Os principais motivos que levam as pessoas a procurarem os programas EPEs são:

- a) Aumentar suas habilidades e conhecimentos na sua carreira atual ou profissão.
- b) Prepará-los para a transição de carreira ou profissão.
- c) Move-los em posições de liderança ou gestão.
- d) Encaminhá-los para uma posição de liderança ou gestão mais avançada.
- e) Serem reconhecidos como especialistas na sua carreira ou profissão.

Dealtry (2006) afirma que os programas de formação de gestores podem ser representados como uma pirâmide que expressa a sua complexidade. Gerentes operacionais são formados para saberem executar tarefas familiares em situações também familiares. Gerentes de departamentos receberão formação para tarefas familiares em situações não familiares. Gerentes de unidades de negócios tratarão de tarefas não familiares em situações familiares. Finalmente, CEOs (*Chiefs Executive Officer*), que são os principais executivos da organização, necessitarão de formação para tarefas não familiares em situações também não familiares.

O modelo de Dealtry (*Ibid.*) expressa os programas de formação gerencial como uma trilha de complexidade crescente em função da ascensão do executivo na sua carreira. A capacidade de tratar tarefas e situações inesperadas, com aumento do risco em cada decisão, caracteriza a preocupação desses programas, principalmente para a alta hierarquia da organização.



**Ilustração 3 - Programas de formação gerencial**  
 FONTE: DEALTRY, 2006.

Segundo Brelade e Harnan (2001), para que os gestores possam desenvolver suas habilidades de gestão, é necessário:

- a) Ver no *coaching* uma importante parte do seu trabalho.
- b) Aceitar que alguns erros irão ocorrer.
- c) Reconhecer e premiar as contribuições em inovação.
- d) Questionar suas próprias concepções e a dos outros e como suas ações podem ajudar a esconder a criatividade e a inovação.
- e) Aprender como confiar nos colegas e subordinados e aceitar e gerir os seus comportamentos.
- f) Pensar como sua estrutura pode maximizar as oportunidades de aprendizado e o desenvolvimento dos outros, incluindo o aprendizado de como delegar efetivamente.
- g) Redefinir as situações-problema como oportunidades de aprendizagem.
- h) Compreender as ferramentas básicas e técnicas para inovação e criatividade, incluindo ferramentas de apoio a decisão e técnicas como o *brainstorming*.

A filosofia do líder educador é marca da *General Electric* (GE), considerada uma máquina de criar talentos (*Ibid.*). Empresa fundada em 1878 por Thomas Edison, a GE está presente em mais de 100 países, atuando em diversos segmentos de mercado, desde turbinas de avião até eletrodomésticos. A empresa sempre teve nos seus fundamentos de gestão a importância de o desenvolvimento de líderes ocorrer pelos próprios gestores, tendo essa competência um peso primordial no processo de meritocracia da empresa. Sua Universidade Corporativa, a *Crotonville*, fundada em 1956 pelo então presidente Ralph Cordiner, é a primeira de que se tem registro no mundo e revelou-se como uma importante ferramenta na consolidação dessa cultura, em que é muito forte o compromisso pessoal do líder com os processos e as práticas diárias de gestão de pessoas que foram institucionalizados na empresa.

O atual *chief executive officer* (CEO) da GE, Jeff Immelt, coordena pessoalmente o processo de formação de líderes da empresa, inclusive destinando horas do seu tempo para lecionar em *Crotonville*. Immelt afirma que dedica cerca de 40% do seu tempo com questões ligadas a gestão de pessoas e aprendizagem e entende que o sistema de desenvolvimento de líderes e avaliação de desempenho ligada à meritocracia é o principal diferencial da companhia e explica sua longevidade (BARTLETT e McLEAN, 2006). Mesmo nos momentos em que a empresa atravessou crises, a preocupação com o desenvolvimento de suas lideranças esteve sempre presente e isso explica por que a empresa conseguiu sempre se recuperar primeiro do que suas concorrentes.

Bennis (1989) procura distinguir a figura do gerente e do líder. Para o autor, o gerente administra, gera recursos e utiliza do controle para obter resultados. Já o líder possui uma postura inovadora, que é focada no estímulo à aprendizagem e à gestão de pessoas. Essa dicotomia entre gerente e líder influenciou muitas organizações na hora de criar seus programas de formação para gestores, chamados por uns de formação de gestores, e por outros, de formação de líderes. Na prática, essa discussão é um tanto quanto improdutiva, pois a pessoa que assumirá a responsabilidade por uma equipe e pelos seus resultados, independentemente de ser chamada de gestor, gerente ou líder, terá que desenvolver competências ligadas ao negócio, processos e gestão de pessoas, e o que se espera dela é a entrega de resultados ligados às suas competências gerenciais.

Sobre a importância da liderança no sistema de educação corporativa, Eboli (2005) defende que um sistema de educação corporativa somente conseguirá sair do papel, quando ocorrer o



envolvimento da área de recursos humanos e das lideranças de modo geral. Para a autora, a educação corporativa deve englobar toda a cultura organizacional e fazer parte do cotidiano da organização, e o papel das lideranças empresariais é decisivo nesse sentido.

Eboli (*Ibid.*) afirma que os gestores das empresas devem se tornar lideranças educadoras para a efetiva implantação de sistemas de educação corporativa. Segundo a autora, existem sete papéis a serem desempenhados pelos executivos para que eles atuem efetivamente como lideranças educadoras. O papel do visionário, que aponta a direção na qual a educação deve se concentrar; o papel do patrocinador, que encoraja os funcionários a se engajarem no aprendizado; o papel do controlador, ativo participante no controle do desenvolvimento das competências; o papel do especialista, que idealiza e coordena o desenvolvimento de novos programas educacionais; o papel do professor, ensinando seus funcionários por meio dos programas educacionais; o papel do aprendiz, que mostra vontade de aprender e frequenta os cursos oferecidos; e, finalmente, o papel do comunicador, ao divulgar e promover interna e externamente o sistema de educação corporativa.

Segundo Eboli (*Ibid.*, p. 121)

O gestor que criar um ambiente de trabalho em que sua equipe tenha condições de expressar e questionar opiniões, e perceba a preocupação do gestor com o progresso de seus membros, com certeza construirá um excelente lugar não apenas para trabalhar, mas também para aprender e educar. Trabalho, aprendizado e educação se associarão e se integrarão cada vez mais à vida corporativa, e a prática exemplar da liderança educadora será o alicerce para a construção do ideal organizacional almejado.

### **2.2.5 A educação corporativa no setor financeiro nacional**

Em setembro de 2008, o sistema financeiro internacional passou por uma de suas piores crises e encontrou o sistema financeiro brasileiro bem estruturado e passando por uma transformação, visando a aumentar sua solidez, o que culminou com eventos importantes em 2009, como processos de fusões, aquisições e trocas de carteira. Segundo Siqueira (2010), no final de 2008 ocorreu a fusão entre Unibanco e Itaú, criando o maior conglomerado financeiro brasileiro, conforme Tabela 1. Já em 2009, o Banco do Brasil adquiriu 50% do Banco Votorantim e a totalidade da Nossa Caixa, reassumindo a posição que havia sido conquistada pelo Itaú-Unibanco. O Banco Santander conseguiu captar em 2009 R\$ 14 bilhões por meio de emissão de ações na Bovespa, gerando um importante reforço de caixa para aquela instituição

ao final do período de turbulência iniciado em 2008. Ainda em 2009, o Bradesco adquiriu o Banco IBI e uma carteira de 23 milhões de novos clientes.

Em relação ao patrimônio líquido, a fusão entre Itaú e Unibanco fez com que esse conglomerado atingisse a primeira posição, seguido pelo Santander e Bradesco (EXAME MELHORES E MAIORES, 2010). Quando o critério é número de clientes, o Banco do Brasil aparece em primeiro lugar, seguido pelo Bradesco e Itaú-Unibanco (EXAME MELHORES E MAIORES, 2010), conforme Tabela 2.

**Tabela 1 - Ranking dos bancos por patrimônio líquido – 2009**

<b>Posição</b>	<b>Banco</b>	<b>US\$ milhões</b>
1	Itaú-Unibanco	29.359,8
2	Santander	25.171,0
3	Bradesco	24.201,2
4	Banco do Brasil	17.847,4
5	Caixa	7.538,2
6	HSBC	4.357,1
7	Votorantim	4.142,7
8	Safra	2.896,0
9	Banrisul	1.983,4
10	BTG Pactual	1.890,7

FONTE: EXAME MELHORES E MAIORES, 2010.

**Tabela 2 - Ranking dos bancos por número de correntistas – 2009**

<b>Posição</b>	<b>Banco</b>	<b>Correntistas</b>
1	Banco do Brasil	35.233.835
2	Bradesco	20.909.985
3	Itaú-Unibanco	18.089.763
4	Caixa	16.191.367
5	Santander	10.979.000
6	Banrisul	4.895.917
7	HSBC	2.994.257
8	BNB	663.929
9	Citi	485.476
10	BRB	461.005

FONTE: EXAME MELHORES E MAIORES, 2010.

O setor financeiro brasileiro não passou incólume pela crise financeira internacional de 2008/2009. A partir de setembro de 2008 houve uma interrupção repentina no crédito externo e interno, fuga de capitais estrangeiros, maxidesvalorização do real e distorções na administração de reservas em dezenas de empresas (SISTER, 2009). Os bancos privados

interromperam a concessão de empréstimos, inclusive no mercado interbancário, quase quebrando instituições médias e pequenas pelo descasamento entre prazos de captação e de aplicação de recursos. Houve a percepção de aumento de risco externo com consequências internas sobre as empresas exportadoras. As demissões em grande volume em empresas como a Vale e a Usiminas acentuaram o risco de inadimplência para o setor financeiro (*Ibid.*).

A atuação do governo federal acabou atenuando os efeitos da crise. O governo liberou R\$ 70 bilhões de depósitos compulsórios para que os grandes bancos pudessem adquirir carteiras de bancos menores em dificuldade. Em seguida, foram utilizadas partes das reservas brasileiras em moeda estrangeira para realizar operações de adiantamento de contratos de câmbio (ACC) e a criação do Fundo Garantidor de Depósitos, para assegurar aos investidores que poderiam comprar sem risco os títulos emitidos pelos bancos até o valor de R\$ 20 milhões (*Ibid.*).

Após a crise de 2008/2009, os bancos adotam uma postura de expansão de mercado, via aumento na oferta de crédito e se preocupam em oferecer serviços educacionais à população para usá-lo corretamente. Em relação ao crédito, o volume de recursos emprestados às famílias brasileiras pelo sistema financeiro atinge patamares inéditos. Em 1994, o volume de crédito no Brasil era de R\$ 200 bilhões, em 2003 passou para R\$ 500 bilhões e em 2010 alcançou R\$ 1,4 trilhão, o que representa 45% do Produto Interno Bruto (PIB). A previsão é que esse volume dobre nos próximos 10 anos (LAVORATTI, 2010).

A expansão do crédito é acompanhada por um elevado índice de confiança do consumidor e do empresariado e causa preocupações no governo em relação às pressões inflacionárias causadas pelo aumento na demanda. Segundo Lavoratti (*Ibid.*), essas preocupações são justificadas pelo fato de a expansão do crédito estar sendo puxada pelo consumo das famílias e beneficiando mais o comércio do que a indústria. Em termos reais, o crédito para pessoas físicas cresceu 13,3% em janeiro de 2010 em relação ao mesmo mês em 2009, o crédito para empresas caiu 1,4%.

A preocupação do sistema financeiro em fornecer serviços educacionais à população em relação uso consciente do crédito tem como motivador a preocupação na inclusão financeira de novas camadas da população recém-bancarizadas, isto é, que tiveram acesso recente ao sistema bancário, e o risco do “superendividamento” das famílias. Segundo Iziq (2009), o Brasil contará a partir de 2010 com uma Política Nacional de Educação Financeira para

ampliar a compreensão dos cidadãos sobre o mercado, permitindo que eles efetuem as melhores escolhas sobre a administração dos seus recursos.

O projeto de educação financeira começou a ser discutido em 2006, com a criação do Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (COREMEC), com o objetivo de definir a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). A ENEF segue orientação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e possui apoio de entidades privadas, como a FEBRABAN e a BM&FBovespa. Existe a expectativa de levar educação financeira para as escolas e casas das famílias brasileiras com a abordagem de assuntos como o uso dos produtos financeiros e a elaboração do orçamento doméstico (IZIQUE, 2009).

Em relação à qualificação dos funcionários bancários, o setor apresenta números superiores à média dos trabalhadores com carteira assinada no Brasil. Entre os bancários, 66,5% possuem curso superior completo, pós-graduação, MBA ou outros títulos, contra 15,5% da média nacional (FEBRABAN, 2009). Segundo a FEBRABAN (*Ibid.*), os 20 bancos que responderam seu relatório anual totalizam investimentos de R\$ 400 milhões em desenvolvimento profissional, treinamento e educação dos seus funcionários.

O Bradesco (2010) apresentou seu relatório de sustentabilidade, em que são relacionados investimentos de R\$ 86,7 milhões em 2009 em educação corporativa para os seus funcionários, quantia 35% superior à média dos cinco anos anteriores. Em 2009, os funcionários do Bradesco tiveram dois milhões de participações em treinamentos presenciais e a distância. Em relação a horas de formação dos funcionários ativos, o relatório mostra que houve um aumento em 2009, em comparação a 2008 e 2007.

**Tabela 3 – Bradesco: Média anual de horas em programas de formação**

<b>Categorias</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Diretoria	37	119	68
Superintendência	-	-	47
Gerência	102	106	169
Administrativo	54	62	75
Operacional	106	144	194
Supervisão	117	160	178
Técnico	33	43	57
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>135</b>	<b>159</b>

FONTE: BRADESCO, 2010.

O Citi (2010), em seu relatório de sustentabilidade, publicou seus investimentos em educação corporativa. O desenvolvimento dos funcionários é acompanhado pelos gestores com o auxílio de ferramentas *online*, idealizadas para monitorar o desempenho e os treinamentos realizados. De 2006 a 2009, foram investidos aproximadamente R\$ 23 milhões em capacitação dos funcionários do Citi. Cada funcionário passou em média 17,07 horas em capacitação em 2009, números que incluem apenas os cursos internos ou com parceiros, sem contabilizar as qualificações externas profissionalizantes.

**Tabela 4 – Citi: Atividades de formação realizadas em 2009**

<b>Categorias</b>	<b>Número de programas</b>	<b>Média de horas</b>	<b>Valor investido</b>	<b>Média de horas por funcionário treinado</b>
Diretoria	35	14	172.500	34
Gerência e supervisão	367	32	1.580.000	70
Demais funcionários	7.277	14	3.987.500	16
<b>Total</b>	<b>7.679</b>	<b>n/a</b>	<b>5.740.000</b>	<b>n/a</b>

FONTE: CITI (2010).

O Itaú e o Unibanco fundiram suas operações em 2008 e, naquele ano, os dois bancos investiram cerca de R\$ 130 milhões em programas de formação, capacitação e desenvolvimento de funcionários (ITAÚ-UNIBANCO, 2009). A Escola Itaú de Negócios busca garantir a liderança do banco em desempenho e resultados. Em 2008, foram oferecidos 452 cursos presenciais e a distância. Em 2008, 1.543 gestores e especialistas participaram das Trilhas de Desenvolvimento de Liderança, que visa a prepará-los para a ascensão na carreira. O Unibanco lançou, em 2007, o Currículo do Conhecimento para identificar habilidades e

mapear os conhecimentos necessários para que seus funcionários possam trabalhar em diferentes funções.

Os dois bancos, Itaú e Unibanco, ofereceram aos seus gestores, em 2008, programas de formação no exterior. O programa MBA Executivo do Unibanco possibilitou a que o próprio colaborador se inscrevesse no processo seletivo, levando em conta diversos critérios de avaliação. Em 2008, foram formados no Unibanco 22 executivos e mais 35 começaram sua formação. No Itaú, o Programa A, de formação gerencial, apoia integralmente os colaboradores que apresentem alto potencial de desenvolvimento. Desde 1983, o Programa A do Itaú formou 152 funcionários.

**Tabela 5 - Itaú-Unibanco: Horas de treinamento por colaborador em 2008**

<b>Categorias</b>	<b>Horas/Funcionário</b>
Diretoria	9,33
Gerência	20,97
Administrativo	21,37
Produção	15,62

FONTE: Itaú-Unibanco, 2009.

O Banco do Brasil possui uma Universidade Corporativa desde 2002 (XAVIER, 2007). A linha filosófica da UniBB (Universidade Corporativa do Banco do Brasil) traz conceitos da UNESCO, traduzidos em quatro linhas de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo Xavier (2007), a estrutura e a estratégia organizacional devem orientar a ação educativa. As áreas de atuação do Banco, seus pilares de negócio, são o núcleo para o estabelecimento dos enfoques de aprendizagem. A UniBB disponibiliza soluções educacionais na busca de desenvolver competências, estimulando o aprendizado e seu alinhamento com a estratégia da empresa.

Em relação à formação de seus gestores, o Banco do Brasil busca uma orientação pragmática que alie os conceitos de sustentabilidade e cidadania às práticas de gestão e aos fluxos operacionais. No programa de formação são inseridos temas ligados à responsabilidade sócio-ambiental e à ética, de forma inter e transdisciplinar. Em 2005, foi lançado o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Executivos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades voltadas para práticas negociais pautadas na Carta de Princípios do Banco do

Brasil (XAVIER, 2007). O Programa prevê atividades ligadas às comunidades carentes e temas como ética e sustentabilidade. Outros temas técnicos, como a tecnologia da informação, também são priorizados em razão da complexidade dos processos decisórios, que implica alto risco para os negócios do banco.

Segundo o Relatório de Sustentabilidade do Banco do Brasil (BANCO DO BRASIL, 2009), as ações de capacitação em 2008 receberam R\$ 72,9 milhões de investimento. Foram concedidas 6,3 mil bolsas de graduação, 2,5 mil de pós-graduação e 91,4% dos funcionários cumpriram a meta mínima de 40 horas de treinamento naquele ano. Ainda em 2008, foi desenvolvido o Programa Diálogo: Práticas para a Transformação, voltado aos gestores do banco, por meio da integração entre teoria e práticas de gestão. O Banco espera que até 2011 todos os seus gestores tenham passado pelo programa.

## **2.3 O constructo valores**

### **2.3.1 As bases do estudo dos valores humanos**

O uso da palavra “valores” ocorre em diversos discursos, como o político, religioso, organizacional, entre outros. No meio acadêmico, o estudo dos valores aparece em pesquisas que surgem diariamente. Em relação ao estudo dos valores, Gouvêa (2008) afirma que deve existir a preocupação em conhecer o caminho que transforma os valores de um tema notadamente filosófico em material de pesquisa científica. Essa discussão passa pela definição do que deve ser considerado valor.

Segundo Gouvêa (*Ibid.*), são justificadas as iniciativas de averiguar o conceito de valor e a noção sócio-cultural de que há valores humanos, valores pessoais, valores compartilhados, valores culturais, valores do trabalho, valores da família, valores éticos, religiosos, etc. Para o autor, não deixa de ser curioso o fato de que o termo “valor”, eminentemente econômico, tenha se tornado padrão nas discussões humanísticas.

Gouvêa (*Ibid.*) afirma que o estudo sobre valores, para ser científico, não deve ser de natureza prescritiva e sim, deve-se construir um discurso descritivo. Para o autor, enganam-se aqueles que acham que a filosofia se opõe à ciência. Ambas se dedicam à razão e à racionalidade do discurso. Uma se sustenta na causalidade, a outra pergunta o que é a causalidade. Uma busca

o conhecimento e a outra diz como é possível chegar a ele. Dessa forma, não cabe à filosofia impor à ciência uma noção específica e definitiva sobre valores, mas discutir a racionalidade do discurso acerca dos valores.

Gouvêa (*Ibid.*) afirma que a questão dos valores apareceu recentemente na filosofia, na primeira metade do século XIX como resultado do trabalho da escola neokantiana na Alemanha, com o surgimento da axiologia, isto é, da filosofia dos valores. Para Gouvêa (2008), Kant sugeriu, em a *Crítica da Razão Pura*, que os conceitos fundamentais da metafísica clássica, como, por exemplo, unidade, totalidade, necessidade e causalidade deveriam ser tratados como inerentes à estrutura interna da mente humana e não possuíam concretude a não ser enquanto categorias mentais de interpretação das impressões sensoriais advindas do mundo exterior. A partir de então, problemas morais começaram a ser tratados de acordo com critérios científicos, permitindo a construção de uma teoria de valores.

Em relação às primeiras contribuições sociológicas sobre o constructo valores, encontra-se o texto de Thomas e Znaniecki datado de 1918 (THOMAS; ZNANIECKI, 2004). Esse texto, que trata da adaptação dos imigrantes poloneses dos Estados Unidos, no início do século XX, além de ser um documento histórico, aborda o conceito de “atitude”, entendido como o significado das coisas para as pessoas, além da relação das atitudes com os valores.

Para Thomas e Znaniecki (*Ibid.*), a atitude é um processo de consciência individual que determina uma atividade real no mundo social. Ela é criada a partir de um processo cognitivo, que a partir de uma situação específica, faz o sujeito agir. A atitude possui sempre um caráter de intencionalidade. Para os autores, as atitudes se conectam à estrutura social por meio dos valores, chamados pelos autores também de valores sociais. Segundo os autores (2004, p. 111), “*por valor social entendemos qualquer dado que tenha um conteúdo empírico acessível para os membros de um grupo social e um significado com respeito ao que é ou pode ser um objeto de atividade*”. Assim sendo, para os autores, um alimento, um instrumento, uma poesia, uma universidade ou mesmo uma teoria científica são todos valores sociais. A atividade humana, qualquer que seja ela é o vínculo que une a atitude, contrapartida individual, ao valor social. Uma atitude é um processo psicológico que se manifesta na sua referência ao mundo social e que se considera sobretudo em conexão com algum valor social.



Vernon e Allport (1931) foram pioneiros na construção de inventários de valores. Para os autores, existem seis grupos pelos quais os valores se agrupam. O primeiro grupo é o “teórico”, que determina uma atitude racional, empírica e crítica; o segundo grupo é o “econômico”, que define uma atitude utilitarista sobre a realidade, isto é, de busca pela satisfação das necessidades materiais e do mundo dos negócios; o terceiro grupo é o “estético”, que representa a preocupação com a forma e a harmonia das coisas e a preocupação com o lado artístico da vida; o quarto grupo é o “social”, que evidencia a preocupação com valores como o amor às pessoas, seja conjugal, para os filhos, amigos ou de forma filantrópica; o quinto grupo é o “político”, que manifesta a preocupação maior com o poder; finalmente, o sexto grupo é o “religioso”, que significa uma preocupação maior com valores ligados à unidade, preocupações místicas e cósmicas.

A escala de Vernon e Allport (*Ibid.*) levou como base os seis grupos de valores, em torno dos quais foram elaboradas questões que possibilitavam a escolha de valores pelos respondentes. O resultado do teste consegue determinar em qual dos seis tipos de valores a pessoa está mais ligada e esse estudo foi utilizado nas pesquisas de Allport sobre personalidade, atitudes e comportamentos.

Para Kluckhohn (1951), o conceito de valor proporciona um ponto de convergência para as diversas ciências sociais e representa uma chave para a integração delas com os estudos humanísticos. Segundo o autor, os significados de valor são muito variados na Filosofia, Economia, Artes, Sociologia, Psicologia e Antropologia. O único acordo geral se refere a que os valores, por alguma razão, têm relação com as proposições normativas como opostas às existenciais.

Segundo Kluckhohn (*Ibid.*), os valores existem para regular a vida social, pois sem eles o sistema social não poderia persistir e alcançar as metas do grupo. As pessoas necessitam umas das outras e os valores criam o sentimento de unidade, de propósito e de ordem. Segundo o autor, os valores e a motivação são ligados, mas raramente coincidem totalmente. Os valores constituem um elemento da motivação e da determinação da ação. O valor, para ter impacto na motivação, precisa ser “querido”, isto é, ter um compromisso das pessoas e ser aprovado. O desejado e o desejável fazem parte do sistema interno da motivação. Pela palavra “desejável”, pode-se notar que os valores têm um lado afetivo e outro cognitivo.

Maslow (1954) contribui para a teoria da motivação, afirmando que os seres humanos possuem vários tipos de necessidades: fisiológicas (comida, bebida, desejo sexual), de segurança (estabilidade, proteção, estrutura), de pertencimento e amor (intimidade, contato, família), de estima (autorrespeito e autoestima), de autorealização (realizar, desenvolver do seu potencial), de conhecimento (entender, explicar, ter iniciativa), e estéticas (busca ativa da beleza). Essas necessidades estão ordenadas segundo um princípio de hierarquia relativa. Isto significa que as pessoas tendem a buscar suprir novas necessidades dentro da escala, quando as necessidades mais básicas estão satisfeitas.

Maslow (*Ibid.*) afirma, contudo, que é possível para as pessoas a procura do atendimento de diversos tipos de necessidade ao mesmo tempo e, para que haja o atendimento de uma necessidade chamada de “superior” na hierarquia, não é necessário que a anterior já esteja totalmente suprida. A contribuição de Maslow para a teoria dos valores humanos está na sistematização de uma hierarquia de necessidades, que servirá de base para os autores posteriores que buscarão criar escalas de valores baseados em necessidades humanas e em aspectos motivacionais.

Para Adler (1956), o conceito de valores pode ser reduzido em quatro definições básicas:

- a) Valores são considerados como absolutos, existindo na mente de Deus como ideias eternas e válidas de forma independente.
- b) Valores existem nos objetos materiais ou não materiais.
- c) Valores estão localizados no ser humano, originados de suas necessidades biológicas ou na sua mente. Os valores existem tanto no âmbito individual quanto no coletivo dos seres humanos.
- d) Valores são equiparados às ações.

Como os valores estão localizados nos seres humanos, podem ser considerados como uma combinação de ideias e atitudes numa escala de preferência ou prioridade para motivar a execução de uma meta.

Quando valores são equiparados às ações, seus aspectos referem-se a uma norma. Existem pessoas que proferem a norma, repetem-na, encaram-na como uma lei, etc. Como o comportamento ocorre em consonância ou dissonância da norma, os valores também serão concordantes ou discordantes da própria norma. As pessoas que irão carregar as sanções ou

promessas da norma agirão independentemente do propósito original na norma, guiado pelo seu conjunto de valores.

A teoria dos valores pessoais busca esclarecer como as pessoas priorizam aquilo que é importante em suas vidas. Essa priorização ocorre na escolha de valores que são mais caros para cada pessoa e molda suas atitudes e comportamentos.

Rokeach (1973) desenvolveu e sistematizou o estudo dos valores pessoais. Para o autor (1973, p.5), *“Um valor é uma crença duradoura de que um específico modo de conduta ou de estado final de existência é pessoalmente ou socialmente preferível em relação a outro”*.

Segundo Rokeach (*Ibid.*), o número de valores que uma pessoa possui é relativamente pequeno. Eles são universais, têm graus de importância que variam entre as pessoas e podem ser classificados em valores terminais e instrumentais. São organizados num sistema e são formados pela cultura, sociedade, instituições e traços de personalidade. Os valores se manifestam em qualquer fenômeno social.

Rokeach (*Ibid.*) afirma que os valores podem ser adquiridos pela aprendizagem e isso explica seu caráter duradouro. Para o autor, os valores desejáveis são ensinados de forma isolada em relação a outros valores, logo o aluno convive com o ensino de determinados valores, em detrimento a outros que não são desejáveis. Contudo, no processo de crescimento, a criança é confrontada com diversos tipos de valores, ficando cada vez mais difícil isolá-los. Isso faz com que a pessoa construa uma hierarquia de valores, priorizando uns em relação aos outros. Para o autor, quando uma determinada situação coloca um valor em confronto com outro, o comportamento resultante estará ligado à importância relativa de todos os valores ligados àquela situação específica.

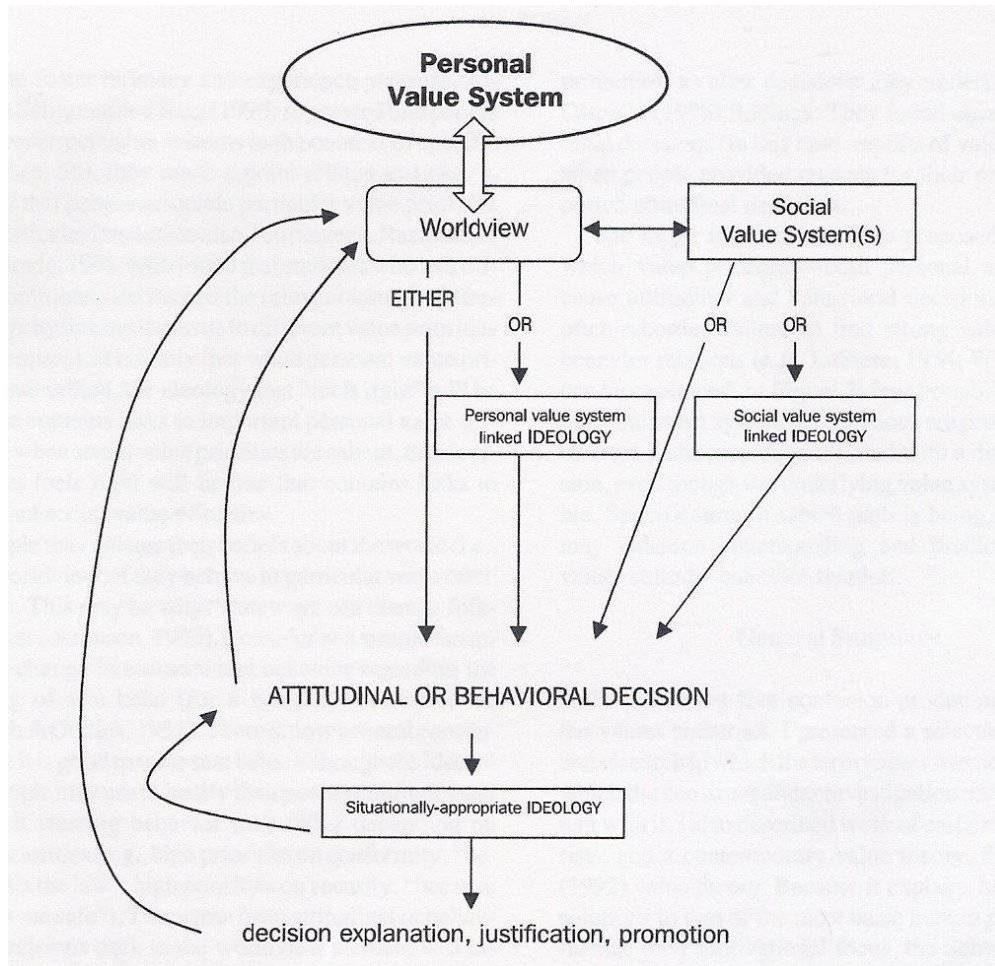
Rokeach (*Ibid.*) resgatou a discussão sobre a relação entre atitudes e valores, iniciada por Thomas e Znaniecki em 1918 (2004). Para o autor, os valores estão no centro da relação, porque possuem um componente motivacional, afetivo, cognitivo e de conduta. Para Rokeach (*Ibid.*), os valores são determinantes das atitudes e do comportamento, por serem crenças transituacionais, diferentemente das atitudes, que são crenças específicas sobre um objeto ou ação. Para o autor, as pessoas são conscientes dos valores que conduzem seu comportamento.

Dessa forma, enfatizar para a pessoa os seus valores pode ser útil para fazê-la se comportar de uma determinada forma.

Para Rohan (2000), um valor é um princípio implícito e análogo construído por julgamentos sobre a capacidade das coisas, pessoas, ações ou atividades de possibilitar a melhor maneira de se viver. A prioridade de valores evidencia a dinâmica organizacional desses princípios. Sistemas de valores são estruturas integradas nas quais existem relações previsíveis e estáveis entre prioridades de cada tipo de valores.

Segundo Rohan (*Ibid.*), sistemas de valores pessoais referem-se ao julgamento pessoal sobre a capacidade das entidades de disponibilizarem uma vida adequada para si. As ideologias contêm em si implícita ou explicitamente a prioridade de valores das pessoas. Pelo fato de os valores prioritários estarem ligados com o senso de eu de cada um e com a disposição para certo tipo de personalidade, as atitudes e comportamentos das pessoas estão ligados aos valores prioritários de cada um.

Rohan (2000) afirma que o sistema de valores pessoais forma a visão de mundo das pessoas e, na interação com outras, que possuem outra prioridade de valores, elas mudam essa visão de mundo. Se as pessoas estão imersas na relação com os outros, seu comportamento será influenciado pelos valores sociais.



**Ilustração 4 - O constructo valores**  
 FONTE: ROHAN, 2000.

### 2.3.2 Valores básicos de Schwartz

O modelo de valores utilizado neste estudo é fundamentado em Schwartz (1992), que, partindo do modelo de valores de Rokeach (1973), definiu valores como sendo metas desejáveis em determinada situação. Eles variam em importância para as pessoas e servem como princípios na sua vida ou de outra entidade social. Para o autor, ao afirmar que valores são metas, fica implícito que eles servem aos interesses de alguma entidade social; podem motivar alguma ação ao dar-lhe direção e intensidade emocional; funcionam como critérios para julgar ou justificar a ação e, finalmente, podem ser adquiridos pelo processo de socialização dos valores do grupo dominante e pela experiência pessoal da aprendizagem.

Segundo Schwartz (1992), os indivíduos transformam as necessidades humanas na linguagem dos valores para que possam comunicá-las, e assim se adaptam à realidade num determinado

contexto social. Para o autor, os valores, que são metas conscientes, representam a resposta dos indivíduos e sociedades a três requisitos universais: as necessidades dos indivíduos como organismos biológicos, os requisitos de interação social coordenada e os requisitos para o correto funcionamento e sobrevivência dos grupos. Dos três requisitos universais, derivam 10 tipos motivacionais de valores.

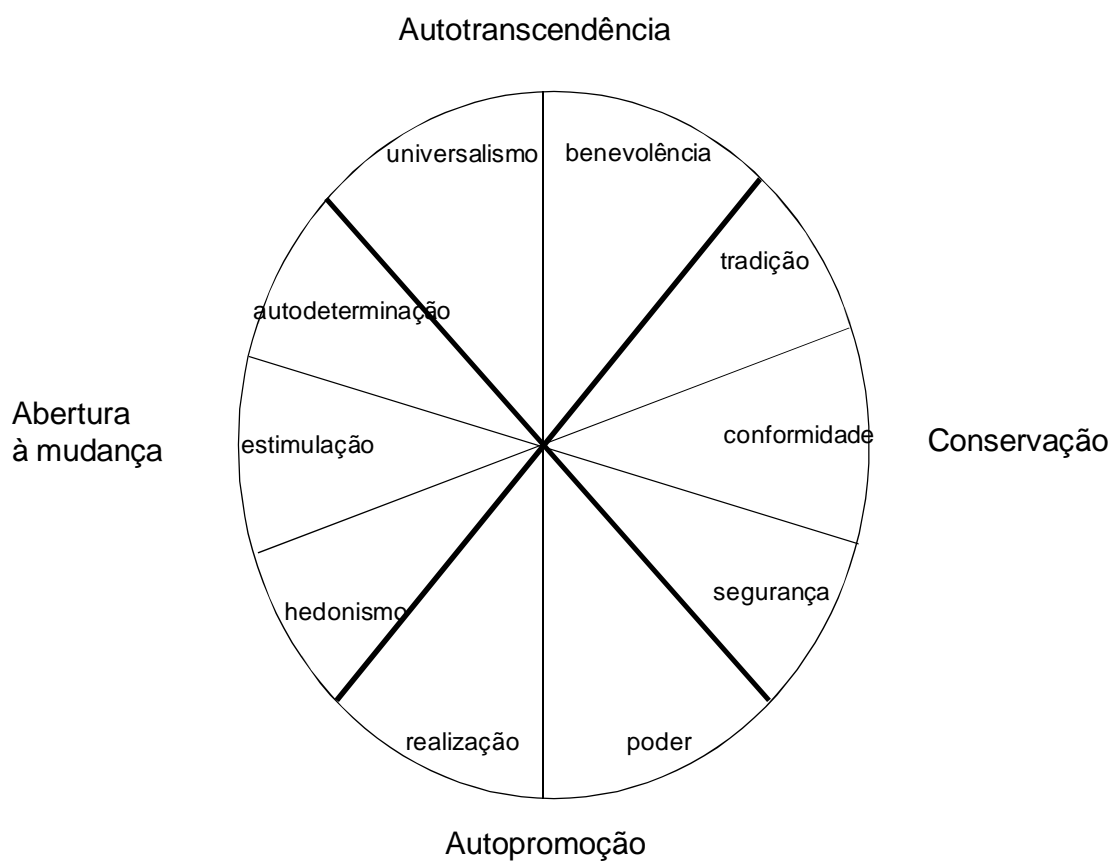
**Quadro 2 - Tipos motivacionais de valor**

<b>Tipo</b>	<b>Exemplos de valores</b>	<b>Requisito universal</b>
Poder: status social sobre as pessoas ou recursos	poder social, autoridade, riqueza	interação, grupo
Realização: sucesso pessoal mediante a demonstração de competência, segundo critérios sociais	sucesso, capacidade, ambição	interação, grupo
Hedonismo: prazer e gratificação sensual para si mesmo	prazer, desfrutar a vida	organismo
Estimulação: entusiasmo, novidade e desafio na vida	audácia, uma vida variada, uma vida excitante	organismo
Autodeterminação: pensamento independente e escolha da ação, criatividade, exploração	criatividade, curiosidade, liberdade	organismo, interação
Universalismo: compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e da natureza	tolerância, justiça social, igualdade, proteção ao meio ambiente	grupo, organismo
Benevolência: preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais se está em contato pessoal frequente	ajuda, honestidade, falta de rancor	organismo, interação, grupo
Tradição: respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião	humildade, devoção, aceitação	grupo
Conformidade: restrição das ações, tendências e impulsos que possam incomodar ou ferir os outros e contrariar expectativas ou normas sociais	polidez, obediência, honra aos pais e pessoas mais velhas	interação, grupo
Segurança: segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo	segurança nacional, ordem social, idoneidade	organismo, interação, grupo

FONTE: Adaptado de SCHWARTZ, 1992.

Segundo Schwartz (1992), os valores se relacionam e cada tipo de valor possui consequências psicológicas, práticas e sociais que podem levá-los ao conflito entre si. O autor criou um modelo teórico da relação entre os valores, distribuindo os 10 tipos motivacionais num círculo e agrupando em duas dimensões bipolares, opostas entre si.

A dimensão “autotranscendência” enfatiza a igualdade e a preocupação com o bem-estar dos outros (universalismo e benevolência), em oposição à “autopromoção”, que se refere à busca de sucesso e domínio sobre os outros (poder e autorrealização). Por sua vez, “conservação”, que enfatiza tradição e proteção da estabilidade, favorecendo a manutenção do *status quo* (tradição, conformidade e segurança), contrapõe-se à dimensão “abertura à mudança”, relativa à busca de independência de pensamento e ação (hedonismo, estimulação e autodeterminação).



**Ilustração 5 - Modelo teórico das relações entre os valores**  
 FONTE: adaptado de SCHWARTZ, 1992.

Ao construir seu questionário de valores, Schwartz (1992) escolheu os que acredita terem uma clara meta motivacional, chegando a uma lista de 56 valores, sendo que 52 representavam os 10 tipos motivacionais e 4, valores espirituais. Dos 56 valores, 30 foram considerados valores terminais e 26, valores instrumentais (adjetivos), conforme o conceito de valores de Rokeach (1973).

Schwartz (1992) criou seu sistema circular de valores baseado no comportamento humano. Para o autor, o comportamento humano estará mais ligado a um tipo de valor do que a outro. Isto é, se a pessoa está mais identificada com os valores benevolência e universalismo procurará ter um comportamento que o afaste do consumismo e materialismo. Esse comportamento o aproximará de um grupo de valores e o distanciará do grupo oposto, como o poder e a autopromoção. Dessa forma, valores e comportamentos possuem uma relação direta pela sua afinidade.

### **2.3.3 Valores organizacionais**

Os valores, juntamente com os papéis e as normas, orientam o funcionamento de uma organização (KATZ e KAHN, 1974). Os papéis definem os comportamentos associados a determinadas tarefas, as normas são expectativas transformadas em exigências e os valores são a aspiração ideológica organizacional. Tamayo e Godim (1996), a partir do modelo de valores de Rokeach (1973), desenvolveram o conceito de valores organizacionais. Para os autores (p. 63), *“valores organizacionais são princípios de crenças, organizados hierarquicamente, relativos a tipos de estrutura ou a modelos de comportamento desejáveis que orientam a vida da empresa e estão a serviço de interesses individuais, coletivos ou mistos”*.

Para Tamayo e Godim (1996), os valores organizacionais são crenças existentes na empresa utilizadas para resolver seus problemas. Nem toda crença corresponde a um valor, e sim, somente aquelas que são enfatizadas e que possuem carga emocional. Os valores da organização interagem entre si, formando um sistema complexo e organizado hierarquicamente. Os valores organizacionais refletem o desejo das pessoas de determinada organização, como seu fundador, acionistas, gestores ou algum grupo influente. Para os autores, os valores organizacionais guiam o comportamento dos seus membros e são determinantes da sua rotina diária. Além de influenciarem o comportamento das pessoas, os valores influenciam a forma como julgam o comportamento das demais pessoas.

Segundo Tamayo e Godim (*Ibid.*), os valores organizacionais formam um projeto para a organização e uma forma de atingirem suas metas estabelecidas. Os autores, utilizando os conceitos de Rokeach (1973), consideram que os valores organizacionais podem ser divididos em valores terminais e instrumentais. Os valores terminais são relativos às metas do tipo de

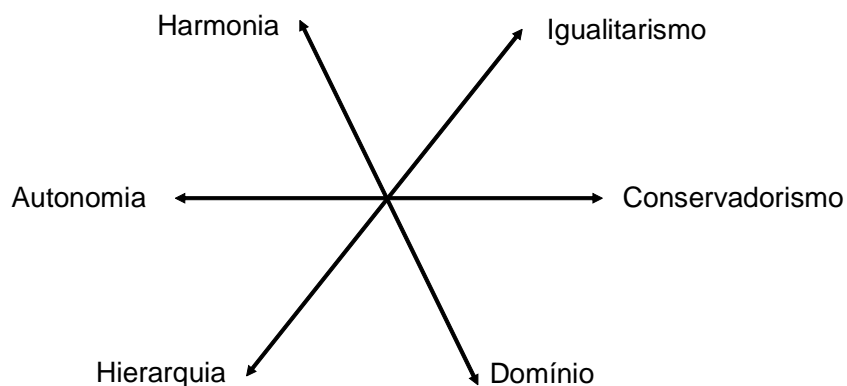


estrutura da organização, como sua hierarquia, mecanismos de igualdade, democracia e produtividade. Os valores instrumentais referem-se às metas desejáveis de comportamento organizacional, como a pontualidade, respeito aos colegas etc.

Os mesmos Tamayo e Godim (1996) afirmam que os valores organizacionais estão ligados a necessidades da organização como um todo ou das pessoas que a compõem e, para satisfazê-las, as pessoas precisam planejar e buscar a aprendizagem, amparadas nos valores da organização. Para os autores, os valores organizacionais não devem ser confundidos com os valores pessoais dos membros da organização nem com os valores que eles gostariam que a organização tivesse. *“Por valores organizacionais entende-se aqui os que são percebidos pelos empregados como efetivamente característicos da organização”* (Ibid., p. 64). Para os autores, os valores organizacionais (efetivamente vivenciados) podem coincidir ou não com os valores desejados, que muitas vezes são declarados, mas não são efetivamente vivenciados.

A primeira tentativa de se criar um instrumento para levantamento dos valores organizacionais foi elaborada por Kabanoff *et al*, (1995) a partir da análise de documentos da organização, que é uma abordagem qualitativa com o uso de análise de conteúdo. Sego *et al*, (1997) utilizaram a média dos valores pessoais dos membros da organização para a estimativa dos valores organizacionais, o que, segundo Oliveira e Tamayo (2004), pode levar a conclusões inadequadas pela incongruência dos valores pessoais dos empregados e os valores da organização. Tamayo e Godim (1996) construíram um instrumento quantitativo para mensuração dos valores organizacionais, a Escala de Valores Organizacionais, composta a partir do levantamento dos valores organizacionais de empregados de organizações públicas e privadas. Os respondentes foram solicitados a definir os cinco valores mais relevantes da sua organização e, por meio da análise de conteúdo, chegou-se a 48 valores, que formaram o questionário.

Tamayo *et al*, (2000) construíram outro modelo, o Inventário de Valores Organizacionais (IVO), a partir da estrutura dos valores culturais proposto por Schwartz e Ros (1995) e por Schwartz (1999). Diferentemente da estrutura de valores pessoais proposta anteriormente por Schwartz (1992), que levava em consideração duas dimensões bipolares, a nova estrutura de valores culturais de Schwartz (1999) considera três dimensões bipolares que são respostas das sociedades e das organizações a seus problemas: autonomia/conservadorismo, hierarquia/igualitarismo e harmonia/domínio.



**Ilustração 6 - Estrutura teórica dos valores organizacionais**

FONTE: TAMAYO; MENDES; PAZ, 2000.

Oliveira e Tamayo (2004) elaboraram outro instrumento para avaliar valores organizacionais, a partir da estrutura dos valores pessoais de Schwartz (1992), o IPVO, Inventário de Perfis de Valores Organizacionais. Segundo os autores, o propósito deste novo instrumento é analisar a relação dos valores organizacionais com os valores pessoais e construir um instrumento para avaliação dos valores organizacionais baseado nos valores pessoais. Para os autores, a falta de instrumentos adequados para o estudo dos valores dos trabalhadores e da organização impossibilita a análise empírica dos fenômenos organizacionais, como a adaptação do trabalhador em relação aos conflitos interpessoais.

Para Koslowsky e Stashevsky (2005), os meios que a organização utiliza para obter a confiança dos empregados podem se vistos como decorrentes dos valores organizacionais. Assim, caso os empregados avaliem que não têm sido tratados com honestidade, podem desenvolver atitude negativa, que influenciará em seus desempenhos e rotatividade de pessoal. Essa constatação atribui aos valores organizacionais uma ligação direta com o desempenho das pessoas na organização, o que reforça o caráter motivacional dos valores presentes no ambiente organizacional.

Gosendo e Torres (2010) afirmam que as organizações devem reagir às exigências internas, ligadas às necessidades e motivações dos seus funcionários, como também precisam responder às exigências externas, formadas pelas necessidades e motivações de seus clientes e parceiros de negócio. Assim ao buscarem soluções para atender a essas necessidades, as empresas definem as suas metas, que representam os valores organizacionais.

Os valores organizacionais compartilhados pelo grupo são investigados no nível individual, ou seja, por meio das percepções agregadas dos membros organizacionais. Apesar disso, os valores organizacionais não devem ser confundidos com os valores pessoais, que podem ser compatíveis ou não em relação aos valores da organização. Contudo, tanto os valores pessoais quanto os valores organizacionais compartilham metas universais que expressam satisfação de exigências básicas do ser humano. Nesse sentido, o estudo dos valores organizacionais pode ter suas origens nos valores pessoais.

Os valores organizacionais são formados, na sua grande maioria, pelos valores pessoais, que os empregados trazem quando ingressam nas empresas. Portanto, os valores das empresas pesquisadas expressam tanto os interesses e desejos dos empregados como da organização, que são representados pelas metas que motivam suas ações.

Para os autores (*Ibid.*), os resultados demonstram e reforçam a importância dos valores organizacionais no contexto das empresas como elemento orientador dos esforços a serem empreendidos pelos membros organizacionais. Fica clara a vinculação dos valores com as necessidades do contexto organizacional e as demandas externas, pontuando o rumo a ser seguido para alcance de seus objetivos.

Cada realidade empresarial demanda esforços específicos em metas, comportamentos e estratégias, que vão definir os valores da organização, bem como o estilo de gerenciamento adequado às suas necessidades. O estilo de gerenciamento representa a forma de gestão coerente com o valor perseguido pela organização.

Gosendo e Torres (*Ibid.*) afirmam que a verificação das condições e características organizacionais que influenciam na maneira como que as empresas enfrentam suas necessidades básicas, definindo metas e comportamentos desejáveis que orientem a vida da empresa (valores organizacionais) e o estilo de gerenciamento, pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade das organizações, bem como para o planejamento de intervenções nos ambientes de trabalho.

#### **2.3.4 Valores organizacionais, imagem e marcas na organização**

Para Watson (2004), a idéia de que as pessoas se apegam a seus valores, com coragem e determinação é mais romântica do que realista. Segundo o autor, o contexto no qual as

peças vivem pode fazer com seus valores sejam revistos, principalmente no ambiente organizacional, onde elas priorizam a formação de uma “autoimagem” congruente com os valores da organização. Essa afirmação destina aos valores um caráter menos duradouro e mais situacional.

Watson (*Ibid.*) realizou uma pesquisa com 115 estudantes de ambos os sexos, pós-graduados numa escola de Administração na Flórida, com faixa etária média de 27 anos e tempo médio de experiência de trabalho de 11 anos. Foi criado um grupo de tratamento e um grupo de controle. Aos dois grupos foi pedido que escolhessem entre diversos tipos de valores. O grupo de controle não recebeu nenhum outro tipo de estímulo, já o grupo de tratamento recebeu um texto para que baseasse sua escolha. Nesse texto era explicado o contexto de uma organização e suas metas de produtividade. Os valores escolhidos pelo grupo de controle foram heterogêneos, enquanto que o grupo de tratamento centralizou a escolha de valores ligados à competitividade.

Teixeira (2004) afirma que é importante para o estudo dos valores de uma organização, investigar a relação entre os valores declarados e vivenciados. A autora realizou uma pesquisa em 1994 numa empresa do setor petroquímico para analisar a aderência dos valores declarados aos valores vividos pela ótica dos empregados. O principal valor declarado era “agir com transparência”, que deveria nortear as ações da empresa, mas não encontrou correspondência nas atitudes dos gerentes, pela visão dos demais empregados, que declararam querer que os gestores acreditassem neles, mas reconheciam que nem sempre falavam a verdade. Os gestores, em contrapartida, procuravam saber a verdade como forma de controlar e se proteger, e para tal estimulavam “comentários sobre o alheio”.

Para Teixeira (*Ibid.*, p. 348):

Os valores declarados podem estar situados somente no nível dos artefatos visíveis quando expressos em documentos, ou no nível de valores, como idealizações, sem fazer parte dos pressupostos inconscientes que efetivamente guiam a ação dos indivíduos (...) À luz do conceito de paradoxo, é possível concluir que uma declaração de valores tem a intenção de transmitir uma imagem de como a organização deseja ser vista, o que não quer dizer que essa organização seja efetivamente percebida de acordo com os valores que professa.

Kabanoff e Daly (2002) afirmam que os valores declarados não devem ser entendidos como algo efêmero ou sem importância. Para os autores, os valores declarados expressam as metas da alta direção da empresa e podem refletir uma parte considerável das práticas

organizacionais. Os valores também refletem como a alta direção espera que os *stakeholders* vejam suas organizações e, dessa forma, valores declarados representam metas organizacionais, tão importantes quanto sua missão e visão.

A importância do alinhamento entre os valores declarados e vivenciados pode também ser entendida como uma questão de *marketing* e posicionamento de marca. Ellwood (2004) afirma que os funcionários de uma organização são os grandes defensores da sua marca e esse processo ocorre por meio de uma cultura de marca integradora. Essa cultura é formada pelos valores dos funcionários e os valores chamados “inconscientes” da organização como um todo. A existência de um desalinhamento entre os valores declarados e aqueles disseminados, que podem ser entendidos como os valores realmente vivenciados, atuaria como um fator de bloqueio à expansão da cultura da marca internamente, trazendo reflexos sobre a expansão dos negócios da organização como um todo. Para Ellwood (*Ibid.*), não é possível entender que a gestão e posicionamento da marca seja uma tarefa apenas do departamento de *marketing*. Todos os funcionários devem entender as metas e valores da organização para uma efetiva gestão de sua marca e, isso somente poderá ocorrer, se os valores declarados e realmente disseminados estiverem em sintonia.

Aaker (1995) afirma que a identidade de uma marca é aquilo que lhe provê direção, propósito e significado. Esse conjunto de associações implica em uma promessa dos membros da organização para seus clientes. A identidade estabelece uma relação entre a marca e os clientes da organização e lhes fornece uma proposta de valor, envolvendo benefícios emocionais, funcionais e de “autoexpressão”. A identidade de uma marca está ligada a aspectos motivacionais e direciona a energia emocional dos funcionários e clientes. Para Schwartz (1992), valores são constructos motivacionais e direcionam a energia das pessoas. Isso permite que se faça uma associação entre valores e identidade de marca de uma organização. Os valores fazem parte do centro da identidade de marca dos produtos de uma organização e a existência de desalinhamento, entre os valores declarados e disseminados, acabaria por afetar a identidade de marca dos produtos oferecidos pelo fato de distorcer o foco da energia motivacional que traz direção, propósito e significado às marcas de uma organização.

Uma organização com valores declarados e disseminados desalinhados teria dificuldade em construir uma identidade de marca efetiva para os seus produtos, pela dispersão da energia

motivacional dos seus funcionários e demais colaboradores. Aaker (1995) afirma que uma sólida identidade de marca nem sempre define uma decisão de compra, mas fornece credibilidade para a escolha. Como exemplos, o autor cita a empresa *Saturn*, que produz carros econômicos de classe mundial e que põe seus valores no centro da sua identidade de marca, como o respeito aos seus clientes, que são tratados como amigos, possibilitando um relacionamento duradouro. Outro exemplo é a empresa *Body Shop*, que possui como valores declarados principais a preocupação com a preservação das florestas, a eliminação de testes com animais e a produção de embalagens recicladas, e esses valores fazem parte do centro da sua identidade de marca.

Segundo Kotler e Pfoertsch (2008), à medida que se constrói confiança na relação empresa-fornecedor, ocorre o avanço na parceria e os objetivos das organizações são atingidos com maior eficiência. A construção de marcas num mercado *business to business* (B2B), que são mercados em que os compradores não são pessoas e sim outras empresas, também tem os valores organizacionais como centro da estratégia de criação de marca, destacando-se a confiança e a segurança como fatores críticos para mercados de compras técnicas, isto é, compras decididas muito mais por fatores técnicos do que emocionais. Para Kotler e Pfoertsch (2008, p. 71): “*Marca forte é aquela que entrega aos compradores credibilidade em escala maior que a dos concorrentes ainda em busca de um lugar no mercado*”.

Para os autores, a estratégia de marca de uma organização deve passar necessariamente pela definição da sua missão, visão e valores. Para os autores, toda a organização deveria fazer a si mesma a seguinte pergunta: “*quais os valores mais importantes para sua empresa, que, uma vez eliminados, fariam com que ela perdesse a razão de ser?*” (*Ibid.*, p. 185). A resposta a essa pergunta traz em si de forma inerente um relativo grau de dificuldade. Em organizações em que os valores declarados encontram-se desalinhados aos valores disseminados, além de criar problemas de posicionamento e dificuldades para a existência de uma identidade de marca, colocam em questão os aspectos mais profundos da identidade da própria empresa, expressa na sua razão de ser ou na sua missão. Kotler e Pfoertsch (*Ibid.*) demonstram que empresas que associaram sua estratégia de criação de marca aos seus valores transformaram-se em *cases* de sucesso. É possível destacar empresas como a FedEx, que associa sua marca a valores como a segurança e confiabilidade; a Samsung, que traz para sua estratégia de marcas valores, como a inovação e a proximidade com os consumidores e a CEMEX, que na sua marca, acrescenta valores como a lealdade, liderança e integridade.

## 2.4 O constructo competências

### 2.4.1 As bases do estudo das competências

O conceito de competência aparece nos anos de 1980 na Europa e nos Estados Unidos como uma resposta às mudanças no processo produtivo e na estrutura organizacional das empresas (FLEURY; FLEURY, 2004). Após o advento do modelo japonês de produção, que trouxe a administração participativa, as empresas sentiram a necessidade de ampliar os aspectos ligados à qualificação dos seus empregados. Aprofundou-se a visão holística do homem, extrapolando o treinamento, que buscava apenas a destreza e o aumento da habilidade, para um projeto que tratava do saber (conhecimento) e do querer (atitude).

Segundo Zarifian (2001), o conceito de competência trouxe muitas mudanças para a gestão de recursos humanos. A primeira mudança ocorreu nas práticas de recrutamento e seleção. As empresas tornaram-se mais rigorosas na contratação e a exigência de um grau mínimo de instrução tornou-se prática comum, não apenas pelo conhecimento necessário, mas também pelo comportamento esperado. A segunda mudança foi na forma como os empregados planejavam as suas carreiras. Foi abolida a evolução pela “antiguidade” das pessoas e adotada a evolução pelas competências adquiridas, que tornavam as pessoas alinhadas com as necessidades das suas empresas. A terceira mudança foi o aumento da complexidade do trabalho humano, que delegava responsabilidades de forma inédita aos trabalhadores, em um contexto de busca na eficiência produtiva e econômica. Passamos da lógica do posto de trabalho para a lógica da competência.

Em 1973, David McClelland (McCLELLAND, 1973) já havia proposto o conceito como forma de melhorar o modo como as empresas buscavam pessoas para as suas organizações. Para o autor (*Ibid.*), a competência é uma característica de uma pessoa que está relacionada com o seu desempenho na realização de uma tarefa. Assim, a competência seria o conjunto de aptidões naturais da pessoa que pode ser aprimorado com o ganho de habilidade e com os conhecimentos adquiridos.

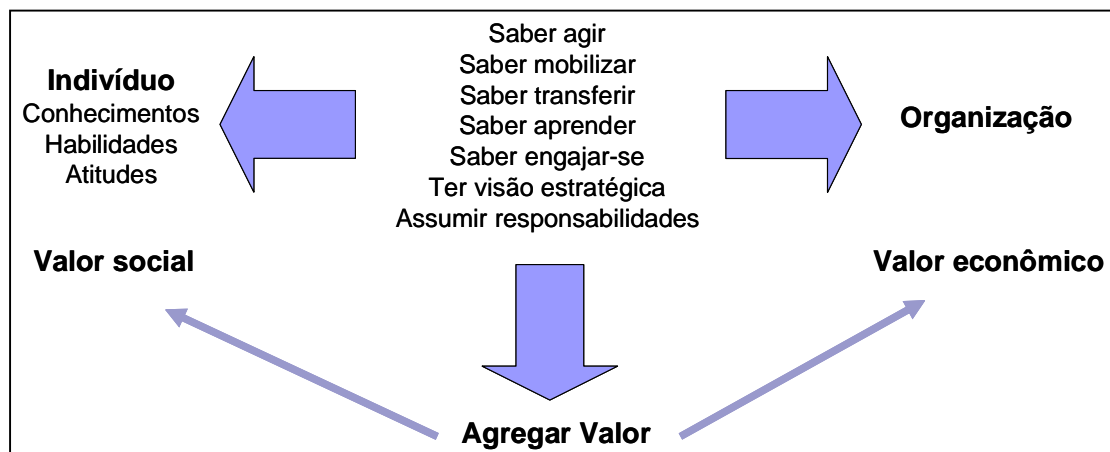
Boyatzis (1982) ampliou o conceito para utilizá-lo como suporte aos processos de avaliação e desenvolvimento dos empregados. O trabalho de McClelland e Boyatzis trouxe espaço para a definição de competências como sendo “*Um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho*” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 28). Logo, a

primeira fase do conceito de competência estava ligada ao estoque de recursos que o indivíduo possui.

Zarifian (2001) e Le Boterf (1995) trabalham o conceito para criar a ideia de agregação de valor para a organização num determinado contexto, de forma independente do cargo, a partir da própria pessoa. Le Boterf (*Ibid.*) afirma que competência está ligada à aprendizagem, em razão da sua ligação com a formação pessoal, educacional e profissional da pessoa. Para o autor, a competência exige saber mobilizar e integrar recursos, além de transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

Para Spencer e Spencer (1993), a competência é, razoavelmente, uma profunda e duradoura parte da personalidade humana e pode prever comportamentos em uma ampla variedade de situações e tarefas profissionais. Ela é a causa ou prediz comportamentos e desempenho. A competência prediz quem faz algo bem ou de forma pobre e fornece métricas em padrões e específicos critérios.

Fleury e Fleury (2004, p. 30) sintetizam as definições anteriores de competência da seguinte forma: “*Competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.*”



**Ilustração 7 – Competências: valor para o indivíduo e para a organização**  
 FONTE: FLEURY; FLEURY, 2004, p. 30.



Para Fleury e Fleury (*Ibid.*), a competência é uma forma singular de geração de valor. A mobilização das competências na atividade produtiva gera valor econômico para a empresa e valor social para o indivíduo. O sistema taylorista-fordista também gerava valor econômico, mas quando surgem os eventos que necessitam de comunicação para que o serviço seja entregue, torna-se fundamental o processo produtivo baseado em competências. O sistema de competências gera valor social ampliado ao indivíduo, pois eleva seu conhecimento, suas habilidades e modela seu comportamento, o que eleva a sua empregabilidade.

Para Zarifian (2001) a competência é a tomada de iniciativa e a responsabilidade assumida diante de situações profissionais com as quais o trabalhador se depara. Esta definição abre espaço para a autonomia do indivíduo. Quando o trabalhador assume responsabilidades, está mobilizando sua energia para ações concretas. Isso gera um grau de envolvimento muito grande do trabalhador. Quando ele toma a iniciativa para fazer seu trabalho do modo como acha correto, elimina-se a possibilidade de que ele tenha um comportamento robotizado e abre-se a possibilidade de que use a sua imaginação e criatividade para elaborar algo singular, com imprevistos e que obrigará o uso do seu potencial para obter um resultado adequado.

Para Dutra (2004), o estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes que a pessoa possui e que são utilizados no desenvolvimento de seu trabalho, nas organizações, faz parte das suas competências individuais, mas não é suficiente para que a empresa usufrua do seu potencial. Avaliar a pessoa apenas pela sua bagagem, expressa em seu currículo, é muito limitado e não atende às necessidades empresariais. É preciso verificar como o profissional mobiliza suas capacidades no contexto organizacional e qual o resultado ou entrega produzida.

Dutra (*Ibid.*) afirma que, apesar de as decisões sobre as pessoas serem tomadas em função do que elas entregam, o sistema de gestão baseado em cargos, as vê pelo que fazem. As pessoas são analisadas e reconhecidas pela sua capacidade de entregar resultados de valor para suas empresas, mas ainda existe um sistema arcaico de estrutura organizacional que define cargos e funções, além da política de remuneração da empresa pela descrição dos cargos, que frequentemente não reflete o desempenho real de cada indivíduo.

Se for considerado que apenas o conhecimento, habilidades e atitudes da pessoa não são suficientes para avaliar sua competência, e sim o uso desse potencial, num determinado contexto, que possui limitações e, principalmente, o resultado ou entrega produzido, é

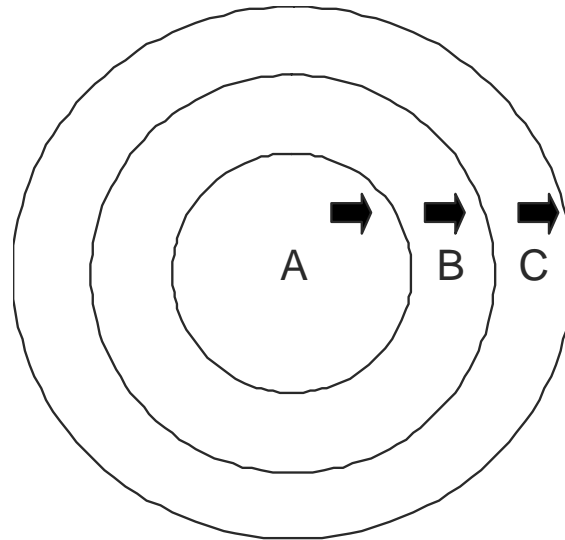
possível dizer que apenas existe competência quando ela está em ação. Esta visão faz com que os sistemas de aprendizagem das empresas devam ser revistos. Apenas verificar os *gaps* das pessoas e preparar um plano de treinamento e desenvolvimento torna-se um grande desperdício de tempo e dinheiro.

Ainda sobre a entrega esperada pelas empresas, Dutra e Comini (2010) destacam os seguintes aspectos:

- a) A entrega exigida pela organização deve fazer parte dos seus objetivos estratégicos, sabendo-se que o padrão da entrega será diferente nos seus diversos grupos de profissionais.
- b) A forma de se caracterizar a entrega deve ser facilmente identificável e a mais objetiva possível.
- c) Além da descrição objetiva da entrega, existe o desafio de criar uma escala para mensurá-la.

Segundo Dutra e Comini (*Ibid.*), a primeira oportunidade de aplicação do conceito em um sistema integrado de gestão de pessoas no Brasil ocorreu em 1996 e 1997 numa empresa do setor de telecomunicações. Foi pesquisada a entrega exigida pela organização, sendo questionadas as abordagens metodológicas para a determinação das entregas requeridas das pessoas. Outro aspecto da pesquisa foi a caracterização da entrega, a forma de descrevê-la, que deveria ser facilmente identificável e a mais objetiva possível. Finalmente, a forma de mensurar a entrega, sua descrição objetiva e criação de uma escala para mensurá-la.

Charan (2008) afirma que o desenvolvimento das competências significa possibilitar trabalhar em níveis crescentes de complexidade. Esse fato torna-se explícito no trabalho do gestor, que mostrará sua capacidade e suas competências na prática quanto mais estiver pronto para trabalhar em situações complexas.



**Ilustração 8 - Níveis de complexidade do trabalho do gestor**  
FONTE: CHARAN, 2008, p. 37

Charan (*Ibid.*) explica que o processo de desenvolvimento de competências ocorre conforme a Ilustração 8. Ao migrar da situação A para a situação B, o gestor está preparado para trabalhar num nível maior de complexidade e gerar valor para a organização em volume e qualidade superiores. A migração da situação B para a C representa um nível ainda superior de complexidade e geração de valor. Logo, o desenvolvimento das competências do gestor é um processo contínuo, que ocorre predominantemente na ação e possibilita a ele gerir situações cada vez mais complexas.

Stamp (1989) afirma que as pessoas aumentam sua capacidade de trabalhar em níveis crescentes de complexidade quando aumentam sua capacidade de abstração. No caso do desenvolvimento gerencial, a educação corporativa deverá criar conteúdos que estimulem o poder de abstração dos gestores, e essa possibilidade deverá estar alinhada ao conjunto de capacidades que trazem em seu repertório de trabalho. Isso significa que caso as capacidades do gestor, formadas pela sua formação e experiência, não estiverem condizentes com sua possibilidade de gerar resultados poderá trazer frustração ou ansiedade, dificultando o desempenho da pessoa em sua função. As empresas começam a observar que é necessário avaliar como o potencial humano deverá ser mobilizado no contexto empresarial e quais entregas são esperadas. Isso desloca a aprendizagem, do conhecimento para o comportamento. Ou seja, mais importante do que aumentar o estoque de “saberes” é

importante entender como gerar a capacidade dos “fazeres”, da competência em ação ligada à estratégia competitiva da empresa.

Fischer *et al* (2008) pesquisou empresas de grande porte que atuavam no Brasil para saber o entendimento e aplicação do conceito de competências em cada organização. Cento e vinte e cinco gestores de recursos humanos responderam o questionário. Ao serem questionados sobre a sua definição de competências, foram encontrados os seguintes resultados:

**Tabela 6 - Definições de competência**

Definições de Competência Humana	%
Conhecimentos	5,60%
Conhecimentos, habilidades e atitudes	42,40%
Mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes	4,80%
Entrega	8,80%
Saber agir	8%
Valor agregado	3,20%
Estratégia da empresa	4%
Habilidades	6,40%
Resultados	5,60%
Características pessoais	4%
Outros	7,20%
	100,00%

FONTE: Adaptado de FISCHER *et al*, 2008.

A análise das respostas permitiu agrupar o conceito em quatro categorias. A primeira categoria totalizou 58,4% das respostas e define competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e relaciona a competência como a capacidade necessária para a pessoa ocupar um cargo. Esse conceito está alinhado com a escola americana representada por McClelland (1973). A segunda categoria totalizou 12,6% das respostas e vincula-se à mobilização da capacidade em determinado contexto, abordagem trazida por Le Boterf (1995) e Zarifian (2001). A terceira categoria obteve 17,6% das respostas e vincula a competência à entrega de resultados, compatível com a teoria de Fleury e Fleury (2004) e Dutra (2004). Finalmente, a quarta categoria representou 11,2% das respostas, que não puderam ser agrupadas dentro dos referenciais teóricos atuais.

#### **2.4.2 Competências individuais**

As competências individuais representam colocar em ação as propostas e projetos organizacionais (RUAS, 2005). São compostas também pelas competências gerenciais e é um conceito mais difundido em relação ao conceito de competências organizacionais. Esse

conceito carrega uma grande heterogeneidade de percepções e conceitos no ambiente das empresas (*Ibid.*).

Em relação às competências individuais, existe o dualismo de conceitos que acompanha o conceito de competências como um todo. A visão americana de McClelland (1973), destina ao conceito a ligação com o estoque de conhecimentos, habilidades e atitudes e a escola francesa de Le Boterf (1995), associa o desenvolvimento de competências à mobilização de conhecimentos e capacidades em situações específicas. Ruas (2005) afirma que o conceito de capacidade não está ligado apenas ao potencial humano, mas sim à sua mobilização numa ação, que é o próprio conceito de competências.

Ruas (2005) destaca as principais observações empíricas sobre o conceito de competências individuais e gerenciais:

- a) O conceito de competências individuais apresenta grande difusão pelo ambiente organizacional. Praticamente todas as empresas de grande porte utilizam o conceito, mesmo que de formas diferentes.
- b) O uso do conceito está mais disseminado em alguns subsistemas de recursos humanos, como recrutamento & seleção e treinamento & desenvolvimento. Em outros subsistemas como avaliação de desempenho e reconhecimento, o conceito ainda é restrito.
- c) Em remuneração de pessoas, não foi encontrada nenhuma prática restrita à gestão por competências.
- d) A baixa difusão do conceito e práticas ligadas às competências individuais e gerenciais em subsistemas que requerem um alto grau de objetividade, como remuneração, destinam às competências um papel ainda dominado pela subjetividade.
- e) A heterogeneidade no uso da competência faz com que sejam colocadas no mesmo nível competências como a “capacidade de inovar” ou o “comprometimento”, que dificulta sua classificação e ordenação, segundo o autor.

Eboli (2008) destaca a importância das competências individuais ou humanas nos sistemas de educação corporativa, pois segundo a autora, é nesse nível que ocorre o aprendizado. A autora classifica as competências individuais ou humanas em três categorias: culturais/gerais, que representam competências que todas as pessoas na organização precisam possuir,

fortemente influenciadas pelos valores da organização; técnicas/funcionais, que estão ligadas aos aspectos técnicos do trabalho, às normas e procedimentos internos; gerenciais, que representam as capacidades dos gestores que devem ser desenvolvidas para que possam atuar como líderes de equipes e produzir resultados que as organizações esperam.

Nyhan (1998) realizou um estudo entre onze empresas europeias para avaliar o progresso da adoção das competências individuais baseadas em estratégia. Segundo o autor, as empresas estão classificadas em três níveis:

Nível básico, em que nas empresas o desenvolvimento de competências existe para melhorar o processo de resolução de problemas. Isso significa a introdução de novas ferramentas, equipamentos e sistemas operacionais. O impacto no desenvolvimento das competências restringe-se ao pessoal operacional.

Nível intermediário, em que o conceito atinge as empresas em seu nível organizacional e o desenvolvimento de competências envolve todos os níveis, inclusive os gestores.

Nível avançado, em que o conceito representa uma perspectiva visionária por envolver uma preocupação com o alinhamento de valores, papéis e responsabilidades para o cumprimento das metas de negócio. O *CEO, Chief Executive Officer*, é o grande articulador e consegue adesão em todos os níveis da organização a essa visão de negócio.

Ainda no nível avançado, segundo Nyhan (1998), as empresas visionárias possuem como principais atributos-chave a dinâmica visionária das lideranças apoiadas pelo *CEO*, disposição para assumir riscos e confiança disseminada pelos trabalhadores, existência de um modelo global para o processo de mudanças, visão compartilhada baseada na implantação de programas de mudança organizacional e desenvolvimento de comprometimento para programas de práticas.

Garavan e McGuire (2001) afirmam que as principais definições de competência estão ligadas à existência de específicos atributos que são utilizados pelas pessoas para obter um desempenho superior. Para os autores, essa corrente de pensamento defende uma noção atomizada, mecanicista e burocrática de competência.

Uma visão tradicionalista de competências baseia-se no comportamento dos mais bem sucedidos gerentes e empregados da organização. Essa visão defende que o modelo de competência de uma organização está baseado no uso das características individuais de mais rápida ascensão em suas carreiras.

Uma visão exploratória tenta descobrir como a organização será no futuro e tenta descobrir pessoas com esses atributos.

Uma visão científica tenta identificar, medir e desenvolver comportamentos que aumentam o desempenho de algumas pessoas em relação aos outros. Essa visão defende que existem algumas competências generalizáveis que distinguem o alto desempenho da média do desempenho dos empregados.

Para Garavan e McGuire (*Ibid.*), a maioria das visões de competências ignora o agente humano e dão pouca consideração para quando as competências são usadas, como são usadas e a influência das características pessoais no seu uso. A emergência de uma corrente pós-modernista do estudo das competências possui seu valor ao mostrar o lado imprevisível e incontrolável do ambiente empresarial, que é abraçado pela complexidade e pelo caos. Essa corrente questiona a visão positivista das competências, mostrando que o modelo de competências varia de uma organização para outra.

Segundo os autores (*Ibid.*), o estudo das competências é definido em termo de três distintas perspectivas: competências como características individuais, características das organizações e como uma ferramenta para estruturar e facilitar a comunicação entre a educação e o mercado de trabalho.

### **2.4.3 Competências gerenciais**

Para Viitala (2005), as competências gerenciais podem ser distribuídas numa pirâmide hierárquica, em que aquelas representadas por atributos mais intangíveis aparecem na sua base.

Para a autora (*Ibid.*), competências técnicas são aquelas que os gestores precisam dominar para atuar na função na qual são responsáveis. Elas se referem à habilidade de usar

ferramentas, procedimentos e técnicas em um campo específico. Elas representam habilidades e conhecimento no qual o gestor é especializado.

Competências de negócios são necessárias em qualquer tipo de negócio e são normalmente genéricas. Elas representam áreas de treinamento e educação encontradas em programas de MBA. Essas competências incluem visão estratégica, tomada de decisão, liderança em organizações com foco na visão e rumo organizacional.

Competências de gestão do conhecimento representam uma demanda atual e futura dos gestores. Elas sugerem que o gestor deve ter domínio não apenas em manipular a informação, mas também na gestão do processamento, aprendizagem e desenvolvimento.

Competências de liderança estão ligadas à gestão de pessoas. Referem-se à capacidade de dirigir, apoiar e compartilhar com as pessoas. Elas criam um propósito comum com os subordinados, com gestão de diversidade, apoio a criatividade e criação de comunidades.

Competências sociais ou interpessoais referem-se à habilidade dos gestores em construir e manter relacionamento com os diversos *stakeholders*. Incluem entender o comportamento das pessoas, comunicação e interação.

Competências intrapessoais estão no nível mais profundo da personalidade do gestor. Este nível de competência trata do papel social, autoimagem, motivação e valores. Também contém três importantes componentes: autoestima, atitudes através da autoridade e autocontrole.



**Ilustração 9 - Modelo hierárquico de competências gerenciais**  
FONTE: VIITALA, 2005.



Para Bitencourt (2004), a competência gerencial está de alguma forma relacionada ao negócio da empresa. As organizações costumam desenhar perfis ambiciosos de competências para seus gerentes, com elevado nível de complexidade, mas a ênfase nessa construção é normalmente individual, dificultando a construção de competências coletivas.

Os sistemas de avaliação de desempenho visam a eliminar a lacuna entre o que se tem hoje e aquilo que se quer dos gestores. Os modelos atuais de avaliação de desempenho possuem aspectos quantitativos e qualitativos e não estão vinculados a nenhuma forma de recompensa monetária.

Para a autora (*Ibid.*), as práticas das empresas brasileiras ilustram uma tendência em iniciar a gestão de competências por um enfoque estratégico: O primeiro passo a ser tomado pelas organizações refere-se ao mapeamento das competências organizacionais para, num segundo momento, definir as competências gerenciais. Essa realidade remete a necessidade de articulação estratégica, conferindo ao conceito de competência um caráter dinâmico.

Para Abel (2008), as competências gerenciais possuem duas diferentes naturezas:

A primeira é a natureza do domínio e disponibiliza o modelo de competências chamado de aplicação-independente. Esse modelo destaca a relação entre as diversas competências em um modelo de dados que aborda competências tradicionais, ligadas principalmente aos valores e a forma predominante de comportamento adotado pelos gerentes.

A segunda é a natureza da aplicação e especifica a organização de competências que são ensinadas durante os treinamentos. Essa natureza de competências privilegia as competências técnicas de gestão, mas não descarta as competências comportamentais, que estão ligadas ao estilo gerencial e a forma de condução de equipes.

Para Kahane (2008), as organizações precisam de um plano de competências para hoje e para amanhã. Seus funcionários e futuros funcionários deverão estar aptos em seus diversos papéis a executar a estratégia organizacional. As organizações precisam de níveis superiores de desempenho e de comportamento gerencial constantemente.

O processo de alto desempenho deve ser disseminado por toda a organização, tendo no gestor a figura chave. As empresas devem evitar uma posição de acomodação e obter a lealdade dos seus clientes por meio de produtos e serviços fora de série.

Segundo Kahane (*Ibid.*), cada objetivo de negócio requer diferentes modelos de competência, com diferentes abordagens, ferramentas e métricas. Para a obtenção dos resultados esperados as competências gerenciais precisam gerar aumento da produtividade e superior desempenho dos líderes.

As vantagens competitivas trazidas pelas competências gerenciais requerem comunicação, expectativa e a inspeção do conjunto de valores, crenças e modelos de engajamento, que diferenciam a organização e definem sua marca.

#### **2.4.4 Competências organizacionais**

Segundo Prahalad e Hamel (1990), as competências organizacionais são como as raízes de uma árvore, porque oferecem às empresas alimento, sustentação e estabilidade. As competências dão vida às organizações e, quanto mais são utilizadas, mais as fortalecem, porque criam um processo de aprendizagem que torna as empresas versáteis e mais preparadas para competir. A evolução constante das competências e, conseqüentemente das empresas, igualmente das árvores, ocorre apenas quando o solo está fértil, com os nutrientes necessários, que no caso das empresas, significa a existência de ambiente organizacional adequado, que estimule as pessoas a utilizarem as suas competências individuais em prol do objetivo das suas empresas.

Para Fleury e Fleury (2004), as competências organizacionais podem ser entendidas como um portfólio de recursos que a empresa possui. Contudo, apenas a existência dos recursos não significaria a existência das competências organizacionais, que surgem quando os recursos são transformados em produtos e serviços. Dessa forma, é reforçada a importância da competência em ação, isto é, a competitividade da organização está ligada ao uso dos seus recursos, que geram competências e, através do processo de aprendizagem, definem a melhor estratégia competitiva.

Para Ruas (2005), a competência organizacional assume seu papel de competência coletiva de determinada organização. É associada aos elementos da estratégia competitiva: visão, missão e intenção estratégica. A competência organizacional é um conceito menos difundido, segundo Ruas (2005) e foi a partir da contribuição de Prahalad e Hamel (1990) que o conceito ganhou popularidade. Para os autores, existem algumas competências organizacionais que são centrais ao negócio de cada organização; trata-se das *core competences*.

Segundo Prahalad e Hamel (*Ibid.*), as *core competences* possuem os seguintes atributos: são difíceis de imitar, oferecem reais benefícios aos consumidores e dão acesso a diferentes mercados. Uma organização possui várias competências organizacionais, mas apenas algumas são caracterizadas como *core competences*. Esse tipo especial de competências não precisa necessariamente estar ligado ao uso de tecnologias de ponta. Para os autores, uma vocação especial para serviços ao cliente ou um processo especial de concessão de crédito podem ser definidas como *core competences* do negócio.

Para Ruas (2005), as competências organizacionais não são desenvolvidas de forma igual por todas as áreas e pessoas da empresa. Isso ocorre porque determinados tipos de competências possuem maior afinidade e relevância em determinadas funções ou departamentos da empresa. Para o autor, a área de recursos humanos possui um importante papel na disseminação das competências organizacionais, utilizando os mecanismos motivacionais e de aprendizagem para a superação das barreiras existentes.

Para King *et al* (2002), existem quatro aspectos das competências organizacionais que merecem destaque: o caráter tácito, a robustez, a fixação e o consenso.

O caráter tácito mostra se a competência organizacional resiste à imitação. Reflete até que ponto uma competência está baseada em um conhecimento que resiste à codificação e à divulgação. As competências organizacionais podem estar em algum ponto entre o explícito e o tácito e podem estar divididas em partes ou codificadas em grupos de regras, que podem ser divulgadas verbalmente ou na forma escrita. O caráter tácito das competências organizacionais baseia-se em conhecimentos mais intuitivos, que não podem ser totalmente expressos e são importantes para a vantagem competitiva, porque são específicas em relação ao contexto e, portanto, muito mais difíceis de serem imitadas pelos concorrentes.

A robustez de uma competência organizacional significa buscar a manutenção do seu valor em um ambiente em modificação. A robustez caracteriza a suscetibilidade de uma competência às mudanças no ambiente. Competências robustas não dependem de um conjunto determinado de circunstâncias externas. Logo, apresentam mais chances de manter seu valor diante de mudanças no ambiente externo. A robustez aumenta o valor das competências, conferindo-lhes maior durabilidade.

A fixação de uma competência determina se a empresa perde suas competências organizacionais com a saída dos funcionários. A fixação de uma competência compreende a possibilidade de ela ser transferida para outra empresa. A mobilidade de uma competência pode ser medida em um *continuum* que vai de fixo a móvel. A fixação é determinada pela localização da competência na organização. As competências organizacionais podem estar vinculadas ao conhecimento e às habilidades dos funcionários-chave, aos sistemas físicos, tais como banco de dados, equipamentos e programas de software, aos sistemas gerenciais, tais como programas de incentivo e estruturas de premiação, e à missão, à cultura ou aos valores que promovem e incentivam certos tipos de conhecimento.

O consenso de uma competência organizacional reflete se os gerentes de nível intermediário compartilham a mesma opinião em relação às competências e ao valor delas. O consenso reflete o entendimento compartilhado ou as percepções comuns dentro de um grupo. O consenso relacionado à competência ocorre quando os gerentes possuem a mesma opinião sobre a vantagem competitiva de sua empresa, no que diz respeito ao conhecimento e às qualificações relevantes.

alto	avaliar	utilizar
consenso	excluir	explorar
baixo		
	baixo	alto
	nível da vantagem competitiva	

**Ilustração 10 - Avaliação de competências organizacionais**  
 FONTE: KING *et al*, 2002.

Como é observado na Ilustração 10, o consenso de uma competência organizacional deve ser avaliado em relação ao nível de vantagem competitiva que traz e permite saber se a organização deve ou não investir no seu desenvolvimento. Competências com alto consenso e com alto nível de vantagem competitiva são responsáveis pelo sucesso organizacional, segundo King *et al* (2002).

#### **2.4.5 Críticas ao modelo de competências**

Segundo Vieira e Luz (2005), os conceitos de qualificação e competência têm sido tratados como sinônimos, mas isso não representa a verdade, se for analisada a evolução histórica dos conceitos. A qualificação profissional surgiu a partir das lutas políticas e ideológicas, tendo sido consolidado na Sociologia e vinculada às práticas educativas que ajudaram a legitimar o estatuto do trabalho qualificado. Já o conceito de competência, foi adotado nos anos de 1990, pelo meio empresarial francês, como forma de contraposição a um tipo de sistema de relações e de classificação profissional fundado na noção de tarefa e de cargo (taylorista-fordista). Sua origem tem raízes nas ciências cognitivas que se utilizam do referencial psicológico para compreender e interpretar as práticas sociais.

Para as autoras (*Ibid.*), o conceito de qualificação profissional está ligado à preparação do capital humano. A qualificação profissional se associa à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 1950 e 1960, onde os governos se empenharam nos investimentos em educação escolar, visando garantir maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e a oferta de mão-de-obra pelo sistema educacional. A qualificação profissional, dentro do ensino formal, era utilizada como um índice de desenvolvimento socioeconômico e abrangia as taxas médias de permanência na escola, que havia alcançado patamares elevados nas últimas três décadas.

A qualificação profissional tem raízes na Sociologia do Trabalho, com duas dimensões:

- a) Taylorista/Fordista, na qual a qualificação profissional é entendida como um bem conquistado de forma privada, constituído por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas e habilidades adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho.
- b) Qualificação social do trabalho e do trabalhador, onde a dimensão da qualificação como relação social, surgiu no pós Segunda Guerra, associada ao Estado de Bem-Estar Social, em resposta à ausência de regulações sociais nas relações do trabalho, que ajudaram a impulsionar o processo de industrialização. Os trabalhadores negociam para que esse tipo de qualificação seja reconhecido oficialmente e é um fator diferenciador e que garante empregabilidade.

Segundo Yves Schwartz (1995) a qualificação profissional possui três dimensões: conceitual, social e experimental.

Na dimensão conceitual, a qualificação profissional é entendida como o resultado do registro de conceitos teóricos formalizados e dos processos de formação e é associada ao valor dos diplomas. Para o autor, o diploma é observado como um instrumento de status e remuneração ao trabalhador. Na dimensão social, a qualificação é definida como um instrumento das lutas sociais por melhores condições de trabalho, de emprego, de renda e de carreira. Finalmente, na dimensão experimental, a qualificação profissional é associada às evoluções tecnológicas, pós 1980.

Para Vieira e Luz (2005), o conceito de qualificação profissional é abandonado pelo de competências. Passa-se a valorizar mais os conteúdos dos trabalhos que vão além do que está prescrito e, as qualidades dos indivíduos ligadas a atributos pessoais, potencialidade e valores, em detrimento dos saberes formais, ou seja, prioriza-se a prática do saber e do saber-fazer. Conclui-se que a qualificação está ligada à pessoa, mais do que às relações sociais e ao conhecimento tácito necessário para vigiar autômatos.

Segundo Yves Schwartz (1998), o papel que hoje caber ao conceito de competência abrange um campo muito mais vasto, humanamente falando, do que aqueles estreitos e ligados a uma lógica de “postos de trabalho”. Para o autor, a mudança da qualificação profissional para a competência é estruturalmente paralelo à mudança de trabalhar para gerir e, os elementos ligados à gestão do trabalho e que motivam o uso do conceito de vago de competência não nasceram do nada, juntamente com as novas tecnologias e com as novas formas de organização do trabalho. As novas regras de avaliação dos trabalhadores já existiam nas formas anteriores, com dimensões e objetivos aparentemente mais modestos, mas iguais em sua essência.

Yves Schwartz (*Ibid.*) afirma que se as condições do trabalho são subjetivas e indeterminadas, não é possível defender o caráter objetivo que o modelo de competências poderia possuir para avaliar situações de trabalho. Isso faz emergir as verdadeiras questões escondidas por trás da problemática da avaliação das competências: a não existência de condições objetivas que resultem na trajetória da criação de produtos ou formas de produção.

Para Yves Schwartz (*Ibid.*), a competência é uma realidade vaga que recebe um conteúdo no campo das atividades sociais. Buscar definir suas “condições nos limites” equivaleria à busca absurda do que poderiam ser as “competências necessárias para viver”. Para o autor, a problemática da avaliação das competências no trabalho possui a mesma ambiguidade do próprio conceito de trabalho. Yves Schwartz (*Ibid.*) criou o conceito de “ergologia”, que significa o estudo do trabalho humano em todas as suas dimensões. Para o autor, estudar o trabalho humano via a avaliação das competências humanas significa cair no absurdo, pois ele não pode ser isolado de um campo mais amplo, o da indústria humana, no seu sentido mais genérico e enigmático.

Para Yves Schwartz (*Ibid.*), a “competência industriosa” é uma combinação problemática de ingredientes heterogêneos que não podem ser todos avaliados nos mesmos moldes, e muito menos ainda quando ela inclui uma dimensão de valor, uma vez que ninguém dispõe de uma escala absoluta de avaliação de valores.

Segundo Ramos (2001), a primeira escola de pensamento ligado ao conceito de competência, a escola condutivista, considera que os objetivos do ensino é expressar condutas e práticas observáveis. Essa noção ocorre na ligação entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção. Esse conceito surgiu em meados da década de 1960, com David McClelland, que argumentava que os tradicionais exames acadêmicos não garantiam nem o desempenho no trabalho nem o êxito na vida.

Bloom (1975) declarava que 90 a 95% dos alunos teriam possibilidade de aprender tudo o que lhes fosse ensinado, desde que lhes oferecessem condições para isso e que o ensino fosse orientado para três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir ligados à área cognitiva, afetiva e psicomotora. Bloom (1975) definiu o objetivo da educação como sendo uma formação explícita dos métodos que visam a transformar o comportamento dos alunos, ou seja, a forma de mudar sua maneira de pensar, seus sentimentos e suas ações.

Seguindo a escola condutivista, Magers (1977) definiu os objetivos da educação, o desempenho do aluno, as condições nas quais deve transcorrer o desempenho, pela qualidade ou pelo nível de performance considerado aceitável.

Para Ramos (2001), o principal problema da escola condutivista está no fato de que reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis, limitam a natureza do conhecimento ao próprio comportamento e consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares, cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo. Além disso, a escola condutivista não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que extrapolam os comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Para Manfredi (1999), o modelo de qualificação profissional, baseado no fordismo, buscava a transmissão de habilidade e conhecimentos no trabalho, a partir dos sistemas escolarizados e nos sistemas de ascensão, fundamentados pelo tempo de antiguidade na empresa. No modelo



de competências, pós-fordista, a qualificação profissional recai num sistema de capacitação e treinamento, tanto no início da contratação, como posterior a ela.

Para a autora (*Ibid.*), a mobilidade ocupacional ascendente é atingida, por meio da multiquificação e da polivalência. Além disso, no modelo de competência, ocorre o domínio de conhecimentos, técnicas e de áreas específicas no interior de disciplinas. Outro atributo do modelo de competências é sua inserção na dimensão cultural. O novo trabalho requer uma cultura colaborativa ampla caracterizada pela colaboração entre trabalhadores, grupos e equipes de trabalho e entre trabalhadores de produção e dos setores supervisão e comando. O processo envolve também práticas interdepartamentais e interprofissionais colaborativas.

Para Manfredi (*Ibid.*), o novo modelo traz mudanças significativas no mundo do trabalho, mas deixa lacunas em relação aos ganhos concretos para o trabalhador e para a evolução das relações dentro do ambiente de trabalho.

Sandberg (2000) critica o conceito tradicional de competência: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Para o autor os aspectos essenciais da competência humana não podem ser reduzidos a uma lista externa de atributos relacionados ao trabalho. Em sua abordagem interpretativa, o desenvolvimento de competências deve levar como base as práticas organizacionais, com ênfase nas vivências e experiências.

Para Sandberg (*Ibid.*), o desenvolvimento de competências deve considerar as mudanças na estrutura e no significado das práticas do trabalho. A visão da competência no local de trabalho deve partir da visão de como os gestores encaram as competências. O autor critica o modelo tradicional de competências, que é reducionista. Para ele, as competências se desenvolvem por meio das interações no ambiente de trabalho, não se limitando apenas a uma lista de atributos que pudessem ser desenvolvidos de forma isolada.

## **2.5 A educação corporativa, valores e competências**

Pantoja *et al* (2005) estudam a relação entre treinamento e valores. Para os autores, o treinamento, quando destinado aos níveis hierárquicos inferiores, tem um caráter mais conservador, com soluções para melhorar as competências técnicas e a modelagem dos

comportamentos compatíveis com os valores e os interesses organizacionais. Contudo, quando o treinamento atinge os níveis hierárquicos superiores, trata principalmente do conjunto de valores do interesse da organização. Para os autores, os indivíduos comprometidos com a filosofia e os valores da organização tendem a transferir, de forma mais acentuada, novas aprendizagens ao ambiente de trabalho.

Pantoja *et al* (*Ibid.*) desenvolveram uma pesquisa em duas instituições, uma da área da saúde e outra da área financeira, para verificar a influência dos valores pessoais e da percepção dos alunos sobre o suporte organizacional dado nos programas de treinamento. Esse estudo representa uma iniciativa de vincular os valores pessoais às iniciativas de treinamento e desenvolvimento. A suposição básica da pesquisa é que os valores pessoais podem predispor os participantes de treinamentos a desempenharem comportamentos e habilidades aprendidos em treinamentos que sejam coerentes com a sua hierarquia de valores. Essa relação pode representar a importância dos valores na transmissão da aprendizagem, seja um treinamento isolado ou um programa amplo de educação corporativa.

Na pesquisa de Pantoja *et al* (*Ibid.*), foi criado um questionário dividido em duas partes. A primeira parte, denominada impacto do treinamento no trabalho, continha 12 questões que versavam sobre as oportunidades para a aplicação de novos conhecimentos, diminuição dos erros nas atividades, memorização dos conteúdos transmitidos, qualidade do trabalho pós-treinamento, frequência de utilização das novas aprendizagens e receptividade a mudanças. A segunda parte, denominada de suporte à transferência, tratava de fatores situacionais de apoio, apoio gerencial, social e organizacional, suporte material e consequências associadas ao uso das novas habilidades. Os valores individuais dos alunos foram investigados por meio da Escala de Valores Humanos de Schwartz (1992).

Os principais achados da pesquisa de Pantoja *et al* (2005) apontaram para a significativa relação entre a percepção de suporte organizacional e os valores pessoais dos participantes do treinamento. O suporte psicossocial e o tipo motivacional conservadorismo aparecem como importantes preditores do impacto do treinamento no trabalho. A descoberta da relação entre os valores pessoais e os impactos do treinamento no ambiente de trabalho mostra que os valores preferidos pelas pessoas podem influenciar o resultado dos programas de treinamento.

Meister (1999) defende que uma das características mais marcantes do modelo de universidade corporativa é a maior ênfase no treinamento formal de funcionários de todos os níveis, nos valores, crenças e cultura da organização. Segundo a autora, a *AT&T Universal Card* possui o “*Passaport to Excellence*”; a Motorola University possui a “*Culture Class*”; e a *Tennessee Valley Authority University* possui a “*TVA: A New Business Era*”. Independente do nome ou de como o curso é elaborado e oferecido, a meta é semelhante em muitas organizações: inculcar em todos, desde o auxiliar de escritório até o alto executivo, os valores e a cultura que diferenciam a organização e a tornam especial, assim como definir comportamentos que possibilitem aos funcionários “viver esses valores”.

Para Meister (*Ibid.*), a *Southern Company*, empresa de energia elétrica sediada em Atlanta, Geórgia, é um exemplo excelente de como os valores podem propiciar um foco central não apenas para fins de treinamento, mas também para o sistema de desempenho e remuneração de toda a organização. Segundo a autora, entre os valores da *Southern Company* estão inclusos: demonstrar comportamento ético, colocar o cliente em primeiro lugar, respeitar o valor do acionista, fazer da *Southern Company* um local de trabalho espetacular, valorizar o trabalho em equipe, assumir responsabilidade pessoal pelo sucesso e comprometer-se com a comunidade e com o ambiente.

Meister (*Ibid.*) afirma que a definição de sucesso da *Southern Company* implica o cumprimento das metas empresariais e, ao mesmo tempo, a adesão a seus valores. A empresa treina os funcionários nesses valores e pede-lhes que avaliem a si próprios, em relação a cada valor em uma escala de um a cinco. Para a autora, o treinamento nesses valores é apenas o começo. Os valores tornam-se a vida, a própria alma da empresa. Al Martin, reitor da *Southern Company College*, afirma que (*Ibid.*, p. 39):

Muitas empresas apresentam aos funcionários os valores da corporação num programa de orientação que tem duração de um dia e também abrange os benefícios, políticas e procedimentos da corporação. Quase sempre, essa é também a última vez que o funcionário ouve falar dos valores da empresa. Mas não é isso que acontece na *Southern Company*. Fazemos um esforço consciente para inculcar esses valores na estrutura da empresa, declarando em detalhes que comportamentos produzem um desempenho que esteja alinhado com os nossos valores – comportamentos que os funcionários são encorajados a incorporar no seu dia a dia, na maneira como pensam e agem no trabalho.

Meister (*Ibid.*) também apresenta outro exemplo de aprendizagem baseada em valores. Segundo a autora, Catherine Hammon, gerente geral da *Tennessee Valley Authority*

*University* e membro importante da equipe que encabeçou o lançamento da *TVA University*, em 1994, enfatiza o treinamento de valores. Segundo Hammon (*Ibid.*, p. 41):

A *TVA University* existe por causa do compromisso pleno da nossa organização com a aprendizagem contínua. Todos os funcionários da *TVA* precisam saber quais são as nossas orientações; deter uma visão compartilhada do nosso futuro e possuir as qualificações e o conhecimento necessários para criar o futuro. Uma maneira significativa que encontramos para que os funcionários conheçam nosso futuro é a conclusão de um programa básico conhecido como *Pathways to Excellence* [...] Quanto mais os funcionários da *TVA* aprendem sobre os valores, tradições, cultura da empresa e sobre o que ela espera do resto da década, maior é a sua noção dos problemas organizacionais.

Os exemplos trazidos por Meister (*Ibid.*) demonstram que os valores são alvo dos programas de educação corporativa. Essa prática cria a oportunidade de se pesquisar como o processo ocorre e principalmente se, ao se transmitir valores, isso gera alguma influência nos resultados obtidos pelos programas educacionais que visam a afetar a estratégia competitiva das organizações. Isso significa estudar se os valores de uma organização são um importante elemento estratégico ou se sua promoção é apenas um instrumento que visa a trabalhar a sua imagem institucional. Isto é, se os valores de uma organização fazem parte da retórica ou da prática.

Para Shieh e Wang (2010), *core competence* é uma das capacidades da empresa a qual permite um desempenho de sucesso em comparação aos seus concorrentes, representando uma demanda do mercado. Significa a capacidade de combinar recursos que deixam a organização em condição vantajosa frente à concorrência, estando inserida na estratégia da corporação. As *core competences* possuem recursos únicos e sua distinção cria vantagens competitivas. A combinação entre distinção e persistência é um importante fator para desenvolver *core competences*.

Para os autores (*Ibid.*), a cultura corporativa é a representação dos valores de uma companhia e influencia o comportamento e ações das pessoas em sua estrutura. A cultura corporativa pode determinar um sistema de valores comuns a ela. Se a obtenção da liderança competitiva de uma organização está baseada em *core competences* e isso está disseminado entre os funcionários, então a obtenção das *core competences* está baseada nos valores da organização.

Os autores fizeram um estudo buscando a existência de uma correlação positiva entre a cultura organizacional e as quatro dimensões das *core competences*: recursos e capacidade; combinação entre distinção e persistência, efetiva integração de recursos e processo de

realização dinâmico. Segundo os autores, foi possível identificar a correlação positiva entre os dois fatores.

Barriela (2008) desenvolveu um estudo em que correlacionou competências gerenciais com valores do trabalho. A autora criou uma escala de competências gerenciais a partir do seu referencial teórico e de pesquisas brasileiras sobre perfis de administradores e gestores, chegando a quatro fatores: tomada de decisão, geração e disseminação de conhecimento, liderança e comunicação. Em relação aos valores do trabalho, foi escolhida a Escala de Valores de Trabalho de Porto e Tamayo (2003), composta de 45 assertivas de valor, distribuída em quatro fatores: realização no trabalho, relações sociais, prestígio, estabilidade.

Dentre os achados da sua pesquisa de Barriela (2008), é possível destacar a correlação entre o valor “realização no trabalho” e todas as competências gerenciais: “tomada de decisão”, “geração e disseminação do conhecimento”, “liderança” e “comunicação”, tendo mais forte correlação com as duas primeiras competências gerenciais, sugerindo que, da amostra, os sujeitos que priorizam a realização no trabalho, consideram-se mais competentes na tomada de decisão e na disseminação do conhecimento.

Rosenthal e Masarech (2003) analisam os impactos dos valores para o desenvolvimento de competências necessárias aos resultados esperados pelo negócio. Para os autores, organizações que possuem sua gestão baseada em valores para impulsionar seus resultados criam uma cultura de alto desempenho. Os principais atributos desse modelo de gestão são:

- a) Uma missão clara ou propósitos que dirigem as decisões de negócios, a lealdade dos clientes e a paixão dos funcionários.
- b) Valores organizacionais compartilhados que guiam o comportamento dos funcionários e influenciam as práticas de negócios, as promessas aos clientes, funcionários e demais *stakeholders*.
- c) Um ambiente que encoraja as ações individuais dos funcionários em relação aos resultados do negócio.

Para os autores (*Ibid.*), uma cultura baseada em valores também pode atrair e reter talentos que não apenas tenham as habilidades necessárias aos resultados do negócio, mas que estejam tão revigorados pelas crenças centrais dos negócios que atinjam 110 % de desempenho. Isso

pode guiar e inspirar as decisões dos funcionários num ambiente encorajador e de decisões descentralizadas, provendo estabilidade em momentos de intensas mudanças ou crises.

Os autores também afirmam que uma gestão baseada em valores para que sejam atingidos os resultados organizacionais, cria uma conexão mais pessoal entre os funcionários e a organização, produzindo um contrato emocional para troca de compromissos no ambiente de trabalho. Este processo alinha os funcionários com diferentes interesses em torno de metas compartilhadas, criando um senso de comunidade e trabalho em equipe e exporta para fora da organização aquilo em que ela acredita, criando um vínculo emocional que transcende a satisfação, tornando-se lealdade para a companhia.

Rosenthal e Masarech (*Ibid.*) avaliam a relação entre o desempenho do negócio e o foco em valores para a sustentabilidade do negócio e seu sucesso no tempo.

Desempenho do negócio	Alto	<b>2</b> Atinge resultados, Mas o processo é sustentável?	<b>4</b> Atinge resultados e inspira as pessoas: processo sustentável
	Baixo	<b>1</b> Saindo do negócio...	<b>3</b> Mantém boa moral, mas o processo é sustentável?
		Baixo	Alto
		Orientação para valores	

**Ilustração 11 - Desempenho de negócios e os valores da organização**  
 FONTE: ROSENTHAL; MASARECH, 2003.

Para os autores, apenas quando a orientação para valores e o desempenho dos negócios são altos, o negócio consegue manter um nível de alto desempenho de forma sustentável.

Segundo Rosenthal e Masarech (*Ibid.*), o primeiro passo para transformar uma empresa em organização baseada em valores é divulgar sua missão e seus valores. Mesmo que uma empresa não publique seus valores, isso não significa que eles não existam. Contudo, a falta

de divulgação pode dificultar o caminho para engajar as pessoas naquilo que se espera e disseminar os valores que a deverão sustentar. Ao divulgar seus valores, a organização transforma conceitos abstratos em exemplos tangíveis, o que facilita o desenvolvimento das competências essenciais ao negócio.

O Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação (1999) fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Nesse parecer fica explícito que a educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

Ainda no Parecer 16/99 é declarado que a educação profissional deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros.

Outro aspecto que integra o processo educacional, ao conceito de competências e valores, é a declaração de que ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho.

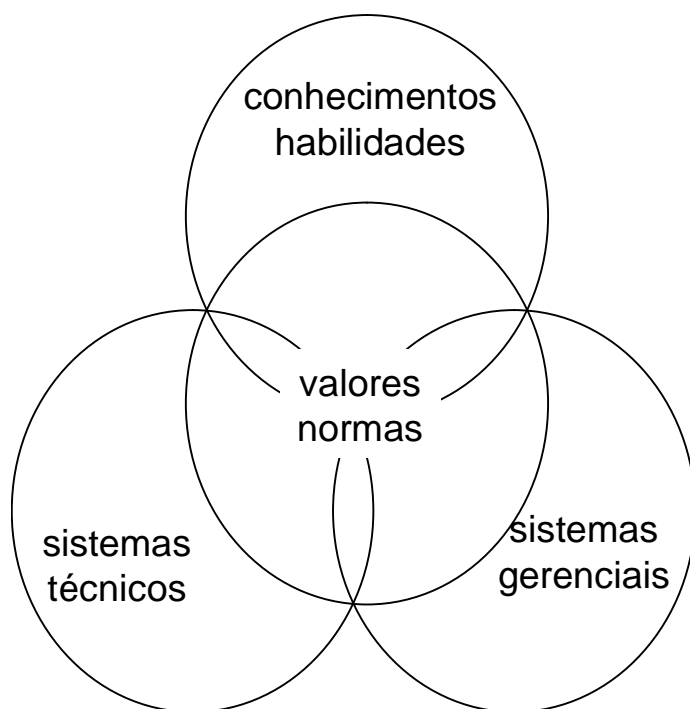
Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida [...] O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos deste Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Leonard-Barton (1992) define competências como sendo as *core capabilities* de uma organização, que existem em quatro dimensões:

- a) Conhecimentos e habilidades incorporadas nas pessoas.
- b) Conhecimentos embutidos nos sistemas técnicos.
- c) Sistemas gerenciais.
- d) O valor atribuído dentro da empresa para o conteúdo e estrutura do conhecimento.

Para a autora, mesmo sistemas físicos embutem valores. Por exemplo, uma empresa que valoriza a autonomia individual em relação à centralização, irá preferir sistemas abertos que deem independência a cada pessoa da rede.

Cada uma das quatro dimensões reflete comportamentos e crenças baseados no sucesso corporativo já conquistado.



**Ilustração 12 - Os valores como elemento central das competências**

Fonte: Leonard-Barton (1992).

Para Leonard-Barton (*Ibid.*), os valores atribuídos à criação e ao conteúdo do conhecimento, reforçado pelos líderes e incorporados nas práticas gerenciais afetam todos os projetos desenvolvidos numa linha de negócios. Existem duas dimensões dos valores especialmente críticas: o grau no qual os membros dos projetos são empoderados e o status atribuído às várias disciplinas na equipe de projeto.

O empoderamento dos membros de projeto significa que cada pessoa irá criar múltiplas possibilidades de cenário de acordo com as diversas necessidades do negócio. Um negócio reconhece que as *core capabilities*, atraem, reteem e motivam as pessoas talentosas. A forma



como a empresa valoriza suas principais disciplinas irá determinar a forma como irá atrair e reter seus principais talentos.

As *core rigidities* são o oposto das *core capacities*. Representam as mesmas dimensões, mas atuam como freio ao desenvolvimento das capacidades superiores das organizações.

## 2.6 Síntese da fundamentação teórica

A fundamentação teórica desta pesquisa baseou-se no estudo dos conceitos ligados à educação corporativa, valores humanos e competências e na relação de todos estes constructos.

O Quadro 3 traz a síntese dos conceitos abordados e os autores pesquisados para a elaboração da pesquisa teórica.

**Quadro 3 – Síntese da fundamentação teórica**

Temas/Assuntos	Abordagens/Autores
A - Educação Corporativa	
A.1 - Os conceitos da educação formal	<p>A educação formal deve preparar as pessoas para a vida democrática, assumindo seu papel libertário. Os governos precisam encarar a educação como uma política pública e seu gerenciamento deve estar baseado na definição de metas claras e objetivas e no acompanhamento dos resultados dos diversos programas. A educação para o século 21 traz propostas de abordagens menos fragmentadas para que o indivíduo e o grupo social sejam trabalhados em todas as suas dimensões, visando a construção da cidadania. Países que possuem níveis de investimentos em educação mais elevados também apresentam maiores taxas de crescimento do PIB, mostrando que a esfera educacional deve fazer parte da agenda de ações que buscam o crescimento econômico de forma sustentável.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Aranha, 1996; Souza, 2005; Apple, 2003; Ioschpe, 2004; Costin, 2010; Castro, 2010; Delors, 1998; Krisnamurti, 1957; Eboli, 2004; Morin, 2009; Rogers, 1975.</p>

<p>A.2 - Educação de adultos, treinamento e desenvolvimento</p>	<p>A educação de adultos é um processo para a vida toda. O capital humano é construído pela educação do público adulto e percebe-se que os sistemas educacionais também geram riqueza e não apenas os investimentos em máquinas e tecnologia. A educação de adultos deve ser centrada na experiência do aluno, que deve guiar o processo de aprendizado. Existem três camadas ligadas ao processo educacional, sendo o treinamento a mais central, que fornece um aprendizado instrumental; o desenvolvimento, que representa um escopo mais amplo; e a educação que traz uma abrangência maior e não fornece apenas conhecimentos, mas também a possibilidade do indivíduo ser criativo e trabalhar o improviso.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Souza, 2005; Becker, 1964; Schultz, 1963; Lindeman, 1926; Knowles, 2009; Vargas e Abbad, 2006; Rosenberg, 2001; Bastos, 1991; Mannheim, 1962.</p>
<p>A.3 - Os fundamentos da educação corporativa</p>	<p>A educação de adultos evoluiu para o conceito de educação corporativa ou universidades corporativas, em função das organizações estarem mais enxutas e o trabalho ser mais flexível. Os sistemas de educação corporativa são baseados na economia do conhecimento, que diminui a validade da educação adquirida e traz um novo foco de empregabilidade. A educação corporativa é baseada em parcerias entre empresas e escolas tradicionais e novos formatos para aprendizagem, como o uso de <i>mentoring</i>, <i>coaching</i> e o ensino a distância. As universidades corporativas diferenciam-se pelo mundo. Nos Estados Unidos, atendem públicos mais diversificados, mas são menos estratégicas do que as universidades européias. Na China, estas estruturas de educação de adultos são baseadas no papel educador do líder e no apoio da alta gestão.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Meister, 1999; Allen, 2002; Eboli, 1999b; Allen, 2007; Eboli, 2009; Eboli, 2010; Alperstedt, 2001; Grisci e Dengo, 2005; Andresen e Lichtenberger, 2007; Eboli, 2004.</p>
<p>A.4 - Educação corporativa e a formação das lideranças nas organizações</p>	<p>A educação corporativa deve privilegiar o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos e não apenas aspectos técnicos e instrumentais. Os líderes são o público-alvo estratégico na educação corporativa e devem assumir funções de mentores ou <i>coaches</i>. Quanto maior o nível hierárquico das lideranças, maior será o nível de complexidade dos programas e menos estruturados eles serão. Na educação corporativa, os líderes possuem sete papéis: visionário, patrocinador, controlador, especialista, professor, aprendiz e comunicador.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Meister, 1999; Eboli, 1999a; Eboli, 2010; Charan, 2008; Daniels e Preziosi, 2010; Dealtry, 2006; Brelade e Harnan, 2001; Bartlett e McLean, 2006; Bennis, 1989; Eboli, 2005.</p>

A.5 - Educação corporativa no setor financeiro nacional	<p>A crise de 2008 trouxe ameaças para o setor bancário nacional, principalmente ligadas à situação financeira dos seus clientes. A expansão do crédito minimizou os efeitos da crise e seus impactos nos bancos. As principais organizações do setor bancário brasileiro investem quantias altas na capacitação dos seus funcionários com o objetivo da criação de diferenciais competitivos perante o mercado.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Siqueira, 2010; Exame Melhores e Maiores, 2010; Sister, 2009; Lavoratti, 2010; Izique, 2009; Febraban, 2009; Bradesco, 2010; Citi, 2010; Itaú-Unibanco, 2009; Xavier, 2001; Banco do Brasil, 2009.</p>
---	--

B - Valores	
B.1 - As bases do estudo dos valores humanos	<p>O significado do constructo valores difere nas diversas ciências humanas, como a Economia, Sociologia e Psicologia, sendo que esta última, por meio da Psicologia Social e posteriormente da Administração, abordou o estudo de valores na sua ligação entre os aspectos motivacionais humanos. Os valores incentivam as atitudes e os diversos níveis de ação, sendo absolutos e gerados da necessidade humana de satisfazer seus diversos níveis de necessidades.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Gouvêa, 2008; Thomas e Znanieck, 2004; Vernon e Allport, 1931; Parsons, 1951; Kluckhohn, 1951; Maslow, 1954; Adler, 1956; Rokeach, 1973; Rohan, 2000.</p>
B.2 - Valores básicos de Schwartz	<p>Valores são crenças duradouras em que determinado modo de conduta é preferível a outro. Eles podem ser adquiridos pela aprendizagem e podem ser definidos também como metas utilizadas para julgar e justificar determinada atitude e comportamento. Existem 10 tipos comportamentais, divididos em 4 dimensões bipolares: autotranscendência, autopromoção, abertura à mudança e conservação.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Schwartz, 1992.</p>
B.3 - Valores organizacionais	<p>Valores organizacionais são crenças duradouras relativas aos tipos de estrutura e aos modelos comportamentais que orientam as organizações. Eles servem para resolver problemas e são utilizados para obter a confiança dos funcionários. Os fundadores e diretores das organizações são os principais responsáveis pela criação dos valores organizacionais. Clientes e demais parceiros de negócios assimilam os valores das empresas com as quais fazem negócios.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Katz e Kahn, 1974; Tamayo e Godim, 1996, Rokeach, 1973; Kabanoff, 1995; Segó et al, 1997; Oliveira e Tamayo, 2004; Tamayo et al, 2000; Schwartz, 1992 e 1999; Koslowsky e Stashevsky, 2005; Gosendo e Torres, 2010.</p>

B.4 - Valores organizacionais, imagem e marcas na organização	<p>As pessoas moldam suas crenças e valores em função da situação e isto explica por que os valores declarados muitas vezes são diferentes dos valores compartilhados. Esta diferença traz inúmeros problemas para a organização, porque os valores compartilhados impulsionam os negócios e evoluem a marca. Desalinhamento entre os valores declarados e compartilhados podem trazer dificuldades de expansão do valor da marca, que é formada em sua essência pela missão, visão e valores das organizações.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Watson, 2004; Teixeira, 2004; Kabanoff e Daly, 2002; Ellwood, 2004; Aaker, 1995; Schwartz, 1992; Kotler e Pfoertsch, 2008.</p>
---	---

C - Competências	
C.1 - As bases do estudo das competências	<p>O conceito de competências surge como uma resposta às mudanças nos processos produtivos dos Estados Unidos e da Europa na década de 1980. Neste conceito, o trabalho humano necessita de constante aperfeiçoamento e a carreira torna-se dinâmica. O conceito de competência traz o desafio de preparar as organizações para a crescente complexidade do trabalho humano, trazido pela evolução tecnológica e dos mercados. Dentre as diversas definições de competências, destacam-se aquelas que priorizam a mobilização do estoque de recursos e capacidades em um determinado contexto e que exige níveis superiores de entrega de resultados.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Boyatzis, 1982; Le Boterf, 1995; Spencer e Spencer, 1993; Dutra, 2004; Dutra e Comini, 2010; Charan, 2008; Stamp, 1989; Fischer et al, 2008; Fleury, 2001.</p>
C.2 - Competências individuais	<p>As competências individuais existem para colocar em ação os propósitos e projetos da organização. Podem ser classificadas como gerenciais, técnicas e gerais ou culturais. No desenvolvimento das competências individuais, as lideranças são fundamentais, especialmente a alta direção, simbolizada pelo papel do principal executivo ou CEO (<i>Chef Executive Officer</i>).</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Ruas, 2005; McClelland, 1973; Le Boterf, 1995; Eboli, 2008; Nyhan, 1998; Garavan e McGuire, 2001.</p>
C.3 - Competências gerenciais	<p>As competências gerenciais são formadas por competências técnicas, de negócios, de gestão do conhecimento, liderança, sociais ou interpessoais e intrapessoais. Estão ligadas aos valores dos gestores e aos seus atributos técnicos.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Viitale, 2005; Bitencourt, 2004; Abel, 2008; Kahane, 2008.</p>

C.4 - Competências organizacionais	<p>As competências organizacionais definem a forma como os negócios são realizados nas organizações. São mediadas pelo processo de aprendizagem e pelos recursos fornecidos no ambiente organizacional. Dentre as competências da organização, estão aquelas que trazem diferenciais competitivos, são difíceis de imitar, geram valor ao cliente e abrem mercados, chamadas de <i>core competences</i>.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Prahalad e Hamel, 1990; Fleury e Fleury, 2004; Ruas, 2005; King et al, 2002.</p>
C.5 - Críticas ao modelo de competências	<p>Os conceitos de qualificação profissional e competências se confundem, sendo que existem diferenças quanto à sua essência. A qualificação profissional está ligada às conquistas históricas do trabalho, enquanto o conceito de competências é uma tentativa de priorizar o pragmatismo nas relações de trabalho e ao saber fazer. O conceito de competências mascara as relações humanas no ambiente de trabalho e não deixa claro que tipo de ganhos são destinados aos trabalhadores.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Vieira e Luz, 2005; Yves Schwartz, 1999; Ramos, 2001; Bloom, 1975, Magers, 1977; Manfredi, 1999; Sandberg, 2000.</p>

D - Educação Corporativa, Valores e Competências	
	<p>As competências possuem em sua natureza os valores humanos. Quanto mais alto o nível hierárquico, maior será a influência dos valores no processo de aprendizagem. As organizações que conseguem trabalhar os seus valores, conseguem desenvolver competências de forma mais plena e consolidam uma cultura de alto desempenho. Um dos principais papéis das universidades corporativas é disseminar os valores organizacionais.</p> <p>Autores consultados:</p> <p>Pantoja et al., 2005; Meister, 1999; Shieh e Wang, 2010; Bariela, 2008; Rosenthal e Masarech, 2003; Conselho Nacional de Educação, 1999; Leonard-Barton, 1992.</p>

## 2.7 Pressupostos conceituais da pesquisa

A educação é um processo de transformação pessoal e social e envolve a formação ampla do aluno, visando sua cidadania. No processo educacional, além de conceitos e teorias, é estimulada a análise crítica e a promoção de valores que permitam ao aluno escolher a melhor forma de participação social, frente aos desafios locais e globais (SOUZA, 2005); (ARANHA, 1996); (KRISHNAMURTI, 1957).

A educação corporativa é um processo de transformação organizacional voltado à qualificação profissional de funcionários e demais públicos interessados, ligando a aprendizagem à estratégia da organização. Na educação corporativa são disseminados os valores organizacionais, para dar direção e significado ao aprendizado, e desenvolvidas competências que se manifestam na entrega de resultados (MEISTER, 1999); (EBOLI, 2004); (DUTRA, 2004).

O desenvolvimento de competências e a disseminação de valores são pilares dos programas de educação corporativa. A importância do sistema de competências está ligada à capacidade de entrega de resultados das pessoas envolvidas com a aprendizagem e os valores direcionam a forma como a aprendizagem é transmitida e assimilada.

Os gestores, no papel de líderes, são um público central para os programas de educação corporativa e na sua formação são disseminados valores que, juntamente com os conteúdos e práticas, podem formar profissionais alinhados às suas organizações e preparados para formar e influenciar suas equipes. (MEISTER, 1999); (EBOLI, 2004).

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A fundamentação teórica procurou investigar como os conceitos de educação corporativa, valores e competências estão sendo desenvolvidos por alguns autores que são referência nos temas. A busca de referencial teórico que tratasse das relações entre valores e competências, no contexto da educação corporativa, também foi uma preocupação, para que a metodologia da pesquisa pudesse ser construída.

#### 3.1 Método da pesquisa

Esta pesquisa possuiu o método misto, conhecido por ter um enfoque qualitativo e quantitativo (CRESWELL, 2007).

O enfoque qualitativo foi necessário para a exploração dos dados por meio da análise interpretativa e contextualização do ambiente. Esse enfoque oferece uma visão “natural” dos fenômenos e possui notável flexibilidade (SAMPIERI *et al*, 2006). No enfoque qualitativo não há o objetivo de medir numericamente as variáveis e nem explorar o significado estatístico delas. Sampieri (*Ibid.*) afirma que o enfoque qualitativo é utilizado para refinar as questões de pesquisa e aprofundar a investigação da realidade, explorando novas evidências e construindo possibilidades teóricas sobre o fenômeno pesquisado.

Para o enfoque qualitativo desta pesquisa foi utilizado análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que buscou estudar os documentos disponibilizados para a construção das escalas de valores e competências, além de entrevistas abertas, nas quais os entrevistados puderam discorrer sobre os principais aspectos ligados ao conteúdo disponibilizado.

Esta pesquisa também recorreu ao enfoque quantitativo para buscar a generalização do fenômeno e a possibilidade da sua contagem e avaliação da magnitude (SAMPIERI *et al*, 2006). Pesquisas quantitativas utilizam a coleta de dados por meio de critérios probabilísticos e na sua medição numérica por meio da seleção de amostras. Sampieri (*Ibid.*) afirma que o enfoque quantitativo usa métodos estatísticos para estabelecer padrões de comportamento de uma população para possibilitar a generalização dos resultados.

Para o enfoque quantitativo desta pesquisa foram utilizadas técnicas estatísticas como a análise fatorial, a análise de regressão e o teste M de Box, para possibilitar o teste das hipóteses propostas e a construção de escalas que pudessem ser utilizadas de forma geral no universo pesquisado. O estudo das relações entre os dois grupos de variáveis, valores e competências, também foi viabilizado pela análise estatística dos fenômenos.

Em relação ao tipo da pesquisa, ela pode ser classificada como exploratória e descritiva. O caráter exploratório da pesquisa se justificou pelo fato de serem examinados aspectos pouco pesquisados e que ainda têm muitas lacunas (SAMPIERI *et al*, 2006). Para Vergara (2005), a pesquisa exploratória é necessária quando há pouco conhecimento acumulado e sistematizado do objeto da pesquisa e para que se possa obter maior familiaridade com o problema e torná-lo explícito.

A pesquisa descritiva tem o propósito de descrever as relações entre as variáveis e utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários. Para Malhotra (2001), a pesquisa descritiva está baseada na estatística descritiva para a realização do estudo, mediante amostra probabilística.

O caráter descritivo desta pesquisa ocorreu no uso das técnicas estatísticas que buscaram estabelecer relações entre as variáveis, principalmente na técnica de análise de regressão, que investigou a existência de relações entre os valores e as competências presentes nos programas de formação gerencial dos bancos.

### **3.1.1 Primeira fase da pesquisa**

A primeira fase da pesquisa (realizada em 2009 e 2010) foi formada pela fundamentação teórica, que a sustentou conceitualmente. Os eixos teóricos principais foram:

- a) O estudo dos princípios da educação, suas tendências e desafios atuais;
- b) A educação de adultos, tendo como base o treinamento e desenvolvimento;
- c) A educação corporativa, em que se buscou estudar a origem desse conceito, seus fundamentos e aspectos críticos;



- d) A teoria de valores, suas definições, valores pessoais, organizacionais e sua influência nas atitudes e comportamentos;
- e) A teoria das competências, suas definições, aplicações, competências individuais, organizacionais e as críticas ao modelo de competências;
- f) As relações teóricas entre os conceitos de educação corporativa, valores e competências;

### **3.1.2 Segunda fase da pesquisa**

A segunda fase da pesquisa (realizada no primeiro semestre de 2011) foi qualitativa-exploratória e teve como resultados a identificação dos valores disseminados e das competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos e a criação das respectivas escalas com o uso da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo visa à explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e a expressão desse conteúdo de forma quantitativa ou não.

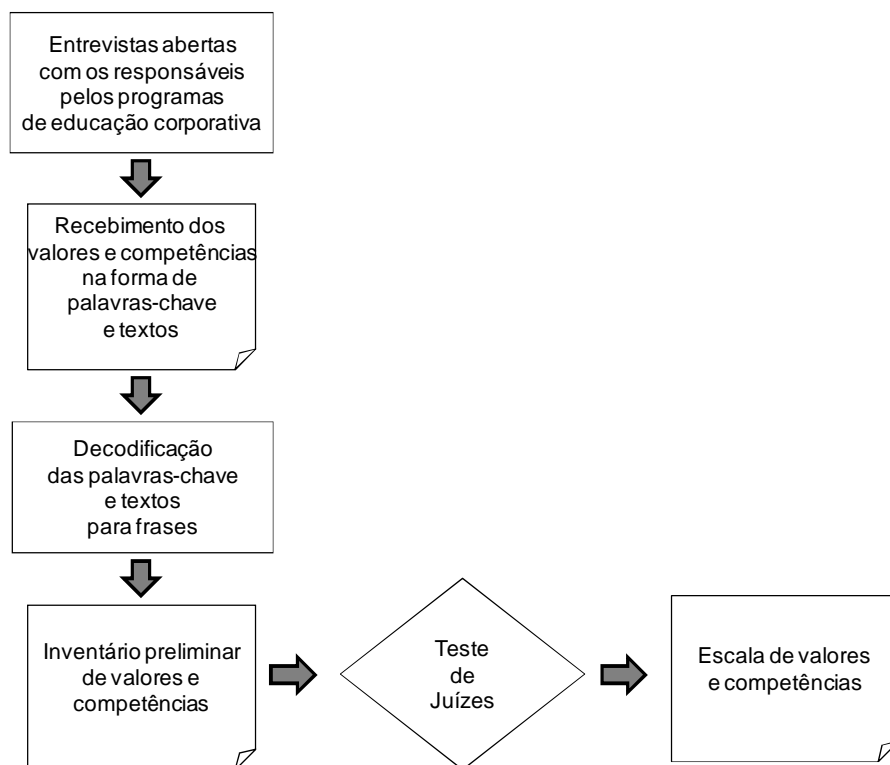
Para o levantamento dos valores disseminados pela educação corporativa e das competências desenvolvidas nos gestores foram entrevistados os responsáveis pelos programas de educação corporativa para formação gerencial dos bancos, os quais foram indagados sobre quais valores eram disseminados e quais as competências desenvolvidas por estes programas. As respostas se deram na forma de palavras-chave, frases e textos.

Os diversos formatos apresentados pelos bancos impossibilitariam a criação de uma escala de valores e outra de competências. Foi necessário utilizar a análise de conteúdo e transformar os diversos formatos em frases que retratassem os valores e competências implícitos no texto. Valores disseminados e as competências desenvolvidas são conceitos que, em geral, podem não ficar claros na forma de palavras-chave ou textos. Além disso, palavras-chave e textos podem causar ao leitor duplas interpretações, sendo caracterizadas pela sua ambigüidade (BARDIN, 1977).

Para cada valor disseminado e competência desenvolvida expressos em palavras-chave ou textos foram criadas frases para que o inventário preliminar tivesse múltiplos itens a fim de identificar cada variável. Segundo Hair *et al* (2010), o uso de múltiplos indicadores permite ao pesquisador especificar mais precisamente as respostas desejadas.

O resultado do inventário preliminar de valores e competências foi a criação de uma listagem de frases com semelhança entre si, pois os bancos pesquisados possuem valores e competências com algum grau de equivalência.

Para eliminar as duplicidades e revisar o sentido das frases presentes no inventário preliminar foram utilizados juízes, que revisaram todas as frases e escolheram duas que representassem cada valor ou competência de forma mais abrangente e explícita. Segundo Belei *et al* (2008), Os juízes devem ser pessoas envolvidas em pesquisas, capacitadas para a avaliação e ajustes de questionários e escalas. O principal papel dos juízes é indicar se os termos utilizados são compreensíveis à população aos quais se destinam. Foram selecionados três especialistas em recursos humanos para a função de juízes e construção das escalas.



**Ilustração 13: Criação das escalas de valores e competências**

As escalas de valores disseminados e competências desenvolvidas foram construídas tendo como base os valores e competências de todos os bancos pesquisados. Desta forma, os

gestores receberam um questionário único, independentemente do banco no qual trabalham ter manifestado determinado valor ou competência.

### **3.1.3 Terceira fase da pesquisa**

A terceira fase da pesquisa (realizada no segundo semestre de 2011) foi quantitativa-descritiva e utilizou as escalas construídas na fase anterior e por meio de um aspecto quantitativo procurou testar as hipóteses nulas ( $H_0$ ) e se fossem rejeitadas, seriam aceitas as hipóteses alternativas ( $H_a$ ):

#### Hipótese H1

$H_0$ 1: Não há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

$H_a$ 1: Há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

#### Hipótese H2

$H_0$ 2: Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial não são dispersos entre os bancos pesquisados.

$H_a$ 2: Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial são dispersos entre os bancos pesquisados.

#### Hipótese H3

$H_0$ 3: As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial não são dispersas entre os bancos pesquisados.

$H_a$ 3: As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial são dispersas entre os bancos pesquisados.

### **3.1.4 Pré-teste**

Os questionários que continham as escalas de valores disseminados e competências desenvolvidas nos gestores pelos programas de formação gerencial passaram por um pré-teste em uma pequena amostra de gestores que participaram dos referidos programas, para que fosse verificado se as frases validadas pelos juízes estavam claras e sem ambigüidade para os

entrevistados. Caso houvesse frases com significado não claro ou ambíguo para os entrevistados, estas seriam reescritas pelo grupo de juízes selecionado.

**Quadro 4 - Fases da pesquisa**

	Público-Alvo	Produto Gerado
<b>FASE 1</b> Pesquisa bibliográfica	Não há.	Fundamentação teórica
<b>FASE 2</b> Pesquisa qualitativa-exploratória com o uso de entrevistas semi-estruturadas com o uso da técnica de análise de conteúdo.	Responsáveis pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.	Escalas de valores disseminados e competências desenvolvidas nos gestores validadas
<b>FASE 3</b> Pesquisa quantitativa-descritiva com preenchimento de questionários estruturados com as escalas de valores disseminados e competências desenvolvidas.	Gestores que passaram por programas de educação corporativa para formação gerencial.	Tratamento estatístico para análise da relação entre os dois conjuntos de variáveis e dispersão entre os bancos pesquisados.

### 3.2 Universo e amostra

O universo da pesquisa foi composto por bancos comerciais de grande porte, tipicamente de varejo, que operam no Brasil, independentemente de serem privados, públicos, nacionais ou de origem estrangeira. Dentro do universo definido, foram entrevistados os responsáveis pelos programas de educação corporativa dos bancos para o levantamento dos valores e competências transmitidos nos seus programas de formação gerencial, a fim de serem criadas as escalas de valores e competências.

Para responder o questionário com as escalas de valores e competências foram convidados gestores que participaram dos programas de formação nos bancos em que trabalhavam, selecionados de forma aleatória pelos próprios bancos que participaram da pesquisa. O motivo que leva à escolha dos bancos de grande porte do varejo para compor o universo da pesquisa é o fato de que as organizações com as características citadas destinam grande volume de recursos à promoção de programas de educação corporativa para seus gestores.

Para a definição dos programas de educação corporativa para formação gerencial válidos, foram utilizados determinados critérios como forma de garantir que os programas atendiam aos fundamentos da educação corporativa e não eram apenas treinamentos pontuais (EBOLI, 2004). Os critérios foram os seguintes:

- a) Os programas deveriam ter carga horária superior a 16 horas e conteúdo que enfocasse o desenvolvimento das competências gerenciais necessárias ao negócio.
- b) Os programas deveriam tratar da estratégia do negócio e possuir conteúdos que transmitissem os valores do banco.

### **3.3 Técnicas de coleta, tratamento e análise de dados**

Os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas e questionários fechados com o uso da escala do tipo Likert. As entrevistas abertas foram realizadas, pessoalmente ou por telefone, com os responsáveis pela educação corporativa dos bancos pesquisados para a criação das escalas de valores e competências.

Os dados coletados por meio dos questionários fechados foram obtidos por formulário eletrônico disponibilizado na internet para os gestores, que responderam como os valores foram disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos.

Os nomes e endereços eletrônicos dos gestores foram enviados pelos responsáveis pelos programas de formação gerencial dos bancos e armazenados em banco de dados. Um convite foi enviado a cada um deles para participarem da pesquisa, na qual a senha era o próprio endereço eletrônico. Por segurança, cada endereço eletrônico poderia responder a pesquisa apenas uma vez e, se alguma pessoa que não tivesse seu endereço eletrônico cadastrado no banco de dados tentasse responder a pesquisa, não seria autorizada. Com estes procedimentos, garantiu-se a integridade das respostas geradas.

O questionário fechado construído possuiu três divisões. Na primeira, o respondente deveria inserir seu endereço eletrônico, além de ter acesso ao texto que explicava o propósito da pesquisa. Na segunda divisão, o respondente tinha à sua disposição as orientações para o

preenchimento do questionário, a fim de que erros de preenchimento fossem minimizados. Na terceira divisão, o respondente tinha disponível o questionário com as duas escalas: valores e competências, além de dados demográficos para possibilitar o aprofundamento da análise dos dados.

Para o tratamento e análise de dados, foi utilizado o software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para a análise fatorial e para a análise de variância multivariada. Sendo que para esta última foi utilizado o teste M de Box, que possui uso frequente em técnicas como MANOVA e Análise Discriminante. Para a análise de regressão foi utilizado o software GRETL a fim de flexibilizar as hipóteses subjacentes do modelo de regressão clássico.

### **3.3.1 Análise fatorial (AF)**

A técnica estatística utilizada para o tratamento das escalas de valores e competências foi a análise fatorial (AF), que é uma técnica multivariada para identificar um número relativamente pequeno de fatores comuns que podem ser utilizados para representar relações entre um grande número de variáveis inter-relacionadas.

Segundo Maroco (2007), a análise fatorial (AF) é uma técnica de análise exploratória de dados que tem por objetivo descobrir e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, de modo a construir uma escala de medida para fatores (intrínsecos) que, de alguma forma (mais ou menos explícita), controla as variáveis originais.

O maior objetivo da AF é permitir a simplificação ou redução de um grande número de variáveis por meio da determinação das dimensões latentes comuns (fatores). Neste sentido, a técnica transforma um conjunto de variáveis correlacionadas em outro grupo que pode ser não correlacionado, de maneira a reduzir a complexidade e facilitar a interpretação dos dados. Esta técnica busca verificar quantos fatores há no modelo e o que eles representam, embora nomeá-los não seja uma tarefa objetiva.

A análise fatorial também levou em consideração a confiabilidade da escala, que é o quanto ela consegue medir o “verdadeiro constructo” sem erro (Hair *et al*, 2010). Na análise da confiabilidade da escala, foi utilizada a medida de alfa de Cronbach (HAIR *et al*, 2010) que

avaliou a consistência da escala inteira. Após a definição das escalas com o uso da análise fatorial, foi realizado um teste de hipóteses para verificar a igualdade das médias com 5% de significância.

### **3.3.2 Análise de regressão**

Para verificar a validade da hipótese nula  $H_01$ , foi utilizada a técnica de análise de regressão. A análise de regressão compreende a avaliação de dados amostrais para saber se e como duas ou mais variáveis estão relacionadas uma com a outra numa população. A correlação mede a força, ou grau da relação entre duas variáveis; a regressão dá a equação que descreve a relação em termos matemáticos.

Há alguns pressupostos que devem ser satisfeitos para que o modelo de regressão clássico seja aceito para análise e predição. Segundo Wooldridge (2008), são eles:

- a) Normalidades dos resíduos do modelo de regressão.
- b) Heterocedasticidade dos erros do modelo de regressão: os erros apresentam variância incomum ao longo da amostra.
- c) Autocorrelação dos erros do modelo: os erros apresentam uma relação entre eles ao longo da amostra.

Para Wooldridge (2008), o método conhecido como *Newey-West* é capaz de corrigir eficientemente os problemas de heterocedasticidade e autocorrelação dos erros do modelo, obtido pelo uso do software estatístico conhecido como GRETL, utilizado nesta pesquisa.

### **3.3.3 Análise de variância multivariada (Teste M de Box)**

O tratamento estatístico para o teste das hipóteses nulas  $H_02$  e  $H_03$ , que buscou verificar a dispersão entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de educação corporativa entre os bancos, foi realizado por meio de análise de variância multivariada com o uso do Teste M de Box presente no software SPSS.

Segundo Rosa (1999), a avaliação da homogeneidade da variância num contexto de diversas variáveis pode ser medida pelo teste M de Box, encontrado na MANOVA ou na Análise

Discriminante. Este teste foi utilizado para avaliar se havia homogeneidade nas respostas dos gestores dos bancos para os valores disseminados e competências desenvolvidas entre os seis bancos.

**Quadro 5 – Resumo das técnicas utilizadas no tratamento e análise de dados**

Objetivo	Técnica	Objetivo da técnica	Hipótese testada
Criação das escalas de valores disseminados e das competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos.	Análise fatorial	Agrupar as variáveis em fatores, eliminando aquelas com baixas comunalidades ou cargas fatoriais altas em mais de um fator.	
Análise demográfica dos dados	Teste de hipóteses	Verificar se a distribuição demográfica da pesquisa apresentou diferenças significativas entre si.	
Análise das relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos.	Análise de regressão	Verificar se havia relação entre os fatores de valores e competências.	H <sub>0</sub> 1: Não há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.
Análise da dispersão entre os valores disseminados pelos programas de formação gerencial dos bancos.	Teste M de Box	Investigar a existência de dispersão dos valores disseminados pelos bancos.	H <sub>0</sub> 2: Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial não são dispersos entre os bancos pesquisados.
Análise da dispersão entre as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos.	Teste M de Box	Investigar a existência de dispersão das competências desenvolvidas pelos bancos.	H <sub>0</sub> 3: As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial não são dispersas entre os bancos pesquisados.

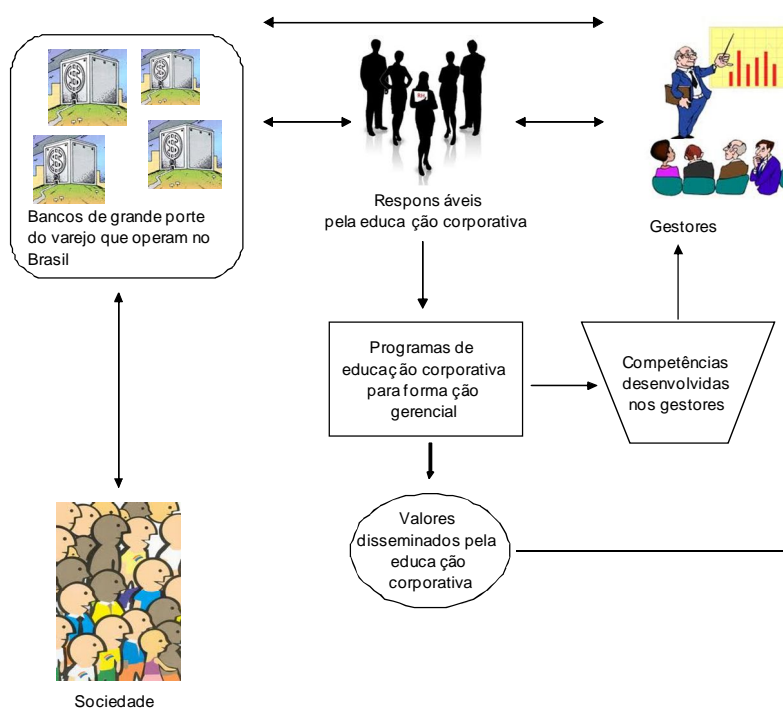
### 3.4 Modelo conceitual preliminar

O modelo conceitual preliminar visa a mostrar as relações existentes entre as diversas entidades presentes no modelo de pesquisa. A Ilustração 14 mostra que os valores declarados pelos bancos são divulgados para a sociedade e também atingem o seu público interno. Este público recebe os valores de outras maneiras, incluindo aqueles disseminados pelos programas educacionais oferecidos pelas organizações, que também desenvolvem competências no público interno.



Os responsáveis pela divulgação dos valores declarados podem não ser as mesmas pessoas responsáveis pelos valores disseminados nos programas educacionais e a falta de ligação entre os dois processos pode gerar incongruências internas.

Os gestores buscam ter suas competências desenvolvidas para atuar de forma mais adequada e gerar resultados. O conteúdo dos programas gerenciais dissemina valores e desenvolve competências e existe uma expectativa por parte da organização que esse conteúdo seja multiplicado para todos os seus funcionários, tendo nos gestores o elo entre aquilo que a organização espera e o resultado efetivamente entregue pelos seus colaboradores.



**Ilustração 14 - Modelo conceitual da pesquisa**



## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

### 4.1 Universo pesquisado

Para realização deste estudo foram escolhidos seis grandes bancos de varejo, que possuem tradição no desenvolvimento de programas de educação corporativa, principalmente com foco na formação gerencial de seus gestores. Os bancos escolhidos foram o Banco do Brasil, Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander, Banco do Nordeste e Caixa Econômica Federal.



Ilustração 15 – Bancos envolvidos na pesquisa

Cada banco pesquisado foi representado pelos responsáveis da área de educação corporativa na fase qualitativa de criação das escalas de valores e competências. Os bancos pesquisados forneceram uma lista com 200 gestores que participaram de programas de formação gerencial com ênfase na disseminação de valores e desenvolvimento de competências, selecionados de forma aleatória. O total de gestores convidados para a pesquisa foi de 1200 pessoas, dos quais 582 aceitaram o convite e preencheram a pesquisa, equivalente a 53% do total de gestores

convidados. A quantidade de gestores que aceitam participar da pesquisa em cada banco não foi revelada por uma solicitação das instituições participantes.

#### **4.2 Criação das escalas de valores e competências**

Os responsáveis pelas áreas de recursos humanos dos bancos pesquisados foram entrevistados e indagados sobre quais valores eram disseminados e quais competências eram desenvolvidas nos programas de formação gerencial das suas instituições. O resultado desta pesquisa trouxe uma série de informações dispostas na forma de palavras-chave e textos curtos e longos. As informações foram transformadas em frases que pretenderam contextualizar situações em que o valor ou a competência pudessem estar sendo utilizados (BARDIN, 1977).

A partir das informações coletadas, foram criadas frases, que representaram da melhor forma possível, os valores e as competências expressas pelos representantes dos bancos. Surgiram 63 frases para os valores disseminados e 45 frases para as competências desenvolvidas. Esse inventário foi chamado de Inventário Preliminar de Valores Disseminados e Competências Desenvolvidas pelos Bancos (Ver Apêndices).

Após o levantamento dos valores disseminados e das competências desenvolvidas, foi possível perceber que existiam frases muito semelhantes, o que dificultaria a pesquisa com os gestores. Dessa forma, foi elaborado um teste de juízes com três especialistas em recursos humanos de consultorias independentes, para que as duplicidades fossem eliminadas, o sentido e clareza das frases fossem avaliados e foi solicitada a escolha de duas frases para cada valor ou competência existentes no Inventário Preliminar, a fim de formar pares que representassem de forma similar o mesmo valor ou competência.

Após o teste de juízes foram definidas 44 frases para os valores disseminados, agrupadas em 22 pares e 38 frases para competências desenvolvidas, agrupadas em 19 pares. Para a criação do questionário, as frases foram embaralhadas com a separação dos pares, a fim de evitar o direcionamento das respostas. Cada frase ganhou uma palavra-chave para fins de identificação. Contudo, as palavras-chave criadas não foram informadas aos respondentes para não direcionar ou influenciar as respostas.

Quadro 6 - Escala preliminar de valores disseminados

Variável	Frases	Palavras-chave
v1	Os funcionários do banco devem ser estimulados quanto à aprendizagem e o autodesenvolvimento no dia a dia do seu trabalho.	Autodesenvolvimento e Aprendizagem
v2	O banco deve contribuir para a superação dos problemas econômicos da sociedade brasileira.	Cidadania (econômico)
v3	Para o banco a confiança deve ser a base de todos os seus relacionamentos.	Confiança
v4	O banco deve valorizar o regime democrático do país.	Democracia (político)
v5	Deve haver equilíbrio no banco entre os interesses individuais e coletivos.	Equilíbrio entre indivíduo e coletivo
v6	O ambiente do banco deve respeitar a diversidade em todos os seus aspectos.	Diversidade
v7	As pessoas no banco devem atuar como um time.	Espírito de equipe
v8	O banco deve formar líderes que pensem e ajam como donos.	Espírito empreendedor
v9	O banco deve incentivar a atração e retenção de talentos.	Estímulo aos talentos
v10	O banco deve fornecer produtos e serviços que simplifiquem a vida do cliente.	Excelência ao cliente
v11	O banco deve fornecer soluções inovadoras aos seus clientes.	Inovação
v12	O banco deve garantir o cumprimento às normas regulatórias.	Legalidade
v13	O banco deve incentivar a abertura às críticas.	Liberdade
v14	O banco deve buscar a liderança e o crescimento contínuo da participação no mercado.	Liderança de mercado
v15	As pessoas devem ser reconhecidas e recompensadas pelos seus resultados.	Meritocracia
v16	O banco deve estimular um ambiente de trabalho descontraído.	Otimismo e Entusiasmo
v17	O banco deve fornecer segurança física e patrimonial aos seus clientes.	Segurança e Saúde
v18	Os processos do banco devem primar pela simplicidade e eficiência.	Simplicidade e Eficiência
v19	O banco deve incentivar seus funcionários a buscarem novos desafios e metas cada vez mais ambiciosas.	Superação
v20	Os negócios do banco devem associar sustentabilidade econômica, financeira e socioambiental.	Sustentabilidade
v21	O banco deve buscar a transparência na forma de fazer negócios.	Transparência
v22	O ser humano deve ser valorizado e respeitado no banco.	Valorização do ser humano
v23	No banco, o investimento com o autodesenvolvimento e aprendizagem dos funcionários deve ser contínuo.	Autodesenvolvimento e Aprendizagem
v24	O banco deve ter um papel de destaque na superação dos problemas sociais brasileiros.	Cidadania (social)

v25	Os clientes devem confiar nas ações do banco.	Confiança
v26	O banco deve apoiar a liberdade de associação dos seus funcionários.	Democracia
v27	As pessoas no banco devem se preocupar com o impacto das suas ações individuais na organização.	Equilíbrio entre indivíduo e coletivo
v28	O banco deve estimular a diversidade para gerar soluções.	Diversidade
v29	O banco deve promover a solidariedade e a cooperação entre as pessoas em função do seu destino comum.	Espírito de equipe
v30	O banco quer pessoas com iniciativa e que enxergem oportunidades de negócio no dia a dia do seu trabalho.	Espírito empreendedor
v31	Os talentos do banco devem ser estimulados visando à construção de uma organização cada vez mais competitiva.	Estímulo aos talentos
v32	As pessoas no banco devem entender que o cliente é a razão de ser do negócio.	Excelência ao cliente
v33	A inovação deve ser a marca do banco.	Inovação
v34	O banco deve combater as fraudes e práticas ilegais em seus negócios.	Legalidade
v35	As pessoas no banco devem ter liberdade para manifestar a sua opinião sem serem perseguidas.	Liberdade
v36	O banco deve ser líder nos mercados em que atua.	Liderança de mercado
v37	O banco deve praticar a meritocracia e a justiça no reconhecimento das contribuições.	Meritocracia
v38	O banco deve promover o otimismo e o entusiasmo.	Otimismo e Entusiasmo
v39	O ambiente de trabalho do banco deve ser saudável e seguro aos seus funcionários.	Segurança e Saúde
v40	O banco deve combater a burocracia e a complexidade sem abrir mãos de controles eficientes.	Simplicidade e Eficiência
v41	O banco deve estimular a superação entre suas equipes.	Superação
v42	As pessoas devem buscar uma performance sustentável do banco.	Sustentabilidade
v43	As relações no banco devem primar pela verdade, sinceridade e coerência.	Transparência
v44	A preocupação com o ser humano deve estar no centro da estratégia do banco.	Valorização do ser humano

FONTE: Dados da pesquisa.

**Quadro 7 - Escala preliminar de competências desenvolvidas**

<b>Número</b>	<b>Frases</b>	<b>Palavras-chave</b>
c1	Capacidade do gestor conhecer suas crenças, valores e atitudes, visando a aprimorar o seu comportamento.	Autoconhecimento
c2	Capacidade do gestor administrar seu próprio trabalho.	Autogestão
c3	Capacidade do gestor utilizar de forma eficaz a comunicação oral e gestual.	Comunicação eficaz
c4	Capacidade do gestor gerar novas idéias e conceitos.	Criatividade
c5	Capacidade do gestor trabalhar sob pressão.	Resiliência
c6	Capacidade do gestor promover as mudanças necessárias no seu trabalho e da equipe.	Gestão da mudança
c7	Capacidade do gestor gerir seu negócio, mobilizando os recursos necessários.	Gestão de negócio
c8	Capacidade de gestor gerir pessoas, preocupando-se em desenvolvê-las e reconhecê-las.	Gestão de pessoas
c9	Capacidade do gestor coordenar e avaliar os processos da sua área.	Gestão de processos
c10	Capacidade do gestor compartilhar as decisões com sua equipe.	Gestão participativa
c11	Capacidade do gestor ser guardião dos valores do banco.	Guardião dos valores
c12	Capacidade do gestor influenciar as pessoas e grupos.	Liderança
c13	Capacidade do gestor satisfazer e antever as necessidades dos seus clientes.	Orientação ao cliente
c14	Capacidade do gestor conhecer o mercado em que atua.	Orientação ao mercado
c15	Capacidade do gestor implementar ações voltadas ao bem-estar no trabalho da equipe.	Promoção do bem-estar
c16	Capacidade do gestor alcançar resultados sustentáveis.	Resultados sustentáveis
c17	Capacidade do gestor manter uma visão clara de futuro, alinhada com a missão do banco.	Visão de futuro
c18	Capacidade do gestor analisar cenários e estabelecer objetivos estratégicos.	Visão estratégica
c19	Capacidade do gestor perceber cada uma das partes que compõem o seu trabalho, sua interdependência e seu impacto no todo.	Visão sistêmica
c20	Capacidade do gestor conhecer aquilo que o motiva.	Autoconhecimento
c21	Capacidade do gestor administrar o tempo gasto em cada atividade.	Autogestão
c22	Capacidade do gestor transmitir com clareza suas orientações e objetivos para sua equipe.	Comunicação eficaz
c23	Capacidade do gestor descobrir formas originais de executar o seu trabalho.	Criatividade
c24	Capacidade do gestor vencer as dificuldades inerentes ao seu trabalho sem se desgastar excessivamente.	Resiliência

c25	Capacidade do gestor ter espírito aberto às novas formas de executar o seu trabalho, estimulando-as na sua equipe.	Gestão da mudança
c26	Capacidade do gestor de ter o domínio sobre o seu negócio, tomando as decisões que refletirão positivamente no seu desempenho.	Gestão de negócio
c27	Capacidade do gestor de dar poder a sua equipe, utilizando os instrumentos disponíveis para a gestão de pessoas.	Gestão de pessoas
c28	Capacidade do gestor identificar erros e desvios indesejáveis e implementar ações de melhoria nos processos da sua área.	Gestão de processos
c29	Capacidade do gestor estimular e valorizar os resultados coletivos.	Gestão participativa
c30	Capacidade do gestor buscar o alinhamento entre os valores do banco e os valores individuais e da equipe.	Guardião dos valores
c31	Capacidade do gestor ser uma pessoa agregadora que constrói redes de relacionamento.	Redes de relacionamento
c32	Capacidade do gestor orientar sua equipe para executar seu trabalho com foco no cliente.	Orientação ao cliente
c33	Capacidade do gestor perceber as tendências do seu mercado e a forma de atuar da concorrência.	Orientação ao mercado
c34	Capacidade do gestor equilibrar a vida pessoal e profissional, promovendo a qualidade de vida.	Promoção do bem-estar
c35	Capacidade do gestor focar seu trabalho e da sua equipe na geração de resultados de longo prazo.	Resultados sustentáveis
c36	Capacidade do gestor estabelecer a direção e o compromisso com a visão de futuro do banco.	Visão de futuro
c37	Capacidade do gestor definir estratégias e avaliar oportunidades e ameaças do negócio.	Visão estratégica
c38	Capacidade do gestor enxergar seu trabalho como um sistema integrado.	Visão sistêmica

FONTE: Dados da pesquisa.

#### 4.2.1 Elaboração do questionário da pesquisa

Para levantamento dos dados da pesquisa de campo, foi construído um formulário eletrônico para coletar dados via internet. O formulário possuiu três partes: a primeira parte trouxe informações básicas sobre o propósito da pesquisa, a segunda parte trouxe instruções sobre como preenchê-la e a terceira parte forneceu o questionário para preenchimento (Ver Apêndices).

Para dar credibilidade e conseguir a aderência dos bancos, foi realizada uma parceria com a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), que solicitou o apoio das instituições e garantiu que os dados seriam trabalhados de forma consolidada para evitar a exposição dos respondentes.



O questionário para preenchimento foi segmentado em três etapas. Na primeira etapa, os gestores responderam a 44 questões sobre os valores disseminados pelos programas de formação gerencial no qual tenham participado; na segunda etapa, os gestores responderam a 38 questões sobre as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial no qual tenham participado e, na terceira etapa, os gestores responderam a perguntas para definir o seu perfil demográfico.

#### **4.2.2 Realização de pré-teste**

Para validar o questionário da pesquisa foi realizado um pré-teste, no início do segundo semestre de 2011, com 47 gestores. O propósito do pré-teste foi avaliar a clareza das perguntas, por meio da análise semântica das questões feita pelos gestores, além de verificar a confiabilidade e validade do questionário por meio de análise fatorial com uso do alfa de *Cronbach*.

Na fase do pré-teste, foi criado um campo de observação no questionário para cada uma das 82 questões referentes a valores e competências, afim de que os gestores registrassem suas dúvidas em relação ao conteúdo das questões. Após a elaboração do pré-teste, foram encontrados apenas alguns comentários em relação às questões, que não representavam dúvidas quanto ao seu sentido ou clareza, mas sim críticas em relação à presença ou não dos valores e competências nas suas instituições. Esses comentários foram desprezados. O pré-teste conseguiu validar o questionário em relação à clareza das questões.

O pré-teste mostrou nível de correlação significativa na maioria dos pares de valores e competências. Em alguns casos, a correlação era próxima de 0,8, o que poderia levar a eliminação de algumas das frases pela sua semelhança. Contudo, optou-se por preservá-las integralmente.

Em relação às médias para cada variável, todas apresentaram valor superior a 4,42, numa escala de 1 a 7. Contudo, o pré-teste apresentou uma distribuição relativamente homogênea dentro da escala sem a concentração em nenhum dos dois extremos, o que demonstrou que a escala likert de 7 pontos escolhida conseguiu representar a percepção dos gestores de forma adequada (Ver Apêndices).

A análise fatorial do conjunto de variáveis que representavam os valores apresentou um KMO baixo, em virtude do baixo número de questionários da amostra.

**Tabela 7 - KMO e teste de *Bartlett* para valores no pré-teste**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,351
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2048,796
	df	946
	Sig.	,000

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

Ao se retirar, de forma simulada, as variáveis com carga fatorial abaixo de 0,5 e comunalidade abaixo de 0,5, o KMO passou de 0,351 para 0,775. Isso mostrou que algumas variáveis poderiam ser eliminadas após a realização da pesquisa de campo completa. O teste de *Bartlett* apresentou sig = ,000 que é considerado adequado para a análise fatorial.

A análise fatorial do conjunto de variáveis que representavam as competências apresentou um KMO de 0,755, considerado adequado, principalmente pelo pequena amostra do pré-teste. O teste de *Bartlett* apresentou sig = ,000 que é considerado adequado para a análise fatorial.

**Tabela 8 - KMO e teste de *Bartlett* para competências no pré-teste**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,755
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2026,16
	DF	2
	Sig.	703
		,000

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

#### **4.2.3 Criação da escala final de valores e competências**

Foi utilizada a técnica de análise fatorial para a criação da escala final dos valores disseminados pela educação corporativa, nos programas de formação gerencial dos bancos. A análise fatorial realizada teve caráter exploratório, pelo fato de não se ter conhecimento prévio acerca da estrutura dos fatores. As técnicas utilizadas para a determinação dos fatores foram

os testes KMO e de *Bartlett* para avaliar as correlações e a adequação da análise fatorial, além das comunalidades e as cargas fatoriais oriundas da matriz de rotação dos fatores.

Os passos para a obtenção dos fatores são declarados, a seguir, conforme Hair (2010) e Reis (2001):

- a) Variáveis com comunalidades abaixo de 0,50 devem ser excluídas e a análise fatorial deve ser sempre realizada novamente até que não haja mais tal especificação;
- b) Depois de eliminar tais variáveis problemáticas (com comunalidades abaixo de 0,50), devem ser eliminadas as variáveis que possuem cargas fatoriais na matriz rotacionada acima de 0,40 em mais de um fator;
- c) A seguir, a análise fatorial deve ser realizada novamente para se avaliar as duas etapas mencionadas anteriormente;
- d) Este processo terminará quando as comunalidades forem acima de 0,50 e as cargas fatoriais forem acima de 0,40 para apenas um fator;

Foi utilizada a análise de componentes principais (ACP), pois se desejava obter o mínimo de fatores necessários para explicar o máximo de variância representada pelas variáveis originais (REIS, 2001).

A escala de valores disseminados possuía inicialmente 44 variáveis, segundo os valores expressos pelos responsáveis pela educação corporativa dos bancos e após a revisão feita pelos juízes. Com a utilização dos critérios definidos por Hair (2010) e Reis (2001), restaram 14 variáveis englobadas em 3 fatores cuja interpretação foi classificada por clima organizacional, desempenho e protagonismo social.

As variáveis ligadas ao fator clima organizacional foram maioria na escala de valores, com oito ocorrências. Seu significado aponta para a preocupação com a manutenção de um bom ambiente de trabalho, em que surgiram valores como a descontração, solidariedade, otimismo, liberdade, justiça, meritocracia e a valorização do ser humano.

As variáveis ligadas ao fator desempenho possuíram três ocorrências. Seu significado está ligado ao estímulo da competição dentro dos bancos, com valores ligados à inovação e liderança de mercado.

As variáveis ligadas ao fator protagonismo social possuíam também três ocorrências. Seu significado está ligado à preocupação com as questões sociais, econômicas e políticas da sociedade. Os valores que suportaram este fator foram a democracia, a cidadania (econômica) e a cidadania (social).

As etapas que promoveram a retirada de 30 variáveis para a determinação dos 3 fatores que atenderam aos passos definidos para a criação de fatores estão expressas no quadro a seguir.

**Quadro 8 - Etapas para definição dos fatores da escala de valores**

<b>Etapas da análise fatorial</b>	<b>Variáveis excluídas por comunalidades &lt; 0,50.</b>	<b>Variáveis excluídas por cargas fatoriais &gt;0,4 para mais de um fator</b>
1	v01, v13, v20	-
2	Nenhuma	v06, v10, v15, v18, v22, v26, v28, v30, v31, v32, v34, v40, v41, v43.
3	v19, v23	-
4	v05	-
5	v03	-
6	-	v17, v33, v42
7	-	v09
8	v07, v08, v12	
9	v21	
10	-	V25

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

O KMO de 0,914 tornou excelente a aplicação da análise fatorial conforme Fávero *et al* (2009). O nível de significância do teste de esfericidade de *Bartlett* (p-value = 0,000) conduziu à rejeição da hipótese da matriz de correlações ser a identidade, evidenciando, portanto, que há correlações entre as variáveis, corroborando para a utilização da análise fatorial.

**Tabela 9 - KMO e teste de *Bartlett* para a escala de valores**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,914
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4069,652
	DF	91
	Sig.	0,000

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

**Tabela 10 – Médias e desvio padrão para a escala de valores**

	Média	Desvio padrão	Ocorrências
v02 - O banco deve contribuir para a superação dos problemas econômicos da sociedade brasileira.	5,46	1,244	582
v04 - O banco deve valorizar o regime democrático do país.	5,15	1,517	582
v11 - O banco deve fornecer soluções inovadoras aos seus clientes.	5,62	1,182	582
v14 - O banco deve buscar a liderança e o crescimento contínuo da participação no mercado.	6,07	1,006	582
v16 - O banco deve estimular um ambiente de trabalho descontraído.	5,11	1,265	582
v24 - O banco deve ter um papel de destaque na superação dos problemas sociais brasileiros.	5,45	1,3	582
v27 - As pessoas no banco devem se preocupar com o impacto das suas ações individuais na organização.	5,41	1,184	582
v29 - O banco deve promover a solidariedade e a cooperação entre as pessoas em função do seu destino comum.	5,09	1,208	582
v35 - As pessoas no banco devem ter liberdade para manifestar a sua opinião sem serem perseguidas.	5,02	1,423	582
v36 - O banco deve ser líder nos mercados em que atua.	5,96	1,136	582
v37 - O banco deve praticar a meritocracia e a justiça no reconhecimento das contribuições.	5,25	1,262	582
v38 - O banco deve promover o otimismo e o entusiasmo.	5,23	1,25	582
v39 - O ambiente de trabalho do banco deve ser saudável e seguro aos seus funcionários.	5,67	1,104	582
v44 - A preocupação com o ser humano deve estar no centro da estratégia do banco.	5,02	1,338	582

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

As médias dos valores representaram a intensidade da sua disseminação pelos programas de educação corporativa, segundo os gestores. Notou-se que de forma geral, as médias foram altas, sendo todas acima de 5 (cinco), numa escala de vai de 1 (um) a 7 (sete). As maiores médias representaram valores ligados à competitividade e liderança de mercado, associados ao tipo motivacional de Schwartz (1992) “realização”. Isto mostra que apesar da diversidade de valores apresentados, é na esfera da competição que a educação corporativa está priorizando a disseminação de valores nos bancos.

Todas as variáveis utilizadas apresentaram comunalidade acima de 0,5, considerada excelente para a formação de fatores (HAIR, 2010).

**Tabela 11 - Matriz rotacionada da escala de valores**

Variáveis	Fatores		
	clima organizacional	desempenho	protagonismo social
v16 - O banco deve estimular um ambiente de trabalho descontraído.	0,765	0,057	0,18
v27 - As pessoas no banco devem se preocupar com o impacto das suas ações individuais na organização.	0,61	0,379	0,249
v29 - O banco deve promover a solidariedade e a cooperação entre as pessoas em função do seu destino comum.	0,673	0,219	0,338
v35 - As pessoas no banco devem ter liberdade para manifestar a sua opinião sem serem perseguidas.	0,778	0,103	0,128
v37 - O banco deve praticar a meritocracia e a justiça no reconhecimento das contribuições.	0,687	0,344	0,009
v38 - O banco deve promover o otimismo e o entusiasmo.	0,737	0,338	0,19
v39 - O ambiente de trabalho do banco deve ser saudável e seguro aos seus funcionários.	0,744	0,153	0,223
v44 - A preocupação com o ser humano deve estar no centro da estratégia do banco.	0,772	0,058	0,276
v36 - O banco deve ser líder nos mercados onde atua.	0,169	0,857	0,002
v11 - O banco deve fornecer soluções inovadoras aos seus clientes.	0,395	0,662	0,025
v14 - O banco deve buscar a liderança e o crescimento contínuo da participação no mercado.	0,086	0,875	0,066
v02 - O banco deve contribuir para a superação dos problemas econômicos da sociedade brasileira.	0,132	-0,048	0,875
v24 - O banco deve ter um papel de destaque na superação dos problemas sociais brasileiros.	0,334	-0,069	0,8
v04 - O banco deve valorizar o regime democrático do país.	0,237	0,312	0,64

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

A matriz rotacionada apresentou três fatores após a eliminação de variáveis com carga fatorial superior a 0,4 em mais de um fator. Os alfas de *Cronbach* que representam a confiabilidade dos fatores determinados estão representados no quadro a seguir:

**Tabela 12 - Alfas de *Cronbach* dos fatores da escala de valores**

Fatores	Alfa de <i>Cronbach</i>
clima organizacional	0,905
Desempenho	0,794
protagonismo social	0,736
todas variáveis	0,898

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

Pelos resultados obtidos no teste do alfa de *Cronbach*, percebeu-se uma alta consistência interna da escala das variáveis, pois os valores ficaram acima de 0,70 (HAIR *et al*, 2010).

Verificou-se que 66,22% da variância amostral foi explicada pelos três fatores obtidos. O fator denominado de clima organizacional contribuiu com 44,51% da variância amostral; o fator desempenho contribuiu com 13,51% e o fator protagonismo social com 8,21%. Tal variância amostral acumulada de 66,22% é um valor satisfatório para explicar as correlações entre as variáveis pertencentes aos fatores em questão (HAIR *et al*, 2010).

Em relação à escala final de competências, o método foi similar ao utilizado na escala final de valores. Foi utilizada a técnica de análise fatorial para a criação da escala final das competências desenvolvidas pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos. A análise fatorial realizada teve caráter exploratório, pelo fato de não se ter conhecimento prévio acerca da estrutura dos fatores. As técnicas utilizadas para a determinação dos fatores foram os testes KMO e de *Bartlett* para avaliar as correlações e a adequação da análise fatorial, as comunalidades e as cargas fatoriais oriundas da matriz de rotação dos fatores.

A escala das competências desenvolvidas possuía inicialmente 38 variáveis, segundo as competências expressas pelos responsáveis pela educação corporativa dos bancos e após a revisão feita pelos juízes. Com a utilização dos critérios definidos por Hair (2010) e Reis (2001), restaram 16 variáveis englobadas em apenas 1 fator cuja interpretação foi classificada por liderança humana e visionária.

As variáveis ligadas ao fator liderança humana e visionária apontaram para a preocupação no desenvolvimento de competências nos gestores que os transformem em líderes preocupados com aspectos humanos no trabalho, em gerir pessoas e que tenham a capacidade de visualizar o futuro, com poder de abstração. As competências ligadas a este fator promovem a necessidade do gestor ter boa comunicação, suportar a pressão do trabalho, administrar bem seu tempo, gerir e desenvolver pessoas, promover o bem-estar no trabalho e alinhar os valores do banco com os valores individuais dos colaboradores. Também surgiram competências ligadas ao aspecto visionário do líder, como a capacidade de ser criativo e assimilar as tendências de mercado e a estratégia do banco, por meio da criação de redes de relacionamento.

As etapas que promoveram a retirada de 22 variáveis para a determinação do fator único, que atenderam aos passos definidos para a criação de fatores estão expressas no quadro a seguir.

**Quadro 9 - Etapas para definição dos fatores da escala de competências**

<b>Etapas da análise fatorial</b>	<b>Variáveis excluídas por comunalidades &lt; 0,50.</b>	<b>Variáveis excluídas por cargas fatoriais &gt; 0,4 para mais de um fator</b>
1	c11	-
2	Nenhuma	c01, c02, c06, c07, c13, c14, c15, c16, c17, c18, c19, c25, c26, c27, c29, c32, c35, c38
3	c03, c05, c12	-

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

O KMO de 0,962 tornou excelente a aplicação da análise fatorial conforme Fávero *et al* (2009). O nível de significância do teste de esfericidade de *Bartlett* (p-value = 0,000) conduziu à rejeição da hipótese da matriz de correlações ser a identidade, evidenciando, portanto, que há correlações entre as variáveis, corroborando para a utilização da análise fatorial.

**Tabela 13 - KMO e Teste de *Bartlett* para a escala das competências**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,962
Approx. Chi-Square	6880,371
Bartlett's Test of Sphericity DF	136
Sig.	,000

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.



**Tabela 14 - Médias e desvio padrão para a escala das competências**

	Média	Desvio padrão	Ocorrências
c04 - Capacidade do gestor gerar novas idéias e conceitos.	5,45	1,088	582
c08 - Capacidade de gestor gerir pessoas, preocupando-se em desenvolvê-las e reconhecê-las.	5,8	1,012	582
c09 - Capacidade do gestor coordenar e avaliar os processos da sua área.	5,57	1,039	582
c10 - Capacidade do gestor compartilhar as decisões com sua equipe.	5,72	0,993	582
c20 - Capacidade do gestor conhecer aquilo que o motiva.	5,11	1,251	582
c21 - Capacidade do gestor administrar o tempo gasto em cada atividade.	5,08	1,228	582
c22 - Capacidade do gestor transmitir com clareza suas orientações e objetivos para sua equipe.	5,75	0,941	582
c23 - Capacidade do gestor descobrir formas originais de executar o seu trabalho.	5,06	1,2	582
c24 - Capacidade do gestor vencer as dificuldades inerentes do seu trabalho sem se desgastar excessivamente.	4,74	1,32	582
c28 - Capacidade do gestor identificar erros e desvios indesejáveis e implementar ações de melhoria nos processos da sua área.	5,41	1,117	582
c30 - Capacidade do gestor buscar o alinhamento entre os valores do banco e os valores individuais e da equipe.	5,39	1,104	582
c31 - Capacidade do gestor ser uma pessoa agregadora que constrói redes de relacionamento.	5,46	1,14	582
c33 - Capacidade do gestor perceber as tendências do seu mercado e a forma de atuar da concorrência.	5,43	1,132	582
c34 - Capacidade do gestor equilibrar a vida pessoal e profissional, promovendo a qualidade de vida.	4,94	1,36	582
c36 - Capacidade do gestor estabelecer a direção e o compromisso com a visão de futuro do banco.	5,52	1,122	582
c37 - Capacidade do gestor definir estratégias e avaliar oportunidades e ameaças do negócio.	5,51	1,067	582

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

As médias das competências representaram a intensidade do seu desenvolvimento pelos programas de educação corporativa, segundo os gestores. Notou-se que de forma geral, as médias foram altas, sendo todas acima de 5 (cinco), numa escala de vai de 1 (um) a 7 (sete), exceto para as competências ligadas à saúde e bem-estar no trabalho. Isto pode representar que os gestores não estão percebendo a preocupação com os aspectos ligados ao bem-estar e à qualidade de vida no trabalho nos programas de formação gerencial.

As maiores médias das competências desenvolvidas estão ligadas a aspectos de gestão de pessoas, como a capacidade do gestor em gerir pessoas, compartilhar suas idéias com a equipe e transmitir suas orientações com clareza. Pode-se concluir que os programas de formação gerencial dos bancos estão mais orientados para o apoio na geração de resultados do que para o suporte ao gestor em relação ao bem-estar das pessoas no ambiente de trabalho.

Todas as variáveis utilizadas apresentaram comunalidade acima de 0,5, considerada excelente (HAIR, 2010).

A matriz de rotação não pode ser gerada no SPSS, pois só houve a extração de um componente na última etapa da análise fatorial. Assim, só a matriz de componentes foi analisada para a composição dos fatores.

**Tabela 15 - Matriz de componentes da escala de competências**

Competências	Fator
	Liderança humana e visionária
c04 - Capacidade do gestor gerar novas idéias e conceitos.	0,757
c08 - Capacidade de gestor gerir pessoas, preocupando-se em desenvolvê-las e reconhecê-las.	0,736
c09 - Capacidade do gestor coordenar e avaliar os processos da sua área.	0,774
c10 - Capacidade do gestor compartilhar as decisões com sua equipe.	0,741
c20 - Capacidade do gestor conhecer aquilo que o motiva.	0,801
c21 - Capacidade do gestor administrar o tempo gasto em cada atividade.	0,791
c22 - Capacidade do gestor transmitir com clareza suas orientações e objetivos para sua equipe.	0,755

c23 - Capacidade do gestor descobrir formas originais de executar o seu trabalho.	0,773
c24 - Capacidade do gestor vencer as dificuldades inerentes do seu trabalho sem se desgastar excessivamente.	0,766
c28 - Capacidade do gestor identificar erros e desvios indesejáveis e implementar ações de melhoria nos processos da sua área.	0,78
c30 - Capacidade do gestor buscar o alinhamento entre os valores do banco e os valores individuais e da equipe.	0,773
c31 - Capacidade do gestor ser uma pessoa agregadora que constrói redes de relacionamento.	0,786
c33 - Capacidade do gestor perceber as tendências do seu mercado e a forma de atuar da concorrência.	0,75
c34 - Capacidade do gestor equilibrar a vida pessoal e profissional, promovendo a qualidade de vida.	0,731
c36 - Capacidade do gestor estabelecer a direção e o compromisso com a visão de futuro do banco.	0,81
c37 - Capacidade do gestor definir estratégias e avaliar oportunidades e ameaças do negócio.	0,747

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

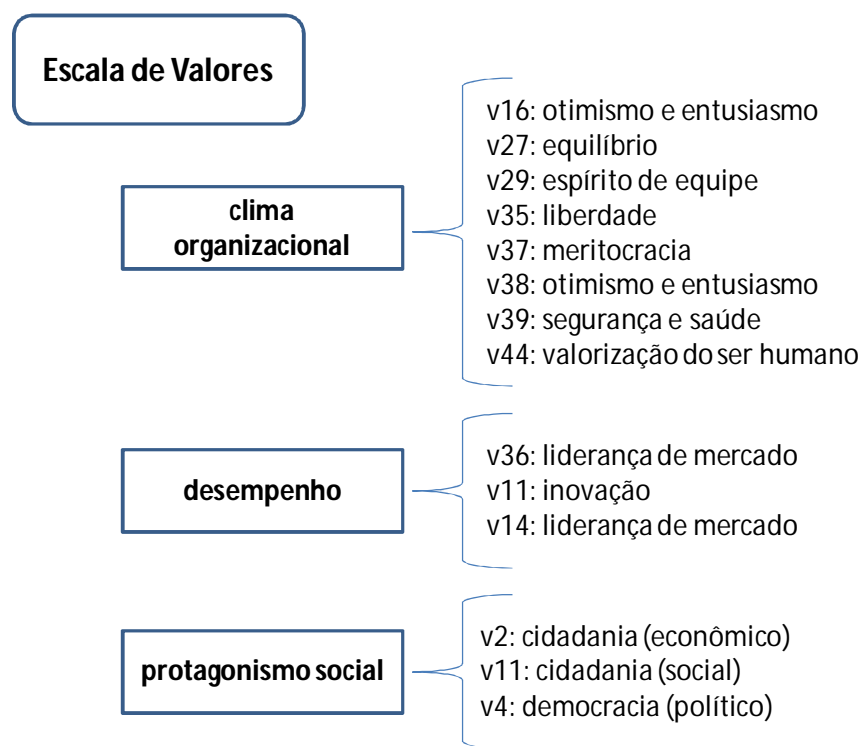
O Alfa de Cronbach para o fator de liderança humana e visionária (22 variáveis) foi de 0,952, o que demonstrou uma excelente consistência interna da escala obtida.

Verificou-se que 58,88% da variância amostral foi explicada pelo fator único obtido. Tal variância amostral acumulada de 58,88% foi um valor satisfatório para explicar as correlações entre as variáveis pertencentes aos fatores em questão.

A criação das escalas de valores disseminados e competências desenvolvidas pela educação corporativa fez com que os objetivos específicos 1 e 2 fossem atingidos:

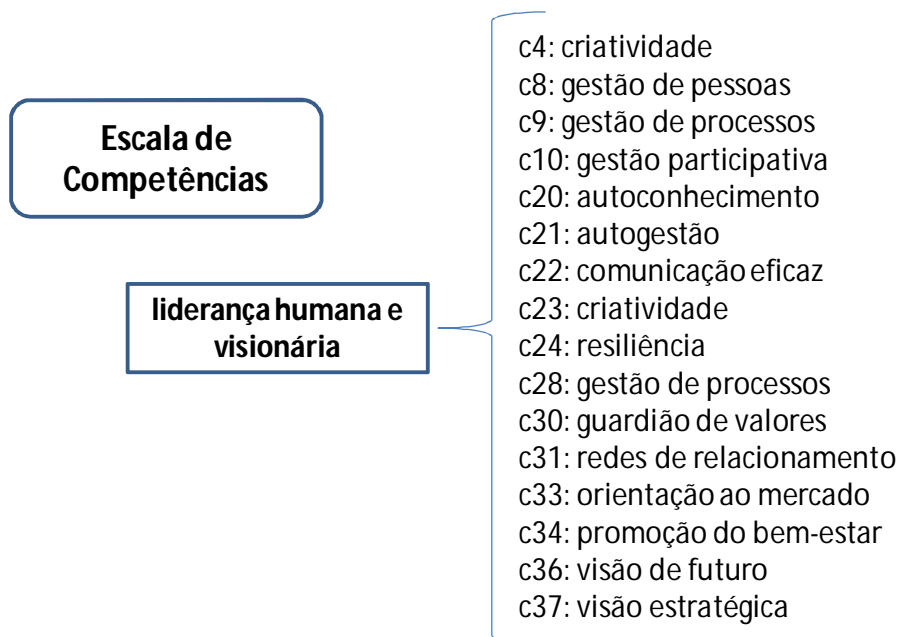
1. Identificar os valores disseminados pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.
2. Identificar as competências desenvolvidas pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

A Ilustração 16 retrata a Escala de Valores Disseminados pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos.



**Ilustração 16 - Os valores da educação corporativa dos bancos**  
 FONTE: Dados da pesquisa.

A Ilustração 17 retrata a Escala de Competências Desenvolvidas pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos.



**Ilustração 17 – As competências da educação corporativa dos bancos**  
 FONTE: Dados da pesquisa.

### 4.3 Análise demográfica da pesquisa

Este estudo verificou se houve diferenças significativas de respostas entre os gestores em função das variáveis demográficas:

- Faixa etária;
- Tempo como gestor;
- Gênero;
- Grau de instrução;
- Área de atuação (agência bancária ou áreas internas);
- Tempo em que fez a formação gerencial;

Foi utilizado o teste-t para testar a hipótese de que as médias das respostas dos diversos segmentos demográficos eram semelhantes. O teste foi realizado com 5% de significância e as variáveis demográficas foram analisadas duas a duas para possibilitar que o teste-t fosse efetuado.

**Quadro 10 - Análise demográfica para os valores**

Valores ou Fatores respectivos	Diferenças Demográficas	Valor-P do teste-t
v27 - As pessoas no banco devem se preocupar com suas ações individuais na organização.	Gestores com 30 anos percebem uma maior disseminação do valor v27 do que os com 40 anos.  Média dos gestores com 30 anos = 5,88. Média dos gestores com 40 anos = 5,36.	0,017
Fator protagonismo social	Gestores da agência percebem uma maior disseminação dos valores do fator protagonismo social do que os gestores das áreas administrativas internas.  Homens percebem uma maior disseminação do fator protagonismo social do que as mulheres.	Abaixo de 5% para v02, v04 e v24
v14 – O banco deve buscar a liderança e o crescimento contínuo da participação de mercado	Gestores da agência percebem uma maior disseminação do valor v14 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 6,15. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,94.	0,024
	Gestores com Superior Completo percebem uma maior disseminação do valor v14 do que aqueles com mestrado e doutorado.  Média com superior completo = 6,13. Média com mestrado e doutorado = 5,73.	0,002
	Gestores com pós-graduação / MBA percebem uma maior disseminação do valor v14 do que aqueles com mestrado e doutorado.  Média com MBA = 6,12. Média com mestrado e doutorado = 5,63.	0,036

v29 – O banco deve promover a solidariedade e a cooperação entre as pessoas em função do seu destino comum	Gestores da agência percebem uma maior disseminação do valor v29 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,18. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 4,94.	0,018
	Gestores com superior completo percebem uma maior disseminação do valor v29 do que aqueles com mestrado e doutorado.  Média com superior completo = 5,24. Média com mestrado e doutorado = 4,66.	0,005
v38 – O banco deve promover o otimismo e o entusiasmo.	Gestores da agência percebem uma maior disseminação do valor v38 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,35. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,02.	0,002
	Gestores com superior completo percebem uma maior disseminação do valor v38 do que aqueles com mestrado e doutorado.  Média com superior completo = 5,31. Média com mestrado e doutorado = 4,71.	0,008
	Gestores com pós-graduação / MBA percebem uma maior disseminação do valor v38 do que aqueles com mestrado e doutorado.  Média com MBA = 5,22. Média com mestrado e doutorado = 4,71.	0,041
v39 – O ambiente de trabalho do banco deve ser saudável e seguro aos seus funcionários.	Gestores da agência percebem uma maior disseminação do valor v39 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,75. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,53.	0,017
V02 - O banco deve contribuir para a superação dos problemas econômicos da sociedade brasileira.	Gestores com até 1 ano de experiência percebem uma menor disseminação do valor v02 do que gestores com 5 a 10 anos de experiência.  Média dos gestores com até 1 ano = 4,72. Média dos gestores entre 5 e 10 anos = 5,47.	0,008
	Gestores com até 1 ano de experiência percebem uma menor disseminação do valor v02-02 do que gestores com mais de 10 anos de experiência.  Média dos gestores com até 1 ano = 4,72. Média dos gestores com mais de 10 anos = 5,68.	0
V24 – O banco deve ter um papel de destaque na superação dos problemas sociais brasileiros.	Gestores com até 1 ano de experiência percebem uma menor disseminação do valor v24-02 do que gestores com 5 a 10 anos de experiência.  Média dos gestores com até 1 ano = 4,72. Média dos gestores entre 5 e 10 anos = 5,43.	0,019
	Gestores com até 1 ano de experiência percebem uma menor disseminação do valor v24 do que gestores com mais de 10 anos de experiência.  Média dos gestores com até 1 ano = 4,72. Média dos gestores com mais de 10 anos = 5,68.	0

V36 – O banco deve ser líder nos mercados em que atua.	Gestores com até 1 ano de experiência percebem uma maior disseminação do valor v36 do que gestores com 5 a 10 anos de experiência. Média dos gestores com até 1 ano = 6,44. Média dos gestores entre 5 e 10 anos = 5,76.	0,001
	Gestores com até 1 ano de experiência percebem uma maior disseminação do valor v36 do que gestores com mais de 10 anos de experiência. Média dos gestores com até 1 ano = 6,44. Média dos gestores com mais de 10 anos = 5,90.	0,017
	Gestores com 1 a 5 anos de experiência percebem uma maior disseminação do valor v36 do que gestores com 5 a 10 anos de experiência. Média dos gestores entre 1 até 5 anos = 6,15. Média dos gestores entre 5 e 10 anos = 5,76.	0,002
v11 – O banco deve fornecer soluções inovadoras aos seus clientes.	Gestores com 1 a 5 anos de experiência percebem uma maior disseminação do valor v11 do que gestores com 5 a 10 anos de experiência. Média dos gestores entre 1 até 5 anos = 5,83 Média dos gestores entre 5 e 10 anos = 5,51.	0,026
V16 – O banco deve estimular um ambiente de trabalho descontraído.	Gestores com superior completo percebem uma maior disseminação do valor v16 do que aqueles com mestrado e doutorado. Média com superior completo = 5,25. Média com mestrado e doutorado = 4,66.	0,006
v44 – A preocupação com o ser humano deve estar na banca deve estar no centro da estratégia do banco.	Gestores com superior completo percebem uma maior disseminação do valor v44 do que aqueles com mestrado e doutorado. Média com superior completo = 6,13. Média com mestrado e doutorado = 5,73.	0,006
	Gestores com pós-graduação / MBA percebem uma maior disseminação do valor v44 do que aqueles com mestrado e doutorado. Média com MBA = 5,02. Média com mestrado e doutorado = 5,73.	0,025

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

Verificou-se que os gestores de agências percebem uma maior disseminação dos valores ligados ao fator protagonismo social em comparação aos que estão nas áreas administrativas internas.

Gestores mais experientes tendem a perceber uma maior disseminação de valores que contemplam o fator desempenho da organização do que os gestores menos experientes.

Os gestores de agências possuem um maior grau de percepção em relação aos valores de crescimento contínuo da participação de mercado e liderança da organização, solidariedade e cooperação das pessoas, promoção do otimismo, do entusiasmo e do ambiente saudável e seguro aos funcionários do que os gestores que trabalham nas áreas administrativas. O mesmo ocorre com os gestores com superior completo em relação aos gestores com mestrado e

doutorado. Uma possível explicação é que 63,41% dos gestores com mestrado e doutorado trabalham em áreas administrativas dos bancos.

O aspecto que mais chama a atenção em relação à análise demográfica dos fatores ligados aos valores disseminados é a diferença significativa em diversas variáveis entre a percepção dos gestores de agências bancárias e aqueles de áreas administrativas. Isto pode ser explicado pelo fato dos dois ambientes serem bastante distintos.

Uma agência bancária é uma unidade de negócios, com atendimento a clientes, venda de produtos, riscos à segurança dos funcionários e dos clientes e pressão por metas financeiras e comerciais. Já as áreas administrativas internas possuem uma estrutura de área de apoio e são expostas a outros desafios que podem interferir na sua percepção dos valores disseminados pelos bancos.

Recomenda-se que pesquisas sobre valores disseminados em bancos levem em consideração as diferenças de ambiente e que os respondentes sejam classificados quanto ao seu ambiente de trabalho.

A próxima análise procurou verificar se houve diferenças significativas entre as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial no que se refere às mesmas variáveis demográficas. O teste também foi realizado com 5% de significância e as variáveis demográficas foram analisadas duas a duas para possibilitar que o teste-t fosse realizado.

**Quadro 11 - Análise demográfica para as competências**

Competências	Diferenças Demográficas	Valor-P do teste-t
c20 - Capacidade do gestor conhecer aquilo que o motiva.	Gestores com mais de 10 anos de experiência percebem um maior desenvolvimento da competência c20 do que os com 1 a 5 anos de experiência.  Média dos gestores entre 1 e 5 anos de experiência = 4,99. Média dos gestores com mais de 10 anos de experiência = 5,25.	0,041
	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c20 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,22. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 4,91.	0,003



c34 – Capacidade do gestor equilibrar a vida pessoal e profissional, promovendo a qualidade de vida.	Gestores homens percebem um maior desenvolvimento da competência c34 do que as mulheres.  Média dos gestores homens = 5,03. Média dos gestores mulheres = 4,62.	0,004
c10 – Capacidade do gestor compartilhar as decisões com sua equipe.	Gestores homens percebem um maior desenvolvimento da competência c10 do que as mulheres.  Média dos gestores homens = 5,78. Média dos gestores mulheres = 5,51.	0,008
	Gestores com Superior Completo percebem um maior desenvolvimento da competência c10 do que os com mestrado e doutorado  Média dos gestores com superior completo = 5,72. Média dos gestores com mestrado e doutorado = 5,32.	0,034
	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c10 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,86. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,48.	0
c08 – Capacidade do gestor em gerir pessoas, preocupando-se em desenvolvê-las e reconhecê-las.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c08 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,88. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,65.	0,009
c21 - Capacidade do gestor administrar o tempo gasto em cada atividade.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c21 do que os gestores das áreas administrativas internas  Média dos gestores da agência = 5,16. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 4,94.	0,036
c22 – Capacidade do gestor transmitir com clareza os objetivos e orientações para a equipe.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c22 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,88. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,51.	0
c30 Capacidade do gestor buscar o alinhamento entre os valores do banco e os valores individuais e de equipe.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c30 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,48. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,24.	0,014
c3 – Capacidade do gestor ser uma pessoa agregadora que constrói redes de relacionamento.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c31 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,57. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,27.	0,003
c33 – Capacidade do gestor perceber as tendências do seu mercado e a forma de atuar da concorrência.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c33 do que os gestores das áreas administrativas internas.  Média dos gestores da agência = 5,59. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,15.	0
c36 – Capacidade do gestor estabelecer a direção e o compromisso com a visão futura do banco.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c36 do que os gestores das áreas administrativas internas  Média dos gestores da agência = 5,62. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,35.	0,006
c37 – Capacidade do gestor em definir estratégias e avaliar oportunidades e ameaças dos negócios.	Gestores da agência percebem um maior desenvolvimento da competência c37 do que os gestores das áreas administrativas internas  Média dos gestores da agência = 5,63. Média dos gestores das áreas administrativas internas = 5,30.	0

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

Igualmente à análise demográfica para valores disseminados, em relação às competências desenvolvidas, foram percebidas diferenças significativas entre a percepção dos gestores de agências e das áreas administrativas internas. Acredita-se que as razões são as mesmas ocorridas nos valores disseminados: a diferença significativa do ambiente das agências comparado com o ambiente das áreas administrativas. De forma geral, os gestores que trabalham nas agências tiveram uma percepção melhor das competências desenvolvidas do que os gestores das áreas administrativas.

Outro aspecto que merece destaque é a percepção das mulheres em relação à capacidade do gestor de equilibrar sua vida pessoal e profissional e promover a qualidade de vida. A percepção feminina possui uma média menor comparada aos homens: 4,62 contra 5,03. Como esta competência apareceu como uma das menores médias de toda a pesquisa, fica evidente que a percepção feminina negativa é mais acentuada. Aspectos ligados ao bem-estar no trabalho deveriam levar em conta a posição feminina no ambiente de trabalho.

#### **4.4 As relações entre os valores e as competências**

O objetivo geral deste estudo foi a verificação da existência de relações entre os valores disseminados pelos programas de formação gerencial, representados pelos fatores clima organizacional, desempenho e protagonismo social e as competências disseminadas, representadas pelo fator liderança humana e visionária.

Realizou-se uma regressão múltipla entre os escores fatoriais do fator liderança humana e visionária – variável dependente - e os escores fatoriais dos fatores ligados ao clima organizacional, desempenho e protagonismo social – variáveis independentes. A regressão múltipla com as três variáveis foi a que obteve o maior coeficiente de determinação ajustado e, portanto, trata-se do melhor modelo para explicar a relação de causalidade pretendida. Vale lembrar que não há a necessidade de se analisar os pressupostos de heterocedasticidade e autocorrelação dos erros do modelo de regressão, pois houve a utilização do método de *Newey-West* pelo software *GRETl for Windows* (WOOLDRIDGE, 2008).

Como houve 582 observações para cada variável, pelo Teorema Central do Limite, os erros do modelo de regressão convergiram para a distribuição normal, que também seria um pressuposto adicional do modelo de regressão.

**Tabela 16 – Análise de regressão para todos os fatores**

Variável dependente: liderança humana e visionária erros padrão robustos à heteroscedasticidade e auto correlação, <i>Newey-West</i>					
	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>razão-t</i>	<i>p-valor</i>	
Const	3,6533e-08	0,0250936	0,0000	1,00000	
clima organizacional	0,696662	0,0278118	25,0492	<0,00001	***
Desempenho	0,306043	0,0286542	10,6806	<0,00001	***
protagonismo social	0,237512	0,0248806	9,5461	<0,00001	***
Média var. dependente	3,44e-08	D.P. var. dependente		1,000000	
Soma resíd. Quadrados	211,8252	E.P. da regressão		0,605376	
R-quadrado	0,635413	R-quadrado ajustado		0,633520	
F(3, 578)	277,6993	P-valor(F)		1,4e-111	
Log da verossimilhança	-531,7059	Critério de Akaike		1071,412	
Critério de Schwarz	1088,878	Critério Hannan-Quinn		1078,220	

FONTE: Dados da pesquisa, software GRETL.

Fazendo a regressão múltipla, com todos os fatores de valores, em relação ao fator de competência, percebe-se que 63,35% da liderança humana e visionária foi influenciada pelos valores pertinentes ao clima organizacional, desempenho e protagonismo social, como um todo. Ou seja, trata-se de um excelente poder de explicação encontrado, pois somente 36,65% da liderança humana e visionária foi influenciada por outros fatores não contemplados neste estudo.

Foi realizada a análise de regressão com cada fator individual da escala de valores em relação ao fator único da escala de competências.

**Tabela 17 - Análise de regressão para o fator clima organizacional**

Modelo 1: MQO, usando as observações 1-582  
Variável dependente: liderança humana e visionária  
erros padrão robustos à heteroscedasticidade e auto correlação, variante *Newey-West*

	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>razão-t</i>	<i>p-valor</i>	
Const	9,4215e-08	0,0297628	0,0000	1,00000	
clima organizacional	0,696662	0,0338874	20,5581	<0,00001	***
Média var. dependente	3,44e-08	D.P. var. dependente		1,000000	
Soma resíd. Quadrados	299,0182	E.P. da regressão		0,718017	
R-quadrado	0,485339	R-quadrado ajustado		0,484451	
F(1, 580)	422,6373	P-valor(F)		5,88e-71	
Log da verossimilhança	-632,0262	Critério de Akaike		1268,052	
Critério de Schwarz	1276,785	Critério Hannan-Quinn		1271,457	

FONTE: Dados da pesquisa, software GRETL.

**Tabela 18 - Análise de regressão para o fator desempenho**

Modelo 2: MQO, usando as observações 1-582  
Variável dependente: liderança humana e visionária  
Erros padrão robustos à heteroscedasticidade e auto correlação, variante *Newey-West*

	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>razão-t</i>	<i>p-valor</i>	
Const	5,01396e-08	0,0394964	0,0000	1,00000	
Desempenho	0,306043	0,0449972	6,8014	<0,00001	***
Média var. dependente	3,44e-08	D.P. var. dependente		1,000000	
Soma resíd. Quadrados	526,5823	E.P. da regressão		0,952838	
R-quadrado	0,093662	R-quadrado ajustado		0,092099	
F(1, 580)	46,25870	P-valor(F)		2,58e-11	
Log da verossimilhança	-796,7039	Critério de Akaike		1597,408	
Critério de Schwarz	1606,141	Critério Hannan-Quinn		1600,812	

FONTE: Dados da pesquisa, software GRETL.

**Tabela 19 - Análise de regressão para o fator protagonismo social**

Modelo 3: MQO, usando as observações 1-582  
Variável dependente: Liderança  
Erros padrão robustos à heteroscedasticidade e auto correlação, variante *Newey-West*

	<i>Coefficiente</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>razão-t</i>	<i>p-valor</i>	
Const	-3,90931e-08	0,0402999	-0,0000	1,00000	
protagonismo social	0,237512	0,0417975	5,6824	<0,00001	***
Média var. dependente	3,44e-08	D.P. var. dependente		1,000000	
Soma resíd. Quadrados	548,2246	E.P. da regressão		0,972222	
R-quadrado	0,056412	R-quadrado ajustado		0,054785	
F(1, 580)	32,29021	P-valor(F)		2,10e-08	
Log da verossimilhança	-808,4247	Critério de Akaike		1620,849	
Critério de Schwarz	1629,582	Critério Hannan-Quinn		1624,254	

FONTE: Dados da pesquisa, software GRETL.

Pode-se afirmar que 48% do fator de competência liderança humana e visionária foi influenciado pelo fator de valores clima organizacional; 9% do fator de competência liderança humana e visionária é influenciado pelo fator de valores desempenho e 5% do fator de competência liderança humana e visionária é influenciado pelo fator de valores protagonismo social.

A análise de regressão realizada comprova a relação entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pela educação corporativa dos bancos. Diversos autores defendem a ligação entre valores humanos e competências nos programas de educação corporativa: Eboli (2004), Leonard-Barton (1992), Rosenthal e Masarech (2003), Barriela (2008), Shieh e Wang (2010), Pantoja (2005) e Meister (1999). Este estudo colaborou para reforçar os pressupostos presentes na bibliografia citada.

O objetivo geral deste estudo foi atingido:

Verificar a existência de relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados, em que os valores foram tratados como variável independente e as competências, variável dependente.

A primeira hipótese (H1) foi testada, em que a hipótese nula  $H_0$  não pode ser aceita ao nível de 5%, tendo sido aceita a primeira hipótese alternativa  $H_a$ :

Hipótese H1

$H_0$ : Não há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

$H_a$ : Há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.

Outro achado que merece ser destacado neste estudo é que 48% das influências sofridas pelas competências desenvolvidas nos gestores estão ligadas aos valores de clima organizacional dos bancos. Isto leva à conclusão de que o clima das organizações pode ser determinante para

o desenvolvimento das competências dos seus colaboradores e dos resultados obtidos. Cuidar do clima organizacional mostra-se como tarefa fundamental para que os gestores possam desenvolver as competências necessárias ao desempenho do seu trabalho.

#### 4.5 Análise da dispersão dos valores e das competências

O teste M de Box, presente na análise de dispersão realizada pelo software SPSS foi utilizado para se analisar a dispersão dos valores e das competências presentes nas respectivas escalas.

O teste M de Box possui a lógica de funcionamento mostrada no exemplo a seguir, onde se analisou a dispersão para a variável v2 entre os bancos pesquisados.

**Tabela 20 - Correlações para v2**

	Banco A	Banco B	Banco C	Banco D	Banco E	Banco F
Banco A	1					
Banco B	7,319%	1				
Banco C	32,818%	26,298%	1			
Banco D	-5,075%	-11,153%	-4,626%	1		
Banco E	6,788%	-25,746%	-0,031%	10,054%	1	
Banco F	-0,665%	-8,783%	4,214%	-5,808%	-10,053%	1

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

O teste M de Box leva em conta a correlação das variáveis entre grupos de interesse. Caso as correlações não sejam similares, pode-se afirmar que a dispersão dos valores ou competências é significativa entre os seis bancos. Como no caso acima, percebe-se que a correlação para o valor v2 entre o Banco A e o Banco C é de 32,82% e entre o Banco A e o B é de 7,32%, há indícios de que a dispersão do valor expresso na variável v2 pode ser significativa. O teste M de Box avaliou o grau de dispersão para todos os valores disseminados e competências desenvolvidas entre os seis bancos.

A lógica do teste M de Box é que se o valor-p for inferior a 5%, pode-se afirmar que a dispersão é significativa para os valores disseminados ou para as competências desenvolvidas entre os seis bancos. Se o valor-p do teste M de Box for superior a 5%, não se pode afirmar

que a dispersão é significativa para os valores disseminados ou para as competências desenvolvidas entre os seis bancos.

Os resultados obtidos para os valores disseminados entre os seis bancos são mostrados na Tabela 21.

**Tabela 21 - Resultado do Teste M de Box para os valores disseminados**

Test Results	
Box's M	935,663
Approx.	1,912
df1	455
df2	199274,716
Sig.	,000

Tests null hypothesis of equal population covariance matrices.

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

Como o valor-p do teste de M de Box foi de 0,000, pode-se afirmar que há dispersão significativa nos valores disseminados entre os seis bancos.

Os resultados obtidos para as competências desenvolvidas são mostrados na Tabela 22.

**Tabela 22: Resultado do Teste M de Box para as competências desenvolvidas**

Test Results	
Box's M	1387,850
Approx.	1,864
df1	680
df2	197995,392
Sig.	,000

Tests null hypothesis of equal population covariance matrices.

FONTE: Dados da pesquisa, IBM SPSS v.20.

Como o valor-p do teste de M de Box foi de 0,000, pode-se afirmar que há dispersão significativa das competências desenvolvidas entre os seis bancos.

O terceiro e quarto objetivos específicos deste estudo foram atingidos:

3. Verificar se existe dispersão entre os bancos pesquisados dos valores disseminados pelos programas de formação gerencial.

4. Verificar se existe dispersão entre os bancos pesquisados das competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial.

A segunda e a terceira hipóteses (H2 e H3) foram testadas e, em ambas, as hipóteses nulas  $H_{02}$  e  $H_{03}$  não puderam ser aceitas ao nível de 5%, tendo sido aceitas a segunda e a terceira hipóteses alternativas  $H_{a2}$  e  $H_{a3}$ :

Hipótese H2

$H_{02}$ : Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial não são dispersos entre os bancos pesquisados.

$H_{a2}$ : Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial são dispersos entre os bancos pesquisados.

Hipótese H3

$H_{03}$ : As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial não são dispersas entre os bancos pesquisados.

$H_{a3}$ : As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial são dispersas entre os bancos pesquisados.

#### **4.6 Resumo dos resultados em função dos objetivos e das hipóteses**

Este estudo atingiu os objetivos propostos e as hipóteses foram testadas. Os quadros a seguir trazem o resumo dos resultados em função do objetivo geral e específicos propostos.



**Quadro 12 - Resumo dos resultados do objetivo geral**

Objetivos	Tratamento	Resultado
<p><b>Geral:</b> Verificar a existência de relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados, em que os valores foram tratados como variável independente e as competências, variável dependente.</p>	<p>Análise de regressão com o uso do software <b>GRET</b>L a fim de flexibilizar as hipóteses subjacentes do modelo de regressão clássica.</p>	<p>Na regressão múltipla foi descoberto que 63,35% da variação do fator de competências é explicada pela variação dos três fatores de valores. O fator de valores clima organizacional explica isoladamente 48% da variação, desempenho explica 9% e protagonismo social, 5%.</p>

FONTE: Dados da pesquisa.

**Quadro 13: Resumo dos resultados dos objetivos específicos 1 e 2**

Objetivos	Tratamento	Resultado
<p><b>Específico 1 e 2:</b> Identificar os valores disseminados e as competências desenvolvidas pela educação corporativa nos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.</p>	<p>Análise fatorial para criação da escala de valores e competências, com o uso do software <b>SPSS</b> e eliminação de variáveis com baixas comunalidades ou cargas fatoriais altas em mais de um fator.</p>	<p>Criação das escalas de valores disseminados com 14 variáveis a partir de 44 variáveis iniciais e de competências desenvolvidas com 16 variáveis a partir de 38 variáveis iniciais, que atenderam aos testes <i>KMO</i>, <i>Bartlett</i> e Alfa de <i>Cronbach</i>.</p>

FONTE: Dados da pesquisa.

**Quadro 14: Resumo dos resultados do objetivo específico 3 e 4**

Objetivos	Tratamento	Resultado
<p>Específicos 3 e 4: Verificar se existe dispersão entre os bancos pesquisados dos valores disseminados e das competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial.</p>	<p>Teste M de Box com o uso do software SPSS, que possui uso frequente em técnicas como MANOVA e Análise Discriminante.</p>	<p>O valor-p do teste de M de Box foi de 0,000, tanto para valores como para competências e pode-se afirmar que há dispersão significativa nos valores disseminados e nas competências desenvolvidas entre os seis bancos pesquisados.</p>

FONTE: Dados da pesquisa.

O resumo dos testes de hipóteses está presente no Quadro 15, onde as três hipóteses (H1, H2, H3) foram testadas e as três hipóteses nulas ( $H_{01}$ ,  $H_{02}$ ,  $H_{03}$ ) não puderam ser aceitas ao nível de 5%, tendo sido aceitas as três hipóteses alternativas ( $H_{a1}$ ,  $H_{a2}$ ,  $H_{a3}$ ).

**Quadro 15 - Resumo do teste de hipóteses realizado**

Hipótese	Resultado
<p><math>H_{01}</math>: Não há relações entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial dos bancos pesquisados.</p>	<p>Hipótese nula não pode ser aceita ao nível de 5% pela descoberta de índice de regressão de 63,35% entre os fatores de valores e de competências.</p>
<p><math>H_{02}</math>: Os valores disseminados pelos programas de formação gerencial não são dispersos entre os bancos pesquisados.</p>	<p>Hipóteses nula não pode ser aceita ao nível de 5% pela descoberta do valor -p do Teste M de Box de 0,000.</p>
<p><math>H_{03}</math>: As competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial não são dispersas entre os bancos pesquisados.</p>	<p>Hipóteses nula não pode ser aceita ao nível de 5% pela descoberta do valor -p do Teste M de Box de 0,000.</p>

FONTE: Dados da pesquisa.

O uso dos tratamentos estatísticos análise fatorial, análise de regressão múltipla e teste M de Box garantiram que os objetivos fossem atingidos e que as hipóteses fossem testadas, com a negação de todas as hipóteses nulas.

#### 4.7 A Escala de valores e competências e a Teoria de Schwartz

Schwartz (1992) afirma que os valores podem ser classificados em dez tipos motivacionais, distribuídos em dois eixos bipolares. As variáveis restantes da escala de valores e da escala de competências após o tratamento realizado na análise fatorial podem ser associadas aos tipos motivacionais de Schwartz e alocados nos dois eixos bipolares.

Os Quadros 16, 17 e 18 mostram a relação entre os valores presentes nos três fatores gerados e a teoria de Schwartz.

**Quadro 16 - Fator clima organizacional da escala de valores e a Teoria de Schwartz**

Variável	Frases	Palavras-chave	Tipo Motivacional Schwartz	Dimensão Bipolar
v16	O banco deve estimular um ambiente de trabalho descontraído.	Otimismo e Entusiasmo	Benevolência	Autotranscendência
v27	As pessoas no banco devem se preocupar com o impacto das suas ações individuais na organização.	Equilíbrio entre indivíduo e coletivo	Benevolência	Autotranscendência
v29	O banco deve promover a solidariedade e a cooperação entre as pessoas em função do seu destino comum.	Espírito de equipe	Benevolência	Autotranscendência
v35	As pessoas no banco devem ter liberdade para manifestar a sua opinião sem serem perseguidas.	Liberdade	Benevolência	Autotranscendência
v37	O banco deve praticar a meritocracia e a justiça no reconhecimento das contribuições.	Meritocracia	Realização	Autopromoção
v38	O banco deve promover o otimismo e o entusiasmo.	Otimismo e Entusiasmo	Benevolência	Autotranscendência
v39	O ambiente de trabalho do banco deve ser saudável e seguro aos seus funcionários.	Segurança e Saúde	Conformidade	Conservação
v44	A preocupação com o ser humano deve estar no centro da estratégia do banco.	Valorização do ser humano	Benevolência	Autotranscendência

FONTE: Dados da pesquisa.

Observa-se que o fator clima organizacional está relacionado predominantemente aos tipos motivacionais “benevolência”, “realização” e “conformidade” e às dimensões bipolares “autotranscendência”, “autopromoção” e “conservação”. Isto representa que as organizações ao disseminarem valores ligados ao clima organizacional em seus programas de educação corporativa estão priorizando aspectos ligados à valorização do coletivo, à liberdade, e ao mesmo tempo aspectos ligados à justiça, representada pela meritocracia e à saúde e segurança, que tornam o ambiente em conformidade com as regras e normas estabelecidas.

**Quadro 17 - Fator desempenho da escala de valores e a Teoria de Schwartz**

Variável	Frases	Palavras-chave	Tipo Motivacional Schwartz	Dimensão Bipolar
v36	O banco deve ser líder nos mercados em que atua.	Liderança de mercado	Realização	Autopromoção
v11	O banco deve fornecer soluções inovadoras aos seus clientes.	Inovação	Autodeterminação	Abertura à mudança
v14	O banco deve buscar a liderança e o crescimento contínuo da participação no mercado.	Liderança de mercado	Realização	Autopromoção

FONTE: Dados da pesquisa.

O fator desempenho está ligado aos tipos motivacionais “realização” e “autodeterminação” e às dimensões bipolares “autopromoção” e “abertura a mudança” e deixam em evidência a preocupação dos bancos com a liderança, inovação e competitividade. Este fator explicita a necessidade percebida pelos programas de educação corporativa em serem canais para o aumento da competitividade dos bancos.

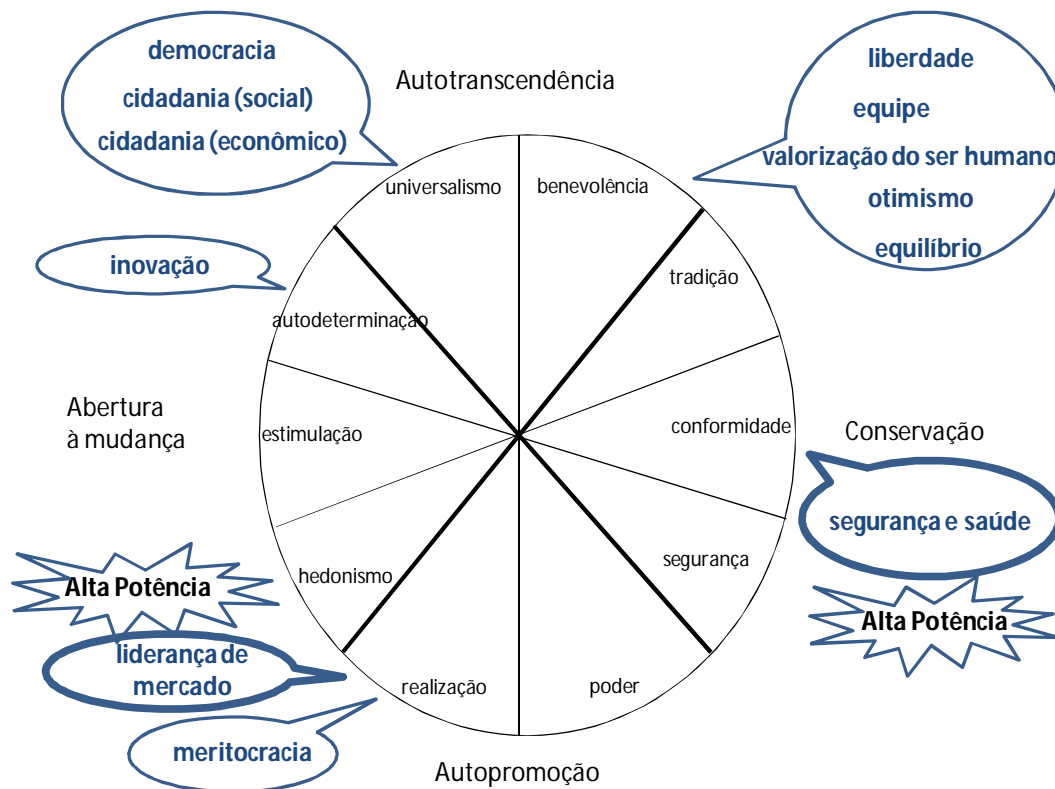
**Quadro 18 - Fator protagonismo social na escala de valores e a Teoria de Schwartz**

Variável	Frases	Palavras-chave	Tipo Motivacional Schwartz	Dimensão Bipolar
v2	O banco deve contribuir para a superação dos problemas econômicos da sociedade brasileira.	Cidadania (econômico)	Universalismo	Autotranscendência
v24	O banco deve ter um papel de destaque na superação dos problemas sociais brasileiros.	Cidadania (social)	Universalismo	Autotranscendência
v4	O banco deve valorizar o regime democrático do país.	Democracia (político)	Universalismo	Autotranscendência

FONTE: Dados da pesquisa.

O fator protagonismo social traz os aspectos que Schwartz (1992) chamou de valores ligados ao “universalismo” e à “autotranscendência”. É a preocupação em transmitir valores ligados à preocupação com a sociedade, o meio ambiente e a vida no planeta. Os valores disseminados pela educação corporativa possuem um caráter predominante de autotranscendência, ligados a uma preocupação com o coletivo.

É possível associar o esquema das dimensões bipolares de Schwartz (1992) com a escala de valores da educação corporativa.



**Ilustração 18: Os valores da educação corporativa e a Teoria de Schwartz**

FONTE: Dados da pesquisa.

Foi percebido que os valores disseminados pela educação corporativa possuem forte tendência em atuarem na dimensão da “autotranscendência”. O tipo motivacional “benevolência” e “universalismo” são os principais no que tange a ocorrência de valores declarados.

Observou-se que as médias apuradas pelas respostas dos gerentes foram mais altas para o valor “liderança de mercado”, que faz parte do tipo motivacional “realização” na dimensão bipolar “autopromoção”. O valor “segurança e saúde” também obteve média alta, e este valor pertence ao tipo motivacional “conformidade”, na dimensão bipolar “conservação”.

Apesar dos valores ligados à “autotranscendência” serem superiores em ocorrências, os valores que possuem “alta potência”, isto é, aparecem com maior força são valores de “conservação” e “autopromoção”. Isto pode apontar para o fato de que os valores ligados ao coletivo e ao ambiente externo terem uma natureza mais aspiracional, ligados mais às metas da organização. Contudo, os bancos possuem como valores compartilhados, que surgem de forma mais intensa, valores ligados a aspectos internos, de competição e de conservação.

O quadro 19 mostra a relação entre as competências presentes no fator único da escala de competências e a teoria de Schwartz (1992).

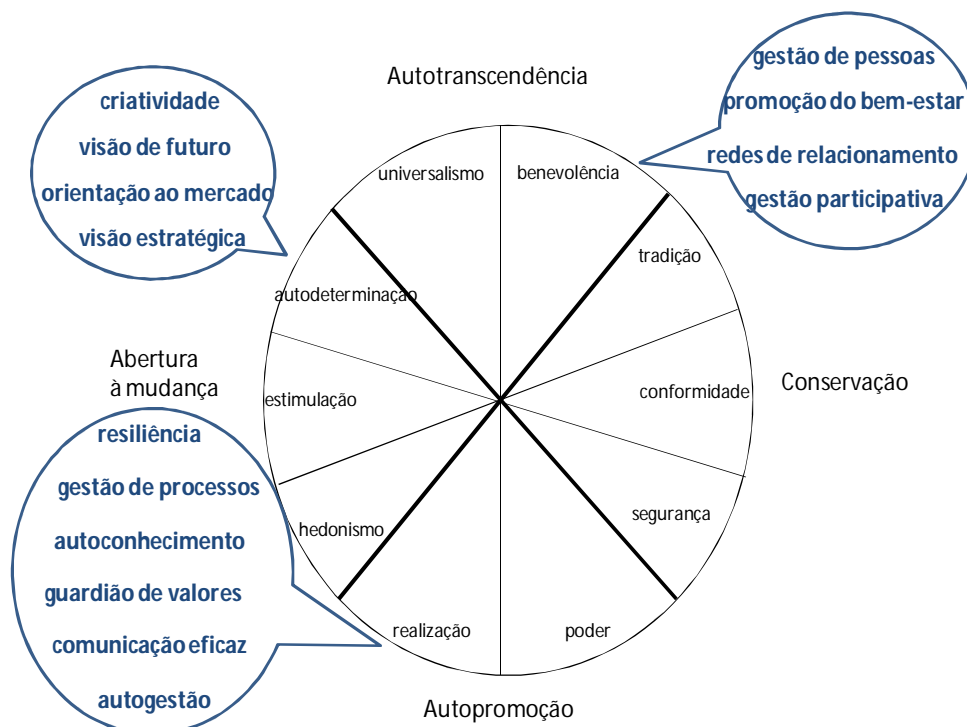
**Quadro 19 - Fator liderança da escala de competências e a Teoria de Schwartz**

Variável	Frases	Palavras-chave	Tipo Motivacional Schwartz	Dimensão Bipolar
c4	Capacidade do gestor gerar novas idéias e conceitos.	Criatividade	Autodeterminação	Abertura à mudança
c8	Capacidade de gestor gerir pessoas, preocupando-se em desenvolvê-las e reconhecê-las.	Gestão de pessoas	Benevolência	Autotranscendência
c9	Capacidade do gestor coordenar e avaliar os processos da sua área.	Gestão de processos	Realização	Autopromoção
c10	Capacidade do gestor compartilhar as decisões com sua equipe.	Gestão participativa	Benevolência	Autotranscendência
c20	Capacidade do gestor conhecer aquilo que o motiva.	Autoconhecimento	Realização	Autopromoção
c21	Capacidade do gestor administrar o tempo gasto em cada atividade.	Autogestão	Realização	Autopromoção
c22	Capacidade do gestor transmitir com clareza suas orientações e objetivos para sua equipe.	Comunicação eficaz	Realização	Autopromoção
c23	Capacidade do gestor descobrir formas originais de executar o seu trabalho.	Criatividade	Autodeterminação	Abertura à mudança
c24	Capacidade do gestor vencer as dificuldades inerentes do seu trabalho sem se desgatar excessivamente.	Resiliência	Realização	Autopromoção
c28	Capacidade do gestor identificar erros e desvios indesejáveis e implementar ações de melhoria nos processos da sua área.	Gestão de processos	Realização	Autopromoção

c30	Capacidade do gestor buscar o alinhamento entre os valores do banco e os valores individuais e da equipe.	Guardião dos valores	Realização	Autopromoção
c31	Capacidade do gestor ser uma pessoa agregadora que constrói redes de relacionamento.	Redes de relacionamento	Benevolência	Autotranscendência
c33	Capacidade do gestor perceber as tendências do seu mercado e a forma de atuar da concorrência.	Orientação ao mercado	Autodeterminação	Abertura à mudança
c34	Capacidade do gestor equilibrar a vida pessoal e profissional, promovendo a qualidade de vida.	Promoção do bem-estar	Benevolência	Autotranscendência
c36	Capacidade do gestor estabelecer a direção e o compromisso com a visão de futuro do banco.	Visão de futuro	Autodeterminação	Abertura à mudança
c37	Capacidade do gestor definir estratégias e avaliar oportunidades e ameaças do negócio.	Visão estratégica	Autodeterminação	Abertura à mudança

FONTE: Dados da pesquisa.

Foi observado que o fator liderança humana e visionária está relacionado predominantemente ao tipo motivacional “realização” na dimensão bipolar “autopromoção”; ao tipo motivacional “autodeterminação” na dimensão bipolar “abertura à mudança” e ao tipo motivacional “benevolência” na dimensão bipolar “autotranscendência”. Também é possível associar o esquema das dimensões bipolares de Schwartz (1992) com a escala de competências da educação corporativa.



**Ilustração 19 - As competências da educação corporativa e a Teoria de Schwartz**

FONTE: Dados da pesquisa.

Foi percebido que as competências desenvolvidas pela educação corporativa formam uma tríade que se espelha nos três tipos motivacionais de Schwartz (1992), “benevolência”, “realização” e “visão de futuro”. Em comparação aos valores disseminados, nota-se que na escala de competência não surge nenhum aspecto ligado ao tipo motivacional “universalismo”, que aparece em destaque nos valores disseminados. Pode-se concluir que os bancos disseminam valores ligados aos aspectos sociais, econômicos e políticos, mas não desenvolvem competências ligadas a esta dimensão, o que reforça o indício que os valores de “universalismo” são muito mais declarados do que realmente compartilhados.

#### **4.8 Um modelo de quatro dimensões para a liderança humana e visionária**

Este estudo buscou investigar os conceitos valores humanos e competências no contexto da educação corporativa. Diversos autores defendem a estreita relação entre as competências desenvolvidas nos programas educacionais e os valores da organização.

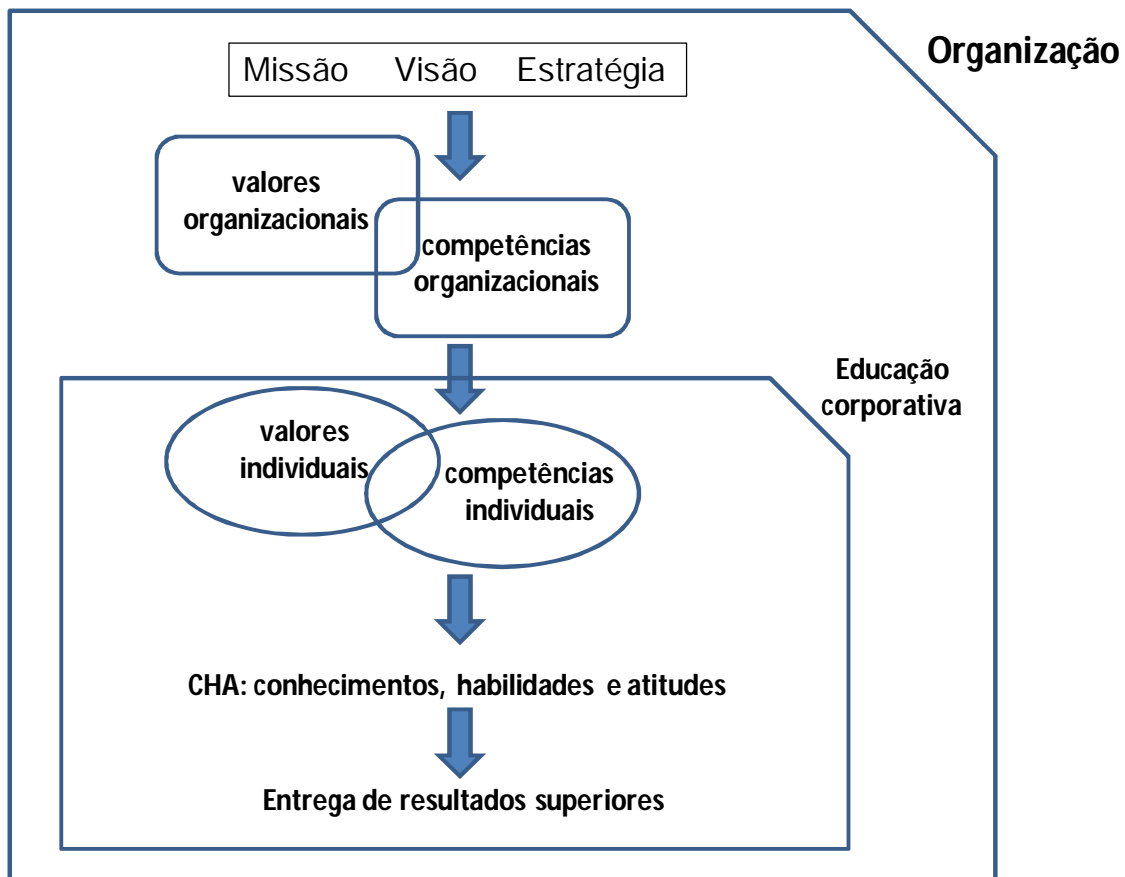
Meister (1999) defende que um dos principais objetivos da educação corporativa é transmitir valores aos diversos públicos, principalmente para os colaboradores em níveis de gestão, que estão mais próximos de competências com alta carga de valores em detrimento das competências técnicas, que são mais presentes nos níveis operacionais da organização.

Além dos constructos valores humanos e competências estarem ligados entre si nos programas de educação corporativa, possuem atributos similares, pois ambos trabalham na dimensão motivacional e influenciam as atitudes e comportamentos (ROKEACH, 1973; SCHWARTZ, 1992; DUTRA, 2004; ZARIFIAN, 2001).

Pode-se afirmar que os conteúdos desenvolvidos pela educação corporativa possuem dupla natureza: disseminam valores e desenvolvem competências. Este atributo explica por que educar é diferente de treinar, pois trabalha a essência e não apenas a destreza das pessoas.

A Ilustração 20 apresenta um esquema que sintetiza os achados deste estudo, utilizando como base a teoria apresentada e os resultados obtidos. Pretende-se trazer uma contribuição à Teoria da Administração, com ênfase na educação corporativa, valores humanos e competências.





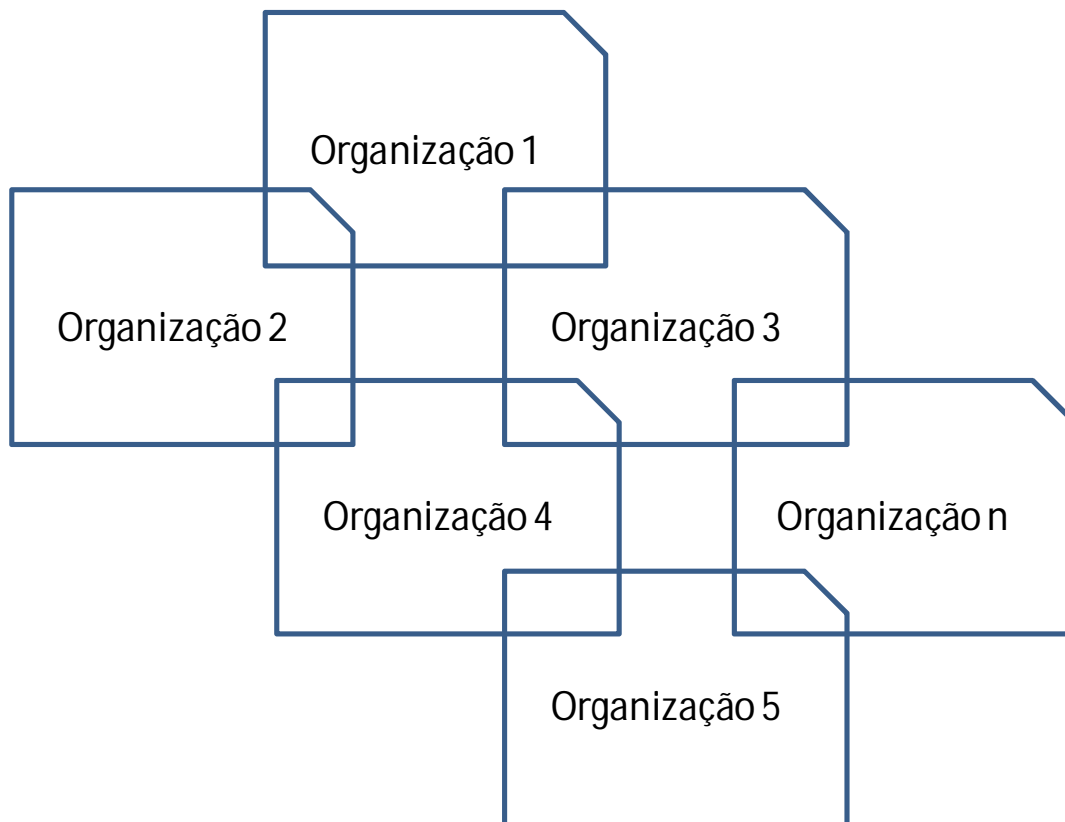
**Ilustração 20 – A educação corporativa por valores e competências nas organizações**  
 FONTE: Dados da pesquisa.

A ilustração 20 mostra que as organizações definem sua missão, visão e estratégias, que são baseadas nos seus valores e competências organizacionais, responsáveis por determinar o “jeito” daquela determinada organização fazer negócios. A educação corporativa recebe a incumbência de transformar aspectos organizacionais em individuais, por meio do aprendizado.

A educação corporativa dissemina valores, que determinam quais competências serão desenvolvidas. A relação entre valores e competências cria o processo de aprendizagem, ilustrado pelo conceito de CHA: conhecimentos, habilidades e atitudes que serão trabalhados nos alunos. O processo educativo irá gerar resultados superiores, caso haja sintonia entre os valores, competências e a aprendizagem.

Uma explicação possível para a aprendizagem não gerar nas pessoas as ações necessárias aos resultados esperados é fato de não existir alinhamento entre aquilo que pregam (valores), aquilo que mobilizam (competências) e aquilo que buscam (resultados superiores).

O processo de aprendizagem trazido pela educação corporativa não se encerra dentro da organização, mas continua nas parcerias e nas relações com outras organizações e *stakeholders*, conforme a Ilustração 21.



**Ilustração 21: Rede de relações entre organizações**

FONTE: Dados da pesquisa.

A ilustração 22 mostra a distribuição das competências desenvolvidas pela educação corporativa nos gestores dos bancos.



**Ilustração 22 - A tríade de competências desenvolvidas nos gestores dos bancos**

FONTE: Dados da pesquisa.

Este estudo mostrou que existem três grupos de competências desenvolvidas nos gestores dos bancos. O primeiro grupo trata de questões ligadas ao tipo motivacional de Schwartz (1992) chamado realização. Este grupo poderia ser chamado de “poder pessoal”, pois trata de competências da identidade do gestor.

O segundo grupo trata de questões ligadas ao tipo motivacional de Schwartz (1992) chamado benevolência. Este grupo poderia ser chamado de “gestão de pessoas”, pois trata de competências da relação do gestor com sua equipe.

O terceiro grupo trata de questões ligadas ao tipo motivacional de Schwartz (1992) chamado autodeterminação. Este grupo poderia ser chamado de “visão inovadora”, pois trata de competências ligadas à visão de futuro do gestor.

Nota-se que não surge um grupo de competências ligado à dimensão “universalismo”, apesar desta dimensão aparecer em destaque entre os valores disseminados, no fator denominado de protagonismo social.

Como foi mostrada a relação entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pela educação corporativa, este estudo propõe que as organizações busquem criar nos seus

gestores um grupo de competências que retrate a dimensão “universalismo” e o fator de valores “protagonismo social”, a fim de criar um modelo de aprendizagem coerente entre os seus valores e competências.



**Ilustração 23 - Modelo de quatro dimensões das competências**

FONTE: Dados da pesquisa.

A nova dimensão, denominada de “protagonista social” daria ao gestor uma série de capacidades que aparecem nos valores disseminados e que não possuem equivalente entre as competências desenvolvidas. Estas capacidades representam no gestor o desenvolvimento de habilidades ligadas aos aspectos sociais da sua atuação.

Os aspectos sociais da atuação do gestor bancário poderiam desenvolver seu papel de educador financeiro, com ênfase no cliente bancário. A educação corporativa dos bancos ampliaria seu foco no público externo, fator essencial segundo Meister (1999) e Eboli (2004), que enfatizam a necessidade da educação nas empresas ultrapassar os seus limites internos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ligação entre a formação profissional e a estratégia das empresas criou as “universidades corporativas”, que surgiram nos Estados Unidos e por todo o mundo. Meister (1999) afirmou que os sistemas de educação corporativa destinavam às empresas um papel mais abrangente em sua atuação, permitindo que as suas fronteiras fossem alargadas e a educação pudesse estar disponível a todo o momento e em todo o lugar e, não apenas, o público interno deveria ser beneficiado, mas também o público externo, principalmente os clientes, fornecedores e a sociedade como um todo.

Em 2004, Marisa Eboli aprofundou o estudo sobre a educação corporativa, delimitando seus “sete princípios de sucesso”. A autora mostrou que a prática surgiu antes do conceito, em razão do caráter empírico da educação nas empresas. Também foi reforçada a importância das parcerias, novas tecnologias, inclusão de diversos públicos e principalmente, a necessidade de que os sistemas de educação corporativa fossem autossustentáveis, a fim de garantir sua perpetuidade.

Este estudo investigou os fundamentos da educação corporativa: os valores disseminados e as competências desenvolvidas nos programas educacionais dos bancos e as relações entre ambos os constructos. A preocupação central foi identificar os valores e competências percebidos pelos gestores, agrupar estes valores e competências em fatores e executar um tratamento estatístico que pudesse identificar a existência de padrões e relações entre ambos.

Inicialmente, este estudo identificou os valores disseminados e competências desenvolvidas pelos programas de educação corporativa dos bancos. As escalas construídas seguiram os requisitos trazidos pela análise fatorial, eliminando variáveis com baixa representatividade no todo, criando fatores que pudessem explicar o fenômeno de maneira abrangente.

Foi criada um escala de valores, dividida em três fatores, ligados ao clima organizacional, ao desempenho e ao protagonismo social das organizações. O fator clima organizacional esteve presente com o maior número de variáveis e mostrou que os bancos estão preocupados em disseminar valores ligados à manutenção de um bom ambiente dentro das suas estruturas. O fator desempenho está ligado à busca da liderança de mercado e à competitividade

empresarial. Finalmente, o fator protagonismo social aborda a importância dos bancos se preocuparem com as questões políticas, sociais e econômicas que envolvem a sociedade brasileira.

Os fatores de valores que apareceram com maior intensidade estavam ligados à preocupação com a liderança de mercado e com a segurança e saúde no ambiente de trabalho. A explicação para isto pode estar na realidade vivida pelo setor, que está se concentrando em poucas instituições, onde a segurança também aparece como um fator crítico ao negócio. Um ponto a se refletir é o quanto os outros valores declarados ainda são apenas uma meta e não uma realidade compartilhada.

Ao fazer uma analogia entre a escala de valores criada e a Teoria de Schwartz (1992) nota-se que o fator clima organizacional está ligado ao tipo motivacional “benevolência”; o fator desempenho, aos tipos “realização”, “autodeterminação” e “conformidade”; e o fator protagonismo social ao tipo motivacional “universalismo”.

Também foi criada uma escala de competências, englobando apenas um fator, após o tratamento estatístico. Este fator foi chamado de liderança humana e visionária, pois trata de competências ligadas à preocupação com a gestão de pessoas, ao bem-estar no ambiente de trabalho, ao desenvolvimento de uma visão estratégica e criativa e àquelas competências que criam a identidade do gestor, como autoconhecimento, comunicação e resiliência.

Dentre as competências levantadas, nota-se a baixa intensidade presente na competência promoção do bem-estar que trata da capacidade do gestor equilibrar sua vida pessoal e profissional e ser um promotor da qualidade de vida no trabalho, perante sua equipe. Esta situação se agrava quando os respondentes são mulheres, podendo deixar em evidência, que o segmento feminino dentro dos bancos pode estar sofrendo um impacto maior em relação ao tema do que o masculino.

É possível também fazer uma analogia entre o fator de competências encontrado e a Teoria de Schwartz (1992). O fator liderança humana e visionária possui relação com os tipos motivacionais “autodeterminação”, “benevolência” e “realização”.

Outro achado deste estudo é a diferença de percepção dos valores disseminados e das competências desenvolvidas entre os gestores que trabalham em agências bancárias e em áreas administrativas dos bancos. Isto reforça o cuidado que os responsáveis pelas políticas de recursos humanos dos bancos precisam tomar ao implantá-las nestes dois ambientes, que apontam para realidades distintas.

O estudo também mostrou que existe dispersão entre os bancos em relação à percepção dos valores disseminados e das competências desenvolvidas. Este aspecto pode ser justificado pelo fato das escalas terem sido construídas a partir de diversas realidades que foram agrupadas em uma única. Apesar de cada banco possuir uma cultura própria, e isto explicar a dispersão encontrada, a utilidade em se criar uma escala única de valores e competências está na possibilidade de se fazer um diagnóstico do setor e em disponibilizar para os bancos, um instrumento de avaliação da sua realidade em relação ao setor e à concorrência.

O objetivo geral deste estudo foi verificar se havia relação entre os valores disseminados e as competências desenvolvidas, sendo que esta relação é amplamente defendida pelos principais autores que estudam a educação corporativa. O estudo comprovou a existência de relações entre os valores e as competências nos programas de formação gerencial dos bancos. Nesta relação, as competências aparecerem como variáveis dependentes dos valores. Isto mostra que os valores disseminados pela educação corporativa podem influenciar o desenvolvimento das competências humanas no trabalho.

Foi utilizada a técnica estatística chamada análise de regressão e foi comprovado que 63% da variação das competências estão ligadas à variação dos valores. Apenas o fator clima organizacional explica 48% da variação do fator liderança humana e visionária. Este achado reforça a importância que os programas educacionais levem em consideração os valores humanos presentes nas organizações.

Os autores especialistas em educação corporativa apresentam em diversas obras a preocupação com os valores e as competências existentes nos conteúdos educacionais das empresas. A teoria pesquisada mostra também que existem diversos atributos presentes tanto no constructo valores quanto em competências: o fato de ambos possuírem atributos motivacionais, ligados às atitudes e aos comportamentos humanos. Após a verificação da existência de uma relação significativa entre valores e competências fica reforçada a

necessidade de que ao se construir programas educativos, as organizações devem se preocupar em verificar se todos os valores que são fundamentais para a sua existência estão contemplados nas competências que serão desenvolvidas em seus funcionários, especialmente em seus gestores, que são multiplicadores para suas equipes.

Um aspecto que merece destaque e que pode se tornar uma questão a ser tratada em futuros estudos é se a efetividade dos programas de educação corporativa das organizações está vinculada à existência de um conjunto coerente de valores disseminados, em relação às competências tratadas nos conteúdos educacionais. A existência de relação significativa entre valores e competências e a falta de coerência entre ambos nos programas educacionais pode estar criando uma dissonância que culmina com a dificuldade em transformar competências em resultados superiores. Isto pode significar desperdício de esforços e recursos para alunos e educadores.

Como contribuição final deste estudo, recomenda-se que os bancos avaliem seus programas de formação gerencial, procurando inserir em seus conteúdos, aspectos presentes na escala de valores e que ainda não possuem uma contrapartida na escala de competências: a capacidade do gestor ser um protagonista social. Esta competência poderia preencher uma possível lacuna existente nos programas de formação gerencial e atenderia a uma demanda social do país.

Uma alternativa possível para ao gestor se tornar um protagonista social poderia ser sua atuação como educador financeiro, pois este estudo mostrou que a sociedade brasileira possui muitas dificuldades em utilizar os produtos financeiros e existe o risco de que setores importantes do país utilizem os produtos de forma inadequada, prejudicando o crescimento do país e a inclusão financeira adequada da população brasileira.

Ao educar a população, o gestor bancário estará colocando em prática os fundamentos da educação corporativa: expandir as fronteiras educacionais para fora das organizações, atuar em favor da cidadania e utilizar a educação como instrumento de transformação social, que é algo prioritário na agenda do Brasil.



## REFERÊNCIAS

- AAKER, David. A. *Bulding strong brands*. New York: Free Press, 1995.
- ABEL, Marie-Helene. *Competencies management and learning organizational memory*. Journal of Knowledge Management, vol. 12, n. 6, p. 15-30, 2008.
- ADLER, Franz. *The value concept in Sociology*. The American Journal of Sociology, vol. 62, n. 3, p. 272-279, nov. 1956.
- ALLEN, Mark. *The corporate university handbook: designing, managing, and growing a successful program*. New York: Amacon, 2002.
- ALLEN, Mark. *The next generation of corporate universities: innovative approaches for developing people and expanding organizational capabilities*. San Francisco: Pfeefffer, 2007.
- ALPERSTEDT, Cristiane. **Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição**. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. 3, p. 149-165, set/2001.
- ANDRESEN, M.; LICHTENBERGER, B. *The corporate university landscape in Germany*. Journal of Workplace Learning, vol. 19, n. 2, p. 109-123, 2007.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BANCO DO BRASIL. **Relatório de Sustentabilidade 2008**. Banco do Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/ri/pt/dce/dwn/sustentport.pdf>>. Acesso em: 23/09/10.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRIELA, Fabiola Assumpção. Valores relativos ao trabalho e competências gerenciais: um estudo sobre o perfil dos gestores. In: TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. **Valores humanos e gestão: novas perspectivas**. São Paulo: SENAC, 2008.
- BARTLETT, Christopher A.; McLEAN, Andrew N. *GE's talent machine: The making of a CEO*. Harvard Business School, 2006.
- BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. **O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento**. Revista de Administração. São Paulo, v. 26, n. 4, p. 87-102, out/dez 1991.

BECKER, Gary S. **Human capital**. New York: Columbia University Press, 1964.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação. Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan/jun 2008.

BENNIS, Warren. *On becoming a leader*. Cambridge: Perseus Books, 1989.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A gestão por competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional**. Revista de Administração de Empresas (RAE), vol. 44, n. 1, jan/mar 2004.

BLOOM, B. S. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 1975.

BOYATZIS, Richard E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley, 1982.

BRDESCO. **Relatório de Sustentabilidade**. São Paulo: Camarinha Editora & Comunicação, 2010.

BRELADE, Sue; HARMAN, Chris. *The role of the trainer in knowledge management*. Training Journal, jan 2001.

CASTRO, Cláudio de Moura. Dúvidas Filosóficas na Educação Superior. *In: Eboli et al (Orgs). Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo, Atlas, 2010.

CHARAN, Ram. **O líder criador de líderes: a gestão de talentos para garantir o futuro e a sucessão**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2008.

CITI. **Relatório de sustentabilidade**. São Paulo: Citi, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de educação básica. Parecer 16/99, aprovado em 5 de outubro de 1999.

COSTIN, Cláudia. Educação básica no Brasil – A necessária transformação. *In: Eboli et al (Orgs). Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo, Atlas, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANIELS, Vicent S.; PREZIOSI, Robert O. *Motivational patterns of enrollees in university-based executive and professional education courses*. American Journal of Business Education, n. 3, p. 43-54, aug 2010.

DEALTRY, Richard. *The corporate university's role in managing an epoch in learning organisation innovation*. Journal of Workplace Learning, vol 18, n.5, pp. 313-320, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DOYLE, Michele Erina; SMITH, Mark K. *Born and bred? Leadership, heart and informal education*. London: YMCA George Williams College, 1999.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, Joel Souza; Comini, Graziella Maria. Competência como base para a gestão estratégica de pessoas. In: EBOLI, Marisa *et al.* **Educação corporativa**: fundamentos evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010.

EBOLI, Marisa (Org.). **Educação e modernidade nas organizações**: coletânea universidades corporativas. São Paulo: Schmukler Editores, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Universidade corporativa**: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração? Revista de Administração da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 34. n. 4, p. 56-64, out/dez 1999b.

\_\_\_\_\_. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

\_\_\_\_\_. **O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 45, n. 4, out/dez 2005.

\_\_\_\_\_. Educação corporativa e desenvolvimento de competências. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto. **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **10 anos de educação corporativa**. Revista T&D – Inteligência Corporativa. São Paulo, v. 17, n. 160, p. 16-22, 2009.

\_\_\_\_\_. Papéis e responsabilidades na gestão da educação corporativa. In: Eboli *et al* (Orgs). **Educação Corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo, Atlas, 2010.

ELLWOOD, Iain. **O livro essencial das marcas**: tudo o que você precisa saber, em mais de 100 técnicas para aumentar o valor das marcas. MONTEIRO, Henrique Amat Rego (Trad.). São Paulo: Clío Editora, 2004.

EXAME. Melhores e Maiores. **As 1000 maiores empresas do Brasil**. São Paulo: Editora Abril, 2010. Disponível em: < <http://mm.portalexame.abril.com.br/>>. Acesso em: 23/09/10.

FAURE, Edgard. **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.

FÁVERO, Luiz Paulo Lopes *et al.* **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. São Paulo: Campus, 2009.

FEBRABAN. **Relatório Anual 2008**. São Paulo: Ipsis Gráfica e Editora, 2009.

FISCHER, André Luiz; DUTRA, Joel Souza; RUAS, Roberto; NAKATA, Lina Eiko. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto. **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

GARAVAN, Thomas N.; McGUIRE, David. *Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality*. Journal of Workplace Learning, vol. 13, n. 3, 2001.

GOSENDÓ, Eliana Elizabete Moreira; TORRES, Claudio Vaz. **Influência dos valores organizacionais sobre estilos de gerenciamento em empresas de pequeno porte**. Paidéia, vol. 20, n. 45, p. 29-38, jan/abr 2010.

GOUVEA, Ricardo Quadros. Da Filosofia dos Valores a uma Ciência dos Valores. In: Teixeira, Maria Luisa Mendes (Org). **Valores humanos & gestão**: novas perspectivas. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

GRISCI, Carmem Ligia Iochins; DENGO, Normélio. Universidades corporativas: modismo ou inovação? In: QUARTIERO, Elisa Maria *et al.* **Educação corporativa**: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez, p. 50-76, 2005.

HAIR, Joseph *et al.* **Multivariate data analysis**. 7 ed. New Jersey: Prentice Hall, 2010.

IOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa o mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

- ITAÚ-UNIBANCO. **Relatório de Sustentabilidade 2008**. São Paulo: Stilgraf, 2009.
- IZIQUE, Claudia. **Um programa para todo o país: razão de investir**. São Paulo, v. 1, n. 1. p. 34-38, nov 2009.
- KABANOFF, Boris *et al.* ***Espoused values and organizational change themes***. *Academy of Management Journal*. v. 38, n. 4, p. 1075-1104, 1995.
- KABANOFF, Boris; DALY, Joseph. ***Espoused values of organisations***. *Australian Journal of Management*. v. 27, n. 2, Special Issue. dec 2002.
- KAHANE, Ernie. ***Competency management: cracking the code for organizational impact***. T + D Magazine, vol. 62, n. 5, p. 71-76, may 2008.
- KATZ, Daniel; KAHN, Robert L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1974.
- KING, Adelaide Wilcox; FOWLER, Sally; ZEITHAMI, Carl. **Competências organizacionais e vantagem competitiva: o desafio da gerência intermediária**. *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, jan/mar 2002.
- KLUCKHOHN, Clyde. *Values and value orientation in the theory of action*. In: PARSONS, Talcott *et al* (orgs). ***Toward a general theory of action***. Cambridge, MA, Harvard University Press, p. 338-433, 1951.
- KNOWLES, Malcolm *et al.* **Aprendizagem de resultados**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.
- KOSLOWSKY, M.; STASHEVSKY, S. ***Organizational values and social power***. *International Journal of Management*, n. 27, p. 23-24, 2005.
- KOTLER, Philip; PFOERTSCH, Waldemar. **Gestão de marcas em mercados B2B**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1957.
- KRUGMAN, Paul. ***The return of depression economics and de crisis of 2008***. New York: W. W. Norton Group & Company Inc., 2009.
- LAVORATTI, Liliana. **Concorrência e expansão do crédito**. *Revista Brasileira de Economia*. Rio de Janeiro, v. 64. n.04. p. 20-35, abr 2010.
- LE BOTERF, Guy. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. In: LE BOTERF, Guy. ***Lês éditions d'organisations***. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LEONARD-BARTON, Dorothy. *Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development*. Strategic Management Journal, vol. 13, p. 111-125, 1992.

LINDEMAN, Edward C. *The meaning of adult education*. New York: New Republic, 1926.

MAGER, R. F. *Comment définir des objectifs pédagogiques?* Paris: Ed. Bordas, 1977.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional** – das dimensões conceituais e políticas. Revista Educação e Sociedade, vol. 19, n. 64. Campinas, Setembro de 1999.

MANNHEIM, Karl. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1962.

MAROCO, João Paulo. **Análise estatística com a utilização do SPSS**. Lisboa: Editora Sílabo, 2007.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1954.

McCLELLAND, David C. *Testing for competence rather than for “intelligence”*. American Psychologist, v. 28, n. 1, p.1-14, 1973.

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

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

NYHAN, Barry. *Competence development as a key organizational strategy – experiences of european companies*. Journal of Industrial and Commercial Training, vol. 30, n. 7, p. 267-273, 1998.

OLIVEIRA, Aurea de Fátima; TAMAYO, Alvaro. **Inventário de perfis de valores organizacionais**. Revista de Administração. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 129-140, abr/maio/jun 2004.

PANTOJA Maria Júlia *et al.* **Valores, suporte psicossocial e impacto do treinamento no trabalho**. Estudos de Psicologia. Rio Grande do Norte, v. 10, n. 2, p. 255-265, mai/ago 2005.

PORTO, Juliana; TAMAYO, Álvaro. **Escala de valores relativos ao trabalho: EVT**. Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 19 n. 2, p. 145-152, 2003.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao; HAMEL, Gary. *The core competence of the corporation*. Harvard Business Review, v. 90, n. 3, p. 79-91, may/june, 1990.

QIAO, June Xuejun. *Corporate universities in China: processes, issues and challenges*. Journal of Workplace Learning, vol. 21, n. 2, p. 166-174, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. Boletim técnico do SENAC, v. 27, n. 3, p. 26-35. Rio de Janeiro, dez 2001.

REIS, Elizabeth. **Estatística multivariada aplicada**. Lisboa: Edições Sílabo, 2001.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROHAN, Meg J. *A rose by any name? The values construct*. Personality and Social Psychology Review, v.4, n.3, p. 255-277, aug 2000.

ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: The Free Press, 1973.

ROSA, Fernando. **Significância prática em análise multivariada: um caso de aplicação de análise fatorial em dados de potencial de mercado bancário no Brasil**. IV SEMEAD, 1999.

ROSENBERG, Marc J. *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill, 2001.

ROSENTHAL, Jeff; MASARECH, Mary Ann. *High-performance cultures: how values can drive business results*. Journal of Organizational Excellence, p. 3-18, spring 2003.

RUAS, Roberto. *Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações*. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone; BOFF, Luiz Henrique. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernandez *et al.* **Metodologia de Pesquisa**. 3ª ed. MURAD Fátima Conceição de (Trad.). São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANDBERG, Jorgen. *Understanding human competence at work: An interpretative approach*. The Academic of Management Journal, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANTOS, Edméa Oliveira. *O EAD como dispositivo formativo nas organizações que aprendem*. In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Educação corporativa: cases, reflexões e ações em educação à distância**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

SCHULTZ, Theodore. *The economic value of education*. New York: Columbia University Press, 1963.

SCHWARTZ, Shalom H. *Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. *Advances in Experimental Social Psychology*, v.25, p. 1-65, 1992.

SCHWARTZ, Shalom H.; ROS, Maria. *Values in the west: a theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension*. *World Psychology*, v. 1, n. 2, 91-122, 1995.

SCHWARTZ, Shalom H. *A theory of cultural values and some implications for work*. *Applied Psychology: An International Review*, v. 48, n. 1, p. 23-47, 1999.

SCHWARTZ, Yves. *La technique. In: Notions de philosophie II*. Paris: Gallimard, 1995.

SCHWARTZ, Yves. **Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel**. *Revista Educação e Sociedade*, v. 19, n. 65, 1998.

SEGO, D. J.; HUI, C.; LAW, K. S. *Operationalizing cultural values as the mean of individual values. Problems and suggestions for research*. In: EARLEY, P. Christopher; EREZ, Miriam (org). *New perspectives on international industrial/organizational psychology*. San Francisco: Pfeiffer, p. 148-159, 1997.

SHIEH, Chich-Jen; WANG, I-Ming. *A study of the relationship between core competence, management innovation and corporate culture*. *The International Journal of Organizational Innovation*, vol. 2, n. 3, winter 2010.

SIQUEIRA, A. O Ano da Virada. In: **Anuário Brasileiro de Bancos 2010**. São Paulo: Relatório Bancário, 2010.

SISTER, Sidney. **Prontos para Vãos Altos e em Céu de Brigadeiro**. In: **Valor Grandes Grupos**. São Paulo: Valor Econômico, Dezembro 2009.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, Signe M. *Competences at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STAMP, Gillian. *The individual, the organisation and the path to the mutual appreciation*. *Personnel Management*, p. 28-31, jul 1989.



TAMAYO, Álvaro *et al.* **Inventário de valores organizacionais.** Estudos de Psicologia, Natal, v. 5, n. 2, p. 289-315, dez 2000.

TAMAYO, Álvaro; GONDIM, Maria das Graças Catunda. **Escala de valores organizacionais.** Revista de Administração. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 62-72, abr/jun 1996.

TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. Confiança? O paradoxo entre valores declarados e atitudes. *In:* VASCONCELOS, Flávio Carvalho de; VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de (Orgs.). **Paradoxos Organizacionais: uma visão transformacional.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 347-364, 2004.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. *Nota Metodológica.* *In:* **El Campesino Polaco en Europa y en América.** Madrid: CIS, p. 93-169, 2004.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. **Treinamento e desenvolvimento:** reflexões sobre seus métodos. Revista de Administração. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 126-136, abr/jun 1996.

VARGAS, Miramar Ramos Maia; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação. *In:* BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo *et al.* **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho.** Porto Alegre: Artmed, p. 137-158, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VERNON, Philip E.; ALLPORT, Gordon W. *A test for personal values.* Journal of Abnormal and Social Psychology. Harvard University, v. 26, n. 3, p. 231-248, oct/dec 1931.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita Ribeiro da. **Do saber aos saberes:** comparando as noções de qualificação e competência. Revista O&S, v. 12, n. 33, abril/junho 2005.

VIITALA, Riitta. *Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model.* Journal of Workplace Learning. vol. 17, n. 7/8, p. 436-451, 2005.

WATSON, George W *et al.* *Exploring the dynamics of business values:* a self-affirmation perspective. Journal of Business Ethics. v. 49, n. 4, p. 337-346, feb 2004.

WOOLDRIDGE, Jeffrey. *Introductory econometrics modern approach.* Mason OH South-Western: College Pub., 2008.

XAVIER, Leonardo B. **Itinerários da Educação no Banco do Brasil.** Brasília, Banco do Brasil, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Inventário preliminar dos valores disseminados pelos bancos

APÊNDICE 2 - Inventário preliminar das competências desenvolvidas pelos bancos

APÊNDICE 3 – Tela inicial do formulário eletrônico da pesquisa

APÊNDICE 4 – Tela de instruções do formulário eletrônico da pesquisa

APÊNDICE 5 – Tela de preenchimento dos valores disseminados

APÊNDICE 6 – Tela de preenchimento das competências desenvolvidas

APÊNDICE 7 – Tela de preenchimento dos dados demográficos

APÊNDICE 8 - Pré-teste: valores máximos, mínimos, média, desvio e correlação para valores disseminados

APÊNDICE 9 - Pré-teste: valores máximos, mínimos, média, desvio e correlação para competências desenvolvidas

### Apêndice 1 - Inventário preliminar dos valores disseminados pelos bancos

Número	Frases
1	Os negócios realizados pelo banco devem possuir resultados com sustentabilidade econômica, financeira e socioambiental.
2	O ser humano deve ser valorizado no banco tanto em relação ao público interno quanto em relação ao público externo.
3	Na relação com os clientes e os demais stakeholders o banco deve buscar a transparência na forma de fazer negócios.
4	A ética deve estar presente no banco no relacionamento com seus clientes.
5	O banco e seus gestores devem se preocupar em reconhecer os funcionários.
6	O ambiente do banco deve respeitar a diversidade em todos os seus aspectos.
7	Os serviços, produtos e processos do banco devem primar pela eficiência.
8	A inovação deve marcar os serviços, produtos e processos do banco.
9	As questões individuais devem ser aderentes às necessidades do banco como um todo.
10	O discurso das pessoas do banco deve ser coerente com as suas práticas.
11	O banco deve ter um papel de destaque na ajuda à superação dos problemas sociais que envolvem a sociedade brasileira.
12	O banco deve promover a solidariedade entre as pessoas pela compreensão do seu destino comum.
13	As ações do banco devem levar ao aprimoramento da cidadania na sociedade brasileira.
14	As pessoas do banco devem se preocupar com o impacto das ações individuais na organização como um todo.
15	O banco deve estimular a participação de todos nas decisões e nas ações a serem realizadas.
16	As pessoas devem se relacionar com todos os públicos do banco, tanto internos quanto externos.
17	As pessoas devem ser tratadas de forma igual e as oportunidades devem abranger a todos no banco.
18	As pessoas devem ser estimuladas quanto à aprendizagem no dia a dia do seu trabalho.
19	Os processos do banco devem primar pela excelência.
20	O banco deve promover a justiça nas suas decisões e escolhas.
21	O banco deve incentivar a honestidade nas relações internas e externas.
22	O banco valoriza o regime democrático do país.
23	As pessoas devem buscar a cooperação entre si.
24	A disciplina deve nortear as ações do banco.
25	Os princípios da boa governança devem estar presentes na gestão do banco.
26	O banco deve promover a responsabilidade nas decisões e atitudes das pessoas dentro e fora da organização.
27	O banco valoriza o compromisso das pessoas nas suas decisões.
28	O banco deve acreditar que a confiança é a base de todos os seus relacionamentos.
29	As relações entre as pessoas devem respeitar ser marcadas pelo respeito.
30	Os processos do banco devem priorizar a segurança e a saúde no ambiente de trabalho.
31	O banco deve apoiar a liberdade de associação e reconhecer o direito dos funcionários à negociação coletiva.

32	O banco deve entender que todos devem pensar no cliente, simplificando a sua vida e a excelência no atendimento e na qualidade dos serviços prestados.
33	O banco deve buscar a liderança e o crescimento contínuo da participação no mercado.
34	O banco deve incentivar seus funcionários a buscarem novos desafios e metas cada vez mais ambiciosas.
35	As pessoas no banco devem buscar uma performance sustentável.
36	O banco deve formar líderes que pensem e ajam como donos.
37	As pessoas no banco devem atuar como um time, respeitando idéias, opiniões e práticas diferentes das suas.
38	As pessoas devem ser reconhecidas e recompensadas pelos seus resultados.
39	O banco deve incentivar a atração de talentos.
40	O banco quer pessoas com iniciativa e que entendem que os processos sempre podem ser melhorados.
41	A simplicidade deve ser um objetivo maior sem abrir mão da qualidade dos controles.
42	O banco deve incentivar a objetividade e combater a burocracia e a complexidade.
43	O banco deve incentivar a abertura a dar e receber críticas de forma educada e atenciosa.
44	O banco deve estimular o otimismo e o entusiasmo, promovendo o trabalho descontraído das pessoas.
45	Os talentos do banco devem ser estimulados.
46	No banco o investimento com o desenvolvimento deve ser contínuo.
47	No banco o autodesenvolvimento deve ser estimulado.
48	No banco a individualidade deve ser respeitada.
49	No banco a dignidade deve ser garantida.
50	No banco a privacidade deve ser respeitada.
51	O banco deve garantir o cumprimento às normas legais.
52	O banco deve estimular o bom relacionamento entre as pessoas.
53	O banco deve procurar a contínua melhoria dos processos.
54	O banco deve estimular a superação.
55	O banco deve estimular a criatividade na geração de idéias para a melhoria da sua gestão, produtos e serviços.
56	O banco deve estimular a criação de vínculos de qualidade entre seus stakeholders.
57	O modo de fazer negócios do banco deve engajar os funcionários e envolver os demais stakeholders.
58	O banco deve atuar de forma coerente, alinhado com os valores pessoais dos funcionários para a construção de relações de confiança.
59	O banco deve gerar uma inteligência coletiva, compartilhada e colaborativa.
60	O banco deve estimular a aprendizagem e o desenvolvimento com a construção do conhecimento coletivo.
61	O banco deve permitir a interação com a diversidade para gerar criatividade e inovação.
62	O banco deve praticar a meritocracia e a justiça no reconhecimento das contribuições.
63	O banco deve utilizar com excelência as ferramentas de gestão para geração dos melhores resultados.

## Apêndice 2 - Inventário preliminar das competências desenvolvidas pelos bancos

Número	Frases
1	Capacidade de gerir pessoas, preocupando-se em desenvolvê-las, reconhecê-las, valorizá-las, remunerá-las adequadamente e apoiá-las nos resultados produzidos por elas.
2	Capacidade de perceber cada uma das partes que compõem o seu trabalho, sua interdependência e seu impacto no todo.
3	Capacidade de negociar com seus funcionários, superiores e demais parceiros as condições necessárias ao seu trabalho.
4	Capacidade de orientar o seu trabalho e da sua equipe às necessidades dos seus clientes.
5	Capacidade de focar seu trabalho e da sua equipe na geração de resultados superiores frente à concorrência.
6	Capacidade de gerir de forma eficiente os bens e serviços que utiliza e produz.
7	Capacidade de estimular e valorizar a participação da equipe nas decisões.
8	Capacidade de incentivar o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos.
9	Capacidade de orientar a equipe com foco nas estratégias organizacionais.
10	Capacidade de comunicar de forma eficaz suas expectativas para sua equipe e demais públicos.
11	Capacidade de implementar ações voltadas ao bem-estar no trabalho.
12	Capacidade de tomar decisões adequadas de forma segura e equilibrada.
13	Capacidade de coordenar os processos da sua equipe.
14	Capacidade de identificar erros e desvios indesejáveis e implementar ações de melhoria.
15	Capacidade de promover a sustentabilidade do banco.
16	Capacidade de influenciar as pessoas e grupos, formando parcerias e criando um ambiente de motivação e comprometimento para a obtenção de resultados superiores.
17	Capacidade de analisar cenários, estabelecer objetivos e estratégias, gerenciando sua efetiva implementação.
18	Capacidade de gerir seu negócio, mobilizando a equipe e dominando os principais conhecimentos da sua atividade.
19	Capacidade de administrar seu próprio trabalho, planejar suas atividades com autonomia e relacionamento na sua rede de parceiros.
20	Capacidade de construir redes de relacionamento internas e externas
21	Capacidade de influenciar as pessoas.
22	Capacidade de gerir o negócio como se fosse dele, buscando a inovação e o alto desempenho.
23	Capacidade de conhecer suas crenças, valores e atitudes, visando o entendimento dos seus fatores de motivação.
24	Capacidade de se relacionar com a equipe, pares, superiores e demais stakeholders.
25	Capacidade de trabalhar em equipe.
26	Capacidade de usar a criatividade nas tarefas a serem executadas.
27	Capacidade de utilizar a percepção nas tarefas diárias.
28	Capacidade de ser flexível na gestão do trabalho.
29	Capacidade de ter visão globalizada do seu trabalho.
30	Capacidade de empoderar os indivíduos.
31	Capacidade de gerar desenvolvimento humano.
32	Capacidade de gerar resultados duradouros.
33	Capacidade de oferecer soluções concretas para os desafios específicos do trabalho
34	Capacidade de realizar avaliações formais e dar feedback constante, preciso e no tempo adequado.
35	Capacidade de definir estratégias para a melhoria do desempenho da área.
36	Capacidade de ser guardião dos valores do grupo, do seu código de ética, dos seus princípios, mantendo relações de confiança com todos os seus stakeholders.

37	Capacidade de alcançar resultados consistentes que criem valor a estratégia de negócios, demonstrando perseverança e determinação nas ações e prioridades para alcançar resultados de forma eficiente e sustentável.
38	Capacidade de gerar idéias, desenvolver conceitos, processos e respostas originais, estimulando novas formas de atuação com a proposição de abordagens inovadoras, com base na experiência e na aprendizagem.
39	Capacidade de assumir responsabilidade de promover e aproveitar a mudança para alcançar resultados de negócios.
40	Capacidade de prever, atender e satisfazer as necessidades dos parceiros internos e clientes externos, criando valor pela entrega dos produtos e serviços acordados com benefício ao cliente e ao banco.
41	Capacidade de conhecer o mercado, produtos e serviços do negócio, bem como a sua regulamentação.
42	Capacidade de compartilhar de forma efetiva os conhecimentos e experiências com as outras pessoas, gerenciando conflitos e as relações para estabelecer diálogos constantes e compromissos com resultados.
43	Capacidade de autodesenvolvimento e de auxiliar no desenvolvimento das outras pessoas com apoio a equipe e pares via ações de educação e desenvolvimento,
44	Capacidade de manter uma visão clara e alinhada com a missão do banco, transmitindo o compromisso com a visão de futuro compartilhada do banco.
45	Capacidade de estabelecer a direção e o compromisso com a visão de futuro compartilhada do banco, demonstrando congruência entre discurso e prática.

## Apêndice 3 – Tela inicial do formulário eletrônico da pesquisa

**FEBRABAN**

Pesquisa sobre Valores e Competências do Setor Bancário Nacional

HOME INSTRUÇÕES PESQUISA

Essa pesquisa trata dos valores e competências dos bancos que atuam no Brasil.

Esse estudo é coordenado pela Diretoria de Educação Corporativa da FEBRABAN e busca descobrir os principais valores e competências presentes nos programas de formação gerencial dos bancos.

Os gestores são responsáveis por conduzir suas equipes dentro do foco estratégico definido por suas organizações, e isto significa que são disseminadores dos valores humanos essenciais ao negócio e para tal precisam desenvolver em si mesmos as competências que possibilitarão entregar os resultados esperados de forma sustentável.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como a educação corporativa representada pelos programas de formação gerencial está contribuindo para a formação dos valores e competências nos bancos.



Diretoria de Educação Corporativa  
FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos  
Tel: (11) 3244-9862  
E-mail: educacaofinanceira@febraban.org.br



## Apêndice 4 – Tela de instruções do formulário eletrônico da pesquisa



Pesquisa sobre Valores e Competências  
do Setor Bancário Nacional

HOME
INSTRUÇÕES
PESQUISA

Olá Fabio Moraes


**Instruções**

Essa pesquisa possui o apoio da área de recursos humanos do seu banco. As informações inseridas são confidenciais e não serão divulgadas individualmente. Apenas as informações consolidadas serão divulgadas. Fique tranquilo para responder, conforme a sua percepção.

O público-alvo dessa pesquisa são pessoas em cargo de gestão que participaram de programas de formação gerencial no banco em que trabalham.

**A pesquisa possui três etapas:**

A primeira etapa possui 44 questões, onde você lerá uma frase que representa um valor humano e deverá responder com que ênfase esse valor foi trabalhado no programa de formação gerencial no qual você participou.

A segunda etapa possui 38 questões, onde você também lerá uma frase que representa uma competência humana e deverá responder com que ênfase essa competência foi trabalhada no mesmo programa de formação gerencial. Nessa etapa será solicitado que você escolha aquelas competências que considera essenciais para gerar vantagens competitivas em seu negócio, independentemente de terem sido tratadas de forma intensa ou não.

Finalmente, a terceira etapa representa alguns dados demográficos para que a pesquisa possa ser analisada por segmentos, como idade do gestor, gênero, etc.

Você gastará cerca de 15 minutos para responder a pesquisa porque todas as questões são de múltipla escolha. Caso tenha que interromper o preenchimento, basta acessar a pesquisa novamente e continuar de onde parou.

Agradecemos sua colaboração, que será fundamental para a evolução do estudo do setor bancário nacional.

Diretoria de Educação Corporativa FEBRABAN

Diretoria de Educação Corporativa  
FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos  
Tel: (11) 3244-9862  
E-mail: educacaofinanceira@febraban.org.br





## Apêndice 5 – Tela de preenchimento dos valores disseminados



Pesquisa sobre Valores e Competências  
do Setor Bancário Nacional

HOME
INSTRUÇÕES
PESQUISA

Olá Fabio Moraes



Primeira Etapa da Pesquisa: Os Valores dos Bancos

Você encontrará abaixo uma frase que representa um valor humano disseminado pelos bancos em seus programas de formação gerencial. Em função da sua experiência quando cursou o programa de formação gerencial, assinale a ênfase que foi dada a esse valor humano.

Existem 7 opções para cada frase, sendo que a primeira opção "não disseminado" deve ser escolhida se o valor não foi tratado de nenhuma forma no programa de formação gerencial no qual você participou. A sétima opção "extremamente disseminado" deve ser escolhida caso o valor tenha sido tratado de forma intensa. As outras opções são graduações entre o "não disseminado" e o "extremamente disseminado".

Número	Nome da Questão							
1	Os funcionários do banco devem ser estimulados quanto à aprendizagem e o autodesenvolvimento no dia a dia do seu trabalho.							
não disseminado	muito pouco disseminado	pouco disseminado	moderadamente disseminado	regularmente disseminado	muito disseminado	extremamente disseminado		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Indicativo de progressão: Questão 1 / 88 ( 1,14% )

Próxima Questão

Diretoria de Educação Corporativa  
FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos  
Tel: (11) 3244-9862  
E-mail: educacaoofinanceira@febraban.org.br





## Apêndice 6 – Tela de preenchimento das competências desenvolvidas

FEBRABAN
Pesquisa sobre Valores e Competências do Setor Bancário Nacional

HOME
INSTRUÇÕES
PESQUISA

Olá Fábio Moraes
FEBRABAN

Segunda Etapa da Pesquisa: As Competências dos Bancos

Você encontrará abaixo uma frase que representa uma competência disseminada pelos bancos em seus programas de formação gerencial. Em função da sua experiência quando cursou o programa de formação gerencial, assinale a ênfase que foi dada a essa competência.

Existem 7 opções para cada frase, sendo que a primeira opção "não disseminada" deve ser escolhida se a competência não foi tratada de nenhuma forma no programa de formação gerencial no qual você participou. A sétima opção "extremamente disseminada" deve ser escolhida caso a competência tenha sido tratada de forma intensa. As outras opções são graduações entre o "não disseminada" e o "extremamente disseminada".

Na última linha, será perguntado se você considera a competência um diferencial competitivo para o banco em que trabalha, independentemente se tiver sido muito ou pouco disseminada.

Número	Nome da Questão
1	Capacidade do gestor conhecer suas crenças, valores e atitudes, visando aprimorar o seu comportamento.

não disseminada  
(1)

muito pouco disseminada  
(2)

pouco disseminada  
(3)

moderadamente disseminada  
(4)

regularmente disseminada  
(5)

muito disseminada  
(6)

extremamente disseminada  
(7)

Assinale a alternativa ao lado caso você considere essa competência como um diferencial competitivo para seu banco.

Indicativo de progressão: Questão 45 / 88 ( 51,14% )

Questão Anterior
Próxima Questão

Diretoria de Educação Corporativa  
 FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos  
 Tel: (11) 3244-9862  
 E-mail: educacaofinanceira@febraban.org.br





## Apêndice 7 – Tela de preenchimento dos dados demográficos

**FEBRABAN**

Pesquisa sobre Valores e Competências do Setor Bancário Nacional

HOME INSTRUÇÕES PESQUISA

Olá Fabio Moraes **FEBRABAN**

Terceira Etapa da Pesquisa: Dados Demográficos

Você encontrará abaixo questões que representam alguns dados demográficos, possibilitando a análise da pesquisa por segmentos. Escolha a opção que se encaixa com seu perfil.

Número Nome da Questão

1 Faixa etária.  Menos de 30 anos  Entre 30 e 40 anos  Mais de 40 anos

Indicativo de progressão: Questão 83 / 88 ( 94,32% )

Questão Anterior Próxima Questão

Diretoria de Educação Corporativa  
FEBRABAN - Federação Brasileira de Bancos  
Tel: (11) 3244-9862  
E-mail: educacaoofinanceira@febraban.org.br

**PARTICIPE!**



**Apêndice 8 - Pré-teste: valores máximos, mínimos, média, desvio e correlação para valores disseminados**

ORDEM	PERGUNTA	N	VALORES				CORRELAÇÃO	CORR. SIGNIFICANTE?
			MINIMO	MAXIMO	MÉDIA	DESVIO		
1	V_01	47	3	7	5,87234	1,013325	0,388794	SIM
	V_23	47	4	7	5,97872	0,820640		
2	V_02	47	3	7	5,53191	1,176788	0,632599	SIM
	V_24	47	2	7	5,46809	1,176788		
3	V_03	47	3	7	5,80851	1,076191	0,263533	NÃO
	V_25	47	1	7	5,38298	1,260662		
4	V_04	47	1	7	5,02128	1,539189	0,470053	SIM
	V_26	47	1	7	4,48936	1,427560		
5	V_05	47	3	7	5,10638	0,890384	0,452089	SIM
	V_27	47	3	7	5,12766	0,991639		
6	V_06	47	4	7	6,08511	0,855412	0,393707	SIM
	V_28	47	3	7	5,25532	1,031421		
7	V_07	47	3	7	5,97872	1,010582	0,460625	SIM
	V_29	47	2	7	4,85106	1,160561		
8	V_08	47	1	7	5,27660	1,362576	0,279259	NÃO
	V_30	47	3	7	5,55319	1,017425		
9	V_09	47	2	7	5,19149	1,209353	0,597564	SIM
	V_31	47	3	7	5,42553	1,057986		
10	V_10	47	2	7	5,38298	1,360198	0,506006	SIM
	V_32	47	3	7	5,72340	1,136396		
11	V_11	47	2	7	5,46809	1,213172	0,677341	SIM
	V_33	47	2	7	4,85106	1,250717		
12	V_12	47	5	7	6,40426	0,648060	0,461599	SIM
	V_34	47	4	7	6,23404	0,839585		
13	V_13	47	3	7	4,93617	1,149750	0,327501	SIM
	V_35	47	2	7	4,97872	1,093247		

14	V_14	47	2	7	5,93617	1,275254	0,776790	SIM
	V_36	47	3	7	5,72340	1,057111		
15	V_15	47	2	7	5,10638	1,289321	0,567355	SIM
	V_37	47	1	7	4,93617	1,168504		
16	V_16	47	2	6	4,85106	1,160561	0,404816	SIM
	V_38	47	2	7	4,87234	1,115445		
17	V_17	47	3	7	5,25532	0,988369	0,582460	SIM
	V_39	47	3	7	5,44681	0,854871		
18	V_18	47	2	7	4,70213	1,249607	0,463458	SIM
	V_40	47	2	7	5,00000	1,351328		
19	V_19	47	3	7	5,76596	0,960361	0,444281	SIM
	V_41	47	3	7	5,27660	1,174033		
20	V_20	47	4	7	6,02128	0,846716	0,389615	SIM
	V_42	47	3	7	5,36170	1,030524		
21	V_21	47	4	7	6,06383	0,791373	0,485804	SIM
	V_43	47	3	7	5,51064	1,100836		
22	V_22	47	3	7	5,63830	1,091977	0,493139	SIM
	V_44	47	2	7	4,74468	1,358837		

**Apêndice 9 - Pré-teste: valores máximos, mínimos, média, desvio e correlação para  
competências desenvolvidas**

ORDEM	PERGUNTA	N	COMPETÊNCIAS				CORRELAÇÃO	CORR. SIGNIFICANTE?
			MINIMO	MAXIMO	MÉDIA	DESVIO		
1	C_01	47	3	7	5,46809	1,039461897	0,58933572	SIM
	C_20	47	3	7	4,95745	1,062348645		
2	C_02	47	3	7	5,34043	1,048323625	0,359974019	SIM
	C_21	47	3	7	4,91489	1,230584648		
3	C_03	47	2	7	5,10638	1,026476509	0,607126924	SIM
	C_22	47	3	7	5,57447	1,016059756		
4	C_04	47	3	7	5,29787	0,906855379	0,673697551	SIM
	C_23	47	2	7	4,85106	1,141675417		
5	C_05	47	2	7	5,14894	1,233212902	0,360436387	SIM
	C_24	47	2	7	4,42553	1,174820631		
6	C_06	47	2	7	5,06383	1,292188156	0,558932168	SIM
	C_25	47	3	7	4,82979	1,129046326		
7	C_07	47	2	7	5,02128	1,170086613	0,472201486	SIM
	C_26	47	2	7	5,25532	1,052287056		
8	C_08	47	4	7	5,63830	0,845076068	0,634431841	SIM
	C_27	47	2	7	5,14894	1,197437906		
9	C_09	47	3	7	5,31915	1,023769314	0,572103847	SIM
	C_28	47	2	7	5,12766	1,153765504		
10	C_10	47	3	7	5,63830	0,895047531	0,741689806	SIM
	C_29	47	2	7	5,27660	1,136396434		
11	C_11	47	2	7	5,48936	1,213552823	0,5653588	SIM
	C_30	47	2	7	4,85106	1,122472492		
12	C_12	47	3	7	5,46809	0,905323959	0,402783665	SIM
	C_31	47	2	7	5,23404	1,183450481		
13	C_13	47	2	7	5,27660	1,117102768	0,697978339	SIM
	C_32	47	3	7	5,42553	1,15616835		
14	C_14	47	2	7	5,55319	1,059296539	0,623534928	SIM

	C_33	47	3	7	5,04255	1,082618541		
15	C_15	47	3	7	5,23404	1,046999148	0,67772799	SIM
	C_34	47	3	7	4,85106	1,122472492		
16	C_16	47	2	7	5,48936	1,06060566	0,611465733	SIM
	C_35	47	3	7	5,27660	0,993503412		
17	C_17	47	3	7	5,59574	1,076620608	0,794483795	SIM
	C_36	47	2	7	5,38298	1,074470375		
18	C_18	47	3	7	5,42553	1,13721018	0,769474979	SIM
	C_37	47	3	7	5,21277	1,061913167		
19	C_19	47	3	7	5,34043	1,068859525	0,73146434	SIM
	C_38	47	2	7	5,08511	1,157767477		