



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela de Almeida Jardim

**Programas de formação do tipo *trainee* e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira**

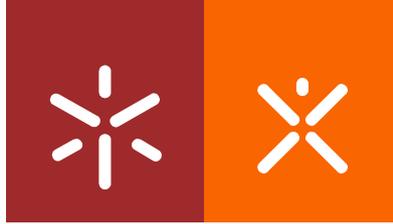
**Programas de formação do tipo *trainee* e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira**

Daniela de Almeida Jardim

UMinho | 2022

abril de 2022





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela de Almeida Jardim

**Programas de formação do tipo *trainee* e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Leonor Maria de Lima Torres**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações**

**CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## AGRADECIMENTO

Início meus agradecimentos a uma das pessoas mais importantes nesta trajetória: à minha orientadora, Professora Doutora Leonor Lima Torres, docente do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho; muito obrigada pela sua total disponibilidade, zelo e maestria na orientação deste trabalho. Sempre muito atenciosa, competente, assertiva e, ainda, uma grande investigadora e exímia professora, proporcionou-me imenso aprendizado!

O segundo agradecimento é dirigido aos ótimos docentes que fizeram parte de minha formação neste mestrado e, em especial, ao Professor Doutor José Augusto Palhares, enquanto aluna agradeço por sua dedicação e entusiasmo pelas aulas, que motivaram-me a focar nos estudos da educação não-formal em ambiente não escolarizado.

O meu imenso agradecimento à organização objeto deste estudo pela possibilidade de entrar em seu universo e aprender com seu programa *trainee*. Meu agradecimento especial ao Diretor Industrial e à Coordenadora de Treinamento, ambos profissionais dedicados que não mediram esforços para colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço ainda ao Diretor de Relações Trabalhistas por toda a gentileza e solicitude e, por fim, aos *ex-trainees* que se dedicaram tão gentilmente a contribuir com este estudo.

Na sequência, mas não menos importante, agradeço à minha amada família, pela educação a mim dedicada, por me ensinar a ser persistente e a nunca desistir, mesmo diante dos obstáculos. Agradeço à minha irmã e cunhado por proporcionarem-me condições de estar no Brasil em um momento delicado na enfermidade do meu pai, que infelizmente não resistiu ao câncer e o perdemos no decorrer deste mestrado: Dor, tristeza e muita saudade. Obrigada à minha mãe por me mostrar a medida certa entre a sensibilidade e a força, você é o melhor exemplo de equilíbrio que já presenciei. Parabéns! Aos meus sobrinhos, tão jovens, alegres e batalhadores, agradeço por vocês fazerem parte da minha história, saibam que, através de suas conquistas, eu os admiro sempre mais. Obrigada família por ser o suporte, especialmente nos momentos difíceis.

E por fim agradeço ao meu noivo, ao homem mais gentil, carinhoso e atencioso, que sorte a minha ter você ao meu lado, obrigada pelas longas conversas, pelos incentivos e por segurar minhas mãos.

Um grande abraço a todos vocês que fizeram parte da minha trajetória.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta ética da Universidade do Minho.

**Programas de formação do tipo *trainee* e trajetórias profissionais dos recém-licenciados:  
Um estudo de caso em uma organização Brasileira.**

**RESUMO**

O presente estudo pretende configurar-se em um instrumento norteador para uma reflexão mais profunda sobre as dimensões educativa e social de determinado programa de formação na modalidade *trainee* e sua contribuição para a trajetória profissional de jovens recém-licenciados no mercado de trabalho.

Na dimensão educativa pretendeu-se investigar as contribuições do programa quanto à aquisição de novos conhecimentos, comportamentos e valores; na dimensão social almejou-se compreender a contribuição do programa no que diz respeito à inserção e trajetória profissional de recém-licenciados em era de escassez e precariedade da atividade laboral.

Neste contexto, o estudo apresenta uma breve caracterização do cenário económico atual, permeando a escassez e precariedade da atividade laboral, a conseqüente imprevisibilidade e turbulência da transição de recém-licenciados para o mercado de trabalho na atualidade, o perfil do sistema de educação corporativa, as características dos programas do tipo *trainee* e as dimensões educativa e social que este apresenta. Foram ainda abordados os conceitos de educação, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem organizacional e políticas educacionais que subjazem às proposições norteadoras deste estudo. Do ponto de vista metodológico, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, apoiada num estudo de caso realizado numa organização empresarial Brasileira.

Embora a organização estudada tenha declarado enquanto objetivo estratégico do programa a formação de mão de obra qualificada apta a atender às futuras demandas organizacionais, denotando cariz funcional; no decorrer da pesquisa, surpreendentemente, descortinou-se um programa com estratégia metodológica vivencial capaz de fomentar ricas experiências ao nível da socialização profissional, aprendizagens significativas e a alavancagem da carreira dos *trainees*.

Palavras-chave: Cultura Organizacional. Educação e Formação. Educação Não-Formal. Inserção Profissional. Programas *Trainee*.

## **Trainee-type training program and professional path of young graduates: A case study in a Brazilian organization.**

### **ABSTRACT**

The present study intends to provide a guiding instrument for a deeper reflection on the educational and social dimensions of the trainee-type training program, along with its contribution to the professional path of young graduates in the labor market. In the educational dimension, the focus was to investigate the contributions of the program regarding the acquisition of new knowledge, behaviors, and values; while in the social dimension, the aim was to understand the contribution of the program concerning the insertion and professional path of these young graduates in a moment of employment scarcity and precariousness.

In this context, this study firstly comprises a brief characterization of the current economic scenario, followed by a discussion on the employment scarcity and precariousness and the consequent unpredictability and turbulence transition of recent graduates to the labor market. Moreover, it also covers the corporate education system profile, the characteristics of trainee programs, and its educational and social aspects. The concepts of education, lifelong learning, organizational learning, and educational policies underlying the guiding propositions of this study were equally approached. From the methodological point of view, a qualitative research was performed based on a case study in a Brazilian business organization.

Although the studied organization has declared that the strategic objective of the program was the formation of qualified employees capable of assuming future organizational demands, demonstrating essentially a functional nature; during the research, surprisingly, the program was revealed to be a practical methodological approach with the possibility of promoting enriching experiences, including professional socialization, significant learning, and improvement on the trainees' careers.

Keywords: Organizational Culture. Education and training. Non-Formal Education. Professional Insertion. Trainee Programs.

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTO</b>	iii
<b>DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE</b>	iv
<b>RESUMO</b>	v
<b>ABSTRACT</b>	vi
<b>ÍNDICE DE SIGLAS OU ABREVIATURAS</b>	x
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	xi
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	xi
<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO I</b>	5
<b>EDUCAÇÃO E MACRO AMBIENTE POLÍTICO E ECONÓMICO</b>	5
1.1 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E AS MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS	6
1.1.1 REESTRUTURAÇÃO ORGANIZACIONAL E NOVAS DINÂMICAS DO MERCADO DE TRABALHO	8
1.1.2 NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS	12
1.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	15
1.2.1 ESTADO, MERCADO, PRIVADO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA	15
1.2.2 TENDÊNCIAS POLÍTICO ECONÓMICAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	19
1.2.3 A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	21
<b>CAPÍTULO II</b>	24
<b>A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E A ASCENSÃO DE NOVOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS</b>	24
2.1 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL	25
2.2 A ASCENSÃO DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO NÃO-FORMAL: A FORMAÇÃO <i>IN COMPANY</i>	29
2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO	30
2.3.1 DECIFRANDO CULTURA ORGANIZACIONAL	30
2.3.2 CULTURA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO	37
2.4 O NOVO DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE PESSOAS E A CULTURA DA FORMAÇÃO	39
2.4.1 ACADEMIAS CORPORATIVAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO TIPO <i>TRAINEE</i>	41
2.5 TRANSIÇÃO DE RECÉM-LICENCIADOS AO MERCADO DE TRABALHO E O DESLUMBRAMENTO PELOS PROGRAMAS <i>TRAINEE</i>	45
2.5.1 AS (IN)CERTEZAS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL	45
2.5.2 PRESTÍGIO E INSERÇÃO QUALIFICANTE	48
2.6 A (TRANS)FORMAÇÃO	52

<b>CAPÍTULO III</b>	57
<b>A INVESTIGAÇÃO E O PERCURSO METODOLÓGICO</b>	57
3.1 CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	58
3.1.1 PERGUNTA DE PARTIDA	59
3.1.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	60
3.1.3 HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO	61
3.2 OBJETIVOS	62
3.2.1 OBJETIVO GERAL	62
3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	62
3.3 JUSTIFICATIVA	63
3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	64
3.4.1 PARADIGMA INTERPRETATIVO	64
3.4.2 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA	66
3.4.3 ESTUDO DE CASO	68
3.4.3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PÚBLICO PARTICIPANTE	71
3.4.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	73
3.4.5 PROCESSO DE RECOLHA DO DADOS	76
3.4.6 PASSO A PASSO DA COLETA DE DADOS	79
3.4.7 TRATAMENTO DOS DADOS	81
3.4.8 ANÁLISE DE CONTEÚDO	83
3.4.8.1 APLICAÇÃO PRÁTICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO NESTE ESTUDO	85
3.5 VALIDADE E FIABILIDADE DO ESTUDO	93
3.6 SINOPSE METODOLÓGICA DA PESQUISA	94
<b>CAPÍTULO IV</b>	96
<b>DESVELANDO A ORGANIZAÇÃO E O PROGRAMA <i>TRAINEE</i></b>	96
4.1 A ORGANIZAÇÃO	98
4.1.1. NATUREZA E ÂMBITO DA ORGANIZAÇÃO	98
4.1.2 ESTRUTURA HIERÁRQUICA E GESTÃO DE PESSOAS	99
4.2 CULTURA ORGANIZACIONAL	99
4.2.1 MISSÃO, VISÃO E VALORES	100
4.2.2 IDENTIDADE CULTURAL	101
4.2.3 INFLUÊNCIA DO PTO NA CULTURA ORGANIZACIONAL	110
4.3 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA DA ÔMEGA E PROGRAMAS DESENVOLVIDOS	115
4.4 O PROGRAMA <i>TRAINEE</i> ÔMEGA - PTO	117

4.4.1 ESPECIFICIDADES DO PTO: HISTÓRIA, OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA	117
4.4.2 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM ESTREITA ARTICULAÇÃO COM A CULTURA ÔMEGA	118
4.4.3 A ATRATIVIDADE DO PTO	119
4.4.4 DESAFIOS DO RECRUTAMENTO E SELEÇÃO: EM BUSCA DE <i>TRAINEES</i> ALINHADOS COM A CULTURA DA ÔMEGA	121
4.4.5 A DINÂMICA DE ACESSO AO PTO: QUALIFICAÇÕES E COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS	124
4.5 A AMPLA FORMAÇÃO: PARA O NEGÓCIO OU PARA A VIDA?	128
4.5.1 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	129
4.5.1.1 OBSERVAR, DISCUTIR, APLICAR E APRESENTAR – A FORMAÇÃO TÉCNICA	132
4.5.1.2 ANALISAR, CONCEITUAR, CORRELATAR E VIVENCIAR – A FORMAÇÃO EM GESTÃO	135
4.5.2 PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO – ATORES ENVOLVIDOS	137
4.5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	140
<b>CAPÍTULO V</b>	142
<b>AS POTENCIALIDADES DO PTO</b>	142
5.1 ESTRUTURA FLEXÍVEL E ADAPTÁVEL ÀS ESPECIFICIDADES DE CADA <i>TRAINEE</i>	146
5.2 DESCOBERTA / REAFIRMAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS PROFISSIONAIS	161
5.3 DE <i>TRAINEE</i> A LÍDER: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	164
5.3.1 A RÁPIDA ASCENSÃO PROFISSIONAL	165
5.3.2 A DIFERENCIAÇÃO SALARIAL	168
5.3.3 FINANCIAMENTOS E GARANTIAS SOCIAIS	171
5.4 A MARCA PTO E AS EXPECTATIVAS DOS <i>TRAINEES</i>	172
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E PISTAS PARA NOVOS ESTUDOS</b>	176
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	181
<b>APÊNDICES</b>	188
APÊNDICE 1 - PROTOCOLO DO PESQUISA	189
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO	193
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA DE TREINAMENTO	197
APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX- <i>TRAINEES</i>	199
APÊNDICE 6 – ESQUEMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS <i>TRAINEES</i>	201

## ÍNDICE DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

CLT	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS
CT	COORDENADORA DE TREINAMENTO
DISC	DOMINÂNCIA, INFLUÊNCIA, ESTABILIDADE E CAUTELA
DGP	DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE PESSOAS
DI	DIRETOR INDUSTRIAL
DRT	DIRETOR DE RELAÇÕES TRABALHISTAS
GRH	GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS
N/A	NÃO SE APLICA
N/R	NÃO REFERENCIADO
PGT	PROGRAMA DE GESTÃO DE TALENTOS
PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL
PTO	PROGRAMA <i>TRAINEE</i> ÔMEGA
RH	RECURSOS HUMANOS
T1	<i>TRAINEE 1</i>
T2	<i>TRAINEE 2</i>
T3	<i>TRAINEE 3</i>
T4	<i>TRAINEE 4</i>
T5	<i>TRAINEE 5</i>
T6	<i>TRAINEE 6</i>

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - DESENHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO.....	94
FIGURA 2 - ESTRUTURA DO PROGRAMA <i>TRAINEE</i> ÔMEGA .....	128

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	75
TABELA 2 - RELAÇÃO DE EX- <i>TRAINEES</i> PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	78
TABELA 3 - DATA DE ENTREVISTA E MEIO DE COMUNICAÇÃO .....	80
TABELA 4 - INDICADORES E INTERPRETAÇÃO DOS CONTEÚDOS .....	87
TABELA 5 - RECORTE DE UNIDADES.....	89
TABELA 6 - CATEGORIA DE ANÁLISE DE DADOS .....	89
TABELA 7 - ARTICULAÇÃO DO PROGRAMA <i>TRAINEE</i> COM A CULTURA ORGANIZACIONAL .....	113
TABELA 8 - TRIAGEM PARA 1ª ENTREVISTA .....	123
TABELA 9 - RELAÇÃO DE CANDIDATOS X FORMAÇÃO.....	124
TABELA 10 - MÉDIA DE IDADE DOS <i>TRAINEES</i> NO INGRESSO DO PROGRAMA.....	125
TABELA 11 - UNIVERSIDADES E CURSOS PRIORIZADOS .....	125
TABELA 12 - EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DOS <i>TRAINEES</i> .....	126
TABELA 13 - RESUMO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PTO.....	137
TABELA 14 - RESPONSABILIDADES NO PTO .....	147
TABELA 15 - CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PROCESSOS.....	152
TABELA 16 - CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PESSOAS .....	156
TABELA 17 - AQUISIÇÃO DE NOVOS VALORES, COMPORTAMENTOS E ATITUDES.....	160
TABELA 18 - A DESCOBERTA DA ÁREA PROFISSIONAL PREFERIDA.....	163
TABELA 19 - PERCEPÇÃO DA ALAVANCAGEM DA CARREIRA.....	167
TABELA 20 - PERCURSO PROFISSIONAL DOS <i>TRAINEES</i> .....	167
TABELA 21 - ALAVANCAGEM X RELAÇÃO SALARIAL .....	169

## INTRODUÇÃO

Este estudo nasce do interesse investigativo pelos programas do tipo *trainee*: programas muito disputados por recém-licenciados por oferecer amplo aprendizado na abordagem vivencial, capaz de promover a inserção e socialização profissional, que tem se tornado um bem raro em era de escassez e precariedade da atividade laboral.

Sem exigir experiência profissional, os programas do tipo *trainee* investem tempo, recursos financeiros e recursos humanos na formação e desenvolvimento do *trainee*. Distanciando-se dos programas de estágios, os *trainees* são contratados para participar de uma ampla formação. Enquanto aprendem, não há exigências ou responsabilidades inerentes a um cargo, recebem salários acima da média para recém-diplomados, além de, usufruírem de bons benefícios, garantias sociais, contrato sem termo, plano de carreira, experiência internacional e, ainda, são favorecidos por um currículo desejado por demais organizações.

Frequentemente, encontra-se a temática dos programas *trainee* nos estudos do campo da Administração e Gestão de Recursos Humanos (GRH), por constituir-se em um programa de formação de líderes em consonância com as tendências hodiernas de sustentabilidade organizacional, a fim de contornar os desafios do cenário global, sendo pouco explorado no campo da Sociologia da Educação.

Neste contexto, o objetivo deste estudo não incide na análise das diferentes perspectivas do conceito de Educação e Formação abordadas no campo disciplinar da Sociologia da Educação ou aquela defendida pela GRH/Administração. É evidente que ao optar por desenvolver o estudo no campo da Sociologia da Educação, considerou-se uma perspectiva teórica com sentido mais crítico, revelando as lógicas subjacentes às políticas de Formação e Educação. Ou seja, mais do que confrontar as perspectivas teóricas, pretende-se compreender as potencialidades de determinado programa do tipo *trainee*, para além do seu objetivo declarado, sublinhando as dimensões educativa e social.

Na dimensão educativa, almejou-se verificar os conhecimentos planejados pela organização e compreender se o enfoque pautava-se apenas nos conhecimentos relativos ao contexto de trabalho da organização ou se configuraram em conhecimentos capazes de contribuir com o desenvolvimento de um ser humano de forma mais ampla; conhecimentos que pudessem ser transferidos para a vida em sociedade, que fomentassem a autonomia, o pensamento mais crítico, a aquisição de novos valores, comportamentos, dentre outros conhecimentos de cariz mais humanista.

Na dimensão social, o enfoque do estudo privilegiou a análise da contribuição do programa quanto à inserção profissional de jovens recém-licenciados em era de crise do emprego e escassez da atividade laboral, assim como os processos de socialização e o desenvolvimento do senso de profissionalização decorrentes da articulação entre educação e trabalho. Também objetivou-se verificar outros ganhos e oportunidades aos *trainees* como a aceleração de carreira, salários diferenciados, garantias e seguranças sociais.

Importa salientar que este estudo apresenta um aspecto plurifacetado, pois ao mesmo tempo em que revela as características do programa *trainee* declaradas pela organização, apresenta igualmente a visão dos *trainees* - que desvela aspectos não manifestados ou não planeados pela organização - e, assim, evidencia as potencialidades do Programa *Trainee* Ômega (PTO), tanto ao nível educacional, quanto ao nível social e traz à tona a real contribuição do programa aos *trainees*.

Esta dissertação é sustentada por cinco capítulos com vista a clarificar o assunto em questão. Após esta introdução, apresenta-se o enquadramento teórico, onde é realizado o estado da arte, estruturado nos dois primeiros capítulos. O capítulo I considera a visão crítica de alguns grandes autores da Sociologia da Educação, enfatizando o cenário político, econômico e educacional da atualidade, nomeadamente, o discurso da desqualificação do sistema educacional e da sobrevalorização da contribuição da educação pelas agências internacionais, elevando-a a um dos principais pilares de sustentação econômica.

A fim de clarificar o equívoco referente à sobrevalorização da educação enquanto detentora das soluções para os problemas econômicos, são abordados temas como as mudanças contemporâneas no campo da economia, especificamente o liberalismo econômico, a retração do Estado e a conseqüente promoção de um cenário de incertezas, vulnerabilidade social, reestruturação das organizações, precariedade da atividade laboral, desemprego e o seu reflexo nos projetos pessoais e de vida.

Importou retratar, ainda, a teoria do capital humano, revelando o lugar de destaque do saber e do conhecimento na atualidade e a sua influência às políticas educacionais, assim como a supressão do conceito de Educação ao Longo da Vida e a emergência do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, concedendo às esferas culturais e humanas caráter subsidiário, nas políticas e práticas educacionais/formativas. Apresenta-se neste contexto novas características/responsabilidades atribuídas à formação, aos indivíduos e aos departamentos de Recursos Humanos (RH): A formação é tida enquanto investimento garantido para a manutenção da sustentabilidade e papel essencial ao

desenvolvimento de competências para competir; ao indivíduo, é atribuída a responsabilidade por sua empregabilidade; aos RH, a emergência de desenvolver programas de formação salvíficos.

Por sua vez, o capítulo II destaca a centralidade da educação não-formal e a ascensão de novos espaços educacionais, com especial enfoque à educação e formação em ambiente organizacional. Neste ponto, são abordados temas inerentes à temática da Gestão de Recursos Humanos (GRH) como o sistema de educação corporativa, as academias corporativas, os programas de desenvolvimento de competências, como os programas *trainee*, assim como aspectos que influenciam diretamente esta temática, como a cultura organizacional e as políticas de formação, tanto locais como as supranacionais. Neste capítulo ainda são apresentadas as dinâmicas de transição de recém-licenciados ao mercado de trabalho, a precariedade da atividade laboral e a atratividade dos programas *trainee* e, por fim, apresenta-se uma discussão de educação (trans)formadora, aquela capaz de proporcionar o desenvolvimento amplo do indivíduo.

Assim, no capítulo III descortinam-se os pressupostos metodológicos adotados nesta investigação, mobilizados para alcançar os resultados com fiabilidade e confiança. Neste sentido, optou-se pelo paradigma Compreensivo-Interpretativo com abordagem da Investigação Qualitativa, com a aproximação ao método de Estudo de Caso, com enfoque nas técnicas de recolha de dados como a Análise Documental e a Entrevista Semiestruturada.

No que diz respeito à descrição e análise dos dados coletados, almejou-se delimitar neste estudo dois grandes momentos: Capítulo IV – Desvelando a Organização e o Programa *Trainee* – que diz respeito à descrição da organização e a análise da identidade do PTO e o capítulo V – As Potencialidades do PTO, que compreende a análise das dimensões educativa e social do programa *trainee* e as principais conclusões do estudo.

Dito isso, no capítulo IV considerou-se pertinente analisar a organização objeto de estudo, assim como compreender a sua cultura organizacional, visto que é um tema de suma importância por influenciar e direcionar a estratégia organizacional, assim como dos programas de formação e, ainda, julgou-se pertinente analisar as políticas, as estratégias e as lógicas empregadas na formação desenhada ao programa *trainee*.

Importa a este estudo ir além dos objetivos estratégicos declarados pela organização, assim como, ir além das potencialidades declaradas na literatura pelos programas do tipo *trainee*. Importa, portanto, analisar o PTO em suas dimensões educativa e social. Dito isso, no capítulo V, buscou-se apresentar os resultados de pesquisa relacionados ao ganho de significativos conhecimentos

e a contribuição do programa aos jovens recém-licenciados, tendo em vista o processo de socialização via articulação entre trabalho - formação - trajetória profissional.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, que procuraram estabelecer relações entre a teoria e os resultados obtidos na pesquisa e, seguidamente, apresentam-se as referências bibliográficas e os apêndices pertinentes ao estudo.

## **CAPÍTULO I**

# **EDUCAÇÃO E MACRO AMBIENTE POLÍTICO E ECONÓMICO**

## 1.1 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E AS MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS

As constantes mudanças sentidas na atualidade, mobilizadas *a priori* pelos avanços tecnológicos, pelas alterações climáticas, pela densidade demográfica e, não menos importante, pelo liberalismo econômico, têm diretamente influenciado a sociedade em seus diversos âmbitos.

O entusiasmo político pelo liberalismo econômico e suas facetas como a mundialização, a globalização e a ânsia de modernização da sociedade, fomentam a desregulamentação e ampliação de poderes do mercado - das lógicas neoliberais, tendo como uma de suas consequências a vulnerabilidade e incertezas econômicas que refletem em desigualdades sociais, na exacerbação do individualismo e da competitividade que Estêvão objetivamente refere em seus estudos:

“A mercê destas transformações, o tempo actual apresenta-se de facto, em muitas sociedades, como um tempo de grande vulnerabilidade social, em que noções como: precariedade e desemprego, emprego temporário, diferenciação, debilidade do movimento social, individualização das relações sociais, desigualdades, insegurança, incerteza, desregulação, fragilidade dos laços comunitários, feminização da pobreza, desqualificação e atomização social [...] demarca um campo semântico claro de inquietações profundas, apontando para múltiplas formas em que muitos são atingidos por um trabalho de verdadeira decomposição, de dessocialização, que os pouca e vulnerabiliza como seres humanos e os coloca à beira da exclusão e da inutilidade social.” (Estêvão 2012b, pp. 8-9)

A ideologia do mercado enquanto mecanismo de regulação tem impactado nos ganhos salariais, no poder de consumo, no acesso ao (des)emprego e, ainda, tem impactado nas relações sociais e inclusive provocado alterações ao nível de saúde das pessoas. Michael Apple aponta claramente as consequências de tais mudanças na sociedade atual:

“[...] a deterioração do poder de aquisição registada no salário da maioria dos trabalhadores, a diferenciação de classe e de sexo que se encontra implicada nesses mesmos salários, a perda do controlo do trabalho, o declínio das cidades, dos apoios culturais e dos laços humanos, e ainda os astronómicos custos que esta problemática social despoleta na saúde física e mental [...]” (Apple, 2001, pp. 44-45)

Outro ponto relevante desta análise consiste na correspondência direta entre política e economia, sendo a primeira diretamente influenciável pela segunda. No que concerne ao papel do Estado tem-se observado sua retração e a expansão de uma ideologia amplamente favorável à privatização e à liberalização<sup>1</sup> do público. Nas palavras de Peroni (2015) esses fenômenos têm ocorrido por meio da mudança da propriedade ou através de parcerias que ocorrem, tanto com o setor privado, quanto com o terceiro setor e, ainda, pela reorganização dos processos de governança na propriedade estatal.

No que concerne à reorganização dos processos de governança, observa-se que o Estado tem assumido práticas de gestão para a eficácia e eficiência, os mesmos executados pelas lógicas do mercado passando, portanto, o Estado a assumir a “Nova Gestão Pública”. A respeito, nos estudos de Lima, observamos as dinâmicas da administração pública subordinada à gestão racional:

“As organizações e a administração públicas são percebidas como meramente instrumentais, devendo passar a ser subordinadas a critérios de produtividade, de eficácia e de eficiência, semelhantes aos das organizações econômicas. Neste sentido, as críticas à administração pública são fatais, ficando claro que é imperioso modernizá-la, isto é, torná-la mais racional.” (Lima, 2002, p.21)

Nas palavras do mesmo autor, na atualidade, assistimos ao neotaylorismo, ou seja, a reemergência da ideologia tayloriana que defende a modernização, a fim de se obter a racionalização, a eficiência, a eficácia, a inovação e a qualidade.

Face ao exposto, faz-se importante ressaltar a emergência de novas estratégias ao nível das políticas públicas em favor da economia e, não obstante, afetam as políticas educacionais e suas respectivas agendas, que assumem enfoque à ampliação do conhecimento, das competências com vistas ao aumento do capital econômico por meio do capital humano, como refere Pacheco:

“Ao recuperar os pressupostos da Teoria do Capital Humano – que demonstra a existência de uma relação estreita entre educação e crescimento econômico, tão profusamente defendida na década de 60 -, as práticas neoliberais perspectivam a educação como sendo um dos pilares

---

<sup>1</sup> Paul Starr (1988) distingue utilmente privatização e liberalização. Enquanto privatização envolve a venda de bens do Estado, liberalização significa a redução do controle governamental através da abertura de uma área a pressões competitivas.

fundamentais do edifício econômico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público.” (Pacheco, 2000, p.11)

Assim a educação adquire centralidade, as políticas educacionais produzidas por agências/órgãos internacionais têm em seu discurso a produção de conhecimento com a finalidade de suprir as necessidades do mercado e, ainda, nota-se uma pseudo preocupação humanizadora que defende a emancipação dos indivíduos. Nos argumentos de Magalhães e Stoer (2005) temos:

“Por outro lado, quando a modernidade se combina com o capitalismo, o mandato dirigido ao sistema escolar complexifica-se e a socialização escolar assume a função algo ambígua entre o conduzir às “luzes” e à emancipação dos indivíduos e o transformar o cidadão num trabalhador disciplinado.” (Magalhães & Stoer, 2005, pp. 44-45)

A respeito do conhecimento fomentar a emancipação, os mesmos autores referem que “o conhecimento assumido pelo paradigma sociocultural da modernidade como potenciador da emancipação dos indivíduos surge simultaneamente como uma forma de regulação social [...] Entre o saber e o poder constituiu-se um laço sem precedentes na história.” (Magalhães & Stoer, 2005, p. 45)

Na mesma linha argumentativa, Lima (2012) ressalta a ampla valorização, na atualidade, do conhecimento, do saber e, neste cenário, a educação ganha centralidade enquanto elemento potencializador, seja dos próprios indivíduos, seja das organizações que mediante a necessidade de sobrevivência reestruturam-se e buscam novos perfis profissionais, a fim de enfrentar o cenário competitivo.

### 1.1.1 REESTRUTURAÇÃO ORGANIZACIONAL E NOVAS DINÂMICAS DO MERCADO DE TRABALHO

Nos estudos de Estêvão (2012b, pp.17-18) entendemos a globalização como um fenômeno de amplo alcance, dimensão e velocidade; nas palavras do autor, o processo de globalização é resultante da “interconexão ou interdependência mundial cada vez mais extensa, rápida e profunda em todos os aspectos da vida social contemporânea, com particular incidência ao nível do capital, dos bens, do trabalho, dos serviços e das ideias.”

Ao nível das organizações empresariais, o momento atual é de reestruturação, reengenharia e alterações das atividades econômicas. Há constante flexibilização, adaptação e, conseqüentemente a renovação na performance produtiva gerando a inevitável reorganização do processo de trabalho, assim, as organizações só encontram lugar neste cenário competitivo se assumirem um posicionamento junto ao mercado e se forem inovadoras (Drucker, 1998).

Assistimos à emergência de novas estruturas, novos conceitos: empresas-rede; empresas virtuais; organizações magras; organizações como sistema de processamento de informações; organizações como palco de múltiplos discursos; organizações trevo; organizações teias de aranha; organizações curiosas; organizações adhocráticas; organizações aprendentes; organizações do triplo I (Inteligência, informação e ideias) e organizações polífonas (Estêvão, 2002).

É inevitável que as mudanças atuais fomentadas especialmente pelo progresso tecnológico e a globalização interfiram nos perfis de atividade dos postos de trabalho; no que diz respeito ao ritmo das mudanças ou no que diz respeito às competências necessárias e ainda nas características dos postos de trabalho.

Autoras como Kovács (2002) e Rebelo (1999, 2004) apontam tendências na esfera organizacional na qual tem-se observado estruturas demasiado centradas e com forte carácter autoritário; o baixo envolvimento e participação dos trabalhadores na tomada de decisões e defesa de seus interesses; a elevada segregação étnico-racial, sexual e a baixa aceitação de determinada faixa etária, assim como verifica-se a desigualdade de acesso à formação profissional, dentre outras tendências que se afastam dos propósitos de democratização das organizações.

Duarte (2013, p.14) refere-se a uma tendência contraditória no que concerne à participação e envolvimento dos trabalhadores no desenvolvimento de suas funções: “Em simultâneo, e de forma aparentemente contraditória, assiste-se à proliferação de discursos, sobretudo nos campos da gestão empresarial, político e dos *media*, que exigem e exaltam uma participação e um envolvimento do trabalhador distintos de outros momentos [...]”

No que concerne à valorização da participação ou a coparticipação no mercado de trabalho atual, Lima refere como sendo um processo de participação-coesão, fictício e com finalidades funcionais que visa a eficiência e eficácia:

“A construção de “culturas” de empresa e as experiências de “participação” nos resultados como prática salarial (participações financeiras, individualização de salários, partilha de ações, prêmios e bônus, etc.), terão produzido resultados considerados interessantes na pacificação das relações de trabalho, no reforço do controlo interno e do consenso (obrigatório ou imposto).” (Lima, 2002, p.29)

Admite-se que uma das principais mudanças no mundo do trabalho - ao nível estrutural - é a larga tendência à precarização da atividade laboral, tanto na esfera contratual resultando no enfraquecimento das relações e vínculos, quanto ao nível de proteção social.

Nos estudos recentes de Carmo e Matias (2019, pp. 165-166) tem-se referida a multiplicidade de formas atípicas de contratação e sua situação precarizante:

“São crescentes as múltiplas modalidades de contratação atípicas que assentam na proliferação de situações laborais vulneráveis. Podemos enunciar, para que se recorde, algumas das figuras que se tem vindo a tornar mais frequentes: contratos a termo (muitos deles a curtíssimo tempo); estágios profissionais (com ou sem remuneração), que tendem a ser usados com forte rotatividade de trabalhadores para suprir necessidades as empresas e organizações; contratação por via dos designados “falsos” recibos verdes, onde o estatuto do trabalhador é contraditório (trabalhadores por conta de outrem que são contratados enquanto trabalhadores independentes); bolsas de investigação; contratação a tempo parcial (não por opção voluntária do trabalhador mas por inexistência de alternativa).”

Neste panorama, os empregos assumem novas características, apresentando caráter temporário, com pouca ou nenhuma estabilidade, muitas vezes mal remunerados e tem sido aceito pelos recém diplomados como uma forma de acesso e possível permanência no mercado de trabalho, a fim de conquistarem o emprego pleno - o que Rebelo (2004) chamou de trampolim.

Na mesma linha argumentativa, Carmo e Matias (2019) descrevem em seus estudos a amplitude da precariedade e como a mesma tem afetado a coesão social, a desregulamentação dos direitos laborais e a desproteção dos trabalhadores. Os autores afirmam que a desregulamentação ao nível legislativo – ocorrida na esfera laboral, resultou na perda de direitos, de proteção social e contratual, conforme pode ser verificado no excerto:

“Contudo, a precariedade insere-se numa tendência geral de progressão tecnológica de lógicas neoliberais que têm vindo a afetar o funcionamento das economias e a coesão das sociedades. Tem sido particularmente visível como esta agenda se impregnou num conjunto de programas e ações políticas que visam a desregulação dos direitos laborais e a crescente desproteção dos trabalhadores, sobretudo aqueles que se encontram em situações contratuais mais débeis e menos estáveis. É essa instabilidade contratual, nas suas múltiplas e distintas configurações, que caracteriza objetivamente um grande número de situações de precariedade laboral” (Carmo & Matias, 2019, pp. 163-164).

Ainda nos argumentos de Rebelo (2004), as faces da precariedade apresentam-se com especial enfoque aos atuais fenômenos de subemprego, desemprego estrutural, a escassez e a fragilização das condições de trabalho, a dificuldade de acesso ao posto de trabalho e a permanência mediante as precárias situações e, inclusive, algumas destas regulamentadas pelo Código do Trabalho.

No que concerne às lógicas de flexibilização e fragmentação do trabalho, Rebelo (2004) expõe que a concepção da precariedade da atividade laboral se apresenta no trabalho assalariado de duração determinada, juridicamente conhecidos como contratos a termo ou contratos de trabalho temporário; no trabalho a tempo parcial (aquele aceito de forma involuntária); no falso trabalho independente (quando o trabalhador emite recibos verdes “forçosamente”); na subcontratação; no teletrabalho; no trabalho no domicílio; nos estágios não remunerados e nos contratos de aprendizagem.

Estas relacionam-se entre si em processos crescentes de precarização que afetam tanto as condições e as relações laborais como outros setores da vida quotidiana dos trabalhadores que se encontram neste tipo de situações.

Tais mudanças sociais, políticas e económicas que fortemente influenciaram as organizações e o mundo do trabalho acabam por afetar diretamente profissionais de longa data, assim como recém-licenciados.

No que diz respeito aos projetos sociais e de vida, Carmo e Matias (2019, P.164) afirmam que as lógicas de *hiperflexibilização* do trabalho têm como consequência a *hiperfragmentação* dos percursos profissionais, sendo a precariedade responsável por interferir em diversas esferas na vida “[...] tanto no que diz respeito a aspectos relacionados com as condições de vida como com dimensões mais existenciais e ontológicas”.

Na mesma linha argumentativa Torres (2012, p.112) defende que “a instabilidade e insegurança, por formas atípicas de emprego, pela mobilidade constante e pelo aumento do desemprego dos diplomados tornaram mais difícil o acesso ao mercado de trabalho e a concomitante realização de projetos profissionais e de vida [...]”

Para além da precariedade dos vínculos laborais, da mudança dos percursos de vida, a precariedade fomenta ainda o espírito de insegurança, medo e angústia devido às situações de incerteza estabelecidas por não haver mais garantias dos postos de trabalho e tal sensação de incerteza e insegurança afeta a todos os trabalhadores, tanto aqueles que atuam com contratos temporários, quanto aquelas que são permanentes (Duarte, 2013).

Carmo e Matias (2019, p.68) acrescentam que a insegurança profissional caracterizada pelas incertezas – de vida e de futuro – acabam por prejudicar o bem-estar e a provocar a diminuição da qualidade de vida, tanto nas esferas sociais quanto psicológicas, “nomeadamente criando problemas de ansiedade, stress, e em situações mais graves, de depressão.”

Tal sensação de insegurança é ainda agravada pela crescente e constante necessidade imposta pelo mercado do profissional manter-se atualizado, a fim de gerar conhecimentos e inovação o mercado exige que sejam competentes! Convencionou-se a ideia de desenvolver novos perfis profissionais dotados de competências, tanto técnicas quanto comportamentais.

### 1.1.2 NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS

As empresas tentam garantir sua sobrevivência em meio a tantas mudanças e adotam estratégias, não apenas ao nível da produção, gestão e marketing, mas também ao nível de pessoal e, portanto, um novo perfil profissional vem sendo exigido, a fim de atender as necessidades do mercado.

Assim, as constantes mudanças no complexo campo organizacional - aumento da competitividade, avanço tecnológico, políticas neoliberais, como a privatização e mundialização - têm exigido grande capacidade de aprendizado. Para Silva (2012) o profissional contemporâneo deve adaptar-se às novas exigências, aos novos métodos de trabalho, responsabilizar-se pela gestão de seu conhecimento, estar apto a trabalhar com as novas tecnologias e sistemas complexos, zelar pela melhoria, pela qualidade e assumir uma postura autônoma e de controle de suas próprias atividades.

De acordo com esta perspectiva, o novo perfil profissional deve estar alinhado com as necessidades do mercado e, acima de tudo, ser competente. De acordo com Estêvão (2012b, p.109), competência é um termo complexo e polissêmico “que aparece ligada à gestão, à avaliação, à nova organização do trabalho, à crítica da pedagogia tradicional, à integração e descentralização das responsabilidades formativas, às novas orientações do espírito capitalista.”

O conceito de competências que aqui foi adotado diz respeito ao “saber actuar”, conforme refere Estêvão (2012b, p.110), “[...] no agir com eficácia e com relativa autonomia em situações profissionais. Por outras palavras, a competência não reside nos recursos (capacidades) mas na mobilização destes mesmos recursos.” Ainda para o autor, “[...] competência não se restringe à aplicação de saberes. Como já sublinhei o que interessa aqui é a acção, pelo que competência é sobretudo um saber em acção.”

Assim, o mercado “espera” que o profissional contemporâneo esteja apto a mobilizar conhecimentos, saberes e acioná-los nas situações do dia a dia com o propósito de responder aos desafios correntes, exigindo um novo perfil e posicionamento do profissional. Duarte (2013, p.17) complementa que dentre as competências exigidas pelo mercado, os trabalhadores devem:

“[...] assegurarem eles próprios a sua independência social – que se exige que se arrisque, que se assumam riscos, que se seja empreendedor. Os comentadores dos *media* não cessam de recomendar aos jovens (sobretudo aos que não encontram emprego e/ou estão em situações precárias) que sejam "proactivos", criativos, que descubram as virtudes da flexibilidade e lancem o seu próprio negócio. Também nos campos da gestão empresarial e político (campos importantes, juntamente com os *media*, de produção de saber acerca do social) proliferam discursos que apelam à criatividade, ao “espírito empreendedor”, à responsabilidade individual e à competição.”

Nesta perspectiva, o diferencial competitivo das organizações é ter em seu quadro trabalhadores mais dinâmicos que saibam solucionar problemas, que sejam autônomos, comprometidos, propulsores de ideias inovadoras, saibam trabalhar de forma integrada, adaptado às situações de multiculturalidade, aprendam experiencialmente e saibam aplicar seus conhecimentos de forma a gerar valor não apenas à organização e inclusive para si próprio.

Para além destas competências exigidas pelo mercado atual – recorrendo a Duarte (2013) novamente, percebe-se em seus estudos a vigente necessidade dos indivíduos desenvolverem o perfil empreendedor:

“Nestes discursos são convocadas um conjunto de crenças e esquemas interpretativos acerca do que deve ser o trabalhador actual, e nos quais o termo empreendedorismo/empreendedor acaba por se destacar, ainda que sempre associado a outros, aparecendo como a atitude a tomar, “a boa atitude”: todos nós deveríamos converter e reconstruir como empreendedores.” (Duarte, 2013, p. 17)

Nos estudos de Castells (2007), as organizações poderão aumentar a produtividade e a qualidade quando pautadas na economia do conhecimento e na gestão de informação. Para o referido autor, os programas de formação podem ser determinantes para o desenvolvimento de novo perfil profissional, aumentar o capital humano e, conseqüentemente, gerar o aumento da competitividade.

Autores como Antunes (1996, 2008), Estêvão (2001, 2002, 2006, 2012), Lima, (2007, 2012), Torres (2012), dentre outros, apresentam uma visão mais crítica a respeito do tema, identificando nos programas de formação a tendência de correntes ideológicas de base tecnocrática e funcionalista. Para Lima (2007, p.63) assistimos a era do “homo economicus”, sendo “[...] o autêntico sujeito pedagógico em construção a partir de um paradigma de cidadania baseado na ‘democracia de consumidores’, de feição elitista.”

No que concerne às mudanças na esfera educacional, observamos enquanto princípio e orientação política o lema: “aquisição de competências para competir” (Lima, 2007, p.63), que ecoa nos discursos pedagógicos em busca por inovação e gestão do conhecimento. Na mesma linha argumentativa, Torres (2012, p.110) complementa:

“Cada vez mais distante de preocupações sociais e ético-políticas e cada vez mais sobredeterminado pelos imperativos da racionalidade económica, o Estado e as instâncias europeias transferem para os indivíduos a responsabilidade pela aquisição e acumulação de competências úteis, eficazes e atuais, transformando-os numa espécie de repositório de aprendizagens e formações sucessivas.”

Nos estudos de Lima (2007), o autor defende que a sociedade atual transfere para os indivíduos a responsabilidade por seu constante desenvolvimento/autodesenvolvimento de suas competências e habilidades, tal pressão advém da necessidade eminente em satisfazer a disputa entre mercados e manter as organizações competitivas.

Ainda para o mesmo autor, é imperativo que tais competências sejam invariavelmente revisadas, pois estas possuem prazo de validade curto devido a obsolescência do conhecimento causada pela constante evolução tecnológica, científica e comportamental, devendo os profissionais incrementar constantemente seu “Portefólios de Competências.” (Lima, 2007)

Na mesma linha, Estêvão (2012b, p.114) refere que o perfil profissional atual deve “[...] manter-se em estado permanente de competência, mantendo sua carteira de competência sempre atualizada, porque a fórmula mágica agora é a da flexibilidade, a da adaptabilidade, que coloca o indivíduo no círculo virtuoso da empregabilidade.”

Torres (2012, p. 109) argumenta que “[...] a aquisição de competências para competir transformou-se na única solução capaz de afrontar os fracassos de um mercado de trabalho detentor de baixos índices de empregabilidade, competitividade, mobilidade e adaptabilidade”.

É nesta ânsia por gerar conhecimento que a formação se torna um tema recorrente nos discursos de gestores de recursos humanos e nas políticas de educação e formação de adultos, pois tem sido percebida como um investimento garantido para o sucesso da organização contemporânea.

## 1.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

### 1.2.1 ESTADO, MERCADO, PRIVADO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA

Diante de todas as atuais transformações sociais ocorridas em detrimento das pressões do mercado, não poderia deixar de enfatizar os novos contornos que o Estado tem assumido, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas de valorização do mercado e esvaziamento de suas responsabilidades.

Neste quadro de mudanças, o Estado passou por redefinições causadas por agendas políticas e econômicas que, conseqüentemente, afetaram a política educacional baseada – como

define Peroni - em “relação e processo”. Sendo a educação “[...] parte constitutiva de mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo.” (Peroni, 2015, p.15)

Os novos contornos que a sociedade contemporânea tem assumido certamente influenciam a relação Estado e Educação, pois ambos são configurados por atores sociais com interesses distintos e atuam por meio de mecanismos políticos. Nos escritos de Apple e Oliver (1999, pp. 85-86), os autores mencionam que o Estado está em formação e transformação ao nível de conteúdo e forma onde “diferentes grupos se confrontam para legitimar as suas próprias necessidades e os seus próprios discursos sobre essas necessidades [...]”

Tanto ao nível nacional quanto internacional, tem-se observado a ampliação do poder do mercado e a retração do Estado, interferindo especialmente em políticas educativas, como refere Estêvão (2012b, p.37)

“No contexto político do Estado liberal, o mundo privado aparece identificado sobretudo com essa estrutura *perfeita* de regulação em que se constituía o mercado. Enquanto aparelho, o Estado deve interferir então segundo os ditames do bom “Estado mínimo” e, no que diz respeito à tutela dos direitos individuais, deve zelar pela defesa da liberdade entendida como propriedade dos privados. Conseqüentemente, o sentido da sua acção deve ser primacialmente negativo, isto é, não obstaculizando o funcionamento das leis do mercado e nem garantindo expectativas difíceis de cumprir [...]”

Temos na atualidade um cenário educacional amplamente favorável às lógicas mercantis com grande propensão à liberalização do público, que condiz com a permanência da propriedade estatal (Peroni 2015). Entretanto, reorganiza os processos de administração educacional com a implementação de princípios de gestão para a eficácia e eficiência; os mesmos executados pelas lógicas do mercado, passando, portanto, o Estado a adotar a “Nova Gestão Pública”, assumindo as políticas da Nova Direita em Educação.

Dale defende que “em termos muito gerais os principais objetivos das políticas da Nova Direita em Educação são retirar custos e responsabilidades ao Estado e, simultaneamente, aumentar a

eficiência e capacidade de resposta e, conseqüentemente, a qualidade do sistema educativo.” (Dale, 1994, pp.109-110)

As políticas educacionais assumem lógicas de mercado na educação e, para além dos propósitos de aumento da qualidade, a escola democrática passa a tornar-se uma escola controversa com ênfase na competitividade e aos demais domínios da ideologia mercadológica:

“[...] O Estado tornou-se um Estado competitivo e organizou-se competitivamente, e colocou escolas, por exemplo, e outras coisas, em competição entre si. Isto representa um grande golpe do capital; ele cessa seu trabalho em oposição ao Estado e passa a trabalhar através do Estado.” (Dale & Gadin, 2014, p.7)

Afonso (1998) aponta que na nova gestão pública observa-se igualmente práticas de competitividade e de controlo por parte do Estado, que podem ser verificadas através da criação do currículo nacional, das políticas de exames nacionais e da exposição de resultados em rankings enquanto forma de publicitar o seu valor mercadológico.

Ainda no mesmo sentido, nos estudos de Lima (2007b), o Estado desenvolveu um modelo “de supervisão estatal, servido através de mecanismos de avaliação, emulação e de uma lógica concorrencial entre escolas”, migrando “da sua tradição democrática e autonómica para o terreno das técnicas de gestão e dos processos de controlo (re)centralizado.” (Lima, 2007b, p. 51)

Neste contexto, encontramos inserida na agenda educacional contemporânea a valorização da excelência e a prática da meritocracia. A ideologia meritocrática nasceu enquanto perspectiva de maior justiça e igualdade de direitos para aqueles que aparentemente mais se esforçavam em busca de melhores resultados. A meritocracia – a compensação pelo esforço surge no contexto educacional, assim como na sociedade contemporânea, enquanto sinónimo de justiça e coerência.

Nos estudos de Young (2008) observa-se que a prática meritocrática beneficia as classes dominantes, uma vez que legitimam sua permanência no poder em posições hierarquicamente privilegiadas, constituindo-se em uma pseudo ideia de igualdade de oportunidades, atribuindo ao sucesso do indivíduo um aparente merecimento e mantendo-o nas posições familiarmente herdadas.

A Sociologia da Educação encara a questão do mérito e excelência escolar enquanto uma problemática, uma vez que a escola com práticas meritocráticas torna-se uma escola pouco democrática, pouco condizente com os ideais de justiça (Lima 2017).

Mijs (2016) apresenta em seus estudos três lições quanto às práticas meritocráticas e suas consequências no que concerne à justiça educacional. O autor defende que (1) “As instituições educacionais distorcem o processo meritocrático” (Mijs, 2016, p.18); (2) “As oportunidades de mérito não são meritocráticas” (Mijs, 2016, p.19); pois possuímos diferentes níveis de dotações naturais: capacidade natural, QI, condição física, atratividade e, ainda, no que tange à aplicação de esforços, os indivíduos podem aplicar-se ao seu máximo, porém nem todos conseguem alcançar os resultados esperados e, ainda, (3) “Não há definição neutra de mérito” (Mijs, 2016, p.20), neste sentido, as práticas meritocráticas favorecem vantagens a alguns grupos e coloca outros em desvantagem.

Assim, neste atual cenário de práticas meritocráticas, o sistema educacional moderno vivencia contradições e ambivalências, apresentando-se enquanto escola inclusiva, uma vez que abriu-se democraticamente a novos públicos, tornando-se mais heterogênea, no entanto utiliza práticas muito excludentes como a seleção de alunos, apoiando-se em princípios de competitividade para a escolha dos melhores.

Nas palavras de Afonso (2017, p.256), a exacerbação da excelência acadêmica, da competição e do sucesso pessoal fomentam a “desumanização excludente de outros”. Temos a emergência de um discurso baseado em princípios de emancipação – no que concerne ao desenvolvimento pessoal e empreendedorismo – e, na hipervalorização de projetos pessoais, sendo um discurso confuso, redutor e aparentemente pertencente a uma minoria representada pela classe média e média alta.

Em síntese, vivenciamos um panorama permeado pela disseminação de práticas competitivas, observa-se a responsabilização dos indivíduos pelo sucesso ou fracasso, tanto escolar, quanto profissional. A seguir são apresentadas mais especificamente as atuais tendências e influências políticas e econômicas no campo educacional.

## 1.2.2 TENDÊNCIAS POLÍTICO ECONÓMICAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

As políticas com enfoque ao desenvolvimento econômico conferem grande valor à educação, a qual foi atribuída a incumbência de solucionar a crise do sistema econômico da atualidade. Assim sendo, o cenário é composto por políticas e medidas que relacionam os contextos de crise com as deficiências da educação.

Pacheco (2000, p.11) refere: “[...] tanto uns como outros têm em comum a ideia de que a responsabilidade pelo estado da economia e da sociedade pertence à escola, sendo colocada no banco dos réus, e jamais às políticas econômicas e sociais.”

Neste sentido, são geradas agendas políticas com enfoque na formação de adultos com estratégias para o crescimento econômico e geração de empregos. A respeito, Ball (1998, p. 126) afirma que temos vivenciado a “crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia”; na mesma linha, Bernardes (2012, pp. 41-42) refere:

“A elevada produção de documentos das instâncias internacionais e europeias sobre as políticas de educação e formação tem vindo a reafirmar a estratégia de subordinar as reformas educativas aos interesses económicos. Na sua concepção, a política de educação surge definida em termos económicos e sociais e apoia-se numa ideologia claramente baseada na educação para o desenvolvimento económico e das empresas, surgindo como subsidiárias, as dimensões cultural e humana da educação.”

Por sua vez, Antunes (2008) observa uma agenda educacional globalmente estruturada e influenciada pelas políticas educacionais da comunidade/União Europeia, dotadas de forte influência, que definem certas orientações estruturantes e acabam por atribuir à educação e à formação profissional grande centralidade. Estêvão (2012b, p.18) refere que à educação é atribuído “poderes quase salvíficos”.

Antunes (2008, p.5) nos chama a atenção para o Novo Modelo Educativo Mundial que “assenta em algumas orientações estruturantes: a educação é tomada, em primeiro lugar, como factor de produção decisivo que está na base da produtividade, do emprego e da competitividade das economias” ditado pelas agências internacionais.

Tais orientações estruturantes podem ser notadas no Livro Branco “Crescimento, Competitividade, Emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI” da Comissão das Comunidades Europeias (1994), que imprime certo enfoque económico à educação e formação profissional.

As implicações das políticas neoliberais na educação estão ainda mais claramente explicitadas no documento sobre Educação e Formação (Livro Branco da Comissão das Comunidades Europeias, 1995) “Ensinar e aprender - rumo à sociedade cognitiva”. Claramente é atribuída à educação e à formação a missão pelo crescimento económico “[...] que resolvam os problemas de competitividade das empresas, a crise do emprego, o drama da exclusão social e da marginalidade, em suma, que ajudem a sociedade a ultrapassar as suas atuais dificuldades e a controlar as profundas mutações que hoje em dia atravessa.” (CCE, 1994, p.139)

Sobre o Livro Branco, Lima (2007, p.63) assinala:

“[...] insistia com clareza na “empregabilidade individual”, na necessária “capacidade de adaptação”, na complementaridade das escolas e das empresas como “lugares de aprendizagem”, na urgência de “investir em competências”. A “empregabilidade” transformou-se no substituto da “educabilidade” e a “educação económica” para a transformação da economia e da sociedade [...].”

À medida que as políticas económicas projetam na educação e formação a solução para a crise, indistintamente transferem aos indivíduos encargos, dentre os quais a própria responsabilidade por sua permanência no emprego (empregabilidade), pelo sucesso das organizações (inovação e competitividade), pelo desenvolvimento económico global e coesão social.

Na mesma linha argumentativa, Antunes (2008, p.5) refere a respeito da influência que as agências internacionais têm nas políticas educacionais: “Aqueles agências internacionais mostram-se reforçadas como actores decisivos e com alcance planetário na fabricação das influências, interações e (des)conexões que dão corpo ao agregado multiforme de práticas, concepções e orientações que designamos por Modelo Educativo Mundial.”

Em síntese, no contexto do novo modelo educativo mundial, observa-se a desqualificação do sistema escolar e a sobrevalorização da contribuição da educação/formação para o sucesso econômico.

### 1.2.3 A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Assim, a educação cede lugar à formação – que adquire cada vez mais centralidade na atual sociedade, estando a serviço de lógicas neoliberais, adaptando-se à economia da competitividade e produtividade, perdendo por sua vez suas dimensões educativas, seu caráter humanista e sua vertente crítica.

No que concerne às recorrentes práticas da formação, identificamos nos estudos de Estêvão (2012a) referência a sua centralidade e o questionamento quanto aos seus reais efeitos:

“A formação tende a tornar-se numa verdadeira instituição, com seus valores, os seus ritos e os seus mitos, os seus símbolos e as suas estruturas de regulação, que lhe dão uma centralidade nos dias que correm, digna de registo, ainda que seus efeitos práticos ao nível de eficiência técnica possam ser reduzidos.” (Estêvão, 2012a, p. 22)

Para autores como Canário (2000), Lima (2007) e Torres (2012), com o protagonismo do mercado nas políticas educativas, a educação transformadora estreita-se e perde espaço para as concepções mais focadas no processo de aprendizagem e formação amplamente adaptadas às necessidades do mercado. Na mesma linha, Tanguy (2002, p.3) acrescenta:

“Seria possível mostrar que a noção de formação foi construída por diferença e em oposição à noção de educação. Uma e outra são dotadas de virtudes necessárias à realização de mudanças em curso. Mas a noção de formação enraiza-se muito mais nas mudanças a promover na esfera econômica e profissional, enquanto que a de educação sustenta na evolução de diferentes formas de vida de um indivíduo [...]”

Assim, temos evidenciadas as lógicas de performatividade, de excelência, eficácia e eficiência e, neste contexto, as políticas de formação de adultos inserem-se em um novo paradigma da formação: “Paradigma instrumental”. Neste sentido, a educação posiciona-se “[...] no cerne de um processo exógeno, técnico-instrumental, de tipo etnocêntrico, ao melhor estilo extensionista e de invasão cultural, de acordo com os conceitos de Paulo Freire [...]” (Lima, 2007, p. 63)

No mesmo sentido, Torres (2012) argumenta sobre a diminuição do caráter emancipador que a educação tem assumido nas chamadas sociedade do conhecimento e da informação em detrimentos das lógicas neoliberais:

“Aos atuais desafios da globalização, da designada sociedade do conhecimento e da informação acabam por esvaziar as possibilidades emancipatórias da educação, ao transformá-la num bem mercadorizado a ser consumido acriticamente pelos sujeitos de acordo com as suas estratégias competitivas [...]” (Torres, 2012, p.110).

Afonso (2001, p.33) ressalta sobre a crescente tendência e centralidade que a formação tem assumido nas organizações e sobre a “nova ideologia da sociedade cognitiva (ou da sociedade da aprendizagem) que, numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória.”

Nos estudos de Estêvão (1997) e Lima (2007) observa-se que as políticas educativas e (muitos) programas de formação distanciam-se do conceito de educação e aproximam-se do conceito de aprendizagem. Entende-se por aprendizagem um sentido menos nobre, com propósitos pouco educativos, assumindo características restritivas, finalidade instrumental, escopo fragmentado e foco no individualismo e na competitividade.

Nos estudos de Lima temos claramente delineados os conceitos de Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida. Por Educação ao Longo da Vida compreende-se aquela educação democrática, emancipadora, com fomento à igualdade de oportunidades e de cariz socioeducativo. Nas palavras de Lima (2007, pp. 13-14):

“Basta lembrar que a educação ao longo da vida, enquanto continuum que compreende a educação de crianças, jovens e adultos, se revelou em certos países um dos pilares socioeducativos do Estado-providência, articulado com outras políticas sociais e redistributivas mais típicas das diversas modalidades que este assumiu após a II Guerra Mundial e com uma agenda bastante orientada para a provisão pública de educação e a igualdade de oportunidades que, em muitos casos assumiu objetivos que visavam o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através de uma cidadania activa e crítica.”

Uma vez que a educação posiciona-se na “[...] procura de soluções pedagogistas e individualistas para enfrentar problemas estruturais de manifestada magnitude”, percebemos uma nova recentralização do conceito de Educação ao Longo da Vida que perde espaço às lógicas educacionais neoliberais que não promovem a formação de sujeitos autônomos, tampouco democráticos e reflexivos. (Lima 2007, p.9)

Para o mesmo autor, Educação ao Longo da Vida perde seu caráter democrático, transformador e cede lugar à Aprendizagem ao Longo da Vida, conceito que apresenta forte dominância à aquisição de competências visando o aumento da eficácia e da produtividade dentro da lógica neoliberal, tornando-se uma “vantagem competitiva”.

O atual modelo de aprendizagem ao longo da vida pauta-se na “Teoria do Capital Humano”, teoria amplamente criticada por caminhar lado a lado com as dinâmicas do sistema capitalista que favorece as elites, em prejuízo da maioria da população.

Analisar o cenário social, econômico e político da atualidade é imprescindível para compreendermos as mudanças emergentes no campo educacional e a centralidade que o tema “formação” assumiu na sociedade contemporânea – leia-se sociedade do conhecimento. A Sociologia da Educação tem produzido estudos que extrapolam os muros escolares, analisando outros atores que têm despoletado para além do sistema educativo e são igualmente promotores de conhecimento, como organizações empresariais, entidades não governamentais e centros de formação apenas para citar alguns. Neste sentido, cumpre-se neste estudo e no próximo capítulo, investigar os espaços não escolares de educação e formação, nomeadamente as organizações empresariais, assim como os programas de educação – não-formal.

## **CAPÍTULO II**

# **A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E A ASCENSÃO DE NOVOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS**

## 2.1 EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

As constantes críticas direcionadas aos sistemas educativos públicos, aliada às fortes pressões exercidas pelas políticas neoliberais, focadas na educação de qualidade, na eficiência, na eficácia e no aumento da competitividade, fomentou a “crescente centralidade social do campo da educação não-formal.” (Afonso, 2001, p.29)

Relativamente à emergente centralidade da educação não-formal acompanhamos o crescente interesse por “[...] alternativas educacionais mais flexíveis, menos onerosas e mais eficazes do ponto de vista da satisfação das necessidades imediatas dos indivíduos e das comunidades” (Palhares, 2009, p.101). Assim, a escola tradicional - ainda hegemônica e referência para o desenvolvimento da educação global - passa (desde a década de 70) a ser suplementada ou preterida por outras experiências em campos educacionais alternativos.

Quanto às experiências formativas, para além dos muros escolares e dos ensaios tradicionais de educação, os autores Simon, Park e Fernandes (2007), corroboram:

“Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência, participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indelévels – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas que ocorrem fora da escola para diferentes públicos.” (Simon, Park & Fernandes, 2007, p.14)

A definição dos conceitos e campos de atuação da educação formal, educação não-formal e educação informal faz jus às necessidades da atualidade, pois a educação e o aprendizado transcendem as lógicas curriculares tradicionais e há uma ampla gama de potencialidade de aprendizagens e saberes para além dos muros escolares.

Nos últimos anos, a sociologia da educação tem oferecido diversos contributos no que concerne aos estudos do campo não-formal, “A ‘visibilidade’ dos processos educativos não-formais ocorre e afirma-se progressivamente, a partir da segunda metade do século XX e corresponde a um fenómeno que nasce do interior de um campo emergente de práticas educativas orientadas para públicos adultos.” (Canário, 2006, p.196 – grifo do original)

Autores como Coombs e Ahmed (1974) e outros têm sido referência nas investigações desta temática, objetivando-se o delineamento de sua função e papel: enquanto suplemento, complemento ou alternativa à educação formal (Palhares, 2009).

No que tange aos conceitos e definições, teóricos admitem constituir um grande desafio a delimitação das fronteiras entre o formal, não-formal e informal e, mesmo ciente de tal complexidade, apresenta-se neste estudo os contributos de alguns autores sem, entretanto, esgotar tão rico tema.

Antes de tentar definir seus contornos, julga-se particularmente relevante chamar a atenção para a compreensão quanto à capacidade de aprendizado humano, sendo esta inerente à nossa natureza, ou seja, o ser humano é hábil à aprender durante toda a vida, independentemente da frequência em espaço escolar e, assim, são expostos a uma vasta diversidade de contextos e situações de aprendizagens que acontecem de forma não planeada, não intencional e até acidental.

Nesta acepção, as experiências e situações cotidianas são capazes de promover a educação informal, uma aprendizagem não planeada, não intencional, sendo parte deste contexto a relação do indivíduo com a família, com a comunidade, o local de trabalho e até mesmo as relações interpessoais promovidas pela escola – uma instituição de educação formal.

Assinalando as diferenças entre a educação não-formal e a educação formal, é pertinente afirmar que educação não-formal é estruturada e segue propósitos educativos, entretanto, não segue um currículo e não conduz à aquisição de grau de ensino e, no que tange à certificação, a educação não-formal, à semelhança da educação formal, também pode fornecer certificações. Esta modalidade de educação oferece cursos estruturados e organizados, realizados fora ou dentro do ambiente escolar, podendo ser complementares ao sistema de ensino formal e possuem natureza diversa, podendo abranger a aquisição de novas competências técnicas e/ou comportamentais.

O estudo de Simon, Park e Fernandes (2007), apresenta uma perspectiva sobre as potencialidades do campo não-formal:

“A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com

que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade.” (Simon, Park & Fernandes, 2007, p.15)

A perspectiva teórica desenvolvida nos estudos de Afonso (1989) apresenta aos leitores uma clara definição dos conceitos de educação formal, informal e não-formal. Para o referido autor, a educação formal caracteriza-se por uma estrutura organizada com conteúdos sequenciais e é oferecida nas escolas. Por seu turno, a educação informal engloba “todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado” (Afonso, 1989, p.78). Ao passo que a educação não-formal obedece igualmente a uma estrutura, uma organização e pode conduzir à certificação, embora não seja a finalidade. Ela é distinta da educação formal no que tange a não “fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem de cada grupo concreto.” (Afonso, 1989, p.78)

Em síntese, não será descabido afirmar que a educação não-formal é aquela promovida por organizações, instituições, sociedade civil, ou mesmo pode constituir-se por um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes na escola, estando sob condicionalidades, com intencionalidade e não naturalidade. A esse respeito, Gohn (2014) acrescenta:

“A educação não-formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas.” (Gohn, 2014, p.40)

Sendo a educação formal e a educação não-formal igualmente condicionadas à intencionalidade e não sendo naturalizadas, retomamos aos estudos de Torres e Palhares (2008) no que diz respeito ao desafio que é a definição e clarificação do tema e das “fronteiras entre os vários modos educacionais (sobretudo entre o formal e o não-formal). A multiplicidade de programas, contextos e processos potencialmente catalogáveis nesse esboço de análise faz emergir situações

híbridas e distintas combinações entre eles”. Os autores complementam que a principal diferenciação entre o formal e o não-formal consiste sobretudo na “[...] estruturação dos espaços-tempo de aprendizagem, aos objetivos, à definição dos actores educativos, à relação que estes estabelecem com o conhecimento, entre outras variáveis significativas.” (Torres & Palhares, 2008, p. 101)

Com efeito, as práticas de educação não-formal têm forte constância em instituições, organizações extraescolares, mas não apenas; tais práticas podem ser identificadas em programas de formação, projetos de desenvolvimento, atividades de parceiros educacionais e igualmente intramuros escolares.

No que concerne à emergência de novos espaços educacionais, este estudo pretende abordar aspectos relacionados à formação de adultos em ambiente empresarial, pois, sendo a empresa uma instituição de caráter formal, ela é extremamente rica em situações de aprendizagem e muito capaz de propiciar aos indivíduos uma gama de experiências de aprendizagem informais e, ainda, aprendizagens não-formais. Nos argumentos de Torres & Palhares, temos:

“Neste caso, a dia-a-dia da empresa é fértil em solicitações educativas de cariz não-formal, interna ou externamente promovidas. Na medida em que estas são frequentemente certificadas e *certificadoras*, obedecem a uma *estrutura* organizativa dos espaços e tempos pedagógicos, os processos de formação decorrem de forma *sistemática* e são, normalmente, direcionados à grupos específicos da organização de trabalho. Não raramente as lógicas formativas características deste *modo educativo* tendem a ignorar as especificidades da estrutura e da acção organizacional, impondo-se como um requisito de mudança e como uma resposta adequada às supostas necessidades de qualificação dos diversos trabalhadores.” (Torres & Palhares, 2008, p. 102 – grifo do original)

É cabido salientar que a incidência de programas de educação não-formal, nomeadamente em ambiente empresarial, tem fomentado o desenvolvimento de novas habilidades e competências adaptadas às necessidades de produção e performance, aprendizagens identificadas pelo paradigma neoliberal como essenciais ao mercado atual e que não foram contempladas na estrutura de educação formal tradicional.

## 2.2 A ASCENSÃO DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO NÃO-FORMAL: A FORMAÇÃO *IN COMPANY*

O imperativo de inovar, modernizar e se manter competitivo fomenta nas organizações a necessidade de oferecer novos e diferenciados serviços, melhorar os processos produtivos, renovar a logística e cadeia de distribuição, manter-se ágil na divulgação, promoção e publicitação, além de outros aspectos igualmente importantes partindo do nível estratégico ao nível operacional, a fim de produzir mais com menores gastos e em menos tempo.

Neste cenário, a educação é vista como um motor para a sobrevivência organizacional, para o progresso e crescimento econômico e, neste contexto de veemente necessidade de produzir e gerir novos conhecimentos, a educação subordina-se aos interesses econômicos e as organizações empresariais instituem ao nível de suas estratégias de sobrevivência programas de qualificação e formação permanentes. Assim, a formação assume centralidade no ambiente empresarial e passa a ser imprescindível para elevar o conhecimento organizacional e aumentar a competitividade, centrando-se em suprir carências e adaptar os trabalhadores aos postos de trabalho.

Observa-se a hipervalorização da empresarialização do campo da pedagogia e uma vasta valorização de espaços privados como novos atores educativos, assim como, a desvalorização dos espaços formais de educação. (Estêvão, 2012a)

Na mesma linha argumentativa, Lopes e Pinto (1999) defendem que:

“A escola deixou de ser o local, por excelência para aprendizagem; esta pode realizar-se em casa, com grupos de pertença, em empresas, nas comunidades com que se contacta através dos meios de comunicação social, do multimídia, em autoformação e através de múltiplas outras formas de chegar à informação e ao conhecimento.” (Lopes & Pinto, 1999, p.59)

Neste cenário de emergência de novos espaços educativos formais e não-formais, observa-se a ascensão de ofertas de programas de formação em ambiente empresarial e nota-se que os empregadores se constituem em grandes fomentadores de educação e formação de adultos. Ressalta-se, igualmente, nos estudos de Bernardes (2012, p. 23), a desvalorização dos espaços educativos tradicionais e o surgimento de novos atores na oferta educativa: “A formação permanente de trabalhadores, adquire uma dimensão estratégica que passa a mobilizar outros atores para além do

sistema educativo, como sejam os formadores privados, os empregadores e os representantes dos trabalhadores.”

No que tange à oferta educacional nos espaços empresariais, Bernardes (2012) acrescenta que as ofertas e situações de aprendizagem podem ser formais, ou seja cursos estruturados e organizados, assim como situações de aprendizagem em “processos de partilha e de acesso à informação imerso em vários dispositivos, contextos e funções que vai da utilização da informação disponibilizada na intranet, às reuniões em que todos trazem os assuntos e partilham experiências.” (Bernardes, 2012, p.89)

Assumindo a relevância da temática “novos espaços educativos empresariais”, assim como a ascensão e hibridismo dos distintos modos educacionais - de carácter formal, não-formal e/ou informal – entende-se ser pertinente abordar aspectos condicionantes das políticas e práticas dos programas de formação. Neste contexto, observa-se em alguns estudos da Sociologia da Educação e da Sociologia das Organizações a articulação e condicionamento de tais programas de formação à cultura das organizações.

Neste enfoque, as políticas e práticas dos programas de formação estão diretamente condicionadas à cultura das organizações e, por outro lado, podem igualmente promover mudanças e o fomento à uma nova cultura. Por esta correlação, entende-se ser pertinente abordar a temática da cultura organizacional e das políticas de formação.

## 2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

### 2.3.1 DECIFRANDO CULTURA ORGANIZACIONAL

Dentre as principais prioridades estratégicas das empresas temos a cultura organizacional ocupando um lugar central. De acordo com a perspectiva teórica desenvolvida por Alvesson e Sveningsson (2010) a cultura organizacional deve ser encarada como um aspecto central nos assuntos organizacionais, pois é capaz de fomentar o sentimento de compromisso, a motivação, pode envolver as decisões quanto a alocação de recursos, funcionar como vantagem competitiva e promover ou bloquear estratégias de mudança no ambiente organizacional, tão necessárias no mercado globalizado:

“[...] there is agreement that organizational culture remains a central aspect behind a range of organizational topics such as commitment and motivation, prioritization and resource allocation, competitive advantage and organizational change. It is often understood that organizational culture can either facilitate or obstruct the possibility of implementing strategy and accomplishing change.” (Alvesson & Sveningsson, 2010, p.35)

Com efeito, é pertinente mencionar que a cultura organizacional se tornou “[...] uma problemática de natureza multidisciplinar e multiparadigmática, espelhando bem as influências teóricas, políticas e ideológicas plurais a que tem sido sujeita.” (Torres, 2004, p.182) Por conseguinte, entende-se que tal problemática é de complexa definição já que há diversas correntes, quer em contexto acadêmico, quer em contexto empresarial.

Dentre as correntes mais estudadas, há um consenso que o conceito de cultura organizacional surgiu inicialmente nos EUA e pouco depois difundiu-se por toda a Europa, especialmente na França. Nos finais da década de 70 e início da década de 80, a cultura tornou-se tema de debate tendo ganhado centralidade ao longo dos anos. Nos estudos de Alvesson e Sveningsson (2010) encontram-se:

“The term ‘organizational culture’ was introduced more systematically in organizational analysis at the end of 1970s and beginning of the 1980s. During the 1980s and 1990s, in particular, organizational culture was by many perceived as perhaps the single most important element in organizational success.” (Alvesson & Sveningsson, 2010, p.35)

De acordo com os estudos de Torres (2004) nota-se um evidente alargamento investigativo da temática a partir da década de 90, onde o protagonismo dos estudos da cultura organizacional, nomeadamente nas áreas da gestão e da sociologia das organizações, passou a partilhar lugar com novos contextos emergentes que contribuíram para ampliar e popularizar a temática. De acordo com a autora:

“[...] a problemática da cultura organizacional vai assumindo novos contornos à medida que os seus modelos vão sendo ensaiados, mas também reequacionados, em novos contextos empíricos então

emergentes, nomeadamente nas esferas da saúde, da administração pública, nas agências governamentais e em diversas organizações sem fins lucrativos, entre outros. Este alargamento do campo investigativo ao descentrar a abordagem cultural do domínio quase exclusivo da empresa e da escola para outras esferas alternativas, contribuiu para ampliar a popularidade e a visibilidade desta problemática [...]” (Torres, 2004, p. 169)

No que tange à cultura em espaço organizacional, muitos autores têm se debruçado sobre tal temática, tomando a definição de cultura organizacional proposta por Schein (1992), um dos autores referência nos estudos da cultura organizacional:

“It has been used by anthropologists to refer to the customs and rituals that societies develop over the course of their history. In the last decade or so it has been used by some organizational researchers and managers to indicate the climate and practices that organizations develop around their handling of people or to refer to the espoused values and credo of an organization.” (Schein, 1992, p.3)

Assim, a cultura organizacional apresenta-se enquanto um meio para referenciar o clima e as práticas que a organização desenvolve, tanto relacionada à gestão de pessoas quanto para se referir aos valores e credo de uma organização.

No que concerne à sedimentação de uma cultura, Torres e Palhares (2008, p. 104) apresentam a importância do tempo e do papel dos indivíduos: “[...] a cultura das organizações desenvolve-se e sedimenta-se no tempo, através das metamorfoses quotidianas operadas pelos actores em relação a um conjunto de condicionamentos internos e externos aos seus contextos organizacionais.”

Sob a ótica de Schein (1992), a temática da cultura organizacional pode ser analisada sob três diferentes níveis. Para o referido autor o termo nível faz referência ao grau que o dado cultura pode ser compreendido, sendo caracterizado com aspectos mais tangíveis e expostos que podem ser vistos e sentidos, como por aspectos mais intrínsecos que são a essência da cultura (Schein, 1992).

O primeiro nível, o mais superficial e visível, na estrutura organizacional e nos processos na cultura da organização é o nível dos *artefatos e dos padrões de comportamento*, que podem ser identificados por meio de linguagens verbais (dos mitos e das histórias contadas), pelos

comportamentos (rituais, cerimónias, rotinas) e, ainda, pelos aspectos físicos que englobam a tecnologia, a arquitetura, a decoração, a forma de vestir, dentre outros:

“Artefacts would include the visible products of the group such as the architecture of its physical environment its language, its technology and products, its artistic creationism and style as embodied in clothing, manners of address, emotional displays, myths and stories told about the organization, published list of values, observable rituals and ceremonies, and so on.” (Schein, 1992, p.17)

O segundo nível, chamado *valores expostos*, é representado pelos valores compartilhados pelos integrantes da organização. Tais valores estão relacionados às crenças, aos princípios e à filosofia de vida e regem o comportamento do indivíduo. Sofrem mutação de acordo com a construção e partilha de experiências, assim como pelo conhecimento adquirido e, ainda, pelo consenso social a fim de um entendimento comum, portanto, passíveis de mudança e abertos à integração de novos valores.

O terceiro e último nível, chamado *pressupostos básicos*, constitui-se por aprendizagens internalizadas que geram valores e levam a comportamentos. É considerado a essência da cultura organizacional, é o nível profundo, invisível e que dirige e conduz à cultura. É apontado nos estudos de Schein (1992) como sendo extremamente difícil de mudar. É importante decifrar os pressupostos básicos, pois a partir destes o nível dos artefatos poderá ser melhor identificado e interpretado. Como refere o autor:

“Any group’s culture can be studied at these three levels – the level of its artifacts, the level of its values, and the level of its basic assumptions. If one does not decipher the patterns of basic assumptions that may be operating, one will not know how to interpret the artifacts correctly or how much credence to give to the articulated values. In other words, the essence of a culture lies in the pattern of basic underlying assumptions, and once understands those, one can easily understand the other more surface levels and deal appropriately with them.” (Schein, 1992, p.26)

Sucintamente, o quadro teórico proposto por Schein (1992) aborda estes três níveis acima mencionados - o nível dos artefatos, o nível dos valores expostos e o nível dos pressupostos básicos - que contribuem para a análise e interpretação das distintas manifestações culturais no ambiente organizacional.

Partindo de pressupostos sociológicos, tem-se igualmente a contribuição teórica de Sainsaulieu (1997), no que tange à cultura organizacional. Na perspectiva do autor, a cultura está fortemente vinculada ao contexto cultural mais amplo como a cultura nacional. Em seus estudos, o autor aponta a influência que as culturas organizacionais recebem das culturas da sociedade, ou seja, a cultura de uma organização varia de acordo com o macroambiente. O autor defende tais argumentos utilizando, como exemplo, a expansão e particularidades adaptativas que o modelo de organização racional teve de submeter-se:

“Os resultados mostram que a organização das empresas pode variar consideravelmente de um país para outro sobre factos tão determinantes como a taxa de hierarquia, as estruturas participativas, os centros de decisão, as qualificações e tipos de formação profissional, o enquadramento pelo controlo, a relação entre fabrico e serviços técnicos, a presença de grupos de trabalho, etc. Está hoje provado que o esquema de organização racional já não é universal, tendo de se adaptar aos traços específicos de contextos nacionais ou mesmo locais e regionais.” (Sainsaulieu, 1997, p.202)

Ainda referente ao estudo das organizações e à cultura, Sainsaulieu (1997) identifica a presença de comunidades sociais e profissionais nas organizações e sua importante contribuição para seu desenvolvimento:

“A força de trabalhar juntas, as pessoas elaboram regras, valores e práticas correntemente admitidas para gerir as suas relações de solidariedade e de entreaajuda, de complementaridades técnicas e de autoridade, de formação e de informação, de controlo e de avaliação [...] uma espécie de comunidade que contará na vida das organizações e nos conflitos e movimentos sociais.” (Sainsaulieu, 1997, p.203)

Na mesma linha argumentativa, Rosa (1994) defende que a cultura de uma organização pode ser diretamente influenciada pelas “[...] características que os indivíduos de uma sociedade têm em comum, como a língua, o sistema de valores e crenças, as atitudes, as tradições e os objetos instrumentais que servem de suporte à ação e relação individual e do grupo.” (Rosa 1994, p.42)

Sainsaulieu (1997) exalta, portanto, a interdependência cultural entre a empresa e a sociedade. É de elevada relevância o impacto das relações de trabalho nas organizações e as mudanças que podem provocar a nível individual e ao nível da sociedade, favorecendo evoluções ou regressões relativamente à cultura previamente estabelecida: “Não se vive impunemente dias, meses e anos de relações estratégicas repetitivas sem ser por elas profundamente marcados até na sua maneira de ver o mundo e de se julgar a si mesmo e os outros.” (Sainsaulieu, 1997, p.225)

Assim sendo, por um lado, a organização é influenciada pela cultura nacional e, por outro lado, a empresa é capaz de promover aprendizagens culturais e as difundir para a sociedade por meio das identidades coletivas formadas em seu seio: “A observação prolongada das relações humanas em empresa mostra, no entanto, que as situações quotidianas de troca, de poder e de encontros exigidas pela própria organização do trabalho, podem implicar, também efeitos de aprendizagem cultural.” (Sainsaulieu, 1997, p.224)

Partindo dos pressupostos de Martin (1992), a temática da cultura organizacional aborda três perspectivas distintas e de grande destaque: Perspectiva Integradora, Perspectiva Diferenciadora e Perspectiva Fragmentadora.

A perspectiva integradora atribui papel central ao líder e crê na coesão e consenso dentro da organização. Nos estudos de Martin *et al* (1985) observa-se o paradigma da integração, sendo aquele que sobrestima o papel do líder na criação cultural, creditando às organizações características como a homogeneidade e o consenso corroborando uma cultura forte, coesa, integrada, dominante e única.

No trabalho teórico de Torres (2004) verifica-se que a perspectiva integradora está associada à corrente funcionalista. Nesta perspectiva a cultura é caracterizada pelo consenso de valores e ignora-se a possibilidade de qualquer conflito, inconsistência ou diferenciação entre culturas. Este tipo de cultura é fomentada e mantida por meio de processos de socialização profissional, das estratégias de treinamento do pessoal, dos rituais de confraternização e o líder assume papel central na definição da identidade cultural da organização.

Em contrapartida há estudos da cultura organizacional com “enfoque fundamentalmente crítico e problematizador, mais próximos de perspectivas diferenciadoras e fragmentadoras da cultura [...]” (Torres, 2004, p.181)

Nos estudos de Sainsaulieu (1997), a cultura organizacional está condicionada à dinâmica composta por diversas identidades profissionais, não havendo uma cultura homogênea que sobressaia ou submerja a heterogeneidade. No mesmo sentido, encontra-se nos estudos de Martin (1992) uma conceptualização da perspectiva diferenciadora permeada pelas diferenciações sociais e culturais. Nesta perspectiva valoriza-se a heterogeneidade profissional no âmbito das diferenças hierárquicas ou profissionais, identificando-se subculturas que podem gerar as contraculturas que afrontam a cultura dominante.

Na perspectiva diferenciadora, em contraponto à perspectiva integradora, não há a valorização das dimensões homogeneizadoras. O protagonismo está nos atores que assumem um papel ativo na construção da cultura e subcultura:

“Contrariamente à anterior, a perspectiva diferenciadora atribui um papel de protagonismo aos actores no processo de construção e reconstrução da cultura da organização, pois visibiliza o papel activo e determinante dos diferentes grupos profissionais na negociação dos significados, valores, normas, estruturadores da organização. Aproxima-se, portanto, de um enfoque mais interpretativo.” (Torres, 2004, p. 190)

Estas conclusões são corroboradas nos estudos de Gomes (1991) que identificou que a heterogeneidade e a conflitualidade dos grupos estão relacionadas aos interesses pessoais, às ideologias e aos sistemas interpretativos que constituem a fonte da diferenciação e as subculturas.

Passando para a perspectiva fragmentadora, identifica-se nos estudos de Martin (1992, p.191) que a mesma é o “elemento central de análise das ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais, propiciando, deste modo, a emergência de uma variedade de interpretações sobre uma realidade que é sobretudo socialmente construída e caracterizada pela complexidade, diversidade e pelo paradoxo.”

Com efeito, importa salientar que a cultura organizacional exerce influência sobre as políticas e práticas dos programas de formação (Torres, 2008), neste sentido a cultura e a identidade

condicionam os programas de formação e de acordo com a perspectiva cultural adotada pela organização, tais programas poderão ser potenciadores ou fragilizadores de aprendizagem.

### 2.3.2 CULTURA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Abordar a temática da cultura organizacional é importante para compreendermos como a cultura influencia as políticas, lógicas e práticas da formação nas organizações.

Nos estudos de Gomes (1994), a cultura organizacional pode ser “encarada como uma ‘técnica’ susceptível de proporcionar aumentos de produtividade, de favorecer o empenhamento, o envolvimento ou a implicação, sobretudo do ‘pessoal’ situado nos escalões hierárquicos inferiores.” (Gomes, 1994, p. 279 – destaque original do autor)

A formação, por sua vez, tem sido utilizada enquanto estratégia capaz de articular e sedimentar a cultura organizacional, que se encontra em descaracterização devidos às constantes mutações, flexibilizações e conseqüentemente a perda do sentimento de pertença organizacional, impostas pelas novas configurações de trabalho. Neste contexto, proliferam programas de formação enquanto instrumentos de resgate da cultura organizacional:

“Parece alinhar-se uma certa crença gestonária de que é através da formação profissional e das suas inevitáveis (e deterministas) conseqüências ao nível do reforço da cultura e identidade organizacional que reside a solução, ou a arma mais ou menos milagrosa, para enfrentar as mudanças nas organizações.” (Torres, 2001, p.125)

Entretanto, um dado curioso, no que concerne às estratégias organizacionais relacionadas aos programas de formação, é a desarticulação de seus objetivos às necessidades da empresa. Sabe-se que à formação tem-se esperado poderes quase salvíficos - Lima (2012) e Estêvão (2012b), porém, observou-se nos estudos de Torres (2001) que o levantamento das necessidades de formação muitas vezes é ignorado, o que nos leva a questionar até que ponto a empresa está empenhada em promover formações a fim de realizar melhorias ou apenas seguir tendências. Constatou-se, por exemplo, que

algumas empresas compram programas prontos, ou inscrevem seus funcionários em ações de formação externa, não coletando sugestões e não refletindo sobre os resultados de avaliações.

Na mesma linha, Alvesson e Sveningsson (2010) perceberam que as características culturais de uma organização não têm sido utilizadas como uma maneira de compreender mais profundamente o ambiente organizacional:

“Organizational cultural characterizations are often used as slogans, wishful thinking and fantasies rather than as a way of gain a deeper understanding of organizational life.” (Alvesson & Sveningsson, 2010, p.35)

Assim, no dia a dia da empresa, encontramos ao nível dos discursos de gestores grande ênfase às práticas formativas articuladas às especificidades da cultura organizacional, entretanto nos estudos verifica-se o desalinhamento:

“Verifica-se, depois, alguma descoincidência entre políticas ou discursos relativos à formação nas organizações e as práticas implementativas. Ou seja, embora em termos retóricos a formação ou as orientações formativas para as competências tendam a sobressair como relevantes e, por vezes, como uma importância estratégica, a implementação em muitas das organizações estudadas tende a ficar aquém do esperado ou a seguir orientações mais tradicionais.” (Estêvão *et al*, 2006, p. 202)

Tem-se, portanto, ao nível dos discursos e das práticas tanto programas de formação completamente desarticulados da realidade e das necessidades organizacionais, como programas que reforçam a “cultura normativamente integradora e unicizante, congruente com as metas das organizações e com as visões oficiais de cultura organizacional e até com as exigências da qualidade e da creditação” (Estêvão *et al*, 2006, p. 202). Podemos relacionar esta abordagem à perspectiva integradora, que segundo Torres e Palhares (2008), é aquela com maior enfoque na construção da excelência, alcance de metas e sucesso competitivo das organizações. Trata-se, portanto, de uma abordagem de natureza mais gestonária, servindo enquanto instrumento para o aumento da produtividade e para a GRH.

Deste modo, no que concerne aos estudos da cultura organizacional relacionada aos programas de formação, pode-se afirmar que o plano de formação e, conseqüentemente, as práticas dos programas de formação podem variar de acordo com a vertente da cultura organizacional adotada pela empresa que, conseqüentemente, influencia as políticas e práticas do departamento de RH que poderá ser mais tradicionalista ou mais humanista.

## 2.4 O NOVO DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE PESSOAS E A CULTURA DA FORMAÇÃO

Diante de tantas mudanças a nível estratégico e cultural, os departamentos de RH das instituições empresariais também têm sido chamado à adaptar-se às novas exigências do universo organizacional, passando do RH com ênfase em departamento pessoal para novas configurações como RH Estratégico ou, Gestão de Gente ou, Gestão de Talentos – dentre tantas outras novas nomenclaturas, aqui será chamado de DGP- Departamento de Gestão de Pessoas.

Tal enfoque fundamenta-se no movimento da Escola das Relações Humanas e, nesta vertente, os estudos e práticas organizacionais passam a deslocar o enfoque analítico e racional – preocupação técnica e econômica -, para a valorização humana, com enfoque mais participativo e democrático (Truss, 1999).

Neste novo cenário, o DGP assume importância estratégica, passando a acompanhar de perto as necessidades do negócio, envolvendo-se no desenvolvimento de novas políticas e estratégias organizacionais, assim como a promoção e defesa da cultura organizacional, fomentando sua aceitação, solidificação, conservação e promovendo as mudanças emergentes.

Dentre as atividades estratégicas do DGP é de suma importância a atração, seleção, gestão e desenvolvimento de estratégias de retenção de talento. Estratégias e operacionalização de recrutamento e seleção com especial enfoque à definição do perfil dos candidatos e verificação da compatibilidade dos mesmos com a cultura organizacional; promoção de programas de formação; programas de integração; desenvolvimento de sistemas de compensação e meritocracia; definição de planos de carreiras; desenvolvimento de avaliações performativas; responsável por eventos, festas e solenidades, dentre outras atribuições.

Com efeito, espera-se do DGP a migração de uma abordagem tradicionalista, conhecida na literatura como modelo *Hard* para o modelo *Soft*. De acordo com Cabral-Cardoso (2000), o modelo

de gestão de recursos humanos na abordagem *Hard* enxerga as pessoas como recursos, não há políticas de valorização do indivíduo. Neste sentido, as oportunidades de carreiras são limitadas, o controlo é executado através de diretivas estratégicas, a ênfase na relação e comunicação é descendente e os programas de formação, neste contexto, servem para treinar para a função, tendo como estatuto o investimento para a rentabilidade.

Por seu turno, o modelo *Soft* promove na organização uma cultura de gestão de pessoas, que são valorizadas e reconhecidas como o principal ativo das organizações. Nesta abordagem, a gestão é feita através do empenhamento, a comunicação está mais aberta e com contornos bidirecionais, há relação de confiança e os programas de formação têm por objetivo desenvolver a pessoa em um sentido mais amplo do que apenas treinamento para a execução de tarefas.

Na abordagem *Soft*, o referido departamento trabalha focado no desenvolvimento de inúmeros programas de incentivos e ainda programas formativos alinhados à estratégia empresarial, em constante articulação com o trabalho. O novo DGP tem em seu discurso aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal e de bem-estar dos seus colaboradores, com enfoque em promover a autonomia, a criticidade e dotá-los de conhecimentos e não apenas orientá-los para a execução de tarefas.

As políticas de gestão de pessoas, nesta perspectiva, têm por objetivo a valorização humana, defender a democracia, a participação, a cidadania, o bem-estar, o fomento ao engajamento e aumento do conhecimento, pois as pessoas são entendidas como únicas e essenciais na organização.

Assim, neste cenário de valorização do capital humano autores mais críticos identificam estratégias e práticas de caráter ambivalente e até manipulador, isto é, ao mesmo tempo em que se valoriza o ser humano, há práticas organizacionais que ainda negam a democracia, a participação e o bem-estar (Torres, 2001).

No que concerne à formação, ainda se tem notado práticas restritivas e tayloristicamente especializadas, como defende Estêvão (1997), onde o poder é manipulado pela organização, que tem um discurso formativo em torno do *empowerment* individual, mas, na verdade, aplica o *empowerment* sobre o indivíduo.

#### 2.4.1 ACADEMIAS CORPORATIVAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO TIPO *TRAINEE*

Para Eboli (2004), o atual paradigma na gestão organizacional é marcado pela transição da administração taylorista/fordista para a gestão flexível, o que acarretou emergentes mudanças no comportamento das organizações. Tal transição pode ser identificada nos estudos da autora:

“Estruturas verticalizadas e altamente centralizadas cedem espaço para estruturas horizontalizadas e amplamente descentralizadas. A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser eliminada; tarefas fragmentadas e padronizadas tornam-se integrais e complexas, exigindo, em todos os níveis organizacionais, pessoas com capacidade de pensar, decidir e executar simultaneamente.” (Eboli, 2004, p.02)

Ainda de acordo com a autora, neste cenário de mudanças de paradigma, as pessoas têm sido consideradas o principal vetor de mudança e sucesso, sendo exigido dos funcionários – independentemente de seu nível hierárquico - uma postura voltada à aprendizagem contínua.

Diante deste cenário, nota-se a emergência de práticas de T&D – do Inglês *Training and Development* desenvolvidas sob o guarda chuvas do DGP, que passam a implantar amplamente as Academias Corporativas, constituindo-se em organismos que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, para além da aquisição de conhecimento técnico e instrumental.

Em meio a cultura organizacional da alta performance e o estímulo ao progresso, acredita-se que o diferencial competitivo das organizações é desenvolver em seu quadro trabalhadores mais dinâmicos que saibam solucionar problemas, que sejam autônomos, comprometidos, propulsores de ideias inovadoras, saibam trabalhar de forma integrada, adaptado às situações de multiculturalidade, aprendam experiencialmente e saibam aplicar seus conhecimentos de forma a gerar valor à organização.

Às academias corporativas ou universidades corporativas (termo mais difundido no Brasil e USA), são atribuídas as responsabilidades pelo planejamento e implementação de estratégias formativas para o desenvolvimento dos seus funcionários e sustentabilidade organizacional. Nos estudos de Veloso temos:

“A oferta formativa é assim, adaptada às necessidades, contemplando, quer conteúdos formativos estandardizados (quer formadores externos vêm ministrar ao centro de formação), quer acções de formação concebidas, interna e externamente, para responder a necessidades específicas das realidades empresariais.” (Velo, 2009, p.179)

Com enfoque em educação e aprendizado contínuo, as academias corporativas são o elo entre a estratégia empresarial e os objetivos organizacionais - sua missão é a construção e o desenvolvimento de habilidades em prol do alcance de metas.

Eboli (2004) afirma que a missão da universidade corporativa é formar e desenvolver pessoas para o sucesso da gestão dos negócios, a partir da gestão do conhecimento, por meio de aprendizagem contínua, atrelada à estratégia organizacional, a fim de manter a organização sustentável em um ambiente altamente competitivo. Sobre as universidades corporativas, a autora apresenta alguns dados relevantes quanto a expansão:

“O número de organizações com Universidade Corporativa nos Estados Unidos cresceu de 400 em 1988 para mais de 2.000 hoje, incluindo os mais variados setores produtivos, dentre os quais se destacam: automobilístico, tecnologia de ponta, saúde, serviços financeiros, telecomunicações e varejo.” (Eboli, 2004, p. 05)

Para que não haja divergência entre o que o mercado prioriza e o que as empresas oferecem, é preciso formular estratégias e uma delas diz respeito à inovação do conhecimento e disponibilidade para aprender o novo, e a educação corporativa tem a missão de alinhar os objetivos organizacionais às necessidades do mercado e gerar a renovação e adaptação das pessoas ao processo.

Nos estudos de Meister (1999), encontramos os princípios da educação corporativa, que tem por missão o desenvolvimento de programas de gestão de competências críticas. Outro aspecto relevante diz respeito à inovação no modelo educacional, evitando os padrões tradicionais, assim como adaptar-se às múltiplas formas de aprendizagem - aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. Ainda na perspectiva do autor, a educação corporativa deve refletir o compromisso da empresa com a cidadania empresarial e fomentar o desenvolvimento de gerentes e líderes, a fim de igualmente se envolverem com o processo de educação.

Dentro desta perspectiva de educação corporativa são criados os programas do tipo *trainee*; programas que têm sua origem relacionada ao período pós-guerra, momento pelo qual as

organizações americanas ansiavam por trabalhadores bem qualificados e prontos para contribuir com o crescimento. Tais programas foram chamados de *fast track* por consistirem em constantes promoções e aumentos na remuneração que culminavam na aceleração das carreiras dos participantes (Oliveira, 1996).

Na atualidade, os programas de desenvolvimento de competências, como os programas de *Trainee*, são concebidos a fim de atender às emergentes necessidades das organizações, diante do atual contexto de mundialização da economia. Segundo Luz (1999), as principais vantagens do programa de *trainee* às empresas são:

“O desenvolvimento de mão de obra qualificada, com alto potencial e sem vícios; a garantia de continuidade da cultura da empresa; profissionais disponíveis para as necessidades de expansão dos negócios; independência do mercado para o preenchimento de seus principais cargos ou para a escolha de seus sucessores; profissionais polivalentes, em condições de assumir postos em diversas áreas; possibilidade de renovação dos quadros da empresa e até mesmo do seu perfil gerencial.” (Luz, 1999, p. 49)

Hoje os programas de *trainee* são também conhecidos como “programa de aceleração de carreiras” ou PGT - programa de gestão de talentos e têm por objetivo atrair jovens talentos recém-licenciados, oferecendo-lhes uma gama de formação comumente desenvolvida na abordagem não-formal/experiencial dentro de um ambiente estimulante, com constantes desafios.

Com seus princípios pautados na Teoria do Capital Humano, os programas do tipo *trainee* podem conceder credenciais aos participantes e, inclusive, é possível vislumbrar o aumento de ganhos salariais mediante o aumento do nível de qualificação desenvolvido pelo programa.

A diferenciação salarial oportunizada aos trabalhadores que frequentam um programa *trainee* pode ser explicada pela Teoria do Capital Humano. Tal distinção é facultada com base nas diferenças individuais de produtividade, que são resultado de altos investimentos em capital humano. Assim, de acordo com a respectiva teoria, para que o indivíduo aumente seus ganhos salariais, basta investir em capital humano: educação, formação e, conseqüentemente, aumentar a sua produtividade. (Carré & Caspar, 1999)

Ainda no sentido de compreender a diferença salarial de um trabalhador que frequentou um programa *trainee* e outro finalista diplomado, recorreremos novamente aos estudos de Carré e Caspar (1999), que explicam as diferenças salariais com base nos princípios da Teoria Marginalista da Empresa. Tal teoria defende que um empregador só contrata um assalariado se o produto marginal deste é pelo menos igual ao custo salarial que acarreta. Consequentemente, para esta teoria, se um trabalhador mais bem formado recebe uma remuneração elevada é porque ele é mais produtivo. E, se é mais produtivo, isso deve-se ao facto de que é mais raro precisamente em razão do custo da formação.

Infelizmente os programas *trainee* e os altos salários não abrangem todos. Mesmo havendo a necessidade de todos os trabalhadores da organização aplicarem a capacidade de pensar, decidir e executar, as organizações mantêm distinções de postos de trabalho, hierarquias e, consequentemente, a diferenciação do investimento em qualificação e a diferenciação salarial.

Nos estudos de Torres (2001), a autora identificou que nos grupos compostos por dirigentes, a formação planeada e oferecida era mais ampla e com enfoque no desenvolvimento da capacidade estratégica. Neste mesmo sentido, os programas do tipo *trainee* são geralmente desenvolvidos para profissionais que têm o potencial de alcançar o alto escalão da empresa; o investimento justifica-se para níveis estratégicos e táticos e não para níveis operacionais.

Estêvão *et al* (2006) identificaram em seus estudos que há “diferenciação ou especialização ao nível do tipo e de conteúdos de formação de acordo com as categorias profissionais existentes no interior da organização”. Portanto, os trabalhadores que atuam na linha de produção tendem a receber uma formação de nível técnico, enquanto os trabalhadores que ocupam cargos de chefia e liderança receberam formação a nível gerencial e comportamental (Estêvão *et al*, 2006, p. 204).

Esta parte do estudo pretendeu explicitar brevemente a relação entre a cultura organizacional e o desenvolvimento de programas de formação, assim como as especificidades dos programas do tipo *trainee*. A seguir será abordada a atual realidade da transição de diplomados ao mercado de trabalho e, assim, justificar a relevância e a alta atratividade dos programas *trainee* junto aos recém-licenciados.

## 2.5 TRANSIÇÃO DE RECÉM-LICENCIADOS AO MERCADO DE TRABALHO E O DESLUMBRAMENTO PELOS PROGRAMAS *TRAINEE*

### 2.5.1 AS (IN)CERTEZAS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL

A transição de licenciados ao mercado de trabalho tem sido significativamente influenciada pelo contexto político, econômico e social; tais contextos e suas respectivas transformações tornam a trajetória profissional de diplomados incerta. Assim sendo, um jovem da atualidade ao final do seu curso universitário não experimenta mais as garantias de um bom emprego, como ocorria com gerações anteriores. Hoje seus percursos são "descontínuos, incertos, diferenciados e individualizados" enquanto seus pais puderam vivenciar a "linearidade, rapidez, estabilidade e homogeneidade." (Kovács, 2013, p.2)

Estes argumentos são reforçados e corroborados pela perspectiva teórica de Marques (2013, p.20) que alerta: "Esta transição, longe de se apresentar como uma trajetória linear, assume cada vez mais descontinuidades e intermitências ao incluir períodos de formação, emprego, desemprego e inatividade."

Neste contexto, a transição dos diplomados do ensino superior ao mercado de trabalho tem se tornado uma grande preocupação social, com forte impacto no desenvolvimento de agendas políticas, devido ao fenômeno do desemprego e à evidente dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

Nos estudos de Marques (2014, p.97), constata-se que desde os anos 90 já se percebiam alterações no processo de transição para a vida ativa e a inserção profissional dos jovens diplomados tem constituído, desde então, um problema social em detrimento de "[...] elevadas taxas de desemprego, do prolongamento do tempo de espera até à obtenção do primeiro emprego e da menor correspondência do título académico aos requisitos/funções a desempenhar em contexto de trabalho." Na mesma linha argumentativa temos os estudos de Almeida e Castro (2017):

"Nos nossos dias, a transição para o mercado de trabalho, mesmo dos mais habilitados, tornou-se um processo complexo, prolongado no tempo e demasiado faseado, sendo particularmente

“doloroso” para jovens com formações que não se ajustam imediatamente às necessidades existentes.” (Almeida & Castro, 2017, p.06)

Com efeito, as instituições de ensino superior têm sofrido pressão para se adaptarem às necessidades e exigências do mercado. Há o anseio pela reformulação dos tradicionais métodos de ensino, assim como o anseio pelo desenvolvimento de competências técnicas e sociais.

Neste quadro, a Comissão Europeia recomenda que as instituições de ensino superior atendam aos novos desafios da sociedade e ofereçam estratégias metodológicas que assegurem o desenvolvimento de competências, a fim de garantir a empregabilidade dos graduados (European Commission, 2013).

Às universidades recaem exigências quanto à qualidade, à compatibilidade e equivalência de graus acadêmicos ao nível internacional, ao aumento das atividades de investigação e à transferência de tecnologia e conhecimento à sociedade (Marques, 2014).

Nos estudos de Almeida e Castro (2017), as universidades, por sua vez, evitando sucumbirem aos anseios do mercado, tentam equilibrar-se na oferta formativa mais integral e ir além do ensino de conhecimentos técnicos e científicos. Tentam oferecer conteúdos transversais com fomento de competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas, importantes não apenas para a atuação profissional, mas igualmente ao exercício da cidadania e realização pessoal. Como referem os autores:

“Em síntese, existe alguma pressão sobre as IES para que zelem pela qualidade dos seus cursos. A este nível, questiona-se frequentemente a relevância e atualidade dos seus projetos de ensino, e, mais recentemente, a empregabilidade que asseguram. Neste quadro, importa ponderar o conjunto de competências a desenvolver pelos estudantes, não mais confinadas às técnico-científicas. O mercado de trabalho requer jovens-adultos que saibam enfrentar problemas novos, trabalhem em equipa, dominem as novas tecnologias e possuam uma visão integrada dos contextos em que trabalham.” (Almeida & Castro, 2017, p. 05)

No discurso dominante, temos subentendido que as instituições de ensino superior não garantem a empregabilidade sendo, portanto, responsáveis pela inadequação dos recém diplomados

ao mercado de trabalho. São tachadas por oferecer conhecimento a longo prazo e formar diplomados com conhecimentos obsoletos e que não se adequam às necessidades do mercado. Neste contexto, o debate sobre a transição ao mercado de trabalho e inserção profissional ganha relevância, especialmente, no âmbito da reforma do ensino superior e do processo de Bolonha, “que não escapou a esta tendência dominante de subordinação dos perfis de formação aos perfis ocupacionais.” (Torres, 2013)

Frequentar uma instituição de ensino superior já não representa mais garantia de acesso ao mercado de trabalho e emprego. Como podemos observar nos estudos de Paulos, Valadas e Fragoso (2017) há uma certa desvalorização do diploma no mercado de trabalho, entretanto, mesmo que não garanta acesso imediato ao emprego, ainda pode facilitar, sendo uma valorização positiva. Ainda sob a perspectiva dos mesmos autores, a taxa de desemprego entre os graduados sempre foi menor do que a dos não graduados.

Os estudos de Vieira, Marques e Costa (2017) apontam que os graduados com mestrado - em comparação com graduados com diploma bacharel - eram mais propensos a serem empregados, o que demonstra que o mestrado pode ser uma mais valia em termos de acesso ao mercado de trabalho.

As interpretações – a nível político – quanto ao atual cenário e conjuntura, levam a crer que a dificuldade de inserção profissional assenta na ausência de qualificações e consideram aumentar ofertas formativas e incentivos ao ingresso no ensino superior, que tem fomentado outro problema: a sobre qualificação dos cidadãos.

Nesta perspectiva de aumento da adesão da população ao ensino superior é atribuída à educação e ao diploma o poder e a falsa sensação de igualdade para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, desconsiderando a escassez da oferta e de oportunidades adequadas tanto ao nível de segurança contratual quanto ao nível de condições de trabalho.

Muitos recém-licenciados e diplomados que conseguem acesso ao mercado de trabalho têm experimentado situações de vulnerabilidade e instabilidade. Devido à desregulação contratual ingressam no mercado nas condições de: bolseiro, estagiário, tarefeiro, temporário, subcontratado, entre outros (Marques, 2013).

Para alguns autores como Alves (2007) e Kovács (2013), na atual conjuntura econômica, muitos diplomados, antes de celebrarem um contrato sem termo, passaram por situações de trabalho

precário. É inegável que tais situações oportunizaram a socialização e aprendizagens e podem até representar o trampolim para acesso a uma posição mais segura e estável a nível contratual, mas reconhecem que a oportunidade de contrato sem termo não alcança a todos.

Torres (2013) igualmente aponta as situações atípicas de emprego e a dificuldade de inserção dos jovens diplomados e nos chama a atenção para as mutações sofridas no mundo do trabalho que têm promovido a instabilidade e a insegurança:

“[...] as profundas mutações verificadas no mundo do trabalho, marcadas pela instabilidade e insegurança, por formas atípicas de emprego, pela mobilidade constante e pelo aumento do desemprego dos diplomados, tornaram mais difícil o acesso ao mercado de trabalho e a concomitante realização dos projectos profissionais e de vida.” (Torres, 2013, p.190)

Em conclusão, Alves (2007) afirma que a tendência dominante são empregos com vínculos precários e os chamados quase-empregos. No que tange ao emprego no sector público, há pouca oferta, portanto, o acesso a um emprego estável, bem remunerado e com perspectivas de carreira torna-se uma rara conquista para os recém-licenciados e diplomados.

## 2.5.2 PRESTÍGIO E INSERÇÃO QUALIFICANTE

Diante deste cenário, os programas de *trainee* atraem a atenção de recém-licenciados que encontram uma grande oportunidade de inserção profissional, em sua área de formação, com contratos sem termo certo, ganhos salariais diferenciados, bons benefícios, em ambiente disponível a proporcionar uma expressiva aprendizagem experiencial, com rápida ascensão profissional e elevado prestígio social.

Tais programas são desenvolvidos com o objetivo de propiciar um ambiente de aprendizagem acelerada e de alta performance com vista à formação de líderes. A estratégia de aprendizagem inclui rotação entre funções, experiências internacionais, contato contínuo com a gestão

da empresa e, ainda, são proporcionados desafios constantes com enfoque na aprendizagem experiencial culminando no desenvolvimento pessoal e profissional<sup>2</sup>.

A fim de atender às especificidades dos programas, são selecionados candidatos recém-diplomados com perfil jovem, proativo, adaptativo, criativo, dinâmico, comunicativo, dentre outras. Quanto às limitações de acesso e perfil desejado, Bitencourt *et al* (2014) afirmam:

“[...] poucas vagas são disputadas por milhares de candidatos, reforça-se a ideia de alta competição e da necessidade de ter um perfil específico para conseguir ingressar, perfil este que é caracterizado por jovens de classe média, egressos de instituições de primeira linha.” (Bitencourt *et al*, 2014 p. 27)

Nota-se que nesses programas há forte tendência ao que Estêvão chamou de “eugenismo formativo e laboral”, onde os melhores, os sobre qualificados e multi especializados são selecionados por portarem uma “carteira de competências” que muito interessa ao mercado competitivo (Estêvão, 2001, p.187).

Os diplomados que conquistam uma vaga em um disputado programa de *trainee*, são considerados vencedores, por ter a oportunidade de se destacar em acirrado processo seletivo, dando os primeiros passos rumo ao sucesso profissional (Araújo *et al*, n.d.).

Sobre a atratividade de tais programas, na perspectiva de Bitencourt *et al* (2014) temos:

“Assim, os PGT apresentam-se como uma boa oportunidade de ingresso no mercado de trabalho para jovens recém-formados, já que não é exigida experiência anterior e, ainda, são feitas promessas de um longo período de treinamento para estes jovens. Além disso, como se observa na fala anterior, reforçam frequentemente que os *trainees* constituem um grupo diferenciado, uma vez que os processos seletivos são bem mais rigorosos que aqueles de estágio.” (Bitencourt *et al*, 2014, p.23)

---

<sup>2</sup> International Management *Trainee* Programme, Unilever Jeronimo Martins. Disponível em: <https://www.jeronimomartins.com/pt/carreiras/management-trainee-programme/>

Em síntese, para os participantes, o programa poderá proporcionar rápida ascensão profissional, possibilitando-os ocupar cargos de liderança, com bons rendimentos e, ainda, a ampliação de seu currículo profissional, pois ingressar em um programa de formação de líderes – conhecido por seu processo seletivo acirrado - proporciona *status* aos participantes, que passam a ser desejados por outras organizações, face a aprendizagem experimentada.

Nos estudos de Oliveira (1996), igualmente identificamos características relativas à atratividade dos programas do tipo *trainee* como: remuneração atraente com ganhos salariais acima da média do mercado (especialmente altas em se tratando de contratação de recém-licenciados); plano de carreira acelerado de acordo com o desempenho do candidato; programa de desenvolvimento de competências em ambiente estimulante e desafiante e, também, inclui acompanhamento durante todo o programa por profissionais de nível tático e estratégico (mentores) para acelerar o progresso.

Bitencourt *et al* (2014) identificam os aspectos que diferenciam os programas do tipo *trainee* dos demais programas como os de estágio, por exemplo: um programa extremamente seletivo e capaz de promover conhecimentos de forma acelerada e com rápida ascensão profissional.

Podemos afirmar que tais programas podem constituir-se em uma forma de inserção qualificante e, ainda, igualmente constituem-se como inserção excludente, pois a medida em que proporciona acelerado desenvolvimento de jovens recém-diplomados, qualificam e, em contrapartida, por terem acesso limitado torna-se programas seletivos e excludentes. De acordo com a perspectiva teórica de Cordeiro (2002), a inserção profissional qualificante revela-se:

“[...] no facto de a empresa postular e desenvolver uma verdadeira política que aposta na valorização dos seus recursos humanos (nomeadamente através da preconização de políticas selectivas de protecção dos seus trabalhadores, da existência de contratos estáveis, da criação de condições de trabalho mais satisfatórias, da existência de políticas de formação intra-empresa, de um sistema de progressão nas carreiras, com elementos salariais aliciantes, etc.), contribuindo, assim, para o desenvolvimento das competências individuais e colectivas dos seus trabalhadores.”  
(Cordeiro, 2002, p.83)

Infelizmente, não podemos deixar de salientar que, há organizações que não levam a sério a natureza do programa e utilizam esta “marca” em seus processos seletivos, a fim de atrair jovens

talentosos. Desta forma não oferecem o programa em sua essência, não promovem o aprendizado almejado e não oferecem as condições esperadas. Em contrapartida, há candidatos que se aproveitam da oportunidade de participar deste tipo de programa para “[...] criar uma nova credencial de distinção a ser indicada no currículo.” (Bitencourt *et al*, 2014, p.25)

Ao consultar o *site* de algumas organizações que oferecem os programas do tipo *trainee*, tem-se a impressão de estarmos diante de um programa que prepara o indivíduo com conhecimentos múltiplos e transversais não somente a respeito da empresa e do negócio, mas também com grande enfoque nas relações pessoais, na criticidade, na autonomia e na resolução de problemas. Por outro lado, ao consultar a literatura disponível, encontramos nos estudos de Luz (1999) os objetivos e vantagens às organizações empresariais com forte cunho racionalista:

“O desenvolvimento de mão de obra qualificada, com alto potencial e sem vícios; a garantia de continuidade da cultura da empresa; profissionais disponíveis para as necessidades de expansão dos negócios; independência do mercado para o preenchimento de seus principais cargos ou para a escolha de seus sucessores; profissionais polivalentes, em condições de assumir postos em diversas áreas; possibilidade de renovação dos quadros da empresa e até mesmo do seu perfil gerencial.” (Luz, 1999, p.49)

Assim, no que tange ao desenvolvimento pessoal e profissional promovido pelos programas do tipo *trainee*, questiona-se: Será que estamos diante de um programa verdadeiramente educativo? Seria este um programa capaz de formar um indivíduo apto a lidar, não somente com as transformações econômicas e sociais, mas também com ampla capacidade de saber, de informação, de expressão, comunicação, criticidade e capaz de promover mudanças?

Ou estaríamos diante de mais um programa, como refere Lima (2007), que oferece um “portefólio de competências” (aquelas adquiridas constantemente sob a obsolescência do conhecimento, causada pela constante evolução tecnológica, científica e comportamental das organizações), tendo em vista atingir objetivos restritos ao crescimento econômico e à competitividade.

Um dos objetivos centrais deste estudo é a compreensão dos pressupostos que assentam o programa *trainee* de determinada organização: Será que o programa *trainee* assenta em pressupostos com vistas à educação verdadeira em sua essência, transformadora ou, assenta em uma

vertente voltada às dimensões técnicas e organizacionais inscrito numa lógica de racionalidade econômica?

Antes de prosseguir para as questões metodológicas deste trabalho, finalizo o presente capítulo com uma breve abordagem sobre educação integral, aquela que transcende as lógicas tecnicistas e é capaz de formar indivíduos críticos e promotores de transformação das condições sociais.

## 2.6 A (TRANS)FORMAÇÃO

A temática “desenvolvimento e progresso econômico” tem constituído uma relevante agenda educacional da atualidade. Tal agenda traz, enquanto lógica dominante, a articulação dos objetivos econômicos às estratégias competitivas e, como lógica marginal, as necessidades sociais no quesito educacional e cultural, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e fortalecimento da democracia em seu sentido mais amplo.

Nos estudos de Lima e Guimarães (2018) “a educação é considerada um processo de empoderamento, um mecanismo de emancipação social, bem como um direito social básico. Complementarmente, valores como solidariedade, justiça social e bem coletivo são basilares à promoção de ações educativas.” (Lima & Guimarães, 2018, p. 606)

Contudo, na atual conjuntura temos assistido à ressemantização do conceito de cidadania, assim como de inclusão, justiça, igualdade e participação, fortemente relacionados à empregabilidade e à conquista do emprego. *O Memorando Aprendizagem ao Longo da Vida* apresenta dois objetivos como sendo igualmente importantes e dependentes: “promover a cidadania activa e fomentar a empregabilidade” (CCE, 2000, p.6).

No referido memorando, a ideia de cidadania ativa abrange as esferas social e económica, com grande ênfase à conquista do emprego remunerado, defendendo que tal conquista proporcionará independência, autoestima, bem-estar e qualidade de vida: “Empregabilidade e cidadania activa estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social.” (CCE, 2000, p.6)

Neste contexto, as políticas públicas apresentam orientações vocacionistas e, conseqüentemente, fortemente orientadas para remediar a obsolescência do conhecimento laboral, o que Estêvão chama de “um sentido de profissionalidade” que se traduz por:

“[...] tendo por finalidade dotar o profissional com um “motor empresarialista” obediente à performatividade e visando a eficiência e a eficácia da organização, sem perder, no entanto, a atenção aos discursos da cultura da gestão dos recursos humanos, das competências relacionais. Nesta onda, a formação constituir-se-ia num mecanismo, qual adaptador universal, para adequar os profissionais às novas exigências da sua profissão. Se estes se tornarem, então, subjetividades maleáveis, geríveis, avaliáveis, tanto melhor para a organização que ganhará assim com os investimentos na formação.” (Estêvão, 2012a, p. 21)

Estêvão (2001) e Torres (2012) questionam as práticas pedagógicas atuais desenvolvidas nos espaços empresariais e sua capacidade de realmente fomentar o exercício da cidadania e o desenvolvimento da democracia. Com efeito, as aprendizagens oportunizadas nos sistemas educativos diferenciam-se daquelas oferecidas pelas organizações, sendo que a primeira educa para “[...] horizontes de tempo cada vez mais longos e profundos (no sentido de que as mudanças são mais vincadas e amplas), enquanto as empresas decidem e atuam em lapsos de tempo cada vez mais curtos.” (Antunes, 2008)

No mesmo sentido, Gohn (2014) realiza a crítica às abordagens simplificadoras da atualidade e ressalta que os saberes não devem se limitar ao adestramento. Nos argumentos da autora a aprendizagem deve contemplar:

“[...] um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade. Certamente que em alguns casos há a incorporação ou a necessidade de desenvolver alguma habilidade ou grau de "instrumentalidade técnica", não como principal objetivo e nem o fim último do processo. E mais do que isso: o conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura.” (Gohn, 2014, p.39)

Nos estudos de Estêvão *et al* (2006) concluiu-se que as políticas de formação estão amplamente voltadas à racionalidade econômica e pouco pautadas na racionalidade democrática. Em sua pesquisa, observou-se que as formações são, geralmente, de iniciativa da empresa gerando uma “[...] cultura de acomodação em que as iniciativas de formação por parte dos trabalhadores tendem a esbater-se a favor da iniciativa das organizações.” (Estêvão *et al*, 2006, p. 202)

Em contraponto à formação enquanto instrumento de controle, performatividade e fins instrumentalistas, críticos da Sociologia da Educação defendem um sentido mais amplo e democrático da formação, com vista à promoção de suas vertentes crítica e transformadora.

Em defesa de uma verdadeira (trans)formação deverá haver a reformulação dos propósitos formativos, distanciando-se das lógicas atuais, ou seja, a ruptura com o pensamento dominante, que fomenta agendas políticas que pautam as estratégias de educação e formação. Para Torres (2012, p. 108) “o sistema educativo e formativo mais do que subordinar-se às lógicas do mercado deverá assumir uma função crítica e transformadora antecipando cenários de eventuais rupturas com os valores praticados e criando projetos de formação capazes de romperem com as lógicas dominantes.”

Para Marques (2009) é possível preparar os sujeitos para enfrentar os desafios econômicos e sociais decorrentes das transformações atuais e prevenir seus efeitos como a pobreza, as desigualdades e a exclusão:

“Na verdade, ao se assegurar condições para a efectiva aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta a igualdade de oportunidades e a qualidade e pertinência das acções de formação profissional concebidas, será possível preparar a mão-de-obra para as transformações económicas e sociais, em especial a globalização da economia, a pobreza e exclusão social, o envelhecimento demográfico, a tecnologia digital e a degradação ambiental.” (Marques, 2009, p.83)

É inegável que a formação pode assumir um carácter redutor e, conforme refere Estêvão *et al* (2006), limitar-se às dimensões técnicas (uma melhoria do trabalho quotidiano) ou às dimensões de índole organizativa (melhor percepção da empresa e dos seus objetivos), contudo pode, constituir-se em um projeto de construção identitária e existencialista.

Segundo Josso (2002), o desenvolvimento de conhecimentos não deveria limitar-se a informar, mas sim a oferecer sentido social e/ou existencial. A educação deve proporcionar às pessoas a chance de uma aproximação da condução de sua vida, da direção e da significação que elas entendem dar-lhes; uma formação numa posição metadisciplinar. Ainda nesta acepção, a autora defende que os dispositivos de formação podem e devem conjugar o desenvolvimento de competências, visando uma eficácia com uma cultura do sentido crítico, uma sensibilidade para a existencialidade, para a historicidade e para a interculturalidade.

Na mesma linha argumentativa, Correia (1996) destaca a importância das políticas educativas e da formação em transformar e democratizar as ações de formação: “Conceber as intervenções formativas como intervenções transformadoras dos coletivos de trabalho visando a sua democratização e o aprofundamento das suas valências qualificantes.” (Correia, 1996, p.103)

Estêvão (2001) em seus estudos críticos sobre a formação, sem desvincular-se da importância dos processos verdadeiramente educativos, reconhece e aponta os benefícios da formação. Para além de servir as lógicas neoliberais de promoção de eficiência, eficácia, adaptabilidade ao posto de trabalho, poder ser também capaz de:

“[...] aumentar as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projetos individuais (e também coletivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais, promove cultural e socialmente os trabalhadores; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução de identidades colectivas [...]” (Estêvão, 2001, pp. 186-187)

De acordo com Bernardes (2012, p. 210) “as modalidades de formação devem visar uma articulação entre o trabalho e a formação, devendo investir-se acima de tudo, nas práticas de organização do trabalho que são formativas.”

Josso (2002, p. 119) ressalta a importância em articular as competências como o saber-viver articulado com o saber-pensar, saber-fazer, saber-comunicar, saber-criar, saber-avaliar. A autora aponta uma grande crítica à segmentação do saber-viver pela atual sociedade industrial e “pelo

paradigma cartesiano do conhecimento pela fragmentação que gera uma perda da compreensão de nossa existência.”

Para finalizar, podemos inferir neste breve enquadramento teórico, que o Sistema de Educação Corporativa e os respectivos programas de desenvolvimento de competências, como os programas *trainee*, são concebidos com o intuito de atender às emergentes necessidades das organizações diante do atual contexto de mundialização da economia, mas ao mesmo tempo, tais programas defendem oferecer uma formação diferenciada, completa, integral, com vistas à formação de sujeitos autônomos e capazes de liderar e assumir posições de destaque após o programa.

Sabe-se que tais programas podem ser criados com o objetivo de oferecer ferramentas técnicas e instrumentais com “prazos de validade” definidos, devido a obsolescência da informação na atual sociedade ou podem, ainda, no âmbito do discurso da gestão de pessoas na abordagem *soft*, desenvolver profissionais autônomos e capazes de contornar a obsolescência da informação e gerar conhecimento não apenas econômico mas também social.

Partindo desta aceção, interessa a este estudo analisar as dimensões educativas - o ganho de amplos conhecimentos, ou seja, para além daqueles voltados às questões técnicas e de sustentabilidade do negócio e, igualmente, as dimensões sociais - como a trajetória profissional (aceleração de carreira), oportunidades (ganhos salariais, benefícios, garantias sociais) e a contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional de recém-licenciados que participaram de um determinado programa de formação do tipo *trainee*.

## **CAPÍTULO III**

### **A INVESTIGAÇÃO E O PERCURSO METODOLÓGICO**

### 3.1 CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Retomando os pressupostos teóricos deste estudo, nomeadamente o cenário social, político e econômico da atualidade, temos vivenciado as práticas neoliberais, que têm afetado diretamente a qualidade de vida das pessoas e a gestão de organizações.

São muitas as implicações das políticas neoliberais; pessoas são afetadas pela vulnerabilidade social, pela desigualdade de oportunidades, pela competitividade exacerbada, pela dificuldade para se colocarem no mercado de trabalho e pela incidência de trabalhos precários - apenas para citar algumas.

Ao nível das organizações, o maior desafio é a sua permanência no mercado de forma competitiva/lucrativa e, assim, neste cenário de extrema instabilidade, as organizações acreditam que o principal diferencial está nas pessoas e em seu capital intelectual. Passam, portanto, a implantar estratégias voltadas à captação dos melhores profissionais, os mais experientes, os sobrequalificados com conhecimento, habilidades e competências potencialmente relevantes ao negócio.

Temos a emergência de uma forte valorização do conhecimento e do saber, vivenciando a chamada era da gestão do conhecimento. Gerir o conhecimento implica desenvolvê-lo, saber aplicá-lo à prática, compartilhá-lo com os demais e buscar constante atualização, pois sabe-se que ele se torna obsoleto com os constantes avanços da ciência, da tecnologia e, também, no comportamento das pessoas.

Para algumas organizações a palavra de ordem é: investir em pessoas! Neste contexto, o antigo departamento de recursos humanos cede lugar ao departamento de gestão de pessoas e sob sua responsabilidade estão os sistemas de educação corporativa que passam a desenvolver inúmeros programas de formação.

Dentre o vasto leque de programas de formação temos a (re)emergência de programas do tipo *trainee*, que são estrategicamente desenvolvidos com a finalidade de recrutar os melhores e mais preparados recém-licenciados que possuem um interessante e diferenciado capital intelectual e, mesmo não possuindo experiência profissional, são desejados, pois almeja-se treiná-los na perspectiva do negócio e na cultura da organização.

Tais programas possuem uma proposta orientada à formação de recém-licenciados por meio de vasta formação prática em ambiente de trabalho. Os *trainees* recebem acompanhamento constante, realizado por tutores, mentores e demais profissionais da organização responsáveis por instruí-los em determinado processo; para além disso, têm contato direto com a alta gerência que acompanha suas aprendizagens e propõe novos desafios com vistas a maximizar a aprendizagem.

Um dos aspectos que atrai grande número de candidatos é o fato de ser um programa de desenvolvimento com contrato de trabalho, de acordo com a legislação trabalhista vigente, muito embora, não incidindo neste contrato as mesmas responsabilidades de um trabalhador regular. Neste sentido, os programas *trainees* são muito atrativos aos recém-licenciados por se configurarem numa interessante porta de entrada ao mercado de trabalho, com ganhos salariais diferenciados, e por permitirem construir um interessante portfólio de competências, tornando-os atraentes ao mercado.

Assim, interessa a este estudo analisar empiricamente os ganhos oportunizados por um determinado programa *trainee* aos seus participantes sob dois distintos aspectos: a dimensão educativa e a dimensão social.

A dimensão educativa, que aqui será analisada, vai além das competências para competir, dando destaque à compreensão das esferas tidas como subsidiárias nos programas de formação - as esferas cultural e humana, assumindo que estas se constituem como a real dimensão educativa.

Para além da dimensão educativa, interessa elucidar, igualmente, a dimensão social, que busca revelar a contribuição do programa quanto a inserção de jovens recém-licenciados ao mercado de trabalho e os processos de socialização decorrentes da articulação entre educação, trabalho e trajetória profissional. Também objetivou-se verificar as oportunidades que o referido programa proporcionou aos participantes, como a aceleração de carreira, os ganhos salariais e demais oportunidades geradas.

Em síntese, o problema em análise neste estudo diz respeito à compreensão das dimensões educativa e social de um determinado programa *trainee* em uma renomada organização Brasileira.

### 3.1.1 PERGUNTA DE PARTIDA

A formulação da pergunta de partida deste estudo incide em duas análises distintas: A primeira refere-se à compreensão dos conhecimentos ofertados pelo programa e, nomeadamente, os conhecimentos que de fato ampliaram o repertório dos *trainees* de acordo com suas próprias percepções. A segunda esfera de análise incide na compreensão das oportunidades e vantagens que o programa foi capaz de fomentar para a carreira, ou seja, à trajetória profissional do *trainee*. Este estudo refere-se em concreto à esfera dos ganhos salariais e ascensão a um cargo de liderança e responsabilidades em curto espaço de tempo.

Assim, a pergunta da investigação orientadora deste estudo pode ser enunciada da seguinte forma: Em que amplitude o programa *trainee* desenvolve a esfera educativa - aquisição e/ou ampliação de amplos conhecimentos – e a esfera social, contribuindo para a construção da trajetória profissional de jovens recém-licenciados?

### 3.1.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As questões a serem respondidas envolvem a análise de aspectos relacionados à estrutura do programa *trainee*, seus objetivos e os resultados alcançados, nomeadamente: o cumprimento dos objetivos, as estratégias adotadas, o ganho de conhecimento, a avaliação da metodologia adotada e, ainda, a avaliação do programa, assim como o alcance das expectativas e atendimento das necessidades dos *trainees* e, por fim, as vantagens e oportunidades geradas.

Em relação à proposta do programa, a questão levantada neste estudo diz respeito ao cumprimento dos objetivos declarados. Neste sentido, o programa foi eficaz para o objetivo ao qual se propôs? Ele ofereceu a formação técnica e gerencial na perspectiva do negócio e em articulação com a cultura da organização, com vistas à formação de futuros líderes?

Em termos relacionados à proposta educativa dos programas *trainees*, com vistas a oferecer uma ampla e vasta formação integral, a organização ofereceu a oportunidade de desenvolvimento de amplos e valiosos conhecimentos? Ou o programa oportunizou o desenvolvimento de conhecimentos funcionais visando a sustentabilidade de seu negócio? Caso a organização tenha o enfoque meramente instrumental, a experiência vivencial foi capaz de oportunizar aos *trainees* a aquisição de novos e amplos conhecimentos com potencialidade emancipadora?

Quanto à percepção dos *trainees* relacionada ao ganho de conhecimento, houve a aquisição de novos valores, comportamentos e amplos conhecimentos gerais? Qual a percepção dos *trainees* quanto a eficácia do programa em fomentar novos conhecimentos?

Em termos de avaliação da estrutura do programa, qual a percepção dos participantes quanto à metodologia adotada? E qual a avaliação geral do programa?

Quanto ao atendimento das expectativas e necessidades dos *trainees*, qual a percepção dos participantes quanto ao atendimento de suas necessidades e expectativas?

No quesito vantagens e oportunidades, em que amplitude o programa foi válido? Foi realmente vantajoso ter participado?

### 3.1.3 HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em vista os estudos de Quivy e Campenhoudt (2003, p.119) “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome.” Ainda nos pressupostos dos autores, a verdadeira investigação é, portanto, aquela que se estrutura em torno de uma ou mais hipóteses, sendo comum a construção de um corpo de hipóteses que devem articular-se umas com as outras.

Tendo em consideração as premissas de Quivy e Campenhoudt (2003), assumiu-se neste estudo a importância da construção de hipóteses. Neste sentido, partindo destes pressupostos teóricos, formularam-se as seguintes hipóteses:

- I. Os programas do tipo *trainee* promovem o desenvolvimento de competências em recém-licenciados em consonância com suas necessidades organizacionais e cultura.
- II. O desenvolvimento de programas *trainee* contribui para o reforço da cultura da organização.
- III. A experiência vivenciada em programas do tipo *trainee* fomenta o desenvolvimento de novos conhecimentos, novos valores e novos comportamentos nos participantes.
- IV. A participação no programa *trainee* oportuniza ao *trainee* ocupar cargos com maior responsabilidade e maior remuneração em menor espaço de tempo, quando comparado a um profissional que não participou de um programa *trainee*.

Diante dessas quatro hipóteses, cabe a este estudo, verificá-las, confirmá-las ou refutá-las, sendo o fator primordial desta análise a ampliação dos conhecimentos sobre o tema em questão.

Com vistas a orientar a condução da pesquisa empírica, apresenta-se a seguir os objetivos geral e específicos deste estudo.

## 3.2 OBJETIVOS

### 3.2.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo central deste estudo pauta-se na compreensão das dimensões 'educativa e social' contidas na proposta formativa de determinado programa do tipo *trainee* que visa o desenvolvimento de jovens engenheiros, recém-graduados com diferentes formações de base.

Quanto à dimensão educativa, objetivou-se identificar os conhecimentos oferecidos pelo programa, suas lógicas e potencialidades, nomeadamente os amplos conhecimentos que de fato possam ser relevantes, do ponto de vista dos *trainees*, para além daqueles almejados pelas lógicas organizacionais.

Quanto à dimensão social almejou-se compreender sua contribuição para a inserção e trajetória profissional de jovens recém-licenciados ao mercado de trabalho, nomeadamente, pelos processos de socialização decorrentes da articulação entre educação e trabalho. Também objetivou-se verificar outros ganhos e oportunidades aos *trainees* como a aceleração de carreira, salários diferenciados, garantias e seguranças sociais. Constatar se houve a aceleração de sua trajetória profissional, se o participante galgou cargos com maior responsabilidade e maior remuneração em menor espaço de tempo que um profissional que não participou de um programa *trainee* galgaria.

Almejou-se, ainda, compreender os principais traços da cultura organizacional da empresa, sua gestão estratégica e a articulação com o programa do tipo *trainee*, assim como seus objetivos, a escolha dos conteúdos, desenvolvimento, resultados esperados e, por fim, compreender a sua contribuição aos participantes.

### 3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Quanto aos objetivos específicos, buscou-se (i) Caracterizar a Cultura Organizacional e gestão estratégica; (ii) Conhecer a estrutura do Sistema de Educação Corporativa; (iii) Conhecer a estrutura do Programa de *Trainee* (perfil, importância estratégica, práticas de recrutamento e seleção e condições ofertadas); (iv) Analisar as propostas formativas do programa *trainee* e verificar suas especificidades, estratégias de aprendizagem adotadas, práticas de desenvolvimento e

acompanhamento; (v) Conhecer a percepção dos *trainees* - quanto a contribuição do programa na construção e ampliação de conhecimento, e (vi) Conhecer a percepção dos *trainees* quanto a contribuição do programa em sua trajetória profissional.

### 3.3 JUSTIFICATIVA

A importância desta investigação se justifica pela crescente tendência da oferta educativa e formativa em ambientes não escolarizados, especialmente em organizações empresariais que, com a crescente mundialização e aumento da competitividade, se deparam com a necessidade de atualizar constantemente seus trabalhadores e formá-los a seu modo em busca de vantagens competitivas.

Dentro deste contexto, há críticas realizadas por investigadores apontando que tais programas têm assumido práticas restritivas, pouco emancipadoras e com lógicas tayloristas; por outro lado, os departamentos de gestão de pessoas das organizações empresariais defendem em seus discursos utilizar práticas pautadas no desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal; entre estes dois “pólos” interessa-nos compreender as dimensões educativa e social que resultam do programa de *trainee* da organização investigada.

A abordagem deste estudo engloba o cenário econômico competitivo atual, a precarização do emprego/trabalho, a dificuldade de inserção profissional de jovens recém-licenciados, as políticas educativas e de formação assumidas pelas organizações, nomeadamente, a aprendizagem ao longo da vida e a importância do capital humano para as organizações.

Neste sentido, este estudo apresenta alguma inovação e relevância científica por abordar um assunto relativamente novo no contexto da educação em ambientes não escolarizados - Programas do Tipo *Trainee* - e, assim, contribuirá com o conhecimento científico, tanto para o campo da Sociologia da Educação, quanto para o campo da Administração/Gestão.

Em suma, pretendeu-se compreender e interpretar a natureza do programa *trainee*, sua contribuição para a dimensão educativa (aquisição e ampliação de conhecimentos) e para a dimensão social, que aqui se traduz pela inserção e trajetória profissional de recém-licenciados.

### 3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Considerando a questão de partida e os objetivos desta pesquisa, em termos metodológicos, optou-se pelo paradigma compreensivo interpretativo, privilegiando a Investigação Qualitativa, com a aproximação ao método de Estudo de Caso. Do ponto de vista das técnicas de recolha de dados, esta pesquisa recorreu à análise documental e à entrevista semiestruturada.

#### 3.4.1 PARADIGMA INTERPRETATIVO

Julgou-se pertinente iniciar esta secção explicitando o significado de paradigma com base nos pressupostos teóricos de Guba e Lincoln (1994): Um paradigma é definido como um conjunto de crenças básicas ou visão de mundo que orienta o investigador, não apenas nas escolhas do método, mas sobretudo “[...] in ontologically and epistemologically fundamental ways.” (Guba & Lincoln, 1994, p.105)

Com efeito, para Bogdan e Biklen (1994, p.52) “Um paradigma consiste em um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” Quanto à orientação paradigmática das investigações, Bogdan e Biklen (1994) fazem referência à *orientação teórica* ou *perspectiva teórica* como sendo “modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar”. Sendo assim, de forma explícita ou implícita “toda investigação se baseia numa orientação teórica”. (Bogdan & Biklen, 1994, p.52)

Nesta investigação, adotou-se enquanto orientação teórica o paradigma interpretativo, um paradigma que busca a compreensão de fenômenos sociais; por meio da realidade empírica almejou-se obter a compreensão e construção de conhecimentos sobre um tema em seu contexto natural utilizando o ponto de vista dos atores que ali atuam na inter-relação com o pesquisador. Nos estudos de Bicudo, Azevedo e Barbariz (2017), a investigação baseada no paradigma interpretativo:

“[...] vai se constituindo para e pelo sujeito que, primariamente, percebe o fenômeno, cuja palavra diz o que se mostra, o que vem à luz para quem olha de modo atento isso que se mostra, uma

vez que não está além de sua manifestação. Ele é dado na percepção e abraçado pela consciência.” (Bicudo *et al*, 2017, p.25)

Nas concepções de Lessard-Herbert *et al* (2008), a investigação interpretativa almeja a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos do estudo:

“[...] o ‘mundo humano’ enquanto criador de sentido; deste modo a investigação interpretativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos ‘comportamentos’ que manifestam.” (Lessard-Herbert *et al*, 2008, p.175)

Nos estudos de Guba e Lincoln (1994), os paradigmas são analisados de forma ontológica, epistemológica e metodológica. O paradigma interpretativo, como referem os autores “Paradigma Construtivista”, apresenta em termos ontológicos, uma característica relativista, pois as realidades existem sob forma de múltiplas construções mentais intangíveis, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula:

“[...] realities are apprehendable in the form of multiples, intangible mental constructions, socially and experientially based, local and specific in nature (although elements are often shared among many individuals and even across cultures), and depended for their form and content on the individual persons or groups holding the construction.” (Guba & Lincoln, 1994, p.110-111)

Em termos epistemológicos, este paradigma centra-se na transacionalidade e na subjetividade, firmadas na interação entre o investigador e o objeto de investigação, na qual as descobertas são construídas à medida que a investigação se desenvolve: “The investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the findings are literally created as the investigation proceeds.” (Guba & Lincoln, 1994, p.111)

A metodologia é considerada uma hermenêutica dialética, pois a natureza variável e individual das construções sociais pode ser refinada por meio da interação entre investigadores e

inquiridos, por meio de técnicas hermenêuticas convencionais e confrontadas por meio de um intercâmbio dialético:

“The variable and personal (intramental) nature of social constructions suggests that individual constructions can be elicited and refined only through interaction between and among investigators and respondents. These varying constructions are interpreters using conventional hermeneutical techniques, and are compared and contrasted through a dialectical interchange” (Guba & Lincoln, 1994, p.111)

Cabe ressaltar a importância do investigador, que assume um papel fundamental na investigação Interpretativa-Compreensiva, estando atento à realidade apresentada pelos atores sociais, devendo ser capaz de “[...] interpretá-la, reconhecer os seus contextos, mediar sobre os seus múltiplos significados, enquanto se encontram lá, e fazer passar um relato naturalista e experiencial para que os leitores participem eles próprios numa reflexão semelhante.” (Stake, 1995, pg. 59)

Em conclusão, sabe-se que, para a obtenção de resultados satisfatórios em uma investigação deve haver grande coerência entre a escolha do paradigma, o objeto e o problema de investigação; assim, visando a compreensão das dimensões educativas e sociais do programa *trainee*, considerou-se adequada a adoção do Paradigma Interpretativo, a fim de alcançarmos a compreensão dos fenômenos relacionados à problemática desta investigação.

### 3.4.2 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa prevê o ambiente natural como forma direta de se obter os dados e, neste sentido, o investigador assume papel principal enquanto agente na recolha de tais dados que apresentam características fundamentalmente descritivas.

No mesmo sentido, as metodologias de cariz qualitativo são defendidas por Merriam (1988) por terem a qualidade de descrever os intervenientes da investigação como parte de um todo no seu contexto natural, não limitando-os a variáveis isoladas.

Importa, ainda, salientar as concepções de Amado (2014) sobre o aspecto central e nuclear da investigação qualitativa:

“[...] assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados).” (Amado, 2014, p.41)

Ainda na perspectiva teórica de Amado (2014. p.41), o ponto central da investigação qualitativa incide na “[...] compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. [...]”. Para o referido autor, dois aspectos são extremamente importantes de serem analisados:

“Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes.” (Amado, 2014. p.41)

Nas reflexões de Bogdan e Biklen (1994), o investigador na investigação qualitativa assume um papel de viajante que não planeia sua viagem e coloca-se com uma postura flexível diante das variáveis que surgem na investigação, ao invés de assumir uma postura rígida e não se colocar aberto às surpresas que encontrará no ambiente de investigação.

Os mesmos autores defendem que ao optar pela investigação qualitativa, o investigador atribui grande importância ao processo de investigação e não propriamente aos resultados, sendo os dados analisados de forma indutiva, o que proporciona ao investigador compreender “aquele mundo” de dentro para fora (Bogdan & Biklen, 1994).

As concepções de Ludke e André (1986, p.18) revelam que a investigação qualitativa tem a capacidade de “focar a realidade de forma complexa e contextualizada”, neste sentido os estudos de casos são frequentemente utilizados com vistas a alcançar estes objetivos. Neste contexto, com vista a

obter a compreensão da realidade do programa *trainee*, objeto deste estudo, optou-se pelo método de estudo de caso conforme descrito a seguir.

### 3.4.3 ESTUDO DE CASO

A escolha pelo método estudo de caso foi motivada por sua capacidade em “reunir informação tão numerosa e tão pormenorizada quanto possível com vistas a abranger a totalidade da situação [...]” (Lessard-Hébert *et al*, 2008, p. 170).

A investigação pautada no método estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2005, p.32)

Ainda no mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 89) defendem que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Na perspectiva de Stake (2009), a estratégia metodológica assumida nesta investigação poderá ser considerada um estudo de caso “intrínseco”, uma vez que almejou-se uma maior compreensão de um caso particular ou um problema de investigação com necessidade de compreensão global que oferece para si um interesse intrínseco.

Tomando como referência a proposta de Bogdan e Biklen, esta pesquisa pode ser considerada um estudo de caso “observacional”, pois “o foco de estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular desta organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p.90).

Nos pressupostos teóricos de Ludke e André (1986, p. 18) “as características ou princípios frequentemente associados ao estudo de caso "naturalístico" se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa anteriormente descritas”. Dentre as características fundamentais, as referidas autoras apontam: (a) "os estudos de caso visam à descoberta"; (b) "os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto"; (c) “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”; (d) “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”; (e) “os estudos de caso revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas”; (f) “os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes

pontos de vista presentes numa situação” e, (g) “os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”. (Ludke e André, 1986, p.18-20)

Importa, portanto, apresentar cada uma das características aplicadas ao estudo de caso desenvolvido nesta dissertação.

Quanto ao seu objetivo heurístico, as referidas autoras apontam que “mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.” (Ludke e André, 1986, p.18). Neste sentido, entende-se que o quadro teórico inicial não esgota o tema e que novos aspectos, elementos ou dimensões poderão surgir, estando, portanto, o conhecimento em constante construção:

“Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolver do seu trabalho”. (Ludke e André, 1986, p.18)

Partindo do pressuposto de que o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto, para compreender o objeto de estudo em questão é preciso considerar seu contexto, as implicações, as situações e as problemáticas que estão relacionadas. (Ludke e André, 1986)

Neste sentido, esta pesquisa levou em consideração o contexto no qual os *trainees* estavam inseridos, com especial enfoque a organização, suas características e cultura, a estrutura do sistema de educação corporativa, a estrutura do programa *trainee*, as propostas educativas do programa e as respectivas práticas de desenvolvimento e do perfil dos participantes.

Quanto ao terceiro aspecto revelado pelas autoras: Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e, este estudo almejou explorar as dimensões educativas e sociais de determinado programa *trainee*, com ênfase à compreensão dos aspectos relacionados aos conhecimentos oferecidos pelo programa, suas lógicas e sua potencialidade emancipadora, quanto à sua contribuição para a construção da trajetória profissional de jovens recém-licenciados em época de escassez de emprego.

Tendo em vista que o quarto pressuposto faz referência à utilização de uma variedade de fontes de informação, objetivou-se neste estudo por coletar dados em documentos internos relativos à organização, sua estrutura e cultura, assim como ao programa *trainee*. Quanto aos documentos externos à organização buscou-se sítios de internet da própria organização, assim como demais sítios referentes à organização. Outro instrumento de coleta de dados priorizado foi a entrevista semiestruturada, que incidiu sobre as perspectivas de diferentes atores envolvidos no programa. Para Ludke e André (1986), a utilização de diferentes abordagens oportuniza a inter-relação dos dados:

"O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes." (Ludke e André, 1986, p.19)

O quinto aspecto está relacionado à capacidade dos estudos de caso revelarem experiências vicárias e permitirem generalizações naturalísticas. O pesquisador retrata suas descobertas e o leitor, ao ter contato com o material, acaba por relacionar o estudo com suas experiências de vida fazendo assim as generalizações naturalísticas, podendo relacionar o estudo à sua prática ou mesmo indagando em como pode ser aplicado a sua realidade. Por exemplo, poderá uma coordenadora de formação, ao ler esta pesquisa, comparar com o programa *trainee* de sua organização e até mesmo identificar algumas práticas condizentes com as que pratica e, ainda, utilizar este estudo para aprimorar a sua prática.

A sexta característica apontada nos estudos de Ludke e André (1986) diz respeito à possibilidade dos estudos de caso representarem os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação. Neste sentido, diante de dados que representam situações divergentes, cabe ao pesquisador "[...] procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios." (Ludke e André, 1986, p.20)

A última característica apresentada por Ludke e André (1986) diz respeito à linguagem utilizada nos estudos de caso, sendo mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: "A

preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.” (Ludke e André, 1986, p.20)

Ciente de todas essas possibilidades que o estudo de caso abarca, nomeadamente, ao considerar o sujeito em seu contexto e o colocar enquanto ator na construção da realidade, para além de colocar o investigador em contato direto com os fenômenos e, ainda, enfatizar a interpretação da realidade social e atribuí-la significados, este estudo optou pela estratégia metodológica do estudo de caso, pois é inegável que este é o método mais adequado a esta investigação.

#### 3.4.3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PÚBLICO PARTICIPANTE

O programa *trainee*, objeto de estudo desta dissertação, é o programa desenvolvido em uma renomada organização multinacional de origem Brasileira.

Com efeito, a referida organização desenvolveu 2 edições do programa *trainee*, sendo a 1ª edição em 2016/2017 e a 2ª edição em 2017/2018, ambas com vistas a preparar jovens profissionais para ocuparem futuros cargos de liderança na organização, que tem em sua estrutura funcionários de longa data em vias de aposentadoria.

A fim de alcançar os objetivos propostos, foram delimitadas algumas fronteiras neste estudo, como a investigação em uma única edição do programa *trainee* da referida organização. A edição escolhida para compor este estudo partiu da recomendação da própria empresa que, ao analisar a quantidade de *ex-trainees* ainda em atuação na organização, em cada uma das edições, recomendou a adoção da 1ª edição do programa *trainee*. Portanto, estando de acordo com a sugestão da organização, e com vistas à possibilidade de acesso a um maior número de participantes no estudo, o programa *trainee* estabelecido para este caso diz respeito à 1ª edição, tendo seu início marcado em novembro de 2016 e finalizando no período que compreende os meses de julho a novembro de 2017 (período de encaminhamento dos profissionais ao seu posto de trabalho conforme oportunidades vigentes).

O programa *trainee* 2016/2017 foi constituído por 16 *trainees*, sendo que 15 deles se candidataram ao processo seletivo do programa e galgaram todas as etapas. O 16º participante foi um profissional que havia sido recentemente contratado pela organização, na época da seleção do programa, que decidiu incluí-lo no processo, totalizando, portanto, os 16 *trainees* da referida edição.

Deste total de participantes do programa *trainee*, no período de realização da pesquisa empírica, ainda se encontravam na organização 10 *ex-trainees*.

Importa salientar que este estudo não foi composto por todo o universo de *trainees* da edição 2016/2017 que ainda estavam na organização, na medida em que a composição da amostra teve total relação com a disponibilidade dos *ex-trainees* para aderirem ao estudo.

A empresa, ao concordar em participar nesta pesquisa, salientou que faria um convite aos profissionais que participaram da 1ª edição do programa *trainee* e que a adesão seria livre e voluntária. Neste sentido, contou-se com a colaboração da Coordenadora de Treinamento que se propôs a explicitar aos *ex-trainees* a importância do estudo e de participarem da amostra, deixando-os à vontade para aceitarem ou não o convite.

Em síntese, este estudo é composto por 60% dos *trainees* que finalizaram o programa 2016/2017 e que ainda se encontravam na empresa, ou seja, 6 *trainees*, sendo a amostra composta por 5 homens e 1 uma mulher - não houve diferenciação de gênero no tratamento dos dados, a fim de não facilitar a identificação da *trainee* feminina.

Buscou-se verificar na amostra deste estudo suas percepções quanto aos ganhos de amplos conhecimentos, assim como os benefícios, vantagens e oportunidades gerados pelo programa.

Sem acesso às ferramentas de avaliação da aprendizagem que indicassem os conhecimentos prévios dos *trainees* na entrada do programa e os conhecimentos adquiridos após o programa, não coube a este estudo realizar uma avaliação da aprendizagem, mas sim verificar o desenvolvimento e ganho de conhecimento na perspectiva dos indivíduos, em um processo de autoavaliação de suas aprendizagens e ganhos por participar do programa.

Tendo em vista que a validação das hipóteses deste estudo, assim como as possíveis descobertas atreladas à análise da percepção dos participantes, reconhece-se que os resultados referenciados neste estudo comportam uma dimensão subjetiva. Reconhece-se, ainda, a limitação em adotar um único estudo de caso para abordar a realidade empírica, estando ciente que os resultados não poderão ser generalizados e, portanto, reportados somente à realidade em questão.

Em síntese, o caso analisado teve por objetivo buscar a compreensão das dimensões educativas e sociais de um determinado programa *trainee*, procurando compreender os ganhos oportunizados na perspectiva dos *trainees*, sendo analisada a contribuição do programa para a trajetória profissional e para a construção e ampliação de saberes nos participantes.

Apresentam-se a seguir às técnicas de recolha de dados adotadas neste estudo.

#### 3.4.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Na perspectiva de Stake (1995), os instrumentos de recolha de dados em um estudo qualitativo exigem ao investigador a habilidade em “saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. Isso exige sensibilidade e ceticismo.” (Stake, 1995, p. 50)

Com foco na perspectiva supracitada, almejou-se neste estudo a oportunidade de coletar dados pertinentes que possam responder à questão de partida, às hipóteses e aos objetivos. Neste sentido, selecionaram-se enquanto técnicas de recolha de dados: Análise Documental e a Entrevista Semiestruturada. Para Quivy e Campenhoudt (2003, p. 83):

“As entrevistas, observações e consulta de documentos diversos coexistem frequentemente durante o trabalho exploratório. Nos três casos, os princípios metodológicos são fundamentalmente os mesmos: deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista, escutar tudo em redor sem se contentar só com uma mensagem, aprender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores.”

A análise documental constituiu-se em um dos principais instrumentos de recolha de dados desta investigação. Na mesma linha argumentativa, Silva *et al* (2009) defendem que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, apresentam certa durabilidade e aspectos que favorecem sua utilização. Por sua vez, a técnica da entrevista semiestruturada também teve grande papel neste estudo, pois para os mesmos autores há incerteza quanto à “representatividade” dos documentos e questiona-se se o investigador consegue reuni-los em número suficiente, a fim de realizar as inferências necessárias.

Assim sendo, almejou-se acesso a uma grande diversidade de documentos no terreno, a fim de compreender a realidade do caso a ser estudado; tais documentos podem constituir-se em documentos escritos, falados, imagens, vídeos e afins.

Reconhecendo tal ampla e diversa gama de documentos utilizados na pesquisa documental, nomeadamente no campo educacional, esta investigação recorreu a documentos de acesso público da organização, como sites, revistas, vídeos e ainda documentos internos à organização que apresentem a missão, visão e valores; documentos diretamente relacionados ao Sistema de Educação Corporativa e, não menos importante, documentos relativos ao Programa *Trainee* no domínio de sua estrutura, objetivos, resultados esperados, plano de implementação, dentre outros.

Na visão de Silva *et al* (2009), a pesquisa documental parte de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e, assim, obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionados exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até à comunicação dos resultados, constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo.

No que concerne às entrevistas, foram realizadas com o intuito de levantar informações, junto aos “atores” envolvidos no programa e complementar os dados coletados nos documentos previamente pesquisados.

Para Quivy e Campenhoudt (2003), há três categorias de interlocutores válidos às entrevistas. A primeira categoria diz respeito aos “[...] peritos no domínio da investigação” - transpondo a esta investigação - são os gestores da organização, os gestores de recursos humanos ou gestores do programa em si. A segunda categoria é composta pelas “testemunhas privilegiadas”, que são aqueles que “devido a sua posição, acção ou responsabilidade” são conhecedores do problema. Neste sentido, são os técnicos de educação, os formadores e os líderes das equipas. A terceira categoria, chamada “úteis”, é constituída pelo público a que o estudo está diretamente relacionado; neste caso são os próprios participantes do programa *trainee*. (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.71)

Para Stake (2009, p. 81) “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas”. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa, os mesmos têm a responsabilidade de examinar o mundo partindo do pressuposto de que nada é banal, “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49)

Assim sendo, a entrevista constitui-se em um importante instrumento de investigação onde o pesquisador, de porte de um roteiro semiestruturado, elabora perguntas direcionadas com base

nos objetivos da pesquisa, com vistas a identificar aspectos relevantes relacionados ao objeto de estudo.

A escolha dos instrumentos de recolha de dados deve atender aos objetivos de investigação e, ainda, é desejável que o investigador utilize mais de um instrumento, com vista a ampliar o conhecimento e fomentar a explicação de fenômenos. Quando o investigador utiliza técnicas de forma complementar, ele desenvolve um trabalho com mais qualidade, pois aumenta a confiabilidade dos resultados. Apresenta-se a seguir o resumo dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação, conforme tabela a seguir.

<i>TABELA 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</i>			
<b>Instrumento de Análise</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Fonte</b>	<b>Referência</b>
Pesquisa Bibliográfica	Compreender e fundamentar	Autores que estudam o tema em profundidade e foram criteriosamente selecionados tanto de Portugal, do Brasil, quanto de demais países.	Livros, capítulos, teses, artigos, revistas e legislação.
Pesquisa Documental	Conhecer a organização e a estrutura do Programa <i>Trainee</i> .	Documentos internos e externos à organização	Sítio de internet da Ômega, sítios que fazem referência à organização. Documento elaborado pela Coordenadora da Treinamento
Entrevista semiestruturada	01 - Conhecer a estrutura do Sistema de Educação Corporativa; 02 - Conhecer a estrutura do Programa <i>Trainee</i> ;	Profissional envolvido no planeamento e desenvolvimento do programa assim como os	Coordenadora de Treinamento e <i>Trainees</i>

	<p>03 - Conhecer as práticas de recrutamento e seleção; 04 - Conhecer o perfil das vagas do Programa; 05 - Conhecer as condições ofertadas;</p> <p>06 - Conhecer o perfil e competências desejáveis para ingressarem no Programa; 07 - Conhecer as propostas educativas do Programa; 08 - Conhecer as práticas de acompanhamento de desenvolvimento e 09 - Avaliação do Programa</p>	<p>próprios <i>trainees</i> que participaram do programa 2016/2017</p>	
--	--	--	--

Fonte: Desenvolvido pela autora

Com a adoção de tais técnicas pretendeu-se compreender a cultura organizacional da empresa, as dinâmicas e estratégias adotadas no programa *trainee* e afunilar para as estratégias formativas adotadas no programa e averiguar as potencialidades educativas e, ainda, compreender se o programa contribuiu para a trajetória profissional de jovens licenciados. Neste sentido, objetivou-se ter acesso a ampla gama de dados, a fim de realizar deduções a partir das informações coletadas, à medida que se inter-relacionam.

Os instrumentos metodológicos desta investigação foram cuidadosamente selecionados, tendo a pretensão de atender aos objetivos específicos e gerais e ter condições de verificar as hipóteses do estudo.

### 3.4.5 PROCESSO DE RECOLHA DO DADOS

Após a realização da revisão da literatura e o desenvolvimento dos instrumentos metodológicos, o passo seguinte incidiu sobre o que os investigadores chamam de ida ao terreno ou pesquisa de campo.

Em tempo de Covid 19, a ida ao terreno/campo sofreu algumas limitações, que não afetaram a qualidade do trabalho e, tampouco, a dedicação dos envolvidos. Assim sendo, todo o contato que seria presencial aconteceu por via digital, tendo como meios de comunicação: O *e-mail*, o telefone, o *whatsapp* e o *Skype* para a realização das entrevistas.

O primeiro contato realizado com a organização escolhida ocorreu através de telefonema, ao Diretor Industrial – DI da organização em questão. Após explicitar as intenções e os objetivos, foi solicitado o envio de um e-mail. Após a leitura do e-mail, o DI entrou em contato via telefone, a fim de conhecer melhor os objetivos do estudo e analisar a pertinência dos mesmos juntos à organização. Nesse momento, explicou que a organização não tinha por praxe abrir suas operações e detalhes à pessoa externa e ele não sabia se seria possível a realização do estudo, entretanto concordou em apresentar o pedido ao Conselho da organização que - felizmente - concordou e assentiu o início deste estudo.

Um dado bastante interessante e que vale ser ressaltado é o fato da organização não ter como prática participar de estudos, pesquisas e investigação, portanto esta é a primeira experiência da organização na colaboração científico acadêmica, o que gera uma grande responsabilidade em conduzir o processo de forma a ser uma experiência agradável e, assim, manter esta "porta aberta" para demais pesquisadores que possam ter interesse pela organização.

Importa, ainda, mencionar que a organização solicitou a total confidencialidade de sua identidade, da identidade dos participantes, assim como não permitiu a divulgação de qualquer material concedido para consulta. De fato, esta preocupação é compreensível, pois no decorrer das entrevistas foram mencionados muitos dados passíveis de identificar os próprios participantes, assim como a operação e identidade da organização e, portanto, a utilização dos pseudônimos não seria suficiente para manter a confidencialidade. Tendo profundo respeito pela organização e pelos participantes, não houve negociação quanto às condições impostas e sim a aceitação das mesmas.

Continuando a explicitação dos contatos realizados para a efetivação do estudo, o segundo contato ocorreu com o Diretor de Relações Trabalhistas (DRT), responsável pela área de Recursos Humanos, área amplamente envolvida na criação e planejamento do programa. O contato com o DRT aconteceu via ligação telefônica e, nesta oportunidade, apresentou-se o estudo, os objetivos e sua importância. O DRT se colocou à inteira disposição para colaborar e nomeou a Coordenadora de Treinamento (CT), a responsável por atender às solicitações do estudo.

O terceiro contato foi a apresentação do programa - via telefone - para a CT, que prontamente também se disponibilizou a participar da pesquisa e ajudar no que fosse necessário.

Nesta oportunidade, esclareceu-se que a organização faria um convite aos *trainees* e a adesão e participação seria totalmente voluntária, que o estudo contaria com a dedicação daqueles que se disponibilizassem voluntariamente e, inclusive, os agendamentos das entrevistas foram realizados fora do horário de trabalho. Nesta ligação já ficou esclarecido que a amostra do estudo seria composta pela primeira turma do Programa *Trainee* - Edição 2016/2017. A CT se colocou à disposição para intermediar o contato com os ex-participantes e reforçou que os deixaria à vontade para escolher participar ou não do estudo.

Neste ínterim, a CT realizou o convite aos *ex-trainees* e, ciente daqueles que se disponibilizaram a participar do estudo, enviou via e-mail o perfil e dados de cada participante, conforme tabela 2.

TABELA 2 - RELAÇÃO DE <i>EX-TRAINEES</i> PARTICIPANTES DO ESTUDO		
<b>Formação</b>	<b>Setor</b>	<b>Unidade onde atua</b>
Engenharia de Produção	Produção	Brasil
Engenharia Mecânica	Manutenção	Brasil
Engenharia de Produção	Administração	Brasil
Engenheira de Alimentos	Laboratório	Brasil
Engenharia de Produção	Processo	Exterior
Engenheiro Mecânico	Manutenção	Exterior

Fonte: Desenvolvido pela autora

Na sequência, por iniciativa da CT, iniciou-se o primeiro contato com os participantes via e-mail. Este e-mail estava endereçado aos seis profissionais da organização que aceitaram participar do estudo, sendo todos *ex-trainees* da turma 2016/2017.

Em resposta ao e-mail da C.T, também replicado aos *ex-trainees* aderentes à investigação, agradeceu-se pela disponibilidade em participar do estudo e apresentou-se os objetivos do estudo e as técnicas de recolha de dados adotadas, reforçou-se, ainda, a importância da participação de cada um e foi informado que o próximo passo seria um contato individualizado, a fim de estreitar a comunicação.

Assim sendo, na sequência, um e-mail foi enviado para cada um dos participantes, agradecendo novamente a participação, acrescentando informações sobre o estudo, assim como

anexou-se o Protocolo de Pesquisa (cf. apêndice 1), a Declaração de Compromisso (cf. apêndice 2), o Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa (cf. apêndice 3). Outro aspecto acordado neste contato foi quanto à plataforma que seria utilizada para a entrevista, sendo o Skype e, por fim, solicitou-se um horário para cada uma das entrevistas.

A fim de garantir a confidencialidade quanto a identidade dos participantes, atribuiu-se aos *trainees* as siglas T1, T2, T3, T4, T5 e T6, de acordo com a ordem de aceite a participar da pesquisa, ou seja, à medida em que se recebeu o "Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa"<sup>3</sup> (cf. apêndice 3) devidamente assinado, os sujeitos foram "numerados".

#### 3.4.6 PASSO A PASSO DA COLETA DE DADOS

Iniciando a pesquisa, o primeiro passo foi a coleta de dados junto aos documentos públicos da organização estabelecidos nos sítios virtuais, assim como nas redes sociais.

Na sequência a CT disponibilizou informações relativas ao programa *trainee* alusivos às seguintes questões: (1) A estrutura do Sistema de Educação Corporativa; (2) A estrutura do Programa *Trainee*; (3) Práticas de recrutamento e seleção; (4) Perfil das vagas do programa; (5) Condições ofertadas; (6) Perfil e competências desejáveis para ingressarem no programa; (7) Propostas educativas do programa; (8) Práticas de acompanhamento de desenvolvimento e, (9) Avaliação do programa. A este documento atribuiu-se o nome de Documento de Referência ao Programa *Trainee* e, conforme explicitado anteriormente, em atendimento à solicitação da organização, o referido documento não será divulgado na íntegra).

O passo seguinte abarcou o desenvolvimento do roteiro de entrevista semiestruturada referente à CT (cf. apêndice 4), que teve por objetivo inserir questões pertinentes aos objetivos específicos delimitados ao estudo e de acordo com a revisão da literatura.

A primeira entrevista aconteceu em 14/08/2020, com a CT. Esta entrevista teve por objetivo aprofundar os conhecimentos ofertados no Documento de Referência ao Programa *Trainee*, especificamente conhecer a estrutura do Sistema de Educação Corporativa da organização; conhecer a estrutura do Programa *Trainee*; as práticas de recrutamento e seleção; o perfil das vagas do programa;

---

<sup>3</sup> A versão apresentada do "Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa" consiste no modelo utilizado com os participantes. Aqui não será exposta a versão oficial (nomeada e assinada) a fim de que seja mantida a confidencialidade dos participantes.

as condições ofertadas e o perfil de competências desejável para ingressarem no programa, as propostas educativas; as práticas de acompanhamento de desenvolvimento e a avaliação do programa.

Após a análise do documento de referência ao programa *trainee* e após a transcrição da entrevista com a CT, houve a necessidade de novos esclarecimentos com o objetivo de sanar lacunas referente ao plano de formação do programa *trainee*, portanto uma segunda conversa ocorreu com a CT em 31/08/2020. Esta conversa não teve um caráter de entrevista, teve um caráter menos formal e com duração aproximada de 15 minutos e ocorreu sem a utilização de roteiro estruturado (mas sim com algumas anotações sobre as dúvidas a sanar) e, como na primeira entrevista, esta também foi gravada e transcrita.

Neste ínterim, entre o primeiro e o segundo contato com a CT, foi desenvolvido o roteiro de entrevista semiestruturada referente aos *ex-trainees* (cf. apêndice 5). Tal roteiro teve por objetivo nortear a entrevista com os *ex-trainees*, tendo como pressupostos responder às questões de partida deste estudo e atendendo aos seus objetivos.

Num momento seguinte, realizou-se as entrevistas com os *ex-trainees*, cujo objetivo foi compreender as dimensões educativa e social do programa *trainee* objeto deste estudo. Tais entrevistas ocorreram no mês de agosto e setembro de 2020, sendo: *Trainee* 01 (T1) entrevistado em 02/09/2020; *trainee* 02 (T2) entrevistado em 28/08/2020; *trainee* 03 (T3) entrevistado em 04/09/2020; *trainee* 04 (T4) entrevistado em 28/08/2020, o *trainee* 05 (T5) entrevistado em 29/08/2020 e o *trainee* 06 (T6) entrevistado em 24/09/2020.

A seguir, apresenta-se (cf. tabela 3) a data de entrevista, os meios de comunicação e o tempo de duração da entrevista.

TABELA 3 - DATA DE ENTREVISTA E MEIO DE COMUNICAÇÃO			
<b>Data</b>	<b>Ações</b>	<b>Meio de Comunicação</b>	<b>Tempo de Entrevista</b>
14/08/2020	1ª Entrevista Coordenadora de Treinamento	Skype	50m09s
28/08/2020	Entrevista <i>Trainee</i> 04	Skype	1h12m
29/08/2020	Entrevista <i>Trainee</i> 02	Skype	1h13m
29/08/2020	Entrevista <i>Trainee</i> 05	Skype	1h28m
31/08/2020	2ª Entrevista Coordenadora de Treinamento	Skype	15m40s

02/09/2020	Entrevista <i>Trainee</i> 01	Skype	59m34s
04/09/2020	Entrevista <i>Trainee</i> 03	Skype	1h14m
24/09/2020	Entrevista <i>Trainee</i> 06	Skype	53m54s

Fonte: Desenvolvido pela autora

As entrevistas foram gravadas e transcritas<sup>4</sup> com a permissão de todos os participantes, conforme apontado no “Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa” (cf. apêndice 3).

O objetivo de gravar e transcrever as entrevistas visa trazer maior fidedignidade à análise e interpretação dos dados, pois entende-se que “o processo de análise já começou com a transcrição (sobretudo quando esta é feita pelo próprio investigador)” (Amado, 2014, p. 299, parênteses no original).

Vale salientar que todas as entrevistas com os *ex-trainees* decorreram pautadas no mesmo roteiro de entrevista semiestruturado (cf. apêndice 5), e igualmente realizadas via plataforma eletrônica Skype. Com um olhar atento, pode-se perceber conforme tabela 3 que há uma disparidade relacionada ao tempo de duração das entrevistas. Supôs-se que tal disparidade tenha relação com a habilidade de comunicação, com a objetividade em tratar o assunto por alguns *trainees* e, em contrapartida, outros preferiram interagir com detalhes minuciosos, ou com complementações, explicações e exemplos do dia a dia, a fim de clarificar sua experiência.

### 3.4.7 TRATAMENTO DOS DADOS

Nos estudos de Yin (2005), o autor aponta que no âmbito das investigações de natureza qualitativa tem-se, por norma, a coleta de muitas informações das quais deve-se “examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências, tendo em vista proposições iniciais de um estudo.” (Yin, 2005, p. 131)

Por sua vez, de acordo com os estudos de Amado (2014), faz-se imprescindível considerar a análise de dados enquanto uma questão central na investigação e, assim sendo, merece dedicação, atenção, rigor e critério. Como defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 50) “o processo de análise de

---

<sup>4</sup> Em atenção ao sigilo organizacional e preservação da identidade dos entrevistados, assegurado pela Declaração de Confidencialidade, nenhum documento disponibilizado pela organização ou transcrição de entrevista será apresentado neste trabalho.

dados é um funil: as coisas estão abertas de início (ou topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo.”

Assim sendo, o papel do investigador consiste em fazer descobertas, por meio da coleta e análise criteriosa de dados em consonância com o rigor científico, com vista a validar, ou não, a sua hipótese de trabalho.

Na mesma linha argumentativa, os autores como Quivy e Campenhoudt (2003, p. 211) defendem que “interpretar esses factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise.”

Na investigação qualitativa, a interpretação dos dados coletados é pautada em textos. Os dados coletados devem transformar-se em textos para então o investigador iniciar a sua interpretação da realidade. De acordo com Flick (2005, p.29), o texto “constitui os dados essenciais em que se baseia a descoberta; é a base da interpretação; e é o meio fundamental da apresentação e comunicação de resultados.” para o referido autor, o texto constitui-se no resultado da coleta de dados e serve enquanto instrumento de interpretação. Assim sendo, vale ressaltar a importância da transcrição da entrevista, pois transformá-la em texto clarifica a interpretação da realidade.

Com efeito, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a importância de organização sistemática dos dados e a importância da transcrição das entrevistas no processo de busca da compreensão dos dados:

“O processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

Tendo em consideração a importância de utilizar procedimentos sistematizados para a análise dos dados coletados, este estudo recorreu à técnica de Análise de Conteúdo. Na perspectiva de

Bardin (1977), esta é uma técnica de análise apoiada em procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição e análise de diversificados conteúdos, sendo baseada na hermenêutica com vista a realizar descobertas, servindo igualmente para verificar hipóteses.

No mesmo sentido, Quivy e Campenhoudt acrescentam a importância desta técnica nos seguintes termos:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 230)

Tendo em conta a necessidade de analisar os dados coletados com vistas a realizar descobertas, buscou-se aplicar a este estudo procedimentos sistematizados pautados nas concepções de Bardin (1977), conforme pode ser observado a seguir.

#### 3.4.8 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Nos estudos de Bardin (1977), a análise de conteúdo constitui-se em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” Para a autora, “O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.” (Bardin, 1977, p.9)

Um aspecto particularmente importante na análise de conteúdo diz respeito a sua função, que pode constituir-se na função heurística e na função de administração de provas. Na função heurística observa-se o enriquecimento da tentativa exploratória, aumentando assim a descoberta. Na função de administração da prova, o ponto de partida das hipóteses do investigador apresenta-se na “forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo <<para servir de prova>>.” (Bardin, 1977, pg. 30)

A análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas aplicadas ao campo das comunicações - campo extremamente vasto. Com vista a favorecer as análises, a autora ressalta que a técnica engloba inúmeros “apetrechos” por trabalhar com a diversidade de formas de conteúdo:

“Não se trata de um instrumento, mas um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (Bardin, 1977, p.31)

Outro dado de suma relevância apontado pela autora diz respeito à importância de buscar inferências – deduções lógicas. Sendo a análise de conteúdo composta por técnicas de análise das comunicações, apoiada em procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição dos conteúdos, deve o investigador estar ciente que somente a descrição dos conteúdos não atenderá à função heurística e/ou função de administração de prova. A autora menciona que a inferência é uma fase intermediária do processo de análise de conteúdo e posiciona-se entre a descrição das características e a interpretação, ou seja, a significação destas características.

Assim sendo, o pesquisador deve explorar o conteúdo coletado relacionando todo conjunto, a fim de não se caracterizar como apenas uma descrição e sim buscar inferências para a significação, como aponta Bardin (1977):

“A análise de conteúdo é o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 1977, p. 42)

Sobre a validação da análise, a autora sublinha a importância quanto à homogeneidade da informação; a exaustividade do conteúdo analisado; a exclusividade das categorias; a objetividade dos codificadores e a adequação ou pertinência do conteúdo aos objetivos de investigação (Bardin, 1977, p.36).

Em atenção às proposições de Bardin (1977), apresenta-se a seguir a aplicação prática da análise de conteúdo alinhada a este estudo. Cabe ressaltar que objetivou-se seguir amplamente o método de Bardin, entretanto sem deixar de realizar as necessárias adaptações à realidade do estudo.

#### 3.4.8.1 APLICAÇÃO PRÁTICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO NESTE ESTUDO

Seguindo os procedimentos de Bardin (1977) para a análise de conteúdo, iniciou-se o percurso pela organização dos conteúdos em três etapas: (1) Pré-análise, (2) Exploração do Material e (3) Tratamento dos Resultados obtidos e Interpretação.

De acordo com a autora referenciada, a pré-análise tem por missão três fatores: A escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, assim como a elaboração de indicadores que ajudem na interpretação do conteúdo. Estes três fatores, nas palavras de Bardin (1977),

“[...] não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objectivos, ou, inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta por actividades não estruturadas, <<abertas>>, por oposição à exploração sistemática dos documentos.” (Bardin, 1977, p.96)

A organização dos documentos decorreu desde o momento em que se recebeu o Documento de Referência ao Programa e, também, desde a primeira entrevista. Durante a coleta dos dados, já houve a preocupação com a organização e com a sistematização de um esquema de operações e de um plano para a análise dos conteúdos.

A pré-análise, segundo Bardin (1977), inicia com a leitura flutuante do material coletado, assim como, com a escolha dos documentos a serem submetidos à análise: a constituição do *corpus*, a formulação de hipóteses, a formulação de indicadores que fundamentam a interpretação final e culmina na preparação do material.

Quanto à escolha dos documentos, a autora classifica como sendo a priori ou “com objetivo determinado” (Bardin, 1977, p.96). No caso deste estudo, a escolha dos documentos ocorreu com os objetivos já determinados – a posteriori. Segundo os estudos da autora, a escolha dos documentos a posteriori ocorre quando “o objetivo é determinado, e, por conseguinte convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado.” (Bardin, 1977, p.96).

Quanto à constituição de um *Corpus* - "conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos." (Bardin 1977, p.96) – esta envolve escolhas, seleções e regras como: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Sobre o *Corpus*, este estudo utilizou amplamente todos os materiais a que teve acesso: Sítios de internet, os documentos que a organização disponibilizou e as sete entrevistas, conforme mencionado anteriormente, uma com a CT e outras seis com os *ex- trainees*. Felizmente, todo o material recolhido esteve apto para ser utilizado na íntegra, sem qualquer dano às gravações ou transcrições, todos com extrema utilidade, relevância, clareza e fidedignidade ao tema de pesquisa.

Quanto aos objetivos de análise de conteúdo, procedeu-se à identificação de aspectos relacionados às proposições deste estudo, que tinha por objetivo de análise identificar e analisar dados relacionados à caracterização da organização, ao seu sistema de educação corporativa, à estrutura do programa *trainee*, especialmente as propostas educativas e formativas do referido programa e, ainda, compreender a percepção dos *trainees* quanto à contribuição do programa na construção de conhecimento e a contribuição em sua trajetória profissional.

No que tange às hipóteses estabelecidas para este estudo, anteriormente apresentadas, é no processo de análise dos conteúdos que é possível verificá-las e, a partir de então, extrair conclusões, a fim de afirmar ou infirmar as suposições prévias ao estudo.

Outro aspecto que Bardin (1977) julga ser pertinente diz respeito à formulação de indicadores que favoreçam a reflexão sobre os dados em análise. Dentre os indicadores que foram delineados para este estudo, optou-se por: (1) Eficácia; (2) Efetividade e (3) Satisfação dos participantes.

O indicador Eficácia diz respeito ao cumprimento dos objetivos. Neste indicador será avaliado se o programa foi eficaz para o objetivo ao qual se propôs: Formação técnica e comportamental na perspectiva do negócio e da cultura da organização. O indicador Efetividade

apontará os efeitos da ação do Programa *Trainee*, ou seja, o impacto na vida dos participantes, neste indicador será analisada a aquisição de novos valores, comportamentos e amplos conhecimentos gerais, tanto na esfera técnica/gestionária, quanto na esfera comportamental/pessoal. O indicador Satisfação dos Participantes diz respeito à capacidade do programa em atender às necessidades e expectativas dos participantes.

Seguidamente, apresenta-se a tabela 4 que relaciona os indicadores às questões a serem refletidas e interpretadas neste estudo.

TABELA 4 - INDICADORES E INTERPRETAÇÃO DOS CONTEÚDOS	
<b>Indicador</b>	<b>Questões a serem respondidas</b>
Eficácia	- O programa foi eficaz para o objetivo ao qual se propôs?
Efetividade	- Houve a aquisição de novos valores, comportamentos e amplos conhecimentos gerais, tanto na esfera técnica quanto na esfera pessoal? - Participar do programa modificou a vida dos participantes?
Satisfação	- Qual a avaliação que os participantes fazem do programa? Atendeu às expectativas? Foi vantajoso ter participado?

Fonte: Desenvolvido pela autora

Para Bardin (1977), antes de iniciar a exploração do material, deve o investigador ter extremo cuidado com a organização e preparação do material, pois trata-se de “[...] uma preparação formal (<<edição>>) [...] as entrevistas gravadas são transcritas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralinguística) [...] Bardin, 1977, p.100). Portanto, nesta etapa realizou-se a transcrição de todas as entrevistas na íntegra.

Após a realização das transcrições das entrevistas dos *trainees*, sentiu-se a necessidade de compreender melhor, clarificar e detalhar aspectos quanto à trajetória profissional de cada um dos participantes até a data da entrevista. Nas transcrições notou-se certa lacuna temporal e a dificuldade de compreensão e clareza quanto à evolução e oportunidades galgadas na organização. Portanto, desenvolveu-se um esquema que pudesse ser respondido individualmente (cf. apêndice 6), solicitando informações quanto: (1) A descrição do cargo, (2) as responsabilidades inerentes, (3) o tempo para alcançá-lo, (4) o tempo de permanência, (5) o nível de autonomia, (6) aumento salarial em

porcentagem, (7) a quem estavam subordinados e (8) caso estivessem em posição de liderança, quem lideravam.

Assim sendo, aos *trainees* foi explicitada a importância de obter um quadro compreensivo da trajetória profissional, para poder responder uma das esferas da dimensão social: “Contribuição do programa na trajetória profissional do *trainee*”. A partir de então, foi enviado tal esquema a cada um dos participantes da investigação. Dos seis *trainees*, somente um não retornou com tal documento e a análise de sua trajetória profissional será pautada somente nos dados da entrevista.

Na segunda etapa de trabalho da análise de conteúdo de Bardin (1977), segue-se à Exploração do Material, que corresponde à Codificação dos dados. De acordo com a autora:

“Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices [...]” (Bardin, 1977, p.103)

Neste sentido, ao avaliar o material para a delimitação dos recortes identificou-se quatro Unidades de Contexto: (1) Organização; (2) Programa *Trainee*; (3) Dimensão Educativa e a (4) Dimensão Social.

A partir de então foi realizada a delimitação dos recortes das Unidades de Registro e identificadas seis unidades, as quais julgou-se pertinente focar para a descrição e análise dos dados: (1) Caracterização da organização e Cultura; (2) Sistema de Educação Corporativa; (3) Estrutura do Programa *Trainee*; (4) Propostas Educativas/Formativa do Programa; (5) Percepção dos *Trainees* Quanto à Contribuição do Programa na Construção de Conhecimento e (6) Percepção dos *Trainees* Quanto a Contribuição do Programa em sua Trajetória Profissional.

A seguir, na tabela 5, apresenta-se a relação entre as Unidades de Contexto e as Unidades de Registro, de acordo com o método de Bardin (1977):

TABELA 5 - RECORTE DE UNIDADES	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro: Temas
Organização Ômega	Caracterização da Organização e Cultura
	Sistema de Educação Corporativa
Programa <i>trainee</i>	Estrutura do Programa <i>Trainee</i>
	Propostas Educativas/Formativa do Programa
Dimensão Educativa	Percepção dos <i>Trainees</i> Quanto à Contribuição do Programa Na Construção de Conhecimento, Novos Valores e Comportamentos
Dimensão Social	Percepção dos <i>Trainees</i> Quanto a Contribuição do Programa em sua Inserção e Trajetória Profissional

Fonte: Desenvolvido pela autora

Na terceira etapa de trabalho, parte-se para a categorização. Nesta etapa, devido à natureza do estudo, adotou-se a categorização conforme o critério semântico. Nesse sentido foram identificadas as temáticas e, conseqüentemente, desenvolvidas categorias e subunidades de análise para auxiliar na descrição e análise dos dados e ainda aumentar a fidedignidade, conforme pode ser observado na tabela 6.

TABELA 6 - CATEGORIA DE ANÁLISE DE DADOS			
Temática	Categorias de Análise	Subunidades de Análise	Fonte de Evidência
1. A organização	1.1 Caracterização da Organização	História, atuação, estrutura, localização	Análise Documental
	1.2 Cultura Organizacional	Identificação da Cultura Organizacional Influência do Programa <i>trainee</i> para a sedimentação da cultura organizacional	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	1.3 Gestão	Estrutura Hierárquica	Análise Documental

	Estratégica	Gestão estratégica organizacional/Gestão de Pessoas	Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
2. Sistema de Educação Corporativa	2.1 Características do Sistema de Educação Corporativa	Programas Desenvolvidos	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento
3. O Programa <i>Trainee</i> Ômega	3.1 Características PTO	História, Objetivos, Importância estratégica, Vantagem sobre os demais programas da organização  Responsáveis envolvidos	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento
	3.2 Condições Ofertadas	Perfil das vagas Forma contratual Salários e Benefícios Tempo de duração, Experiência internacional	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento
	3.3 Práticas de recrutamento e Seleção	Meios de Divulgação, Etapas do processo seletivo, Relação de candidatos inscritos e candidatos aprovados.	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento
	3.4 Perfil e	Perfil dos Candidatos	Análise Documental

	competências desejáveis para ingressarem no Programa	Universidade de preferência e Cursos privilegiados, Nível de experiência profissional desejável, Habilidades e competências técnicas e comportamentais desejáveis.	Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
4. Propostas educativas e formativa do PTO	4.1 Práticas de Desenvolvimento e aprendizagem	Objetivo, Estratégias metodológicas adotadas, Estrutura pedagógica,	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	4.2. Conteúdos da formação	Conteúdos da Formação técnica e competências objetivadas, Conteúdos da Formação em Gestão e competências objetivadas.	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	4.2 Práticas de Acompanhamento de desenvolvimento	Quais, Quem, Quando, Como?	Análise Documental  Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	4.3 Avaliação da aprendizagem	Quais, Quem, Quando, Como?	Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de

			Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	4.4 Avaliação da Metodologia e do programa	Eficácia da metodologia adotada  Alcance de Resultados, efetividade/ aplicação do programa na prática	Entrevista Semiestruturada com Coordenadora de Treinamento  Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
5. Percepção dos <i>trainees</i> quanto à contribuição do programa na construção de conhecimento	5.1 Conhecimentos técnicos	Aquisição de conhecimentos e competências	Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	5.2 Conhecimentos em Gestão	Aquisição de conhecimentos e competências	Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	5.3 Valores e Comportamentos	Aquisição de novos valores e comportamento	Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
6. Percepção dos <i>trainees</i> quanto a contribuição do Programa em sua trajetória profissional	6.1 Trajetória Profissional	Distribuição dos <i>trainees</i> após o término do programa no posto de trabalho  Trajetória Profissional/Tempo de transição entre cargos  Cargos alcançados na organização	Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>
	6.2 Vantagens e oportunidades geradas pelo programa	Vantagens para a trajetória profissional  Diferenciação salarial  Aceleração de carreira	Entrevista Semiestruturada com <i>ex-trainees</i>

Fonte: Desenvolvido pela autora

Amado (2014, p. 178) menciona que a análise de conteúdo permite o confronto e a comparação, entretanto, o autor alerta quanto a importância em estar ciente de suas limitações, apresentando importantes ressalvas: “Tal como em toda a investigação interpretativa, aqui colocam-se as questões da generalização, validade, fiabilidade, veracidade [...]”. A respeito de tal tema, apresenta-se a seguir a preocupação com tais questões.

### 3.5 VALIDADE E FIABILIDADE DO ESTUDO

Os estudos de Yin (2005) salientam a importância da triangulação dos dados a fim de garantir a fidedignidade dos constructos, ou seja, é de suma importância que o investigador utilize distintas fontes de evidência, fazendo uso de múltiplas técnicas de recolha de dados, de modo a contemplar boa variedade de fonte de dados e ganhar riqueza e fidedignidade no estudo.

Na mesma linha argumentativa, Vergara (2006) aponta que a triangulação dos dados é uma estratégia muito benéfica às investigações e ressalta dois aspectos: O primeiro diz respeito à contribuição quanto a validade da investigação e o segundo diz respeito à possibilidade de angariar novos conhecimentos, uma vez que utiliza fontes alternativas de recolha de dados.

Assim posto, foram cuidadosamente selecionadas diferentes técnicas de recolha de dados como já mencionado anteriormente, mas que valem ser ressaltadas novamente: i) Análise documental, que abarcou os documentos disponibilizados em ambiente web, como o próprio sítio da organização, demais sítios e redes sociais, como o *LinkedIn*. A análise de documento interno da organização abrangeu o Documento de Referência ao Programa *Trainee* e o Esquema de Clarificação da Trajetória Profissional de cada *ex-trainee*, (documento solicitado aos participantes após as entrevistas, a fim de obter maior compreensão quanto a dimensão social do programa); ii) A entrevista semiestruturada que incidiu sobre perspectivas distintas: A visão da CT e a visão dos seis (6) *ex-trainee*.

As referidas técnicas de recolha de dados foram selecionadas, a fim de enriquecer a compreensão e amenizar os dilemas relativos à subjetividade da pesquisa qualitativa.

Por fim, é igualmente importante ressaltar que diante da preocupação com o rigor científico, esta investigação seguiu criteriosamente a coleta, o tratamento e a análise dos dados.

### 3.6 SINOPSE METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este estudo iniciou com a elaboração do estado da arte, o referencial teórico, pautado em distintos autores e seus achados que sustentam a discussão teórica desta pesquisa. O segundo passo foi a seleção do percurso metodológico que se pautou na investigação interpretativa, na análise qualitativa e no estudo de caso, com recurso a instrumentos como a entrevista semiestruturada e a coleta de documentos. Posteriormente realizou-se a análise dos dados seguindo os preceitos de Bardin (1977) para, então, poder inferir e tirar as devidas conclusões do estudo.

A FIGURA 1 apresenta o desenho metodológico adotado na pesquisa.



Fonte: Desenvolvido pela autora

A abordagem metodológica desta investigação objetiva encontrar respostas para as hipóteses levantadas ao estudo, assim como responder à pergunta de partida e atender aos objetivos - geral e específicos - conferindo a nível empírico as proposições dos autores e teóricos aqui abordados.

Tendo apresentado a estratégia metodológica adotada para este estudo, a seguir será apresentado no capítulo IV a descrição dos dados referente à Organização e ao Programa *Trainee* objeto deste estudo.

**CAPÍTULO IV**  
**DESVELANDO A ORGANIZAÇÃO E O PROGRAMA *TRAINEE***

Este estudo optou por realizar a apresentação e análise dos dados coletados em dois capítulos distintos com o intuito de proporcionar maior clareza ao leitor quanto aos resultados desta pesquisa, sendo:

Capítulo IV – *Desvelando a Organização e o Programa Trainee*, capítulo composto por 02 Unidades de Contexto: (1) A organização e (2) o programa *trainee* e,

Capítulo V – *As Potencialidades do PTO*, sendo composto pela apresentação das: (3) Dimensões Educativas e (4) Dimensões sociais.

A primeira unidade de contexto diz respeito às características e componentes relativas à organização objeto de estudo desta dissertação. Neste sentido, objetivou-se abordar temas relativos à caracterização da organização, nomeadamente sua história, estrutura hierárquica, a gestão de pessoas, assim como um tema de elevada relevância que é a sua cultura organizacional, abarcando sua missão, visão e valores, suas características culturais e a influência do PTO em sua cultura. Neste primeiro momento é ainda apresentado o Sistema de Educação Corporativa, suas particularidades e os programas de formação desenvolvidos na organização.

Na segunda unidade de contexto - Programa *Trainee* - apresenta-se a estrutura do PTO e, também, a sua proposta pedagógica. No que diz respeito à estrutura do PTO objetivou-se apresentar suas características, como sua história, seus objetivos, sua importância estratégica, a vantagem sobre os demais programas da organização e os responsáveis envolvidos. Ainda relacionado às características do PTO, também buscou-se apresentar as condições ofertadas, como o perfil das vagas, a forma contratual escolhida, os salários e benefícios, o tempo e duração dos contratos e as condições de admissão. As práticas de recrutamento e seleção também constituem outro aspecto aqui apresentado, com importantes informações sobre os meios de divulgação, etapas do processo seletivo e a relação de candidatos inscritos, assim como o perfil e competências desejáveis. No que tange à proposta pedagógica, almejou-se apresentar seus objetivos, a estrutura pedagógica, as estratégias metodológicas, os conteúdos da formação e as práticas de desenvolvimento adotadas, os envolvidos na formação e a avaliação da aprendizagem.

A segunda etapa da Descrição e Análise dos dados será apresentada no Capítulo V – As potencialidades do PTO. Este capítulo apresenta as unidades de contexto: (3) Dimensão Educativa e (4) Dimensão Social. Estas unidades recebem neste estudo grande destaque por consistir no objetivo principal desta dissertação. Neste capítulo apresentar-se os resultados de pesquisa relacionados ao

ganho de significativos conhecimentos e a contribuição do programa aos jovens recém-licenciados quanto a inserção profissional, abarcando os processos de socialização, o desenvolvimento do senso de profissionalização, decorrentes da articulação entre educação, trabalho e trajetória profissional (Dubar, 2005). Também objetivou-se verificar outros ganhos e oportunidades aos *trainees*, como a aceleração de carreira, salários diferenciados, garantias e seguranças sociais.

Apresentar os dados em 2 capítulos distintos tem por objetivo trazer ao texto maior clareza, com o cuidado de esmiuçar todas as unidades de contexto, unidades de registro e categorias de análise, tendo, assim, o capítulo IV uma vertente mais descritiva, utilizando como base os dados organizacionais e a contribuição dos *trainees*. Já o capítulo V apoiou-se numa vertente mais analítica com vista a apresentar os resultados de pesquisa, com grande enfoque na percepção dos *trainees*.

## 4.1 A ORGANIZAÇÃO

### 4.1.1. NATUREZA E ÂMBITO DA ORGANIZAÇÃO

A organização objeto de estudo desta investigação é uma empresa genuinamente Brasileira, líder no mercado em que atua, com mais de 50 anos de fundação e, em atenção à Declaração de Compromisso (cf. apêndice 2) estabelecida para este estudo, que assegura a preservação de sua identidade, a referida empresa será aqui denominada por Ômega.

A Ômega se constitui em uma sociedade limitada com capital de aproximadamente 730 milhões de reais (moeda Brasileira), atende ao mercado brasileiro e internacional, tendo grande parte de sua produção voltada à exportação para uma centena de países distribuídos na América do Norte, na Europa e na Ásia.

Sua estrutura física está localizada em território brasileiro e é composta por um centro administrativo, por polos industriais, por unidades agrícolas, terminais portuários e ainda possui estrutura física na Europa e América do Norte.

#### 4.1.2 ESTRUTURA HIERÁRQUICA E GESTÃO DE PESSOAS

A organização está estruturada em forma piramidal, tendo como responsável pelas decisões e formulação de estratégias o Conselho composto pelos proprietários; na sequência da pirâmide tem-se os diretores, no terceiro nível os gerentes e, por conseguinte, os coordenadores e os responsáveis pelas operações nas fábricas, conforme informações da CT em sua entrevista:

“[...] nós temos o conselho, os diretores respondem diretamente para o conselho e abaixo dos diretores estão os gerentes, gerentes de unidades e, depois desses gerentes temos em algumas posições níveis de coordenação, e diretamente nas fábricas, nós os responsáveis que atuam direto no processo. Esse é o time de liderança da empresa!” (Excerto da entrevista com CT)

Ao nível dos recursos humanos, que compõem a base da pirâmide, a organização tem atualmente 700 profissionais, sendo todos regularmente contratados na condição efetivo/sem termo e sazonalmente contratados outros mais de 18 mil profissionais com contrato temporário, conforme necessidade.

No que tange aos recursos humanos a organização acredita que as pessoas constituem um fator determinante para o sucesso dos negócios e, portanto, apresentam enquanto um dos pilares de sua cultura a valorização de um ambiente de trabalho próspero, atrativo, investindo em formações e no desenvolvimento de capacidades e competências com vistas a reter os profissionais mais talentosos e valorizando aqueles que permanecem na organização em longa data.

#### 4.2 CULTURA ORGANIZACIONAL

Referenciando aos estudos de Sainsaulieu (1997), a cultura organizacional influencia diretamente a dinâmica da organização e, igualmente, é influenciada pelos diferentes atores que a compõem, reformulando comportamentos, atitudes e ações, sendo um organismo em constante retroalimentação. As relações estratégicas no cerne da organização, vivenciadas diariamente, são capazes de transformar o indivíduo, a sua auto percepção, a percepção do outro e a sua percepção do mundo.

Tendo em vista a importância da cultura organizacional e a sua influência na formulação de estratégias e ações da empresa, este estudo buscou compreender traços da cultura que permeia o dia a dia da Ômega. A perspectiva aqui adotada para a compreensão dos traços culturais da Ômega pauta-se nos estudos de Martin (1992, 2002, 2004). Conforme já exposto anteriormente na revisão da literatura desta dissertação, Martin (1992) utiliza três perspectivas para caracterizar a cultura de uma organização: Integradora (ênfase na consistência, no consenso, na homogeneidade e na transparência); Diferenciadora (nesta perspectiva a consistência e a transparência se manifestam em grupos, em subculturas que se originam de acordo com as variáveis ambientais, muito influenciada por localizações geográficas por exemplo, dentre outros), ou ainda, a perspectiva Fragmentadora (nesta perspectiva há grande diversidade cultural, os consensos são efêmeros).

Embora seja comum observar em estudos sobre a cultura organizacional a caracterização da cultura sob apenas uma perspectiva, Martin (2002) defende que pesquisas recentes apontam que a cultura de uma organização pode conter elementos relacionados às três perspectivas, considerando-se a complexidade de uma organização. Neste estudo empírico, adotou-se como pressuposto teórico a possibilidade de coexistência de várias manifestações culturais na mesma organização.

Neste ponto da dissertação será apresentada a missão, visão e valores da Ômega, assim como a percepção dos entrevistados quanto às situações cotidianas que abarcam as relações profissionais, as relações de poder, as dinâmicas de trabalho que fomentam a aprendizagem cultural (Sainsaulieu, 1997) e a influência do programa *trainee* na cultura organizacional Ômega.

#### 4.2.1 MISSÃO, VISÃO E VALORES

Sua missão principal incide na produção com alta qualidade, priorizando práticas sociais, ambientais e econômicas sustentáveis. A empresa atua com a visão de ser reconhecida por oferecer ao mercado produtos com qualidade e com alto nível de higiene com vistas a garantir a segurança de todos os envolvidos, assim como a garantia de condições seguras e saudáveis no processo produtivo e de trabalho, com respeito à comunidade onde atua e ao meio ambiente. Os valores declarados e princípios que norteiam as atividades da organização enfocam o compromisso, o empenho, o respeito, o entusiasmo, a credibilidade, a tradição, o atendimento aos clientes, assim como a filantropia e a sustentabilidade. Em seus processos busca os resultados com qualidade e segurança, a fim de manter-se competitiva e com credibilidade.

Quanto às práticas sustentáveis, a Ômega tem declarada sua preocupação tanto na esfera ambiental, quanto social e econômica. Tais práticas sustentáveis estão diretamente relacionadas à racionalização de recursos hídricos, aos programas de formação de seus profissionais, às boas condições de trabalho, assim como à preocupação e desenvolvimento de práticas de preservação do ecossistema e de desenvolvimento das comunidades locais.

No que tange às comunidades locais, a organização realiza inúmeros projetos atendendo a públicos distintos. Desenvolvem atividades de fomento à cultura, há projetos destinados aos portadores de deficiência intelectual e múltiplas, atua também em projetos para meninas de 6 a 18 anos oriundas de famílias em situação vulnerável que visam oferecer uma educação mais integral. A Ômega também se preocupa em oferecer melhores condições de moradia e cidadania às famílias carentes, assim como preocupa-se com a saúde, financiando projetos de inovação e tecnologia hospitalar.

#### 4.2.2 IDENTIDADE CULTURAL

A cultura de uma organização manifesta-se não apenas através da declaração de sua missão, visão e valores, mas também por meio de práticas formais e informais que compõem o dia a dia organizacional. Ao pensar na cultura deve-se ter em vista as diversas manifestações culturais que ocorrem no interior da organização, como por exemplo as políticas, as regras, os rituais, os arranjos físicos, assim como os comportamentos. De acordo com a perspectiva de Martin (2004) “a cultura consiste em padrões de significados que ligam essas manifestações, às vezes em harmonia, às vezes em conflitos amargos entre grupos e, às vezes, em teias de ambiguidade, paradoxo e contradição.” (Martin, 2004, p.2)

Entende-se que declarar ou classificar a cultura de uma organização como essencialmente integradora, ou diferenciadora ou fragmentadora, pode não representar a sua realidade, pois as manifestações culturais são interpretadas, avaliadas e representadas de várias maneiras, pois os membros da organização possuem interesses próprios, experiências pessoais, responsabilidades e valores diversos (Martin, 2004), portanto, este estudo não teve a pretensão em apenas classificar a cultura organizacional da Ômega, mas sim obter traços de sua dinâmica com base na percepção dos *trainees* e da CT.

Neste sentido, almejando obter a percepção dos intervenientes, questionou-se se sentiam na Ômega a presença de uma única cultura estabelecida (integradora) ou, se haviam diferentes culturas de acordo com determinados grupos (diferenciadora), ou se identificavam múltiplas culturas (fragmentadora), as respostas foram variadas!

Os entrevistados identificaram a forte presença de uma cultura bem sedimentada, entretanto, alguns acreditavam que nas filiais e demais unidades do exterior há variações devido às influências culturais locais, contudo, afirmam que os profissionais brasileiros, que lá estão, levam a cultura da matriz para as filiais, reforçando a presença de uma cultura bastante forte na organização, o que condiz perfeitamente com os estudos de Sainsaulieu (1997) que considera que [...] a organização das empresas pode variar consideravelmente de um país para outro [...] tendo de se adaptar aos traços específicos de contextos nacionais ou mesmo locais e regionais.” (Sainsaulieu, 1997, p.202)

Para a CT, assim como para os *trainees* T1 e T4, a Ômega possui uma cultura única e bem definida:

“Eu acredito que tenha uma cultura muito forte estabelecida, a empresa Ômega em si tem uma força muito grande quando a gente fala da empresa, todos os colaboradores entendem quais são os propósitos, quais são os valores, o que a empresa busca e pra onde quer ir, então quando a gente fala o que é a empresa todo mundo já sabe que aqui não adianta pisar na bola, por que aqui não tem uma segunda chance. Aqui é assim, tem que ser honesto, tem que ter comprometimento, tem que ter força de vontade e querer sempre melhorar porque se ficar parado a gente sabe que não funciona, a gente vê aqui uma cultura bem inserida e bem difundida por todos os colaboradores.” (Excerto da entrevista com T1)

Um aspecto particularmente relevante que ajuda a sedimentar a cultura organizacional da Ômega é a baixa rotatividade de funcionários, como revelado na entrevista da CT: “É uma empresa que a gente tem bastante profissionais que já estão há bastante tempo, é uma empresa muito sólida, onde nosso número de rotatividade é muito pequeno, é muito baixo, onde as pessoas ficam muitos anos aqui.”

Na mesma perspectiva, o T4 declarou que a Ômega possui uma cultura organizacional bem definida, de acordo com suas palavras, “muito forte e enraizada”, acreditando que esta cultura

está amplamente sedimentada pelo fato da empresa ter em seu quadro profissionais de longa data: “[...] a maior parte dos diretores e gerentes vem dessa cultura, eles têm 20, 30, 40 anos de empresa” e, em contrapartida, ele acrescenta que há na organização a presença de jovens profissionais com novas perspectivas e que “estão buscando o seu espaço e estão trazendo coisas novas e tentando aos poucos mudar essa cultura, então eu acho que tem essa cultura muito forte, mas está tendo pessoas que estão tentando mudar essa cultura de grão em grão.” (Excerto da entrevista com T4)

Por outro lado, os *trainees* T2 e T3 apontam que a Ômega possui diferentes culturas, mas que também são influenciadas pela cultura da matriz e, para o T3, é difícil de desvincular. Defendem que devido a organização possuir filiais espalhadas pelo Brasil e em outros países há outras especificidades culturais que não abrangem todas as unidades. O T2 salienta, ainda, que mesmo não tendo contato com todas as demais unidades, acredita que há diversas culturas; o T3 por sua vez salienta:

“Eu acho que a cultura varia um pouco de acordo com os grupos, eu diria que de acordo com as regiões também, eu acho que ela é um pouquinho diferente também. Ela tem o core central, que é um pouco difícil de desvincular, mas acho que sim, que tem alguns desvios aí entre as regiões com relação a cultura empresarial.” (Excerto da entrevista com T3)

Numa perspectiva semelhante ao T2 e T3, o T5 acredita que há uma cultura estabelecida e dentro dela há outras culturas, que mesmo sendo diversa, são ramificações da cultura da matriz, pois os profissionais que saíram da matriz e atuam nas demais unidades carregam consigo essa forte cultura:

“Eu diria que existe uma cultura organizacional dentro dela, porém existem ramificações nas unidades, claro, pois existem diferenças culturais, barreiras culturais, é lógico que o pessoal da Europa não vai se comportar como o pessoal da América do Norte, tem todas essas variações, porém, isso é algo extremamente interessante na empresa Ômega, existem funcionários brasileiros que saíram da empresa e trabalham um tempo na empresa nessas outras unidades, então acabam arrastando um pouco dessa cultura organizacional da matriz no Brasil para as unidades no exterior. Minha experiência pessoal na Ômega (na matriz e na filial em que eu

trabalhei) a cultura organizacional é muito parecida, agora no exterior, existem sim algumas ramificações, porém a cultura é similar.” (Excerto da entrevista com T5)

Na percepção do T6, a organização, por ser uma grande empresa e atuar em vários locais, inevitavelmente possui em seu quadro pessoas diferentes e com culturas diferentes, ainda mais atuando em países diferentes, “[...] e eu acredito que mesmo a empresa tentando unificar, tentando ser uma única empresa, sendo ela composta por pessoas e as pessoas tendo no seu intrínseco a sua cultura, a bagagem que elas trazem, então eu acredito que tem múltiplas culturas sim.” (Excerto da entrevista com T6)

Com vista a aprofundar um pouco mais o olhar quanto às manifestações culturais da Ômega, almejou-se conhecer o papel da liderança e, portanto, questionou-se aos entrevistados quanto ao perfil na tomada de decisões e formulação de estratégias do negócio. Neste aspecto buscou-se compreender se as práticas organizacionais eram mais centralizadas ou descentralizadas.

Para os *trainees* T1, T2 e T4 o papel da liderança, dos gerentes e dos gestores é muito forte e acaba centralizando a tomada de decisão. Conforme exposto pelo T4, as ações da Ômega são “centralizadas com certeza! Como eu disse é uma geração que vem de 30, 40 anos de empresa, onde todos (gestores) querem fazer sua parte, fazer a gestão, focar no planejamento. É mais centralizado mesmo!” (Excerto da entrevista com T4)

Para o T3 as decisões dependem de seu nível de relevância, “[...] é claro que depende do nível de decisão, alguns níveis de decisão você tem que envolver pessoas de nível hierárquico mais alto.” (Excerto da entrevista com T3) Na mesma linha de pensamento temos a visão do T5 que destaca que, nas ações do dia a dia, a organização oferece autonomia e fomenta a tomada de decisões com a participação da equipe. “[...] as situações que implicam mais o produto final ou situações financeiras, precisamos do aval do diretor [...] tirando isso, a gente resolve! Sem dúvida temos autonomia para resolver os serviços e ocorrências dentro do que a gente está executando”. (Excerto da entrevista com T5)

Para o T6, a organização tem práticas mais centralizadas, entretanto “a gente consegue auxiliar em muitas coisas, mas ela é mais centralizada na pessoa que é responsável por aquele setor e isso é passado a diante até a pessoa mais adequada para aquela decisão”.

Para a CT a tomada de decisão na organização envolve a consulta à equipe e a familiarização do gestor com o problema por meio de discussões com sua equipe para, somente então, assumir um posicionamento e tomar a decisão: "Os gestores se reúnem com a equipe para entender o que acontece e em seguida com base nas evidências as decisões são tomadas."

Com efeito, ao analisar o perfil cultural da Ômega quanto à tomada de decisão e formulação de estratégias identificou-se um grupo que acredita que a organização possui práticas centralizadas, com baixo envolvimento e participação na tomada de decisão com aproximação dos estudos de Kovács (2002) e Rebelo (1999, 2004) e, em contrapartida, há outro grupo que sente na organização a delegação e o fomento à autonomia aos funcionários. Apesar de metade dos *trainees* terem mencionado a autonomia e a participação dos funcionários na tomada de decisão, observou-se que esta é relativa e ocorre dentro de uma determinada esfera de atuação. Tal diferença nos pontos de vista pode ser atribuída ao fato dos entrevistados terem assumido cargos distintos, pertencerem a diferentes departamentos e, ainda, por estarem alocados em diferentes unidades e países.

Tendo em vista que as transformações das sociedades têm proporcionado a individualização das relações sociais e a fragilidade nos laços comunitários, centrando-se no individualismo, na disputa e apresentando-se num cenário de extrema competitividade, (Estêvão, 2012b), objetivou-se compreender como a cultura da Ômega se apresentou nas dinâmicas e interações laborais, neste sentido, almejou-se compreender se a organização tinha uma maior tendência ao trabalho colaborativo ou individualizado e, ainda, se havia um clima competitivo.

As respostas foram unânimes e, curiosamente, em oposição às tendências globais, os *trainees* apontaram que sentiam um clima colaborativo na organização, não percebendo qualquer individualismo e destacaram a importância do trabalho coletivo para a sua atuação profissional.

O T1 salientou que a organização trabalha em turnos e, portanto, o cerne da dinâmica laboral tem que ser a colaboração e cooperação "[...] por mais que um dos turnos seja excelente, se os outros não colaborarem eles acabam entregando para esse turno bom uma passagem errada, então todos tem que estar sempre unidos e sempre buscando um objetivo, sempre buscando as metas, melhorar indicadores, enfim, então eu acredito que tenha um ambiente mais colaborativo, mais cooperativo dentro da fábrica." (Excerto da entrevista com T1)

No mesmo sentido o T2 afirma que "a organização fomenta o trabalho em equipe, é essencial para funcionar a fábrica!" Em sua perspectiva uma organização deste porte só funciona se

trabalharem todos colaborativamente e complementa que não sente clima de individualidade, pelo contrário, um clima colaborativo e, quando questionado sobre haver ou não competição, ele mencionou que não é nada comparado ao que ouve nas outras organizações, que na Ômega há uma motivação por produzir mais nos diferentes turnos, o que ele chama de uma “competição saudável de comparar os processos produtivos dos diferentes turnos”. (Excerto da entrevista com T2)

Para o T3, sem dúvida a organização atua de forma colaborativa “nos ambientes que passei, nas experiências que tive, colaborativo!” (Excerto da entrevista com T3) No mesmo sentido, o T4 aponta que “o trabalho em equipe é essencial, todo mundo precisa de todo mundo, o trabalho em equipe é simplesmente essencial para que se atinja os objetivos e a missão da empresa.” (Excerto da entrevista com T4)

O T5 mencionou que sua atuação profissional iniciou em uma filial pequena, em uma cidade com 10 mil habitantes onde os munícipes tinham uma relação estreita entre si e o mesmo acontecia na unidade fabril e, neste contexto, ele não sentiu clima de competitividade. Ele exaltou ainda que a organização atribui muita importância para o trabalho colaborativo, pois sendo a produção em turnos, os funcionários tinham que cooperar para o funcionamento da produção e, assim, obter um bom produto final.

Assim como os demais *trainees*, o T6 também acredita que a organização trabalhe de forma cooperativa e colaborativa, que nessa empresa as pessoas se ajudam bastante, inclusive atribuiu o seu aprendizado enquanto *trainee* ao perfil colaborativo da organização: “O meu conhecimento é devido as essas pessoas que me passaram, que quiseram compartilhar um pouquinho do que elas sabiam comigo, e eu acredito que isso é colaborar! E as pessoas compartilhavam comigo, e aquele momento era o melhor!” (Excerto da entrevista com T6)

Para Sainsaulieu (1997), este sentimento de colaboração e ajuda advém da força das pessoas em trabalhar juntas, sublinhando que “as pessoas elaboram regras, valores e práticas correntemente admitidas para gerir as suas relações de solidariedade e de ajuda, de complementaridades técnicas e de autoridade [...]” (Sainsaulieu, 1997, p.203)

Apesar de haver consenso quanto ao clima de colaboração entre os profissionais Ômega, os *trainees* T1, T3 e T5 também referiram haver certo clima de competição. Para estes *trainees*, a competição manifestou-se como algo naturalizado, tendo em vista que a adjetivaram de ‘competição saudável’, o que traz a sensação de que compreendem a sua inevitabilidade no cenário atual.

Na entrevista do T5 e T1, tem-se destacada a competição entre os turnos e como ela se desenvolve, tendo estrita correspondência com os resultados de produtividade, ganhando destaque a equipe que mais produz e criando nos demais turnos a necessidade de superar tais resultados:

“[...] entre os turnos sim, lógico que existe competição, se um turno produz mais que o outro existe um questionamento. Até porque o grupo que mais produz se torna referência ao outro e acaba tornando competição, mas eu acho que é competição saudável e essencial para qualquer tipo de carreira”. (Excerto da entrevista com T5)

No mesmo sentido, o T1, quando questionado sobre haver ou não o clima de competição, refere:

“Sim, acaba gerando certa competição, mas eu digo que é uma competição saudável, é uma competição pra alcançar os resultados, sempre melhorando, não é uma competição do tipo desmerecendo ou colocando outras pessoas para baixo ou querendo forçar alguma situação pra derrubar outras pessoas, enfim, é um ambiente de competição, um ambiente competitivo como o mercado exige, essa competição, esse cumprimento de metas, enfim, mas é uma competição positiva que agrega, que traz melhorias para o ambiente.” (Excerto da entrevista com T1)

Já para o T4, o clima de competição acontecia entre as filiais e, diferente dos demais *trainees*, não sente a competição entre os turnos na unidade em que atua e refere: “Sim, principalmente nas plantas, uma sempre quer sobressair com mais resultados, mais performance que as demais.” (Excerto da entrevista com T4)

O T6 lembrou que algumas pessoas podem ter intrinsecamente um perfil mais competitivo, entretanto enquanto *trainee* mencionou ter presenciado um clima muito mais colaborativo entre eles, mesmo depois de assumir o seu posto na matriz e em outra filial:

“Bem pouco, eu acredito que assim, uma ou outra pessoa tem isso intrínseco e acaba sendo mais competitiva, mas nós éramos muito colaborativos até entre a gente, tanto entre o grupo, que era

dividido em 4 pessoas, quanto no grupo em geral dos *trainees*. Quando (pausa), depois que eu fui para essa outra unidade e me senti assim também, quando eu retornei agora, em maio para a matriz, eu sinto isso também, que as pessoas compartilham comigo os seus conhecimentos, quando eu sinto que uma informação não está completa, eu vou atrás, mesmo que aquela pessoa não me passe, mas outra vai me passar, então eu acredito que com esse jogo de cintura, a gente tem um ambiente bem colaborativo a gente desenvolve um ambiente assim.” (Excerto da entrevista com T6)

Mais especificamente, no âmbito das relações laborais, questionou-se sobre conflitos na organização. A CT afirmou que caso houvessem, não eram de seu conhecimento; neste discurso pode-se identificar uma tendência à perspectiva do consenso, entretanto, quando questionada sobre o conflito geracional proporcionado pela presença dos *trainees*, a CT concorda que, de certa forma, o programa trouxe um conflito geracional, todavia, as diferenças comportamentais devido a diferença de gerações foram positivas, conforme refere:

“Nesse sentido sim, porque são gerações diferentes, de épocas diferentes, são profissionais de perfis diferentes. Esse *trainee* chega com uma vontade de que as coisas aconteçam muito rapidamente, a gente pode ver isso pelas gerações Y, X, enfim. E agora esses outros profissionais já não, eles já estão há muitos anos, então, às vezes a gente conversa com eles: “ah mas a gente sempre fez assim”, então, sim, acho que nesse sentido sim, e enriqueceu esse conflito porque os dois lados saem ganhando.” (Excerto da entrevista com CT)

Neste aspecto pode-se inferir que o conflito foi não sentido como uma disfunção do ponto de vista da organização, mas sim como um fator propulsor de novas mudanças. Notou-se na entrevista que a CT foi uma grande intermediadora na gestão das divergências de geração com vista a diminuir seu impacto negativo e tornar a situação de conflito produtiva.

Um aspecto particularmente relevante na temática da cultura organizacional está relacionado aos processos de socialização, responsável pela assimilação, difusão e sedimentação da cultura organizacional. Nestes processos são apresentados o modo de ser da organização, ou seja, a maneira como a organização atua, seus princípios norteadores, o tratamento com seus clientes,

parceiros e funcionários, a sua postura na tomada de decisão, assim como o grau de autonomia delegado, dentre outros.

Pode-se dizer que é através dos processos de socialização que se introjeta o universo simbólico organizacional; como os artefatos, os valores compartilhados e os pressupostos (Schein, 1992). É na socialização que se assimilam os padrões de atuação, novos comportamentos e atitudes com base na observação e/ou interação com demais funcionários.

Quanto aos processos planejados para a transmissão da cultura organizacional, o PTO iniciou com um processo de integração com duração aproximada de 2 semanas e, neste processo os *trainees* participaram de palestras, cafés da manhã, visitas e tiveram o contato direto com o corpo gestor da organização. Para além disso, houve ainda, um módulo específico no programa de gestão inteiramente dedicado ao tema cultura organizacional. No relato do T5 observa-se claramente como o processo de socialização foi eficaz na assimilação da Cultura Organizacional Ômega:

“[...] até antes mesmo de iniciarmos os módulos de gestão e trabalharmos especificamente a cultura da organização, já sentíamos a cultura da empresa, já começamos a absorver isso desde quando entramos na empresa, eu conseguia sentir aquele ambiente, a gente acaba observando como as pessoas se comportam e acabamos nos adaptando ao ambiente e quando chegou a hora de ouvirmos sobre a cultura da empresa, como ela funcionava, já tínhamos isso dentro de nós, já sabíamos como ela funcionava e já estávamos fazendo sem perceber.” (Excerto da entrevista com T5)

Outro aspecto identificado que favoreceu a assimilação da cultura foi o fato de se relacionarem diretamente com diversos profissionais no *job rotation*, onde tiveram a oportunidade de interagir com distintos líderes de fábrica e com os profissionais de toda a organização.

Quanto aos momentos de confraternizações e celebrações, favoráveis à sedimentação da cultura (Martin, 1992), observou-se nas entrevistas que a organização não privilegia a reunião dos seus profissionais, não fomenta jantares de final de ano, tampouco, executa rituais, a fim de prestigiar a figura do fundador ou a cultura organizacional. Notou-se que as celebrações, quando ocorrem, são por iniciativa dos funcionários e em pequenos grupos conforme afinidades, tal como sublinha T1:

“Não, atualmente tem sido até pior por conta da pandemia, né!? Mas geralmente a gente não costuma confraternizar muito não, é algo bem individual essa questão. Existem alguns grupos que se reúnem, poucos grupos, mas não é nada formal, não é nada por parte da empresa. Em alguns momentos o escritório acaba fazendo alguma comemoração de fim de ano, enfim, mas é mais pontual, não é algo rotineiro e na maioria das vezes é só o escritório que participa.” (Excerto da entrevista com T1)

No mesmo sentido, a C.T referiu que não é comum a organização realizar confraternizações, jantares ou encontros, que estes ocorrem eventualmente na administração e, nas demais esferas e, dependendo do relacionamento, alguns costumam se reunir.

#### 4.2.3 INFLUÊNCIA DO PTO NA CULTURA ORGANIZACIONAL

Neste item de análise, os entrevistados foram questionados quanto à articulação do programa *trainee* com a cultura organizacional, nomeadamente almejou-se compreender se o programa ajudou a reforçar a cultura já sedimentada ou se o programa trouxe mudanças na reconfiguração da cultura.

As respostas foram diversas, sendo que alguns entrevistados acreditavam que o programa ajudou a reforçar a cultura da Ômega e outros acreditaram que, ao invés de reforçar, o programa trouxe mudanças. Há quem defendeu que o programa, ao mesmo tempo que reforçou a cultura já existente, também a modificou, como é o caso da CT e do T4. Para a CT o programa ajudou a reforçar e ao mesmo tempo modificar, pois o programa propiciou a oportunidade de mudanças que o mercado presencia, a necessidade de adequação e ajudou no processo de alinhamento com o mercado, conforme refere a CT:

“Ajudou a reforçar e até mesmo o programa veio mostrar um pouco das mudanças que o mercado está passando, então em alguns momentos a gente tem, como eu disse, uma cultura um pouco mais fechada, mas o programa ele mostra que nós precisamos no momento ir nos adequando também, então eu acho que ele veio para ajudar também nesse processo, porque nós tivemos um choque bastante grande de gerações. Mostramos aos *trainees* a nossa cultura e a necessidade de engajamento deles.” (Excerto da entrevista com CT)

No mesmo sentido, para o T4 o programa certamente ajudou a reforçar a cultura da empresa, contudo, em contrapartida, em sua perspectiva, a proposta da organização era contratar jovens acadêmicos, com distintas formações e com diferentes experiências e, assim, implementar novas práticas organizacionais e, ainda, manter o que a organização tinha de bom, conforme refere:

“Com certeza! (questionado sobre a sedimentação) Mas também vem com uma proposta de pegar profissionais de diferentes lugares, diferentes formações, experiências. A maioria (*trainees*) teve experiências fora do país com culturas diferentes, então trazer tudo isso que as pessoas viveram da parte cultural em diferentes locais, alguns já tinham trabalhado em outras organizações, trazendo boas práticas e tentar implementar na empresa Ômega no caso. É aquela história, você tenta pegar as melhores coisas que já existem, descartar as coisas ruins e colocar coisas novas no lugar, só que esse é um trabalho de grão em grão, de anos em anos.” (Excerto da entrevista com T4)

Na visão do T1, T2 e T3, o programa veio para sedimentar a cultura organizacional já existente. Para o T1, o programa sofreu forte influência da cultura e dos valores da organização: “a gente viu que mesmo alguns pontos sendo diferentes a cultura da empresa ainda permanecia, a gente era diariamente apresentado e reforçado com esses valores da empresa.” (Excerto da entrevista com T1)

No mesmo sentido, o T2 partilha a opinião de que o programa ajudou a sedimentar a cultura da empresa, ou seja, em sua percepção, os candidatos aprovados no processo seletivo foram aqueles que se alinhavam com a Cultura Organizacional Ômega: “Eu acho que quando foram selecionar os *trainees* eles já selecionaram pessoas que se identificariam com a cultura da empresa.” (Excerto da entrevista com T2)

De acordo com a perspectiva do T3, o programa *trainee* ajudou a reforçar a cultura já existente, pois a organização propiciou um módulo no programa de gestão de pessoas voltado à Cultura Organizacional. “[...] a gente teve um módulo de gestão para falar somente da cultura empresarial, pra conhecer um pouco da empresa, história da empresa, e eu acho que isso é super importante você saber onde está se inserindo profissionalmente, é essencial para o seu sucesso.” (Excerto da entrevista com T3)

Nas percepções do T5 e T6 o programa veio para trazer mudanças à cultura existente. No discurso do T5, o programa *trainee* causou impacto e trouxe mudanças, não somente para os *trainees*, mas também para a organização. Em sua visão, o programa teve, ainda, um caráter incentivador para os demais profissionais, pois ao presenciarem que a organização estava criando novas oportunidades e investindo em conhecimento, as pessoas acabaram saindo de sua zona de conforto:

“Eu acredito que teve impacto na empresa, não só para os *trainees*, mas também para os funcionários que começaram a perceber que a empresa estava criando oportunidades, investindo, acho isso importante! Quando você vê que a empresa acaba investindo nela mesma acaba saindo da sua zona de conforto, querendo fazer parte desta onda, então sem dúvida teve! Um exemplo claro é justamente por que teve um segundo programa. (Excerto da entrevista com T5)

De acordo com o exposto pelo T6, o objetivo do programa era trazer uma mudança, a função dos *trainees* era agregar e trazer mudanças à organização, e que, apesar de serem vistos como pessoas novas, eram valorizados por portarem novos conhecimentos:

“Nós éramos vistos como pessoas novas, mas com mentes diferentes, que podiam ajudar, podiam dar ideias, podiam dar visões diferentes, tanto no processo quanto em uma parte mais burocrática, e isso foi visto de uma forma muito positiva, além do respeito que as pessoas tinham pela gente também e por termos conhecido várias unidades.” (Excerto da entrevista com T6)

A seguir apresenta-se a síntese das tendências apontadas nas entrevistas no que diz respeito à articulação do PTO com a cultura organizacional.

TABELA 7 - ARTICULAÇÃO DO PROGRAMA <i>TRAINEE</i> COM A CULTURA ORGANIZACIONAL							
	CT	T1	T2	T3	T4	T5	T6
O programa ajudou a reforçar a cultura		X	X	X			
O programa trouxe mudanças na cultura						X	X
Ao mesmo tempo em que o programa ajudou a reforçar a cultura da organização ele também trouxe mudanças.	X				X		

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

Neste item de análise, os entrevistados foram questionados quanto à articulação do programa *trainee* com a cultura organizacional, nomeadamente almejou-se compreender se o programa ajudou a reforçar a cultura já sedimentada ou se o programa trouxe mudanças na reconfiguração da cultura.

Ainda na perspectiva da CT, a organização possui um quadro de funcionários bastante antigos e com a chegada dos *trainees*, uma geração mais jovem e com a perspectiva de colocar em prática seus conhecimentos teóricos, houve inicialmente uma troca muito grande de conhecimento:

"Nós tivemos uma geração muito mais jovem chegando, que são os *trainees*, e nós temos dentro da empresa profissionais de muitos e muitos anos, então esse encontro em algum momento, pode-se dizer assim, choca de alguma forma, e o que a gente sempre mostrou é: Vamos tirar dessa relação o que existe de melhor! E aconteceu, foi muito interessante, porque as pessoas mais antigas, pode se dizer de muito tempo de casa, elas têm um conhecimento prático muito grande, então elas podem ensinar muito para esse jovem, e o jovem ele vem com uma sede e com conhecimento mais tecnológico muito grande, que esse outro profissional não tem e que ele pode também ajudá-lo nesse momento, então essa troca foi muito interessante." CT

Corroborando com a perspectiva teórica de Torres e Palhares (2008), a cultura organizacional da Ômega, assim como de qualquer outra organização, altera-se com o tempo, com as ações cotidianas, com a interação dos atores sob condicionamentos internos e externos aos contextos organizacionais e, neste sentido, não será descabido afirmar que a presença dos *trainees* trouxe de

fato uma nova dinâmica ao contexto organizacional e, é claro, que a cultura presente também influenciou a cultura que cada *trainee* carregava consigo.

Em conclusão, categorizar e enquadrar uma organização do porte da Ômega - detentora de particularidades e especificidades - em somente uma classificação de cultura organizacional é algo arriscado e passível ao erro. Ao analisar os aspectos que compõem a cultura organizacional da Ômega, sentiu-se fortes indícios de uma cultura integradora e, concomitante, encontrou-se significações que, muitas vezes, se contrapuseram aproximando-se da cultura diferenciadora.

De forma geral, a figura do proprietário fundador, do Conselho, da diretoria e dos líderes é muito forte na organização, a tomada de decisão tem um enfoque mais centralizador e notou-se que a liderança atua no sentido de manter o consenso.

A importância em respeitar as regras e as normas está muito clara nos discursos dos entrevistados, especialmente no que diz respeito aos padrões de qualidade, segurança e higiene, denotando-se que os valores partilhados pela organização são amplamente respeitados pelos funcionários.

Com relação ao trato com os funcionários, a organização cumpre todas as regras relacionadas à contratação profissional atendendo às normas trabalhistas e possui políticas de remuneração igualitária, independentemente da idade e do tempo em que o profissional levou para chegar ao cargo em que ocupa.

Outro aspecto que obteve relevância na cultura organizacional da Ômega refere-se à transparência nos negócios. No decorrer das entrevistas observou-se que os *trainees* mencionaram, mesmo fora do contexto do tema cultura organizacional, sua admiração pela integridade ética e transparência nos negócios e que compactuam com o perfil da organização. A exemplo segue excerto da entrevista com T2:

“Uma coisa que infelizmente nem todas as empresas têm, mas que deveriam ter é a questão da integridade. A Ômega não quer nada errado, a empresa não deixa nada errado – eu mexo com custo – e às vezes ela gasta muito para arrumar algo errado, você olha e pensa: se fosse uma empresa pequena tava complicado! (pelos gastos) Ela não quer ter problema. Os funcionários comentam que gostam de trabalhar lá porque todo dia 5 o pagamento está na conta – não é mais que a obrigação da empresa, mas tem empresa que não é assim. Mas além das questões de

obrigação tem a questão da integridade. O pessoal que está lá é um pessoal correto e isso pra mim é muito importante. Eu trabalho com os números e se houvesse uma coisa errada eu teria visto e trabalhar numa empresa assim, num país que temos muitas notícias de corrupção dá um alívio muito grande. É muito legal trabalhar com pessoas boas, com pessoas que tem a sua integridade, trabalhar com pessoas que não se vendem isso é muito importante pra mim, gosto de chegar em casa e dormir com a cabeça tranquila.” (Excerto da entrevista com T2)

Tendo conhecido os traços da cultura organizacional da Ômega, apresenta-se a seguir o Sistema de Educação Corporativa que, com efeito, sofre a influência direta da cultura organizacional em suas políticas e práticas.

#### 4.3 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA DA ÔMEGA E PROGRAMAS DESENVOLVIDOS

A Ômega acredita no potencial das formações, tal como sustenta a CT “nós temos uma parte de treinamento bastante forte”. Gerar conhecimento e capacitar para o trabalho está na agenda do Sistema de Educação Corporativa Ômega, que alinha-se com a tendência global de desenvolver programas de formação, a fim de garantir a inovação e a qualidade dos processos.

O Sistema de Educação Corporativa Ômega está sob o guarda-chuva do departamento de Relações Trabalhistas, tendo como profissionais responsáveis pelo desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos resultados a CT e sua equipe.

As formações são desenvolvidas tanto por profissionais da organização, quanto por terceiros contratados pelo departamento, assim como também ocorrem formações fora do ambiente de trabalho. Contudo, prioriza-se a formação prática no local de trabalho, comumente chamada pela organização de *on-the-job*.

Como refere a CT em sua entrevista, dentre os programas desenvolvidos pela Ômega tem-se: Programa voltado ao Sistema da Qualidade; Programa de desenvolvimento da cadeia produtiva; Programa de gestão de pessoas e a Análise de tendência comportamental. Vejamos a seguir as especificidades de cada um deles.

Na formação direcionada ao sistema da qualidade, os profissionais são treinados para desenvolver suas atividades diárias com eficácia e eficiência, a fim de zelar pela qualidade do produto final. Este treinamento é desenvolvido na modalidade *on-the-job*.

O programa voltado para o desenvolvimento da cadeia produtiva da empresa objetiva especializar o profissional para que este tenha uma visão mais ampla do processo produtivo, desde o início da cadeia até o processo final. A empresa desenvolve esse programa anualmente, desde 2012. É um programa exclusivo e os participantes são aqueles profissionais indicados pelas diretorias que acreditam que estes possuem potencial a ser explorado e podem vir a ser promovidos à medida que surgirem novas vagas na organização. Esses profissionais passam uma semana em treinamentos técnicos e treinamentos de gestão, aliado a um trabalho de análise de tendência comportamental individualizado para entender qual é o seu estilo comportamental, a fim de desenvolver as lacunas identificadas.

Com base na demanda de cada área, a organização também desenvolve programa de gestão de pessoas, a fim de desenvolver a coesão e alinhamento da equipe. Tal programa ocorre de acordo com a solicitação dos gestores e líderes de equipe.

Um programa, mais recente, que a organização realiza é um programa de desenvolvimento de competências. Neste processo aplicam o teste GRID, um teste de análise de tendência comportamental e o seu resultado é apresentado para o funcionário, tanto pela equipe de RH, quanto por seu gestor, que oferecem um *feedback* bastante estruturado. Nesta devolutiva apresentam os pontos mais fortes que ele (funcionário) tem no perfil, e quais são os pontos que ele precisa desenvolver. A organização realiza a devolutiva do teste Grid para então traçar os planos de ação, como se fosse um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), um plano personalizado com enfoque no desenvolvimento humano individual.

Outro programa que a organização já desenvolveu, entretanto não desenvolve mais, é o Programa *Trainee*, que teve por objetivo formar recém diplomados, inexperientes quanto ao negócio, a seguir apresenta-se detalhadamente o PTO - objeto de estudo desta dissertação.

#### 4.4 O PROGRAMA *TRAINEE* ÔMEGA - PTO

Nesta etapa do estudo, objetivou-se realizar o detalhamento do Programa *Trainee* Ômega, nomeadamente:

- i. Suas características, como sua história, seus objetivos, sua importância estratégica, as vantagens sobre os demais programas da organização e os responsáveis pelo programa;
- ii. As condições ofertadas abrangendo o perfil das vagas, a forma contratual, os salários e benefícios oferecidos, o tempo de duração e a experiência internacional;
- iii. As práticas de recrutamento e seleção, abarcando os meios de divulgação, as etapas do processo seletivo e relação de candidatos inscritos e aprovados;
- iv. O perfil e competências desejáveis para ingressarem no programa, incluindo o perfil dos candidatos, assim como as universidades e os cursos priorizados, o nível de experiência profissional desejável, as habilidades e competências de entrada dos participantes, as competências técnicas e as competências comportamentais;
- v. As propostas educativas/formativas do programa *trainee*, nomeadamente os objetivos de formação, as estratégias metodológicas adotadas, a estrutura pedagógica, práticas de avaliação, assim como os atores envolvidos no processo de formação.

##### 4.4.1 ESPECIFICIDADES DO PTO: HISTÓRIA, OBJETIVOS E IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA

O PTO tem sua história marcada no ano de 2016, a partir da demanda da diretoria da organização, que anteviu a necessidade de a organização buscar futuros sucessores para os cargos de liderança. Assim, o objetivo declarado pela organização para a implantação do programa *trainee* foi a necessidade de ter profissionais novos e aptos a ocupar possíveis cargos de liderança que pudessem surgir, sendo, portanto, um programa de grande importância estratégica para a organização.

Os objetivos do PTO estão de acordo com os pressupostos de Luz (1999), já citados neste estudo, que relata que dentre os objetivos dos programas do tipo *trainee*, a organização almeja o desenvolvimento de mão de obra qualificada, de acordo com a sua cultura e as especificidades do negócio, sem depender do mercado para o preenchimento de novas vagas.

Neste sentido, a organização atribui ao PTO a importância estratégica de formação de novos profissionais, dentro de sua cultura e necessidade. Sendo uma organização que valoriza

profissionais de longo prazo e tem em seu quadro antigos profissionais em vias de aposentadoria, a diretoria e o Conselho definiram enquanto estratégia a formação de novos profissionais que pudessem atender futuras necessidades.

Assim sendo, enquanto resultados esperados do programa, a organização almejou contar com a formação de uma geração de líderes, de forma planeada e sistematizada, fomentando a prontidão de profissionais capacitados para atender as demandas e desafios do negócio, atendendo ao planejamento de equipes de médio e longo prazo e capacitadas com base na cultura organizacional da empresa.

#### 4.4.2 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM ESTREITA ARTICULAÇÃO COM A CULTURA ÔMEGA

É sabido que a principal motivação para a implantação do programa nasceu da necessidade de a organização ter profissionais novos na Ômega, como refere a CT “com sangue novo”. A organização – mais uma vez seguindo as tendências dos programas do tipo *trainee* – almejou contratar jovens sem experiência profissional com vistas a desenvolvê-los na perspectiva do negócio e em estreita articulação com a cultura organizacional Ômega.

Dentre as vantagens em ter “sangue novo”, a CT referiu a oportunidade de trazer jovens para a organização, visto que a Ômega é uma empresa com baixa rotatividade e possui em seu quadro profissionais de longa data e “[...] em algum momento a gente precisa ter sucessores também, né?” (Excerto da entrevista com CT)

Assim, o PTO teve como objetivo formar e desenvolver jovens profissionais para posições de liderança baseando-se na cultura, valores e competências organizacionais da Ômega. A organização ansiava por duas finalidades que inter-relacionavam-se: (1) assegurar um programa de sucessão para atender às demandas e desafios do negócio e (2) estimular a renovação organizacional e cultural com vista à revitalização dos recursos humanos do Grupo Ômega.

Dito isso, a organização não almejou formá-los para posicioná-los em cargos/vagas que estivesse em aberto, a fim de suprir uma demanda de forma emergencial; ao contrário, a CT mencionou que a intenção era formá-los dentro de seu negócio, de forma ampla, para então, “[...] à medida que tivessem possibilidades de ocupar uma outra posição dentro da empresa, eles estariam prontos [...]”. Neste sentido, o PTO apresenta certa especificidade, distanciando-se dos demais

programas do tipo *trainee*, que de forma geral, possuem um plano de carreira predeterminado aos participantes.

Fazendo o comparativo do PTO com os demais programas de formação da organização, pode-se inferir que não atendeu às mesmas lógicas formativas, ou seja, não pretendeu impor à equipe Ômega aprendizagens enquanto atendimento às exigências de atualização e obsolescência do conhecimento para manter-se competitiva no mercado. Sua estratégia foi fornecer aos 16 novos funcionários condições de assimilar o processo produtivo e sua cultura organizacional, para que, munidos dos conhecimentos e das especificidades da organização, pudessem assumir a liderança assim que as oportunidades surgissem.

Assim sendo, a organização buscou integrar em seu quadro profissionais com perfil jovem, dinâmico, pró ativo, flexível, comunicativo, dentre outros atributos valorizados no mercado atual, que pudessem trazer à organização certa renovação ao nível da liderança, portanto, munidos pela nova formação, adquiriram a aptidão para assumirem posição de liderança até então ocupada por profissionais de longa data e em perspectiva de se aposentar.

A fim de garantir a formação de profissionais em estreita articulação com a Cultura Ômega, a organização priorizou formações assente na experiencição diária das relações de trabalho e nas dinâmicas das interações socioprofissionais (Torres & Palhares, 2008), muito comuns nos programas *trainees*, chamada formação na modalidade *on-the-job* e *job rotation*, onde os *trainees* passaram por todas as áreas da organização, para além de ter contato com diversos profissionais de diversos níveis hierárquicos, que os instigavam com grandes desafios e os envolviam em projetos, o que proporcionou amplo desenvolvimento profissional e pessoal.

#### 4.4.3 A ATRATIVIDADE DO PTO

No que diz respeito ao contrato de trabalho, os *trainees* foram contratados a tempo inteiro com contrato laboral dentro dos requisitos da legislação trabalhista nacional vigente (assalariado e com benefícios sociais) e, neste caso, por tempo indeterminado.

Quanto ao acordo prévio na contratação, aos *trainees* foram apresentadas as seguintes condições: Contratação enquanto Analista de Processo *Trainee* na condição de aprendiz, com a responsabilidade pelo seu aprendizado (sem as responsabilidades inerentes a um cargo profissional).

Ao término do período de aprendizagem, seriam alocados em cargos compatíveis com sua formação acadêmica e expertise à medida que as oportunidades surgiam. Todos foram informados que as vagas poderiam ser disponibilizadas nas demais unidades da organização e não apenas na matriz, podendo até trabalharem em unidades no exterior a depender das oportunidades e do interesse dos *trainees*.

Durante o programa, os *trainees* receberam salários e benefícios sociais como aponta a CT: “Eles recebem todos os benefícios obrigatórios por lei do país e, na verdade, o salário é média de mercado, está dentro do valor de mercado.” (Excerto da entrevista com CT)

Em geral, o salário oferecido nos programas *trainee* é um dos atrativos e fator motivador do grande número de candidatos inscritos para concorrer às vagas. A percepção do valor de salário é algo extremamente subjetivo, o que pode se caracterizar como sendo alto ou baixo dependendo do parâmetro de cada participante. No entanto, de forma geral os *trainees* estavam bastante satisfeitos com o valor oferecido pela organização:

“Eu passei o ano inteiro fazendo entrevista para programa *trainee* e o salário da Ômega estava acima da média. Quando fui para a Ômega eu já tinha aceitado uma proposta de trabalho em outra empresa que não era *trainee*, era um cargo de analista de logística [...] o salário da Ômega era o dobro, aquele cargo não era *trainee*, mas comparado aos *trainees* que concorri, era acima da média.” (Excerto da entrevista com T2)

Os demais *trainees* consideraram o salário oferecido como sendo um valor compatível quando comparado com o que se oferecia em outros programas do tipo *trainee*, tendo classificado os benefícios como sendo muito bons e bastante atrativos.

Os benefícios sociais que os *trainees* recebiam eram os mesmos que os demais profissionais da organização – recebiam plano saúde, participação nos lucros, vale alimentação e refeição no local –; entretanto, eles tinham algumas vantagens, pois durante o período em que estiveram na posição de analista de *trainee* receberam da Ômega acomodação em hotel, alimentação e transporte para as viagens realizadas para as outras unidades da Ômega.

Diferente do novo panorama da atualidade apresentado por Rebelo (2004), onde os recém diplomados encontram vagas com caráter temporário, com pouca ou nenhuma estabilidade, muitas vezes mal remunerados, os *trainees* Ômega encontram o pleno emprego, com todas as garantias de um contrato sem termo, com as seguranças sociais garantidas, regulamentados a nível dos direitos

laborais, com salários compatíveis com a categoria profissional de engenheiro e sem a necessidade da experiência profissional prévia.

O tempo de duração do programa é de aproximadamente 01 ano. Neste período, os *trainees* passaram por todos os processos fabris e, depois desse período, passaram por um processo de adaptação para, então, assumirem novas posições, agora na vertente mais profissional:

"Então, um ano eles ficam na matriz do grupo Ômega, e depois eles foram alocados nas unidades da empresa, mas mais ou menos eles ficam por um período de um ano, depois eles têm um processo de adaptação nesse local, onde são definidos aí o local de trabalho. Eles são contratados já sabendo que nem todos ficarão na matriz. É assim, a gente tem algumas necessidades em outras plantas então, depois desse período de um ano onde ele tem treinamento técnico e treinamento de gestão, a gente faz esse processo de alocar cada um no seu local certo." (Excerto da entrevista com CT)

Ao analisar as entrevistas, notou-se que os *trainees* passaram em torno de 6 a 8 meses na matriz e, após esse período, já foram encaminhados para áreas mais específicas, alguns para filiais, outros permaneceram na matriz e já começam a assumir um cargo profissional condizente com sua formação e, inicialmente, foram acompanhados por um profissional mais experiente auxiliando, portanto, no processo de adaptação.

Quanto a experiência internacional, o PTO oportunizou atuação internacional e não experiência, ou seja, durante o programa *trainee*, todos os participantes atuaram na matriz e em unidades Brasileiras e, para alguns participantes, surgiu a oportunidade de atuar profissionalmente no exterior, após o término do programa, nomeadamente em unidades nos Estados Unidos da América.

#### 4.4.4 DESAFIOS DO RECRUTAMENTO E SELEÇÃO: EM BUSCA DE *TRAINEES* ALINHADOS COM A CULTURA DA ÔMEGA

A busca por recém-diplomados foi estruturada pelo departamento de RH no plano de recrutamento e seleção do PTO. As ações de recrutamento envolveram a divulgação do PTO nas universidades localizadas na região onde a Ômega está instalada, para além das visitas às

Universidades, Faculdades, Centros Universitários; houve ainda a divulgação por vias digitais como o *LinkedIn* da organização. Tal divulgação gerou alcance nacional, tendo a organização recebido milhares de currículos de todo o Brasil.

Conforme declarado pela CT, a Ômega recebeu aproximadamente dez mil currículos no processo seletivo da edição 2016/2017, o equivalente a 625 candidatos por vaga. Certamente é um número bastante expressivo de candidatos, especialmente por se tratar da primeira edição do PTO e, portanto, a organização não possui, naquele momento, o programa amplamente difundido no mercado.

Tal expressividade no número de candidatos inscritos ao programa pode ser justificada ao considerar a escassez da oferta e de oportunidades aos recém-diplomados, que já não encontram garantias de um bom emprego. Tendo em vista que a disponibilidade de ofertas de trabalho no mercado global apresenta-se com fortes características instáveis e mal remuneradas (Dubar, 2001; Kovács, 2013), o PTO pareceu ser uma oportunidade para muitos recém-diplomados, que almejavam ingressar na carreira, em sua área de formação, com ganho salarial atrativo e com a oportunidade de experimentar uma ampla aprendizagem com vista à rápida ascensão profissional.

Com um número restrito de vagas disponíveis, a Ômega tinha em mãos um grande desafio – selecionar somente dezesseis participantes dentre os dez mil inscritos. Este processo foi estruturado em 04 (quatro) etapas: (1º) triagem curricular, (2º) entrevista via telefone, (3º) entrevista presencial com RH e (4º), a entrevista final com a diretoria Industrial.

A primeira etapa do processo seletivo consistiu na pré-seleção curricular, onde os profissionais de RH da organização realizaram análise e triagem dos currículos com base no perfil desejado. Esta pré-seleção culminou na triagem de 608 candidatos:

“Tivemos em número de inscrição aproximadamente 10.000 candidatos inscritos. Na triagem a gente focou bastante nas engenharias, por exemplo, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção e Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica e Engenharia Química, que são as formações necessárias para trabalhar na Ômega. Então para você ter uma ideia, dentro da Engenharia de Alimentos nós selecionamos/triamos 112 currículos; depois nós triamos novamente e entrevistamos 43. Na Engenharia de Produção nós tivemos 102 currículos selecionados e triamos, depois fizemos um contato com 42 candidatos. Para Engenharia Elétrica, é uma engenharia um pouco mais difícil de candidatos, nós tivemos 47 currículos selecionados e

27 currículos entrevistados, na Engenharia Mecânica selecionamos 132 currículos e entrevistamos 53 e na Engenharia Química 215 currículos e aí entrevistamos 34." (Excerto da entrevista da CT)

Esta etapa abarcou uma nova pré-seleção, ainda sob o domínio do departamento de RH, que avaliou de forma mais aprofundada as habilidades e competências dos candidatos declaradas nos currículos e pré-selecionou 199 candidatos conforme tabela 8.

TABELA 8 - TRIAGEM PARA 1ª ENTREVISTA		
<b>Formação</b>	<b>Currículos Selecionados</b>	<b>1ª Entrevista</b>
Engenharia de Alimentos	112	43
Engenharia de Produção	102	42
Engenharia Elétrica	47	27
Engenharia Mecânica	132	53
Engenharia Química	215	34
Total	608	199

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em informação fornecida pela organização estudada.

A segunda etapa consistiu numa entrevista via telefone, ou seja, em uma entrevista com os 199 candidatos - a distância - a fim de esclarecer aspectos do currículo e adequação do perfil às vagas do programa. Desta entrevista telefônica foram triados os candidatos que foram convocados a participar da 3ª etapa que consistia na entrevista individual e presencial, ainda sob domínio do departamento de RH.

Os aprovados na entrevista pessoal, foram encaminhados para a 4ª etapa/entrevista final, que consistiu na entrevista com os gestores da área industrial. Esta entrevista foi realizada tanto em língua portuguesa, quanto na língua inglesa e culminou na aprovação de 15 (quinze) candidatos, sendo 01 (um) Engenheiro de Alimentos, 03 (três) Engenheiros de Produção, 01 (um) Engenharia Elétrica, 06 (seis) Engenharia Mecânica, 04 (quatro) Engenharia Química, conforme tabela a seguir.

TABELA 9 - RELAÇÃO DE CANDIDATOS X FORMAÇÃO		
<b>Formação</b>	<b>Encaminhados para entrevista final</b>	<b>Candidatos aprovados</b>
Engenharia de Alimentos	43	1
Engenharia de Produção	42	3
Engenharia Elétrica	27	1
Engenharia Mecânica	53	6
Engenharia Química	34	4
Total de Aprovados	199	15

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em informação fornecida pela organização estudada.

O total de participantes no Programa *Trainee* Ômega foram 16, dos quais 15 foram classificados conforme processo seletivo descrito acima e o 16º não foi um candidato aprovado no processo seletivo para o programa e, sim, um profissional que havia ingressado na organização pouco tempo antes do programa e, ao invés de iniciar na organização em um cargo já com responsabilidades e afazeres, a ele foi dada a oportunidade de participar do programa como os demais *trainees*, tendo os mesmo benefícios, "[...] nós tivemos um engenheiro agrônomo aqui da empresa. Ele, na verdade, já estava dentro da empresa, tinha acabado de ser contratado e o incluímos no programa." (Excerto da entrevista com CT). Assim sendo, o 16º participante teve a formação na engenharia agrônômica.

#### 4.4.5 A DINÂMICA DE ACESSO AO PTO: QUALIFICAÇÕES E COMPETÊNCIAS DESEJÁVEIS

De acordo com o Documento de Referência ao Programa *Trainee* Ômega, o perfil desejado era composto por jovens, recém-diplomados (até 2 anos – candidato externo), com formação superior em Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Engenharia Agrônômica, condizente com a amostra deste estudo, exceto os diplomados em engenharia elétrica e agrônômica que não compuseram esta amostra.

Outra exigência para entrar no PTO era a habilidade e conhecimento avançado e fluente na língua inglesa e, quanto a idade, possuir entre 23 e 28 anos, que pode ser confirmado pela amostra, conforme tabela 10.

TABELA 10 - MÉDIA DE IDADE DOS <i>TRAINEES</i> NO INGRESSO DO PROGRAMA						
<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>	<b>MÉDIA</b>
26	26	26	23	23	28	25

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base nas entrevistas com os *trainees*.

A idade da amostra confirma o perfil de *trainees* desejado pelo mercado. Autores como Bitencourt *et al* (2014) referem que, para além de serem jovens, recém formados, os *trainees* assumem pela primeira vez um posto de trabalho no mercado. Esse foi o caso dos *trainees* Ômega que, apesar de terem participado de estágios e tantas outras atividades extracurriculares, 100% da amostra estava assumindo o primeiro emprego, sendo a Ômega sua primeira experiência a nível profissional.

Com relação às universidades e cursos priorizados, usualmente os programas *trainees* selecionam os melhores, os mais bem preparados e aqueles oriundos de universidades com reconhecimento de excelência. Neste estudo notou-se que mais importante que a universidade de origem, é a formação acadêmica, pois a organização priorizou alguns cursos da área de engenharia que atendessem às especificidades do negócio e não se prendeu a universidades específicas, conforme tabela 11.

TABELA 11 - UNIVERSIDADES E CURSOS PRIORIZADOS	
<b>Públicas</b>	UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
	USP - Universidade de São Paulo
	UTFPR - Universidade Tecnológica Federal Do Paraná
<b>Particulares</b>	UNIFEB – Faculdades de Barretos
	FEI - Centro Universitário da Fundação Educacional Inaciana "Padre Sabóia de Medeiros"

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

Quanto às experiências prévias, esta contratação não exigiu experiência profissional. A organização afirma que no período do programa, os *trainees* não atuaram profissionalmente, mas sim como aprendizes, pois estavam em fase de construção de conhecimentos participando de um intenso programa de formação, totalmente sistematizado: “[...] eles não entendiam nada do nosso negócio,

não era requisito, mas o requisito era ter uma ligação, enfim o mais próximo da nossa cultura, que tivesse condições de desenvolver um bom trabalho.” (Excerto da entrevista com CT)

De fato, a organização não exigiu a expertise profissional, entretanto notou-se que os candidatos selecionados tinham passado por ricas e diversificadas experiências como: Estágio profissional, graduação sanduíche, experiência internacional e outros com envolvimento em pesquisa científica, conforme tabela 12.

TABELA 12 - EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DOS <i>TRAINEES</i>	
<b>Experiência</b>	<b>Quantidade de <i>trainees</i></b>
CURSO TÉCNICO	2
GRADUAÇÃO SANDUÍCHE/ PROGRAMA EXTENSÃO	3
ESTÁGIO	6
MONITOR EM DISCIPLINAS NA UNIVERSIDADE	1
INICIAÇÃO CIENTÍFICA / PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE PESQUISA NÍVEL NACIONAL	3
PESQUISA EM UNIVERSIDADE INTERNACIONAL	2
EMPRESA JÚNIOR	3
INTERCÂMBIO PARA SEGUNDA LÍNGUA	3
FLUÊNCIA EM TERCEIRA LÍNGUA	1
INTERCÂMBIO PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRA E PROGRAMA EMPREENDEDORISMO	4
DISCIPLINAS EM MESTRADO INTERNACIONAL	1
MESTRADO COMPLETO	1

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em informação fornecida pela organização estudada.

Ao nível das competências técnicas, o pré-requisito à seleção dos candidatos era a graduação em engenharia com formação em áreas diversas que atendessem às especificidades do negócio, mas o diferencial foi o portfólio de competências de cada candidato. Conforme tabela 12, todos os *trainees* buscaram complementar sua graduação com outras experiências e aprendizagens, o que vai ao encontro dos estudos de Marques (2009, 2013, 2014), que refere que a posse do diploma não traz mais as mesmas garantias e já não representa a diferenciação para se ocupar um cargo, assim como aos estudos de Dubar (2001), que refere que a posse do diploma já não garante, de forma quase automática, o acesso a um emprego compatível/correspondente ao nível do diploma. No PTO, a graduação constituiu-se em um requisito mínimo de nivelamento e o diferencial foram as demais experiências que os *trainees* conquistaram concomitantemente a graduação.

Dito isso, inferiu-se que o conhecimento técnico oportunizado pela universidade constituiu-se no ponto de partida para a contratação, pois almejou-se candidatos com formação de base que pudessem acompanhar a dinâmica da formação, do processo produtivo e as necessidades da organização, contudo não constituiu-se no diferencial.

Com efeito, a organização não buscou experiência profissional, e sim competências técnicas da engenharia, como pode ser visto no excerto da entrevista com o *trainee* 2: “O foco deles era ensinar! O que o *trainee* precisava era ser técnico, ter cursado engenharia, que é o que eles pediam. O candidato tem que ter conhecimento matemático, o cara tem que ter conhecimento para entender algumas partes técnicas, ter base para a organização poder ensinar o resto.”

Ao nível das competências comportamentais, a CT apontou que o candidato desejado para o PTO 2016/2017 era aquele que, além de ser comunicativo, tinha facilidade no relacionamento interpessoal, que possuía capacidade de liderança, espírito de grupo, visão sistêmica, pró-atividade, criatividade e, especialmente, ter perfil alinhado com a cultura organizacional da Ômega.

No mesmo sentido os *trainees* foram questionados quanto às habilidades e competências comportamentais que julgavam ter e que favoreceram sua admissão ao programa. É interessante relatar que os *trainees* T2, T4 e T5 tiveram a percepção de que os escolhidos foram aqueles que estavam alinhados com a cultura da organização; já na visão do T4, que fossem honestos, transparentes, éticos e responsáveis, para além, de terem boa capacidade de comunicação, facilidade no relacionamento interpessoal, respeito à diversidade, assim como a capacidade de gerenciamento do tempo, planejamento e organização. O T2 acrescentou que os selecionados foram aqueles que se identificavam com o clima da empresa, “é um ambiente que não tem a formalidade que um escritório,

de um banco, é um pessoal menos formal, mais tranquilo, pessoal brinca um com o outro. É um ambiente que eu gosto de trabalhar, você se sente um pouco mais próximo das pessoas, então na contratação já contrataram pessoas que já se identificariam com isso!” (Excerto da entrevista com T2)

Os demais *trainees* mencionaram habilidades relacionadas à pro atividade, à constante busca por conhecimento, a pensar além do senso comum (T1), à empatia, à facilidade de comunicação, ao senso empreendedor (T3), à responsabilidade, à capacidade de antecipação e à excelência (T6).

Encerra-se aqui a apresentação do perfil de competências desejáveis para ingresso no PTO. Segue-se com a descrição das propostas educativas e formativas do programa, sua estrutura, especificidades e as práticas adotadas para o desenvolvimento dos participantes.

#### 4.5 A AMPLA FORMAÇÃO: PARA O NEGÓCIO OU PARA A VIDA?

As concepções educativas do programa objetivavam oferecer aos *trainees* condições de vivenciar todo o processo da cadeia produtiva e muni-los de conhecimentos gerais e técnicos sobre o processo industrial, assim como, com conhecimentos relacionados à gestão do negócio da Ômega que envolve as vertentes “processos e pessoas”.

Com efeito, o programa teve duas linhas norteadoras que objetivavam a (1) aprendizagem dos conceitos Técnicos e a (2) aprendizagem dos conceitos de Gestão de Processos e Gestão de Pessoas, conforme *FIGURA 2*.



Fonte: Desenvolvido pela autora

#### 4.5.1 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Em termos de orientação pedagógica, a Ômega optou pela aprendizagem vivencial, no ambiente de trabalho, conhecida nos programas *trainee* como a modalidade *on-the-job*, ou seja, a “sala de aula” é o próprio ambiente de trabalho, tendo assim o programa de formação da Ômega o cariz não-formal de educação.

O PTO trata-se, portanto, de uma formação para o trabalho, no ambiente de trabalho com vista a desenvolver competências chave ao exercício profissional, por meio das interações relacionais laborais - decorrentes da vertente experiencial, sendo um aspecto particularmente relevante no PTO a sua articulação entre o saber e a ação no contexto de trabalho. (Torres & Palhares, 2008)

A estratégia metodológica privilegiou a construção do conhecimento de forma mais democrática e participativa, sendo os *trainees* protagonistas de seu processo de aprendizagem, e os atores pedagógicos privilegiados para a formação eram os profissionais que atuavam nas linhas de produção, situação diferente dos programas de cariz formal que privilegiam a gerência/hierarquia como meio de detenção e transmissão do conhecimento ou validam programas de formação desenvolvidos externamente esvaziados de significado para o participante.

Outro aspecto extremamente específico dos programas *trainee*, e igualmente adotado pela Ômega, diz respeito ao *job rotation*, outra expressão da língua inglesa, que caracteriza a rotatividade entre as diferentes áreas/departamentos/processos. No *job rotation* do PTO, o *trainee* conheceu toda a estrutura industrial, desde a entrada dos suprimentos na organização até o embarque do produto final ao cliente, sendo a rotatividade uma das grandes especificidades dos programas *trainees*, que os diferencia de programas de estágio e da contratação de um profissional para assumir um posto específico de trabalho, que não vivenciam esta experiência.

O PTO ofereceu condições para que o *trainee* passasse por todas as áreas da organização e tivesse a oportunidade de vê-la como um organismo, compreender a inter-relação dos processos e departamentos; independentemente da sua área da engenharia, todos receberam uma formação abrangente. De acordo com a organização, enquanto benefício, a rotatividade pelos departamentos cria o senso de responsabilidade, a sensação de pertencimento e a percepção da importância da interdisciplinaridade, pois ao conhecer os demais departamentos e suas necessidades, o *trainee* compreende ser uma parte do todo e, ainda, que o resultado do seu trabalho abrange, não somente o que está sob sua responsabilidade, mas a organização em si. O mesmo foi referenciado pelo T3:

“O nosso programa *trainee* foi bem interessante por que nós conseguimos passar por todas as operações unitárias da Ômega então a gente conheceu desde a parte de suprimento até a parte de *shipping*- embarque. O que foi muito legal! Você tem uma visão global da empresa e de todos os processos. Então eu vejo que isso contribuiu bastante para a minha formação. Hoje eu vejo profissionais que não tiveram toda a experiência de conhecer a empresa como um todo, de entendê-la mesmo como um organismo, eles têm uma visão periférica e eles ficam focados somente no departamento, somente na área que eles estão. (Excerto retirado da entrevista com T3)

Os demais *trainees* apontaram outros benefícios do *job rotation*, referindo que propiciou não apenas a aprendizagem dos conhecimentos técnicos e gerenciais, mas também o desenvolvimento de valores e contato com a cultura da organização (T1, T4 e T5); a inter-relação, o trabalho em equipe e o aprendizado do dia a dia da indústria, consubstanciando-se em uma excelente forma de entrada ao mercado de trabalho (T2); e a possibilidade de aprender em campo com as pessoas que operam os equipamentos de uma forma bem simples e de fácil compreensão (T6).

Dito isso, é hora de conhecer na prática como o PTO desenrolou-se. As atividades iniciaram com o processo de “Ambientação e Integração”, que teve por objetivo propiciar aos *trainees* o primeiro contato com a organização, com o negócio, com os envolvidos no programa e com a estrutura pedagógica.

Neste processo, os *trainees* participaram de café da manhã, palestras, *workshops* e visitas guiadas. Nas visitas eles tiveram a oportunidade de conhecer cada unidade da organização localizada no Brasil, não somente a matriz, mas também as filiais e a unidade portuária, responsável pelo envio do produto final aos consumidores do exterior.

O objetivo foi mostrar o negócio, sua amplitude e as suas práticas, não apenas os processos produtivos, mas igualmente o sistema da qualidade e a segurança, a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade.

Findada a etapa da Integração e Ambientação, iniciaram as formações técnicas e de gestão. Os conceitos técnicos objetivavam o conhecimento sobre a cadeia industrial e eram trabalhados diariamente, já os conceitos de gestão estavam relacionados a novos comportamentos, à liderança de pessoas e à gestão do processo produtivo. As formações em gestão tinham lugar em

encontros mensais. No excerto da entrevista com T1, observa-se resumidamente a estrutura do programa, tanto na sua vertente técnica quanto gestonária:

“No *trainee* a gente teve 06 meses de um treinamento mais específico, tanto comportamental quanto técnico, então a gente teve aquele treinamento *on-the-job* praticamente o dia todo na fábrica, vendo os processos mais específicos entendendo um pouco mais com os operadores, com os líderes, com o coordenador na época, enfim, a gente tinha todo esse respaldo para entender e aprender a parte técnica específica. Por outro lado, o programa de *trainee* ofereceu a nós a possibilidade de desenvolver a parte comportamental, alguns treinamentos comportamentais, treinamentos de liderança, treinamentos de engajamento de equipe, formação de equipes de alta performance, enfim todo o *know-how* que é interessante para ser desenvolvido num líder atualmente é o que o mercado busca e na verdade é o que faz a diferença.” (Exceto entrevista com T1)

No fragmento: “No *trainee* a gente teve 06 meses de um treinamento mais específico, tanto comportamental quanto técnico” (Excerto da entrevista com T1) - diz respeito à fase do programa em que os *trainees* estavam em *job rotation*, conhecendo todo o processo produtivo. Este estudo julgou pertinente classificar a formação técnica em duas fases: Na primeira, os *trainees* acompanharam todo o processo produtivo na matriz em *job rotation*, sem a responsabilidade de atuar profissionalmente, mas sim como responsáveis por seu aprendizado. Na segunda fase, foram alocados em um posto de trabalho fixo, condizente com sua formação enquanto engenheiro, que poderia ser na matriz ou em alguma filial, sob a mentoria de profissionais que pudessem auxiliá-los nas aprendizagens e adaptação às rotinas do cargo. Neste sentido, temos explicitado na visão do T5:

“[...] então nossa função era apenas aprender, a gente aprendia sobre as diversas áreas da indústria, depois a gente foi transferido cada um para uma unidade, aí eu pude ver na prática como funcionava toda aquela produção, então a parte de *trainee* na matriz foi o aprendizado e a parte *trainee* em outra unidade foi a prática.” (Excerto da entrevista com T5)

Com efeito, de acordo com o relato da CT, as responsabilidades dos *trainees* na etapa inicial do programa, na vivência prática do processo produtivo, era observar, interagir e discutir sobre o processo e, ainda, eram desafiados a propor alternativas de melhoria e otimização. Na segunda etapa, quando o *trainee* já assumiu um cargo na organização, ele foi acompanhado por profissional, que muitas vezes era uma superior direto ou, até mesmo um colega de área, que ofereceu suporte e, muitas vezes atuou enquanto mentor, ensinando, propondo desafios e deliberando responsabilidades gradualmente.

Um aspecto particularmente relevante diz respeito ao referencial de competências, que representa um elemento fundamental de todo o PTO. Tal referencial foi definido a partir da análise profunda de todo o contexto do processo produtivo da Ômega, assim como os perfis desejáveis para desenvolver em um jovem profissional uma ampla visão do negócio. Com efeito, o programa tinha por objetivo desenvolver um conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que oportunizassem aos *trainees* conhecimentos, não somente na esfera técnica, mas sobretudo nas dinâmicas interpessoais e gestonárias.

#### 4.5.1.1 OBSERVAR, DISCUTIR, APLICAR E APRESENTAR – A FORMAÇÃO TÉCNICA

A formação Técnica teve por objetivo desenvolver nos participantes competências que os tornassem hábeis para compreender e atuar de forma global na Ômega. O programa foi planejado a fim de oferecer e solidificar conhecimentos na operação dos processos industriais relativos aos produtos e subprodutos, assim como as operações auxiliares.

Neste sentido, o programa objetivou oportunizar conhecimentos técnicos relativos à: Segurança do trabalho; sistema da qualidade; fabricação e processo produtivo; laboratório e qualidade; sistema de tratamento de efluentes e água; procedimento para implantação, manutenção e controle do programa de análise de risco e pontos críticos; especificidades da matéria prima; armazenagem e expedição; certificações do sistema da qualidade; manutenção mecânica; manutenção elétrica; automação; planejamento e controle da produção e logística.

Como explanado anteriormente, as premissas de aprendizagem do PTO eram a aprendizagem vivencial e colaborativa, sendo a formação técnica uma formação no posto de trabalho. Na prática, os *trainees* foram divididos em 4 equipes contendo 4 integrantes cada. Para a

aprendizagem dos conceitos técnicos, os *trainees* recebiam um guia norteador da aprendizagem, chamado de *book* técnico, desenvolvido pela equipe responsável pelo programa, a fim de trazer informações prévias sobre a área/equipamento/processo produtivo a ser assimilado - na sequência, as equipes eram encaminhadas à área de produção, a fim de verificar na prática o processo produtivo apresentado no *book*. Assim, o aprendizado ocorria na interação com os demais profissionais da organização que apresentavam o processo produtivo, tiravam dúvidas e, também, por meio do convívio com os pares (outros *trainees*), conforme refere T2:

“A sala de aula era a fábrica mesmo! [...] A nossa sala de aula era o contato com o pessoal, com os operadores, e o que a gente conseguia aprender e entendia deles aí a gente tentava aplicar a matemática. A gente tinha uma salinha nossa de reunião e lá na mesa a gente tentava fazer as contas, discutir o que foi visto, aplicar com o nosso conhecimento, a gente chamava um gerente, um chefe de área para tirar as dúvidas.” (Excerto da entrevista com T2)

Em síntese, de acordo com a CT, o *book* técnico continha especificações detalhadas de cada área a ser conhecida, portanto, os *trainees* eram orientados a estudar uma temática do *book* antes de ir para a observação na produção. No processo fabril, eles tiveram contato, tanto com os profissionais responsáveis pelas áreas, quanto com os operadores que apresentaram todo o procedimento técnico e operacional relacionado àquela produção: Apresentando o equipamento, informando as especificidades, a adequada operação, possíveis falhas enfim, todo o processo até a finalização e sanando as eventuais dúvidas dos *trainees*.

A existência de um *book* técnico trouxe, num primeiro momento, a impressão de um guia engessado para a condução da aprendizagem, contudo, no decorrer das entrevistas notou-se que na prática constituía-se em um guia norteador e sua aplicação estava sujeita às adversidades do processo produtivo e, mais importante, sujeito aos interesses dos *trainees* que compunham equipes multidisciplinares da engenharia – alimentos, química, mecânica e produção, tendo portanto a aprendizagem especificidades decorrentes das dinâmicas no contexto relacional.

Enquanto eles estavam acompanhando os processos de produção, eles observavam, criavam hipóteses, faziam perguntas aos profissionais da área, discutiam e, algumas vezes, testavam. Após a observação prática, eles se reuniam e eram instigados a discutir o processo visto na fábrica, relacioná-lo aos conhecimentos técnicos de engenharia que possuíam, tendo a responsabilidade de desenvolver uma apresentação quinzenal. Caso houvesse dúvidas, tinham livre acesso aos

profissionais da organização, assim como aos gestores e líderes, que se colocavam à disposição para auxiliá-los no processo de aprendizagem.

O T2 apresentou resumidamente todo o processo de aprendizagem do PTO, assim como seu funcionamento e a aplicação de seus conhecimentos de engenharia no dia a dia do programa, conforme refere:

“No começo fomos divididos para conhecermos as áreas, cada parte do processo produtivo: produto, subproduto, recepção de matéria prima, expedição e quando chegava uma parte de botar a mão na massa a pessoa falava assim: ‘Essa parte da produção funciona assim [...] aqui entra o produto e depois ele sai Y e Z’. Depois a gente ia para uma sala discutir: ‘Vamos fazer um balanço de massa?’ ‘Vamos ver o quanto de massa entra ali e está saindo?’. Então a gente chegava lá e fazia algumas contas ou cortava uma tubulação para colocar alguma coisa, fazer alguma coleta para ver se o processo estava eficiente. Assim a gente entendia como era o processo, colocava o conhecimento de engenharia para entender como ele estava funcionando na parte matemática mesmo. E se a gente encontrasse algum tipo de proposta de melhoria falávamos: ‘Ah aqui pode melhorar’ ou questionávamos o que achávamos que poderia estar errado, aí a gente conversava ou com o gerente ou com algum chefe de área que tinha um conhecimento melhor que a gente e ouvíamos: ‘Olha realmente aqui vocês pegaram esse ponto, está tudo certo’ ou ‘vocês viram isso, mas na verdade não é assim’. Essa era a dinâmica, eles vinham corrigindo a gente pra gente poder entender como era o funcionamento da fábrica. Então nosso objetivo era ir lá, entrar em contato com os operadores mesmo, com o chão de fábrica e eles explicavam para a gente como era, colocávamos a matemática através do negócio para reforçar aquele aprendizado e todo final de semana a gente fazia uma apresentação para os diretores e eles davam um feedback pra gente.” (Excerto da entrevista com T2)

Pode-se concluir que a estratégia metodológica adotada pelo PTO procurou “[...] induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu patrimônio experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação.” (Correia, 1997, p.37)

Outra metodologia utilizada no PTO, que contribuiu tanto para a aprendizagem quanto para a avaliação da aprendizagem, consistia nos chamados “*workshops*”. Nesta dinâmica as equipes foram responsáveis pela construção de uma apresentação contendo detalhadamente os processos que vivenciaram num determinado período de tempo. Geralmente as apresentações aconteciam a cada

quinze dias e contavam com a presença de líderes, gestores e operadores que participaram do processo de aprendizagem.

Para marcar a finalização do PTO, a organização desenvolveu o “Projeto setor de atuação” que pretendeu aflorar nos *trainees* a capacidade de inovação, resolução de problemas e o sentimento da necessidade de melhoria contínua do processo, conforme refere a CT: “[...] ao final do programa, ao final de um ano, eles escolheram algo que eles pudessem apresentar como oportunidade de melhoria para a empresa. Eles já haviam entendido o negócio todo, o processo produtivo inteiro, tudo!” A construção deste trabalho, diferente das demais atividades no PTO, ocorreu de forma individual e teve por objetivo a análise e reflexão sobre o cenário da Ômega e a apresentação de propostas de melhoria que pudessem ser adotadas pela organização.

#### 4.5.1.2 ANALISAR, CONCEITUAR, CORRELATAR E VIVENCIAR – A FORMAÇÃO EM GESTÃO

Por sua vez, a formação em Gestão de Processos, proporcionou aos participantes conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à administração do processo produtivo. O programa objetivou capacitar os *trainees* para lidarem com os desafios organizacionais, desenvolver conhecimento crítico necessário para analisar processos, identificar problemas, atender as normas de conduta e qualidade, compromisso com prazos, para além de fomentar a apresentação de propostas de melhorias contínuas ao processo. Para tal desenhou pedagogicamente uma estrutura de formação que pudesse desenvolver nos *trainees* a: Análise e resolução de problemas da produção; Tomada de decisão; Capacidade de planejamento e organização; o Gerenciamento de tempo; o Cumprimento de prazos, a Assunção de riscos e outros.

Com efeito, a formação em Gestão de Pessoas teve por objetivo integrá-los à cultura da organização, desenvolver suas potencialidades para o trabalho em equipe e prepará-los, mensalmente ao longo do PTO, para a liderança de pessoas. Conforme pode ser observado no excerto da entrevista da CT, o programa de gestão de pessoas tinha as seguintes especificidades:

“A formação em gestão é para todos, nós nos reunimos mensalmente [...] nós começamos com o processo de autoconhecimento, feedback, como dar um feedback, comunicação, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe e equipe de alta performance, enfim, foram vários módulos de

gestão, por que nos entendíamos também que muitos destes profissionais podiam vir no futuro a trabalhar com gestão, podiam ser líderes, então nós fizemos um trabalho bastante focado aí no processo de gestão de pessoas.” (Excerto da entrevista com CT)

As competências objetivadas no programa de gestão de pessoas abrangeram: Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos; a Liderança; a Adaptação e flexibilidade; o Trabalho em equipe; o respeito à Diversidade e multiculturalidade; a Ética e responsabilidade; a Comunicação oral; a Escuta ativa e a Comunicação escrita.

Por sua vez, a formação em gestão utilizou uma estratégia diferenciada de aprendizagem. A fim de fomentar nos *trainees* a aquisição de novas competências e habilidades comportamentais e valores, as ações desenvolvidas pela Ômega no programa de Gestão de Pessoas e Gestão de Processos estava estruturada em 4 unidades, sendo: (1) Análise, (2) conceito, (3) correlação e (4) vivência.

Este método consistiu no exame e na discussão ampla das atividades realizadas, na análise crítica, assim como focou na correlação com o real, comparando estudos teóricos com situações práticas de trabalho e da vida real, com vistas a motivar o aprendiz ao compromisso pessoal com as mudanças, ao planejamento de comportamentos mais eficazes e da utilização dos novos conceitos no dia a dia de sua atividade profissional, por meio da realização de exercícios, dinâmicas, jogos e discussão de casos.

A formação em “Gestão de Processos” e “Gestão de Pessoas” tinham frequência mensal, tendo a organização priorizado atividades com enfoque no desenvolvimento de importantes competências, tanto para o convívio e atuação na equipe quanto para a gestão do negócio, com o enfoque em desenvolver líderes. Nestes encontros mensais os 16 *trainees* reuniam-se e a condução dos encontros era mediada pela CT, formada em psicologia.

Outro método utilizado na formação em gestão de Processos e de Pessoas eram os "Estudos de Caso". Nesta metodologia, os *trainees* foram desafiados a aplicar seus conhecimentos, a discutirem e explorarem alguns casos propostos pela organização, "foram utilizados e desenvolvidos casos que permitiram que as informações transmitidas pudessem ser interiorizadas de maneira efetiva". (Excerto da entrevista com CT)

Nesta abordagem os *trainees* foram estimulados a mobilizar conhecimentos prévios, conhecimentos adquiridos no programa, utilizar a criatividade, a inovação e a trabalhar em equipe para discutir as situações apresentadas.

Outra metodologia utilizada pela Ômega nas formações foram os "Casos Reais". Esta técnica consistiu em apresentar experiências externas que trouxessem visões criativas e novas soluções aplicáveis à organização.

Abaixo segue resumo das ações desenvolvidas na metodologia PTO, conforme tabela 13.

TABELA 13 - RESUMO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PTO	
Ambientação e Integração	Café da manhã Visitas Palestras
Formação Técnica <i>On-the-Job</i>	<i>Job rotation</i> Análise de <i>book</i> técnico Estudos de Caso Casos Reais Workshops Protejo Setor de Atuação
Formação em Gestão de Pessoas e em Gestão de Processos	Atividades Vivenciais: Dinâmicas de Grupo, Estudos de Caso e Casos Reais Ações de Sustentação: Leitura sobre o tema

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em informação fornecida pela organização estudada.

#### 4.5.2 PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO – ATORES ENVOLVIDOS

O PTO desde o seu início contou com a colaboração de um quadro de profissionais que fomentaram a realização do programa e estiveram envolvidos em todas as etapas: Diretor Industrial,

Coordenadora de Treinamento e Gerentes de Unidades e o Gestor responsável pelo Sistema da Qualidade.

Questionados quanto aos profissionais que colaboraram na construção do conhecimento diário, obteve-se praticamente as mesmas respostas, sendo uma delas:

“Durante o programa *trainee* na matriz, geralmente eram os operadores que nos apresentavam o processo, e também no setor haviam algumas pessoas como o coordenador que também acompanhava algumas etapas; o responsável do sistema da qualidade da matriz também acompanhava bastante. O gerente da matriz e o diretor da matriz também acompanhavam, principalmente nas apresentações eles davam bastante conhecimento para nós, um conhecimento extra, então na matriz foi isso. Quando eu fui para outra unidade, era o gerente da unidade a pessoa que era o responsável pelo acompanhamento e também as pessoas da produção. Os responsáveis da produção, eu não posso esquecer que também agregaram muito.” (Excerto da entrevista com T6)

No dia a dia, enquanto eles estavam acompanhando o processo produtivo, eles estavam em constante contato com os responsáveis da operação e com o gestor da qualidade, mas também recebiam total abertura e apoio da gerência, que se disponibilizava a recebê-los a qualquer momento para esclarecimentos e apoio, conforme refere o T3:

“Nós tivemos alguns diretores que participavam diretamente do programa e eles estavam ali para tirar dúvida para conversar com a gente – por mais que a rotina deles fosse conturbada, por conta do cargo e da função - eles sempre tiravam um tempo [,,,] a gente chegava com dúvidas, a gente conversava, eles estavam sempre abertos para tirar dúvidas e nos auxiliar em qualquer coisa que fosse. As pessoas que estiveram envolvidas no meu processo de entrevista foram as pessoas que me auxiliaram durante toda a etapa do programa. Tanto as recrutadoras, quanto o gerente da unidade onde a gente começou o programa e os diretores também.” (Excerto da entrevista com T3)

Ao migrar da primeira etapa para a segunda etapa do programa, o acompanhamento do *trainee* na fase de adaptação à sua nova função ocorreu pelo seu superior direto, em algumas funções, o *trainee* foi acompanhado por um supervisor, ou coordenador ou gestor de área.

De acordo com os relatos, esse acompanhamento foi essencial para complementar o desenvolvimento do *trainee* e deixá-lo mais seguro em sua nova função. Diante dos novos desafios, a orientação e motivação de profissionais experientes oportunizou novos aprendizados à medida que o mentor oferecia condições ao então já *ex-trainee* e atual profissional para criar hipóteses, pensar em possíveis soluções, testá-las e compreender os resultados. Foi mantido um ambiente de aprendizagem experiencial e colaborativa trazendo maior segurança ao *trainee* para desenvolver a função.

Assim como os demais *trainees*, o T3 contou com a ajuda de profissionais mais experientes para superar os desafios enfrentados ao assumir o seu posto de trabalho, conforme refere:

“A função que eu assumi logo após o programa foi de praticamente um coordenador de uma área específica, então assim, eu não tinha nenhuma experiência anterior na área, mas o meu gestor foi um cara muito aberto, e me deixou testar bastante coisa, ele entendeu que isso foi um fator que me ajudou muito, porque toda vez que eu testava, tinha que estudar, pesquisar, eu tinha que correr atrás, eu tinha que verificar se os materiais eram compatíveis, se aquilo que eu estava fazendo ia afetar em outra coisa. Eu me desenvolvi bastante também quando comecei a atuar profissionalmente. Eu não estava pronto na verdade, eu tinha embasamento da graduação, mas quando você entra no ambiente industrial ele é muito mais desafiador, as mudanças que você faz tem consequências, então assim, é uma coisa que precisa ser muito mais estruturado, muito mais bem pensado, mas meu gestor foi um cara que me ofereceu muito suporte, e todas as novas ideias que eu trazia ele falava assim: <<Vamos tentar! Vamos ver! Vamos estudar! Vamos correr atrás!>> Então ele me apoiou bastante e me valorizou muito também.” (Excerto da entrevista com T3)

Recordando os pressupostos de Perrenoud (1999) no que concerne à construção de competências, não é descabido afirmar que este mentor oportunizou condições reais para o desenvolvimento do *trainee* à medida que o instigava a buscar o conhecimento, inquietando o *trainee* em suas hipóteses e o permitindo fazer ensaios e descobrir por seus acertos e erros. Para o autor: “No

estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros.” (Perrenoud 1999, p. 24)

#### 4.5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em termos de avaliação realizada pela organização, os *trainees* foram avaliados de forma contínua durante todo o processo. Enquanto estavam na primeira fase do programa, antes de assumirem um posto de trabalho e serem mentorados por supervisores, eles foram desafiados, durante períodos de quinze em quinze dias, a aprender sobre uma área nova da organização e respectivamente apresentar esse conhecimento ao término do período.

A avaliação deste processo consistia na elaboração de relatórios descrevendo os processos pelos quais passaram, assim como o desenvolvimento, em equipe, de uma apresentação oral descrevendo o processo vivenciado. Essa apresentação era realizada aos gestores e responsáveis de área e, sistematicamente, alternava-se na língua portuguesa e na língua inglesa, conforme refere T3:

“No Programa *Trainee* nós trabalhamos com equipes de 4 pessoas, então periodicamente nós passávamos por cada setor da empresa e num prazo determinado, a cada duas semanas, a gente tinha tempo para aprender tudo sobre aquela área e aí, ao final de duas semanas a gente tinha que elaborar um relatório, a gente tinha que montar uma apresentação e apresentar aos gestores, gerentes tudo que a gente tinha adquirido de conhecimento naquela área e no final rolava aquele bate papo, eles acrescentavam algumas coisas, então foi uma troca de conhecimento muito rica em todos os módulos, todas as etapas que a gente passou no programa.” (Excerto da entrevista com T3)

De acordo com a CT, durante este processo, chamado *workshops*, os *trainees* tiveram a oportunidade de consolidar seu aprendizado, pois à medida em que retomavam os conceitos vivenciados para a construção da apresentação, eles acabavam assimilando os conceitos e conteúdos. Tanto a vivência no dia a dia, a colaboração entre os pares e a exposição dos temas técnicos, ou seja,

as apresentações em grupo dos temas técnicos vivenciados no dia a dia oportunizam grandes aprendizados.

Importa salientar que este estudo não teve acesso aos resultados ou apontamentos realizados pelos gestores nas avaliações dos *workshops*.

A CT foi questionada quanto à prática avaliativa dos módulos comportamentais que desenvolveu e comentou que realizou a Análise de tendência comportamental com a ferramenta DISC (Dominância, Influência, Estabilidade e Cautela) com todos os participantes. Uma análise focada em identificar perfis comportamentais, que torna possível conhecê-los, identificar suas oportunidades de crescimento e facilitar a construção de seu PDI e, enquanto vantagem, ela afirmou que esta análise oferece dados estratégicos que auxiliam a colocar os *trainees* em cargos correlatos ao seu perfil que podem apresentar características que os aproximem de um perfil com tendência mais executora, ou comunicadora, mais analista ou planejadora.

A CT salienta que os acompanhou de perto durante o programa, a fim de desenvolver novas estratégias de crescimento e, hoje em dia, sempre que tem a oportunidade de encontrá-los ela reserva um tempo para estar com eles “[...] quando eu tenho a oportunidade e a possibilidade de encontrá-los, e estar com eles - às vezes quando eu vou para alguma unidade, como aconteceu esses dias - ai eles vem conversar comigo e eles querem almoçar comigo e a gente troca um pouco.” Ainda, neste sentido de aprendizagem, ela percebe a evolução deles tanto na parte técnica quanto comportamental: “Então eu vejo que eles cresceram e aprenderam muito, tanto na parte técnica que não conheciam, a empresa, enfim o negócio e, até mesmo, como pessoas e profissionais. Conseguiram desenvolver competências comportamentais interessantes, então eu acredito que sim, eles tiveram um grande desenvolvimento, um grande ganho.” (Excerto da entrevista com CT)

**CAPÍTULO V**  
**AS POTENCIALIDADES DO PTO**

Neste capítulo apresentar-se-á a contribuição do PTO aos seus participantes, tanto na esfera de aquisição de novos e amplos conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores; quanto a contribuição do programa na socialização profissional e, também, os ganhos e oportunidades proporcionados aos *trainees* como a aceleração de carreira, salários diferenciados, garantias e seguranças sociais.

No que concerne às dimensões educativas, objetiva-se apresentar as potencialidades da metodologia adotada, assim como os conhecimentos construídos e revelados pelos *trainees* advindos de sua participação no PTO. É importante salientar a palavra – revelados – pois há ciência que o conteúdo aqui apresentado não representa todo o universo de conhecimentos que o *trainee* construiu em sua trajetória no PTO, portanto, esta descrição e análise não esgota o tema, visto que em situação de entrevista há limitação de informações e brevidade no detalhamento.

O primeiro ponto de análise incidiu sobre as potencialidades da metodologia e os modelos de formação adotados. Sob o ponto de vista deste estudo, o PTO apresentou a associação de três modelos de formação: Sendo um condizente com as tendências hodiernas de formação utilitarista, com orientação para o trabalho e as tarefas; o segundo diz respeito ao modelo de formação estratégica com viés para gestão organizacional e a gestão de pessoas e, também, identificou-se o modelo de formação orientado ao desenvolvimento pessoal, com enfoque ao autoconhecimento.

A formação planeada, no âmbito de suas intenções, visou a construção do conhecimento e das competências, afastando-se do modelo tradicional de transmissão de conhecimento. Verificou-se uma forte tendência à descentralização do saber, visto que o processo de aprendizagem priorizou a construção do conhecimento na interação com os profissionais de toda a organização, uma formação menos estruturada que atribuía aos *trainees* mais autonomia e responsabilidade.

Sendo o processo de aprendizagem pautado na construção coletiva do conhecimento e na inter-relação das experiências (recordando que as equipes eram compostas por 4 *trainees* com diferentes formações acadêmicas, com distintos percursos e interesses de aprendizagem), pôde-se verificar que os grupos criaram dinâmicas próprias, com olhares específicos onde cada *trainee* contribuiu com seus conhecimentos prévios para desenvolver novos conhecimentos coletivamente.

Os formadores eram os técnicos ou especialistas em sua área de atuação que exerciam a função de formador concomitante ao exercício do trabalho. Observou-se a inclusão de todos os profissionais indiscriminadamente na construção do saber, independente do grau de formação

escolar/acadêmico (havia profissionais que não tinham alcançado o ensino médio). A inclusão trouxe ao PTO um viés participativo e democrático, com vistas à valorização dos saberes adquiridos através da experiência. Tal valorização aproxima a estratégia metodológica do PTO ao movimento de (re)valorização do saber e da experiência individual, comum antes da escola tornar-se hegemônica no processo de produção de saber e ter dissociado os espaços e tempos de aprendizagem.

O PTO configurou-se em um programa com ênfase ao compartilhamento de saberes em ação, valorizando a formação integrada à prática laboral, onde o espaço e o tempo de aprendizagem constituíram-se no espaço e no tempo do trabalho. Assim, o PTO priorizou a prática laboral e suas relações cotidianas enquanto produtor de conhecimentos, atuando na integração do saber e do fazer, ou seja, na articulação entre a formação e o contexto de trabalho – contornando uma grande lacuna presente nos programas de formação e na educação de adultos: A “desvalorização dos saberes adquiridos por via experiencial” e a dissociação “dos espaços de aprendizagem dos espaços de trabalho.” (Canário, 2006, p 225).

E assim, nas relações diárias dos *trainees*, na interação entre os próprios *trainees* com os demais profissionais da organização por meio do trabalho em equipe, do intercâmbio de experiências, dos projetos comuns, das reuniões, revela-se a socialização relacional em contexto de trabalho (Dubar, 2005), capaz de (re)configurar a identidade social e profissional dos *trainees*.

Na perspectiva de Dubar, (2005, p. 135) “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” e sua construção e (re)construção perpassa aspectos relacionais e biográficos, ou seja, é na relação com o outro, em contexto de ação que se elabora “identidade para o outro” e a “identidade para si”.

Muito além das intenções organizacionais, vale destacar um aspecto particularmente relevante desvelado no PTO: a sedimentação dos conhecimentos acadêmicos por meio da prática profissional vivenciada no PTO. Indistintamente, os *trainees* mencionaram que participar do programa trouxe a oportunidade de “converter”, “aplicar”, “*linkar*” e “vivenciar” as aprendizagens acadêmicas ao contexto de trabalho, com vistas à compreensão das variáveis que existem no dia a dia organizacional e aprender na prática a contorná-las.

Na perspectiva do T3 “[...] ao *linkar* a teoria com a prática seu conhecimento fica muito mais sólido, você consegue enxergar as coisas realmente e não só de forma teórica, você consegue enxergar o processo realmente como ele funciona [...]” (Excerto da entrevista com T3)

No mesmo aspecto, o T5 enalteceu a metodologia adotada por ter trabalhado os conhecimentos acadêmicos de forma prática com enfoque nas variáveis que afetam o dia a dia industrial, conforme refere: “Na universidade a gente aprende a parte teórica, a gente aprende algumas partes, a gente tem laboratório, mas a gente não inclui certas variáveis que têm principalmente dentro da indústria e a empresa soube lidar muito bem com isso, ela soube mostrar muitas variáveis que tinham dentro da unidade [...]” (Excerto da entrevista com T5)

Neste ponto descortina-se mais um aspecto do potencial formativo do PTO - a criação de relações entre as competências pré-existentes com o contexto prático (Koenig, 1994), assim como o fomento à construção do conhecimento através da troca de experiências e troca de ideias.

Para o T1, assim como para o T3 e T5, houve igualmente a correlação entre as competências pré-existentes com os conhecimentos práticos, conforme refere:

“Enquanto *trainee* eu utilizei bastante os conhecimentos que aprendi na faculdade, foram conceitos bastante ricos que eu pude agregar bastante até no próprio treinamento prático *on-the-job*, a gente via na prática o que foi explicado na teoria - e eu tive uma base teórica muito forte, muito boa - então a parte prática do treinamento foi interessante porque basicamente converteu aquilo que eu sabia na teoria então, essa parte foi bastante interessante.” (Excerto da entrevista com T1)

No mesmo sentido, o T2 afirma que o domínio da engenharia foi assimilado no dia a dia do PTO. Ressaltou a importância da prática aliada à teoria, sendo imprescindível para que o estudante universitário possa relacionar e compreender a dinâmica do dia a dia de trabalho. Ele mencionou que, quando o estudante não tem a oportunidade de estagiar na indústria, é muito complicado assimilar o que se aprende na sala de aula, que os cálculos de engenharia feitos em papel são perfeitos, mas no dia a dia são mais complicados, ressaltando a importância do programa para a sua aprendizagem. E, para além disso, também mencionou o desafio em atuar na prática: “Só que você também tinha a questão de lidar com pessoas, na faculdade você vai fazer com papel e papel aceita qualquer coisa! Agora, aplicar com um operador é completamente diferente.” (Excerto da entrevista com T2)

Na mesma acepção, vale destacar também a contribuição dos gestores na conversão e sedimentação do aprendizado acadêmico. Neste aspecto, o T3 ressaltou as interações com os gerentes

e diretores da Ômega como um valioso momento. Nos *workshops* debatiam as especificidades do processo industrial e seu funcionamento, ressaltando o fato de ser um momento de muito aprendizado pela troca de conhecimentos e em especial pela discussão e reforço dos conceitos da engenharia aplicados ao processo produtivo.

Tendo o programa fomentado a articulação dos conhecimentos vivenciados nas relações laborais diárias com os conhecimentos acadêmicos pré-existentes, o PTO mostra-se amplamente alinhado com as concepções de Koenig (1994) quanto ao processo de aprendizagem coletiva, que desenvolve-se pela (1) difusão de competências por meio do trabalho interativo e em equipe; (2) intercâmbio de experiências com especialistas ou entre domínios de competências, por intermédio de reuniões, projetos comuns ou ainda de maneiras mais informais e (3) coleta de novos conhecimentos, acessíveis aos funcionários.

Neste contexto, foram elencadas algumas das potencialidades alusivas à metodologia adotada no PTO; a seguir serão abordados aspectos mais relacionados aos modelos de formação (utilitarista, gerencialista e de desenvolvimento pessoal) pela perspectiva dos *trainees*.

## 5.1 ESTRUTURA FLEXÍVEL E ADAPTÁVEL ÀS ESPECIFICIDADES DE CADA *TRAINEE*

Relativamente aos conteúdos da formação utilitarista, na vertente técnica, o PTO propiciou a construção de novos conhecimentos relacionados ao processo industrial, tanto na esfera da produção, quanto das operações auxiliares, assim como da administração da produção. O programa foi dividido em duas fases: Na primeira fase, promoveu a aprendizagem de conhecimentos generalistas, mais amplos, abordando não apenas o processo industrial, como o sistema da qualidade, da segurança na operação, das condições de preservação ambiental, como o tratamento de efluentes, dentre outros já citados anteriormente.

A segunda fase do programa estava estritamente relacionada à aplicação dos conhecimentos em ação – o Saber Fazer (Delors, 1998). Nesta etapa, os *trainees* foram alocados em seu primeiro posto de trabalho e, pela primeira vez, passaram a assumir certa responsabilidade profissional na Ômega.

Nesta fase, o programa objetivou desenvolver nos *trainees* conhecimentos relacionados às suas especificidades de formação acadêmica e foram direcionados a uma função com relativa

complexidade e autonomia e, para tal, contaram com a orientação de profissionais da área a qual foram encaminhados, sendo mentores, declarados ou não, que os auxiliaram e os direcionaram em suas tarefas.

Portanto, além de oferecer uma ampla visão do processo industrial (primeira etapa), o PTO igualmente desenvolveu especificidades relacionadas à área acadêmica de cada *trainee* (segunda etapa), ao oportunizar trabalharem em sua área de formação e interesse, constituindo-se em um programa com estrutura flexível e adaptável às especificidades de cada *trainee*.

A tabela a seguir apresenta a distinção entre as atuações e responsabilidades de cada *trainee* nas duas etapas do PTO.

TABELA 14 - RESPONSABILIDADES NO PTO				
	1ª ETAPA		2ª ETAPA	
	DURAÇÃO	ATUAÇÃO	DURAÇÃO	ATUAÇÃO
T1	6 meses	Rotatividade e treinamento nas diversas áreas relacionadas ao processo produtivo; conhecimento de toda a unidade produtiva; visão global dos negócios da empresa; desenvolvimento de <i>soft skill</i> - comportamental	2 anos	Elaboração de estudos de viabilidade técnica e financeira de projetos; desenhos, planejamento, execução, monitoramento e controle de projetos; validação técnica de condições de sanitariedade; melhoria de processos.
T2	6 meses	Aprender os processos de produção e apresentá-los para a gerência e diretoria.	1 ano e 2 meses	Aprender as atividades do supervisor administrativo e resolver pequenos problemas.
T3	8 meses	Aprender!	1 ano	Responsável pela melhoria contínua, por diversos projetos; aumento da confiabilidade em ativos; modificação de máquinas e equipamentos para aumento de eficiência.
T4	8 meses	Seguir roteiro de aprendizagem nas áreas indicadas, montagem	5 meses – Filial A	Auxílio no setor de manutenção industrial através de requisição

		de apresentação ppt e apresentação do conteúdo aprendido para coordenadores, gerentes e diretores.	10 Meses Filial B	de compra de materiais; desenhos técnicos; implementação de software de manutenção, escopos de serviços e demais atividades do setor; elaboração de projeto final do programa <i>trainee</i> e treinamento de módulos de gestão mensais junto ao RH da companhia.
T5	6 meses	Participação em programa de treinamento administrativo e liderança; checagem de processos, planejamento e atividades nas células de trabalho; gerar relatórios das atividades envolvidas; proceder seguindo instruções de trabalho; monitorar e atender todas as normas de segurança, saúde, qualidade e preservação ambiental.	1 ano	Verificar parâmetros do recebimento de matéria prima de acordo com os parâmetros de qualidade e boas práticas na indústria; garantir o atendimento dos processos e padrões de produção; cotação de projetos de engenharia e possíveis novos projetos; também qualificado para servir enquanto supervisor de turno.
T6	7 meses	Conhecer, agregar conhecimento, fazer algumas apresentações em português e inglês alternadamente; dedicação aos processos que, no geral, pareciam simples, mas foram complexos.	1 ano 3 meses	Atuação no setor laboratorial enquanto <i>trainee</i> , ainda em fase de aprendizagem, entretanto atuando juntamente com os analistas.

Fonte: Adaptação do “Quadro da Trajetória Profissional” de cada *trainee* com os dados da entrevista.

Conforme observado, na tabela acima, a transição da primeira etapa do programa para a segunda etapa trouxe aos *trainees*, além de novas aprendizagens, a responsabilidade profissional inerente ao cargo e, então, iniciou um novo processo de aprendizagem, agora de forma personalizada.

Alguns *trainees*, na segunda etapa do programa, permaneceram na área de processo industrial e outros foram alocados em outras áreas, todos direcionados a funções relacionadas a sua formação. Esta transição despertou nos *trainees* distintos sentimentos como: satisfação por estarem atuando a nível profissional; a motivação pelos novos desafios e novos conhecimentos; assim como a ansiedade e preocupações quanto a sentir-se (in)seguro no cargo.

No caso, o T1 e T5 assumiram seu primeiro cargo na área de processos industriais, permanecendo, portanto, na mesma área de atuação da primeira etapa e, ainda assim, assentiram que houveram grandes desafios. O T5 referiu que “[...] começar a botar a mão na massa é mais difícil do que observar a colocarem a mão na massa, então, houveram momentos que foram difíceis, principalmente a tomada de decisão.” Já o T1 referiu que “todo começo é complicado pela inexperiência, na própria tomada de decisão; o que fazer, como fazer [...]”; enfim, notou-se que a tomada de decisão foi o aspecto bastante desafiador no início de suas carreiras.

Os demais *trainees* passaram a assumir função profissional em áreas distintas do processo industrial, sendo que o T2 foi direcionado à área administrativa, o T3 e T4 à área de projetos e manutenção mecânica e o T6 à área de análises laboratoriais.

De acordo com o T2, os conhecimentos desenvolvidos na primeira fase foram cruciais para dar suporte a sua atuação na segunda fase. Referiu que houve muitos desafios e sentiu-se ansioso, principalmente por lidar com os números de toda a filial, a qual foi transferido e passou por um período de grande aprendizagem e adaptação com duração em torno de 1 ano, para então, sentir-se mais autônomo e confiante no cargo.

Por sua vez, o T3 mencionou que sua atuação na segunda etapa foi muito rápida, pois logo foi transferido para uma unidade no exterior e lá deparou-se com muitos desafios, por constituir um processo bastante distinto daquele que havia presenciado no PTO, configurando-se em novos aprendizados, conforme referiu, extremamente desafiadores e motivadores.

Para o T4, a transição para o posto de trabalho (segunda etapa) constituiu-se em um verdadeiro desafio, referindo que estava focado no processo industrial e foi alocado à manutenção, gerando a sensação de que precisava aprender muito. Referiu ainda que precisou desenvolver uma grande rede de contatos, estudar em profundidade os manuais dos equipamentos, montar um plano de manutenção preventiva e antecipar-se a este.

Já o T6, referiu sentir-se muito orgulhoso em aprender tanto, especialmente, na segunda etapa do programa, quando foi alocado no laboratório. Mencionou que já tinha conhecimento teórico de análise laboratorial, mas que atuar na análise foi completamente diferente e trouxe novos aprendizados e a compreensão da teoria. Demonstrou satisfação por ter recebido da organização um equipamento novo para desempenhar suas funções e aprender a operá-lo de forma autônoma “foi uma grande escola”.

Assim os *trainees* começaram a experimentar os altos e baixos que as situações de trabalho impõem: Êxitos, fracassos, imprevistos, inseguranças, alegrias, enfim, situações subjacentes a socialização profissional, tal como sublinha Dubar (2012, p. 358) “esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.”

Apoiando-se, ainda, na perspectiva de Dubar (2012), a transição para o mundo profissional, para o mundo da prática, introduz a assimilação de uma “cultura específica”, neste caso, não apenas a cultura organizacional, mas a cultura da engenharia, com seus jargões, visão do mundo, de práticas, de conduta de vida, que culminam na transformação identitária, “[...] não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito.” (Dubar, 2012, p.357)

Em síntese, a formação de cunho técnico constituiu-se extremamente importante e necessária, pois foi por este meio que os *trainees* desenvolveram a capacidade de compreender o processo produtivo, conheceram novas técnicas, correlacionaram conhecimentos acadêmicos, assimilaram, adaptaram-se às novas tecnologias e, acima de tudo, assimilaram a cultura da engenharia e do ambiente organizacional. Retomando a perspectiva de Bernardes, (2011, p.39), “a formação pode enquadrar-se numa lógica de ação social, na medida em que favorece a promoção profissional e eleva os níveis de qualificação e também da satisfação dos trabalhadores.”

Por sua vez, as concepções educativas do modelo de formação gerencialista enfatizaram o desenvolvimento da habilidade de formular estratégias, resolver problemas, gerar mudanças em consonância com o cenário, dentre outras, distanciando-se do modelo de formação para o posto de trabalho e para a tarefa, privilegiando práticas formativas com vistas à gestão do processo, à gestão

das pessoas e incluindo uma componente igualmente direcionada ao desenvolvimento pessoal e ao autoconhecimento.

As aprendizagens alusivas à gestão tinham lugar em encontros mensais, mas também, desenvolviam-se no viver cotidiano, por meio da interação profissional, pois as atividades de reflexão e discussão estendiam-se à rotina de trabalho das equipas. Neste sentido, o momento “sala de aula” privilegiava a abordagem dos conceitos, a discussão dos temas, assim como a reflexão, que tanto eram fomentadas nos encontros, quanto nas rotinas do PTO, sendo, portanto, os *trainees* constantemente estimulados a desenvolver tais habilidades.

Nas entrevistas, os *trainees* foram questionados quanto aos conhecimentos, habilidades e capacidades que acreditavam ter conquistado, desenvolvido e aprimorado, pertinentes à gestão de processos, tendo as respostas sido diversificadas.

Na perspectiva do T1, o programa propiciou a assimilação de conteúdos fundamentais à execução de seu trabalho e destinou especial enfoque à postura profissional. Referiu a aprendizagem das habilidades necessárias para seguir indicadores, cumprir prazos, alcançar metas, assim como, a importância do comprometimento, a firmeza e a postura na tomada de decisão.

Por sua vez, o T2 mencionou ter desenvolvido competências e habilidades relacionadas à tomada de decisão, à capacidade de enxergar amplamente o negócio, a formulação de estratégias a nível micro que impactem positivamente o nível macro, a resolução de problemas, assim como, também, mencionou a postura profissional.

Já o T3 destacou enquanto valioso aprendizado o desenvolvimento da capacidade da tomada de decisão e resolução de problemas. Mencionou que ao ingressar no programa, tinha certa dificuldade em tomar decisões, devido aos riscos e incertezas dos resultados, destacou que a metodologia do programa o ajudou bastante e salientou, igualmente, o desenvolvimento da habilidade de gestão do tempo, que se constituiu em valiosa aprendizagem construída por meio das dinâmicas do trabalho em equipa e convívio com os demais participantes do PTO.

Para o T4, o grande diferencial do programa incidiu sobre as aprendizagens relacionadas à capacidade analítica, na qual aprimorou a capacidade de avaliação e análise de contextos. Igualmente mencionou a capacidade de resolução de problemas técnicos com enfoque na solução rápida e eficiente, assim como a capacidade de organização e planeamento, a fim de antecipar a gestão dos ativos mecânicos com a intenção de evitar a remediação.

Por sua vez, o T5 enfatizou, enquanto importante aprendizado na esfera de gestão de processos, a capacidade analítica e a capacidade de resolução de problemas. Referiu que no dia a dia industrial aparecem inúmeras variáveis e, em decorrência destas, desenvolveu a habilidade de analisar e formular estratégias, com vista a resolução de problemas.

O T6 referiu ter desenvolvido a habilidade de análise, assim como a habilidade de tomar decisões, a habilidade de assumir riscos de forma calculada e, por sua vez, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Salientou que todas essas habilidades estão correlacionadas, pois percebeu que à medida em que havia a necessidade de resolver certo problema, havia a necessidade de desenvolver a capacidade de análise para a adequada tomada de decisão, que implica na assunção de riscos e estes devem ser calculados.

Em síntese, podemos inferir que, de forma geral, o PTO desenvolveu nos *trainees* a tomada de decisão, a resolução de problemas e a capacidade analítica, dentre outras habilidades. Apresenta-se o resumo das habilidades e competências relacionadas à gestão de processos referidas pelos *trainees*.

TABELA 15 - CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PROCESSOS						
<b>Conhecimentos, habilidades e competências declarados</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>
Seguir indicadores	X					
Alcançar metas	X					
Cumprir prazos	X					
Seguir regras		X				
Assumir riscos						X
Formulação de estratégias a nível micro com vistas ao nível macro		X		X	X	
Gestão do tempo			X			
Organização e planeamento				X		
Capacidade de negociação				X		
Resolução de Problemas		X	X	X	X	X
Capacidade Analítica				X	X	X
Tomada de decisão	X	X	X			X

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

Verificou-se que as competências gerenciais vão além do *saber fazer*, fundamentam-se no *saber ser* e no *saber agir*, sendo que a assimilação destes aprendizados proporciona ao *trainee* exercer o controle sobre seu próprio trabalho e responsabilizar-se por ele. A mobilização destes conhecimentos é capaz de produzir uma aprendizagem com um sentido mais amplo, mais duradouro, que pode ser aplicada em outras áreas da vida. Na perspectiva de Bernardes (2011, p. 409) “[...] à medida que se implementam acções, obtém-se um conhecimento que vai sendo adquirido e que anos mais tarde, poderá ser mobilizado noutras situações ou projectos de intervenção”.

Infere-se que a aquisição/desenvolvimento destas competências (cf. tabela 15) está amplamente relacionada à prática profissional, ou seja, às situações que se impõem no dia a dia do trabalho, que assume um carácter formador, fonte de ricas e valiosas experiências, capaz de contribuir para a construção de novos saberes e competências e promover a formação da identidade profissional do *trainee*.

Vale destacar, também, a contribuição da metodologia adotada, que se apoiou no *job rotation* e no desenvolvimento de atividades reflexivas e dinâmicas como as atividades “Casos Reais” e “Estudos de Caso”. Na percepção de Bernardes (2011, p. 409), este enfoque promove a aprendizagem “sobre a acção num processo de pesquisa, de reformulação e de avaliação constante e na busca de soluções, em que os trabalhadores são envolvidos tendo em vista, portanto, a sua aplicação no posto de trabalho ou na empresa”. Para a autora, esta aprendizagem sedimenta-se nas “explicações que se vão encontrando para o que se observa e as soluções que se vão impondo, vão transformando os indivíduos e os colectivos de trabalho, tanto através do processo como do conteúdo de aprendizagem, numa dialéctica que conduz a aprender a aprender”. (Bernardes, 2011, p.409)

Por sua vez, a formação planeada ao programa de Gestão de Pessoas revelou aprendizagens muito valiosas, que foram além da formação de cunho gerencialista, onde desvelou-se, igualmente, um modelo de formação orientado ao desenvolvimento pessoal com enfoque ao autoconhecimento e desenvolvimento de valores.

O processo de autoconhecimento teve uma vertente planeada/intencional e foi desenvolvido por meio da metodologia DISC – que almejou a identificação de perfis comportamentais como a Dominância, a Influência, a Estabilidade e a Cautela. Para a identificação dos perfis, foram realizados testes e entrevistas com a CT, que possui formação em psicologia e conduziu o processo de identificação do perfil comportamental de cada *trainee*.

Os resultados deste processo apontaram, a nível individual, comportamentos e atitudes que ainda necessitavam ser desenvolvidos nos *trainees* e, assim, serviu de linha norteadora para a idealização do PDI.

De acordo com a CT, esta análise ofereceu dados estratégicos que auxiliaram a equipe de gestão do PTO na tomada de decisão quanto ao encaminhamento dos *trainees* ao seu posto de trabalho, sendo este correlato ao perfil comportamental.

As atividades para desenvolvimento dos pontos de melhoria, identificados no PDI, foram trabalhadas no programa de gestão de pessoas que, para além do desenvolvimento da capacidade de liderança, os *trainees* relataram o domínio de competências comportamentais, como a comunicação, o relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, a habilidade de gerenciar conflitos e, ainda, a postura profissional.

Neste sentido, o T1 atribuiu especial enfoque à ampliação da capacidade de comunicação oral e comunicação escrita, assim como a aquisição de novos vocabulários. Neste contexto desenvolveu habilidades relacionadas à oratória com atenção à postura, adequação do tema, relevância, profundidade, assim como a adaptação da linguagem aos diferentes contextos comunicacionais e aos interlocutores. O senso de liderança foi outro aspecto relatado pelo T1 que, para além disso, revelou ter aprimorado a capacidade de trabalhar em equipe multidisciplinar, assim como desenvolveu a percepção da importância da construção de conexões e laços relacionais. No que concerne à habilidade de resolução de conflitos, referiu ter desenvolvido a habilidade de convergir opiniões para a resolução de problemas, salientando a importância do respeito a todos os envolvidos.

O T2 exalta enquanto valioso aprendizado a habilidade de comunicação, com atenção e cuidado ao que falar, como falar, quando falar, à adaptação da linguagem aos diferentes públicos; a atenção aos ruídos e à importância de certificar-se quanto à compreensão do interlocutor. A percepção da importância de trabalhar de forma integrada à equipe, assim como a valorização do trabalho individual para a contribuição do coletivo, também se constituiu em importante aprendizado.

Quando questionado quanto às aprendizagens relacionadas à gestão de pessoas, o T3 mencionou a valorização das individualidades e a importância da construção coletiva; a importância do trabalho em equipe, inferindo que na universidade a dinâmica era diferente e que no PTO compreendeu a real importância da equipe. Outro aprendizado relevante diz respeito à oratória e comunicação, referindo às habilidades de apresentar, opinar, trocar informações, questionar, divergir,

propor e a valorização da escuta ativa. Ademais, apontou a habilidade de gestão de conflitos, intermediação de situações com divergência de ideias, estando hábil a convergir para soluções favoráveis aos interlocutores.

Na perspectiva do T4, as aprendizagens incidem na comunicação, na gestão de conflitos, na gestão de equipes e na criação de redes de contatos. Neste contexto, diz ter aprimorado as habilidades relacionadas à comunicação por acreditar ser essencial, pois tal habilidade incide no gerenciamento da vida profissional e pessoal; quanto à gestão de conflitos enfatizou a habilidade de propor soluções que atendam a todos os envolvidos, investindo no diálogo e na intermediação quando necessário, a fim de manter um bom clima nas esferas onde atua; no quesito gestão de equipes, diz ter valorizado e investido no estabelecimento de confiança entre os membros da equipe e na capacidade de ouvir, dialogar e quebrar barreiras aos que apresentam resistência ao trabalho colaborativo; apontou, ainda, a importância em estabelecer uma sólida rede de contatos, inclusive com profissionais externos à organização que possam auxiliar no seu trabalho de manutenção.

Por sua vez, o T5 destacou enquanto valiosos aprendizados o trabalho em equipe; a capacidade de negociação e a gestão de conflitos. Mencionou que apesar de ter tido a oportunidade de desenvolver atividades em equipe na universidade, esta habilidade se desenvolveu bastante no dia a dia do PTO, pois estava inserido no ambiente organizacional e vivenciando uma nova dinâmica. Além disso, ao relacionar-se com diferentes perfis, aperfeiçoou também as habilidades de comunicação e a capacidade de negociação.

Para o T6, as principais aprendizagens aprimoradas no programa de gestão de pessoas, dizem respeito, igualmente, ao trabalho em equipe, atribuindo fundamental importância por terem participado de um processo de aprendizagem entre pares, que contribuiu para desenvolver a capacidade de adaptação frente às mudanças e na capacidade de flexibilizar a postura.

Em síntese, apresenta-se o resumo das habilidades e competências relacionadas à gestão de pessoas referidas pelos *trainees*, conforme tabela 16.

TABELA 16 - CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DE PESSOAS						
<b>Conhecimentos, habilidades e competências declarados</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>
Aprimoramento da Comunicação oral e escrita (Oratória com atenção à postura, adequação do tema, relevância, profundidade, adaptação da linguagem aos diferentes contexto comunicacionais e aos interlocutores)	X	X	X	X	X	X
Capacidade de trabalhar em equipe	X	X	X	X	X	X
Valorização do trabalho individual para o resultado coletivo		X	X			
Capacidade de construir conexões e laços / Estabelecimento de redes de contatos e articulação interna e externa	X			X		
Gestão de conflitos / Habilidade de convergir opiniões	X		X	X	X	
Escuta ativa / Capacidade de ouvir e dialogar			X	X	X	
Respeito à diversidade de opiniões e pontos de vista	X				X	X
Estabelecimento de confiança entre os membros da equipe	X		X	X		
Capacidade de negociação				X	X	
Flexibilidade na postura					X	X
Capacidade de Adaptação						X

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

Com um olhar atento aos conhecimentos, habilidades e competências apontadas (cf. tabela 16), pôde-se perceber que, independente do objetivo da formação, as aprendizagens foram capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos *trainees*, notou-se que a formação foi além do objetivo primário de os habilitar para a gestão de pessoas, foi capaz de atualizar conhecimentos e oportunizar o desenvolvimento de novas habilidades que podem ser transferidas para a vida pessoal e convivência social, indo além do âmbito empresarial.

Neste sentido, os processos formativos podem conduzir a resultados não intencionais, que vão muito além da “forma” (Bernardes, 2011). Interessa destacar as percepções dos *trainees* quanto as suas transformações individuais que se exprimem em novos comportamentos, novas atitudes e novos valores.

Nesta perspectiva, assume-se que a formação tem seus efeitos vivenciais, que incidem nas aprendizagens não planejadas, não intencionais e é potencializadora do desenvolvimento de novos perfis, com vista a oportunizar novos papéis sociais e responsabilidades relacionadas, não apenas ao exercício de uma profissão, mas também ao amadurecimento pessoal. Assim, aos *trainees* foi solicitado que realizassem um exercício de autoavaliação e reflexão quanto ao desenvolvimento de novos valores, atitudes e comportamentos em detrimento de sua participação no PTO.

Por sua vez, o T1 iniciou referenciando a ética. Relatou ser uma pessoa com princípios éticos bem definidos e exaltou a Ômega como uma organização extremamente ética, honesta, transparente e coerente com seus princípios pessoais e, portanto, sentia-se muito bem ali, sendo “um casamento de via de mão dupla.” (Excerto da entrevista com T1). Em adição, sublinhou ter assumido uma postura condizente aos valores organizacionais no sentido de valorização das relações interpessoais no ambiente de trabalho, assim como o respeito à singularidade humana, às individualidades, à diversidade de opiniões e pontos de vista.

O T2 referiu-se à aquisição de valores éticos e morais, revelou considerar-se uma pessoa correta e que gosta de realizar seu trabalho em coerência com os princípios organizacionais da Ômega, destacou que em seu dia a dia seus princípios éticos são reforçados por atuar em uma organização íntegra e exaltou a contribuição para o seu amadurecimento pessoal. Assim, a convivência no ambiente da Ômega trouxe o fortalecimento destes valores e a aplicação diária, especialmente da honestidade e da integridade, visto que leva a sério o compromisso com o sigilo de informações organizacionais.

Durante sua entrevista (T2), sublinhou a admiração pelos valores expostos por seu gerente, que ressaltou a importância da honestidade e a importância em ter atitude proativa para mudar o que não vai bem:

“O gerente administrativo é um cara que eu acho muito legal e, um dia, ele chegou assim pra mim e falou: ‘A gente tem que ser honesto e ter atitude pra tudo na vida’. Ele falou isso há um pouco mais de 02 anos e isso nunca mais saiu da minha cabeça, eu achei muito legal ele ter falado isso: Se você sempre seguir isso na sua vida você nunca vai ter problema da sua parte, se você ver que alguma coisa ali está errada e não só ver, mas ter atitude para ir lá mudar’. Isso parece tão óbvio, mas muita gente não faz nada, não vai atrás para mudar.” (Excerto da entrevista com T2)

Por sua vez, T3, T4, T5 e T6 referenciaram que participar do PTO propiciou-lhes os valores respeito à diversidade, às diferentes opiniões, a importância da colaboração, assim como a humildade.

O valor humildade foi desenvolvido em decorrência da interação com toda a equipe da fábrica. Para estes *trainees*, a interação oportunizou o reconhecimento de que, mesmo aqueles que não frequentaram o curso de engenharia, carregavam consigo habilidades, competências e conhecimentos válidos e importantes para o seu crescimento, pois à medida que interagiam com os operadores – profissionais que muitas vezes tinham cursado até o ensino médio ou nível inferior – contribuíram para a construção do conhecimento. Neste sentido, o T3 apontou que, eventualmente, os engenheiros apresentam certa dificuldade em lidar com o conhecimento vindo de outros profissionais não graduados e salientou a importância da interação com todos da unidade fabril. Na mesma perspectiva o T5 salientou

“[...] o programa fortaleceu valores, como a gente no programa *trainee* tinha um relacionamento muito próximo dos operadores, das pessoas que estavam no dia a dia na planta, no chão de fábrica, eu acho que a humildade é um valor que ficou mais forte, porque tínhamos que chegar no cara e perguntar o que ele estava fazendo, o que ele fazia. É lógico que o fato de termos uma graduação, não poderia deixar isso um ego, querendo ou não a pessoa sabe muito mais, assim a parte de humildade ficou mais forte.” (Excerto da entrevista com T5)

Quanto aos valores organizacionais, o T3 se identifica muito com os valores da Ômega e acrescentou que “a gente acaba trazendo coisas da vida da gente, coisas pessoais, eu acho que a gente é um pouquinho de cada um e vai trazendo um pouquinho de cada um para si, e eu imagino que tenha deixado um pouquinho de mim também nas pessoas.” (Excerto da entrevista com T3)

Ainda, para o T4, o programa fomentou o desenvolvimento e fortalecimento de valores como a honestidade, a ética, o respeito ao próximo e a empatia, pois acredita ser importante tentar entender a necessidade do outro e tentar ajudar da melhor forma possível. Referiu, também, quanto à prática da transparência alegando ser importante para o cargo que ocupa e também para a sua vida pessoal. Neste sentido o T4 referiu:

“[...] conhecer pessoas em diferentes fábricas, com suas diferentes áreas, isso é muito importante, você vê os valores deles, você aprende as dificuldades, você acaba criando uma certa empatia por eles, pelas áreas, você aprende a portar, ter uma postura diferente, a respeitar os demais, é bastante enriquecedor, coisas que talvez nós não teríamos se não tivéssemos participado do programa.” (Excerto da entrevista com T4)

Para o T5 o programa proporcionou aprendizados que vão além do dia a dia organizacional, oportunizou aprendizados enriquecedores e que extrapolam os muros da organização e, como mesmo refere, “que levo para a vida”. Dentre os aprendizados a nível pessoal referiu ~~quanto~~ a escuta ativa e as dinâmicas das relações interpessoal:

“[...] na empresa tive que lidar com pessoas de diferentes cursos, jeitos de pensar, aprendi a negociar, a ceder, a ouvir e a flexibilizar!” Neste mesmo sentido referiu a respeito da habilidade de gestão de conflitos, como sendo muito importante, pois as equipes de *trainees* passaram muito tempo juntas e eram expostas à realização de tarefas com objetivos e prazos determinados, “então lógico, quando tem pressão surgem os conflitos, pois envolve diferentes pessoas, então o gerenciamento de conflitos eu também levei para a vida.” (Excerto da entrevista com T5)

Por sua vez, o T6 destacou ser uma pessoa que busca a excelência, que realiza o melhor trabalho possível e, não obstante, referiu ter realizado o seu melhor no PTO. Quanto aos valores praticados, destacou o respeito à singularidade humana, às individualidades, assim como, o respeito à diversidade de opiniões e pontos de vista e atribuiu grande valor às amizades construídas no programa.

Em síntese, conforme tabela 17, apresenta-se o conjunto de aprendizagens com a vertente mais humanística referidas pelos *trainees*.

TABELA 17 - AQUISIÇÃO DE NOVOS VALORES, COMPORTAMENTOS E ATITUDES						
<b>Valores, comportamentos e atitudes declarados</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>	<b>T6</b>
Identificação e respeito aos valores organizacionais	X					
Respeito ao sigilo de informações organizacionais		X				
Respeito à singularidade humana, às individualidades	X		X	X	X	X
Empatia / importância em entender a necessidade do outro e tentar ajudar da melhor forma possível				X		
Respeito à diversidade de opiniões e pontos de vista	X		X	X	X	X
Reforço aos princípios éticos		X		X		
Reforço da integridade		X				
Reforço da honestidade		X		X		
Reforço da transparência				X		
Valorização das relações interpessoais	X					
Humildade			X	X	X	X
Importância do estabelecimento de confiança entre as pessoas da equipe	X		X	X		
Atitude proativa		X				

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

A articulação da formação ao cotidiano do trabalho fomentou a transposição das aprendizagens de conhecimentos funcionais e gerencialistas, sendo capaz de promover novos comportamentos, atitudes e valores.

Os sentidos vivenciais da formação articulada ao ambiente de trabalho são capazes de promover verdadeiras mudanças, transformações para além dos sentidos performativos “[...] capazes de proceder à construção e reconstrução das suas identidades, em maior ou menor pluralidade, em maior ou menor grau de transitoriedade, mas de forma contínua, aprendendo, numa relação aprender sendo.” (Rocha & Silva, 2015, p.95)

Cabe, ainda, frisar que a estratégia de aprendizagem apoiada na rotação entre os departamentos e funções conduziu a uma visão mais ampla do negócio, que objetivou alargar as

percepções dos *trainees* para que tivessem condições de compreender a inter-relação do processo produtivo, desde o início da cadeia até o processo final de embarque e, pela análise e interpretação dos discursos, tal estratégia foi capaz, ainda, de gerar o sentido de responsabilidade e o sentido de pertencimento.

Assim, não é descabido afirmar que participar do PTO promoveu transformações individuais e coletivas, a melhoria da convivência, do respeito, do senso de responsabilidade, do pertencimento e a promoção de valores. Aprendizagens coerentes com os estudos de Josso (2002) que defende a articulação do saber-fazer ao saber-viver, saber-pensar, saber-comunicar, saber-criar e saber-avaliar.

## 5.2 DESCOBERTA / REAFIRMAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS PROFISSIONAIS

Perspectivando a identificação das oportunidades fomentadas pelo PTO, os *trainees* foram questionados quanto à descoberta ou reafirmação de suas preferências profissionais, ou seja, objetivou-se compreender, se antes de entrarem no PTO, já eram cientes dos papéis que gostariam de assumir profissionalmente ou, se a participação no PTO oportunizou tal descoberta.

Para o T1, não estava muito claro onde gostaria de atuar, sabia que gostaria de atuar na área técnica. Mencionou ter feito estágio na área de engenharia, que é uma área técnica e menos prática com ênfase ao desenvolvimento de projetos. Por outro lado, nunca havia descartado a possibilidade de trabalhar na produção em contato com a prática, com a resolução de problemas. Mencionou ter salientado, nas conversas com gestores e RH da Ômega, que seu maior interesse era por engenharia (projetos), “[...] então durante os feedbacks, durante as conversas que a gente tinha no decorrer do programa de *trainee* eu comentava que eu tinha uma preferência por essa área, continuar na área de engenharia, desenvolvendo projetos, enfim, olhando um pouco mais para essa parte teórica e fui direcionado para essa área após o programa finalizar, fiquei um ano nessa área [...]” (Excerto da entrevista com T1)

O T2 explanou que sempre teve grande interesse pela área administrativa, exaltando que na época da escolha pelo curso de graduação, tinha forte interesse por cursar gestão, entretanto, foi orientado por familiares para o curso de engenharia de produção, que seria um curso que ampliaria suas áreas de atuação e igualmente oportunizaria o trabalho administrativo. Assim sendo, ao adentrar

no PTO, este *trainee* já estava ciente quanto a sua preferência profissional, sinalizando tal preferência à organização: “Quando eu fui entrar no programa, logo na entrevista eu já falava: Olha eu prefiro a área administrativa, eu fiz engenharia de produção, mas eu prefiro a área administrativa. Mas eu não imaginava que eu seria um supervisor administrativo que ia mexer com custos.” (Excerto da entrevista com T2) E assim sua preferência foi atendida pela organização.

Na mesma perspectiva, o T3 mencionou que um dos motivos pelos quais buscou o programa *trainee* foi “por conta da incerteza da área de atuação.”, referindo-se às inúmeras oportunidades que a engenharia proporciona e à dúvida que permanecia, mesmo tendo participado de estágio. Neste aspecto defende que o programa *trainee*, além de mostrar todas as áreas da indústria, proporcionou a identificação das áreas que tinha maior facilidade e gosto por desempenhar:

“[...] e eu me senti bem atraído para a área mais técnica, a área de manutenção, uma área de engenharia. E felizmente eu consegui traçar o início da minha carreira para a área de manutenção. É uma coisa que eu adoro fazer, uma junção da parte de gestão de ativos e a parte técnica também, e trabalho também com projetos. Eu acho que é uma área muito completa, e uma área muito pouco explorada hoje em dia, e uma área de grande desenvolvimento, então, eu acho que eu estou realmente 100% satisfeito com o caminho que eu comecei a trilhar desde o começo.” (Excerto da entrevista com T3)

Para o T4 o programa oportunizou a descoberta da área de atuação de preferência, como ele mesmo refere: “[...] a área de manutenção era uma área que, quando eu saí da graduação, eu não me imaginava nunca estar atuando. Eu achava que não tinha nada a ver com o meu perfil. Hoje eu trabalho (na área), estou até fazendo um MBA na área e eu estou gostando bastante”. (Excerto da entrevista com T4)

Na perspectiva do T5, já estava claro que gostaria de atuar na área industrial. Conforme refere, quando surgiu a oportunidade de aplicar para o processo seletivo do PTO, ficou muito feliz em saber que era para a área industrial, pois quando aplicou para os demais programas *trainees*, não era para a indústria. Quando questionado quanto à oportunidade do programa ter auxiliado na identificação de sua área de preferência ele referiu que

“[...] no programa *trainee* eles demonstraram várias áreas dentro da indústria, nessa parte (identificação da área de preferência) acho que programa *trainee* não me mostrou tanto, por que eu já tinha claro que queria trabalhar dentro da indústria, mas não sabia o enfoque, até por que a parte de operações numa indústria que produz o produto da Ômega é completamente diferente de uma indústria automobilística, mas eu já sabia que queria trabalhar em operações e hoje eu trabalho em operações! (Excerto da entrevista com T5)

Por sua vez, o T6 relatou que não tinha uma área de atuação, previamente definida, que gostava de várias áreas e não tinha uma definição muito certa. Quando conversou com os diretores pôde explicar sua experiência na carreira acadêmica e experiência profissional no estágio, mencionando a ênfase na área laboratorial. Acredita que seu relato ajudou no direcionamento e que o processo industrial é muito interessante, mas o laboratório sempre foi presente “nas suas veias”, conforme relatou. Portanto, conquistou um cargo de acordo com suas experiências prévias e onde se sentia confortável.

Em síntese, apresenta-se a seguir a tabela 18, referente à descoberta da área profissional de preferência.

TABELA 18 - A DESCOBERTA DA ÁREA PROFISSIONAL PREFERIDA				
	O PTO AJUDOU NA IDENTIFICAÇÃO DA ÁREA PROFISSIONAL PREFERIDA		FOI DIRECIONADO À ÁREA DE PREFERÊNCIA	
	DESCOBERTA	REAFIRMAÇÃO	SIM	NÃO
T1		X	X	
T2		X	X	
T3	X		X	
T4	X		X	
T5		X	X	
T6		X	X	

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

De acordo com o exposto (cf. tabela 18), o programa oportunizou ao T3 e T4 a identificação da área de preferência profissional. Os demais *trainees* já tinham uma ideia quanto à área de atuação de preferência, que foram reafirmadas durante o programa. Quanto ao T6, ele não sabia onde gostaria de atuar, mas já havia identificação com a área à qual foi encaminhado, portanto, entrou para a categoria “reafirmação”.

Note-se que todos os *trainees* foram encaminhados às áreas de preferência, o que poderá indicar a preocupação do programa em alinhar as características identificadas no DISC às prioridades dos *trainees*.

Em síntese, pôde-se inferir que os programas de formação em ambiente organizacional podem desempenhar um papel educativo e social articulando a preparação para o trabalho com o desenvolvimento das capacidades individuais que contribuem para o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, perspectivando a atuação positiva em sociedade. Neste sentido, identificou-se no PTO não apenas o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades técnicas (cf. tabela 14) ou gerenciais (cf. tabela 15 e tabela 16), mas também, o desenvolvimento de novos valores, atitudes e comportamentos (cf. tabela 17), assim como, a identificação e reafirmação de preferências profissionais (cf. tabela 18), oportunizando a construção de novas habilidades, competências e valores por estarem inseridos em um ambiente culturalmente diversificado e rico em aprendizagens.

### 5.3 DE *TRAINEE* A LÍDER: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A partir deste ponto, a análise incidirá sobre os contributos do programa na trajetória profissional do *trainee*, com ênfase sobre o contexto de trabalho e suas especificidades, como: Alavancagem da carreira profissional, salário, garantias e benefícios sociais.

No que concerne à carreira profissional e salários a coleta e análise dos dados foi além do período do PTO. Nestes quesitos, optou-se por analisar sua trajetória profissional e ganhos salariais até a data da entrevista – aproximadamente 3 anos após o término do programa. Neste sentido, foi retratada a contribuição do PTO para a construção da trajetória profissional, com vista a revelar um dos aspectos mais almejados pelos candidatos nos programas *trainees*: A aceleração de carreira, com a atribuição de maior responsabilidade e maior remuneração em menor espaço de tempo, quando comparado a um profissional que não participou de um programa *trainee*.

### 5.3.1 A RÁPIDA ASCENSÃO PROFISSIONAL

A alavancagem da carreira foi uma grande vantagem apontada pelos *trainees*, que sublinharam que os demais profissionais da Ômega levaram muitos anos dentro da organização para alcançar um cargo de liderança com o salário correspondente ao cargo, sendo que eles alcançaram em breve espaço de tempo por terem participado do programa. Portanto, o PTO acompanhou as tendências dos programas *trainee* e oportunizou a aceleração, tendo todos os participantes alcançado cargo mínimo de coordenação e supervisão, em menor tempo, quando comparado aos demais profissionais da organização, que ocupam cargos correspondentes, conforme refere o T1:

“[...] os outros profissionais possuem mais tempo, mais experiência no cargo, na função, na fábrica e na empresa. Então o que eu ganhei foi a questão do tempo, a intensividade, o processo de alavancagem foi maior e o tempo foi reduzido para alcançar esse cargo, então em termos de equiparação (salarial) é o mesmo, mas em termos de trajetória e tempo para se alcançar, a minha trajetória foi mais curta.” (Excerto da entrevista com T1)

O T1 passou de *trainee* a Coordenador de Produção Júnior no prazo de aproximadamente 3 anos considerando o início do programa.

Já o T2 refere que a ascensão para a supervisão foi muito rápida, “basicamente eu era um *trainee* que passou a atuar como supervisor antes de acabar o programa. Antes de acabar o programa o meu antecessor me disse: Olha, tó indo embora! E o gerente falou: É você quem vai assumir, começar a responder. Em um ano e meio de programa me tornei supervisor.” E assim, com menos de 2 anos de programa, ele assumiu sua primeira posição de liderança.

O T3 refere que teve uma ascensão bastante acelerada; “eu tive muita oportunidade, a empresa reconhece que a gente está se desenvolvendo muito rápido, então eles dão essa oportunidade, eles testam também, nos colocam em áreas diferentes e veem qual a resposta e qual a entrega [...]”; recordou que no período de 2 anos e 3 meses (considerando o início do programa) alcançou a posição de gerente, entretanto, antes de ocupar a atual posição foi bastante testado atuando em diversos projetos.

Por sua vez o T4 referiu que em aproximadamente 1 ano e 11 meses assumiu a primeira função de liderança, ocupando o cargo de Coordenador de Manutenção Mecânica Júnior, tendo sob sua responsabilidade aproximadamente 20 profissionais mecânicos, torneiros, soldadores, lubrificadores e caldeireiros.

Para o T5, a alavancagem da carreira envolveu oportunidades tanto no Brasil quanto no exterior. Em aproximadamente 1 ano e 6 meses ele já passou a ocupar um cargo de Supervisão de Operações nos USA:

“Além da rápida ascensão, rápido aprendizado, investimento em tempo e dinheiro por parte da organização, tive a oportunidade de trabalhar em duas diferentes indústrias do grupo no Brasil, assim que surgiu uma oportunidade de aprendizado eles me transferiram (primeira alavancagem), quando surgiu a oportunidade aqui (USA) eles me transferiram pra cá também.”

O T6 relembrou que passou por duas alavancagens na carreira: a primeira que marcou a transição de *trainee* à condição de coordenador de laboratório em uma das filiais em agosto de 2018, tendo, portanto, aproximadamente 1 ano e 10 meses de programa ao assumir sua primeira posição de liderança. A segunda alavancagem aconteceu em seu retorno à matriz, onde passou a ocupar outra posição de supervisão chamada Responsável de Célula.

A tabela a seguir apresenta a percepção dos *trainees* quanto à alavancagem que o PTO oportunizou à sua carreira. Foram questionados quanto ao cargo/posição que ocupavam na data da entrevista e quanto tempo levaram para alcançar a referida posição, considerando o primeiro dia enquanto *trainee*. Com o intuito de analisar a ascensão – se foi acelerada ou não – questionou-se, ainda, caso não tivessem participado do programa, em quanto tempo acreditavam que alcançariam a mesma posição, conforme tabela 19.

TABELA 19 - PERCEPÇÃO DA ALAVANCAGEM DA CARREIRA			
	POSIÇÃO OCUPADA NA DATA DA ENTREVISTA	TEMPO PARA ALCANÇAR APÓS INGRESSO NO PTO	PERCEPÇÃO DO TEMPO MÉDIO QUE LEVARIA PARA ALCANÇAR CASO NÃO TIVESSE PARTICIPADO DO PTO
<b>T1</b>	Coordenador de Produção Jr.	3 anos	6 a 7 anos
<b>T2</b>	Supervisor Administrativo	2 anos e 9 meses	5 a 6 anos
<b>T3</b>	Gerente de Utilidades	2 anos e 3 meses	8 a 10 anos
<b>T4</b>	Coordenador de Manutenção Mecânica	2 anos e 11 meses	6 a 7 anos
<b>T5</b>	Supervisor de Operações	1 ano e 6 meses	7 anos
<b>T6</b>	Responsável de Célula	2 anos e 9 meses	5 a 6 anos

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

Em síntese, o PTO oportunizou a rápida ascensão na carreira. De acordo com tabela 19, os *trainees* conquistaram cargos de alta responsabilidade de forma mais acelerada em comparação a outros profissionais que não participaram do programa. Em média os *trainees* tiveram 2 ascensões até ocupar um cargo com alta responsabilidade e autonomia, com profissionais sob sua responsabilidade, exceto o T2 e T5 que ao finalizarem a segunda etapa do PTO já assumiram um cargo de supervisão com alta responsabilidade, conforme tabela 20.

TABELA 20 - PERCURSO PROFISSIONAL DOS <i>TRAINEES</i>					
	<b>Dentro do Programa <i>Trainee</i></b>		<b>Oportunidade após programa</b>		
	1ª Etapa: Aprendiz do PTO	2ª Etapa: Cargo e função enquanto <i>trainee</i>	1ª Alavancagem	2ª Alavancagem	3ª Alavancagem
T1	Analista Processo <i>Trainee</i>	Analista Processo <i>Trainee</i> Engenheiro Junior	Analista de Processos Pleno	Coordenação de Produção Junior	N/A
T2	Analista	Analista	Supervisor	Supervisor	N/A

	Processo <i>Trainee</i>	Processo <i>Trainee</i>	Administrativo	Administrativo (com reajuste salarial e funcional)	
T3	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Engenheiro de Processo -Unidade USA	Engenheiro Industrial -Unidade USA	Gerente de Utilidades -Unidade USA
T4	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Analista Processo <i>Trainee</i> - Filial (Com mudança de unidade fabril)	Coordenador de Manutenção Mecânica JR - Filial	Coordenador de Manutenção Mecânica - Filial	N/A
T5	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Analista Processo <i>Trainee</i> - Filial	Supervisor de Operações - Unidade USA	N/A	N/A
T6	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Supervisor de laboratório - Filial	Responsável de Célula - Matriz	N/A

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

### 5.3.2 A DIFERENCIAÇÃO SALARIAL

Tendo apresentado a alavancagem de carreira e as oportunidades profissionais geradas pelo programa, a seguir a ênfase recairá sobre a diferenciação salarial, uma das vantagens em participar do programa *trainee* referenciada pela literatura.

Quando questionados a respeito do PTO ter oportunizado vantagem salarial, os *trainees* apresentaram três respostas distintas:

(1) O salário do PTO estava acima da média de mercado quando comparado aos postos de trabalho disponíveis aos recém-diplomados pelo mercado, oferecendo vantagem salarial sobre postos que não se configuravam em programas do tipo *trainee*;

(2) Comparado aos demais programas *trainee*, o salário assim como os benefícios sociais estavam na média oferecida pelo mercado;

(3) Após o término do programa e ao assumir um cargo de responsabilidade, o salário estava compatível com o salário dos demais profissionais da organização que ocupavam o mesmo cargo, ou seja, os *trainees* não receberam diferenciação salarial por ter participado do programa.

A tabela a seguir apresenta a alavancagem de carreira dos *trainees* e respectivos aumentos salariais.

TABELA 21 - ALAVANCAGEM X RELAÇÃO SALARIAL					
	DURANTE PTO		APÓS PTO		
	<b>1ª Etapa:</b> Aprendiz do PTO	<b>2ª Etapa:</b> Cargo e função enquanto <i>trainee</i>	<b>1ª Alavancagem</b>	<b>2ª Alavancagem</b>	<b>3ª Alavancagem</b>
<b>T1</b>	Analista Processo <i>Trainee</i>	Analista Processo <i>Trainee</i>  Engenheiro Junior	Analista de Processos Pleno	Coordenação de Produção Junior	N/A
<b>%</b>	Salário base do PTO	18%	N/A	26%	N/A
<b>T2</b>	Analista Processo <i>Trainee</i>	Analista Processo <i>Trainee</i>	Supervisor Administrativo	Supervisor Administrativo (com reajuste salarial e funcional)	N/A
<b>%</b>	Salário base do PTO	N/A	10,13%	21,58%	N/A
<b>T3</b>	Analista Processo	Analista Processo	Engenheiro de Processo -Unidade	Engenheiro Industrial -Unidade	Gerente de Utilidades -Unidade

	<i>Trainee</i> - Matriz	<i>Trainee</i> - Matriz	USA	USA	USA
%	Salário base do PTO	4%	~70% (Considerando a conversão monetária)	0%	10%
<b>T4</b>	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Analista Processo <i>Trainee</i> - Filial (Com mudança de unidade fabril)	Coordenador de Manutenção Mecânica JR - Filial	Coordenador de Manutenção Mecânica - Filial	N/A
%	Salário base do PTO	N/A	10%	~30%	N/A
<b>T5</b>	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Analista Processo <i>Trainee</i> - Filial	Supervisor de Operações - Unidade USA	N/A	N/A
%	Salário base do PTO	N/A	78% (Considerando a conversão monetária)	N/A	N/A
<b>T6</b>	Analista Processo <i>Trainee</i> - Matriz	Analista Processo <i>Trainee</i> (laboratório) - Filial	Responsável de Célula Jr - Filial	Responsável de Célula - Matriz	N/A
%	Salário base do PTO	N/R*	N/R*	N/R*	N/A

Fonte: Síntese dos resultados das entrevistas realizadas (agosto/setembro de 2020)

\*(N/R) Não referenciado

Observou-se que o ganho salarial no PTO estava estritamente relacionado à alavancagem de carreira e à função ocupada. À medida em que assumiam mais responsabilidades, a organização realizava os ajustes salariais, a fim de torná-los compatíveis com os demais profissionais da organização. O que comprova que ter participado do PTO não trouxe vantagem salarial após o término do programa e sim a equiparação com os demais profissionais Ômega – conforme destacado pelo T1, a vantagem foi o curto espaço de tempo para alcançar o cargo e o respectivo salário.

### 5.3.3 FINANCIAMENTOS E GARANTIAS SOCIAIS

Ainda no sentido de revelar as vantagens em participar do PTO, outro aspecto apontado pelos *trainees* diz respeito aos financiamentos dos custos relacionados à participação no PTO pela Ômega; os *trainees* tiveram durante o período em que estiveram no programa de treinamento na matriz – aproximadamente entre 6 a 8 primeiros meses - Acomodação em hotel, alimentação e viagens totalmente custeadas pela organização, como refere o T1:

“É interessante que nem todo mundo tem essa oportunidade que alguns programas de *trainee* oferecem. Mesmo quando você entra numa posição já específica, por exemplo, engenheiro Júnior ou analista, enfim, quando você já vai designado para uma função você acaba não recebendo esse tipo de tratamento, de aconselhamento e de benefícios. O programa de *trainee* você consegue ter esse tipo de contrato.” (Excerto da entrevista com T1)

De acordo com T6, para além dos salários, recebiam plano de saúde, participação nos lucros, vale alimentação e tinham disponível refeitório no local de trabalho. No mesmo sentido, o T5 referencia outros benefícios oferecidos pela organização, tanto aqueles em igualdade com os demais funcionários quanto aqueles relacionados às vantagens de participar de um programa *trainee*:

“A contratação era como de acordo com a CLT (Consolidação das Leis trabalhistas/BR), então era uma contratação regular, normal. Os benefícios que nós recebíamos eram, assim como todos os

demais profissionais da organização, exceto quando estivemos na matriz da empresa (etapa 1), além do salário, a Ômega pagou nossa acomodação e alimentação diária. Quando fomos alocados nas filiais (etapa 2) nós tivemos um mês de carência para podermos nos adaptar e procurar um local de moradia.” (Excerto da entrevista com T5)

Conforme referiu o T4, a vantagem também estava no fato de os *trainees* receberem os salários e terem as garantias para aprender. [...] ter o processo disponível, ter a área disponível, é uma coisa assim que se for pensar é muito enriquecedora.” (Excerto da de entrevista com T4)

Configurando-se em ótimas vantagens, especialmente em se tratando de um programa de aprendizagem que oferece salários e benefícios compatíveis com uma contratação regular.

#### 5.4 A MARCA PTO E AS EXPECTATIVAS DOS *TRAINEES*

Mesmo diante do cenário de precariedade dos postos e atividades de trabalho, os jovens continuam em busca de bons empregos, ainda com a expectativa de satisfação profissional, reconhecimento e perspectivas de futuro. Neste sentido, o PTO constituiu-se em uma excelente alternativa para inserção profissional.

Dentre as vantagens em participar de programas do tipo *trainees*, Oliveira (1996) e Luz (1999) referem que constituem uma interessante porta de entrada no mercado de trabalho, por incidirem na construção de um valioso portfólio de competências, tornando-os atrativos ao mercado.

O fato de a Ômega ter assumido o programa em sua essência, de forma integral conforme apontado previamente, distanciou-se de pseudo programas *trainees*. Assim sendo, os profissionais constituem um interessante ativo para demais organizações, que sem qualquer investimento de recursos financeiros, tempo e recursos humanos, buscam ter profissionais em suas organizações que participaram de programas do tipo *trainee*.

E na perspectiva dos *trainees*, será que valeu a pena ser um *trainee* Ômega? Neste item de análise, são apresentadas informações quanto a avaliação que os *trainees* fizeram do programa. Foram interpretadas duas questões fundamentais: As expectativas prévias, ou seja, por qual motivo decidiram participar do programa e, se tais expectativas foram supridas, ou seja, se valeu a pena ser *trainee* PTO.

Os depoimentos recolhidos indicaram basicamente as mesmas motivações para participar de um programa *trainee*: A inserção profissional qualificante, com a oportunidade de aprendizado intenso, diferenciado e reconhecido que traz visibilidade em um mercado com escassez de boas vagas e altamente competitivo.

O T6 relatou que sempre teve o sonho de participar de um programa do tipo *trainee*, pois configura-se em “uma porta de entrada muito importante para uma empresa, é um processo muito diferenciado, que te permite aprender muito mais que um estágio e conhecer a empresa como um todo.” Defende que ter participado do PTO foi muito importante para o seu desenvolvimento, pois fomentou inúmeras aprendizagens e, ainda, “[...] poder falar que eu participei de um processo *trainee* já diz muito; que eu consegui entender várias áreas e estou apto a atuar de forma diversa”. Desta forma, sente-se privilegiado perante muitas outras pessoas, por entender que não são todos os profissionais que tem a mesma oportunidade “[...] então eu acredito que para a minha carreira trará privilégios [...] e queria ressaltar o quão gratificante foi participar do processo e ressaltar que até hoje ainda tenho muitos resultados por ter participado do PTO.”

Igualmente, o T1, por sua vez, escolheu participar deste programa por acreditar ser também “[...] uma porta de entrada bastante bacana e capaz de proporcionar a alavancagem da carreira”. E, ainda, por oferecer “situações que te fazem evoluir de uma maneira mais rápida, de uma maneira mais intensa”. Em seu ponto de vista, o PTO justamente proporcionou um treinamento mais intenso a respeito da empresa e do seu funcionamento, assim como a alavancagem de seu percurso profissional em atendimento às suas expectativas.

Na mesma linha, T2 e T5 também acreditam que o programa *trainee* traz visibilidade ao profissional perante o mercado. Para o T2, a busca por um programa *trainee* é uma prática comum no final da faculdade de engenharia, por uma questão de visibilidade pelo mercado: “Quando você entra para o programa *trainee*, o mercado de trabalho já vê que você passou por um processo seletivo que costuma ser bem selecionado e você passou por um treinamento específico, para assumir um cargo de maior responsabilidade”. Neste sentido, parece ter sido muito vantajoso participar do PTO, pois além de ter proporcionado uma ampla visão do funcionamento da indústria, acredita ter angariado um percurso profissional diferenciado com positivo impacto em seu currículo.

Na mesma acepção, o T5 referiu que buscou participar de programas do tipo *trainee* pois “[...] tem a fama de ajudar a construir uma carreira dentro da empresa, aprender bastante, então geralmente o programa de *trainee* te ensina certas áreas, te ensina coisas novas dentro da empresa; o

salário, lógico, é diferenciado! Quando comparado a começar uma carreira fora do *trainee* [...]” E, além disso, referiu que a empresa presta mais atenção nos funcionários que participam do programa *trainee*, do que naqueles que começam uma carreira “comum ou algo do tipo”.

Quanto a ter valido a pena participar do PTO, destacou que sim, sem dúvidas e que o aprendizado foi o grande diferencial do programa e acrescentou, ainda, o fato da Ômega ser uma boa empresa para se trabalhar:

“[...]acho que a coisa que me prendeu mesmo, foi exatamente isso a parte do aprendizado e a parte dos funcionários gostarem da empresa, como eles são apaixonados pela empresa, se os profissionais gostam tanto da empresa assim é porque é uma empresa boa para se trabalhar, ne!?”  
(Excerto da entrevista com T5)

O T4 salientou que o conhecimento que construiu no PTO, durante o tempo determinado ao programa, foi muito grande. Atribuiu as aprendizagens à metodologia e às relações laborais estabelecidas, incluindo, o contato com a liderança, salientando que a imersão no ambiente de trabalho da Ômega foi desafiadora e a aproximação aos diferentes níveis de operação e gestão que acompanharam de perto o desenvolvimento dos *trainees* proporcionou uma aprendizagem mais intensificada. Como refere:

“[...] dificilmente, de uma outra forma a gente ia conseguir ter o conhecimento e a interação com a diretoria e com gerentes que a gente teve, porque normalmente quando você já entra para trabalhar direto, todo mundo já espera que você execute uma função, ou que você vá aprendendo enquanto você trabalha, e é muita coisa.” (Excerto da entrevista com T4)

Referiu que participar do programa favoreceu muito o crescimento profissional e pessoal, inclusive impactando positivamente nas relações com os demais.

Para o T3, além das questões de aprendizagem e visibilidade do mercado, um dos motivos por ter escolhido participar do programa *trainee*, foi devido à sua incerteza quanto à área de atuação profissional: “Assim que você sai da graduação você percebe que tem um leque de atuação

gigantesco e você fica meio perdido no mercado de trabalho. A experiência de estágio é um grãozinho de areia que você vê ali perto do universo, né? Então o programa *trainee* foi fundamental nesse aspecto”. Quando questionado se valeu a pena ter participado do programa, prontamente respondeu: “Sim! E não só pela definição da área de atuação, mas, também, eu não tinha muito bem definido quais eram as minhas habilidades, quais eram as minhas características como pessoa, como profissional. O programa auxiliou muito para eu descobrir qual era o meu perfil, o que eu gostava de fazer [...]”. Salientou a grande contribuição do programa de gestão de pessoas, que o levou à prática do autoconhecimento e da reflexão.

Assim ratifica-se que o PTO se configurou em um programa de inserção qualificante, que ofereceu uma vasta vivência profissional por meio da imersão no ambiente de trabalho, acompanhada de perto por profissionais que exercem grande protagonismo na Ômega, capaz de tornar seus participantes desejados pelo mercado devido as ricas experiências e à construção de um currículo repleto de competências.

Além de tornar-se desejado pelo mercado externo, o mesmo ocorre internamente, dentro da Ômega, pois certamente o *ex-trainee* recebe maiores chances que os demais profissionais da organização, conforme referiu o T5: “O programa traz visibilidade pela gestão, provavelmente se eu não tivesse participado do programa *trainee*, não teriam me visto como opção para atuar aqui (USA), tive a oportunidade de crescimento dentro e fora do país.”

Em síntese, na perspectiva dos *trainees*, participar do PTO foi extremamente vantajoso, especialmente pela visibilidade que a credencial de *trainee* representa no mercado, devido ao aprendizado desenvolvido, à rápida ascensão na carreira, e assunção de cargos de responsabilidade de forma rápida, quando comparados a outros profissionais que não participaram do programa.

Quanto às aprendizagens, a metodologia contemplou o desenvolvimento de competências que oportunizaram a aprendizagem das tarefas e o domínio para executá-las, assim como ofereceu a visão global do negócio e a compreensão das complexidades dos processos organizacionais. Não se pode deixar de mencionar o seu potencial para o desenvolvimento humano, com vista à melhoria da comunicação, dos relacionamentos, à valorização da cultura da ética, da transparência e da honestidade, atribuindo, também, grande importância às questões de segurança e boas práticas ambientais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E PISTAS PARA NOVOS ESTUDOS

A emergência de um forte movimento educacional nas organizações, com vista à formação de recursos humanos, apresenta uma realidade marcada por ambiguidades e dicotomias. As organizações, ao nível dos discursos, defendem uma formação voltada ao desenvolvimento integral de seus funcionários, entretanto, por outro lado, observa-se em muitos casos um programa desarticulado com a cultura, com os propósitos, com os discursos e centralizado na profissionalização.

Por sua vez, os trabalhadores estão em busca de algo que há muito já não há: o pleno emprego com garantias sociais, estabilidade, bons rendimentos e o senso de pertencimento e reconhecimento, tão importantes para a construção de suas identidades.

Este estudo apresentou, sem a pretensão de esgotar tão vasto tema, as mudanças contemporâneas decorrentes da globalização e liberalismo econômico e sua influência nas estratégias organizacionais, assim como na educação em ambiente não escolarizado, com especial enfoque às políticas e práticas de formação de recursos humanos, nomeadamente no Programa *Trainee* Ômega - PTO.

Em alinhamento com as concepções atuais, o objetivo estratégico do PTO pautava-se na implementação - inédita na Ômega - de um programa do tipo *trainee* para desenvolver competências em engenheiros recém-licenciados, a fim de ter na organização trabalhadores aptos a suprir futuras necessidades de liderança e capazes de fomentar a renovação cultural da organização. Previamente, acreditou-se estar diante de um programa estrategicamente desenvolvido com propósitos em alinhamento às logicas mercadológicas em busca de modernização.

Todavia, ao mergulhar no universo do PTO, descortina-se uma interessante estrutura pedagógica reveladora de uma estreita relação entre o cotidiano do trabalho e a formação numa lógica de aprendizagem prática pautada na inter-relação e na valorização dos saberes profissionais, distanciando-se do modelo de formação hegemonicamente assumido pelas organizações - composto por metodologias normativas e tradicionais como a sala de aula, a presença de um formador e “alunos” enfileirados (Canário, 2000). Ao contrário, o PTO assumiu o perfil esperado dos programas do tipo *trainee*, como a formação *on-the-job* e o *job rotation* (Oliveira 1996; Luz 1999), posicionando-se na contra mão desta tendência de formação tradicionalmente assumida, afastando-se do ensino estandardizado ou rigidamente centralizado.

Outra característica comum aos demais programas *trainees*, igualmente assumida no PTO, diz respeito a inserção de recém-licenciados, sem experiência profissional, para formá-los dentro de sua cultura organizacional. Assim, no período médio de 1 ano, a Ômega investiu em práticas formativas com o propósito de desenvolver competências técnicas, gerenciais e pessoais, fomentando a construção do saber por meio das relações cotidianas no ambiente de trabalho. Portanto, a formação estava em articulação com a cultura da organização, pautando-se nas experimentações diárias das relações de trabalho e nas dinâmicas das interações socioprofissionais, envolvendo no programa trabalhadores de diferentes esferas como os operadores de fábrica, líderes, coordenadores, gestores e diretores.

Considerando os propósitos organizacionais, verificou-se que o programa foi eficaz para o objetivo ao qual se propôs, pois desenvolveu aprendizagens em consonância com suas necessidades organizacionais e especificidades culturais, com vista a formação de recém-licenciados, com o intuito de renovação cultural e, ainda, torná-los aptos a assumir funções com progressiva responsabilidade, sendo estes, cargos de liderança, à medida em que os profissionais de longa data no quadro da organização se aposentarem.

Tendo em vista o amplo período de formação e os objetivos estratégicos, inferiu-se que os pressupostos da formação e as atividades realizadas não se restringiram a um mero mecanismo técnico que traduzia a (pretensa) adesão da empresa à modernidade e ao progresso (Torres e Palhares, 2008), ao contrário, seu plano de formação não alinhava-se com as tendências paradigmáticas dos planos de formação em grandes empresas, pois o plano de formação do PTO não objetivou desenvolver competências de curto prazo, ou seja, competências com “prazos de validade”, como refere Lima (2007, 2012), que atendessem às necessidades emergentes relativas às oscilações do mercado. Em contrapartida, a organização almejou formar profissionais com uma ampla visão do negócio, formação capaz de dotá-los com amplos conhecimentos.

Em síntese, pôde-se inferir que os programas de formação em ambiente organizacional podem desempenhar um papel educativo e social articulando a preparação para o trabalho com o desenvolvimento das capacidades individuais que contribuem para o autoconhecimento e desenvolvimento pessoal perspectivando a atuação positiva em sociedade. Neste sentido, identificou-se no PTO não apenas o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades técnicas (cf. tabela 14), ou gerenciais (cf. tabela 15 e tabela 16), mas também, o desenvolvimento de novos valores, atitudes e comportamentos (cf. tabela 17), assim como, a identificação e reafirmação de preferências

profissionais (cf. tabela 18), oportunizando a construção de novas habilidades, competências, valores por estarem inseridos em um ambiente culturalmente diversificado e rico em aprendizagens.

Julga-se importante mencionar que o PTO se caracteriza enquanto uma experiência bastante relevante por oportunizar aos *trainees* alcançar cargos com maior responsabilidade e remuneração compatível, em menor espaço de tempo, quando comparado a um profissional que não participou de um programa *trainee*. Em suma, uma experiência expressiva especialmente ao considerar que os recém-licenciados deparam-se com as incertezas de um mercado altamente competitivo, com percursos incertos, imprevisíveis e, acima de tudo, solitários, onde são amplamente responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso, vivenciando percursos desconexos entre situações de trabalho e desemprego, sem a possibilidade de construir uma trajetória profissional linear e ascendente como defendem Kovács (2002) e Marques (2009, 2013, 2014).

Em vias de conclusão, importa salientar que a Ômega, assim como as demais organizações, constituem-se em espaços sob constante influência de fenômenos políticos, econômicos e sociais. Fenômenos capazes de promover novas configurações do trabalho, novas configurações das relações interpessoais e, conseqüentemente, das identidades e culturas. Mesmo a Ômega, sendo uma organização com baixa rotatividade de funcionários, detentora de uma cultura organizacional muito bem sedimentada, especialmente na matriz, ao promover aprendizagens culturalmente significativas em 16 jovens, tanto os influenciou culturalmente, assim como, certamente, sua cultura sofreu a influência, especialmente, pelo fato destes terem tido acesso a toda organização e ampla circulação nos espaços organizacionais.

Em conclusão, as pesquisas sobre *programas do tipo trainee* no campo da Sociologia da Educação são ainda escassas, apesar de não se constituírem uma novidade para o campo da Administração. A importância para a Sociologia da Educação apresenta-se em suas potencialidades educativas - que se fundamentam nas práticas formativas em contexto de trabalho, articulando o mundo da formação ao mundo do trabalho, assim como em seus aspectos sociais, especialmente no que diz respeito à inserção de jovens recém-diplomados ao mercado de trabalho, pois pode constituir-se em subsídio à construção da identidade profissional, da existencialidade e da historicidade (Josso, 2002).

Antes de finalizar, considera-se pertinente ressaltar as limitações deste estudo. Sendo escassos os estudos acadêmicos sobre os programas do tipo *trainee*, especialmente no campo da Sociologia da Educação, surgiram algumas dificuldades em relação ao acesso à literatura

especializada, pois sendo um fenômeno relativamente recente nas organizações, é conseqüentemente um fenômeno recente na comunidade acadêmica, especialmente no que diz concerne à análise das dimensões educativas e sociais.

Outra limitação deste estudo incide na adoção de um estudo de caso único, limitado à auscultação de seis participantes, muito embora apoiado na recolha e análise de outras fontes de informação fornecidas pela organização. Assim sendo, os resultados não representam a totalidade dos *trainees* que participaram do PTO e não podem ser generalizados a outras organizações, mesmo que estas sejam do mesmo setor de atuação. Contudo, sendo um estudo de caso focado nos *trainees*, os resultados alcançados permitiram uma primeira aproximação à realidade e a abertura de inúmeras pistas de investigação.

Este estudo não esgotou as possibilidades pelas quais se poderia debruçar sobre a temática dos programas *trainee*, especialmente quanto às dimensões educativa e social. Tendo em vista que os estudos dos programas do tipo *trainee* constituem-se em novos fenômenos, especialmente no âmbito dos estudos acadêmicos da área da Educação e Sociologia da Educação, são extensas as possibilidades de novas pesquisas.

Neste sentido, seria interessante obter outras perspectivas de análise das dimensões educativas e sociais de outros programas de formação do tipo *trainee*, ou até mesmo, a perspectiva de demais pesquisadores junto a Ômega.

Outra importante contribuição, tendo em vista a perspectiva teórica de Dubar (2005), seria a realização de um estudo que investigue o senso de profissionalização em programas *trainee*, decorrente da socialização relacional em contexto de trabalho, a fim de averiguar a capacidade de (re)configurar a identidade social e profissional dos *trainees*.

Por fim, julga-se pertinente considerar demais possibilidades de pesquisas nas temáticas relativas ao “gênero e admissão em programas *trainee*”; “a contribuição do capital social e econômico na trajetória dos *trainees*”, “os conhecimentos e alicerces pedagógicos da equipe de desenvolvimento do programa”, dentre inúmeros outros.

Tais sugestões, são relevantes a fim de que se constitua um capital de conhecimento sobre programas do tipo *trainee* e, assim possa aumentar a reflexão sobre tal temática e, ainda, oferecer subsídios ao desenvolvimento de políticas e práticas ao nível dos departamentos de RH que, ao terem contato com estudos de programas do tipo *trainee*, possam ter a oportunidade de

repensarem os objetivos estratégicos e criarem planos de formação que promovam aprendizagens com amplo sentido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1989). Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In A. J. Esteves & R. S. Stoer (orgs.), *A sociologia na escola - Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 81-96). Porto: Afrontamento.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)* (1.ª ed.). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga.
- Afonso, A. J. (2001). Os lugares da educação. In O. R. M. von Simon, M. B. Park & R. S. Fernandes (orgs), *Educação não-formal cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp.
- Afonso, A. J. (2017). Neomeritocracia e novas desigualdades. Alguns comentários. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência acadêmica na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L. S. & Castro, R. V. (2017). Escolhas, percursos e retornos dos diplomados do ensino superior: Introdução. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova. & L. R. Almeida (orgs.), *Ser diplomado no ensino superior: escolhas, percursos e retornos* (pp. 1-12). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/47170>
- Alves, N. (2007). *Inserção profissional e formas identitárias: percursos dos licenciados da Universidade de Lisboa 1999-2003*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3162>
- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2010) *Changing organizational culture: Cultural change work in progress*. London: Editor Routledge.
- Amado, J. (2014) (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª Edição). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (1996). Uma leitura do “Livro Branco” (Sobre crescimento, competitividade e emprego) do ponto de vista da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp. 93-113.
- Antunes, F. (2008). Educação e trabalho: perspectivas no século XXI. Um olhar desde a semiperiferia Europeia. Estudos do trabalho Ano II, (3), *Revista Eletrônica da Rede de Estudos do Trabalho*. (1-31). Disponível em: <http://www.criticadocapital.org/RRET%203/RevistaRET03.htm>
- Apple, M. W & Oliver, A. (1999). Tornar-se “Direita”: A educação e a formação de movimentos conservadores. In M. W. Apple, *Políticas culturais e educação* (pp. 73-99). Porto: Porto Editora.
- Apple, M. W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. V. P., Almeida, S. T., Filho, C. A. P. L. & Oliveira, A. A. R. (n.d.) *Os Programas de trainee e o desenvolvimento das competências gerenciais em uma empresa varejista*. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. UFPB – João Pessoa. 1-15 Disponível em: [http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/561\\_561\\_Os%20Programas%20de%20Trainee%20e%20o%20Desenvolvimento%20das%20Competencias%20Gerenciais%20em%20uma%20Empresa%20Varejista.pdf](http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/561_561_Os%20Programas%20de%20Trainee%20e%20o%20Desenvolvimento%20das%20Competencias%20Gerenciais%20em%20uma%20Empresa%20Varejista.pdf)
- Ball, S. J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In. L. H. Silva (org). *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp.121-137). Petrópolis: Vozes.

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernardes, A. (2011). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas - Situação actual e perspectivas futuras*. [Tese de Doutoramento]. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bernardes, A. (2012). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bicudo, M. A. V., Azevedo, D. C. & Barbariz, T. A. M. (2017). A pesquisa qualitativa realizada segundo a abordagem fenomenológica. In A. P. Costa, *et al* (org.), *A prática na Investigação qualitativa: exemplos de estudos* (pp. 22-73). Aveiro: Editora Ludomedia. Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa.
- Bitencourt, B. M., Piccinini, V. C., Oliveira, S. R. & Gallon, S. (2014). Programas *trainee*: entre a inserção qualificante e a seletividade excludente. *Revista Economia & Gestão*, 14, (36), 5-30.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. C. Lima, *et al*. *A Educação em Portugal (1986- 2006). Alguns Contributos de Investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Cabral-Cardoso, C. (2000). Gestão de recursos humanos: evolução do conceito, perspectivas e novos desafios. In M. P. Cunha (Coord.), *Teoria organizacional: perspectivas e prospectivas* (pp. 225-249). Lisboa: D. Quixote.
- Carmo, R. M. & Matias, A. R. (2019). *Retratos da precariedade. Quotidianos e aspirações dos trabalhadores jovens*. Lisboa: Tinta da China.
- Carré, P. & Caspar, P. (1999). *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Castells, M. (2007). *A era da informação: economia sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão das Comunidades Europeias (1994). *Crescimento, competitividade, emprego. O desafio e as pistas para entrar no século XXI*. Livro Branco. Luxemburgo: CE. Disponível em: [https://infoeuropa.euocid.pt/opac/?func=service&doc\\_library=CIE01&doc\\_number=000000500&line\\_number=0001&func\\_code=WEB-FULL &service\\_type=MEDIA](https://infoeuropa.euocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000000500&line_number=0001&func_code=WEB-FULL &service_type=MEDIA)
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Ensinar e aprender - rumo a sociedade cognitiva*: Livro Branco. Bruxelas: CE. Disponível em: <https://infoeuropa.euocid.pt/files/database/00003700-000038000/000037230.pdf>
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas.
- Cordeiro, J. P. (2002). Modalidades de inserção profissional dos quadros superiores nas empresas. *Sociologia, problemas e práticas*. (38), 79-98.
- Correia, J. A. (1996). *A sociologia da educação tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Correia, J. A. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (2), 109-139.
- Dale, R. & Gadin, L. A. (2014). Estado, globalização, justiça social e educação: Reflexões contemporâneas de Rober Dale. *Currículo sem fronteiras*, 14, (2), 5-16.
- Delors, J. (1998). Os quatro pilares da educação. In *Educação: um tesouro a descobrir* (pp. 89-102). São Paulo: Cortez.
- Drucker, P. (1998). *A Organização do futuro*. Mem Martins: Publicações Europa América. Organização Fundação Drucker.
- Duarte, A. M. (2013). De precário e de empreendedor todos temos (que ter) um pouco? Reflectindo sobre as narrativas de construção da identidade do trabalhador contemporâneo. In A. P. Marques & C. M. G. Veloso (coord.), *Trabalho, Organizações e Profissões: recomposições conceptuais e desafios empíricos* (pp. 13-31). Lisboa: Associação portuguesa de sociologia.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, n° 7, pp. 23-36.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n° 146, pp. 351-367.
- Eboli, M. (2004). *Educação corporativa no Brasil - Mitos e verdades*. São Paulo: Gente.
- Estêvão, C. V. (1997). Cidadania organizacional: O enquadramento institucional de um conceito. Para uma alternativa pós-moderna da cidadania. *Cadernos do Noroeste*, 10, 605-617.
- Estêvão, C. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, 77, 185-206.
- Estêvão, C. V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA
- Estêvão, C. V. (Coord.), Gomes, C. A., Torres, L. L., & Silva, P. (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas. Relato de uma investigação*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2012a). Desafios da pós-modernidade, educação, formação e projeto. In C. V. Estêvão (Coord.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade* (pp. 11-27). Curitiba: Editora CRV.
- Estêvão, C. V. (2012b). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Famalicão: Edições Húmus.
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

- Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, (1), 35-50.
- Gomes, A. D. (1991). Cultura Organizacional: estratégias de integração e de diferenciação. *Psychologica*, 6, 33-51.
- Gomes, A. D. (1994). Cultura: uma metáfora paradigmática no contexto organizacional. *Psicologia*, 9, (3), 279-294.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Josso, M.-CH. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Koenig, G. (1994). L'apprentissage organisationnel repérage des lieux. *Revue Française de Gestion*, (97), 76-83.
- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego: ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, I. (2013). *Flexibilização do mercado de trabalho e percursos de transição de jovens: uma abordagem qualitativa do caso da área metropolitana de Lisboa*. *Socius. Working papers*, (1).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (2002). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública. Democratização, modernização neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2007b). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. C. Sanches, F. Veiga & F. Sousa (Orgs), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.
- Lima, L.C. (2012). *Aprender para ganhar, conhece para competir: sobre a subordinação da educação a "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, L. C. (2017). Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? Reflexões críticas a partir de perspetivas de diretores escolares. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 201-223). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2018). Lógicas Políticas da Educação de Adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (168), 600-623.
- Lopes, M. C. & Pinto, A. (1999). *Competitividade, Aprendizagem e Soluções pedagógicas*. Oeiras: Celta Editora.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo; EPU.
- Luz, R. S. (1999). *Programas de Estágio e de Trainee: como montar e implantar*. São Paulo: LTR.

- Magalhães, A. & Stoer, S. R. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Marques, A. P. (2009). *Trajetórias quebradas: a vivência do desemprego de longa duração*. Profedições. CICS Universidade do Minho. Braga.
- Marques, A. P. (2013). Empregabilidade e (novos) riscos profissionais. In A. M. Brandão & A. P. Marques (Orgs), *Jovens, trabalho e cidadania: que sentido(s)?* (pp. 20-35). Braga, Universidade do Minho.
- Marques, A. P. (2014), "Preparados para trabalhar? – Um estudo qualitativo sobre diplomados e empregadores". In D. Vieira & A. P. Marques. *Preparados para trabalhar? Um Estudo sobre os Diplomados do Ensino Superior e Empregadores* (pp. 79-178). Lisboa: Fórum Estudante/ Consórcio Maior Empregabilidade.
- Martin, J., Sitkin, S. B. & Boehm, M. (1985). Founders and the Elusiveness of a Cultural Legacy. In P. J. Frost, F. L. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg & J. Martin (Eds.), *Organizational cultures* (pp. 99-124). Beverly Hills: Sage Publications.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations. Three perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press. Sage Publications London.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture: mapping the terrain*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martin, J. (2004). *Organizational culture*. Research paper N°1847. Stanford, CA: Stanford University.
- Meister, J. C. (1999). *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, (1), 14-34.
- Oliveira, A.R. (1996). *Início de Carreira Organizacional: um estudo dos programas de "trainees" das empresas Brasileiras*. (Tese Doutorado) São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Pacheco, J. A. (2000). Contextos e características do neoliberalismo em educação. In J. A. Pacheco (org). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em Educação* (pp. 7 – 21). Porto Editora: Porto.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, (2), 53-84.
- Paulos, L., Valadas, T. S. & Fragoso, A. (2017). Empregabilidade e transição para o mercado de trabalho: perspectivas de estudantes/diplomados não-tradicionais do ensino superior. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova & L. R. Almeida (orgs.), *Ser Diplomado no Ensino Superior: escolhas, Percursos e Retornos* (pp. 119-138). Universidade do Minho: Braga.
- Peroni, V. M. V. (2015). Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In V. M. V. Peroni (Org.), *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado em educação* (pp.15-34). São Leopoldo: Oikos.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial, motivação e liderança: psicologia das organizações*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rebelo, G. (1999). *A (in)adaptação no trabalho. Uma perspectiva sociorganizacional e jurídica*. Oeiras: Celta Editora.
- Rebelo, G. (2004). *Flexibilidade e precariedade no trabalho: análise e diagnóstico*. Lisboa: FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Rocha, M. C., Silva, M.S. (2015). Formação de pessoas adultas: uma análise em torno da construção de identidades aprendentes em contexto de crise. *Revista Investigar em Educação*, (3), 93-110.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologia da empresa: organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schein, E. H. (1992). The role of the founder in the creation of organizational culture. In P. J. Frost, M. R. Louis, C.C. Lundberg & J. Martin (Eds). *Reframing Organizational Cultures* (pp. 221-238). Newbury Park: Sage Publications.
- Silva, L. R. C., Damasceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M. Farias, I. M. S. (2009). Pesquisa documental: alternativa na investigação da formação docente. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCEE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)
- Silva, P. (2012). Diagnóstico de Necessidades e a avaliação em Interação no Processo Formativo. In C. V. Estêvão (org.), *Políticas de Formação, Ética e Profissionalidade* (pp. 69-103). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Simon, O. R. M., Park, M. B. & Fernandes, R. S. (2007). Educação não-formal: um conceito em movimento. In O. R. M. von Simon, M. B. Park, *et al.*, *Visões singulares, conversas plurais* (pp. 13-38). São Paulo: Itaú Cultural.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Starr, P. (1988). The Meaning of Privatization. *Yale Law & Policy Review*, 6 (1), 6-41.
- Tanguy, L. (2002). Um movimento social para a educação permanente na França, 1945-1970. *Proposições*, 13 (1), 18-36.
- Torres, L. L. (2001). A Cultura Organizacional na (Re)conceptualização da Formação em Contextos Organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21/22, 119-150.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2008). (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. *Sociologias*, 10 (19), 180-211.
- Torres, L. L. (2012). Educação e trabalho: lógicas de formação e perfil de competências no campo dos recursos humanos. In C. V. Estêvão (Coord.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade* (pp.105-144). Curitiba: Editora CRV.

- Torres, L. L. (2013). Projectos de formação e perfil de competências no campo dos recursos humanos. In A. P. Marques, C. M. Gonçalves & L. Veloso (coord.). *Trabalho, organizações e profissões: recomposições conceptuais e desafios empíricos* (pp. 185–212). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, 99-120.
- Truss, C. (1999). Soft and hard models of human resource management. In L. Gratton, V. H. Hailey, P. Stiles & C. Truss (Eds.), *Strategic human resource management: corporate rhetoric and human reality* (pp.40-58).Oxford: Oxford University Press.
- Veloso, L. (2009). *Aprendizagem e identificação: o espaço das empresas. Estudo sociológico num grupo empresarial português*. Biblioteca das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Vergara, S. (2006). *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, D. A., Marques, A. P. & Costa, L. G. (2017). Prepared to work? The role of transversal skills in transition-to-work. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova & L. S. Almeida (Orgs.), *Ser diplomado do ensino superior: escolhas, percursos e retornos* (pp. 109-118). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Young, M. (2008). *The rise of the meritocracy*. New Jersey: Transaction Publishers. Originally published: London: Thames and Hudson. (Primeira edição em 1958)
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi (3ª edição). Porto Alegre: Bookman.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 - PROTOCOLO DO PESQUISA



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### PROTOCOLO DE PESQUISA

Daniela de Almeida Jardim

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Ex.mo Sr. Diretor de Recursos Humanos

Segue o Protocolo de pesquisa sugerido.

#### A. VISÃO GERAL DO ESTUDO

##### **Título**

Programas de formação do tipo *trainee* e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira<sup>5</sup>.

##### **Objetivo Geral**

O objetivo central deste estudo pauta-se na compreensão das dimensões educativa e social contidas na proposta formativa do programa *trainee*. Quanto a dimensão educativa espera-se identificar os conhecimentos oferecidos e as competências fomentadas pelo programa, suas lógicas e potencialidades. Quanto a dimensão social almeja-se compreender a contribuição para a trajetória

---

<sup>5</sup> No documento original assinado consta o título do projeto de dissertação (*As dimensões educativa e social dos programas de formação do tipo trainee: Um estudo de caso em organização brasileira*), tendo o mesmo sido posteriormente ajustado para esta formulação (*Programas de formação do tipo trainee e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira*).

profissional, seu potencial em atribuir credenciais valiosas ao mercado de trabalho mesmo com a atual escassez de ofertas de emprego.

### **Objetivos Específicos**

- (i) Caracterizar a Cultura Organizacional e gestão estratégica;
- (ii) Conhecer a estrutura do Sistema de Educação Corporativa;
- (iii) Conhecer a estrutura do Programa de *Trainee* (perfil, importância estratégica, práticas de recrutamento e seleção e condições ofertadas);
- (iv) Analisar as propostas formativas do programa *trainee* e verificar suas especificidades, estratégias de aprendizagem adotadas, práticas de desenvolvimento e acompanhamento;
- (v) Conhecer a percepção dos *trainees* quanto a contribuição do programa na construção e ampliação de conhecimento, e
- (vi) Conhecer a percepção dos *trainees* quanto a contribuição do programa em sua trajetória profissional.

## **B. PROCEDIMENTOS DE CAMPO**

### **Aspectos Metodológicos**

Considerando a questão de partida e os objetivos desta pesquisa, em termos metodológicos, optou-se pelo paradigma Compreensivo-Interpretativo com abordagem da Pesquisa Qualitativa, com a aproximação ao método de Estudo de Caso, que recorrerá às técnicas de recolha de dados como a Análise Documental e a Entrevista Semiestruturada.

#### Unidade de Análise

- Programa *trainee*

#### Subunidades de Análise

- Cultura Organizacional
- Sistema de Educação Corporativa
- Educação Não-Formal
- Ações de Desenvolvimento Pessoal
- Promoção do Aprendizado
- Promoção de Atratividade para o Mercado de Trabalho

### **Fontes de Evidência**

- i. Documentos Internos
  - Relativos à organização: História, Estrutura Administrativa, Cultura, Missão, Visão e Valores;
  - Relativos ao Programa *Trainee*: Estrutura, objetivos, ações e resultados.
- ii. Documentos Externos (sítios da internet, publicações na mídia)
  - Relativos ao Programa *Trainee*: Estrutura, objetivos, ações, resultados.
  - Relativos à organização: Cultura, Missão, Visão e Valores
- iii. Entrevista semiestruturada
  - Gestores/Líderes,
  - Profissionais que atuam na organização e tenham concluído o Programa de *Trainee*.

### **Instrumentos de coleta de dados**

- i. Análise Documental
- ii. Entrevista semiestruturada

### **Duração da Pesquisa**

Almeja-se realizar a pesquisa no mês de junho/julho, podendo estender-se caso os profissionais não estejam disponíveis nos referidos meses.

Certa de vossa atenção, despedimo-nos com os melhores cumprimentos.

Mestranda  
Daniela de Almeida Jardim  
daniela\_jardim@hotmail.com  
Tlm. (+351) 936 680 300

Orientadora do Mestrado  
Professora Dr<sup>a</sup> Leonor Lima Torres  
leonort@ie.uminho.pt

## APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Eu, Daniela de Almeida Jardim, no âmbito do Mestrado em Ciências da educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, no Instituto de Educação, na Universidade do Minho, na qualidade de pesquisadora responsável pela dissertação intitulada "Programas de formação do tipo *trainee* e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira"<sup>6</sup>, comprometo-me a guardar confidencialidade sobre os dados e informações recolhidas no âmbito do referido estudo.

É expressamente estabelecido no protocolo do estudo e nos documentos de informação e consentimento informado, os quais assumo plenamente, que os dados serão tratados de forma confidencial e que nenhuma informação que identifique os participantes ou a organização será divulgada.

Comprometo-me a realizar todos os procedimentos de recolha e tratamento de dados de acordo com o estabelecido nas normas nacionais e internacionais que regulam a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, assim como de acordo com o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Rio Claro, 04 de junho de 2020.

---

Daniela de Almeida Jardim

Mestranda

Universidade do Minho, Braga

E-mail: daniela\_jardim@hotmail.com

Contato telefónico: 19 994 966 397

Whatsapp: +351 936 680 300

---

<sup>6</sup> No documento original assinado consta o título do projeto de dissertação (*As dimensões educativa e social dos programas de formação do tipo trainee: Um estudo de caso em organização brasileira*), tendo o mesmo sido posteriormente ajustado para esta formulação (*Programas de formação do tipo trainee e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira*).



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

## **CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

**de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo**

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** Programas de formação do tipo *trainee* e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira<sup>7</sup>.

**Enquadramento:** Estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, no Instituto de Educação, na Universidade do Minho, Portugal, sob orientação da Professora Doutora Leonor Lima Torres.

**Explicação do estudo:** Este estudo pauta-se na compreensão das dimensões educativa e social contidas na proposta formativa dos Programas de *Trainee*. Na dimensão educativa espera-se identificar os conhecimentos oferecidos e as competências fomentadas pelo programa, suas lógicas e

---

<sup>7</sup> No documento original assinado, consta o título do projeto de dissertação (*As dimensões educativa e social dos programas de formação do tipo trainee: Um estudo de caso em organização brasileira*), tendo o mesmo sido posteriormente ajustado para esta formulação (*Programas de formação do tipo trainee e trajetórias profissionais dos recém-licenciados: Um estudo de caso em uma organização Brasileira*).

potencialidades. Na dimensão social almeja-se verificar os ganhos oportunizados pelo programa como plano de carreira, salários diferenciados e a atratividade deste profissional para o mercado.

A pesquisa é composta pela revisão teórica e pelo estudo empírico. A revisão teórica tem por propósito subsidiar a pesquisa empírica, ampliar o conhecimento sobre o tema e trazer inquietações. Em termos globais, apresenta a Educação e o macroambiente político e econômico (e.g. políticas neoliberais e mudanças contemporâneas; reestruturação organizacional e novas dinâmicas do mercado de trabalho; novos perfis profissionais; políticas de educação e formação com enfoque na aprendizagem ao longo da vida) e as políticas e práticas de educação e formação nos espaços empresariais (e.g. centralidade da educação não-formal e ascensão de novos espaços educacionais; formação *in company*, cultura organizacional e políticas de formação; novo departamento de gestão de pessoas; academias corporativas e programas de formação do tipo *trainee* e transição de recém-licenciados ao mercado de trabalho).

Este estudo justifica-se pela crescente tendência da oferta educativa e formativa em ambientes não escolarizados, especialmente em organizações empresariais que, com a crescente mundialização e aumento da competitividade, deparam-se com a necessidade de atualizar constantemente seus trabalhadores e formá-los de acordo com suas necessidades. Portanto, faz-se emergente que a academia desenvolva novas pesquisas, a fim de ampliar os conhecimentos da educação além muros escolares e, assim, contribuir com o conhecimento científico, tanto para o campo da Educação, quanto para o campo da Administração/Gestão. **Por isso a sua colaboração é muito importante!**

**Condições e financiamento:** Este estudo não implica qualquer custo para os participantes ou para a organização, o estudo implica apenas disponibilidade temporal.

A participação é completamente voluntária e a decisão de abandono do estudo pode realizar-se a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou risco.

**Confidencialidade e anonimato:** Aos dados recolhidos com este estudo é garantido anonimato e total confidencialidade, impossibilitando tanto a identificação da organização, quanto dos entrevistados para que jamais se tornem públicos.

Com este termo solicita-se também a autorização para a gravação das entrevistas. As entrevistas são gravadas para permitir melhor compreensão dos fatos e garantir a expressa fidedignidade dos dados. Tais dados têm assegurado o uso expressamente para fins meramente científicos, sem qualquer outro tipo de divulgação e serão completamente destruídos logo após o fim do estudo.

**Compromisso ético assumido:** Realizar o estudo com fidedignidade e integridade, garantindo o anonimato tanto da organização, quanto dos participantes; não divulgar a terceiros a natureza e o conteúdo de qualquer informação que tenha acesso; não permitir a terceiros o manuseio de qualquer documentação e não explorar, em benefício próprio, informações e documentos adquiridos.

Agradecendo desde já a atenção e disponibilidade de V.as Ex.as para o solicitado, declarando assim o respectivo consentimento, apresento os meus melhores cumprimentos.

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesitem por favor em estabelecer contato.

**Daniela de Almeida Jardim**

Mestranda

Universidade do Minho, Braga

E-mail: daniela\_jardim@hotmail.com

Contato telefónico: 19-994966397

Whatsapp: +351936680300

Assinatura: \_\_\_\_\_

-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta pesquisa e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela pesquisadora.

Nome: .....

Assinatura: ..... Data: ..... / ..... / .....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO POR 3 PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA A PESQUISADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.**

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA DE TREINAMENTO

<p><b>Designação da técnica:</b> Entrevista semiestruturada</p> <p><b>Objetivos gerais:</b> O objetivo da entrevista é aprofundar o conhecimento sobre o Documento de Referência do Programa, compreender melhor a estrutura organizacional e Cultural da Ômega e a estrutura do Programa <i>Trainee</i>.</p> <p><b>Público-alvo:</b> Coordenadora de Treinamento - CT</p> <p><b>Data da entrevista</b></p>	
<b>Perfil da entrevistada</b>	
Caracterização	<p>Formação</p> <p>Posição que ocupa na empresa</p> <p>Tempo que ocupa a referida posição</p> <p>Atribuições exercidas</p> <p>Área e subordinação</p> <p>Nível de envolvimento junto ao Programa <i>Trainee</i></p> <p>Atuações e contribuições ao Programa <i>Trainee</i></p>
<b>A organização</b>	
Caracterização da Organização	História, atuação, estrutura, localização
Cultura Organizacional	Identificação da Cultura Organizacional Influência do Programa <i>trainee</i> para a sedimentação da cultura organizacional
Gestão Estratégica	Estrutura Hierárquica Gestão estratégica organizacional/Gestão de Pessoas
<b>Sistema de Educação Corporativa</b>	
Características do Sistema de Educação Corporativa	Programas Desenvolvidos
<b>O Programa <i>Trainee</i> Ômega</b>	
Características PTO	História, Objetivos, Importância estratégica, Vantagem sobre os demais programas da organização Responsáveis envolvidos
Condições Ofertadas	Perfil das vagas Forma contratual Salários e Benefícios Tempo de duração, Experiência internacional
Práticas de recrutamento e Seleção	Meios de Divulgação, Etapas do processo seletivo, Relação de candidatos inscritos e candidatos aprovados.
Perfil e competências desejáveis para ingressarem no Programa	Perfil dos Candidatos Universidade de preferência e Cursos privilegiados, Nível de experiência profissional desejável, Habilidades e competências técnicas e comportamentais desejáveis.
<b>Propostas educativas e formativa do PTO</b>	
Práticas de Desenvolvimento e aprendizagem	Objetivo, Estratégias metodológicas adotadas,

	Estrutura pedagógica,
Conteúdos da formação	Conteúdos da Formação técnica e competências objetivadas, Conteúdos da Formação em Gestão e competências objetivadas.
Práticas de Acompanhamento de desenvolvimento	Quais, Quem, Quando, Como?
Avaliação da aprendizagem	Quais, Quem, Quando, Como?
Avaliação da Metodologia e do programa	Eficácia da metodologia adotada Alcance de Resultados/efetividade

## APÊNDICE 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-*TRAINEES*

<p><b>Designação da técnica:</b> Entrevista semiestruturada</p> <p><b>Objetivos gerais:</b> O objetivo da entrevista é aprofundar o conhecimento sobre o Documento de Referência do Programa, compreender melhor a estrutura organizacional e Cultural da Ômega, a estrutura do Programa <i>Trainee</i> e a percepção dos <i>trainees</i> quanto a contribuição do PTO na construção de conhecimentos e em sua trajetória profissional</p> <p><b>Público-alvo:</b> <i>Ex-trainees</i></p> <p><b>Data da entrevista</b></p>	
<b>Perfil pessoal dos <i>trainees</i></b>	
Dados do entrevistado	Idade Universidade, curso e ano que você se formou Motivação para participar do programa <i>trainee</i>
<b>Perfil profissional/acadêmico</b>	
Experiências prévias	Nível de experiência profissional Outras experiências: formações / cursos/ intercâmbio/ Iniciação científica ou outros
Dados sobre o cargo atual	Posição que ocupa na empresa atualmente Área e a quem está subordinado Tempo que ocupa a referida posição Responsabilidades
<b>Perfil de competências</b>	
Habilidades e competências prévias	Técnicas Gestionárias Comportamentais
<b>A organização</b>	
Cultura Organizacional	Identificação da Cultura Organizacional Relação entre o Programa <i>Trainee</i> e a cultura da empresa Influência do Programa <i>trainee</i> para a sedimentação da cultura organizacional
<b>O Programa <i>Trainee</i> Ômega</b>	
Processo seletivo	Autoanálise sobre o próprio perfil que favoreceu a entrada no programa Nível de experiência profissional, Habilidades e competências técnicas e comportamentais que possuía.
Contratação	Salário Benefícios oferecidos pela Ômega Tipo de contratação Garantias sociais
Atuação no programa	Função e atividades desempenhadas
<b>Propostas educativas e formativa do PTO</b>	
Práticas de Desenvolvimento e aprendizagem	Objetivo, Estratégias metodológicas adotadas, Estrutura pedagógica,
Conteúdos da formação	Conteúdos da Formação técnica e competências objetivadas, Conteúdos da Formação em Gestão e competências objetivadas.
Práticas de Acompanhamento de desenvolvimento/feedbacks	Quais, Quem, Quando, Como?
Avaliação da aprendizagem	Quais, Quem, Quando, Como?
Avaliação da Metodologia e do programa	Supriu as expectativas Desafios ao iniciar o trabalho Diferencial do programa Valeu a pena ter participado

<b>Percepção dos <i>trainees</i> quanto à contribuição do Programa na construção de conhecimento</b>	
Conhecimentos e as competências que considera ter desenvolvido	Conhecimentos técnicos Aquisição de novos valores e comportamento Conhecimentos em Gestão
<b>Percepção dos <i>trainees</i> quanto a contribuição do Programa em sua trajetória profissional</b>	
Trajatória Profissional	Trajatória Profissional Tempo de transição entre cargos Cargos alcançados na organização
Dados sobre o percurso	Cargos e responsabilidades, Tempo para alcançar o(s) cargo(s) Nível hierárquico, Autonomia e nível de participação nas decisões da organização
Aceleração de carreira	Tempo de carreira para alcançar a posição atual caso não tivesse participado do programa
Identificação da área/cargo de preferência profissional	Despertar do interesse Qual seria Tua nesta área
Vantagem salarial	Sobre as demais vagas para engenheiro recém-licenciado Sobre os demais programas <i>trainee</i> Sobre os demais profissionais da Ômega

APÊNDICE 6 – ESQUEMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS *TRAINEES*

<b>ESQUEMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL</b>									
	Cargo	Local	Responsabilidades	Tempo para alcançar o cargo	Tempo de permanência na função/Cargo	Autonomia decisões (baixo, médio, alto)	Aumento salarial %	Subordinação (Nível acima)	Equipes/pessoas sob sua liderança (citar cargos)
1ª Etapa <i>Trainee</i>									
2ª Etapa <i>Trainee</i>									
1ª Alavancagem									
2ª Alavancagem									
3ª Alavancagem									
(Inserir demais alavancagens se houver)									