

ALÍPIO CASALI · BRIGITTE JORDAN & AMIGOS · CARLOS RODRIGUES BRANDÃO · GAUDÊNCIO FRIGOTTO · HELENA HIRATA · IACI RIOS · IVAN IZQUIERDO · JAVIER MILLAN-ASTRAY  
JOSÉ EMÍDIO TEIXEIRA · JOSEPH W. M. KESSELS · LUIZ CARLOS FERREIRA DE CARVALHO · MARIA THEREZA LEME FLEURY · MARIO SERGIO CORTELLA · PETER SPINK · THERA F. TOLNER · UBIRATAN D'AMBROSIO · YVON MINVIELLE

# EMPREGABILIDADE E EDUCAÇÃO

NOVOS CAMINHOS NO MUNDO DO TRABALHO



## À PRODUTIVIDADE DO CONHECIMENTO E O CURRÍCULO CORPORATIVO

JOSEPH W. M. KESSELS

As percepções, nas empresas, sobre educação e aprendizagem estão passando por mudanças rápidas. Os significados de conhecimento, aprendizagem e trabalho vivenciaram uma revolução, que passou praticamente despercebida. Contrariamente à convicção de que os seres humanos representam os mais importantes recursos e capital de uma empresa, a realidade da reestruturação e da reengenharia do processo se concentram no aumento da produtividade e na redução dos custos da mão-de-obra. Desenvolve-se um processo de segregação entre trabalhadores altamente talentosos e informados e o pessoal da área de prestação de serviços. Os empregados serão vistos como recursos desde que contribuam para as competências principais da empresa e sua produtividade de conhecimento. Esta perspectiva tem impacto definitivo sobre a capacidade de aprender, bem como sobre o sistema educacional e os novos desequilíbrios sociais.

Em 1993, a média da mão-de-obra em grandes corporações tais como a General Motors, a Honeywell e a BASF caiu 5%, 6% e 8%, respectivamente. Empresas como a IBM, a Digital e a Kodak chegaram a cortes de pessoal da ordem de 13%, 17% e 17%, respectivamente (*Fortune*, 1994). Afirmações do tipo “Nosso pesso-

al é o capital mais importante da empresa”, contrastam frontalmente com o crescente número de “recursos humanos” que atualmente recebem auxílio-desemprego e benefícios por incapacidade. Se as pessoas realmente fossem seu capital mais valioso, as firmas não incorreriam em tanta despesa para livrar-se das mesmas. Os funcionários deixam de ser *recursos* humanos em virtude do fato de que são *seres* humanos.

Portanto, é sobremaneira clara a importância capital que têm os empreendimentos educacionais para os empregados que permanecerem nas empresas.

Apesar de a aquisição de aptidões relevantes parecer eminentemente razoável, são muitos os obstáculos a impedir a consecução deste objetivo. Em primeiro lugar, há questões que geralmente circundam as habilidades específicas envolvidas. Como ocorre nas discussões acerca das qualificações consistentes decorrentes de diferentes tipos de ensino vocacional, é extremamente difícil chegar-se a um consenso acerca dos resultados desejáveis nos empreendimentos educacionais que fazem parte de programas de educação corporativa. Muitos programas buscam objetivos gerais, tais como “habilidades gerenciais para a gerência média”, “aperfeiçoamento da percepção dos aspectos financeiros da administração corporativa”, “introdução à tecnologia da informação”, “conduta simpática ao cliente” e “habilidades de comunicação”. Como consequência lógica desta inadequada descrição das aptidões, é raro haver qualquer teste para avaliar a proficiência dos participantes quanto aos objetivos manifestos ou qualquer melhora após o programa. Um resultado deprimente, não obstante previsível, de confiáveis estimativas norte-americanas, sugere que apenas 10% dos empreendimentos educacionais têm um impacto importante no desempenho do funcionário (Broad & Newstom, 1992; Latham & Crandall, 1991).

O conceito de empregabilidade, que se torna cada vez mais relevante para o quadro permanente de funcionários, implicitamente responsabiliza os empregados por se manterem atraentes para seus empregadores, no que se refere aos aspectos ocupacionais. Aos indivíduos cabe a crescente responsabilidade de desenvolver as habilidades. Mais do que nunca, espera-se que os empregados

se responsabilizem por seu próprio progresso e desenvolvimento. Neste contexto, o *auto-marketing*, feito pela própria pessoa, tornou-se uma competência primordial (Sattelberger, 1994).

### **Quando recursos humanos deixam de ser recursos**

Mudaram, também, as percepções do papel da intervenção do homem nas transações econômicas. O apreço pelo trabalho físico de um indivíduo e por sua capacidade de regulamentar e coordenar abriu caminho para que se enfatizasse a contribuição em potencial à produtividade do conhecimento. Entre os produtos manufaturados e os serviços prestados pelas empresas, os itens materiais (tais como as mercadorias), o capital e o trabalho têm menor significado do que o conjunto de conhecimentos incorporados ao produto ou serviço. Os artigos para o comércio, o capital, assim como o trabalho físico necessário para o desenvolvimento de drogas médicas, de programas de *software* e de tomates criados por meio de engenharia genética, têm um valor que empalidece quando comparado ao valor do conhecimento inerente aos mesmos. A humanidade está sub-repticiamente abandonando a tradicional economia das mercadorias, do capital e do trabalho, em favor de uma economia apoiada no conhecimento.

#### *A produtividade do conhecimento*

O conhecimento é crucial para o aperfeiçoamento contínuo dos produtos e serviços existentes e para a adoção de medidas radicalmente inovadoras. A hierarquia organizacional também irá refletir tais mudanças. Durante a revolução industrial, o poder jazia em mãos daqueles que dominavam o mais importante meio de produção, ou seja, os proprietários das máquinas. O saber, o conhecimento, estava armazenado nessas máquinas. Durante a revolução na produtividade, o controle passou dos proprietários-acionistas para os gerentes, que aplicavam este conhecimento ao

trabalho. Hoje em dia, os empregados com conhecimento estão tomando a dianteira. Estes indivíduos possuem os meios intelectuais de produção: a geração, transmissão e manipulação de dados, informações e conhecimentos. O valor de um produto ou serviço aumenta à medida em que lhe é agregado conhecimento. No que diz respeito à nova balança de poder, que se apóia na produtividade do conhecimento, Balasco e Stayer (1994) introduziram o conceito de capitalismo intelectual, que é exercitado por empregados com conhecimento. Os gerentes de linha estimulam e criam condições que conduzam ao cultivo do capital intelectual dos empregados. No momento, há várias organizações que até estão pesquisando formas de expressar a economia de seu conhecimento em termos monetários, em seu balanço anual. Esta tendência é mais uma indicação da emergência do conhecimento aplicado como sendo o recurso corporativo de maior importância (Stewart, 1994).

Esta tendência bem poderia ser uma indicação do despontar de uma era de ouro para os recursos humanos (os indivíduos que detêm o conhecimento) e para a educação (os processos que produzem o conhecimento). Mesmo que este apogeu possa realmente estar ocorrendo, provavelmente só irá afetar um grupo seleto. Similarmente à antiga distinção entre operários e funcionários de colarinho branco, Drucker (1993) diferencia o pessoal da área de serviços dos funcionários com conhecimento. Apesar de serem estes últimos os verdadeiros agentes da produtividade econômica, são os prestadores de serviços os que lhes possibilitam desempenhar seu trabalho especializado. Complementando os conceitos de operários e funcionários de colarinho branco, Sadler (1994) introduziu o de funcionários de colarinho de ouro: ou seja, os funcionários especializados altamente talentosos, que funcionam como único e escasso recurso corporativo em uma economia com base no conhecimento.

Os talentos dos funcionários especializados são utilizados de modo otimizado através de dispositivos materiais e, em especial, através de um ambiente educacional que aprofunda a especialização e o conhecimento da pessoa. Este clima favorece e estimula a participação de empregados talentosos em projetos interessantes e

úteis e em redes profissionais e acadêmicas. O ambiente que os rodeia estimula-os a tomar iniciativas e a desenvolver uma perspectiva individual em meio às oportunidades propiciadas pela política estratégica da empresa.

As instalações educacionais servem primariamente para alimentar talentos raros. Todo trabalhador com conhecimentos, ou seja, especializado, cujas realizações notadamente aumentem a produtividade do conhecimento, irá beneficiar-se mais dessas facilidades educacionais. Os prestadores de serviços serão nitidamente relegados a um papel secundário, nesse processo. A melancólica situação atual (na qual os trabalhadores com pouca instrução beneficiam-se menos das instalações educacionais) tende a se tornar mais grave na economia com base na especialização, na qual apenas uma pequena parcela dos recursos humanos são considerados recursos verdadeiros.

A distribuição das tarefas de trabalho com base nas competências centrais também dá a oportunidade de se retificar a aparente subordinação dos prestadores de serviços aos funcionários especializados. Assim que um grupo de prestadores de serviços toma consciência de suas competências centrais e, por conta própria, passa a cultivá-las e torná-las públicas, logo a seguir estes indivíduos passam a ser trabalhadores com conhecimento, ou especializados. O processo seguinte deve envolver a geração, disseminação e aplicação produtiva do conhecimento, com base em suas próprias competências centrais, e irá servir como o novo objetivo das facilidades educacionais nas empresas. Esta tendência, que faz da produtividade do conhecimento o valor agregado dominante, é irreversível. No entanto, o projeto e a disponibilidade das instalações educacionais oferecidas devem permitir que os empregados adquiram tantas competências quantas forem possíveis, de modo a assegurar a manutenção de seu papel na produtividade do conhecimento. As pesquisas desenvolvidas por Warmerdam e Berg (1992) confirmam a crescente importância do trabalho que se apóia no conhecimento. Diminuem as funções simples, rotineiras e de nível mais baixo, ao passo que aumentam as de nível mais alto e de maior complexidade.

Assim sendo, o tradicional significado da educação como um meio de transmitir conhecimentos e de fornecer aptidões vê-se relegado a um plano secundário. Doravante, os programas educacionais nas empresas deverão enfatizar o aprendizado como um meio de aperfeiçoar internamente a produtividade do conhecimento. Esta evolução já está em andamento, seguindo-se à introdução de conceitos tais como “a empresa em processo de aprendizagem” (*the learning company*) (Senge, 1990; Swieringa & Wierdsma, 1989; Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991) e “a empresa inteligente” (Pinchot & Pinchot, 1993; Quinn, 1992).

Projetos que mexam com a qualidade requerem mudanças drásticas nas atitudes e aptidões dos gerentes e funcionários. As empresas em processo de aprendizagem exploram, minuciosamente, tais atributos. As características de tais organizações, tais como pensar em termos de sistema, aprender em equipes, concentrar-se em problemas e em meta-aprendizagem, passaram praticamente desapercibidas nos programas formais de educação corporativa, apesar de seu papel central na literatura sobre gerenciamento. Os programas isolados de treinamento, ao que tudo indica, certamente ficaram muito aquém das atuais necessidades. Cabe, no entanto, uma observação mais positiva: o divisor artificial entre aprendizado e trabalho está, gradualmente, abrindo caminho para a virtual integração de ambos os processos, em uma economia com base no conhecimento. As situações de aprendizagem fora do ambiente de trabalho não irão desaparecer. E os empregados continuarão a adquirir habilidades cognitivas, técnico-instrumentais e interativas, em um ambiente seguro de aprendizagem, com materiais adequados a esse aprendizado e sob a orientação de especialistas. Não obstante, seu vínculo com o trabalho, no aspecto da geração, disseminação e aplicação produtiva do conhecimento, irá tornar-se bem mais sólido.

Cada vez mais vemos os empregados tornarem-se os responsáveis pela iniciativa de participar em programas de educação formal, em conseqüência do interesse básico dos trabalhadores especializados em proteger e cultivar seu capital intelectual, que,

como vimos, é um dos fatores de empregabilidade. Por outro lado, o estudo em grupos, no trabalho e em torno do mesmo, também se torna mais formalizado, na medida em que o curso das operações corresponde mais de perto à estrutura semelhante aos ciclos de aprendizagem de Deming e Kolb. A reflexão sobre as experiências, como meio de adquirir novas percepções, a avaliação da utilidade prática das mesmas e sua subsequente implementação serão os passos básicos em todo e qualquer processo de modernização gradual e inovação radical.

### **Trabalhar significa aprender a aprender**

Aprender a aprender é uma competência de valor e importância universais. Os indivíduos necessitam desta habilidade especial para a aprendizagem a fim de que possam permanecer inteirados das constantes mudanças que ocorrem nas condições de trabalho. O permanente aperfeiçoamento e as inovações que ocorrem no trabalho e em torno deste fazem com que haja uma depreciação muito rápida da especialização que se obtém com a realização de um programa de educação vocacional. A necessidade de que os quadros de funcionários tenham aptidões abrangentes e versáteis exige constantes programas de educação continuada. A compreensão do fato de que a tecnologia e outras formas de conhecimento se tornam rapidamente obsoletas ressalta a importância do patrimônio educacional, bem como a necessidade de se atualizar o conhecimento. Os estudos holandeses e norte-americanos acerca das aptidões que estimulam o aprender a aprender apontam para a natureza essencial dos seguintes elementos: compreensão do estilo próprio de aprendizagem de cada pessoa; aquisição da conscientização necessária para aplicar processos de raciocínio convergentes, divergentes, críticos e intuitivos; e desenvolvimento de maior aptidão para organizar atividades educacionais (Carnevale, Gainer & Meltzer, 1991; Van Terwisga & Van Sluijs, 1990). A subsequente elaboração de proficiência em aprender a aprender requer uma base conceitual que pode ser emprestada da psicologia educacional. As percepções sobre meta-cognições e auto-

regulamentação, utilizadas para dar embasamento a esses processos de aprendizagem, são essenciais para se cultivar a capacidade de aprender (Boekaerts & Simons, 1993; Simons, 1993).

Os processos de aprendizagem realizados no ambiente de trabalho ou em torno deste são mais poderosos do que aqueles incorporados em estruturas formais de treinamento (Kessels, 1993). Tais processos de aprendizagem ocorrem entre os membros do quadro de funcionários, no curso de seu trabalho. Envolvem a aprendizagem através da utilização de equipamentos ocupacionais e o aprendizado que ocorre tanto com funcionários quanto com supervisores em suas interações com os clientes. Se os processos de aprendizagem extraídos de currículos formais não receberem nenhum tipo de suporte dos poderosos processos de aprendizagem existentes no curso das operações cotidianas, seu efeito será mínimo. Analogamente, o papel dos currículos educacionais irá despertar muito maior interesse caso haja um relacionamento mais transparente entre os processos de aprendizagem em uma estrutura de treinamento e no ambiente de trabalho. A proliferação de programas semelhantes às estruturas formais e clássicas, tipo escola, que se encontram a uma enorme distância dos problemas encontrados pelos *trainees* na vida real, em seu trabalho do dia-a-dia, vem maculando a reputação dos programas de treinamento.

Tal situação bem poderia explicar o crescente interesse nas várias formas de treinamento realizado no próprio local de trabalho. A mudança que levou a instrução ao ambiente de trabalho deu ênfase à função dos supervisores, gerentes, colaboradores diretos e instrutores (Jacobs & Jones, 1995; Rothwell & Kazanas, 1994). Ademais, as pessoas estão tornando-se cada vez mais conscientes de que a aprendizagem de uma especialização profissional pode ser estimulada e apoiada por uma infinidade de outros meios, além dos programas formais de treinamento. Entre as inúmeras opções, incluem-se a distribuição de tarefas especiais, a mudança de cargos ou a substituição de membros da equipe, bem como a ativa participação em equipes de qualidade e em grupos de discussão. As possibilidades alternativas acarretam a organização do trabalho através do gerenciamento de projetos e do equipamento do local de trabalho com sistemas eletrônicos que dêem suporte

ao desempenho (Winslow & Bramer, 1994). No entanto, os instrutores desenvolveram habilitações específicas, de grande relevância para o ambiente de trabalho dos funcionários com conhecimento, ou seja, especializados. Estas importantes aptidões incluem conduzir pesquisas de análise de tarefas nas competências de maior valor, fazer com que o conhecimento tácito seja explícito, facilitar o trabalho em grupo e a estruturação de equipes e, ainda, fornecer mentores e instrutores com habilidades específicas de orientação. Em uma economia de conhecimento, a atenção à educação pode aumentar de forma acentuada caso os programas de treinamento sejam vistos como planos integrados para se organizar a aprendizagem, e não como cursos isolados.

*Quais as características do conhecimento que podem ser gerenciadas?*

Apesar da popularidade das referências a empresas inteligentes e até talentosas que adotam o processo de aprendizagem, é, sem dúvida, questionável a possibilidade de se gerenciar o conhecimento. Os bibliotecários de bibliotecas acadêmicas não são gerentes com conhecimento, apesar de administrarem toda a sabedoria contida nos livros.

A questão sobre o gerenciamento do conhecimento assemelha-se ao problema literário do escritor que se questiona se poderá criar um personagem mais esperto do que ele próprio. A produtividade do conhecimento não pode ser gerenciada por meio de planejamento pertinente, arranjo sistemático e controle. Os gerentes podem ter a capacidade de contribuir para um ambiente favorável à aprendizagem, bem como de promover a cooperação entre os membros da equipe e assegurar os melhores equipamentos possíveis para o ambiente de trabalho. Se, de fato, a metáfora do cérebro for útil para descrever processos de aprendizagem dentro de uma empresa, e se as conexões entre as células do cérebro tendem a se efetuar virtualmente de modo aleatório, e a serem desconectadas pelas células, a menos que estejam carregadas de informações úteis, então, neste caso, é muito difícil que se pos-

sa gerenciar os verdadeiros processos de criação e aplicação de conhecimento. A qualidade das informações intercambiadas irá significar mais para os trabalhadores com conhecimento do que o papel do gerente de suporte.

Em muitas instâncias, a função do gerente (que, pessoalmente, não contribui para a aquisição de conhecimentos) foi reduzida a simples regulamentação administrativa. As equipes que se auto-regulam e as forças-tarefas autônomas pouco requerem a presença de gerentes, que servem exclusivamente na qualidade de facilitadores. Ser um *facilitador* não é um dos atributos centrais da verdadeira liderança. Este papel pertence ao indivíduo mais adepto à promoção de relacionamentos de atração dentro de uma rede de pessoas. A medida dessa atração depende maciçamente de um equilíbrio favorável entre os diferentes tipos de conhecimento. Esta qualidade envolve uma especialização em uma temática relacionada aos processos de trabalhos específicos, bem como os produtos e os serviços com os quais se ocupam um grupo de funcionários. Envolve habilidade de solução de problemas, permitindo que os membros da equipe alcancem soluções novas, não convencionais, com base em especialização específica a determinada área. Envolve, ainda, aptidões meta-cognitivas que possibilitem aos membros da equipe a reflexão sobre a forma pela qual adquirem o conhecimento existente, geram novos conhecimentos e aplicam estes ativos para aperfeiçoamentos e inovações. Envolve habilidades de comunicação que forneçam, aos membros da equipe, acesso à rede de conhecimento de seus colegas, permitindo-lhes participar dos processos inovadores. Envolve aptidões de regularização na área da motivação e das afeições que ajudam os membros do quadro de funcionários a adquirir a disciplina necessária para se sobrepor às circunstâncias difíceis e para persistir quando outros desistem.

Talvez, no futuro, a função do gerente passe a ser uma relíquia do século vinte, no qual o trabalho com conhecimento era de domínio exclusivo da gerência. A administração com conhecimento, no sentido de um planejamento pertinente, que seja sistemático, regulador e que controle o trabalho especializado, poderá até vir a mostrar que é obsoleta, pelo fato de sermos capazes de

descrever o processo da criação do conhecimento e da produtividade do conhecimento apenas com os termos familiares das opiniões dominantes sobre a administração. As opiniões sobre gerenciamento com conhecimento irão denotar apenas um período de transição para uma nova ordem econômica, na qual o ambiente diário de trabalho é uma autêntica situação de aprendizado que faz ressaltar o papel de quem aprende, em contraposição ao de quem transmite a instrução.

### O currículo corporativo

Se o aprendizado é tão essencial para as empresas, será que existe um plano especial para este processo? A tremenda importância do poder da aprendizagem instiga a demanda por *um currículo corporativo*.

O reconhecimento de que as empresas funcionam em uma economia com conhecimento imprime um significado estratégico à produtividade do conhecimento. E, neste sentido, cabe um papel preponderante à capacidade de agregar valor a produtos e serviços através do conhecimento. O desenvolvimento de competências centrais é o objetivo crucial para tanto, requerendo que as empresas adquiram, criem, disseminem e apliquem o conhecimento para aperfeiçoar e inovar processos, produtos e serviços. Dada a importância vital dos processos de aprendizagem envolvidos, seria imprudente deixar o aprendizado necessário a oportunidades aleatórias. Portanto, parece indicado uma abordagem sistemática e que tenha um claro propósito. No entanto, a possibilidade de gerenciamento de tais processos de aprendizagem é questionável e praticamente impossível, do modo pelo qual estamos acostumados a operar outros processos industriais. A determinação do conhecimento necessário para o desenvolvimento das competências é tarefa nada simples. Mesmo tendo-se sucesso, os processos de aprendizagem necessários não surgirão como que atendendo a um comando. O desejo de gerenciar e controlar os processos de aprendizagem é algo semelhante à tentativa de se forçar um indivíduo a aprender.

Muito pelo contrário, o currículo corporativo deveria ser

visto como uma rica paisagem, na qual o quadro de funcionários e as equipes encontrem seu caminho para construir o conhecimento. (A metáfora da aprendizagem como sendo “um ziguezague através de uma rica paisagem” é a imagem favorita da abordagem construtivista). A auto-regulamentação, que acarreta a facilitação e a estimulação do desenvolvimento, bem como a organização de um *feedback* de apoio, provavelmente são meios mais adequados para se promover a produtividade do conhecimento do que as prescrições mecanicistas com teor de treinamento. A resposta às perguntas acima formuladas dá ensejo à descrição de vários papéis que deveriam ser assumidos pela rica paisagem do currículo corporativo. Basicamente, tais funções acarretam:

- adquirir especialização e habilidade na temática, diretamente relacionadas ao escopo das competências-alvo;
- aprender a solucionar problemas, utilizando essa perita especialização específica a uma área;
- desenvolver habilidades reflexivas e meta-cognições que contribuam para a localização de caminhos que levem a novos conhecimentos, bem como a meios de aquisição e aplicação destes ativos;
- assegurar habilidades de comunicação que favoreçam o acesso à rede de conhecimento dos outros e que enriqueçam o clima de aprendizagem dentro de um local de trabalho;
- encontrar habilidades que regularizem a motivação e as afeições relacionadas com a aprendizagem;
- promover a paz e a estabilidade, favorecendo, assim, a especialização, a coesão e a integração;
- causar turbulência criativa, de modo a instigar o aperfeiçoamento e a inovação.

Para o desempenho destas funções, há um extenso repertório de estratégias de instrução. Entretanto, o currículo corporativo terá que submeter os instrumentos educacionais clássicos, tais como cursos de treinamento e instrução no local do trabalho, à avaliação crítica de sua utilidade, no que diz respeito às funções de aprendizado acima mencionadas. Inúmeras funções de aprendizagem são melhor cultivadas através da introspecção, da tutela e instru-

ção, da execução de tarefas inovadoras dentro de equipes de projeto, da busca de parceiros internos ou externos para a aprendizagem, do estabelecimento de redes de aprendizado, da execução de pesquisa sobre *benchmarks* ou padrões de referência, bem como através do fortalecimento da função educacional de reuniões regulares para avaliação de progresso e da condução de análises de desempenho e apreciação. Em trabalhos como o de Waltz & Bertels (1995), há intensa argumentação sobre uma variedade de estratégias não ortodoxas projetadas para as empresas. A aplicação de técnicas de avaliação e o estabelecimento de centros de desenvolvimento irão ajudar os funcionários a compreender os objetivos do treinamento e os caminhos disponíveis para a busca de tais objetivos. O currículo corporativo deverá inspirar um diálogo acerca dos padrões e valores, bem como acerca da identificação do conhecimento implícito (Nonaka, 1991; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Existe um risco substancial de que um cérebro central irá organizar, planejar, fazer previsões orçamentárias e controlar, de modo sistemático, todos esses instrumentos que promovem a aprendizagem. Contudo, os princípios de auto-regulamentação, auto-organização e auto-gerenciamento apontam, claramente, na direção de se dar maior responsabilidade aos indivíduos e às equipes na elaboração de seus currículos. A partir da perspectiva da produtividade do conhecimento, as várias partes envolvidas em um programa de treinamento deveriam abraçar opiniões comuns acerca do objetivo ou problema a ser abordado. É mais importante planejar em conjunto um currículo que julgam de utilidade para esse propósito do que atrelar a atividade a um plano central. A análise conjunta da necessidade educacional e a identificação de fatores que inibem a aprendizagem no trabalho e em torno deste têm valor muito maior do que a execução obediente de um programa de treinamento, incidentalmente escolhido em um catálogo.

O currículo corporativo guardará muito pouca semelhança a um projeto formal; este recurso pode manifestar-se de várias formas, e todo o quadro de funcionários de uma empresa poderá beneficiar-se disso. O currículo corporativo baseia-se no princípio central de que a aprendizagem é necessária para o desempe-

nho de um trabalho com conhecimento, o que, por sua vez, é uma poderosa maneira de se aprender. O currículo corporativo representa a paisagem do conhecimento de uma empresa. E estará em constante progresso, desde que a empresa cultive este patrimônio. A colheita depende, em grande medida, do clima de aprendizagem reinante. A qualidade do currículo corporativo determina a produtividade de conhecimento de uma empresa e, por conseguinte, o seu sucesso em uma sociedade de conhecimento.

### Referências bibliográficas

- BALASCO, J.A. & STAYER, R.C. (1994). "Het nieuwe leiderschap" in *Human Resource Management Select*, 4, pp.59-73.
- BOEKAERTS, M. & SIMONS, P. R. J. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen, Dekker & Van de Vegt.
- BROAD, M.L. & NEWSTOM, J. V. (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass, Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- CARNEVALE, A. P. Gainer, L. J. & Meltzer, A. S. (1991). *Workplace basics. The essential skills employers want*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- DRUCKER, P. F. (1993). *Post-capitalist Society*. Oxford, Butterworth Heinemann.
- Fortune (1994). "The Fortune 500", in *Fortune*, 18 de abril de 1994, pp.257-280.
- JACOBS, R. L. & JONES (1995). *Structured on-the-job training*. San Francisco, Berrett-Koehler.
- KESSELS, J. W. M. (1993). *Towards design standards for curriculum consistency in corporate education*. Enschede, Twente University.
- LATHAM, G. P. & CRANDALL, S. R. (1991). "Organizational and social factors" in J. E. Morrison (ed.), *Training for performance* (pp.260-285). Chichester, John Wiley & Sons.

- NONAKA, I. (1991). "The knowledge-creating company" in *Harvard Business Review*, pp. 96-104.
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York, Oxford University Press.
- PEDLER, M., Burgoyne, J. & BOYDELL, Y. (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. London, McGraw-Hill.
- PINCHOT, G. & PINCHOT, E. (1993). *The end of bureaucracy & the rise of the intelligent organization*. San Francisco, CA, Berrett-Koehler Publishers.
- QUINN, J. B. (1992). *Intelligent enterprise, a knowledge and service based paradigm for industry*. New York, The Free Press.
- ROTHWELL, W. J. & KAZANAS, H. (1994). *Improving on-the-job training*. San Francisco, Josasey-Bass.
- SADLER, Ph. (1994). "Gold collar workers: what makes them paly at their best?" in *Personnel Management*. Abril de 1994.
- SATTELBERGER, Th. (1994). "Personalentwicklung: quo vadis?" in *Personalwirtschaft, Jubiläumsheft*.
- SENGE, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday Currency.
- SIMONS, P. R. J. (1993). "Constructive learning: the role of the learner" in Th. M. Duffy, J. Lowyck & D. H. Jonassen (eds.). *Designing environments for constructive learning*. Berlijn, Springer Verlag / NATO Scientific Affairs Division.
- STEWART, Th. A. (1994). "Your company's most valuable asset: intellectual capital" in *Fortune*, 3 de outubro de 1994, pp. 28-33.
- SWIERINGA, J. & WIERDSMA, A F. M. (1989). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- TERWISGA, H. B. van, & SLUIJS, E. van, (1990). *Opleiden voor de toekomst. Onderdeel van bedrijfsbeleid*. Alphen aan den Rijn, Samson / Stichting Toekomstbeeld der Techniek.
- WALTZ, H. & BERTELS, Th. (1995). *Das intelligente Unternehmen. Schneller lernen als der Wertbewerb*. Landsberg, Moderne Industrie Verlag.

- WARMENDAM, J. & BERG, J. van den, (1992). *Scholing van werknemers in veranderende organisaties*. Den Haag, Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid/ITS Vuga.
- WINSLOW, Ch. & BRAMER, W. L. (1994). *Future work. Putting knowledge to work in the knowledge economy*. New York, The Free Press.