

UNIVERSIDADE CORPORATIVA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: ESTUDO EM UMA REDE DE CONCESSIONÁRIAS DO SETOR AUTOMOTIVO

UNIVERSITY CORPORATE AND COMPETENCIES DEVELOPMENT: STUDY IN AN AUTOMOTIVE INDUSTRY DEALERS NETWORK

Data de submissão: 26-10-2016

Aceite: 14-11-2016

André Luiz de Menezes Duarte¹
Reginaldo de Jesus Carvalho Lima²
Emerson Antonio Maccari³

RESUMO

Este artigo tem como objetivos caracterizar o *Instituto Per Lo Sviluppo Organizzativo* (ISVOR), importante Universidade Corporativa (UC) do setor automotivo, com base nos fatores críticos considerados por Eboli (2014) e verificar sua atuação no desenvolvimento de competências profissionais. Para isso, realizou-se um estudo de caso em uma rede de concessionárias de uma fábrica de caminhões vinculada a um grupo de forte expressão mundial, com ênfase no desenvolvimento de competências do *Master* um profissional que é especializado em diagnósticos e desempenha função relevante na assistência técnica de pós-venda. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise de documentos – os dados qualitativos foram tratados por análise de conteúdo, e os dados quantitativos, por estatística descritiva. Foram inqueridos 27 sujeitos de pesquisa, incluindo profissionais do ISVOR e das concessionárias. Verificou-se que a arquitetura adotada pelo ISVOR contempla os fatores críticos apontados por Eboli (2014), havendo, entretanto, espaços para melhoria. Ao estimular o desenvolvimento de competências profissionais do *Master*, o ISVOR favorece a competitividade das unidades da rede de concessionárias.

Palavras-chave: Universidade Corporativa; Competências Profissionais; Setor Automotivo; Rede de Concessionárias; Fábrica de Caminhões.

1 Possui Curso técnico/profissionalizante pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, graduação em Comunicação com ênfase em Relações Públicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Licenciatura Pedagógica pela Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL e mestrado em Administração pela Faculdade Pedro Leopoldo, FPL. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: almduarte@yahoo.com

2 Possui graduação em Administração pela Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, FCHPL, especialização em Gestão Estratégica de Recursos Humanos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte, UniBH, mestrado em Administração pelas Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, FPL e doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: reginaldo.lima@fpl.edu.br

3 Possui graduação em Ciências da Computação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, graduação em Administração pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, especialização em Tecnologia da Informação Aplicada a Gestão de Negócios pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB, mestrado em Administração pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB e doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo, USP. São Paulo. São Paulo. Brasil. E-mail: emersonmaccari@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to characterize the Institute Per Lo Sviluppo Organizzativo (ISVOR), an important Corporate University (UC) of the automotive sector, based on the critical factors considered by Eboli (2014) and check its performance in the development of professional competencies. For this, a case study was carried out in a network of concessionaires of a truck factory linked to a group with a strong worldwide presence, with emphasis on the development of the Master's skills, a professional who is specialized in diagnostics and plays a relevant role in the assistance After-sales service. The data were collected through semi-structured interviews, questionnaires and document analysis - qualitative data were analyzed by content analysis and quantitative data using descriptive statistics. They surveyed 27 research subjects, including professional Isvor and dealers. It was found that the architecture adopted by Isvor contemplates the critical factors indicated by Eboli (2014), there is room for improvement. By stimulating the development of Master professional competencies, Isvor favors the competitiveness of the dealer network units.

Keywords: Corporate University; Professional Competencies; Automotive Industry; Network Dealership; Trucks Factory.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem da competência tem motivado reflexões importantes acerca do alinhamento de forças para a competitividade das organizações. Essa abordagem se fundamenta na Visão Baseada em Recursos (VBR), que considera os ativos tangíveis e intangíveis como potenciais fontes de vantagem concorrencial (VASCONCELOS; CYRINO, 2000). O assunto renova-se em face dos desafios que permeiam o mundo do trabalho e da incessante busca por alternativas capazes de potencializar o alcance dos resultados desejados.

O tema da competência foi amplamente discutido nas últimas décadas do século XX, em um contexto de acirrada competição e profundas mudanças na esfera produtiva (FLEURY; FLEURY, 2001a). A transição da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento (CRAWFORD, 1994) impôs a necessidade de substituir a rigidez dos modelos burocratizados por alternativas mais flexíveis de gestão. Nesse contexto, as redes de troca e compartilhamento de informações, mediadas por novas tecnologias, favoreceram a construção coletiva de conhecimentos e o posicionamento estratégico das organizações (KROGH; ROSS, 1995). Consequentemente, tornou-se quase inevitável refletir acerca da influência da Área de Recursos Humanos (ARH) na criação de valor para o negócio tendo em vista seus múltiplos papéis (ULRICH, 1998).

No âmbito da gestão estratégica com foco na geração de valor para o negócio, discutia-se o papel relevante das pessoas para a construção de vantagens competitivas. Nessa linha, a Educação Corporativa (EC) ganhou evidência enquanto processo importante para o desenvolvimento de competências profissionais. A EC fundamenta-se em estruturas denominadas Universidades Corporativas (UC), que favorecem a aprendizagem e a necessária articulação entre diretrizes e ações no contexto corporativo (EBOLI, 2004).

No setor automotivo, marcado por constantes inovações, a EC contribui para a capacitação da força de trabalho e para o alinhamento estratégico das ações em todos os níveis da cadeia produtiva. As concessionárias são elos essenciais dessa cadeia e atuam na interface entre os fabricantes de veículos e os clientes, a partir dos parâmetros de qualidade estabelecidos. Nas concessionárias, os profissionais responsáveis por manutenções de natureza elétrica e mecânica

desempenham papel determinante no âmbito dos serviços de assistência técnica. Para operar novas tecnologias e acompanhar as frequentes inovações incorporadas aos veículos, eles necessitam de constantes esforços orientados ao desenvolvimento de competências.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivos caracterizar o *Instituto Per Lo Sviluppo Organizzativo* (ISVOR), importante Universidade Corporativa (UC) do setor automotivo, com base nos fatores críticos considerados por Eboli (2014) e verificar sua atuação no desenvolvimento de competências profissionais do *Master*. O estudo foi realizado em uma rede de concessionárias de uma fábrica de caminhões vinculada a um grupo de forte expressão mundial, enfatizando o desenvolvimento de competências do *Master* que um profissional que é especializado em diagnósticos e desempenha função relevante na assistência técnica de pós-venda. Em função das inovações tecnológicas que visam ao conforto, à segurança e à dirigibilidade, o diagnóstico e a manutenção dos veículos tornaram-se mais complexas, demandando do *MBA* novas competências profissionais.

Realizou-se um estudo de caso descritivo envolvendo concessionárias distribuídas em diversas regiões do país. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise de documentos – os dados qualitativos foram tratados por análise de conteúdo, e os dados quantitativos, por estatística descritiva. Foram inqueridos 27 sujeitos de pesquisa, incluindo profissionais do ISVOR e das concessionárias.

Este artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A segunda seção comporta o referencial teórico, enquanto que a terceira apresenta a metodologia utilizada. Já os resultados são discutidos na quarta seção. A quinta seção, por fim, apresenta as considerações finais deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a fundamentação teórica do estudo. Inicialmente, resgatam-se aspectos relevantes do debate sobre competências nas organizações. Na sequência, discorre-se acerca das Universidades Corporativas e de sua relação com o desenvolvimento de competências profissionais.

2.1 Debate sobre competências em organizações

A abordagem das competências foi definitivamente incorporada aos círculos empresarial e acadêmico, em decorrência das alterações na dinâmica produtiva ocorridas nas últimas décadas do século XX. Desde então, tem motivado calorosas discussões e estimulado reflexões importantes sobre a construção de valor para organizações e indivíduos. O tema não é uma novidade; contudo, sua relevância tem sido revigorada pelas constantes transformações no mundo do trabalho.

O assunto envolve diferentes pressupostos e níveis de análise. Pela perspectiva coletiva, a questão da competência implica análise dos recursos da organização, bem como sua integração e aplicação em função das estratégias adotadas (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). Esse enfoque se vincula à VBR, que prioriza os ativos tangíveis e intangíveis como possíveis fontes de vantagem competitiva. Sob essa ótica, a ênfase incide sobre o núcleo de competências essenciais do negócio (PRAHALAD; HAMEL, 1990) e as chamadas competências funcionais que se referem às áreas e aos grupos de trabalho (RUAS, 2005).

Em relação ao nível individual, verifica-se uma vasta produção literária que congrega distintas correntes teóricas (BITENCOURT, 2001). A linha anglo-saxônica, por exemplo, assume uma perspectiva pragmática e tem interesse nos fatores que potencializam o desempenho superior no trabalho (BOYATZIS, 1982). Trata-se de um enfoque comportamentalista adotado por autores como McClelland (1973) e Spencer e Spencer (1993).

A abordagem francesa, por seu turno, privilegia o caráter dinâmico e fluido da competência (BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001). Para Boterf (2003), por exemplo, a competência implica ação e envolvimento com o ambiente de trabalho, além de disposição para resolver problemas. Segundo ele, a competência deriva de fatores inerentes ao próprio indivíduo (biografia, socialização, formação e experiência profissional). Zarifian (2001) considera a competência uma inteligência prática que envolve iniciativa por parte do sujeito.

Tendo em vista a evolução histórica do tema, Fleury e Fleury (2001, p. 21) definiram competência como “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”. Esses autores concordam com Boterf (2003) ao considerarem que a competência não representa um estoque de conhecimentos ou alguma componente embutida na tarefa; ao contrário, trata-se da capacidade de converter em prática aquilo que se sabe por meio de uma postura ativa e comprometida com os resultados desejados. Conforme explica Barbosa (2007, p. 5), a competência envolve “atitudes críticas e reflexivas votadas para o trabalho em geral e não somente para uma única ocupação”. A competência abarca, assim, diversos saberes, obtidos via transferência, aprendizagem e adaptação, que proporcionam a resolução de problemas em situações concretas. Na contemporaneidade, a competência tem sido considerada resultante da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no contexto do trabalho.

No que se refere à construção de competências nas organizações, a literatura sinaliza a relevância do estabelecimento de conexões capazes de integrar estratégias, diretrizes e esforços empreendidos nos diversos níveis da estrutura (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; DUTRA, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001). De forma geral, os modernos sistemas de gestão são fortemente instrumentalizados e repousam em rígidos modelos de controle e avaliação de desempenho, conforme explica Barbosa (2007). Na visão adotada por Sandberg (1996), contudo, as organizações envolvem processos complexos que são socialmente construídos. Entram em cena, portanto, sutilezas intrínsecas à dinâmica organizacional, na medida em que os indivíduos precisam se empenhar na construção coletiva de novos conhecimentos. Nessa direção, a corrente francesa oferece significativa contribuição ao estimular reflexões acerca de processos organizacionais carregados de subjetividade (comunicação, interação e aprendizagem). Zarifian (2001), por exemplo, admite que as reflexões sobre a construção de competências deveriam incorporar a análise do contexto organizacional e dos agentes envolvidos no processo, pois “a competência individual não é nada sem o conjunto de aprendizagens sociais e de comunicações que se nutrem de todos os lados” (p. 56).

A próxima seção, em sintonia com os objetivos deste artigo, resgata considerações sobre UCs e sugere sua relevância para o desenvolvimento de competências profissionais.

2.2 Universidade Corporativa (UC) e desenvolvimento de competências profissionais

Diversos enfoques têm orientado o desenvolvimento de competências profissionais no mundo do trabalho. Na década de 1960, predominava o interesse pelos efeitos econômicos da educação. Nesse contexto, admitia-se que, quanto mais estudadas fossem as pessoas, maior seria o capital humano das organizações e, proporcionalmente, maior seria o retorno financeiro. A partir dessa ótica, as competências desenvolvidas na escola revelavam-se essenciais para alavancar a competitividade, favorecer mudanças no panorama organizacional e possibilitar a absorção e a utilização de novas tecnologias (IOSCHPE, 2004). Schultz (1961), há tempos, já afirmava que o capital humano é tão importante quanto o conhecimento e a habilidade e que, quando estes elementos são combinados com o investimento humano, o resultado pode levar a uma produ-

tividade superior. Nelson e Phelps (1996) defendem que o treinamento e um nível educacional mais elevado podem habilitar o homem a trabalhar de forma mais efetiva justamente porque o tornam capaz de receber, decodificar, entender e interpretar uma informação. São processos importantes que estimulam certas habilidades requeridas no mundo organizacional.

Por sua vez, Drucker (1993), Kliksberg (2003) e Davis e Botkin (1994) concordam que, em face das transformações, o conhecimento deve ser renovado constantemente e que os indivíduos necessitam de uma postura aberta para acolherem novas experiências e se inserirem em um processo de aprendizagem permanente. Os referidos autores reconhecem a influência das diversas transformações nos cenários produtivo e social, em sintonia com a visão adotada por teóricos como Boterf (2003) e Zarifian (2001).

As transformações no cenário concorrencial e na esfera produtiva, intensificadas nas últimas décadas do século XX, jogaram luz sobre a relevância do capital humano como fonte potencial de vantagem competitiva. De acordo com Senge (1990, p. 37), “a única vantagem competitiva sustentável é a capacidade de aprender mais rápido e melhor do que seus concorrentes”.

Davis e Botkin (1994) ressaltam que as mudanças tecnológicas afetariam a dimensão econômica e que, em poucas décadas, o setor privado poderia influenciar a educação tradicional, ao exigir respostas rápidas e em sintonia com as demandas emergentes. Visando atender às exigências da economia baseada em conhecimento, percebem-se os seguintes esforços: a reinvenção da tradicional função de treinamento e desenvolvimento (T&D), o crescimento das parcerias entre as empresas e as instituições de ensino superior (IES) e a maior procura de *Master Business Administration* (MBA). No entanto, Ready, Vicere e White (1993) apregoam que essas alternativas não atendem integralmente às expectativas empresariais.

Apesar dos esforços empreendidos pelo sistema formal de educação, as organizações ainda enfrentam desafios em relação ao desenvolvimento de competências profissionais. Araújo (2011) esclarece que os indivíduos têm ingressado no mercado de trabalho sem a devida preparação e com carências formativas. No setor automotivo, em face das intensas mudanças e constantes inovações, os esforços orientados ao desenvolvimento de competências profissionais tornam-se decisivos.

É nesse cenário que a UC estimula o aprendizado contínuo, contribuindo para o desenvolvimento de competências e para o alcance dos objetivos estabelecidos pela organização (EBOLI, 2004). Como citam Morin e Renaud (2004), o conceito de UC surgiu primeiramente nos Estados Unidos da América (EUA), no início da segunda metade do século XX. O estabelecimento da primeira UC, conforme os referidos autores, ocorreu na *General Electric* (GE) de Crotonville, conhecida como *General Electric Management Development Institute*, no ano de 1955. Contudo, o conceito ganhou amplitude a partir da década de 1980.

No Brasil, o modelo fixou-se a partir dos anos 1990. Somente em 2004, a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC) foi oficializada, em Brasília, a partir das iniciativas das seguintes empresas: Petróleo do Brasil S/A. (PETROBRÁS), Vale, Empresa Brasileira de Telecomunicação (EMBRATEL), Caixa Econômica Federal, Instituto Albert Einstein, Fundação Unimed, Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A. (ELETRONORTE) e ISVOR.

Na literatura, essa expressão EC pode assumir distintos significados. Alguns autores referem-se ao Sistema de Educação Corporativa (SEC), que consiste em um sistema amplo e estruturado de EC, orientado à promoção de competências. Conforme Eboli (2004), a finalidade básica de um SEC é fomentar o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios.

Neste artigo, a expressão EC denota um processo que é sistematizado e orientado para o desenvolvimento de competências profissionais e tem como foco a consecução dos objetivos

organizacionais. A EC, segundo Eboli (2004), pode ser uma alternativa importante sob a perspectiva estratégica e da construção contínua de conhecimentos. Nesse sentido, potencializa o desenvolvimento profissional, favorecendo a articulação entre diversos níveis estruturais. Ela se diferencia dos demais tipos de educação quando é concebida em um projeto da própria organização.

A arquitetura de um processo de EC é complexa e envolve diversos aspectos. Eboli (2010) sugere uma estrutura analítica baseada nos seguintes princípios: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade. Cada um desses princípios tem sua relevância destacada, sendo requerida a necessária articulação entre eles. Em relação à competitividade, considera-se a necessidade de formar indivíduos que possam desenvolver competências para manter a organização no mercado com certa vantagem frente aos concorrentes. Sobre a perpetuidade, entende-se que a cidadania e a parceria concorrem para a contínua construção de novos conhecimentos e para a manutenção da herança cultural da organização. Por sua vez, a conectividade, também mencionada por Boterf (2003) e Zarifian (2001), envolve a perspectiva da construção social do conhecimento. No que se refere à disponibilidade, o foco incide sobre a produção de conhecimento e sua disseminação. E, finalmente, a sustentabilidade diz respeito à busca de fontes alternativas para o negócio que sejam capazes de potencializar sua competitividade.

A UC é uma estrutura fundamental no processo de EC e envolve a definição dos fundamentos da estratégia, seguida do mapeamento e da promoção das competências requeridas pela organização. Dessa forma, a UC estimula a construção de uma visão alinhada às diretrizes organizacionais, contribuindo para a convergência de esforços nas diversas instâncias da corporação. Eboli (2004) considera que uma UC favorece o estabelecimento de uma visão integrada do negócio, a construção coletiva de conhecimentos, o desenvolvimento de competências críticas, o aprendizado alinhado às estratégias e à cultura corporativa, o uso novas tecnologias e a competitividade da organização.

A abordagem proposta por uma UC difere do modelo tradicional de T&D. De acordo com Gerbman (2000), o T&D atua no nível tático, enquanto as UCs atuam em nível estratégico. Conforme Allen (2002; 2007) e Jarvis et al. (apud ARAÚJO, 2011), a UC tem como objetivo desenvolver as competências individuais alinhadas às estratégias do negócio, sem perder de vista a necessidade de operar com sucesso em mercados de alta competitividade. Meister (2005) explica que os treinamentos fazem parte de programas que têm começo, meio e fim e que focam um público e objetivo específicos.

A UC procura fomentar um processo de aprendizado contínuo, acompanhando as transformações no cenário organizacional. A educação corporativa incita à renovação de conhecimentos e deve envolver os diversos níveis da organização. Para Eboli (2004), uma UC fortalece a cultura corporativa e a disseminação de conhecimento coletivo. As ações de uma UC podem ultrapassar as fronteiras da própria organização, influenciando a cadeia de valor e envolvendo outras partes da estrutura que auxiliam a suportar a estratégia.

Meister (1999) admite que as UCs atuam como “guardas chuvas estratégicos”, importantes para a formação de competências de maneira mais ampla, integrada e alinhada ao planejamento estratégico da organização. Bomfá et al. (2002) destacam que a UC afeta o gerenciamento, o aprendizado e o desenvolvimento dos profissionais. Meister (2005) acentua que uma UC pode estar estreitamente ligada à ARH da organização ou ao nível decisório mais elevado. No Brasil, conforme estudo desenvolvido por Eboli (2005), as UCs vinculam-se, predominantemente, à ARH.

O sistema de avaliação de resultados é determinante no âmbito da UC. A avaliação do processo formativo favorece a retroalimentação de informações que asseguram o constante aperfeiçoamento das práticas adotadas (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 1996; ABBAD, GAMA; BOR-

GES-ANDRADE, 2000). Existem diversos modelos de avaliação; Kirkpatrick (1976), por exemplo, apresenta uma proposta amplamente referenciada e que tem por base quatro níveis sequenciais e correlacionados: reação, aprendizagem, comportamento e resultados. O primeiro nível compreende a avaliação inicial que é a de reação. Nela são testados vários itens que garantem a aprovação dos alunos, tais como infraestrutura, qualidade dos materiais e localização do treinamento. No segundo nível, são realizados testes de aprendizagem que podem ser aplicados antes, durante ou no final do processo, com vistas a verificar o grau de aprendizagem e retenção. O terceiro nível, por sua vez, envolve a avaliação de comportamento. No quarto nível, ocorre uma avaliação dos resultados finais. Warr e Downwing (2000) recomendam a aplicação de pré-teste e pós-teste para avaliar as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem. Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) propõem escalas para a avaliação de reação que exploram os seguintes fatores: satisfação com os exemplos fornecidos durante o curso; materiais usados; relação entre o conteúdo e a sua aplicação no trabalho; conhecimento do instrutor; e incentivo à participação.

As considerações anteriores denotam o papel estratégico da UC ao atuar no desenvolvimento de competências profissionais, na consolidação da cultura corporativa e na construção coletiva de conhecimentos. Eboli (2004, s.p.) entende que, quando as pessoas “atingem as competências humanas requeridas, as organizações têm condições de obter suas competências organizacionais e empresariais”, visto que as pessoas adquiriram a capacidade de responder mais prontamente ao meio e às necessidades específicas do negócio. No setor automotivo, caracterizado por um extensa cadeia de atores, o ISVOR atende às diversas demandas formativas, contribuindo para a elevação da performance dos profissionais e para a consecução dos resultados organizacionais.

A seção seguinte apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa de natureza descritiva (GIL, 2002) pelo método de estudo de caso (YIN, 2010). A unidade de análise foi o ISVOR, uma destacada UC de um grupo automotivo de expressão mundial que atua no setor automotivo. A referida UC presta serviços para uma fábrica de caminhões que iniciou suas atividades no país em 1997 e, no ano de 2015, detinha 8% do mercado nacional, ofertando mais de 15 produtos. O estudo tomou como referência o processo de capacitação do *Master*, um profissional que é especializado em diagnósticos sofisticados de veículos e atua na assistência técnica de pós-venda. Trata-se de um profissional tido como referência, tanto para a fábrica de caminhões quanto para os demais profissionais com os quais trabalha. Atua na solução de problemas técnicos de veículos e dialoga diretamente com os clientes. Considerando a dinâmica do setor, marcado por inovações, requer-se um profissional altamente gabaritado com sólida formação técnica em Mecânica e Elétrica.

Os dados foram coletados em fontes primárias por meio de entrevistas e questionários, no segundo semestre de 2015. No total, foram inqueridos 27 sujeitos de pesquisa, distribuídos em 12 das 30 concessionárias que contavam com a figura do *Master*. Dados secundários obtidos em documentos corporativos, disponíveis nos meios impresso e eletrônico, também foram considerados. Realizaram-se entrevistas com seis gestores de concessionárias, as quais tiveram duração média de 45 minutos e foram devidamente registradas e transcritas para posterior análise. Os questionários foram aplicados em meio eletrônico para profissionais vinculados ao ISVOR e às concessionárias, sendo adaptados em função do cargo do respondente e submetidos a uma pré-teste. No ISVOR, foram inqueridos dois gestores que atuam no nível estratégico-tático; dois líderes e dois analistas que atuam no nível tático-operacional; e cinco facilitadores de treinamento. Nas concessionárias abordadas, foram acessados dez dos 41 *Masters* formados pelo ISVOR.

As competências requeridas do *Master* foram extraídas de mapas mentais, que são documentos corporativos que orientam o processo de formação profissional. As competências exigidas são: aprendizagem contínua – buscar e compartilhar informações úteis para a solução de problemas; comunicação – estabelecer uma comunicação clara, escutando os outros e estimulando o compartilhamento de informações; domínio de instruções de trabalho – utilizar corretamente as fontes de consulta formais (manuais, boletins, memorandos, planilhas etc.) para a realização do trabalho e resolução de problemas; orientação ao cliente – manter o foco na satisfação das expectativas e das necessidades dos clientes; qualidade no trabalho – buscar excelência no trabalho dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos pela empresa; domínio de sistemas automotivos – conhecer e aplicar de forma eficaz conhecimentos sobre os sistemas automotivos; iniciativa – agir de forma proativa na busca de alternativas e recursos necessários para resolver problemas; tolerância à pressão – trabalhar com determinação e perseverança em situações de estresse; domínio de tecnologias e ferramentas aplicadas ao trabalho – utilizar as tecnologias e ferramentas aplicadas ao trabalho de forma eficaz; elaboração de diagnóstico – analisar a situação de forma adequada e elaborar diagnóstico assertivo; domínio pessoal – manter autocontrole em contextos de estresse; pensamento crítico na resolução de problemas – analisar e avaliar ideias, questionar e propor novas alternativas para solucionar problemas; trabalho em equipe – atuar de forma colaborativa em equipes de trabalho; criatividade e inovação – pensar em soluções novas e diferentes para resolver problemas e agregar valor à empresa; energia – demonstrar disposição para trabalhar com agilidade em jornadas prolongadas e prazos reduzidos, sem se deixar abater; orientação a resultados – agir com velocidade e assertividade na tomada de decisões e resolução de problemas; planejamento e organização – determinar metas e prioridades e especificar etapas, ações, prazos e recursos para alcançar os objetivos previstos; liderança – exercer influência sobre a ação de outras pessoas e grupos, estimulando o envolvimento e a inovação; diálogo com a montadora – saber utilizar os canais de comunicação com a montadora; e acompanhamento de indicadores – utilizar o “gestão a vista” e acompanhar/executar o plano de ação estabelecido.

Para a análise dos dados qualitativos, utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os dados quantitativos, por sua vez, foram analisados por meio de técnicas de estatística descritiva, como distribuição de frequência e média (COLLIS; HUSSEY, 2005).

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Na apresentação dos resultados da pesquisa, inicialmente, caracteriza-se o ISVOR com base nos fatores mencionados por Eboli (2014). Na sequência, trata-se acerca do processo de desenvolvimento de competências do *Master*.

A UC abordada está vinculada à Divisão ISVOR, tendo iniciado suas atividades, no Brasil, no ano de 1995. Desde então, atua com projetos de desenvolvimento de lideranças e capacitação profissional em diversas áreas. Sobre o papel desempenhado pelo ISVOR, os gestores e líderes destacaram: “O principal papel da UC é o desenvolvimento das competências organizacionais e individuais necessárias para o desenvolvimento sustentável das empresas, alinhadas à estratégia do negócio.” (Gestor 1); “A Universidade Corporativa deve ser capaz de promover um desdobramento da estratégia da empresa em termos de competências a serem desenvolvidas. Seguindo esta abordagem estratégica, é fundamental que seja capaz de promover uma visão de futuro da organização.” (Gestor 2); e “Uma Universidade Corporativa, em linhas gerais, tem como principal papel ser o guarda-chuva estratégico para desenvolvimento e capacitação de funcionários, clientes e fornecedores, de forma alinhada com a necessidade dos envolvidos e da empresa,

buscando otimizar estratégias e recursos.” (Líder 1). Esses excertos mostram o relevante papel desempenhado pelo ISVOR, que assume função estratégica na capacitação dos profissionais.

A partir deste ponto, os resultados referem-se aos fatores mencionados por Eboli (2014). Sobre o primeiro deles, o envolvimento das lideranças, os respondentes registraram: “Os líderes desempenham papel fundamental, sendo responsáveis pelo processo de aprendizagem das equipes, incentivando também seu autodesenvolvimento.” (Gestor 1); e “O envolvimento da liderança é essencial para o sucesso de qualquer ação educacional. É através deste envolvimento que o colaborador será motivado e estimulado a se desenvolver e aplicar o conhecimento adquirido ao longo da sua formação no trabalho. [...] As lideranças devem estar preparadas para os desafios estratégicos da empresa. Além disso, elas devem saber conduzir o desenvolvimento de suas equipes.” (Líder 1). Esses trechos sinalizam a relevância das lideranças.

O modelo de gestão adotado é o segundo fator considerado por Eboli (2014). Com base nos documentos analisados, verificou-se que a atuação do ISVOR é regida por uma abordagem estruturada que estimula o planejamento criativo de soluções para os diversos clientes, bem como a avaliação dos resultados alcançados. O modelo sugere um processo participativo, na medida em que os clientes são, frequentemente, convidados a validar as propostas sugeridas pelo ISVOR. A adoção dessa lógica colaborativa acaba por favorecer o alinhamento e a qualidade das ações. Segundo Eboli (2014), a formação de gestores representa um assunto crucial ao levar em conta o modelo de gestão adotado. Nesse sentido, os respondentes esclareceram: “Possuímos especialistas em Educação Corporativa e também na metodologia que julgamos ser a mais adequada para o nosso público. Temos pilares bem definidos: Protagonismo, Andragogia, *Design Thinking* e Conhecimento Sustentável. Estes pilares norteiam as nossas ações.” (Gestor 1); “Em se tratando de competências, a Universidade Corporativa (ISVOR) deve estar em constante desenvolvimento e vem sendo questionada frente a uma nova realidade de aprendizado com a aplicação da tecnologia da informação.” (Gestor 2); “Acredito que a formação dos líderes e gestores dentro da Universidade Corporativa ainda está aquém daquilo que seria adequado.” (Líder 2); e “[o ISVOR] poderia ter mais ações de formação, envolvendo os pilares com os quais trabalhamos, mais encontros/workshop com a participação de líderes e gestores para uma rica troca de conhecimentos e boas práticas.” (Analista 2). Percebe-se que os gestores que atuam em níveis estratégicos/táticos possuem visão mais positiva sobre a formação de gestores, enquanto que os respondentes dos níveis táticos/operacionais (Líder 2 e Analista 2) revelaram inadequação do processo de formação e demonstraram interesse por uma formação mais completa. O Analista 2, inclusive, sugere “encontros/workshops” no intuito de potencializar a troca de experiências. Segundo Eboli (2014), para uma melhor gestão da UC, é essencial a capacitação dos profissionais envolvidos no processo. Esse ponto merece atenção, na medida em que foi elencado o seguinte desafio: “Vejo como principal desafio o acúmulo de atividades por parte desses profissionais, o que os impossibilita de trabalhar seu desenvolvimento de forma plena.” (Líder 2).

O terceiro fator consiste na integração do ISVOR com o modelo de Gestão de Pessoas adotado pelas concessionárias. Sobre o assunto, foram apuradas as seguintes afirmativas: “O ISVOR trabalha buscando o alinhamento com o cliente de forma específica, buscando entender a cultura e o objetivo de cada negócio. Para cada cliente, é oferecida uma solução que procura otimizar o conhecimento instalado e os recursos disponíveis.” (Gestor 1); “As competências instaladas na organização (ISVOR) devem estar alinhadas àquelas desenvolvidas junto aos parceiros.” (Gestor 2); “Torna-se bastante complexo criar um modelo de percurso formativo que esteja alinhado com a gestão de pessoas, seja das concessionárias ou da fábrica.” (Líder 1); e “[Essa integração ocorre] utilizando a metodologia que adotamos e fazendo com que o participante

absorva e participe da construção do conhecimento gerado em sala.” (Analista 2). De acordo com Eboli (2014), o plano estratégico que fundamenta a atuação da UC deve estar integrado ao modelo de gestão de pessoas adotado pela organização. As afirmativas anteriores revelam esforços de integração entre o modelo adotado pelo ISVOR e o modelo de gestão das concessionárias. Os resultados sinalizam que se trata de um processo complexo e marcado por desafios.

O processo de comunicação é o quarto fator analisado. Considerando o ISVOR, os respondentes reconheceram: “A comunicação é feita de várias maneiras [em diversas ocasiões] – em apresentações de propostas de trabalho durante reuniões com as associações das concessionárias; visitas presenciais aos *Dealers*; por meio de boletins e através dos facilitadores em sala de aula.” (Líder 2); “Através de e-mails e da abertura de turmas na plataforma.” (Analista 2); “A comunicação deve se dar no nível formal da empresa [...]. Para isto, é importante a definição de objetivos e de resultados esperados de forma clara. Além de *reports* adequados.” (Gestor 1); e “Um dos fatores-chaves para que um processo de educação corporativa funcione é construir um plano de comunicação adequado. Neste ponto, comunicar bem serve para evitar falsas expectativas em relação às iniciativas adotadas.” (Gestor 2). Os efeitos da efetiva comunicação manifestam-se durante as ações de treinamento e de capacitação e materializam-se nos resultados do negócio. Trata-se, portanto, de uma questão que é crucial e merece atenção, na medida em que um dos líderes afirma: “[a comunicação] é pouco estruturada. Poderiam envolver as lideranças e o colaborador, gerando envolvimento e interesse do grupo com os programas.” (Líder 1).

A estrutura organizacional e física da UC representa o quinto fator considerado por Eboli (2014). No ano de 2015, o ISVOR contava com uma robusta estrutura física. A equipe de trabalho era constituída por 100 empregados diretos e mais de 150 consultores, distribuídos no território nacional. Em média, realizavam-se 60 ações diárias em diferentes partes do país. Sobre a estrutura física, os respondentes afirmaram: “Certamente, há possibilidades de melhoria, mas o grande diferencial [do ISVOR] está em conseguir entender as reais necessidades dos nossos clientes e buscar soluções adequadas, fazendo análises das demandas.” (Gestor 1); “A estrutura direta deve ser enxuta. No entanto, ela deve ter a capacidade de acionar conhecimentos de diversas fontes e colocá-los à disposição.” (Gestor 2); “A estrutura física tem espaço para melhorias e inovações, mas atendem perfeitamente.” (Líder 1); e “[a estrutura física] está distribuída em salas de aulas confortáveis e oficinas que contêm caminhões, motores, bancadas, quadro de ferramentas. [...] Porém, acho que podemos melhorar a estrutura da oficina e sua sinalização.” (Analista 2).

O sexto fator apontado por Eboli (2014) é a tecnologia adotada. A esse respeito, os respondentes esclareceram: “Sim [a tecnologia é compatível], mas poderiam ser utilizados muito mais recursos. O que se utiliza hoje, devido às restrições orçamentárias, ainda é pouco.” (Líder 1); “São utilizados recursos audiovisuais, tais como apresentações, simuladores, maquetes. [...] Acredito que sim [a tecnologia é compatível].” (Líder 2); e “Nossos treinamentos são feitos de acordo com a demanda do cliente. Hoje, utilizamos cursos web; mas temos estrutura para atender novas demandas com novas tecnologias. [...] para o público que atendemos, a tecnologia é compatível.” (Analista 1). A análise de fontes documentais permitiu verificar que a rede de concessionárias manifestou adesão aos treinamentos a distância, via web, desde seu lançamento no final do ano de 2014. Percebeu-se, contudo, a necessidade de mais investimentos. Eboli (2014) lembra que qualquer ferramenta só é útil se bem-utilizada.

Os recursos pedagógicos constituem o sétimo fator. No ISVOR, destaca-se a relevância do processo de *design* instrucional, que leva em consideração as seguintes etapas: análise, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na pesquisa realizada, buscou-se identificar os recursos pedagógicos utilizados nos treinamentos, além dos fundamentos teóricos que

suportam o processo de ensino-aprendizagem. Pôde-se notar que os processos mencionados por Eboli (2014) têm sido adotados de forma articulada pelo ISVOR.

Já o sistema de avaliação de resultados é o oitavo e último fator considerado. A avaliação do processo formativo empreendido por uma UC é uma etapa relevante para a retroalimentação de informações e o aperfeiçoamento das ações (EBOLI, 2014). No ISVOR, após o treinamento, realiza-se a avaliação dos resultados com base na abordagem proposta por Kirkpatrick (1976), que considera quatro níveis analíticos. O primeiro refere-se à avaliação de reação por meio da qual são aferidos determinados recursos, tais como: infraestrutura disponível, qualidade dos materiais utilizados, localização e espaço da unidade de treinamento. O segundo nível, por sua vez, envolve testes de aprendizagem que podem ser aplicados antes e/ou ao final do treinamento e auxiliam na verificação do grau de retenção do conteúdo. No terceiro nível, ocorre a avaliação de comportamento. No caso do ISVOR, essa etapa avaliativa é realizada por uma empresa contratada após decorrido determinado período desde a realização da ação formativa. Finalmente, o quarto nível constitui-se de uma avaliação de resultados que tem por objetivo certificar se o treinamento atingiu os resultados finais esperados. No âmbito das concessionárias atendidas pelo ISVOR, tal avaliação poderá ser realizada desde que acertados antes os parâmetros estratégicos entre a Universidade Corporativa e a Fábrica para observação da rede de concessionárias, com indicadores preestabelecidos para efetuar essa medição e evidenciar resultados de aplicação.

Sobre os tipos de avaliação adotados, os sujeitos de pesquisa afirmaram: “Avaliamos os resultados dos treinamentos através de pesquisas com os próprios participantes [...], imediatamente após o curso.” (Líder 2); “Existem a avaliação de reação que é aplicada logo após o treinamento, a avaliação de efetividade que é realizada, aproximadamente, três meses após o treinamento e a avaliação feita com o “líder” do profissional que realizou o treinamento.” (Analista 1); e “Após o curso, é aplicada a avaliação de reação, que é calculada pela média e gera gráficos com informações que serão repassadas aos responsáveis. Após 30 dias da realização do curso, faz-se a pesquisa de efetividade.” (Analista 2). Esses excertos sinalizam que a avaliação de resultados tem sido objeto de atenção no contexto do ISVOR.

Os achados apresentados até o momento referem-se à caracterização do ISVOR. A partir deste ponto, são explicitados os resultados que demonstram sua atuação no desenvolvimento de competências do *Master*.

Notou-se que o ISVOR assume papel relevante, na medida em que prepara o nível técnico para efetuar manutenções nos veículos nos concessionários. Em função das inovações tecnológicas que visam ao conforto, à segurança e à dirigibilidade, a manutenção dos veículos torna-se mais complexa, e os modelos requerem novas competências dos profissionais que realizam diagnósticos e manutenções. A equipe responsável pelo diagnóstico de problemas mais complexos atua nas concessionárias. O *Master* é profissional especializado com uma formação diferenciada que deve aplicar conhecimentos e habilidades para solucionar problemas, atuando com elevado grau de assertividade. Trata-se de um profissional tido como referência que assume as seguintes atribuições: soluciona problemas complexos por meio de diagnóstico; prima pela qualidade e velocidade na resolução de impasses; acompanha e orienta os processos de reparação; contata profissionais vinculados à fábrica; e mobiliza diversos recursos.

As competências requeridas do *Master* foram obtidas a partir de mapas mentais utilizados pelo ISVOR, sendo classificadas conforme o grau de importância (Tabela 1).

Observa-se que a maioria das competências foi avaliada positivamente. Destacaram-se, por ordem de importância, as seguintes competências: aprendizagem contínua; comunicação;

domínio de instruções de trabalho; orientação ao cliente; e qualidade no trabalho.

Tabela 1 – Competências classificadas em ordem de importância

Competências gerenciais	Grau de importância			Média		Valor	Percentual
	1	2	3	4	5		
Aprendizagem contínua	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	5,00	100,00%
Comunicação	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	95,24%	4,95	99,00%
Domínio de instruções de trabalho	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	95,24%	4,95	99,00%
Orientação ao cliente	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	95,24%	4,95	99,00%
Qualidade no trabalho	0,00%	0,00%	0,00%	4,76%	95,24%	4,95	99,00%
Domínio de sistemas automotivos	0,00%	0,00%	0,00%	9,52%	90,48%	4,90	98,00%
Iniciativa	0,00%	0,00%	0,00%	9,52%	90,48%	4,90	98,00%
Tolerância à pressão	0,00%	0,00%	0,00%	9,52%	90,48%	4,90	98,00%
Domínio de tecnologias e ferramentas	0,00%	0,00%	4,76%	4,76%	90,48%	4,86	97,20%
Elaboração de diagnóstico	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	85,71%	4,86	97,20%
Domínio pessoal	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	85,71%	4,86	97,20%
Pensamento crítico	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	85,71%	4,86	97,20%
Trabalho em equipe	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	85,71%	4,86	97,20%
Criatividade e inovação	0,00%	0,00%	0,00%	23,81%	76,19%	4,76	95,20%
Energia	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	71,43%	4,71	94,20%
Orientação a resultados	0,00%	0,00%	9,52%	9,52%	80,96%	4,71	94,20%
Planejamento e organização	0,00%	0,00%	4,76%	23,81%	71,43%	4,67	93,40%
Liderança	0,00%	0,00%	9,52%	23,81%	66,67%	4,57	91,40%
Diálogo com a montadora	0,00%	14,29%	4,76%	9,52%	71,43%	4,38	87,60%
Acompanhamento de indicadores	0,00%	14,29%	9,52%	28,57%	47,62%	4,10	82,00%

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Tendo sido identificadas as principais competências requeridas do *Master*, descrevem-se as práticas empregadas no desenvolvimento de competências. Os pilares do modelo educacional adotado pelo ISVOR são protagonismo, andragogia, *design thinking* e conhecimento sustentável. Pela perspectiva do protagonismo, o aluno assume o papel central no processo, participando de forma ativa e construtiva no desenvolvimento de competências. A adoção de uma lógica pautada na andragogia denota a preocupação com um estilo de ensino orientado para adultos, o qual considera que cada indivíduo é portador de múltiplas experiências que enriquecem a construção coletiva de conhecimentos. Pela ótica do *design thinking*, a UC promove o redesenho e a adequação dos processos formativos, buscando, dessa forma, a integração dos processos de trabalho em uma perspectiva estratégica, vinculada às diretrizes corporativas. O foco no conhecimento sustentável, por sua vez, está relacionado à construção coletiva de conhecimentos em uma via de mão dupla que contempla indivíduo e organização.

O mapeamento das competências para a formatação dos treinamentos tem sido construído em conjunto com diversos atores. Para o início do mapeamento, promovem-se as primeiras reuniões de *briefing* e criam-se os primeiros parâmetros. Desta etapa poderão participar líderes, consultores, desenvolvedores e *designers*. Quanto mais delineados forem os objetivos estratégicos e as necessidades dos clientes, maiores serão as possibilidades de assertividade e êxito no processo.

Utiliza-se uma ferramenta de *design* instrucional denominada “mapa mental”, que abarca um conjunto de aspectos relacionados ao público-alvo, ao objetivo principal, à carga horária, às competências requeridas, às ferramentas tecnológicas e à avaliação de resultados e conteúdos que serão desenvolvidos. Após a validação do mapa mental com todas as informações necessárias, este servirá de referência para as etapas seguintes. A construção do mapa mental que orientou o processo de desenvolvimento de competências do *Master* foi realizada no ano de 2013. Naquela ocasião, acreditava-se que o percurso formativo de todas as figuras técnicas das concessionárias da fábrica de caminhões deveria ser atualizado, uma vez que as tecnologias e as competências requeridas haviam mudado. Logo, os treinamentos precisavam de ajustes no intuito de favorecer aos técnicos uma visão realística do contexto e dos desafios inerentes ao trabalho. Diversos atores, como gestores, facilitadores e especialistas, tanto da fábrica quanto da UC, participaram da elaboração de mapas mentais que orientaram a construção dos novos treinamentos que seriam em seguida organizados no percurso formativo dos envolvidos nas concessionárias e registrados no *Web Academy*, site corporativo que elenca as atividades formativas realizadas na rede de concessionárias, e nos currículos dos profissionais.

O passo seguinte é a construção de *blue print*. Nessa etapa, ainda com foco em *design* instrucional, um consultor poderá trabalhar em conjunto com outros profissionais, a fim de escolher a forma e o conteúdo da atividade formativa. Trata-se de uma etapa fundamental para a elaboração de treinamentos que serão realizados pelas modalidades web ou presencial, sempre fundamentados nos pilares que orientam a atuação do ISVOR.

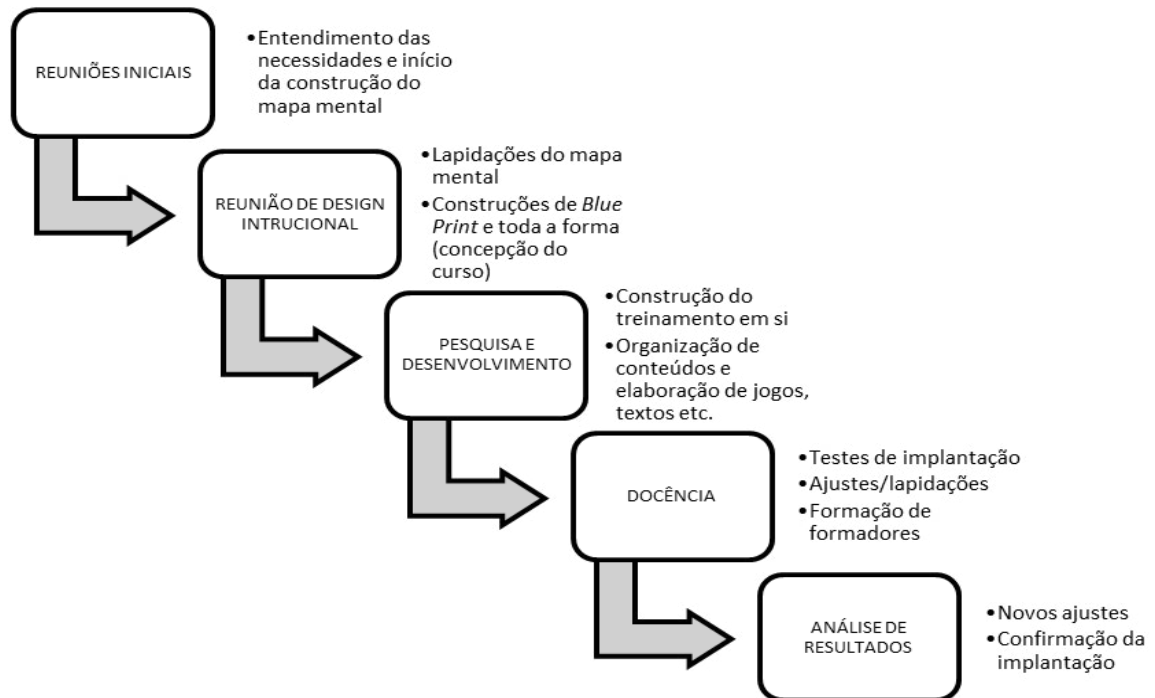
Após a elaboração do *blue print*, faz-se a distribuição dos conteúdos e efetuam-se a revisão e o ajuste do formato proposto a partir de dados provenientes do próprio setor e de outras fontes, tais como manuais técnicos, livros e revistas especializadas. Após a conclusão dessa fase, elaboram-se um plano de comunicação visual específico para a atividade formativa.

Em seguida, procede-se à implementação, que, geralmente, é conduzida por um consultor desenvolvedor. Nessa fase, ainda há possibilidade de ajustar o processo. Os líderes e analistas do ISVOR e o cliente são as figuras-chaves nessa etapa e atuam na validação do processo. O cliente participa ativamente e opina acerca da metodologia, dos conteúdos e do material instrucional, além de acompanhar os participantes e observar se o processo atende às expectativas. Finalmente, ofertam-se as atividades formativas. Os trechos transcritos a seguir esclarecem a natureza dessas atividades “O ISVOR dispõe de uma gama de treinamentos que abrange todos os componentes do veículo nas áreas mecânica, elétrica e eletrônica. Estes treinamentos são ministrados em métodos presenciais e também *e-learning*.” (Facilitador 4); e “São realizados treinamentos via web disponibilizados para o *Master* que, após o término, ficam disponíveis para pesquisa. Treinamentos presenciais nos quais são desenvolvidas as técnicas de diagnóstico por meio de aprendizagem vivencial. Aprendizagem por meio de ‘situações problema’ que desafiam o profissional na busca de solução. As situações-problema permitem o uso das ferramentas específicas dentro de uma situação real.” (Facilitador 3).

A avaliação do processo formativo empreendido por uma UC é uma etapa relevante para a retroalimentação de informações que asseguram o constante aperfeiçoamento (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 1996). No ISVOR, após o treinamento, realiza-se a etapa de acompanhamento de resultados com base na abordagem de Kirkpatrick (1976).

A Figura 1 resume as etapas de construção dos percursos de formação. O processo tem início com reuniões para a identificação de necessidades formativas que direcionarão as demais etapas, que consistem em: reunião de *design* instrucional, pesquisas e desenvolvimento, docência (aplicação) e análise de resultados.

Figura 1 - Etapas para a construção de treinamentos



Fonte: dados da pesquisa.

Os treinamentos presenciais para a formação dos *Master* construídos pela UC privilegiavam atividades práticas que se aproximam da realidade do dia a dia das concessionárias, simulando situações-problema. O percurso formativo do *Master* envolve 13 temas presenciais, divididos entre as áreas de Mecânica e Elétrica. Na modalidade web, são ofertados cinco tipos de treinamentos. Na área de Mecânica, abordam-se conteúdos relacionados a motores, câmbios, eixos, sistemas de freios e diagnóstico. Em relação à área de Elétrica, os temas percorrem assuntos relacionados a especialidades de sistemas eletroeletrônicos e a diagnósticos. Verificou-se que a formação do *Master* também abarca visita técnica à fábrica de caminhões, o que favorece uma visão integrada de todas as áreas e etapas do processo de fabricação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivos caracterizar o ISVOR, importante UC do setor automotivo, com base nos fatores críticos considerados por Eboli (2014) e verificar sua atuação no desenvolvimento de competências profissionais do *Master*. O percurso metodológico adotado possibilitou a construção de uma visão consistente sobre o caso em questão.

Sobre a caracterização do ISVOR, observou-se que o envolvimento dos gestores e líderes tem sido ativo nas diversas fases do processo. Eboli (2014) explica que as lideranças são determinantes para o sucesso ou o fracasso de qualquer iniciativa relacionada à EC. O modelo de gestão adotado pelo ISVOR caracteriza-se por ações estruturadas e por uma lógica colaborativa que possibilita a interação com os clientes em todas as fases do processo formativo. Contudo, notou-se que a capacitação dos profissionais responsáveis pela condução do processo pode ser aprimorada.

A integração com o modelo de gestão de pessoas adotado pelas concessionárias representa um desafio complexo. Essa integração ocorre em uma instância operacional, por meio do

alinhamento de expectativas e propostas formativas. Não se verificaram, entretanto, avanços sob uma perspectiva mais estratégica que pudesse favorecer a intervenção do ISVOR nas políticas e práticas de gestão de pessoas no âmbito das concessionárias.

No ISVOR, o fluxo de comunicação por diferentes canais e formatos representa um aspecto determinante. Entretanto, constatou-se que esse processo pode ser melhorado. Segundo Eboli (2014), é indispensável saber comunicar-se adequadamente com os diversos públicos-alvo, evidenciando o valor das ações para os indivíduos e para a própria organização. A referida autora admite que a qualidade da comunicação está associada à experiência positiva dos participantes, sendo por eles fortalecida.

Observou-se que, de forma geral, a estrutura organizacional e física revela-se adequada, embora se tenha constatado oportunidade para aprimoramentos. Identificou-se que a tecnologia empregada tem sido percebida como essencial, havendo, contudo, possibilidade de melhoria. Os recursos tecnológicos tornam-se essenciais, na medida em que o ISVOR oferta serviços a distância, via web.

Sobre os sistemas de avaliação, notou-se que eles permitem mapear estrategicamente os resultados até o terceiro nível, conforme propõe Kirkpatrick (1976). Percebe-se, portanto, a possibilidade de envidar esforços em direção ao quarto nível analítico, que requer uma avaliação de resultados capaz de certificar se o treinamento atingiu os resultados finais esperados. Nesse sentido, seria necessário desenvolver junto aos clientes parâmetros, indicadores e métricas que favorecessem a referida avaliação. Trata-se de um empreendimento complexo em função das peculiaridades dos clientes e da ênfase em aspectos intangíveis.

Sobre a atuação do ISVOR no desenvolvimento de competências do *Master*, percebeu-se que tem sido decisiva. Por meio de um processo estruturado e participativo, diversos atores contribuem desde a concepção até a implantação dos processos formativos. O ISVOR dispõe de um potente arsenal de recursos pedagógicos que são aplicados em conformidade com os pilares estabelecidos. A ênfase em atividades práticas favorece as conexões necessárias entre os conteúdos abordados e a realidade do trabalho realizado nas concessionárias.

Finalmente, pôde-se constatar que o ISVOR desempenha papel decisivo no setor automotivo por meio de uma arquitetura que contempla os fatores críticos apontados por Eboli (2014). As possibilidades de melhoria decorrem da necessidade de atender às emergentes demandas e acompanhar as novas tecnologias incorporadas aos veículos. Esta pesquisa sugere, assim, que, ao prover o desenvolvimento de competências profissionais do *Master*, o ISVOR contribui para a competitividade das unidades da rede de concessionárias.

Deve-se considerar como uma das limitações deste estudo o número de concessionárias analisadas, já que foram abordadas 12 de um total de 30 concessionárias que dispunham da figura do *Master*. Outra limitação se refere à quantidade de *Masters* entrevistados. De um total de 41, foram inqueridos dez profissionais. Portanto, sugerem-se novas pesquisas que envolvam um maior número de concessionárias e de *Masters*. Recomendam-se, ainda, estudos sobre o processo de aprendizagem pela prática que ocorre no interior das concessionárias.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; GAMA, A. L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**. v.4, n.3, p. 25-45, 2000.
- ALLEN, M. **The Corporate University**. New York: Amacom. 2002.
- ALLEN, M. **The Next Generation of Corporate Universities**. California: John Wiley and Sons, Inc., 2007.
- ARAÚJO, A. P. **Competências profissionais e Educação Corporativa em gestão de Pessoas: um estudo empírico**. 2011. 316f. (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2011.
- BARBOSA, A. C. Q. **Utopia com os pés no chão? A gestão de competências pela perspectiva social: experiências setoriais no Brasil**. In: *ENCONTRO DA ANPAD – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação*, 31, 2007, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 319f. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2001.
- BOMFÁ, S. M. Z.; CASTRO, J. E. E.; CARVALHO, F. C. A.; FREITAS, M. C. D. **Universidade Corporativa: a gestão de competências associada à competitividade da organização**. In: *CONGRESSO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO*, 3, 2002, São Paulo. Anais..., São Paulo: SBGC, 2002.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. Treinamento no Brasil: reflexões sobre suas pesquisas. *Revista de Administração*. v.31, n.2, p. 112-125, abr./jun. 1996.
- BOTERF, G. L. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Reuillard. P. C. R. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- BOYATZIS, R. **The Competent Manager: A Model for Effective Performance**. New York: John Wiley & Sons. p. 12, 1982.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, FGV. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman. 2005.
- CRAWFORD, R. **Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas**. Seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas. 1994.
- DAVIS, S.; BOTKIN, J. **Monster Under The Bed, How Business is Mastering The Opportunity of Knowledge for Profit**. New York: Touchstone, 1994.
- DRUCKER, P. **Post Capitalist Society**. New York: HarperCollins Publishers, 1993.
- DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2004.
- EBOLI, M. P. **Educação Corporativa: muitos olhares**. M. P. EBOLI (Org.). São Paulo: Atlas, 2014.
- EBOLI, M. Fundamentos e evolução da educação corporativa. In: FISCHER, A. L.; F. C. C. MORAES; M. EBOLI; W. A. C. AMORIM (Org). **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo. Atlas. 2010.
- EBOLI, M. P. O Papel das Lideranças no Êxito de um Sistema de Educação Corporativa. **Revista de Administração de Empresas**, FGV. São Paulo, v. 45, n. 4, p.118-122, out./dez., 2005.

- EBOLI, M. P. **Educação Corporativa no Brasil: Da Prática à Teoria.** In: *ENCONTRO DA ANPAD – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação*, 28, 2004, Curitiba. Anais...Paraná: ANPAD, 2004.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY A. C. C. **Estratégias empresariais e formação de competências: um caleidoscópio da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas. 2001a.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea.** Curitiba, v. spe, n.5. p.183-196. 2001.
- GERBMAN, R. V. Corporate universities can augment training programs and teach employees strategic lessons. **HR Magazine.** v.45, n. 2, p. 101-106, fev., 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil.** São Paulo: Francis. 2004.
- KIRKPATRICK, D. L. Evaluation of training. In: CRAIG R. L. (Ed.). **Training and development handbook: A guide to human resource development.** New York: McGraw Hill. 1976.
- KLIKSBERG, B. **Por uma Economia com face mais Humana.** Tradução UNESCO. Brasília: Unesco. 2003.
- KROGH, G.; ROSS, J. A perspective on knowledge, competence and strategy. **Personnel Review**, v. 24, n. 3, p. 56-76, 1995.
- MCCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rater Than “Intelligence”. **American Psychologist.** p.1-14, jan., 1973.
- MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas.** São Paulo: Makron Books. 2005.
- MEISTER, J. C. **Educação corporativa.** São Paulo: Makron Books. 1999.
- MORIN, L.; RENAUD, S. Participation in Corporate University Training: It’s Effetc in Individual Job Performance. **Canadian Journal of Administrative Scienses.** v. 21, n.4, dez., 2004.
- NELSON, R. R.; PHELPS, E. S. Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth. **The American Economic Review**, v. 56, n. 1, p.69-75, mar., 1996.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the Corporation. **Harvard Business Review.** v. 6, n. 3, p. 122-128, mai./jun.,1990.
- READY, D. A.; VICERE, A. A.; WHITE, A. F. Executive education: Can universities deliver? **Human Resource Planning.** v.16, n. 4, p. 1-11, 1993.
- RUAS, R. Gestão por Competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L; BOFF, L. H; ANTONELLO, C. S. (Org.). **Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências.** Porto Alegre: Bookman., 2005, p. 34-55.
- SANDBERG, J. **Human competence at work.** Goteborg: BAS. 1996.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem.** São Paulo: Best Seller. 1990.
- SCHULTZ, T. W. Investiment in Human Capital. **The American Economic Review.** v.51, n.1, p. 1-17, mar., 1961.
- SPENCER, L.; SPENCER, S. M. **Competence at work: models for superior performance.** New York: John Wiley & Sons. 1993.
- ULRICH, D. **Os Campeões de Recursos Humanos: inovando para obter os melhores resultados.** São Paulo: Futura. 1998.

VASCONCELOS, F. C.; CYRINO, A. B. Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre a estratégia e a teoria organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, FGV. São Paulo. v.40, n.4, p. 20-37, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.

WARR, P.; DOWNING, J. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. **British Journal Psychology**. p. 311-333, 2000.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência, por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas. 2001.