

Avaliação dos impactos da educação corporativa nas rotinas e nas inovações de processos: proposta de um modelo conceitual

Priscila Carvalho Rosa

Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil)

pri.crosa@hotmail.com

Rodrigo Baroni Carvalho

Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil)

baroni@pucminas.br

Simone Costa Nunes

Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Brasil)

sinunes@pucminas.br

Marta DeMattos

Professora da Fundação Dom Cabral (Brasil)

martademattos.associado@fdc.org.br

Roberta Campana Rodrigues Foureaux

Pesquisadora da Fundação Dom Cabral (Brasil)

robertar@fdc.org.br

Resumo

Considerando a complexidade da mensuração das ações de Educação Corporativa e a crescente demanda de comprovação do retorno que treinamentos e outras soluções educacionais trazem para as organizações, o objetivo deste ensaio teórico é propor um modelo conceitual que analise como a Educação Corporativa pode ser avaliada por meio de melhorias nas rotinas organizacionais e de inovações de processos. O modelo proposto recomenda indicadores específicos para mensurar tais impactos, favorecendo o alinhamento da Educação Corporativa como estratégia organizacional. O modelo conceitual possui oportunidades de aplicação prática em setores de Treinamento & Desenvolvimento, Universidades Corporativas e escolas de negócio.

Palavras-Chave

Educação corporativa; Inovações de processos; Mensuração dos resultados da Gestão de Pessoas

Assessment of the impacts of corporate education on routines and process innovations: proposal for a conceptual model

Abstract

Considering the complexity of Corporate Education measurement and the growing demand for the return of investment on training and other educational solutions, the objective of this theoretical essay is to propose a conceptual model that analyzes how Corporate Education can be evaluated through improvements in organizational routines and also process innovations. The proposed model comprises specific indicators to measure such impacts, fostering the alignment between Corporate Education and organizational strategy. The theoretical model allows practical applications in Training & Development departments, Corporate Universities and business schools.

Keywords

Corporate education; Process innovation; HRM (Human Resource Management) Measurement

Evaluación de los impactos de la educación corporativa en rutinas e innovaciones de procesos: propuesta de modelo conceptual

Resumen

Considerando la complejidad de medir las acciones de Educación Corporativa y la creciente demanda de constancia del retorno que la formación y otras soluciones educativas aportan a las organizaciones, el objetivo de este ensayo teórico es proponer un modelo conceptual que analice cómo se puede evaluar la Educación Corporativa a través de mejoras en rutinas organizativas e innovaciones de procesos. El modelo propuesto recomienda indicadores específicos para medir dichos impactos, favoreciendo la alineación de la Educación Corporativa con la estrategia organizacional. El modelo conceptual tiene oportunidades de aplicación práctica en los sectores de formación y desarrollo, universidades corporativas y escuelas de negocios.

Palabras clave

Educación corporativa; Innovaciones de procesos; Medición de los resultados de la Gestión de Personas

Dados para Contato | Contact Details | Detalles de Contacto: Rodrigo Baroni Carvalho - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. R. Dom José Gaspar, 500 - Belo Horizonte - MG, 30535-901, Brasil. **URL:** <https://www.pucminas.br/>.

Recebido em | Received in | Recibido en: 01/09/2021 - **Aprovado em | Approved in | Aprobado en:** 14/11/2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/recape.v14i1.55516>

INTRODUÇÃO

O relatório do World Economic Forum (WEF, 2020) analisa anualmente as tendências sobre os trabalhos do futuro. Na edição de 2020, foi previsto que a automação trará fortes modificações aos empregos, sendo que entre a eliminação e a criação de novos postos de trabalho, é observado que 50% de todos os trabalhadores precisarão de requalificação técnica como também comportamental até 2025, corroborando tendências em estudos preliminares e similares (ROMANI, 2012; CARVALHO; SILVA, 2017; BIGARELLI, 2020).

Pesquisas como 'O Panorama do Treinamento no Brasil' da Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD) ressaltam que o contexto de investimentos em Treinamento e Desenvolvimento (T&D) já não oscila tão facilmente com a economia. As empresas amadureceram em seu entendimento de que o desenvolvimento de pessoas é necessário em sua estratégia, devendo ser um projeto contínuo e aplicado de forma assertiva (ABTD, 2019). Na 14ª e mais recente edição desta pesquisa, nota-se o predomínio de mensurações menos estratégicas de Educação Corporativa tais como a avaliação individual de reação. A pesquisa constatou o uso reduzido de avaliações mais estratégicas como o modelo seminal dos níveis de aplicabilidade (KIRKPATRICK, 1956), de impacto organizacional e de ROI (return on investment). Convém ressaltar que a pesquisa da ABTD se situa entre as mais recentes e abrangentes disponíveis no Brasil sobre o tema sendo muito utilizada por profissionais da área de Recursos Humanos (RH) como guia para a formulação das estratégias de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD, 2019).

Ao buscarem desenvolver e melhorar suas competências, as organizações recorrem à Educação Corporativa (EBOLI, 2004, 2014) que passa a ocupar um espaço mais estratégico (DIAS; ALBUQUERQUE, 2014; TOLEDO; DOMINGUES, 2018) para que a organização desenvolva e aprimore competências por meio da aprendizagem (HAMEL; PRAHALAD, 1995; SANDELANDS, 1998; FLEURY; FLEURY, 2001; EBOLI, 2004). Em vista disto, há maior requisição dos gestores e executivos pela comprovação da contribuição que a Educação Corporativa traz à empresa (PHILLIPS, 1991; PHILLIPS; PHILLIPS, 2001). Todavia, na prática de algumas empresas, a Educação Corporativa é desalinhada das competências estratégicas (CRUZ, 2010; EBOLI, 2018). Allen e McGee (2004) defendem que as atividades da Educação Corporativa devem estar relacionadas à estratégia da empresa para que realmente ocorra o aprimoramento em nível organizacional.

A comprovação efetiva dos resultados de Educação Corporativa demanda a evidenciação da aprendizagem, da aplicação prática e dos impactos organizacionais derivados, requerendo indicadores anteriores e posteriores às ações educacionais para caracterizar a mudança. A literatura conta com vários estudos que tratam deste tópico e que trazem reflexões e proposições de modelos ou indicadores (KIRKPATRICK, 1956; PHILLIPS, 1991; BECKER; HUSELID; ULRICH, 2001; ALLEN; MCGEE, 2004; LIMA, 2007).

No entanto, não há consenso sobre um único indicador que demonstre o nível do aprendizado e do impacto de suas transformações (ALLEN; MCGEE, 2004), pois existe um amplo espectro de fatores de origens diversas e complexas. Horneaux Junior e Eboli (2009) pontuam que ainda pairam muitas dúvidas e discussões em torno deste tópico, além de haver pouca concordância quanto ao que a Educação Corporativa pode realmente representar e contribuir para as organizações.

Lima (2007) corrobora esta lacuna e explica que a avaliação em programas educacionais é um assunto polêmico devido ao subjetivismo e à intangibilidade do campo de estudo, que levam a nuances e variáveis diversas. Até mesmo na esfera dos ganhos de aprendizagem individual, Azevedo (2020) concorda que há pouco consenso nas métricas, principalmente, por não se ter claro ainda o que realmente é o ganho de aprendizagem, seus objetivos e as partes interessadas. Convém ressaltar que a produção de conhecimento organizacional não é simplesmente a soma dos aprendizados individuais, mas a complexidade da medição do ganho de aprendizagem individual também se transfere para o âmbito organizacional, foco deste ensaio teórico.

Palmeira (2012) ressalta que a temática da Educação Corporativa tem obtido destaque em discussões, congressos, pesquisas acadêmicas, publicações, dentre outros, em função da demanda crescente de comprovação do retorno que treinamentos e outras soluções educacionais trazem para a organização. De forma semelhante, Phillips e Phillips (2001) enfatizam o elevado interesse associado à avaliação dos resultados organizacionais gerados pela Educação Corporativa. Silva e Abbad (2011) confirmam a inexistência de parâmetros que permitam avaliar este retorno ao que diz respeito à mudança e ao impacto organizacional. Apesar de ser nítido que a Educação Corporativa precisa ter indicadores de resultados, Horneaux Junior, Dias e Eboli (2013) destacam que existem diversas variáveis atuantes de ordens de grandeza, influências e domínios diferentes, que transpõem essa situação a um contexto de maior complexidade e de difícil mensuração.

A 'Pesquisa Nacional – Práticas e Resultados da Educação Corporativa', coordenada pela profa. Marisa P. Eboli (FIA-SP), ocorre há mais de 10 anos com empresas de grande porte de diversos setores da economia brasileira e a edição mais atual é a de 2018. Em todas as edições, há a apresentação de um panorama nacional sobre a Educação Corporativa no Brasil e as tendências de políticas e práticas realizadas nas organizações que a praticam. Esta pesquisa indica que 25% das empresas aplicam a Educação Corporativa de forma desalinhada às competências estratégicas, embora, em comparação com as pesquisas realizadas nos anos anteriores, desta mesma pesquisa, observe-se uma lenta evolução neste quesito. Em relação a este alinhamento estratégico, observa-se que a avaliação de resultados das ações da Educação Corporativa se encontra no mesmo patamar desde a primeira edição da pesquisa em 2009. Os achados evidenciam que a maioria das organizações (93%) utiliza a avaliação de reação como indicador para a análise dos resultados gerados pela Educação Corporativa, enquanto os demais níveis de avaliação da Educação Corporativa são menos implementados (HORNEAUX JUNIOR; EBOLI, 2009; HORNEAUX JUNIOR; DIAS; EBOLI, 2013; EBOLI, 2018) – como os de aprendizagem, de mudança de comportamento ou

de impacto no resultado organizacional (KIRKPATRICK, 1956), ou mesmo o de retorno sobre o investimento (ROI) (PHILLIPS, 1991; HORNEAUX JUNIOR; DIAS; EBOLI, 2013).

Convém ressaltar que analisar a dimensão apenas da aprendizagem individual ou medir ações isoladas de desenvolvimento está aquém do que se espera com a avaliação da Educação Corporativa. Sob a perspectiva destas indagações, os modelos propostos por Kirkpatrick (1956) e Phillips (1991), principais autores sobre o tema, têm sido criticados (HORNEAUX JUNIOR, DIAS; EBOLI, 2013). Neste sentido, Allen e McGee (2004) postulam uma abordagem de avaliação mais holística e sistêmica. Para isso, deve ser compreendido o que é necessário ser ensinado (portanto, medido) como também quais recursos instrucionais serão indispensáveis para ter este objetivo alcançado.

Considerando a complexidade das métricas, inclusive questões contingenciais, e a falta de consenso neste âmbito, optou-se pela utilização de um indicador (proxy) que se aproxime dos resultados gerados pela Educação Corporativa para o desempenho organizacional. Desta forma, este ensaio teórico tem por objetivo propor um modelo conceitual para avaliar as ações de Educação Corporativa por meio de seus desdobramentos em melhorias de rotinas e inovações de processos. Tal instrumentalização encontra respaldo na literatura, pois, segundo Levitt e March (1988), a transferência de nível de aprendizagem, do individual para o organizacional, ocorre quando se modificam, se criam ou se alteram rotinas organizacionais. Analogamente, a inovação é entendida como uma das consequências da aprendizagem ('aprender fazendo'), resultando na prática em mudança e em fazer algo novo e/ou melhor (OCDE, 2005).

Para além desta introdução, o ensaio teórico está organizado da seguinte forma: a seção seguinte detalha a Metodologia de Revisão de Literatura; a Educação Corporativa, seu contexto e a sua articulação com os temas da Aprendizagem Organizacional e Gestão por Competências são detalhadas na sequência para em seguida aprofundar a discussão a respeito da avaliação de resultados da Educação Corporativa, associando modelos existentes na literatura; a seção que fecha o arcabouço teórico aborda os conceitos de rotinas e processos para, em seguida, tratar da inovação de processos bem como sua mensuração. Na sequência, a penúltima seção apresenta a proposta de Modelo Conceitual entendido como a principal contribuição deste ensaio e a última seção discute cenários futuros para a aplicação e validação do modelo bem como suas limitações.

1. Metodologia de Revisão de Literatura

A metodologia aplicada neste ensaio teórico é a de revisão de literatura de modo que foi buscado, analisado e descrito um corpo do conhecimento para responder a uma pergunta específica (IP USP, 2021): como a Educação Corporativa pode ser avaliada por meio de melhorias de rotinas

organizacionais e pela geração de inovações de processos? A pesquisa é qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, baseando-se em análise de conteúdo obtido por meio de levantamento bibliográfico de publicações científicas. A revisão de literatura teve a finalidade de contextualizar este problema, como também de permitir a análise das alternativas disponíveis na literatura mapeada para construção do Referencial Teórico e da proposição do Modelo Conceitual (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Portanto, a revisão de literatura traz a este estudo multiplicidade de perspectivas e pluralidade de enfoques que permitem não apenas a análise, mas também a articulação de estudos, modelos e resultados de pesquisas (SOARES; MACIEL, 2000). Por meio dessa integração, avalia-se o conhecimento já construído e propõem-se contribuições de pesquisa. Com a revisão de literatura e a análise crítica dos achados pode-se ainda determinar indicadores para esclarecer e responder às problemáticas, contribuindo assim com a teoria e com a prática e aplicabilidade das novas proposições (SOARES; MACIEL, 2000).

Nesta perspectiva, o plano de pesquisa iniciou-se com a etapa de pesquisas bibliográficas às bases de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), do SPELL (*Scientific Periodicals Electronic Library*), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e da Ebscohost, como também bases de dados de principais editoras do campo de estudo da Administração que possuem publicações dos temas relacionados à Educação Corporativa, Gestão de Pessoas e Inovação: Elsevier, Emerald, Springer, RAE, RAUSP Management Journal, Harvard Business Review e The Academy of Management Review. Foram também realizadas buscas nas bases de **e-books** Minha Biblioteca e Biblioteca Virtual 3.0 da editora Pearson. Além disso, foram realizadas buscas por meio do Google Acadêmico e no Portal do Congresso Enanpad (Encontro da ANPAD) no período de outubro de 2020 a abril de 2021.

A análise de conteúdo dos documentos composto pelas quatro seguintes etapas, conforme recomendado por Bardin (2016): organização e planejamento; identificação de elementos de análise; análise e reflexões; interpretações, inferências e proposições. Para as pesquisas, foi feita uma combinação de expressões em língua portuguesa e inglesa de modo que as palavras-chave utilizadas foram: '*Corporate Education*', '*Corporate University*', '*Organizational Learning*', '*Organizational Skills*', '*Skills Management*', '*Evaluation*', '*Measurement of Results*', '*Organizational Impacts*', '*Business Objectives*', '*Innovation*', '*Processes*', '*Process Innovation*', '*Routine's*' e '*Routine Improvement*'.

Para identificação destes dados, realizou-se leitura dos títulos verificando se os artigos ou livros (capítulos) atendiam aos critérios. Em seguida, os 193 trabalhos selecionados passaram por uma leitura prévia dos resumos e da introdução, sendo que 114 trabalhos se mostraram pertinentes à temática da pesquisa após triagem inicial, tendo sido lidos integralmente.

Tendo em vista a investigação da Educação Corporativa sob o contexto da Avaliação e Mensuração dos seus resultados para às empresas, verificou-se como ponto de partida o modelo seminal dos níveis de avaliação de Kirkpatrick (1956) e seu desdobramento no Modelo de Produtividade de Allen e McGee (2004) e no Modelo Tridimensional de Lima (2007). Houve também o isolamento dos construtos de 'Melhoria de Rotinas' e de 'Inovação de Processos', com destaque para o estudo de Dziallas e Blind (2019) que apresenta indicadores de inovações de processos associados à identificação de melhorias de rotinas, já que os processos são compostos por rotinas (HOEVE; NIEUWENHUIS, 2006). Portanto, a partir das análises dos construtos 'Educação Corporativa', 'Melhorias de Rotinas' e 'Inovação de Processos' nas referências selecionadas, foi possível a identificação de modelos que pudessem, conjuntamente, contribuir para construção de um novo modelo que articulasse as temáticas em questão. Portanto, foi construído um modelo que recomenda indicadores específicos para mensurar inovações de processos e melhorias de rotinas advindas de ações da Educação Corporativa. A seção seguinte aprofunda a articulação entre Educação Corporativa, Aprendizagem e Competências.

2. Educação Corporativa, Aprendizagem e Competências

Ruas, Raupp, Becker e Pegorini (2014) pontuam que o modelo 'Educação Corporativa' tem conquistado um espaço crescente nos processos de concepção e realização de atividades de formação e treinamento no contexto organizacional. Para tanto, a Educação Corporativa surge como um meio para privilegiar um desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de um conhecimento puramente técnico e instrumental (EBOLI, 2004).

Meister (1999) é considerada a precursora do tema Educação Corporativa e a conceitua como "um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar trabalhadores, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização" (p. 29). Seguindo semelhante compreensão, Eboli (2004) ressalta que a Educação Corporativa é um processo organizacional que tem a intenção de articular o desenvolvimento do funcionário por meio da gestão estratégica de pessoas por competências.

Considerando que a Educação Corporativa advém da finalidade de proporcionar a aprendizagem organizacional, ela pode ser conceituada como um processo de alinhamento da educação dos trabalhadores aos objetivos do negócio, trazendo assim caráter estratégico à educação nas organizações (DIAS; ALBUQUERQUE, 2014; TOLEDO; ALBUQUERQUE, 2018). Assim, "é por meio dos processos de aprendizagem que a organização desenvolve as competências essenciais à realização de suas estratégias de negócio" (FLEURY; FLEURY, 2001, p.193).

A Educação Corporativa apresenta-se, portanto, como uma forma de gerenciar as competências por meio da aprendizagem dos indivíduos que compõem a empresa. Para Fleury e Fleury (2001), aprender é lembrar o que lhe foi ensinado ou vivenciado em uma experiência. A partir de então, a aprendizagem passa a ser um processo de mudança, que pode ou não modificar o comportamento do indivíduo, grupo ou organização (FLEURY; FLEURY, 2001). Ao haver esta mudança, ocorre a incorporação do conhecimento à competência, que no nível organizacional, além de ser institucionalizada, pode ser verificada, por exemplo, na mudança de processos, estruturas ou comportamentos na empresa (FLEURY; FLEURY, 2001). Além disso, a avaliação de desempenho individual e os resultados alcançados pela empresa confirmam tal mudança e impactos derivados da aprendizagem.

Ao criar e cultivar um ambiente voltado e motivado para o aprendizado constante e à elaboração de respostas adaptativas às mudanças e aos novos paradigmas emergentes, a organização fomenta e contribui para o desenvolvimento de competências individuais, que em conjunto e postas em prática, constituirão as competências organizacionais (FLEURY; FISCHER, 1998). Desta maneira, ressalta-se que o objetivo final da Educação Corporativa é o desenvolvimento das competências organizacionais, que são competências coletivas que resultam da integração e sinergia entre o uso dos diversos recursos e das competências dos indivíduos que compõem a organização (FLEURY; FLEURY, 2001; MOSCARDINI; KLEIN, 2015; CHEN; XU; ZHAI, 2019).

Aprender neste contexto torna-se um processo de mudança para os indivíduos e para a organização, o que envolve a aquisição de conhecimento (ALLEN; MCGEE, 2004). Fleury e Fleury (1995) também reafirmam este posicionamento salientando que os conceitos de mudança e de inovação organizacional devem estar profundamente imbricados ao conceito de aprendizagem. Com isso, aprender constantemente implica em mudar constantemente. De tal forma, o processo de atuação da Educação Corporativa abrange desde seu planejamento com o demandante (setor específico da empresa ou empresa como um todo) e a verificação de que o pedido condiz com as diretrizes estratégicas, até a aplicação do conhecimento pelos indivíduos capacitados, concluindo com a avaliação do aprendizado, do desempenho individual e dos resultados organizacionais.

Para Moscardini e Klein (2015), as práticas de Educação Corporativa devem difundir os valores organizacionais. Sendo os objetivos organizacionais explicitados e partilhados por todos, deverá haver congruência entre eles e os objetivos dos indivíduos (FLEURY; FLEURY, 1995).

No entanto, apesar das recomendações que a teoria apresenta, não é o que ocorre normalmente na prática empresarial, sendo que este desalinhamento desencadeia uma das principais críticas que a Educação Corporativa recebe: sua dificuldade em demonstrar os resultados gerados para as organizações (MACPHERSON; HOMAN; WILKINSON, 2005; HORNEAUX JUNIOR; EBOLI, 2009; EBOLI, 2018) e como estes resultados contribuem para o aprimoramento das suas rotinas e para a execução da estratégia empresarial. Sem a devida comprovação dos benefícios trazidos

à organização, a Educação Corporativa poderá recair ao que muitos críticos se referem como um modismo (GRISCI; DENGGO, 2003) ou uma promessa maior do que a sua entrega (CRUZ, 2010). Diante do exposto nesta seção, argumenta-se que a Aprendizagem Organizacional e a Gestão por Competências são pilares que fundamentam a Educação Corporativa para que ela possa atuar de forma estratégica e com resultados relevantes e sustentáveis. A temática da avaliação de resultados é discutida na próxima seção.

3. Avaliação de Resultados da Educação Corporativa

A avaliação de resultados ainda é um terreno a ser melhor explorado na Educação Corporativa (ALLEN; MCGEE, 2004; PALMEIRA, 2012; HORNEAUX JUNIOR; DIAS; EBOLI, 2013; EBOLI, 2018) dada a sua relevância para executivos e gestores de empresas. De tal forma, sem indicadores que demonstrem seus resultados e benefícios para o negócio, a comprovação da importância da Educação Corporativa torna-se mais tortuosa. Afinal, se a avaliação das ações da Educação Corporativa se limita a aferir a satisfação dos participantes – que é o principal formato utilizado (KIRKPATRICK, 1956; ALLEN; MCGEE, 2004) – a resultante é um conjunto de informações rasas e pouco claras (MACPHERSON; HOMAN; WILKINSON, 2005) para que os executivos e gestores de RH possam tomar decisões.

Em função das diversas críticas a respeito desse tópico, estudiosos propuseram metodologias mais facilmente aplicáveis e próximas das necessidades das organizações. O modelo dos quatro níveis de avaliação de Kirkpatrick (1956) é a abordagem pioneira e uma das mais conhecidas (HORNEAUX JUNIOR; EBOLI, 2009; PALMEIRA, 2012; HORNEAUX JUNIOR; DIAS; EBOLI, 2013). O primeiro nível avalia a satisfação dos participantes com relação à solução educacional (avaliação de reação); o segundo nível diz respeito à aprendizagem, verificando o que os participantes adquiriram de conhecimento em função do treinamento; o terceiro nível trata da mudança de comportamento, ou seja, se os participantes aplicaram em suas rotinas o que aprenderam; e o quarto nível verifica o impacto que a solução educacional gerou na organização em termos de resultados (ALLEN; MCGEE, 2004; PALMEIRA, 2012; FILATRO et al., 2019). A presente pesquisa está mais interessada no 4º nível, pois o foco não é o indivíduo e sim a organização. A Tabela 1 apresenta informações a respeito destes quatro níveis de avaliação, conforme propõe Kirkpatrick (1956):

Tabela 1 - Níveis de avaliação de Kirkpatrick (1956)

Nível	Aspecto de avaliação	O que se está avaliando	Instrumentos de avaliação
Nível 1	Reação ou Satisfação	Os participantes gostaram do curso?	Formulários físicos ou eletrônicos entregues aos participantes assim que o programa se encerra. Verificação de pontos fortes e fracos do curso, professor, estrutura de realização, entre outros.
Nível 2	Aprendizagem	Logo ao final do curso, os participantes demonstraram aprender o que foi passado?	Provas, testes, exames, simulados (até autoavaliações) que atestem se o conhecimento transferido aos participantes foi realmente compreendido.
Nível 3	Mudança de comportamento	Os participantes apresentaram mudança de comportamento ao fim do curso com a demonstração de aplicações de conhecimentos em suas rotinas?	Mensuração de desempenho, avaliação de competências, reuniões de acompanhamento de metas e <i>feedback</i> contínuos.
Nível 4	Resultados ou Impacto	O que, em nível organizacional, pode ser percebido como impacto ou resultados do curso?	Análise custo-benefício verificando mudanças organizacionais como melhorias da qualidade ou aumento das vendas, por exemplo. Importante ressaltar que as mudanças a serem observadas devem estar relacionadas aos resultados esperados e traçados ao início do programa de desenvolvimento.

Fonte: Adaptado de Allen e McGee (2004), Palmeira (2012) e Filatro e Cavalcanti (2018).

A partir do segundo nível de Kirkpatrick (1956), há uma complexidade maior do elemento avaliado, ainda que a forma de mensuração seja mais objetiva e racional. Mesmo assim, a maioria das empresas se limita ao primeiro nível de avaliação com a justificativa da complexidade e dos custos envolvidos nas demais avaliações (PALMEIRA, 2012; EBOLI, 2014, 2018).

Além do método de Kirkpatrick (1956), outras técnicas para avaliação de resultados em treinamentos foram (e ainda estão sendo) desenvolvidas em busca de uma solução prática que demonstre com clareza os resultados que a Educação Corporativa origina. A metodologia de Jack Phillips, no início dos anos 1980, agregou aos níveis de Kirkpatrick (1956) mais um, que avalia os resultados obtidos em uma linguagem monetária mais precisa quanto ao custo investido e o benefício adquirido (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; HORNEAUX JUNIOR; DIAS; EBOLI, 2013; PALMEIRA, 2012). De tal forma, é mensurado o ROI (*return on investment*), que compara os benefícios do programa em relação aos investimentos aportados. Tal valor é calculado por meio da seguinte fórmula (FILATRO; CAVALCANTI, 2018):

$$\text{ROI} = \frac{(\text{Benefícios} - \text{Investimentos})}{\text{Investimentos}}$$

Hamblin (1978) e Parry (1996) também desenvolveram um quinto nível com a intenção de complementar o modelo de Kirkpatrick (1956). No entanto, estes modelos que seguiram a estrutura semelhante ao de Phillips (1991) e de Kirkpatrick (1956) são criticados por avaliarem os programas individualmente e não globalmente de forma a considerar todas as ações da Educação Corporativa (HORNEAUX JUNIOR; DIAS; EBOLI, 2013).

Neste sentido, Allen e McGee (2004) apresentam o Modelo de Produtividade, inicialmente, explicando que um sistema organizacional é composto por três elementos básicos, seguindo a seguinte lógica: Recursos + Atividade = Resultados. Em seguida, os autores explicam que há uma relação dinâmica entre estes elementos que originam a eficiência (medidas quantitativas – foco na quantidade) e a eficácia (medidas qualitativas – foco na qualidade) do sistema. Portanto, a eficiência se atenta à relação dinâmica entre recursos e uma atividade, ou seja, o montante de recursos que se tem para que uma atividade possa se realizar. Serão medidas quantitativas que demonstrarão esta necessidade de recursos. Já a eficácia remete à relação entre a realização de uma atividade e o resultado que ela promove. A eficácia se preocupa assim com o quão bem algo funciona e se vale de medidas qualitativas para certificar isto.

No entanto, para determinar a produtividade é recomendável ter tanto a eficiência quanto a eficácia de forma equilibrada. Portanto, a Educação Corporativa deve considerar os resultados tanto da qualidade da instrução, como também da quantidade dos recursos necessários para colocar essa instrução em prática (ALLEN; MCGEE, 2004). Destaca-se que não existe um método único para se avaliar, pois tudo depende dos objetivos da empresa com todas as ações da Educação Corporativa e também dos objetivos com cada uma dessas ações. Portanto, as métricas serão diferentes, mas a partir do momento que se foca na missão e objetivos da empresa e, por conseguinte, da Educação Corporativa, torna-se mais simples a definição do que deve ser medido. Observa-se que este modelo passa a adotar uma estrutura que enxerga a Educação Corporativa de forma holística e não por indivíduo ou treinamento – ainda que seja possível avaliar apenas o treinamento.

Lima (2007) sugere um modelo processual de avaliação, que se inicia no planejamento da ação educacional e vai até algum tempo depois da realização desta ação. Além disso, Lima (2007) considera três dimensões de análise, conforme detalhado na Tabela 2: (1) quanto aos 'níveis de avaliação de Kirkpatrick (1956)'; (2) quanto à 'característica da medida' com indicadores de aproveitamento quantitativos, qualitativos ou mistos; e ainda (3) quanto à 'finalidade daquela ação', que deve ser determinada e acordada, entre organização e participantes, por meio de negociação de um contrato antecipado de atingimento dos objetivos de aproveitamento.

Tabela 2 - O Modelo Tridimensional de Lima (2007)

Dimensões	Indicadores
Níveis de avaliação de Kirkpatrick (1956)	Reação Aprendizagem Mudança de comportamento Resultados ou Impacto
Características da medida	Quantitativa Qualitativa Mista (qualitativa e quantitativa)
Finalidade da ação de Educação Corporativa	Competência(s) organizacional(is) e as estratégias Objetivos de aprendizagem do programa Perfil de competência profissional que deve ser desenvolvido

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Lima (2007).

A determinação dos objetivos do programa de desenvolvimento, logo na primeira etapa (planejamento), é tida por Lima (2007) como essencial para o sucesso de todo o processo avaliativo. Afinal, com esta definição feita e bem clara para todos os envolvidos, é mais fácil para o participante (trabalhador a ser instruído) compreender o que é esperado dele, para a organização saber o que terá como resultado final e para o instrutor ter bem definidos os objetivos de aprendizagem para uma construção pedagógica coerente e alinhada às expectativas.

Em vista disto, a avaliação é considerada como fenômeno dinâmico, dialógico, contínuo, integrado, participativo, passível de melhorias e **feedback**, que podem e devem vir de qualquer um dos envolvidos. Por este motivo, Lima (2007) argumenta que este modelo não exaure todas as limitações do modelo de Kirkpatrick (1956), mas objetiva ser mais abrangente, atendendo de forma dinâmica às carências que o meio corporativo resente quanto aos resultados atingidos por programas de desenvolvimento.

Neste modelo tridimensional (Tabela 2), é explicada a possibilidade de haver resultados tanto quantitativos, como qualitativos ou mistos, mesmo sabendo que há a expectativa de se encontrar mais indicadores qualitativos do que quantitativos em virtude da característica complexa de inovações e, por conseguinte, da aplicação do aprendizado.

Em vista de todo o exposto, este ensaio articula os estudos de Allen e McGee (2004) e Lima (2007).

Ao articular os conceitos de eficiência e eficácia postulados por Allen e McGee (2004) – medidas quantitativas e medidas qualitativas – constata-se uma relação entre este modelo e o de Lima (2007), em que este último determina três dimensões de avaliação: (1) os quatro níveis de Kirkpatrick (1956) – reação, aprendizado, mudança comportamental e resultados organizacionais; (2) as características da medida – qualitativa, quantitativa e mista; (3) e as finalidades da ação da Educação Corporativa – competências organizacionais e estratégias, objetivos de aprendizagem e

perfil de competência profissional que deve ser desenvolvida pela Educação Corporativa em cada indivíduo conforme a função ocupada por cada um.

O enfoque deste ensaio está na dimensão de eficácia (medidas qualitativas) e no quarto nível de Kirkpatrick (1956) (resultado/impacto organizacional). Apesar de reconhecer a abrangência dos impactos da Educação Corporativa, a investigação se restringe à constatação de inovações de processos e melhorias nas rotinas organizacionais como resultados, para a organização, oriundos da Educação Corporativa. Tais temas são explorados na seção seguinte.

4. Rotinas Organizacionais e Inovações de Processos

Os conceitos de inovações de processos e de melhorias nas rotinas organizacionais se complementam, já que uma das formas para ocorrer inovação de processos é que as rotinas sejam desenvolvidas e aprimoradas, como também as inovações de processos são essenciais para que as rotinas sejam aperfeiçoadas (HOEVE; NIEUWENHUIS, 2006).

Nesta perspectiva, entende-se que estas constatações – melhorias nas rotinas organizacionais e inovações de processos – são evidências dos primeiros impactos da Educação Corporativa e para elas deve haver indicadores do acompanhamento de seus surgimentos e também dos resultados trazidos após a aplicação. Para determinar os indicadores, é preciso estabelecer, ainda no planejamento das ações da Educação Corporativa, os resultados esperados para, em sequência, definir os indicadores. Importante ressaltar que a apuração destes resultados pode ter ciclos que são mais longos que o ano fiscal da empresa, já que após as ações de Educação Corporativa, demanda-se tempo para que o aprendizado seja internalizado, seja aplicado e, posteriormente, gere impactos organizacionais.

4.1. Rotinas Organizacionais

O conceito de rotina tem sido amplamente utilizado na literatura em âmbitos diversos, mas ainda possui lacunas e ambiguidades (BECKER, 2004; MILAGRES, 2011). Diante do proposto para este ensaio, considera-se como mais adequado direcionar o entendimento de rotinas no que tange à percepção evolucionária – compreende que a empresa está em constante evolução e adaptação – e à perspectiva da empresa – seu contexto, seu mercado, seus objetivos estratégicos e sua cultura. De certa maneira, estas perspectivas se completam, já que para a organização se adaptar, o dinamismo e o entendimento de gestão são necessários.

Este ensaio tem em conta o conceito de rotinas sob a perspectiva evolucionária de Nelson e Winter (1982), que as considera, para além de um padrão de repetição, como fenômenos organizacionais que pressupõem a capacidade de gerar mudanças (PENTLAND; FELDMAN, 2005) conforme o contexto e a maneira como as pessoas as aplicam (HOEVE; NIEUWENHUIS, 2006). Ademais, as rotinas são vistas como constituídas por capacidades dinâmicas (NELSON; WINTER, 1982), o que contribui para a mudança organizacional (TEECE; PISSANO; SHUEN, 1997) de forma estratégica e ajuda no desenvolvimento da empresa e de inovações.

Considerando que várias rotinas compõem um processo (HOEVE; NIEUWENHUIS, 2006), é possível afirmar que a mudança, otimização ou melhoria da rotina contribuem para que ocorra a inovação de um processo. Contudo, a mudança de uma única rotina, por si só, pode não ser tão profunda a ponto de gerar uma inovação, podendo ser necessário que diversas rotinas de um mesmo processo sofram alterações para se alcançar uma inovação significativa. Contudo, é válido ressaltar que a transformação de rotinas não é o único modo para se alcançar inovação de processos, pois podem surgir solicitações de mudanças da alta liderança da organização ou ainda alterações na legislação vigente que demandarão alterar rotinas ou processos em função delas. Entendendo que existe uma sobreposição entre as rotinas e os processos organizacionais, a mudança destas rotinas pode originar inovações de processos resultantes de aprendizado organizacional.

4.2. Inovações de Processos

Segundo o manual de Oslo, uma das categorias de inovação refere-se à inovação de processos, estando associada às mudanças nos métodos de produção e entrega (OCDE, 2005). Para Tidd e Bessant (2015), a inovação de processos pode ser compreendida quanto à constituição de novos processos ou melhorias daqueles já existentes em uma organização.

Dziallas e Blind (2019) realizaram um recente estudo com uma extensa revisão da literatura de publicações científicas entre 1980 e 2015 sobre os indicadores de inovações tecnológicas e não tecnológicas. Os autores evidenciaram que os indicadores encontrados e categorizados estão relacionados a inovações de produto e de processos. Além disso, para cada um desses indicadores, são consideradas características utilizadas para categorizá-los. Primeiramente, os indicadores de categoria *hard* ou *soft* que, respectivamente, se referem à natureza quantitativa ou qualitativa da evidência. Por seu turno, a categoria 'diretos' ou 'indiretos' se associa à influência que o indicador tem no sucesso da inovação.

Diante dos indicadores apontados por Dziallas e Blind (2019) e em busca de parcimônia, foram selecionados alguns considerados com maior convergência a esta investigação (Tabela 3). A triagem ocorreu de forma intencional pelos autores, considerando o critério da particularidade destes indicadores, de modo que deveriam ser *soft (qualitativos)* e com influência 'indireta' ao

sucesso da inovação. Além disso, optou-se por não selecionar indicadores das fases iniciais, que são mais conceituais e subjetivas. Analogamente, não foram contemplados os indicadores das etapas finais de lançamento de mercado e da gestão do processo de inovação, pois são indicadores muito específicos das ações das áreas do Marketing e de Inovação. Com isso, as fases de validação e de produção foram escolhidas como as etapas que mostram maior tangibilidade para demonstrar as inovações de processos alcançadas.

Tabela 3 - Indicadores de inovação de processo com maior convergência à temática desta pesquisa

Fases do processo de inovação	Indicadores de inovação de processos	Referências	s/h	i/d
<i>Fase de validação</i>	Projetos inovadores (internos)	Caird <i>et al</i> (2013)	s	i
	Plano tático detalhado do projeto	Lester (1998)	s	i
	Ratificação formal pela administração	Fleuren <i>et al</i> (2014)	s	i
<i>Fase de produção</i>	Facilidade de fabricação	Grimm e Page (1993)	s	i
	Uso de novas tecnologias para produção de novos produtos	Tohidi e Jabbari (2012)	s	i
	Sistema de planejamento e manufatura	Yang <i>et al</i> (2015)	s	i
	Reavaliação de esforços: atualizar e redirecionar os planos do projeto e manter os membros da equipe alinhados	Lester (1998)	s	i

CARACTERÍSTICAS DOS INDICADORES:

s = *soft* (indicador **qualitativo**) | **h** = *hard* (indicador **quantitativo**).

d = influência **direta** no sucesso da inovação | **i** = influência **indireta** no sucesso da inovação.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Dziallas e Blind (2019).

Nesta perspectiva, a atuação da Educação Corporativa é o antecedente que pode ocasionar a inovação de processos mensurada por indicadores. A característica **soft** definida para os indicadores é argumentada em função da articulação realizada com os modelos de Allen e McGee (2004) e de Lima (2007). A partir de tal articulação, constatou-se com tal articulação que o tocante desta investigação se encontra predominantemente na dimensão das medidas qualitativas. Desta maneira, os indicadores da inovação de processos também o devem ser. Embora a inovação de processos não esteja apenas no âmbito qualitativo, este ensaio sugere ênfase esta abordagem. Já a influência ‘indireta’ foi escolhida porque advém das ações da Educação Corporativa e não de uma ação diretamente associada ao processo de inovação da empresa.

Destaca-se a relevância de considerar que também há indicadores próprios de cada organização. Conforme o negócio, o setor e os processos específicos de cada empresa, o pesquisador deverá determinar os indicadores particulares para identificar e mensurar estes processos. Desta maneira, os indicadores apontados na Tabela 3 funcionam como um modelo para medir os resultados práticos de Educação Corporativa nas inovações de processos, mas não são os únicos.

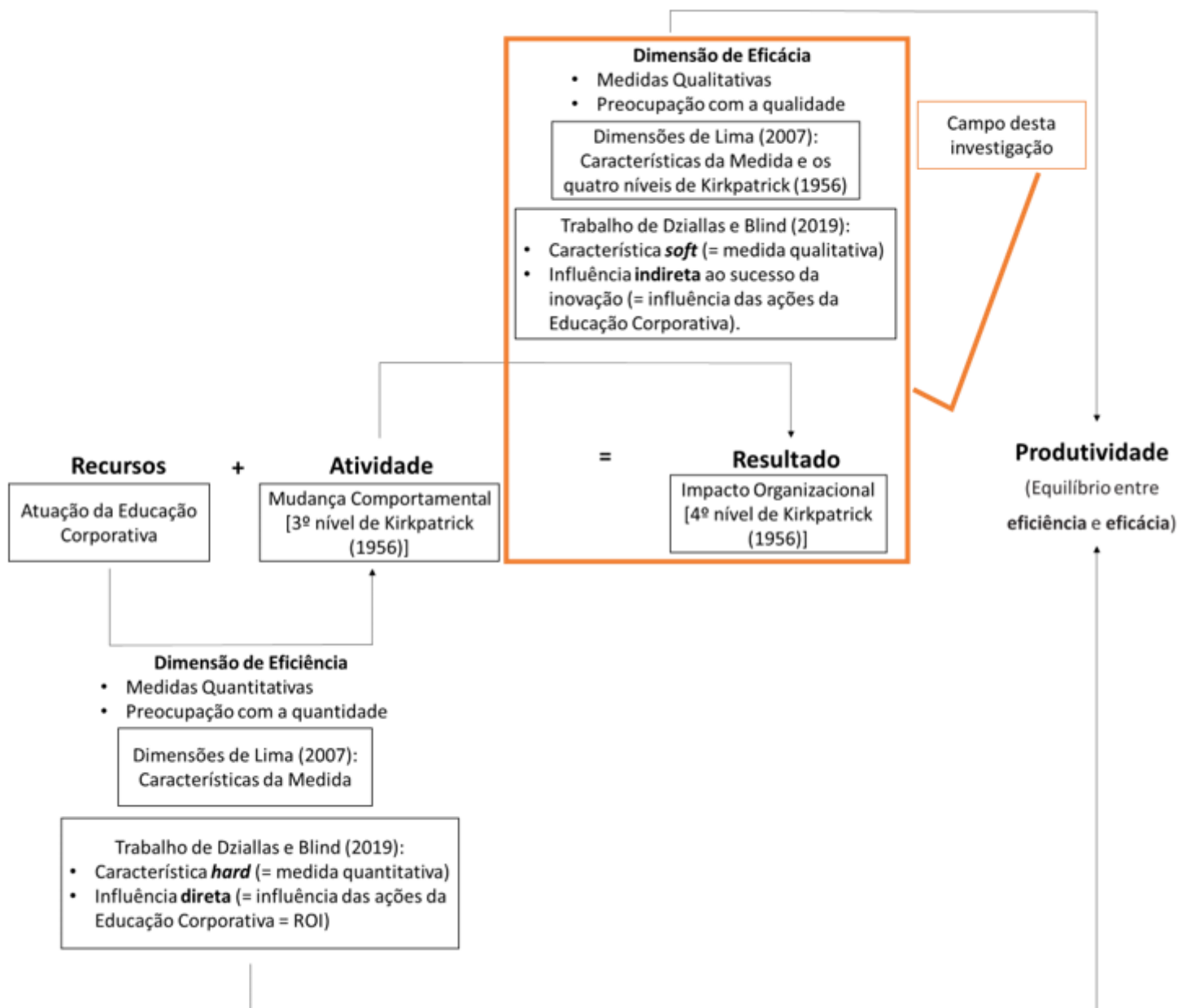
5. Proposta de Modelo Conceitual

O construto Educação Corporativa foi delimitado por meio de Allen e McGee (2004) e de Lima (2007), concentrando-se na dimensão das medidas qualitativas e no contexto da avaliação de resultado da Educação Corporativa no que tange ao impacto organizacional. Para isso, considera-se que as inovações de processos e as melhorias nas rotinas organizacionais podem ser resultantes da atuação da Educação Corporativa.

Já o construto das rotinas organizacionais é articulado na perspectiva da dinamicidade, da melhoria contínua e dos processos organizacionais. Além disso, o construto das inovações de processos é compreendido como a incorporação de novos elementos nas atividades, principalmente internas, da empresa (UTTERBACK; ABERNATHY, 1975), promovendo mudanças mais ampliadas do que apenas melhorias de rotinas. Neste sentido, foram delimitados indicadores que podem auxiliar na identificação desse tipo de inovação, que venha a ser fruto de ações da Educação Corporativa, como também que apoiem na mensuração dos processos, em particular aqueles mais críticos e com maior necessidade de ajustes, antes da ação educativa e posteriormente a ela. Para a determinação de tais indicadores, adotou-se a ótica de Dziallas e Blind (2019).

Em vista dessas análises, produziu-se mais uma articulação de estudos, visando destacar o campo da investigação do presente ensaio com relação aos três construtos que o compõem: Educação Corporativa, Rotinas Organizacionais e Inovações de Processos. A Figura 1 mostra tal articulação teórica.

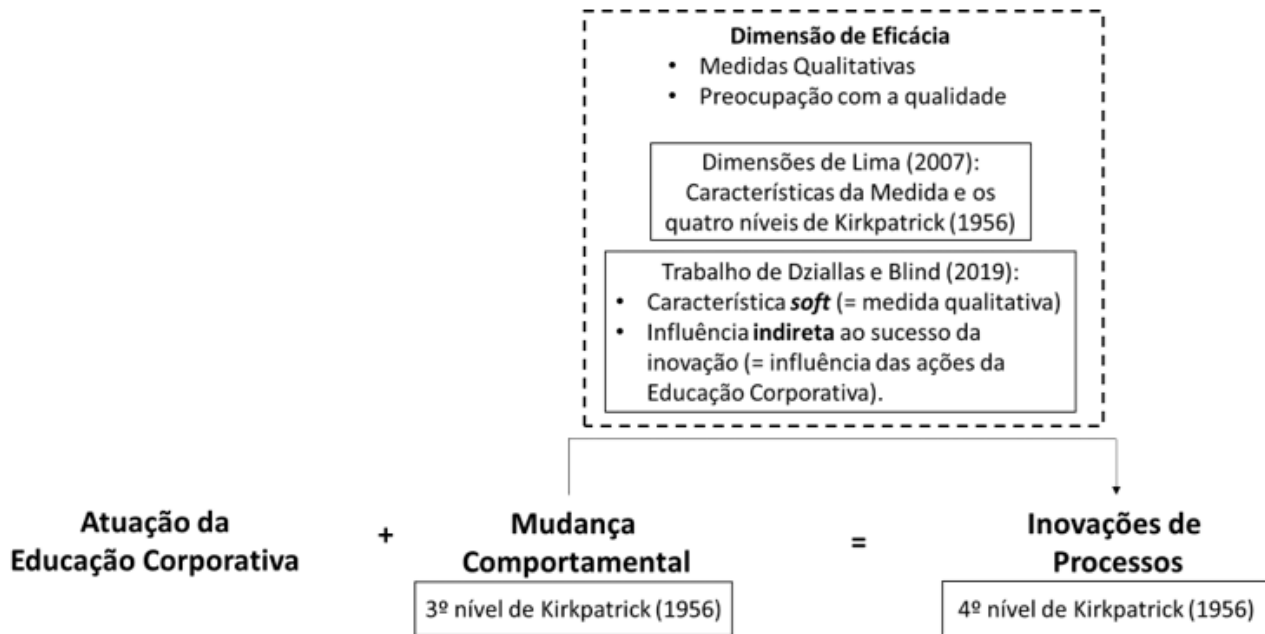
Figura 1 - Articulação entre os modelos de Produtividade de Allen e McGee (2004), de três dimensões de Lima (2007) e do estudo de Dziallas e Blind (2019)



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Allen e McGee (2004), Lima (2007) e Dziallas e Blind (2019).

Ao adotar a concepção de Allen e McGee (2004) de que qualquer sistema da organização é constituído pela lógica dos três elementos (Recursos + Atividade = Resultados), verifica-se que o sistema da Educação Corporativa, associado à inovação de processos como resultado, advém de uma mudança comportamental. Desta maneira, origina-se o impacto organizacional (Figura 2).

Figura 2 - Modelo da Produtividade associado à Educação Corporativa e à geração de Inovações de Processos



Fonte: Elaborado pelos autores.

Adicionalmente a esta interpretação, ao desenvolver competências, nota-se que a Educação Corporativa consolida a aprendizagem organizacional e contribui na geração de melhoria de rotinas com mudanças comportamentais. Estas melhorias, em maior quantidade, promovem inovações de processos, que originam impacto organizacional. A seção seguinte apresenta as considerações finais do ensaio teórico, discutindo cenários para a aplicação e validação do modelo conceitual proposto bem como suas limitações.

Considerações Finais

O Modelo Conceitual apresentado (Figura 2) traz uma nova perspectiva da avaliação de resultados na Educação Corporativa, já que de antemão se determina um elemento como fator de geração de impacto organizacional: a inovação de processos/melhoria de rotinas. Convém ressaltar que este *proxy* escolhido como 'termômetro' não abarca todas as dimensões (indivíduo, grupo, organização) impactadas pela Educação Corporativa, mas constitui um dos resultados mais almejados do ponto de vista organizacional, pois é uma evidência bastante tangível de transformação.

Desta feita, a escolha do *proxy* é ao mesmo tempo a maior virtude e a maior limitação desta proposta. Notadamente, os impactos da Educação Corporativa extrapolam em muito o instrumento proposto neste ensaio teórico. O primeiro beneficiário de uma ação de Educação Corporativa é o próprio trabalhador da empresa, sendo que o modelo proposto não substitui a tradicional avaliação

de reação ou a de aprendizagem. O modelo proposto também não captura transformações de natureza mais intangível, tais como mudança de modelo mental e de comportamento gerencial derivadas de iniciativas de Educação Corporativa. Outra limitação é que o modelo não é adequado para mensurar ações de Educação Corporativa mais pontuais, espaçadas no tempo e de curta duração, pois cabe reconhecer que existe um necessário período para converter a aprendizagem decantada em efetivas modificações em rotinas e processos.

Por outro lado, o Modelo Conceitual mostra-se útil para os gestores de pessoas e de negócios já que permite avaliar, em linguagem comum a estes dois públicos, o que é de interesse de ambos. Para os gestores de pessoas, é relevante o impacto que a Educação Corporativa gera para o desenvolvimento dos trabalhadores e das áreas envolvidas. Já os gestores de negócios priorizam os benefícios para a organização. Considerar antecipadamente a determinação do elemento de resultado da Educação Corporativa é uma forma de poder definir os indicadores de avaliação desde o início da ação de educação e poder avaliar com maior profundidade e assertividade os resultados gerados. Adicionalmente, o modelo proposto favorece o alinhamento da Educação Corporativa com a estratégia organizacional, pois favorece a identificação *a priori* de rotinas e processos que podem ser destinatários práticos das competências potencialmente desenvolvidas.

Uma das limitações deste ensaio teórico é que o modelo proposto, apesar de ter sido derivado da combinação de modelos existentes na literatura, ainda carece de validação. Para tanto, vislumbram-se alguns cenários para sua aplicação. O primeiro cenário consiste em ter a área de Gestão de Pessoas ou mais especificamente a equipe responsável pelas ações de Educação Corporativa como usuárias deste modelo. Em particular, percebe-se a oportunidade de uso do modelo em organizações públicas e privadas de maior porte que já têm sua Universidade Corporativa bem estruturada.

Um segundo cenário compreende a aplicação do modelo proposto por escolas de negócio (*business schools*) que são demandadas por organizações em ações de Educação Corporativa com ciclos mais longos. Este será o cenário contemplado para a validação do modelo como continuidade desta pesquisa, pois tem havido uma demanda crescente dos próprios setores de RH das empresas para que as escolas de negócios ajudem a convencer os gestores das áreas de negócios a manter ou ampliar os investimentos em Educação Corporativa. Considerando a necessidade crescente de qualificação de pessoal frente aos novos desafios mercadológicos e avanços tecnológicos, acredita-se que o modelo conceitual proposto pode contribuir para promover uma melhor sustentação e perenidade da Educação Corporativa frente ao pragmatismo e imediatismo demandados pelo ambiente de negócios.

Referências Bibliográficas

ABTD – Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, Integração Escola de Negócios, Carvalho & Mello – Consultoria Organizacional. (2019). *O Panorama do Treinamento no Brasil – Fatos, Indicadores, Tendências e Análises*. 14ª edição. Disponível em: https://hbccomunicacao.files.wordpress.com/2019/12/panorama_td_2019_2020-.pdf.

Allen, M. & McGee, P. (2004, winter). Measurement and evaluation in corporate universities. *New Directions for Institutional Research*, 124, 81-92.

Alves-Mazzotti, A. J. A. (2002). "Revisão Bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In L. Bianchetti & A. M. N. Machado (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. (pp. 25-44). São Paulo: Cortez.

Azevedo, A. A. de. (2020). *Antecedentes do ganho de aprendizagem na educação superior: evidências empíricas para os cursos de Administração do Brasil* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Administração, Belo Horizonte.

Bardin. L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Becker, M. (2004). The concept of routines twenty years after Nelson and Winter (1982): a review of the literature. *Industrial and Corporate Change*, 13(4), 643-677.

Becker, B. E., Huselid, M. A. & Ulrich, D. (2001). *The HR scorecard: linking people, strategy, and performance*. Boston: Harvard Business School Press.

Bigarelli, B. (2020, outubro, 23). As dez competências para 2025. Recuperado a partir de <https://valor.globo.com/google/amp/carreira/noticia/2020/10/23/as-dez-competencias-para-2025.ghtml>.

Carvalho, R. S. de & Silva, R. R. D. da. (2017, janeiro, março). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, (63), 173-190.

Chen, Y., Xu, Y. & Zhai, Q. (2019). The knowledge management functions of corporate university and their evolution: case studies of two Chinese corporate universities. *Journal of Knowledge Management*, 23(10), 2086-2112.

Cruz, D. (2010). Educação Corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática. *Educação em Revista*, 26(2), 337-358.

Dias, C. A. de F. & Albuquerque, L. G. de. (2014, janeiro, março). Panorama da Avaliação de Resultados em Educação Corporativa no Brasil. *Faces: Revista de Administração*, 13(1), 103-123.

Dziallas, M. & Blind, K. (2019, February, March). Innovation indicators throughout the innovation process: An extensive literature analysis. *Technovation*, 80-81, p. 3-29.

Eboli, M. P. (2004). *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Editora Gente.

Eboli, M. P. (Coord.) (2018). Pesquisa Nacional: Práticas e Resultados da Educação Corporativa 2018. Sumário Executivo da Fundação Instituto de Administração e Grupo de Estudo em Gestão da Educação Corporativa. São Paulo: FIA.

Eboli, M. P. (2014). *Educação corporativa: muitos olhares*. São Paulo: Editora Atlas.

Filatro, A. & Cavalcanti, C. C. (2018). *Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação.

Filatro, A., Cavalcanti, C. C., Azevedo Junior, D. P. de A. & Nogueira, O. (2019). *DI 4.0: Inovação em Educação Corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação.

Fleury, M. T. L. & Fischer, R. M. (1998, abril, junho). Gestão de pessoas: os desafios de aproximar a teoria da prática e vice-versa. *Revista de Administração - USP*, 33(2), 90-94.

Fleury, M. T. L. & Fleury, A. C. C. (1995). Os Desafios de Aprendizagem e Inovação Organizacional. *RAE Light - Revista de Administração de Empresas*, 2(5), 14-20.

Fleury, M. T. L. & Fleury, A. C. C. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *RAC - Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial 2001*, 183-196.

Grisci, C. L. I. & Dengo, N. (2003, setembro, outubro). Universidades corporativas: modismo ou inovação? *REAd*, Edição 35, 9(5), 1-16.

Hamblin, A.C. (1978). *Avaliação de controle e treinamento*. São Paulo: McGraw Hill do Brasil.

Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1995). Incorporando a Perspectiva da Competência Essencial. In G. Hamel & C. K. Prahalad. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. (17a ed.). (pp. 257-274). Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.

Hoeve, A. & Nieuwenhuis, L. F. M (2006). Learning routines in innovation processes. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 171-185.

Horneaux Junior, F., Dias, C. A. de F. & Eboli, M. P. (2013, 07 a 11 de setembro). Avaliação de Resultados em Educação Corporativa: Análise dos Níveis de Avaliação de Kirkpatrick-Phillips e sua Relação com o Balanced Scorecard. In *Anais, EnANPAD 2013*, (pp. 1-16), Rio de Janeiro.

Horneaux Junior, F. & Eboli, M. P. (2009, 19 a 23 de setembro). Os 50 anos da Metodologia de Kirkpatrick: Reflexões sobre a Mensuração de Resultados em Educação Corporativa. In *Anais, EnANPAD 2009 - XXXIII Encontro da ANPAD*, (pp. 1-16), São Paulo.

IP USP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. (2021). *Revisão de Literatura*. Disponível em: <https://www.ip.usp.br/site/biblioteca/revisao-de-literatura/>.

Kirkpatrick, D. L. (1956, may, june). How to start an objective evaluation of your training program. *The Journal of the American Society of Training Directors*.

Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review Of Sociology*, 14(1), 319-338.

Lima, M. A. M. (2007). Avaliação de programas nos campos da educação e da administração: ideias para um projeto de melhoria ao modelo de Kirkpatrick. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2e), 199-216.

Macpherson, A., Homan, G. & Wilkinson, K. (2005). The implementation and use of e-learning in the corporate university. *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), 33-48.

Meister, J. C. (1999). *Educação Corporativa: A Gestão do Capital Intelectual através da Universidades Corporativas*. São Paulo: Makron Books.

Milagres, R. (2011, janeiro, junho). Rotinas – Uma Revisão Teórica. *Revista Brasileira de Inovação*, 10(1), 161-196.

Moscardini, T. & Klein, A. Z. (2015, março). Estratégias de Educação Corporativa e suas relações com os diferentes níveis de Aprendizagem Organizacional. *Rev. Adm. UFSM*, 8(1), 89-102.

Nelson, R. R. & Winter, S. G. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Harvard University Press.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2005). *Oslo Manual - Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. OECD Publishing. 3rd edition.

Palmeira, C. (2012). Avaliação de resultados em educação corporativa. In A. Ramal (org). Educação corporativa como implementar projetos de aprendizagem nas organizações. (pp. 232-260). Rio de Janeiro: LTC.

Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 48-54.

Phillips, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page.

Phillips, P. P. & Phillips, J. J. (2001). Symposium on the evaluation of training. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 240-247.

Pentland, B. T. & Feldman, M. S. (2005, August). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change*, 14(5), 793-815.

Romani, C. C. (2012, setembro, dezembro). Explorando Tendências para a Educação no Século XXI.. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, 42(147), 848-867.

Ruas, R. L., Raupp, D. R., Becker, G. V. & Pegorini, G. (2014, outubro, novembro). A Dinâmica das Competências Organizacionais e a contribuição da Aprendizagem: Um estudo de caso no Setor Bancário. *Revista Alcance (Online)*, 21(4), 612-649.

Sandelands, E. (1998). Developing a Robust Model of the Virtual Corporate University. *Journal of Knowledge Management*, 1(3), 181-188.

Silva, A.L; Abbad, G. S. (2011, janeiro, abril). Benefícios e Limitações do Balanced Scorecard para Avaliação de Resultados Organizacionais em Treinamento, Desenvolvimento e Educação. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 10(1), 04-28.

Soares, M. B. & Maciel, F. (2000). Alfabetização. Brasília: MEC, Inep e Comped. (Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9dfff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>.

Teece, D. J., Pisano, G. & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509–533.

Tidd, J. & Bessant, J. (2015). *Gestão da inovação*. Porto Alegre: Bookman. 5ª edição.

Toledo, G. S. & Domingues, C. R. (2018, janeiro, abril). Produção sobre educação corporativa no Brasil: um estudo bibliométrico. *R.G. Secr. - GESEC*, 9(1), 108-127.

Utterback, J. M. & Abernathy, W. J. (1975). A dynamic model of process and product innovation. *Omega*, 3(6), 639–656.

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. WEF. 163 p.