

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

NEUZA SEVERO RIBEIRO DIAS

**O PAPEL DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO
BANCO DO BRASIL PARA A QUALIFICAÇÃO DO
TRABALHADOR: O CASO DE ARACAJU/SE**

**SÃO CRISTOVÃO – SE
2005**

NEUZA SEVERO RIBEIRO DIAS

**O PAPEL DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO
BANCO DO BRASIL PARA A QUALIFICAÇÃO DO
TRABALHADOR: O CASO DE ARACAJU/SE**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Sergipe como um dos pré-requisitos para a
obtenção do grau de mestre em Educação**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Lúcia Machado Aranha

**SÃO CRISTOVÃO – SE
2005**

NEUZA SEVERO RIBEIRO DIAS

O PAPEL DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO
BRASIL PARA A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR: O CASO DE
ARACAJU/SE

Dissertação apresentada a Universidade Federal de
Sergipe como um dos pré-requisitos para a
obtenção do grau de mestre em Educação

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Machado Aranha
Orientadora - UFS

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Meire Santos A. de Jesus
Examinadora – UFS

Prof^ª. Dr^ª. Maisa B. Kullok
Examinadora – UFAL

Dedico esse trabalho aos grandes amores da minha vida:
Aos meus pais Niltes e Doralice (in memoriam), por me
terem dado a oportunidade de viver, pelo carinho da
orientação e pelos exemplos de beleza. Foram para mim
exemplo de força e serenidade, que me ensinaram a
importância e o valor do conhecimento;
A Henrique, companheiro de vida. Por tudo de bom que
nos propicia um grande amor.
Aos meus filhos Rique, Carolina, Leonardo pelo carinho
que me dispensam, pela tolerância, meu grande respeito.
Aos meus netos Guilherme, Rafael e Giovanna,
imprescindíveis na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Antes de mencionar aqueles a quem considero imprescindível agradecer de forma especial, desejo assinalar que concluída a tarefa, não foi difícil relembrar os muitos momentos em que recebi apoio e carinho de tantos amigos, professores e colegas Dadinha, Edilce Luciene, Gracie Kelly, Iolanda Mendes, Patrícia Freitas, Lianna Melo, Verônica Mariano, Dilma Oliveira, Estela Rollemberg, Leônia Garcia, Paulo Heimar, Neide Sobral. Por não poder nomear a todos faço-os representar por Judite Aragão, minha amiga e professora de quem pela integridade e capacidade de luta, pela incansável construção de uma educação de qualidade, serei sempre aprendiz.

Em especial a minha professora orientadora Lúcia Aranha pela confiança em mim depositada, pelo fundamental incentivo, pelas contribuições essenciais à realização do trabalho, pela permanente disponibilidade para ouvir minhas inquietações transformando-as em potenciais avanços e principalmente o agradecimento maior pelo privilégio de conviver com um ser humano de “luz” que cotidianamente realça valores que transcendem os limites postos pela academia.

Aos professores do Mestrado em Educação que incentivaram, apoiaram e possibilitaram o aprofundamento do conhecimento: Marta Cruz, Vilma Porto, Jorge Carvalho, Ana Maria Bueno, Miguel Berger, Maria Helena Cruz, Paulo Neves. Em especial a professora Sônia Meire que contribuiu para que eu superasse dificuldades e desânimos na condução desse trabalho no momento da qualificação.

Aos cursistas do Progestão – SEED/SE, turma G, pela oportunidade de usufruir em diversos momentos qualidade hoje pouco comum como a generosidade e também pela atenção e pelo respeito que marcaram a forma como me receberam no programa. No período em que estivemos juntos tive a oportunidade de conhecer o

talento de cada um e suas expectativas. Agradeço também aos colegas tutores e multiplicadores, representados pela professora Jesus Percilhana, Ana Rosemary, Falcão, Eliane Passos, Katinha, Alaíde Tavares e Quitéria, nossa coordenadora.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação: Dayse Laraine, participando das nossas vidas sempre com amizade e carinho, Dionísio Neto, Lúcia Góis (Filé), Albany Mendonça, Ana Crusoé, Neusa Malheiros, Robson Anselmo, Aristela Arestides, Tiago Santana, Valéria Carmelita, Amália Berger, Rosilene Rangel, Karla Patrícia, Fábio Figueiroa, pelos nossos momentos de cumplicidade e solidariedade.

Agradeço à Francinete e meus parceiros da Faculdade Atlântico, com quem aprendo, cotidianamente a construir a docência na academia, especialmente Solange Patrício. À Secretaria de Estado da Educação, ao DED/SEMED, pela liberação das minhas atividades no período que correspondeu à elaboração do estudo. Um abraço carinhoso para os meus colegas que muito me incentivaram: as irmãs Vanda e Vilma, Irá e Ivanise, Ildina, Rute, Siene, Clô, Ceça, Flávia, Graça, Claudina, Cleide, Cecinha.

Aos funcionários do núcleo de Pós-Graduação que estiveram pacientemente ao nosso lado, Carlos Alberto e Edson.

À doce e imprescindível Bia pela grande contribuição na organização do banco de dados e à queridíssima Nanda, pela admiração que tem de mim, que é a mesma que tenho por ela.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos. Amo todos os seus sentimentos, a maneira como vivem, como criam e educam os filhos, meu grande abraço.

Aos funcionários do Banco do Brasil, especialmente os entrevistados que fora de suas jornadas de trabalho se dispuseram a atender à pesquisa oferecendo elementos que constituem a essência desse trabalho.

RESUMO

A educação corporativa, a educação do trabalhador, a formação profissional, vinculadas às novas formas de gestão organizacional da produção e reestruturação do trabalho se intensificam na década de 90 e início do século XXI. As políticas educacionais e a crise da educação só podem ser entendidas no campo da crise do próprio sistema capitalista. Nesse cenário surgem as Universidades Corporativas, sistemas educacionais implantados no âmbito de uma organização para atendimento de seus trabalhadores, como uma alternativa para garantir uma “educação sob medida”, pragmática, utilitária, voltada para a ambiência empresarial. Ao definir como objeto de estudo a Universidade Corporativa do Banco do Brasil e objetivo analisar o papel da mesma enquanto proposta de educação voltada para formação/qualificação dos seus trabalhadores, optamos pelo método dialético de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Esse método considera que os fatos devem ser analisados a partir das condicionantes do contexto social, político e econômico. Essa pesquisa configura-se como um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo com predominância da abordagem qualitativa, tendo como campo de estudo a Universidade Corporativa do Banco do Brasil em Aracaju/SE. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas envolvendo trinta trabalhadores do Banco e os dados secundários obtidos através de pesquisa bibliográfica. Os resultados foram categorizados através do gerenciador de banco de dados Epiinfo 3.3.2. A análise foi realizada com base nas categorias que se articularam a um conjunto de perguntas da entrevista. Os resultados demonstraram que os trabalhadores do Banco do Brasil identificam as contribuições da Universidade Corporativa para a sua formação/qualificação, principalmente em articulação com o trabalho. Reconhecem que a UniBB tem desempenhado um importante papel nesse sentido. No entanto, atribuem à falta de tempo o principal entrave para um melhor aproveitamento dos recursos oferecidos pela Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Trabalho; Educação Corporativa; Qualificação; Universidade Corporativa.

ABSTRACT

The corporate education, education of the worker, the professional formation and the training entailed to the techniques and proposals of new forms of organizational management of the production and the re-structuralizing process of the works are intensified during the 1990 decade and the starts of the XXI century. The educational politics and the education crisis only will be understood in the field of the crisis of the proper capitalism system. In view of this, the corporative universities appear as established educational systems in ambit of the organizations for attendance of its workers, as alternative for assure a “sized education”, a directed, pragmatics and useful education for a enterprise ambient. Being defined as object of this work the “Universidade Corporativa do Banco do Brasil” and, as objective, the analysis of the paper of this institution as educational offer for his workers’ formation and qualification, it was opted to the dialectical method of dynamic and totalising interpretation of the reality. It’s important consider that is impossible the analysis of the facts that disregards their social, political and economical contexts. This research consists in a case study, with exploratory character, prevailing the qualitative approach, having as study field the “Universidade Corporativa do Banco do Brasil”, from Aracaju, Sergipe, Brazil. The primary data had been collected through interviews with 30 workers of the bank and the secondary data had been gotten in books, master dissertations, informative bulletins and articles. From the analysis process, categories had been emerged, that had articulated their self with a set of inquiries of the interview and the proper theoretical requisites to elucidate the central question of the research. The carried through analysis had demonstrated that the workers of the “Banco do Brasil” identify the possible contribution of the corporative university for their formation and qualification, however, they had shown several difficulties that impede better exploitation of the resources offered by the university.

Key words: Education; Work; Corporative education; Qualification; Corporative University.

LISTAS

LISTA DE GRÁFICOS

1 Classificação por sexo	92
2 Classificação quanto ao tempo de Banco	94
3 Classificação quanto ao nível de escolaridade.....	95
4 Classificação quanto ao cargo ou função.....	96
5 Classificação quanto ao tipo de dependência em que trabalham	96
6 Classificação quanto à jornada de trabalho	97
7 Público alvo	117
8 Constituição do Corpo Docente.....	119
9 Ano de implantação.....	122
10 Conhecimento do portal externo	135
11 Acesso ao portal interno de Universidade Corporativa	137
12 Dificuldades de aproveitamento	140

LISTA DE QUADROS

1 Centro de Treinamento e Desenvolvimento e Universidade Corporativa.....	48
---	----

LISTA DE TABELAS

1 Visão sobre a Universidade Corporativa Banco do Brasil.	99
2 Motivos da criação da Universidade Corporativa	101
3 Papel da Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	108
4 Aprendizagens da Universidade Corporativa Banco do Brasil	112
5 Princípios metodológicos da Universidade Corporativa Banco do Brasil	114
6 Formação profissional antes da Universidade Corporativa Banco do Brasil	123

7 Formação profissional com a Universidade Corporativa Banco do Brasil	129
8 O que o portal externo oferece.....	135
9 O que o portal restrito oferece.....	138
10 Dificuldades para o aproveitamento	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO	21
2.1 Principais traços do capitalismo Contemporâneo	21
2.2 Educação corporativa	36
2.3 O surgimento das Universidades Corporativas	38
2.3.1 Universidade Corporativa e Centro de treinamento e desenvolvimento	47
2.3.2 Aprendizagem na Universidade Corporativa	51
2.4 Universidade Corporativa Banco do Brasil, o caso em estudo	54
2.4.1 Breve histórico do Banco do Brasil.....	54
2.4.2 O Banco do Brasil no contexto da crise capitalista Contemporânea ...	55
2.4.3 Histórico da Educação Corporativa no Banco do Brasil	60
2.4.4 Aspectos Conceituais da Universidade Corporativa do Banco do Brasil	65
2.4.5 Aspectos Estruturais da Universidade Corporativa Banco do Brasil ...	69
3 SUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A CONCEPÇÃO DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	71
3.1 A Qualificação para o trabalho	71
3.2 A funcionalidade da teoria do Capital Humano para a Educação Corporativa	76
3.3 Educação Permanente –Mais um discurso adequado à Educ. corporativa	82

4 A UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL: O CASO

ARACAJU	89
4.1 Perfil dos Entrevistados	92
4.1.1 Sexo	92
4.1.2 Classificação quanto ao tempo de Banco	94
4.1.3 Nível de Escolaridade	95
4.1.4 Classificação quanto ao cargo ou função.....	96
4.1.5 Dependências de Trabalho	96
4.1.6 Jornada de Trabalho	97
4.2 Conhecimento quanto à base conceitual e diretrizes da Universidade Corporativa Banco do Brasil	98
4.2.1 Visão dos entrevistados sobre a Universidade Corporativa Banco do Brasil	99
4.2.2 Motivos que levaram o Banco do Brasil a criar a Universidade Corporativa Banco do Brasil	101
4.2.3 O papel da Universidade Corporativa Banco do Brasil na Corporação Banco do Brasil	108
4.2.4 Aprendizagens que a Universidade Corporativa Banco do Brasil desenvolve	112
4.2.5 Princípios metodológicos que norteiam a Universidade Corporativa Banco do Brasil	114
4.2.6 Público alvo da Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	117
4.2.7 Corpo Docente da Universidade Corporativa Banco do Brasil	119
4.3 Efetividade da Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	121
4.3.1 Ano de Implantação da Universidade Corporativa Banco do Brasil	122

4.3.2 Formação Profissional do Banco do Brasil Anteriormente a Universidade Corporativa.....	123
4.3.3 Formação Profissional com a Implantação da Universidade Corporativa do Banco do Brasil	128
4.3.4 Aplicação da Aprendizagem adquirida por meio da Universidade Corporativa Banco do Brasil.....	132
4.3.5 Contribuição da Universidade Corporativa Banco do Brasil para o plano de Carreira dos seus trabalhadores	132
4.4 Comunicação Interna da Universidade Corporativa do Banco do Brasil	134
4.4.1 Conhecimento do portal da Universidade Corporativa Banco do Brasil voltado para o público externo	135
4.4.2 O que oferece o portal da Universidade Corporativa voltado para o público externo	135
4.4.3 Acesso ao portal restrito da Universidade Corporativa do Banco do Brasil	137
4.4.4 O que oferece o Portal da Universidade Corporativa do Banco do Brasil	138
4.5 Dificultadores Quanto ao melhor Aproveitamento	139
4.5.1 Existência de dificultadores para o aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil.....	140
4.5.2 Dificuldades para o aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho objetivou analisar o papel da Universidade Corporativa do Banco do Brasil, no caso do município de Aracaju/SE.

Os trabalhadores do Banco do Brasil em Aracaju experimentaram peculiaridades nas suas condições de existência provocadas pela reestruturação capitalista em nosso país validada por uma política de Estado assumida de forma devastadora nos anos de 1990, com o neoliberalismo, sofrendo alterações de ritmos e conteúdos do trabalho, com maiores exigências no plano da formação/qualificação desse trabalhador.

Os movimentos de reorganização produtiva, que se iniciaram no governo Collor e se intensificaram no governo Fernando Henrique Cardoso, reduziram drasticamente a quantidade de força de trabalho. Mecanismos como planos de demissão incentivada, de pressão à aposentadoria e de transferências arbitrárias de funcionários mudaram profundamente condições e relações de trabalho nas empresas. Tradicionalmente fundadas na estabilidade (não de direito, mas de fato) e na carreira profissional baseada em critérios regulamentados de promoção, as relações de trabalho no Banco do Brasil foram substituídas pelo regime de instabilidade que caracteriza o cotidiano laboral das instituições privadas.

A exigência de maior qualificação e novas competências, justifica-se do ponto de vista da empresa, pela necessidade de garantir melhor desempenho e maior segurança tendo em vista a complexidade, alto custo e relativa fragilidade dos novos equipamentos/sistemas. Além disso, segundo Leite (1996), as empresas orientam-se também pela busca de cultivar e de fundir uma nova mentalidade calcada em conceitos como valorização, envolvimento e participação.

É nesse contexto que surgem as primeiras Universidades Corporativas, como uma alternativa para garantir uma “educação sob medida”, pragmática, utilitária, originada e voltada à ambiência empresarial.

No Brasil, essas universidades surgiram no final da década de 90, para atender à necessidade de preencher algumas lacunas importantes deixadas pelo sistema educacional então em vigor, tendo em vista dar uma orientação única a todos os funcionários (EBOLI 2004).

Para Meister (1999) as universidades corporativas devem suprir as deficiências provenientes da educação pós-secundarista e proporcionar um processo de aprendizagem empresarial ativa e continuada. Surgem, portanto, como resultado da substituição da visão tradicional de treinamento por uma perspectiva de educação corporativa, além da necessidade que possuem as empresas de realizarem uma gestão eficiente, de difundirem seus valores e sua visão estratégica.

No que concerne à experiência em educação empresarial o Banco do Brasil alcança quatro décadas, até evoluir recentemente para a sua concepção de Universidade Corporativa. Tal estrutura foi implantada em todo o país em julho de 2002, com a intenção de ser um novo modelo em educação corporativa na organização, conforme o portal do Banco (2004).

A forma como vem sendo tratada a questão da relação trabalho/educação especialmente no âmbito do sistema educacional e de instituições que adotam essa forma de valorizar os seus clientes internos e externos, a exemplo do Banco do Brasil, nos sinalizou para a necessidade desse estudo.

Nesse sentido perguntamos: Quais as contribuições apresentadas na proposta educacional da Universidade Corporativa para a qualificação do seu

trabalhador? Que filosofia educacional orienta a Universidade Corporativa? Por que foi criada?

A partir do problema apontado decorrem algumas das questões que foram norteadoras deste estudo: Os trabalhadores do Banco do Brasil, em Aracaju/SE, compreendem quais são as diretrizes estratégicas e os eixos metodológicos da UniBB? Eles acreditam que a Universidade Corporativa pode contribuir para planejar suas carreiras? De que forma o trabalhador do Banco do Brasil acolhe a Universidade Corporativa como recurso de ampliação do seu conhecimento? Eles assimilam alguma contribuição para torná-los mais qualificados? Quais dificuldades impedem o aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?

A Universidade Corporativa em Aracaju, constitui-se de apenas uma sala por estar diretamente vinculada à Unidade Regional UniBB localizada em Salvador/BA. É uma das 12 unidades distribuídas pelo país tendo em seus quadros 12 funcionários, 04 estagiários e 01 adolescente trabalhador.

A unidade regional em Salvador conta com 06 salas de aula próprias e dois auditórios, tendo na sua jurisdição um público estimado de 1500 funcionários lotados em 50 dependências do banco. Em Aracaju atende a 12 dependências com cerca de 300 funcionários.

Ao definir como objeto a Universidade Corporativa do Banco do Brasil e como objetivo analisar o papel da mesma como uma proposta de educação voltada para a formação/qualificação dos seus trabalhadores, tem-se tipificado uma pesquisa estudo de caso de caráter exploratório cuja predominância de abordagem é qualitativa.

A população objeto do estudo desta pesquisa foi constituída por funcionários lotados na cidade de Aracaju (SE), em agências e órgãos regionais, tais

como Superintendência Estadual, Assessoria Jurídica, dentre outras. Foram selecionados 30 funcionários, correspondente a 10% da população do estudo.

Segundo YIN (2001, p. 19) o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa, experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisas.

A abordagem qualitativa vem se destacando como uma alternativa de investigação mais abrangente para a descoberta e compreensão do que se passa dentro e fora dos contextos organizacionais e sociais. Essa abordagem é mais adequada quando a pesquisa busca as origens ou a compreensão do fenômeno estudado, em um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1995). Ela tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental na observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Têm ainda como principal finalidade, desenvolver, esclarecer modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 1999, p.43).

Tripodi (1997, p. 20), ao analisar a categoria de estudos exploratórios afirma que esta se distingue da categoria de estudos quantitativo-descritivos em que sua finalidade principal é refinar conceitos e enunciar questões e hipóteses para investigações subseqüentes. [...] Estudos exploratórios incluem tipicamente uma grande quantidade de informações para um único caso ou para um pequeno número de casos.

Segundo Minayo (1995), apesar de intencional a perspectiva qualitativa trata com distinção os atores sociais que contêm as características que o pesquisador pretende conhecer.

Para atender ao objetivo deste estudo, optamos pelo método dialético. O materialismo dialético pode ser entendido segundo Gil (1999, p.32), “como um método de interpretação da realidade que se fundamenta nos princípios de unidade dos opostos; da quantidade e qualidade e da negação da negação. Enfim, a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não sejam entendidos quando considerados isoladamente abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais”.

Na análise de dados efetivamos a descrição e interpretação dos dados coletados de modo a atender às questões formuladas no estudo, elucidando o problema de pesquisa para que, enfim possamos compreender as propostas da UniBB no movimento de qualificação e formação deste trabalhador bancário.

As fontes que compuseram esta coleta de dados secundários foram: revistas do Banco do Brasil, portal da Universidade Corporativa na Internet, folders e outros materiais informativos pertinentes à educação corporativa, pesquisas, artigos científico, dissertações relacionadas à temática desse estudo.

A análise de dados é o processo de dar sentido aos mesmos e envolve consolidar, reduzir, interpretar o que as pessoas dizem. Podemos defini-lo com um sistema que envolve também um movimento de ir e vir entre o raciocínio indutivo e dedutivo e entre a descrição e interpretação. O processo de coleta e análise dos dados é dinâmico e ocorre simultaneamente.

Nesse estudo procuramos seguir os padrões da investigação qualitativa, ou seja, recorreremos à fala por depoimentos emitidos por meio das entrevistas e

questionários que foram realizados tanto diretamente como por meio de correio eletrônico, telefone e outros complementados por dados secundários.

Os dados primários e os secundários foram cotejados com a fundamentação teórica, como forma de inferir “se” os trabalhadores do Banco do Brasil em Aracaju, identificam as contribuições da Universidade Corporativa na sua formação/qualificação. Após a coleta dos dados, foi essencial a execução de um programa básico que permitisse a entrada dos dados correspondentes aos formulários respondidos pelos entrevistados. Esse programa foi desenvolvido utilizando o gerenciador de banco de dados Epiinfo, *version*, 3.3.2.

A partir daí, os dados foram analisados com ênfase na dimensão qualitativa tendo por base os temas apontados nas entrevistas articulados às posições e conceitos teóricos norteadores e, por conseguinte, transposto em gráficos e tabelas viabilizando a quantificação e posterior análise. Dividimos esse trabalho em três partes: na primeira, denominado Educação Corporativa no Cenário Contemporâneo, fazemos uma abordagem das condições da educação corporativa no cenário capitalista, considerando as novas formas de organização da produção e do trabalho, derivados de um quadro de reordenamento da economia mundial que demanda novos requisitos de aprendizagem ao trabalhador, de forma a configurar qualificações de novo tipo. Na segunda, Supostos Teóricos que Fundamentam a Concepção de Educação das Universidades Corporativas, discorreremos sobre duas formulações teóricas que tiveram fundamental influência na produção e disseminação das idéias de “educação do trabalhador”: a teoria do capital humano e a tese da educação permanente. A compreensão desses pressupostos adquire grande importância no desvendamento da relação entre demandas empresariais de recursos humanos e formação do trabalhador no contexto decorrente da aplicação

da economia no âmbito educacional. Na terceira parte, A Universidade Corporativa do Banco do Brasil: o caso de Aracaju, apresentamos a análise dos dados, com base na pesquisa empírica. Nas considerações finais, salientamos a necessidade de aprofundamento teórico e histórico, visto que o modelo de Universidade Corporativa está a merecer reflexões sobre questões importantes ainda não resolvidas.

2 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Nesse capítulo abordamos, inicialmente, os principais traços do cenário contemporâneo ressaltando algumas transformações que vêm ocorrendo no sistema capitalista de produção, nos âmbitos sócio-econômico e político, considerando a evolução do processo do trabalho e a importância da educação na vida do trabalhador. A seguir, discorreremos sobre a Educação Corporativa, no sentido de sua caracterização e ampliação nos marcos do neoliberalismo, em que as empresas vêm assumindo crescentemente o papel de agências educativas, tendo em vista uma articulação direta com o mercado.

2.1 Principais Traços do Capitalismo Contemporâneo

Antes de entrarmos no cenário mais recente do capitalismo e na discussão sobre o trabalho e a educação nesse período, retomamos, em linhas gerais, o contexto que emerge a Segunda Revolução Industrial, iniciada por volta da segunda metade do século XIX, em função de uma série de mudanças que caracterizaram um grande avanço no ritmo do processo de industrialização, em decorrência da invenção da energia elétrica, do uso do petróleo, da introdução do aço, espalhando-se por toda a Europa e Estados Unidos, consolidando cada vez mais o modo de produção capitalista, e, assegurando o padrão de acumulação que vigorou até a década de 70 do século XX. A especialização do trabalho, em benefício da lucratividade, foi levada ao extremo. A expansão da produção estava associada à mecanização eletromecânica, a qual aprofundava a limitação do

trabalho a movimentos repetitivos e proporcionava aos industriais um custo menor por produto fabricado.

No sentido de clarificar os princípios norteadores desta fase do capitalismo, Mattoso salienta:

A configuração desta nova onda industrializante, sob um novo paradigma tecnológico, com a incorporação de um agrupamento *cluster* de inovações concentrado no tempo e transformação da base técnica, redefiniria a estrutura produtiva e caracterizaria a primeira onda de industrializações atrasadas. Iniciada no século XIX, ainda sob a hegemonia inglesa, estas transformações pelas quais passava o capitalismo implicavam em alterações nos padrões de relações internacionais e eram acompanhadas em seu transcurso pela crescente concorrência internacional da futura potência hegemônica (E.U.A) e, em maior escala, da Alemanha (MATTOSO, 1995, p. 17-8).

Nesta fase emergiram novas formas de organização do processo de trabalho apoiando-se nos princípios tayloristas. Taylor defendia o aumento da produtividade mediante o controle dos movimentos dos homens no processo de produção, com base no estudo dos tempos da máquina. A forma de produção em série, particularidade das empresas fordistas, propiciou o surgimento de várias indústrias e vários centros econômicos. Consoante à linha de pensamento de Rago e Moreira, é pertinente destacar um trecho de suas colocações sobre esta forma de organização do trabalho:

Método de racionalizar a produção, logo, de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho “economizando tempo”, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo, o sistema Taylor aperfeiçoou a divisão do trabalho introduzida pelo sistema de fábrica, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante (RAGO e MOREIRA, 2003, p.10).

Com os conceitos de gerência e organização do trabalho, as idéias de Taylor conquistaram o apogeu nos Estados Unidos. Tais idéias fundamentavam-se em três princípios básicos: separação entre as funções pensar / planejar e produzir /

operacionalizar o trabalho; divisão do trabalho, proporcionando a especialização dos trabalhadores e o domínio do tempo e movimento tomando-se por base o monopólio do conhecimento.

Além do objetivo técnico e financeiro, as organizações do trabalho nas bases taylorista se estendiam a um fator mais abrangente do que impor ao trabalhador a economia do tempo e as rígidas regras das “instruções burocráticas”, como também não visava a apenas a intensificação da produção de mais – valia. A proposta era abafar a resistência dos operários, estabelecendo novas formas de controle dos tempos de produção e isolar postos de trabalho de forma que inibisse a comunicação entre os mesmos. Ainda citando Rago e Moreira:

Esconde-se nesta operação conceitual o significado essencial da técnica como exteriorização de um saber histórico, como produto de cultura burguesa, como materialização de uma idéia produzida no contexto da luta de classes. Esta operação ideológica permite mascarar o conteúdo político da técnica de uma maneira muito hábil, ou seja, dissociando a questão da técnica da questão da política de tal modo que ambos aparecem como elementos interdependentes (IDEM, p. 27).

A gerência científica, um dos pontos básicos de sustentação do taylorismo, sugere uma coordenação dos métodos e organização do trabalho, em virtude do aumento da dimensão territorial das empresas que desencadeou, segundo Braverman (1987), uma fragmentação do trabalho efervescendo a resistência dos trabalhadores a essa forma de organização do trabalho. A recusa à expropriação do saber operário, à disciplina, à vigilância e à ausência de liberdade no trabalho fundamenta a insatisfação dos trabalhadores, concretizada inicialmente por movimentos de resistência às máquinas. Entre o final do século XIX e início do século XX, várias greves eclodiram, fortalecendo o poder dos sindicatos sobre boa parte dos setores econômicos.

O fordismo - fundamentalmente entendido como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se a partir do século XX, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, mediante a linha de montagem e de produtos mais homogêneos; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa e suas entidades representativas; entre outras dimensões - tem definições diversas a partir do enfoque adotado.

De um ponto de vista global, segundo Cândido Ferreira (s/d) “fordismo” significa o modo de desenvolvimento – articulação entre um regime de acumulação intensiva e um modo de regulação monopolista ou administração – que marca uma determinada fase de desenvolvimento do capitalismo em países do centro: os anos de prosperidade, sem precedentes (conhecidos como a “era do ouro”), do sistema do pós-guerra, em 1945. No que diz respeito à classe trabalhadora, seguindo os argumentos deste autor, devemos destacar que:

O modo de organização e a atuação dos sindicatos dos trabalhadores tiveram – de um modo geral – importância crucial no processo histórico de formação e consolidação da norma salarial fordista (o modo tipicamente fordista de determinação e evolução de salários ao longo do tempo). Deixando de lado as diferenças (em alguns casos, consideráveis) nacionais, podemos destacar duas características das relações de trabalho tipicamente fordistas: a) o amplo reconhecimento, por parte da sociedade, das organizações sindicais como interlocutores sociais de pleno direito; b) a generalização dos procedimentos de negociação coletiva, traduzindo uma crescente “contratualização” das relações de emprego (FERREIRA, s/d, p. 2).

Apoiando-se nos mesmos pressupostos teóricos que subsidiaram as idéias de Taylor, a linha de montagem¹ introduzida por Ford pretendia segundo Leite (1996), “eliminar os tempos mortos da produção, transformando-os em tempos

¹ A linha de montagem semi-automática é o mais conveniente processo ou trabalho para se extrair a mais-valia relativa [...] diminuindo o tempo socialmente necessário para a reprodução social da força de trabalho (ANDRADE, 1993, p. 100).

produtivos”. Entretanto, o fordismo foi mais além, no sentido da desqualificação e da divisão do trabalho defendida por Taylor. O ritmo de trabalho exigido por esse processo subordinava o trabalhador à velocidade da linha transportadora, condicionando a produtividade à velocidade da esteira rolante e não mais ao rendimento individual do trabalhador – particularidade das empresas que se baseavam apenas nos princípios tayloristas.

A forma de pagamento estabelecida teria que ser por dia e por hora. A subdivisão do trabalho e o distanciamento das funções, execução e planejamento, eram ainda mais visíveis do que as propostas por Taylor. “De acordo com esses métodos, a indústria fordista, aliada aos princípios tayloristas, leva às últimas conseqüências ‘o grande sonho do capital’: posicionar definitivamente o trabalhador como apêndice de engrenagem” segundo afirma Basílio (*apud* ARANHA, 1999, p. 83).

No que se refere ao Estado, após a crise de 1929, sua atuação como garantidor da acumulação, ultrapassa suas funções como Estado Liberal, passando a intervir diretamente nas políticas econômicas. Nos Estados Unidos, por exemplo, o presidente Franklin Roosevelt implementa em 1933 o *New Deal* (Novo Acordo) ². Roosevelt é fortemente influenciado pelas idéias do economista britânico John Maynard Keynes, que em 1936, publica a Teoria Geral do Emprego, dos Juros e da Moeda – livro no qual defende uma política antidesemprego patrocinada pelo governo. Seguindo o modelo norte americano e as idéias keynesianas, países como

² Programa econômico e social que introduz subsídio desemprego, ajuda aos carentes, e cria projetos de obras públicas etc.

³ Sistema que garantia aos cidadãos saúde, educação e aposentadoria. Em relação a esse ponto Melo destaca que o *Welfare State* está associado a um padrão de intervenção pública específica: o keynesianismo. Na Europa este se estruturou enquanto keynesianismo social – no qual a intervenção pública assumiu o formato de uma expansão notável do gasto público de caráter social, conformando o *Welfare State* moderno, ou o Estado Keynesiano de bem-estar social. De forma diversa, nos EUA, o Estado Keynesiano se estruturou como um *Welfare State*, em que o gasto público esteve associado à constituição do chamado complexo industrial militar. Em ambos os casos, a expansão do gasto público teve notáveis repercussões no sentido de estabilizar o capitalismo – ou seja, cumpriu uma função anticíclica clara e decisiva (1991, p.75).

a Inglaterra, França e Alemanha criam o Estado do Bem Estar Social (*Welfare State*)³. Tal situação obteve grandes resultados como nova forma de organização do capitalismo, baseada na intervenção do Estado na economia, que posteriormente veio a expandir-se por diversas nações capitalistas. Dessa forma, a retomada do crescimento econômico propiciou às massas trabalhadoras condições efetivas de trabalho, em decorrência da entrada do Estado, quer como empresário, quer como implementador de políticas públicas, principalmente as de natureza social.

Como afirma Mattoso, “este quarto de século que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, assegurou características inusitadas ao desenvolvimento capitalista, permitindo que se definisse este período como os anos dourados [...] ou trinta anos gloriosos [...]” (1995, p. 27). Indo mais adiante, diz o autor: “efetivamente após a crise dos anos 30, a Segunda Guerra Mundial, embora com características históricas distintas, os principais países capitalistas iriam combinar objetivos políticos e econômicos através de uma mistura de mecanismos de mercado com estruturação e estabilização públicas” (IDEM, p.27).

Na América Latina, o padrão reformista keynesiano garantiu o seu desenvolvimento econômico, entretanto, a sua dimensão social praticamente sofreu pouca ou quase nenhuma alteração. O fator problemático da América Latina, nesse cenário, conforme Oliveira (1998), está na distribuição de renda e riqueza e não na insuficiência de produção.

As repercussões do taylorismo foram explicitadas no contexto do movimento social mais amplo do final da década de 1960, em que o movimento operário eclodiu como reação às formas de organização de trabalho fundamentadas num “regime acumulativo”. Aliada à reação operária, há uma crise de superprodução

que redundam na crise estrutural capitalista desencadeada nos anos 70. Ferreira (s/d) constata que a crise dos anos de 1970, no “modo de regulação” e no “regime de acumulação” marcaram uma profunda ruptura, anunciando o fim de uma fase de desenvolvimento do capitalismo. Tal crise exige para a sua superação “[...] transformações de grande envergadura, de caráter não apenas tecnológico e econômico, mas também político e social (o surgimento de ‘novas formas institucionais’)” (FERREIRA, s/d, p.9). Nesse sentido, um sintoma bastante claro da crise do regime de acumulação, segundo Alain Lipietz “é a desaceleração geral dos ganhos de produtividade, que se verifica por volta do final dos anos de 1960 e afeta até mesmo os ramos de produção mais tipicamente fordistas, como a indústria automotriz” (1991 p.28).

Márcia de Paula Leite também constata que o movimento sindical organizado afeta tão profundamente a organização taylorista/fordista, por meio da resistência dos trabalhadores, que desvia seu objetivo fundamental: “o aumento da produtividade, através da elevação constante do ritmo de trabalho”. Dá-se o fracasso dessa intenção, evidenciando, a partir do final dos anos 60, a “crise da ‘organização científica do trabalho’ enquanto estratégia social como técnica de dominação do capitalismo sobre o processo de trabalho”. (LEITE 1994, p. 39).

Da exaustão do modelo fordista de produção emergiram alternativas socioeconômicas e políticas. Esse novo paradigma, denominado acumulação flexível atrelado às estratégias neoliberais, as quais preconizam o recuo do Estado, subestimam as conquistas dos trabalhadores, favorecem os programas de privatização, dentre outras coisas. No plano econômico, Ruy Carvalho assinala que:

A crise dos anos 70 levou as empresas e economias nacionais a intensificarem a busca de novos caminhos para a elevação da produtividade e para o desenvolvimento de novos produtos e mercados. Tal procura

realizou-se, sobretudo pela exploração das oportunidades oferecidas com o progresso realizado no campo das novas tecnologias (1994, p. 95).

O novo padrão de acumulação concretiza-se com base em três eixos transformadores na concepção de Ferreira: “A revolução tecnológica [...] ‘terceira revolução industrial’; as mudanças de caráter organizacional que se traduzem no surgimento de princípios inovadores em matéria de organização do trabalho e da produção em geral; as mudanças nos mercados de produtos e, em decorrência, nas formas de concorrência inter capitalista” (s/d p.12).

Além da introdução da microeletrônica reduzindo o tempo de produção, flexibilizando os processos de trabalho, introduziram-se também inovações organizacionais, com as técnicas japonesas de gestão da força de trabalho como o *Kanban* e *just - in - time*⁴.

Diante dessas alterações, um novo perfil do trabalhador é demandado da educação, no sentido de atender os requisitos exigidos pelas novas formas de produção. Assim, do novo trabalhador é cobrado um conjunto de atributos, como escolaridade formal, qualificação multifuncional, participação, raciocínio lógico, entre outras competências que o habilitem a trabalhar em equipes e se adequar às novas formas de controle. O eixo do argumento é de que a disponibilidade de uma força de trabalho educada é condição necessária, embora não suficiente, para viabilizar estratégias produtivas centradas na capacidade de aprendizado e inovação das empresas. Este discurso demonstra que, face à aceleração do progresso técnico, a

⁴ O termo *Kanban*, utilizado para designar o sistema Toyota, refere-se ao sistema visual de informação utilizado para administrar o JIT interno (quando o suprimento do fluxo de produção dá-se dentro da empresa), e externo (quando envolve outras empresas da cadeia produtiva). Por depender fundamentalmente, de que os materiais sejam supridos no momento certo, o JIT só se torna eficaz com este envolvimento dos fornecedores externos; o segundo, *just-in-time*, é a forma de administração da produção industrial e de seus materiais, segundo a qual a matéria-prima e os estoques necessários ao processo produtivo são supridos no tempo certo e na quantidade exata. (CATTANI, 1986).

capacidade de inovação das empresas é crucial para a competitividade da economia.

O modelo empresarial japonês se adapta perfeitamente à necessidade de alteração do paradigma produtivo anterior, conforme declara Hirata:

As características da organização do trabalho da empresa japonesa em ruptura com o taylorismo e o fordismo são essencialmente o trabalho cooperativo em equipe, a falta de demarcação das tarefas a partir dos postos de trabalho e tarefas prescritas a indivíduos, o que implica num funcionamento fundado sobre a prevalência e a rotação de tarefas (de fabricação, de manutenção, de controle, de qualidade e de gestão de produção). O trabalhador japonês polivalente e multifuncional, não tem uma visão parcial e fragmentada, mas uma visão de conjunto do processo de trabalho em que se insere (1994, p. 130).

Tal visão de conjunto é necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho. Ademais, com o intuito de incentivar a participação dos trabalhadores a fim de amenizar suas insatisfações, surgem modalidades participativas, ou seja, novas formas de controle e envolvimento da classe trabalhadora. Os Círculos de Controle de Qualidade - CCQ's, Medida Provisória - MP, Comissões, Assembléias de Trabalhadores, Participação Acionária, os Cinco S⁵, dentre tantas estratégias podem exemplificar tais modalidades participativas.

Em resumo, a emergência da Terceira Revolução Industrial, conforme Mattoso (1995), destruiu o anterior padrão de desenvolvimento e recolocou problemas novos, cujas respostas e caminhos permanecem abertos. A esta ausência de respostas alternativas é expressão da emergência de um novo padrão tecnológico e produtivo internacional, nas condições de ruptura do compromisso keynesiano, que traduz, não apenas a desestruturação da ordem econômica internacional, como também a maior desestruturação do mundo do trabalho, que

⁵Seiri (senso, arrumação, utilização) Seiton (senso de organização; Seisou (senso de zelo e limpeza); Seiketsu (senso de asseio, higiene, saúde) e Shitsuke (senso de autodisciplina, educação). NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. 1997.

envolve a complexa heterogeneidade da classe trabalhadora, precarização das condições e relações de trabalho, subemprego, desemprego estrutural.

Mas é preciso chamar a atenção para um elemento relevante de todo esse processo, ou seja, a mudança na natureza e no conteúdo da acumulação não pode ser explicada apenas a partir das alterações na base técnica produtiva. Como destaca Chesnais, no contexto da “mundialização do capital”, que outros autores denominam de “globalização”,

Embora tenham ressurgido alguns aspectos característicos daquela época [pós-1945] (extrema centralização e concentração do capital, interpenetração das finanças e da indústria etc.), o sentido e o conteúdo da acumulação de capital e dos seus resultados são bem diferentes [...]. O estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira. Seu veículo são os títulos (securities) e sua obsessão, a rentabilidade aliada à “liquidez” [...] (CHESNAIS, 1996, p. 16-7).

É, portanto, dentro desse cenário que os Estados Unidos vêm mantendo a sua hegemonia e impondo, principalmente aos países da chamada periferia capitalista, as suas regras. Ainda de acordo com Chesnais:

São eles, então, que ditam as regras do comércio e das finanças internacionais, através de seus posicionamentos no FMI e no GATT (agora Organização Mundial de Comércio, com maiores poderes de intervenção para impor aos países mais fracos as políticas de liberalização e desregulamentação), e também dos posicionamentos menos formais que ordenam o relacionamento interno do oligopólio mundial. Compreende-se o peso que esse fator representa para a América Latina em geral e para o México e o Brasil em particular, e como pode condicionar inteiramente a política externa e interna das camadas dirigentes (Idem, p. 19).

É igualmente nesse quadro que o neoliberalismo⁶ ocupa espaço para garantir a política de desregulamentação e as demais condições para a valorização de capital no período do pós-70 do século XX, período em que vem ganhando cada vez mais força o retraimento do Estado no financiamento de políticas públicas, especialmente as políticas sociais, como é o caso da educação no Brasil. Por essa mesma razão, ampliam-se os espaços para as mais diversas iniciativas no campo educacional, a exemplo das Universidades Corporativas, diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo.

A abertura de um novo espaço para o neoliberalismo coincidiu com o início de uma crise econômica, que, de acordo com várias análises, marcou o fim de uma etapa do desenvolvimento capitalista e o começo de outra. A crise econômica, que eclodiu nos anos 70 do século XX, pôs em questão o crescimento capitalista nos moldes que se estabeleceram após a Segunda Guerra, de acordo com o “pacto de *Bretton Woods*”⁷, que instituiu o dólar como padrão monetário internacional, criou o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

A partir daí, “as idéias neoliberais começaram a ganhar terreno” segundo afirma Anderson (1995, p. 10). A solução para os liberais, portanto, estava em

⁶ O termo “neoliberalismo” tem um significado específico no que concerne a um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que começaram a ser adotados na década de 1970. Anderson (1995) define o neoliberalismo como um fenômeno distinto do liberalismo do século passado, que se inicia após a II Guerra, nas regiões capitalistas da Europa e na América do Norte. Tem como texto de origem o Caminho da Servidão, escrito em 1944 por Friederich Hayek, uma crítica teórica e política ao Estado intervencionista e de bem-estar da Inglaterra e de outros países europeus. Com a criação da Sociedade de Mont Pelerin em 1947, Hayek reuniu os esforços de célebres adversários do Estado de Bem-Estar europeu, assim como do *New Deal* norte-americano, para combater o kenysianismo e o solidarismo então dominantes. Segundo os liberais, a regulação social e o igualitarismo, promovidos pelo Estado de Bem-Estar ameaçavam a prosperidade de todos ao destruir a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência.

⁷ A conferência de *Bretton Woods*, realizada em 1944, reuniu 44 países para discutir problemas monetários e financeiros e estabelecer o “liberalismo global” que deveria reger a nova ordem econômica mundial que surgiria no pós-guerra, sob a liderança dos Estados Unidos. O acordo de *Bretton Woods* definiu como preceitos gerais na nova ordem “[...] a promoção do livre comércio, a estabilização macroeconômica e as reformas estruturais” (Borón, 1995, p.92).

medidas como a estabilidade monetária, a diminuição dos gastos sociais e a restauração da taxa de desemprego para quebrar o poder dos sindicatos.

Os governos centrais do Ocidente levaram quase uma década tentando solucionar a crise com as medidas keynesianas habituais, a exemplo, dos ensaios dos países da OCDE – Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento.

Em 1979 a vitória eleitoral de Margareth Thatcher consagrou o triunfo do neoliberalismo na Inglaterra – precedido por sua vitória no interior do Partido Conservador – e anunciou uma nova era na trajetória política do Ocidente. A Guerra das Malvinas, em 1982, aumentou a popularidade de M. Thatcher e deu-lhe a vitória para um segundo mandato, este com apoio de Ronald Reagan. Na verdade, foram apenas os pioneiros de uma Nova Direita, no final dos anos 70, impregnada pela ideologia e pelo projeto neoliberal.

No Brasil, até o final dos anos de 1980, não houve a adoção de um projeto neoliberal nos moldes em que ocorreu no Chile⁸. A política econômica adotada pela ditadura brasileira foi bastante diferente daquela aplicada pelos demais regimes autoritários do continente nos anos de 1960 e 1970. Até meados da década de 70, a economia brasileira apresentou enorme crescimento graças à política econômica adotada pelo regime militar; desenvolvimento capitalista baseado em forte intervenção estatal, concentração da produção e internacionalização da economia. No entanto, a situação mudou muito nos anos de 1980, que ficaram marcados pela crise e pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento baseado no modelo de desenvolvimento altamente concentracionista e excludente. Para conter o acelerado processo inflacionário, a política econômica de estabilização adotou várias

⁸ O Chile foi o primeiro país latino-americano a lançar-se no caminho das reformas ortodoxas radicais, direcionando suas mudanças estruturais para o livre mercado e prosseguindo com um programa de reformas institucionais que converteram o país de Pinochet numa referência para os neoliberais de todo o mundo.

medidas: como o congelamento de preços e salários (Planos Cruzado I e II em 1986 e Plano Bresser, em 1987); abertura externa, desregulamentação (Planos Collor I e II, de 1990 e 1991); e finalmente a reforma monetária do Plano Real em 1994. Assim, os sucessivos planos econômicos aproximaram o Brasil do paradigma neoliberal.

Os anos de 1980 se caracterizaram também pelo processo de transição política e pelos esforços de consolidação de uma ordem democrática. Ao longo daquela década, a sociedade brasileira passou por uma grande politização que se materializou na organização e na mobilização das forças sociais que resultaram: na Campanha das Diretas Já, em 1984; na eleição indireta de Tancredo Neves; na instauração da Nova República, em 1985; nas eleições para a Constituinte, em 1986; no debate que se travou no Congresso Nacional Constituinte até a promulgação da Nova Carta Constitucional, em 1988; na campanha para a presidência da República, em 1989; no *impeachment* do presidente Collor, em 1992; na eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994.

Esses episódios compuseram o início do processo de institucionalização de novas regras do jogo político que, praticamente restrito ao executivo durante os governos militares, transbordou para toda a sociedade com a redemocratização. O congresso, os partidos, os meios de comunicação de massa e as instituições da sociedade civil passaram a participar ativamente da vida nacional.

Todos esses acontecimentos políticos tiveram como pano de fundo um processo de transformações significativas na sociedade brasileira e o esboço de uma nova forma de relacionamento entre o Estado e a sociedade civil, pautada pela mudança na organização dos principais atores sociais e seus estilos de representação de interesses. Essa mudança, concomitante ao que estava ocorrendo

em termos mundiais foi, sem dúvida, uma mudança histórica nas relações institucionais entre o mercado, o Estado e empresas. Conforme Anderson.

Depois da Segunda Guerra Mundial, os mercados mundiais se abriram e o comércio internacional começou a crescer mais do que a própria produção. Até mesmo as grandes empresas se tornaram dependentes dos mercados. [...] O processo que se caracteriza nos últimos anos de desenvolvimento capitalista é precisamente uma extensão enorme dos mercados (especialmente os monetários e, ainda mais, os financeiros), que expandem seu domínio tanto sobre os Estados quanto sobre as empresas. Começa o auge do poder anônimo do mercado em face do poder dos cidadãos e dos trabalhadores das empresas. (1995, p. 141).

Com a ofensiva neoliberal e o corte nos gastos sociais, os serviços públicos passam a ser mais reduzidos e insatisfatórios, resultando em uma ampliação dos programas sociais vinculados a organizações não governamentais (ONGs), filantrópicas e privadas. O Estado, portanto, reduz significativamente as suas responsabilidades como principal instância de garantia dos direitos sociais. Dentro dessa lógica, as políticas educacionais são severamente atingidas.

As políticas educacionais e a crise da educação só podem ser entendidas no campo da crise do próprio sistema capitalista, vivenciado no final do século XX, e do padrão de Estado que lhe dava sustentação. Padrão esse que é substituído pelo receituário neoliberal.

Na perspectiva neoliberal, a educação encontra-se subordinada pelo caráter unidimensional do mercado. O conhecimento é fragmentado e considerado como mercadoria, e não como um processo, ou seja, uma construção contínua. A educação desenvolve suas características de maneira que atenda às exigências do mercado, no que se refere à formação de profissionais, de acordo com as premissas da qualidade total, da formação abstrata e polivalente, da flexibilidade e descentralização.

A relação que se estabeleceu entre educação e trabalho como condição *sine qua non* para o desenvolvimento, e que continua tão apregoada no contexto econômico e político atual se constitui muito mais em um processo social de legitimação do desemprego e da precarização que vem caracterizando as relações e os processos de trabalho, do que em uma resposta efetiva e concreta às exigências dos processos de produção de bens e serviços, até porque tal discurso não encontra sustentação empírica na realidade brasileira, pois, sequer conseguimos universalizar o acesso à educação fundamental.

Várias contradições são observadas e tomadas como argumentos para questionar o consenso que esta relação parece ser portadora, dentre as quais apontamos o intenso movimento que muda em profundidade as condições de existência dos trabalhadores bancários e os traços constitutivos desta categoria profissional.

De acordo com Segnini, apesar de se registrarem níveis mais altos de escolaridade entre os bancários na década de 90, tal fato não decorre de necessidades concretas dos processos de trabalho. A maior exigência do 3º grau teria mais “um caráter legitimador do posto de trabalho ocupado do que mobilizador de conhecimentos” (1998, p. 67).

Assistimos portanto, na referida década, momento de transição para o século XXI, às tentativas de reordenamento de ensino superior, que aos poucos foi apresentando claros sinais de requalificação de serviços, a ponto das instituições privadas, tanto nos cursos de graduação como pós-graduação, ampliarem vagas e o número de cursos, em diferentes áreas do conhecimento para atender a demanda dos trabalhadores que necessitavam dessa “qualificação” a fim de garantirem seus

empregos. Até mesmo a excessiva presença dos cursos isolados vai cedendo lugar, pouco a pouco, às novas Universidades e Centros Universitários.

2.2 Educação Corporativa

As formas de organização da produção e do trabalho derivados de um quadro de reordenamento da economia e da política em nível mundial, demandam novos requisitos de aprendizagem do trabalhador, de forma a configurar qualificações de novo tipo. Nesse contexto de mudanças, os processos de reestruturação capitalista se fazem presentes também nos bancos, estando intimamente relacionados às estratégias de utilização intensificada da tecnologia, como forma de assegurar os padrões de concorrência por um mercado cada vez mais restrito e diferenciado. Essa nova situação requer a utilização de novos recursos que contribuam para a formação de um novo tipo de trabalhador.

Definir Educação Corporativa não é apenas atribuir uma nova denominação para algo tradicional no mundo das organizações. A Educação Corporativa reflete a complexidade própria de um mundo progressivamente mais competitivo e integrado, dentro de uma perspectiva histórica de desenvolvimento que predominantemente permanece aprofundando desigualdades, sejam essas entre e intrapaíses, entre organizações, entre classes e mesmo frações de classe.

Levando-se em conta a necessidade de se traduzir a abrangência e a profundidade das transformações que o conceito encerra, Meister define do seguinte modo:

Educação Corporativa é o esforço institucional estruturado de desenvolvimento continuado do potencial humano, compreendendo toda a

cadeia de valor composta dos fornecedores e clientes da organização, dela própria e da sociedade, com o objetivo de contribuir para o alcance de metas e resultados essenciais à sobrevivência e ao crescimento sustentado da organização (1999, p. 86).

A ação voltada para toda a cadeia de valor da empresa, mencionada por Meister, conduz ao desenvolvimento de programas de educação continuada, como suporte à melhoria de resultados do negócio e ao aumento da competitividade da organização. Estes programas de educação continuada usam, em geral, conforme a mesma autora, as seguintes modalidades de cursos:

Cursos presenciais, montados pela própria empresa, oferecidos internamente; cursos presenciais, contratados de terceiros, oferecidos dentro ou fora da empresa; cursos à distância via CD-ROM, Internet ou teleconferência, desenvolvidos internamente por três variáveis que interagem entre si: variável tecnológica – no sentido que o processo se realiza em um ambiente tecnológico que propicia a aprendizagem em rede; variável comportamental – pois existem aspectos relacionados com motivação, cognição e outros de natureza psico-comportamental envolvidos no processo; variável organizacional – não limitada ao aspecto organizacional do processo de aprendizagem em si, mas envolvendo, também, a ambientação do processo dentro da cultura corporativa e o planejamento estratégico da organização.

Desdobrando-se cada segmento do conceito apresentado por Meister (1999), depreende-se que a educação corporativa está simultânea e intimamente relacionada ao desenvolvimento das pessoas e às metas organizacionais, o que implica, de um lado, reconhecimento do valor estratégico das pessoas para a lógica empresarial, e, de outro lado, o propósito de se buscar patamares cada vez mais significativos de aplicabilidade de conhecimentos ao posto de trabalho.

O conceito demonstra também que o esforço institucional, destinado ao desenvolvimento de pessoas, precisa ser permanente e contínuo fazendo com que trabalho e estudo tenham fronteiras cada vez mais tênues, se é que essas fronteiras ainda subsistem. Atualmente é fácil defender o postulado de que trabalho e estudo nem sequer se diferenciam, uma vez que há aprendizado constante no trabalho,

seja por intermédio de ações de auto desenvolvimento ou pelas inúmeras possibilidades de se colocar em prática estratégias como a “capacitação em serviço”.

O processo de educação dentro das corporações era considerado, e em muitos casos ainda é, função do departamento de recursos humanos, mais precisamente da área de treinamento e desenvolvimento. À medida que cresce a compreensão de que a educação é um processo contínuo e não um evento isolado, a educação corporativa ganha força nas organizações.

Em face deste cenário, várias empresas, reconhecendo a rápida obsolescência do conhecimento e a necessidade de desenvolver seus próprios sistemas educacionais, de forma intimamente alinhados com a estratégia do negócio, estão implementando projetos de educação corporativa, dentre as quais destacam-se as Universidades Corporativas.

2.3 O surgimento das Universidades Corporativas

A história das Universidades Corporativas - UCs - inicia-se nos Estados Unidos na década de 1950, quando a *General Eletric* implanta a *Crotonville*. Meister (1999) observa que, por cerca de 30 anos, “empresas grandes e pequenas formaram grupos para ensinar os trabalhadores profissionais como fazer seu trabalho melhor”, mas apenas naquelas que fizeram altos investimentos em tecnologia, os programas mais sofisticados evoluíram.

Até 1985, havia no mundo, pelo menos 400 empresas com um centro educacional. Atualmente, somente nos Estados Unidos, as universidades corporativas somam quase duas mil.

No Brasil, de acordo com Eboli, a tendência de implantação de UCs pelas grandes organizações está apenas começando, paralelamente ao aumento da percepção pelas empresas da “necessidade de renovar seus tradicionais centros de treinamento e desenvolvimento (T&D), de modo a poder contribuir, com eficácia e sucesso, para a estratégia empresarial, agregando valor ao resultado do negócio” (2002, p. 76).

Embora já existam há algum tempo iniciativas neste sentido, o conceito de Universidade Corporativa é relativamente novo. Franco a define como:

Uma atividade estrategicamente orientada para integrar o desenvolvimento das pessoas, como indivíduos, ao desempenho esperado delas como equipes, em que todos possuirão uma visão estratégica dos destinos da organização (*apud* COSTA, 2001, p. 45).

Meister afirma que Universidade Corporativa é “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (1999, p. 34).

O entendimento, no campo da educação, que se tem do termo “estratégia” e de sua variante “estratégico (a)” é, de fato, muito inconstante e livre. Várias são as definições e vários são os seus usos. Da mesma forma, a expressão “guarda-chuva estratégico” é imprecisa, e conseqüentemente, de entendimento mais subjetivo ainda. Para Mintzberg, por exemplo, a expressão “guarda-chuva”, neste sentido apresentado, tem a seguinte conotação:

Todas as estratégias da vida real precisam misturar as duas (estratégias deliberadas e emergentes) de alguma forma [...]. Em outras palavras, as estratégias devem formar bem como ser formuladas. Por exemplo: uma estratégia guarda-chuva significa que as linhas gerais são deliberadas (como buscar faixas superiores de mercado), ao passo que os detalhes são deixados para emergir no percurso (quando, onde, como) (2000, p. 18).

Junqueira e Vianna conceituam Universidade Corporativa como:

Uma forte evolução qualitativa da tradicional área de treinamento e desenvolvimento a qual, longe de caracterizar um rótulo, uma embalagem redesenhada, ou muito menos um modismo, visa representar um instrumento viabilizador de uma base humana que sustente o desenvolvimento estratégico das empresas (2003, p.43).

Os três conceitos apresentados enfatizam a função da Universidade Corporativa como instrumento de desenvolvimento de pessoas, visando, em última instância, ao alcance das metas e estratégias organizacionais. De toda forma, são reduzidas as teorias que tratam da base conceitual do tema, em face de ser esta uma proposta, de certa maneira, recente.

De acordo com Eboli (1999), a missão da Universidade Corporativa é formar e desenvolver os talentos humanos na gerência dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (incluindo geração, assimilação, difusão e aplicação). Nela, o principal objetivo, é o desenvolvimento e a instalação das competências profissionais, técnicas e gerenciais, consideradas para a viabilização das estratégias da organização. Entretanto, para defini-las é fundamental que a empresa identifique qual é a sua competência empresarial, ou seja, aquela competência que realmente constituirá seu diferencial competitivo e será responsável pelo seu sucesso.

Segundo Meister (1999), para compreender a importância das Universidades Corporativas, tanto como padrão para educação, quanto no sentido mais amplo, como instrumento-chave de mudança cultural, é necessário compreender as forças que sustentaram o aparecimento desse fenômeno, tais como:

a) a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial, o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”;

b) o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda, em lugar do emprego para a vida toda.

Para a autora, essas tendências abrangentes apontam para um novo e importante veículo para a criação de uma vantagem competitiva sustentável – o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento dos funcionários.

Ainda conforme Meister, (1999, p. 30-56) as Universidades Corporativas embora sejam diferentes em muitos aspectos superficiais, elas podem ser caracterizadas tomando-se por base objetivos que constituem a base do poder que têm no sentido de mobilizar os trabalhadores para que formem uma força de trabalho de alta qualidade. Podemos traduzi-los da seguinte forma: a) vincular as metas da educação aos resultados estratégicos da empresa; b) envolver gerentes como professores; c) ter diretores de aprendizagem para definir a direção estratégica da educação corporativa; d) considerar o foco da aprendizagem no funcionário; e) promover a carreira funcional atrelada ao aprendizado; f) realizar experiências tecnológicas para criar novos métodos de aprendizagem; g) ampliar a atividade da universidade corporativa aos principais membros da cadeia de valores; h) operar a Universidade Corporativa como uma linha de negócios dentro da organização; i) desenvolver alianças com instituições de ensino de nível superior.

De acordo com Marisa Eboli, um dos princípios fundamentais das Universidades Corporativas é que o desenvolvimento da cidadania corporativa seja

contemplado na elaboração dos currículos. Em seu texto sobre Educação Corporativa na Revista T&D, *on line* (2002) a autora argumenta que:

No mundo corporativo, cada vez mais a preocupação com o tema cidadania empresarial está ganhando espaço na agenda das empresas, as quais se sentem estimuladas a adotar posturas firmes e inovadoras diante de questões relacionadas à ética e responsabilidade social, imprimindo assim, qualidade superior na relação empresas-sociedade. Deixa de forma clara a idéia de que exercitar a cidadania individual e corporativa também tem se evidenciado em uma das práticas mais eficazes no desenvolvimento de pessoas talentosas e competentes, as quais poderão desempenhar seu papel de atores sociais na construção e transformação da realidade organizacional, contribuindo para que a organização também cumpra seu papel de empresa cidadã. O aumento do interesse das grandes empresas em implantar suas próprias universidades não se origina apenas na crença de que conhecimento, habilidades e competências formarão a base da vantagem competitiva futura dos negócios. A boa impressão que causa aos clientes e sócios na manutenção de uma universidade corporativa e o prestígio que o setor de treinamento angaria ao criá-la são fatores ponderáveis na decisão da sua implantação.

Com essa lógica de raciocínio, podemos compreender a implantação das universidades corporativas como mais uma estratégia para atender os ditames do capital e seu “Deus” regulador - o mercado, o quê ficará mais claro a partir dos supostos teóricos que dão sustentação à Educação Corporativa, objeto de discussão do segundo capítulo.

Meister (1999) apresenta dez componentes fundamentais, necessários para o sucesso da construção das universidades corporativas:

1º – Formar um sistema de controle (um comitê implantador) – este componente é muito bem resumido por Jackie Vierling, gerente de programa do *Management Development Institute (Crotonville)* da *General Eletric*, quando disse:

Centenas de empresas vêm todos os anos para *Crotonville*. E em cada palestra, nós da *General Eletric*, enfatizamos a importância do apoio visível da cúpula da organização. Com isso, queremos dizer que a alta administração deve realmente vir à *Crotonville* e facilitar a aprendizagem (MEISTER, 1999, p. 67).

A autora afirma que não é só o apoio forte e visível da cúpula, que é sem dúvida um fator vital para o sucesso geral da Universidade Corporativa, mas também é necessária uma coalizão entre os gerentes, para dar ao esforço, um mínimo de consistência nos estágios iniciais. É fundamental que as estratégias emanadas deste grupo estejam vinculadas e integradas ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem.

2º – Criar uma Visão – a Universidade Corporativa de sucesso desenvolve um quadro de futuro relativamente fácil de comunicar e causar uma impressão duradoura em todas as partes interessadas. O processo de estabelecer e divulgar a visão deve partir, basicamente, do comitê implantador. A visão pode ser modificada ao longo da trajetória, como consequência da evolução da empresa ou das mudanças nas tendências globais do mercado.

3º – Recomendar o alcance e a estratégia de obtenção de recursos – a Universidade Corporativa no início, precisa definir o que pretende alcançar com suas operações, qual o público a ser atendido e quais os programas a serem oferecidos.

4º – Criar uma organização – quando se fala sobre a Universidade Corporativa surge um questionamento: se todo o treinamento ficará a cargo de uma só supervisão. De acordo com a autora, algumas funções são centralizadas por

motivos de custo e eficiência, e outras continuarão descentralizadas. A autora apresenta um exemplo das funções que são bem desempenhadas quando centralizadas e das que funcionam assim quando descentralizadas:

O critério para decidir o que centralizar e o que descentralizar é determinar onde são obtidas as maiores eficiências de custo sem que se perca o vínculo entre a aprendizagem do funcionário e as metas da empresa. A resposta quase sempre está em centralizar as funções estratégicas da educação do funcionário: definir a filosofia de aprendizagem, o controle geral, o desenvolvimento do projeto, o registro, a administração, a avaliação e o marketing e deixar a responsabilidade pela apresentação para cada local e/ou região (MEISTER, 1999, p. 73).

5º - Identificar Interessados – um dos aspectos, que diferencia uma Universidade Corporativa do departamento tradicional de treinamento, é a amplitude do público-alvo que ela atende; inclui toda a cadeia de valor – não apenas funcionários, mas também fornecedores e clientes, passando por todos seus parceiros.

6º - Criar Produtos e Serviços – quando estiverem claros quais são as qualificações, o conhecimento e as competências que a empresa exigirá no futuro, sua próxima tarefa será desenvolver um modelo de soluções de aprendizagem. Não apenas treinamentos básicos, mas também soluções abrangentes e integradas às estratégias da organização. Além disso, deve-se criar um ambiente de trabalho que facilite o aprendizado.

7º - Selecionar Parcerias de Aprendizagem – a Universidade Corporativa seleciona os parceiros, que vão desde fornecedores de treinamento, consultores e instituições de educação superior até empresas de educação com fins lucrativos.

8º – Esboçar uma Estratégia de Tecnologia – as empresas normalmente, após a fase final de análise do projeto institucional, selecionam a tecnologia e os

meios de aprendizagem. Entretanto, é importante considerar as opções de apresentação logo no início da fase de projeto.

Analisando a variedade de tecnologia usada pelas empresas, o tema comum é o compromisso com o uso de uma combinação dessas tecnologias para distribuir a aprendizagem por toda a organização. Como exemplo, tem-se a aprendizagem no computador de mesa, usando a Internet ou um sistema eletrônico de desempenho – o que compreende a aprendizagem na estação de trabalho; aprendizagem à distância.

9º – Criar um sistema de avaliação – o lançamento de uma Universidade Corporativa tem como objetivo principal, institucionalizar uma cultura de aprendizagem ativa e contínua, voltada para as mais importantes estratégias empresariais. Esse é o grande desafio para um gerente tradicional de treinamento e desenvolvimento que costuma medir o sucesso de seus programas, elaborando um catálogo de cursos, construindo dependências de treinamento, ou somando o número de horas de treinamento concluídas em determinado ano. Todavia, hoje, o novo diretor de aprendizagem precisa criar experiências de aprendizagem que envolva o trabalho, que atendam às necessidades da empresa e resultem em melhor desempenho do funcionário.

Observa-se que, quase sempre, os resultados do treinamento são medidos pelo número de horas de treinamento e pela porcentagem de receita gasta em treinamento. Apesar de esses indicadores serem importantes, eles medem apenas o investimento e não o que eles produziram. A avaliação dos resultados, em última análise, levará à institucionalização de uma Universidade Corporativa, mesmo muito tempo depois de aposentado o seu “patrocinador”.

10º – Comunicar... Comunicar... Comunicar – a comunicação dentro das organizações, de modo geral, já não é fácil e, em se tratando de informações sobre a Universidade Corporativa e o seu papel dentro das organizações, a comunicação deve responder a algumas questões básicas sobre o assunto. Além disso, a alta cúpula da empresa precisa ser o primeiro alvo da comunicação, devendo ser criados e utilizados audaciosos veículos de comunicação e, por fim, divulgação dos resultados da Universidade Corporativa com os diferentes públicos internos e externos à empresa.

O modelo de Universidade Corporativa, proposto por Meister (1999), apresenta algumas inconsistências e lacunas. A lacuna diz respeito ao estágio em que se encontra uma organização em sua gestão do conhecimento. A questão colocada por Pereira é que antes de se implantar um sistema de aprendizagem, pautado no modelo de universidade corporativa, deve-se atentar às condições políticas, culturais e tecnológicas existentes na organização, para a implantação de uma cultura de aprendizagem. Para ele: “Se isso não ocorre, e se não se privilegia o conteúdo (cultura da aprendizagem) em detrimento da forma (modelo de universidade corporativa) não teremos uma transformação significativa mas uma simples mudança de rótulos e de aparências” (PEREIRA 2001, p. 61).

Conforme Pereira, é muito difícil elaborar uma definição de Universidade Corporativa à medida que é um modelo recente em sua aplicação e ainda incipiente em sua formulação. No Brasil, sua ocorrência se dá em grandes organizações de capital nacional ou multinacional, e também em alguns casos de associações patronais. O considerável volume de investimentos necessários à sua implantação e implementação ainda não viabiliza sua ocorrência em empresas de médio porte.

O modelo de Universidade Corporativa está a merecer estudos mais aprofundados e questões importantes ainda não resolvidas. Para Pereira, “o seu direcionamento exclusivo às necessidades de mercado, por exemplo, por si só já inviabiliza o despertar de uma consciência verdadeiramente crítica que possibilite o desenvolvimento humano de forma integral e a manifestação de todas as suas potencialidades” (2001, p. 99).

Há ainda uma outra questão ou lacuna: a obtenção de vantagens competitivas sustentáveis se dá pela gestão do conhecimento, sendo esse, sim, seu conteúdo diferencial. “Percebe-se que, no modelo de Universidade Corporativa, as dimensões explícita e tácita do conhecimento, e suas interações, não são suficientemente contempladas” (PEREIRA, 2001, p. 95). Assim, não dá consistência necessária ao desenvolvimento de fato, de uma cultura de aprendizagem contínua e de gestão do conhecimento. Neste sentido, a Universidade Corporativa passa a idéia de que a empresa utiliza práticas inovadoras de treinamento e desenvolvimento ou efetua apenas a troca de nome, treinamento e desenvolvimento como era a sua prática inicial.

2.3.1 Universidade Corporativa e centro de treinamento e desenvolvimento

À primeira vista, a idéia de universidade corporativa soa como um novo nome, para identificar toda a infra-estrutura necessária às atividades de treinamento e desenvolvimento dentro das organizações. A questão não está propriamente no “nome”, mas no “foco”. O foco da Universidade Corporativa é o processo de aprendizagem permanente dentro da organização, ao invés da aprendizagem

centrada em eventos definidos, realizados em locais físicos pré-determinados, visando ao desenvolvimento de qualificações isoladas (MEISTER, 1999).

Ainda conforme Meister (1999), o primeiro momento para reestruturação do departamento de treinamento e desenvolvimento, ou do alinhamento estratégico da educação corporativa às estratégias da organização, ocorre quando a cúpula administrativa decide dar um sentido de visão, ou seja, de onde quer posicionar, efetivamente, a área.

Para entender melhor esse movimento, o Quadro 1 apresenta algumas diferenças básicas entre o tradicional departamento de treinamento e a Universidade Corporativa:

QUADRO 1

Centro de Treinamento e Desenvolvimento e Universidade Corporativa.

CENTRO DE TREINAMENTO



UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Desenvolver habilidades	OBJETIVO	Desenvolver as competências essenciais
Aprendizado individual	FOCO	Aprendizado organizacional
Tático	ESCOPO	Estratégico
Necessidades individuais	ENFASE	Interno e externo
Espaço real	LOCAL	Espaço real e virtual
Aumento de habilidades	RESULTADO	Melhoria dos resultados

Fonte: Meister (1999, p. 23)

Dentro do mesmo enfoque, Eboli (2001) aponta que o centro de treinamento e desenvolvimento tradicional preocupa-se em desenvolver habilidades específicas para um determinado cargo, enquanto a Universidade Corporativa

objetiva o desenvolvimento de competências críticas, seja qual for a função desempenhada pelo profissional na esfera organizacional.

Observando-se estas diferenças, é possível identificar que a Universidade Corporativa está baseada numa perspectiva mais ampla da educação, cujo principal desafio é criar uma cultura onde a aprendizagem seja um processo inerente a toda forma de trabalho, em qualquer nível da organização.

Rodrigues y Rodrigues (2001) complementa esta questão, dizendo que mudar o nome de treinamento para Universidade Corporativa é apenas um dos pontos do processo de mudança, mas, para que a mesma ocorra, é preciso muito mais que a simples troca de nome, imagem e visual. A mudança fundamental está na postura e na real conexão com as questões estratégicas da organização. Segundo Vianna:

Sem jamais cair na simples troca da “marca” ou da “fachada”, as características de um T&D padrão estão tão desgastadas que melhorias ou mesmo uma reengenharia mais forte não seriam suficientes. A prática está mostrando que a força do nome Universidade Corporativa tem servido como demonstração que a empresa que a implanta tem um efetivo interesse em tornar-se um pólo de educação permanente. (2002, p. 1).

Essa mudança normalmente necessita de um fato marcante para mostrar a todos que a partir de um determinado momento nasce uma universidade, na qual as pessoas e o conhecimento que detém são de grande importância, não somente para a organização como para a vida.

Boaventura Santos (2003) exemplifica um modelo de universidade corporativa, apresentando aquele adotado pela Volkswagen (Auto Uni), na Alemanha, conhecida como Universidade do Carro. Nesse modelo, argumenta o mesmo autor, já não bastam os departamentos de recursos humanos, que estão evoluindo para verdadeiras escolas dentro da empresa. Dessa forma, há diversos

fatores que são cruciais para o sucesso da Universidade Corporativa e para a sua efetiva implantação e reconhecimento. Conforme Meister, (1999, p.266-267), destacam-se:

a) comprometimento da Alta Direção e de todas as gerências de primeiro nível da empresa; b) definição do que deve e o que não deve ser feito pela universidade corporativa; c) quais serão os seus produtos e serviços, requisitos de qualidade e os clientes que irá atender; d) público alvo priorizado coerente com as estratégias da empresa; e) desenvolver parcerias proativas com instituições de educação superior para oferecer conhecimento aos adultos profissionais; f) tecnologias de aprendizagem que serão utilizadas; (programas de treinamento centrados no aluno); g) medição de seus resultados; h) impacto dos resultados na universidade, em termos do sistema de reconhecimento e recompensas das pessoas; i) elo de relação de novos produtos e programas de aprendizagem; j) estratégias de marketing e comunicação.

Em pesquisa realizada junto a 120 Universidades Corporativas, foram identificadas as seguintes dificuldades de implantação (MEISTER, 1999, p.267):

a) falta de engajamento dos diversos níveis da organização, gerando descompasso entre o discurso e a ação, onde a Alta Administração dá importância à universidade, mas não pratica o ensino; b) plano inadequado de implantação; c) falta de entendimento dos funcionários do que venha a ser a Universidade Corporativa; d) ausência de medidas empresariais que direcionem a universidade para os negócios da empresa, possibilitando que exista ganho de recursos e aumento da competitividade da empresa.

As universidades corporativas transformam as estruturas de treinamento e desenvolvimento à medida que se propõem a formular pela primeira vez, um modelo de atuação projetado a uma sociedade do conhecimento. Não é, contudo, uma evolução radical mas incremental, já que se apropria de uma série de procedimentos metodológicos e empresariais já existentes nas estruturas de treinamento.

Vale refletir, entretanto, que, apesar de a administração estar sempre aberta a novos modelos de gestão, muitas vezes tais modelos são assimilados sem a devida crítica, o que pode conduzir a “modismos”, e o saldo que fica para a organização é uma dose elevada de descrédito junto aos funcionários. Motta adverte

que se deve ter cautela, pois “cada modelo se apresenta como único, completo e suficiente, ou a alternativa inusitada de sobrevivência” (2000, p. 26).

Nessa perspectiva, os novos modelos utilizam-se de fragmentos de algumas teorias já consolidadas, porém apresentadas com base em analogias ou metáforas. Observamos que a mídia impressa direcionada aos negócios tem enorme interesse na divulgação de modismo, pois boa parte de seu faturamento provém de matérias sobre livros informativos da área de gestão. Uma leitura mais crítica permite observar que grande parcela da mídia especializada se refere às novas práticas de gestão com uma conotação, não só inovadora, mas como sendo um “achado caído do céu”, ou seja, não se percebe o cuidado com a fundamentação teórica. Por se apresentar de forma superficial, qualquer novidade transforma-se em verdade absoluta. O risco é de que os modelos que tomam a forma de metáforas fujam da essência do tema, falseando-se, desse modo, a realidade que se pretende desvendar.

2.3.2 Aprendizagem na Universidade Corporativa

Meister (1999) identifica três áreas em que os programas de aprendizagem desenvolvem-se nas universidades corporativas: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas do ambiente de negócios. A autora denomina-os de 3 Cs do currículo básico de uma universidade corporativa, quais sejam:

a) cidadania corporativa – incute em todos os níveis de funcionários a cultura, os valores, as tradições e a visão da empresa. Nesse conceito de cidadania, está implícita uma forte identificação com os valores centrais da empresa em que se

trabalha. É motivado pela necessidade da organização, desenvolver um modo de pensar compartilhado;

b) estrutura contextual – oferece a todos os funcionários uma visão geral de como atua a empresa, seus clientes, concorrentes e as melhores práticas dos outros. Os funcionários adquirem um conhecimento sólido das características e dos benefícios dos produtos e serviços da empresa, como ela ganha dinheiro, como seus negócios se comparam com os da concorrência e, o mais importante, como aprender com as melhores práticas das empresas de primeira linha que determinam os padrões de excelência dentro do mercado;

c) competências básicas do ambiente de negócios – representam um conjunto de atitudes, conhecimentos e competências que os funcionários necessitam para exercer suas atividades, contribuindo para a obtenção de vantagem competitiva da empresa. As competências básicas comuns identificadas nas empresas são as seguintes: aprendendo a aprender, comunicação e elaboração, raciocínio criativo e solução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira.

A aprendizagem na universidade corporativa é também sustentada pelo uso da tecnologia da informação e comunicação, como internet, intranet, aprendizagem multimídia, aprendizagem via satélite, tecnologias de aprendizagem corporativa e campo virtual, e ela deve ser vinculada às estratégias da empresa. Ao longo do tempo, a capacitação corporativa em sala de aula, conforme se conhece atualmente, será apenas uma parte – e, em certos casos, uma pequena parte – da abordagem adotada pelas organizações para a qualificação de seus funcionários.

Além de possibilitar atendimento a um número maior de pessoas, as novas tecnologias permitem um incremento também considerável na produção de

novos treinamentos, utilizando mídias alternativas. Com isso, percebe-se um maior número de cursos oferecidos e mais pessoas se beneficiando deles. Essa revolução, como é reconhecida por alguns profissionais da área, representa o diferencial de uma universidade corporativa.

É necessário, entretanto, examinar-se criticamente se as novas tecnologias educacionais estão produzindo realmente seres autônomos, independentes intelectualmente e preocupados com a transformação do contexto em que estão inseridos.

Outro aspecto a ser questionado, é o fato de que o excesso de informações disponíveis com as novas tecnologias educacionais pode criar estresse e sensação de impotência do indivíduo diante do seu volume monumental. Profissionais das universidades corporativas defrontam-se, portanto, com o desafio de tornar a tecnologia, parte viável e produtiva do ambiente de aprendizado.

A universidade corporativa não é um sistema fechado. Várias delas estabelecem vínculos com outros sistemas de aprendizagem, tais como universidades locais, universidades reconhecidas nacionalmente, universidades internacionais, escolas da comunidade, institutos técnicos, empresas de treinamento, empresas de consultoria e organizações de aprendizagem, possibilitando relacionamentos mais próximos.

As parcerias entre empresas e instituições de ensino superior mostram-se essenciais para o sucesso da universidade corporativa e da organização que a acolhe. A experiência na prestação do serviço educacional, envolvendo a empresa, gestão e bases pedagógicas, aliadas ao conhecimento especializado do negócio da organização, permite uma sinergia benéfica no processo ensino-aprendizagem.

2.4 Universidade Corporativa do Banco do Brasil: O Caso em Estudo

2.4.1 Breve histórico do Banco do Brasil

A história do Banco do Brasil se construiu paralelamente à história do Sistema Financeiro Nacional e, em alguns momentos, se confunde com esta e com a própria história do país. Sua trajetória é dividida em três fases segundo La Banca,

1) criação em 1808 pelo príncipe Regente D. João, como um instrumento misto, de depósitos, desconto e emissão, tendo também o privilégio da venda de produtos de que a coroa tinha monopólio, como o pau-brasil e diamantes. Mas, em 1821, o Banco entra em crise, devido ao retorno de D. João VI e da corte para Portugal, para onde levaram os recursos que haviam depositado no Banco. Em 23 de setembro de 1829, foi promulgada a lei que o extinguiu; 2) em 1851, foi criado o novo Banco do Brasil, por Irineu Evangelista de Souza. Em 1893, com a fusão o Banco da República dos Estados Unidos e, após a fusão com o Banco Comercial do Rio de Janeiro, em 1853, passou a denominar-se Banco da República do Brasil. A partir de 1906, recuperou sua denominação tradicional que conserva até hoje; 3) em 1937, na sua terceira fase, é criada a carteira de Crédito Agrícola e Industrial – CREAL, e, em 1941, é inaugurada em Assunção, Paraguai, a primeira agência no exterior. Em 1953 foi criada a Carteira de Comércio Exterior (CACEX). (2001, p. 16-17).

Mesmo com a criação do Banco Central e do Conselho Monetário Nacional, em 1964, o Banco do Brasil ainda continuou a exercer algumas funções de autoridade monetária, principalmente por dispor da “conta movimento” que lhe permitia suprimento automático de recursos para todas as suas operações financeiras. Em 1986, com a extinção da “conta movimento” o Banco deixou então de ser “autoridade monetária”.

Desde então, o Banco foi autorizado a atuar em todos os segmentos de mercado possíveis às demais instituições financeiras, transformando-se 20 anos depois dos bancos privados, num “conglomerado financeiro”. Aí se deu o início das

mudanças radicais na estrutura e nas políticas e estratégias de posicionamento em relação ao mercado (Pontes *apud* LA BANCA, 2001, p. 17).

A partir de meados de 1996, houve a entrada dos bancos estrangeiros no mercado e na economia brasileira e o ajuste dos bancos públicos, em especial os estaduais (ALVES FILHO, 2000). O Banco é considerado um banco múltiplo, mesmo gerenciando uma série de programas do governo federal, em especial o de crédito rural. Tem em seu portfólio opções de crédito e atendimento a grupos segmentados de clientes, atuando nas áreas de mercado de capitais, varejo, capitalização, seguridade e previdência (BANCO DO BRASIL, 2003).

São atribuições do Banco do Brasil, além das atribuições de um banco comercial: ser agente financeiro do governo federal, adquirir e financiar estoques de produção exportável, executar a política de preços mínimos dos produtos agro-pastoris, ser agente pagador e recebedor fora do país, executor do serviço de compensação de cheques e outros papéis, realizar operações de compra e venda de moeda estrangeira, dar a execução à política de comércio exterior, financiar as atividades industriais e rurais e, difundir e orientar o crédito, inclusive as atividades comerciais, suplementando a ação da rede bancária (SILVA; SINCLAYR, 1996).

Atualmente são 12.382 pontos de atendimento (3.115 agências) em todo o Brasil e 32 dependências no exterior (Portal UniBB, 2004).

2.4.2 O Banco do Brasil no Contexto da Crise Capitalista Contemporâneo

Na realidade contemporânea de agudas mudanças nas formas pelas quais o capital assegura a própria reprodução, lesivas à classe trabalhadora e ao movimento sindical no conjunto dos países capitalistas, o Banco do Brasil enfrenta-

se com importantes entraves de um capital financeiro extremamente concentrado e centralizado. O contexto mundial de expansão e fortalecimento do capital financeiro e a adoção de políticas e reformas de cunho neoliberal, desde o final dos anos 80 do século XX, no Brasil têm forte repercussão nos bancos. Como em outros países da América Latina, um conjunto de medidas internas de liberalização econômica possibilitou e estimulou a ampliação dos fluxos de capitais estrangeiros no país. Desde o governo Fernando Collor (1990-1992), um movimento de abertura comercial e financeira atrelava cada vez mais a política econômica e monetária brasileira aos interesses do grande capital transnacional, representados em organismos financeiros como o FMI, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Brasil se inseria, de modo subordinado e dependente na atual fase de internacionalização do capital que Chesnais, (1999) qualificou de “regime de acumulação mundial predominantemente financeiro”.

Mais intensamente na segunda metade da década de 90 do século XX, quando Fernando Henrique Cardoso consolida os processos de liberalização comercial e financeira, privatização da economia, estabilização monetária, ajuste fiscal e reestruturação produtiva⁹ no país, em conformidade com os interesses e pressões do grande capital privado transnacional, acirrou-se um movimento de reorganização do sistema.

No Banco do Brasil um conjunto de reformulações nas relações entre o banco, o Tesouro Nacional e o Banco Central, na segunda metade dos anos de 1980, acelerava uma trajetória de perda de funções nas finanças públicas e de progressiva redução do seu papel como instrumento da política econômica nacional.

⁹ Para Nise Jinkings reestruturação produtiva é o conjunto amplo de mudanças nas condições técnicas e sociais do processo de produção e do trabalho, engendradas pelo capital para enfrentar suas contradições internas e aumentar a força produtiva do trabalho. O processo contemporâneo de reestruturação do capitalismo, que cria novas formas de produção de mais-valia, objetiva superar as limitações do modo de organização do processo de trabalho constitutivo do taylorismo e do fordismo.

A mudança nas funções econômicas e sociais do BB, quando se iniciava a ofensiva neoliberal contra as instituições estatais no país, além de restringir o acesso de inúmeras localidades do país, a recursos creditícios, atingiria as condições e relações de trabalho na instituição.

A redefinição do papel do Banco do Brasil na política econômica do país implicava perda de sua condição de autoridade monetária, ao mesmo tempo em que submetia o banco a regras de funcionamento dos demais bancos comerciais. Confrontada com a restrição de recursos subsidiados destinados a operações de crédito em face da perspectiva de deterioração patrimonial, a instituição passa a direcionar sua estratégia empresarial para a diversificação e conglomeração no mercado financeiro, seguindo, tardiamente, o movimento do capital privado dos anos 70. A partir desse processo intenso de mudança “nasce uma nova empresa estatal no sistema financeiro” impulsionada pela racionalidade do mercado e capital.

Os anos 90 assistiram a mudanças significativas no perfil ocupacional dos trabalhadores assalariados nesse banco: diminuição de escriturários, chefias intermediárias e caixas - o contingente de trabalhadores vinculados à infra-estrutura de apoio e aos serviços de atendimento simplificado – enquanto aumenta em termos relativos, o número de técnicos e de gerentes especializados no mercado financeiro.

É a partir da conjugação destes elementos econômicos, culturais e, sobretudo ideológicos, que foram definidas as características e o perfil do trabalhador bancário: Um trabalhador com aptidões e atitudes. Um trabalhador que esteja sempre atualizado quanto aos produtos do banco e às ferramentas tecnológicas do banco e, que seja capaz também de perceber qual o produto adequado a cada cliente da carteira que assume. Somado a tudo, espera-se que o bancário do BB assimile a cultura da organização.

O debate em torno dos significados atribuídos à qualificação do trabalho e de suas tendências no capitalismo contemporâneo suscitou interpretações distintas entre os estudiosos da educação, sociologia e economia do trabalho.

O desemprego de trabalhadores, em decorrência do processo de reestruturação, acrescenta uma nova dimensão às expressões da questão social, que já marcam há muito o Brasil. Trata-se do desemprego de trabalhadores escolarizados e qualificados, como, por exemplo, ocorreu intensamente na última década do século passado com os trabalhadores do Banco do Brasil. Esta situação, ainda pouca estudada no Brasil, auxilia a desmistificar o discurso, segundo o qual, a posse de escolaridade e qualificação garante automaticamente o acesso ao trabalho, embora saibamos que a exigência de escolaridade e qualificação para a inserção no mercado de trabalho é uma realidade inconteste.

Ao longo desse período, a relação entre educação e trabalho tem sido abordada de diferentes maneiras. Na atualidade, há um reforço da tendência que considera que educação tende a coincidir com escola ou, de alguma maneira, de situar a educação no âmbito do não-trabalho. Nessa perspectiva, ressurgiu a teoria do capital humano, que emergiu nos Estados Unidos e Inglaterra nos anos 60 do século passado e, no Brasil, nos anos 70, se estruturando, obviamente, no contexto das teorias do desenvolvimento do pós II Guerra Mundial, que de acordo com Pablo Gentili (1995), é “mais uma teoria da modernização do que a explicação das bases e das determinações materiais contraditórias em que se assenta o processo de produção e reprodução capitalista”.

O capital humano ainda segundo Gentili,

É função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos,

produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade (IDEM, p.92).

Dentro da nova materialidade das relações intercapitalistas provocadas pela redução do papel dos Estados-Nação, desenvolvimento das corporações transnacionais, reorganização de novos blocos econômicos e de poder político e da mudança da base técnico-científica, processo e conteúdo do trabalho, mediante, sobretudo, uma crescente recomposição orgânica do capital, substituição da tecnologia fixa por tecnologia flexível e um aumento acelerado do trabalho morto em detrimento de grande da força de trabalho – trabalho vivo – que emerge de uma nova categoria geral, sociedade do conhecimento e novos conceitos operativos de: qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente.

De acordo com essa perspectiva, o debate em torno dos significados atribuídos à qualificação do trabalho, e das suas tendências no capitalismo contemporâneo, vem suscitando distintas interpretações entre estudiosos da educação e da economia. Os programas de reorganização produtiva, por exemplo, implementado em bancos estatais, para enxugar a estrutura administrativa e convertê-los em empresas lucrativas a serem privatizadas, mudaram radicalmente as condições que diferenciavam, positivamente, os trabalhadores destas instituições no conjunto do sistema financeiro. Nesse contexto, estão inseridos os trabalhadores do Banco do Brasil que viu ser reduzida drasticamente a quantidade da força de trabalho, mediante a adoção de programas de pressão para aposentadoria ou demissão, aumentando a subcontratação, os ajustes operacionais que produzem sobrecarga de tarefas e intensificação do ritmo de trabalho, prolongamento da jornada laboral e desgaste da saúde destes trabalhadores, além de assistirem também a uma veloz sucessão de planos e programas destinados a racionalizar e

otimizar despesas de pessoal, cujo conteúdo contrastava fortemente com as práticas que permearam as relações de trabalho ali constituídas. O programa de Adequação de Quadro de Pessoal (PAQ) – que transferia arbitrariamente o trabalhador considerado excedente em determinada dependência -, o de Demissão Voluntária (PDV) e o de incentivo à aposentadoria – que coagiam os bancários com maior tempo de trabalho a se demitir ou aposentar – negavam a condição de estabilidade e de previsibilidade na carreira profissional que tornavam sólidos os vínculos do trabalho com a instituição.

No período de 1994 a 1996, quando se aprofundaram os movimentos de reestruturação e se deflagrou um efetivo ataque às condições laborais estabelecidas, um ambiente de perplexidade, desânimo e medo impregnaram os locais de trabalho dos bancários do Banco do Brasil, em Aracaju. A tônica no pronunciamento dos administradores das agências do Banco, também preocupados com a satisfação dos clientes, era solicitar dos colegas comprometimento, e aí estava implícito o comprometimento que deviam ter com resultados, justificando que se eles não se sentissem responsáveis pelo resultado que iriam produzir, poderiam ser colocados em disponibilidade, podendo ser transferidos ex-ofício ou até mesmo demitidos.

2.4.3 Histórico da Educação Corporativa no Banco do Brasil

Conforme portal da UniBB (2004), seu sistema de educação corporativa existe há 40 anos. Desde a década de 60, a expansão contínua do Banco, a crescente complexidade dos serviços e operações bancárias, o incipiente, porém progressivo avanço da tecnologia dos equipamentos e, sobretudo, a acirrada

competição no mercado, estabelecida pela Lei da Reforma Bancária (Lei nº 4.595, fr 31.12.1964), despertaram a necessidade de melhor preparação dos funcionários por meio do treinamento institucionalizado. O Banco do Brasil passa a desenvolver treinamentos internos, presenciais e à distância, com a criação do Departamento Geral de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal (DESED). O DESED surgiu com as seguintes propostas: parcerias com instituições de ensino, escolas de inglês e oferta de bolsas de estudo no exterior. A missão deste departamento segundo a Carta-Circular nº 5.319, de 14.07.65, era:

Favorecer e intensificar o aprimoramento do pessoal e promover a adequada utilização de sua capacidade, em benefício de cada um e, por esse meio, de todo o conjunto, com vistas ao permanente engrandecimento do Banco, como instituição nacional a serviço do País (Portal UniBB, 2003).

O então DESED (Departamento de Seleção e Desenvolvimento) definiu as quatro modalidades de treinamento nas quais o novo órgão investiria: o treinamento de familiarização, destinado aos novos funcionários; o operacional, direcionado ao pessoal já em exercício, aperfeiçoando-os para novas funções; o de administradores, voltado para um público-alvo essencialmente diretivo e o treinamento de instrutores destinado àqueles encarregados de ministrar os cursos aos demais funcionários. (PORTAL UniBB, 2004).

No ano de 1977 foram implantadas tecnologias de ensino profissional em sala de aula – disposição de carteiras em forma de “U”, mesas modulares, jogos e dinâmicas de grupo, entre outros, - que valorizaram a figura do aluno como sujeito da aprendizagem.

Conforme Souza (2002), entre 1975 e 1977, dois fatos mudaram radicalmente os rumos do DESED: a Lei 6.297 de 15.12.1975 e a aprovação da Política de Formação de Pessoal. Essa Lei impôs à área um novo ritmo. Com os

benefícios fiscais, tornou-se necessário aproveitar melhor o recurso do treinamento para atender as carências do Banco. A Lei definia: “as pessoas jurídicas poderão deduzir do lucro tributável, para fins de imposto de renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas no ano-base em projetos de formação profissional”. Foi preciso, então, expandir a atuação do DESED.

Paralelamente, a Política de Formação de Pessoal optou pela idéia da formação permanente:

Expressão que define a presença tempestiva e sistemática do treinamento ao longo de toda a carreira do funcionário, quaisquer que sejam as alternativas funcionais que se apresentem, proporcionando-lhe os acréscimos formativos indispensáveis ao desempenho das diversas funções que gradativamente vá assumindo, bem como estabelecendo os elos preparatórios da continuidade de seu desenvolvimento profissional (SOUZA, 2002, p. 78).

Um princípio básico foi estabelecido:

O treinamento será realizado a partir da determinação das carências de desempenho, ou de capacitação para o exercício de cada função, e decorrerá de planos globais previamente elaborados. Buscará, enfim, preparar o funcionário desde o seu ingresso no Banco até alcançar os degraus elevados da hierarquia, institucionalizando assim a formação permanente (REVISTA DESED, 1977, p.27).

Em 1986 foi criado um setor de produção de vídeos para treinamento fornecendo material didático para os cursos presenciais, mas, desde 1985, quando completou 20 anos de existência, o DESED, reviu sua Política de Formação de Pessoal com vistas à “melhor atender às necessidades do Banco do Brasil, no seu papel de agente de desenvolvimento do País” (REVISTA DESED, 1985).

Conforme Souza (2002, p. 80), foram lançadas as “Diretrizes para a Formação e Desenvolvimento do Pessoal do Banco do Brasil”, que:

Impõe a vivência de suas atividades (do DESED) como de natureza essencialmente pedagógica, assentada em determinadas premissas, que são uma concepção: de Formação Profissional, da Empresa em que ela se realiza e do homem-treinando, sujeito participante do processo formativo.

O Programa de Informatização no Treinamento surge em 1989, com a participação do BB no curso “Como Planejar o Treinamento em Informática”, que abordava, entre outros assuntos, os fundamentos de TBC (Treinamento Baseado em Computador);

O início da década de noventa é marcado por intensa preocupação com a capacitação da alta gerência nos temas relativos a Administração Estratégica, é lançado o Programa BB MBA – Treinamento de Altos Executivos, destinado a formação de Conselheiros, Diretores, Executivos da Direção Geral e Órgãos Regionais, Gerentes de Agências no Exterior e de Agências Estratégicas no País. Este Programa disponibiliza, em parceria com instituições de ensino superior, cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas, como finanças, marketing, controladoria, agronegócios e gestão de pessoas.

O Programa demandou intenso relacionamento com universidades e outras instituições de ensino avançado para o cumprimento de seu objetivo. O Banco se abria para fontes externas de conhecimento em busca de novas referências, de novos estímulos e de outros estilos de educação empresarial (SOUZA, 2002).

1996 – a acirrada disputa pelo mercado, o posicionamento como banco comercial, a busca pela redução de custos e o redimensionamento do quadro de pessoal, levam o Banco do Brasil, em 1996, a uma reestruturação organizacional, extinguindo-se a Diretoria de Recursos Humanos (DIREC) e criando-se a Unidade de Função de Recursos Humanos (URFH). O órgão de formação de pessoal, até

então DESED transforma-se em Gerência de Desenvolvimento Profissional (GEPED) (SOUZA, 2002).

O Plano Diretor de Recursos Humanos (PDRH) é concebido, definindo a visão de futuro, as políticas, diretrizes e linhas de ação para os recursos humanos da empresa. O papel da UFRH (Unidade de Função de Recursos Humanos) assumiu a seguinte definição: “atrair, desenvolver e manter profissionais que garantam a produtividade do conhecimento e da informação e a competitividade do Conglomerado” (Portal, 2004).

É lançado o Programa Profissionalização, que procura estimular a discussão de conceitos como empregabilidade, planejamento de carreira e auto-desenvolvimento profissional. O empregado é quem assume a condição de protagonista de seu próprio desenvolvimento. (FASCÍCULO, 1996).

1998 – é criada a TV Corporativa – TVBB, inaugurando a experiência do Banco do Brasil em teletreinamento;

2001 – ainda segundo Souza (2002, p. 83), no ano de 2001 houve uma nova reformulação no Banco do Brasil e a UFRH passa a adotar a denominação Diretoria de Gestão de Pessoas (DIPES), cujo papel é: “liderar a construção de soluções inovadoras em gestão de pessoas, desenvolvendo profissionais comprometidos com a fidelização dos clientes, a cidadania e a melhoria permanente dos resultados da Organização”.

Neste ano é inaugurado o Portal do Desenvolvimento Profissional, possibilitando o acesso a toda a informação sobre educação corporativa em ambiente web (intra e internet).

2002 – em 05 de julho de 2002 é implantada a Universidade Corporativa Banco do Brasil que dá continuidade à evolução da educação corporativa no Banco.

2.4.4 Aspectos Conceituais da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB)¹⁰

Conforme a Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, a UNIBB constitui-se em um espaço de aprendizagem dentro da organização, alinhado com os objetivos estratégicos da empresa, tendo o seguinte papel: “desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e o fortalecimento da imagem institucional do Banco do Brasil” (UNIBB, 2002).

O público da UNIBB é constituído por clientes, fornecedores, parceiros, familiares dos funcionários, funcionários das controladas, coligadas e entidades associativas vinculadas ao Banco.

Nesse sentido, observa-se um pressuposto apontado por Meister para as Universidades Corporativas: “para ser eficaz, o treinamento precisa ser amplo, ou seja, englobar não apenas os funcionários, mas também os membros mais importantes da cadeia de relacionamento da empresa” (1999, p. 42).

A UNIBB tem como objetivos implementar os seguintes acréscimos à estrutura de desenvolvimento profissional do Banco:

- a) ampliação do espaço de aprendizagem através de novas metodologias, ferramentas e atuação gerencial;
- b) ampliação do espaço de pesquisa, buscando estruturar conhecimentos e metodologias que garantam a contínua competitividade;
- c) construção de processos variados de certificação que contribuam com a manutenção e valorização do conhecimento útil à organização;

¹⁰ A sigla assim se apresenta no Portal da Universidade Corporativa do Banco do Brasil.

d) socialização do conhecimento através da ampliação da comunidade de aprendizagem.

Ruffato Junior complementa, afirmando:

A intenção da UniBB é aliar a estratégia da capacitação profissional ao caráter de perpetuidade da organização, garantindo suporte para os resultados, para a execução das estratégias, para melhoria dos processos internos e do clima e para o aumento da satisfação do cliente. Tem também a intenção de oferecer, de forma transparente, as informações e oportunidades para o projeto de ascensão profissional de cada um, contribuindo com a equidade e a ética do processo para a nossa organização (2002, p. 16).

A Universidade Corporativa Banco do Brasil propõe-se a desenvolver as quatro aprendizagens consideradas essenciais para os profissionais do século XXI, segundo a UNESCO (UNIBB, 2003a):

- a) Aprender a Conhecer – conciliar uma cultura geral, ampla o suficiente, com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo de toda a vida;
- b) Aprender a Fazer – desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades organizacionais maiores; assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais;
- c) Aprender a Conviver – perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição e cultura, aceitando a diversidade humana. A realização de projetos comuns, a gestão inteligente e pacífica dos conflitos envolvem a análise compartilhada de riscos e a ação conjunta em face dos desafios do futuro;

d) Aprender a Ser – desenvolver a autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer a responsabilidade pelo auto desenvolvimento pessoal, profissional e social;

Ainda segundo informações constantes do portal na Internet (UNIBB, 2003a), o processo educacional na universidade corporativa é orientado pelos seguintes princípios metodológicos:

a) Participante: sujeito da educação – o aprendiz é reconhecido como agente da educação; daí ser denominado “participante”. É ressaltada a dimensão da cidadania, ou seja, a ação efetiva de cada indivíduo, para interferir no destino da comunidade. As tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como ente passivo, mero receptor de conteúdos, são rejeitadas;

O educando é o sujeito da educação, nunca o objeto dela. Necessita-se da ação do outro, do professor, isso não significa que seja o objeto “sobre o qual” o educador atua, e sim unicamente que é o componente indispensável de um processo comum, aquele pelo qual a sociedade, como um todo, se desenvolve, se educa, se constrói, pela interação de todos os indivíduos.

b) Problemática da realidade – os temas estudados referem-se a questões relevantes para os participantes e são apresentados de maneira não-dogmática. Nas ações educacionais internas, os problemas concretos do Banco são levantados e analisados pelos funcionários, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica, a partir de uma visão multilateral da realidade;

c) Método socializador e dialógico – o trabalho educacional é cooperativo, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta da síntese entre a teoria e prática. Além das técnicas de ensino individuais, utilizam-se técnicas socializadoras, fundamentadas no diálogo e no trabalho em equipe;

d) Democratização do saber – a vida no trabalho e na sociedade é parte da produção coletiva do saber; assim, o conhecimento e a oportunidade de aprender são compartilhados num espaço de igualdade;

e) Educação contínua – a aprendizagem é fundamental na visão da educação como processo permanente e no propósito de autodesenvolvimento, favorecendo à humanização dos homens e mulheres que participam da ação educativa. A educação no trabalho é dinâmica e contínua, e levando em consideração a atividade (tarefa), as pessoas (funcionários) e o contexto (ambiente).

Se a educação do adulto tem sentido, é porque o adulto continua aprendendo. Não é mais possível, pois, dividir a vida humana em duas partes distintas: o tempo da aprendizagem (da infância até a adolescência) e o tempo da maturidade, em que se vive do aprendido (FURTER, 1993).

f) Visão global e integrada da dinâmica do Banco – as ações educacionais direcionadas aos funcionários consideram o Banco do Brasil em sua totalidade (unidades, funcionários, clientes, fornecedores e parceiros) e em suas relações com o país e com o mundo. A interdisciplinaridade e a troca de experiências entre os funcionários concretizam a idéia da dependência entre as partes e o todo. O planejamento educacional procura adequar o processo de ensino-aprendizagem às características do Banco, inserido num contexto social em permanente transformação.

A universidade apresenta os seguintes princípios organizacionais (UNIBB, 2003a):

a) Alinhamento Estratégico – as ações da Universidade alinham-se com o direcionamento estratégico do Banco do Brasil. Contribuem para a realização da missão do Banco, a concretização de sua visão de futuro e o desenvolvimento de

suas crenças e valores, consolidando o compromisso da Organização com os acionistas, os clientes, a sociedade e os funcionários;

b) Trabalho – a Universidade Corporativa Banco do Brasil parte da concepção de que o trabalho é criador de riquezas, desenvolvimento social e qualidade de vida, além de espaço para o exercício da cidadania;

c) Espaço Educativo – o Banco do Brasil constitui-se num espaço educativo na vida de seus profissionais. As políticas e os programas de educação são formulados em estreita relação com o trabalho e organizados por meio de ações de capacitação e desenvolvimento de curta, média ou longa duração. A educação para o trabalho desenvolve competências essenciais para a Organização e consciência social e profissional para o indivíduo. Fundamenta-se na relação indissociável entre o pensar e o fazer, como forma de evitar processos de ensino e aprendizagem mecânicos e inibidores da criatividade. Os processos de ensino são desafiadores, dinâmicos e fundamentados no diálogo.

2.4.5 Aspectos Estruturais da Universidade Corporativa Banco do Brasil

A Universidade Corporativa está sob orientação da Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil. Segundo informações do portal da UniBB (UNIBB, 2003a) a universidade conta com 12 unidades regionais localizadas nas principais capitais do país, no total, de 94 salas de aula, podendo atender a 2.600 alunos simultaneamente. Conta ainda com 11 auditórios, com capacidade para 1.100 pessoas.

Para implementar os cursos presenciais, que somam 70 títulos, as unidades regionais são atendidas por 1.200 educadores corporativos. O quadro

docente é constituído por educadores do Banco, professores contratados e professores de entidades educacionais parceiras.

Os portais na internet e intranet ampliam a estrutura e área de ação da UNIBB. Existem dois portais: o aberto, destinado a divulgar institucionalmente a universidade e oferecer informações e conteúdos sobre educação corporativa de forma ilimitada, e o portal destinado aos funcionários do Banco, que oferece conteúdos e publicações voltados também para educação corporativa e aprendizagem organizacional. O portal dos funcionários disponibiliza 32 cursos *on-line*. Nesta linha de cursos auto-instrucionais, a UNIBB tem 70 títulos em seu portfólio (Portal UniBB).

Conforme Banco do Brasil, a UNIBB mantém os seguintes programas de educação corporativa:

- a) Ciclo de Palestras – destinado à atualização técnico-gerencial;
- b) Portal Virtual, com acesso via Internet e intranet que permite acessar publicações digitalizadas, biblioteca virtual, sumário de periódicos, ilhas de desenvolvimento profissional, treinamento baseado em tecnologia web;
- c) Programas voltados para a gestão e planejamento da carreira funcional;
- d) Cursos internos, presenciais, auto-instrucionais e em serviço;
- e) Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior que inclui: bolsa de graduação, bolsa de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, bolsa de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado;
- f) Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros;

- g) Programa BB MBA – treinamento de Altos Executivos;
- h) Programas voltados para o público externo;
- i) Programa Excelência Executiva, destinado ao aperfeiçoamento das competências estratégicas dos dirigentes do BB;
- j) Outros eventos de atualização profissional – cursos, palestras e congressos diversos.

Vários destes programas são conduzidos em parceria com instituições de ensino superior, consultorias e profissionais da área de educação (UNIBB, 2003).

3 SUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

3.1 A Qualificação para o Trabalho

Diante do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, reduzindo-se o investimento em educação profissional especializada e de elevado custo, como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal.

A qualificação do trabalhador vem sofrendo impactos graves, não obstante a importância que tem sido atribuída às novas exigências quanto ao perfil do profissional, já que, segundo Leite, (1993):

Com a flexibilização, um novo perfil de qualificação da força de trabalho parece emergir e, em linhas gerais, pode-se dizer que estão sendo postas exigências como: posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações. Como os equipamentos são frágeis e caros, e como se advoga a chamada administração participativa, são requeridas também a atenção e a responsabilidade. Haveria também um certo estímulo à atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos (LEITE, p. 15).

A partir destas exigências, o debate em torno da qualificação para o trabalho e suas tendências no capitalismo contemporâneo têm suscitado interpretações distintas entre estudiosos da educação e trabalho. Nesse estudo adotamos a noção ampla de qualificação proposta por Lucia Bruno, “como um conjunto estruturado de elementos distintos, hierarquizados e reciprocamente relacionados” que decorrem das relações sociais estabelecidas em diversos contextos históricos. Novos atributos são incorporados à qualificação, e hierarquizações diferenciadas são estabelecidas entre eles, em diversos momentos do desenvolvimento social e tecnológico, os que revitalizam o conteúdo do termo e lhes imprime um caráter sócio-histórico (BRUNO, 1996, p. 91).

As alterações ocorridas na organização e nos processos de trabalho, bem como na qualificação do trabalhador são, em grande parte, resultantes do impacto do desenvolvimento tecnológica no interior do processo produtivo, espaço onde se realizam relações contraditórias e que determinam a dinâmica do sistema capitalista de produção. Por outro lado, para Lucia Bruno e Cleusa Saccardo (1986), a lógica sobre a qual se estrutura um modo de produção é que marca os limites e as amplitudes de ação do desenvolvimento tecnológico, tanto em sua configuração física quanto organizacional, porém sem determinar suas formas de realização, que dependem do conjunto de todos os fatores articulados e presentes em cada situação

histórica. Assim, a tecnologia não pode ser entendida como possuidora de um fim em si mesma, mas como produto das relações sociais.

As análises das mudanças provocadas pela revolução científica e tecnológica na produção capitalista, através da aplicação imediata da ciência para esse fim, revelam o surgimento de novas possibilidades quanto à utilização de meios e instrumentos de trabalho e formas de organização da produção e dos processos de trabalho. Tais mudanças, produto da entrada sistemática da microeletrônica apontam, segundo Machado (1994), para a transição de uma sociedade industrializada para uma sociedade tecnizada. São alterações qualitativas que se verificam no modo de produção capitalista, mas não modificam a sua essência: a lucratividade como princípio básico organizador da vida econômica com base na exploração do trabalho.

Nesse processo de transição sobrepõem-se às formas anteriores concebidas na sociedade industrial, novos modelos de relações entre empresas, de organização da produção, do trabalho e de gestão empresarial, exigidos pela configuração da sociedade na fase atual, porém sem um rompimento abrupto mas de maneira a caracterizar simultaneamente o inter-relacionamento entre as formas e contradições já existentes, e as novas, de maneira desordenada, contínua e descontínua. Para Lucília Machado, a sociedade tecnizada surge quando a sociedade industrial ainda não se esgotou e, “no caso dos países subdesenvolvidos, ela se esboça em meio a graves distorções e acentua os descompassos de tempo e de ritmo que caracteriza o desenvolvimento do capitalismo periférico” (1994, p.13).

No âmbito das organizações produtivas e não produtivas convivem formas tayloristas/fordistas de organização dos processos de trabalho e da produção, e as novas formas, possibilitadas por uma base técnica microeletrônica que confere maior

flexibilidade aos processos de produção, exigências de um perfil polivalente e multifuncional da força de trabalho, e redução dos níveis de divisão e fragmentação do trabalho.

O treinamento, a educação do trabalhador e a capacitação profissional, vinculando-se às técnicas e propostas de novas formas de gestão organizacional, da produção e de reestruturação dos processos de trabalho intensificam-se, nesse sentido, como elementos estratégicos de compatibilização do trabalhador coletivo ao avanço das forças produtivas. Ao mesmo tempo, funcionam como viabilizadores do aumento de produtividade almejado pelas empresas.

Os estudos sobre a implantação das novas tecnologias nos processos produtivos têm levado, principalmente no Brasil, a conclusões diferenciadas quanto ao seu impacto no trabalho e no movimento de qualificação e desqualificação do trabalhador, e igualmente diferenciadas quando a análise recai nas conseqüências sobre a divisão sexual do trabalho, conforme Hirata (1993) e Segnini (1994).

Tomando-se por base a análise de pesquisas de diversos autores em empresas de diferentes setores produtivos, Magda Neves (1994, p.28-34), descreve algumas conclusões sobre o movimento de qualificação / desqualificação da força de trabalho derivado desse contexto. Na longa citação abaixo, a autora destaca os seguintes pontos:

Substituição de mão de obra desqualificada responsável por tarefas que exigiam maior esforço físico e exigência de profissionais mais qualificados vinculados à programação e manutenção dos novos equipamentos; mudanças no perfil exigido para os trabalhadores: maior nível de escolaridade e ampliação de novos conhecimentos técnicos; tendência para o desaparecimento progressivo de profissões semi qualificadas e qualificadas e a substituição por técnicos em programação, computação, hidráulica e eletrônica; desqualificação quanto à perícia e destreza manual e rotinização quanto ao uso das faculdades mentais; maior qualificação e emprego de força de trabalho com sólida base de formação escolar e profissional, com tempo relativamente estável de casa; reaproveitamento de trabalhadores com cursos de atualização, reciclagem ou específicos;

maior utilização de raciocínio abstrato para operar um equipamento computadorizado; desqualificação da mão de obra, com a participação muito limitada dos trabalhadores na programação (constatado em uma das empresas); nenhuma participação na preparação das máquinas, limitando-se o conteúdo do trabalho à alimentação e vigilância; reforço dos princípios tayloristas com o aprofundamento da divisão entre concepção e execução e maior controle sobre os operários; maior integração do trabalho de preparação, programação e execução, indicando uma superação dos princípios tayloristas; pequena / nenhuma autonomia do trabalhador em relação ao conhecimento da lógica dos programas e dos documentos; equipamentos computadorizados passam a ser operados por homens na execução de funções antes executadas por mulheres; as mulheres continuam a executar tarefas manuais semiqualeficadas ou desqualificadas; ausência de interesse por parte da política das empresas em mudar a divisão sexual do trabalho nos setores tradicionalmente masculinos; a polivalência e a qualificação não são atributos geralmente reconhecidos à mão de obra feminina (1994 p.28-34).

Assim, podemos constatar um movimento contraditório, no qual a tecnologia por si só não possui a propriedade de modificar o perfil do trabalhador, qualificar ou desqualificar, mas deve ser entendida como produto de escolhas políticas e de estratégias levadas a cabo por parte das organizações, cuja efetivação depende igualmente do grau e tipo de organização do trabalho, das formas de resistência e das relações sociais existentes em cada empresa. Essas conseqüências são ainda diferenciadas em relação aos países, principalmente quando se analisa a implantação tecnológica feita de maneira muito aleatória no Terceiro Mundo no qual predomina o chamado fordismo periférico. De toda forma, o que queremos demarcar é que a tecnologia, em si mesma, não é causadora das questões que estão afetando a classe trabalhadora, mas o fato de seu uso estar determinado por relações sociais de produção antagônicas e contraditórias, características da sociedade capitalista.

Com base nessa compreensão, que tematizaremos os supostos teóricos que dão sustentação à Educação Corporativa, mais precisamente à Teoria do Capital Humano e à tese da Educação Permanente.

3.2 A funcionalidade da Teoria do Capital Humano para a Educação Corporativa

No século XX, duas formulações teóricas tiveram fundamental influência na produção e disseminação das idéias de “educação do trabalhador”: A teoria do capital humano e a tese da educação permanente, embora se tratem de produções que foram objeto de diversas análises no campo da educação e da sociologia do trabalho, entendemos ser relevante, ainda que de forma resumida, expor os seus principais elementos constitutivos, bem como a finalidade a que se destinam, tendo em vista a sua articulação com os pressupostos da Educação Corporativa.

A compreensão dos elementos constitutivos das concepções em destaque adquire grande importância no desvendamento da relação entre demandas empresariais de “recursos humanos” e formação do trabalhador no contexto das organizações. Os cursos e as organizações produtivas passaram a integrar pedagogias específicas, tanto no espaço formal da educação, interessadas na sua funcionalidade, quanto no âmbito das relações de produção, onde são devidamente instrumentalizadas e direcionadas aos objetivos empresariais, principalmente através de suas políticas de recursos humanos.

A teoria do capital humano, segundo Frigotto, está fundamentada na economia neoclássica, no método positivista de Covre¹¹ de análise dos fenômenos sociais, pautada na visão de uma sociedade sem antagonismos, regulada pela função linear dos mecanismos de mercado, da livre concorrência e assume,

¹¹ Para Covre o positivismo enquanto metodologia se apresenta “como o saber científico que elimina toda discussão e todo debate ‘tidos como frutos de indecisão e ineficácia’ substitui a palavra crítica ‘pertinente à democracia’ por eficácia de caráter impositivo. [...] É forçoso perceber que o positivismo, em termos de relação epistemológica entre sujeito e objeto, privilegia o objeto, ou seja, privilegia as estruturas, o *status quo*; em uma palavra privilegia o capitalismo. Não se interpreta, vai-se aos fatos, neutramente, sem ‘pré-noções’ (sem juízo de valor), como se pudessemos ver o mundo ‘diretamente’ sem valores” (COVRE, 1986, p.146).

especialmente a partir da década de 1960, um caráter pretensamente solucionador das desigualdades econômicas e sociais. A expressão da influência economicista no âmbito educacional, ocorre, primeiramente, nos Estados Unidos e, posteriormente, dissemina-se nos países do chamado Terceiro Mundo, constituindo-se simultaneamente em uma teoria de desenvolvimento e em uma teoria da educação.

Conforme Frigotto:

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho, e, por extensão, potenciadora de renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduz-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação (1999, p. 16).

Ao postular um vínculo linear, entre desenvolvimento e superação das desigualdades mediante a educação, supostamente ao alcance de todos, o que levaria a uma crescente produtividade, a teoria do capital humano evidencia seu caráter ideológico e apologético das relações sociais de produção capitalista, apresenta-se como solução socializante quando, de fato, serve para ocultar as verdadeiras causas das desigualdades e do subdesenvolvimento: as relações de poder e dominação, transferindo para o plano individual a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” de cada um.

Decorrente da aplicação da economia no âmbito educacional, essa teoria surge como um dos mecanismos de recomposição do sistema capitalista, perante o recrudescimento de suas crises, especialmente em sua fase monopolista, quando o Estado assume de forma cabal um papel intervencionista na economia. Essa contextualização histórica é desconsiderada pela teoria, já que não interessava aos

seus formuladores a análise das verdadeiras causas dessas crises, mas, ao contrário, sua finalidade era de “investigar as condições de maximização dos lucros decorrentes do investimento na educação e de contribuir na fundamentação da educação como mecanismo justificador da desigualdade social” (MACHADO, 1989, p. 104). Portanto, ela contribui para a manutenção do senso comum. De acordo com Frigotto:

A teoria do capital humano se desenvolve quando observamos historicamente uma reorganização do imperialismo, uma exacerbação do processo de concentração e centralização do capital, uma crescente incorporação do progresso técnico da produção – arma de competição intercapitalista – e uma conseqüente desqualificação do trabalho, criação de um corpo coletivo de trabalho e o anúncio da fase áurea do desemprego e subemprego no mundo (1999, p. 19).

A monopolização e a oligopolização do sistema econômico de produção impelem o Estado a intervir na economia como forma de salvaguardar as relações intercapitalistas, exercendo de modo simultâneo e inter-relacionado:

Uma função econômica, ou garantindo por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; Uma função política, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma função ideológica enquanto se apresenta como um mediador do bem comum; uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes (IDEM, p. 119).

No âmbito educacional, o intervencionismo do Estado coincide e é reforçado pela tese desenvolvimentista do capital humano. Dessa forma, a educação é reduzida a mero fator de produção, vinculando-se à perspectiva tecnicista que lhe fornece todas as bases metodológicas, para funcionar e se constituir em investimento, em um novo tipo de capital.

Dentro de uma concepção linear, os supostos da teoria do capital humano apontam para o fato de que a uma variação (aumento) do grau de escolaridade

corresponderia uma variação (aumento) de produtividade e, conseqüentemente, ocorreria uma variação (aumento) de renda, proporcional ao investimento feito. Frigotto demonstra que a análise das relações entre educação e desenvolvimento, educação e estrutura econômico-social presente na teoria do capital humano, fundamenta-se numa “forma atomizada de apreender o real” sob a aparência de uma complexa e rigorosa análise científica.

Para o autor referido, essa análise apenas evidencia uma função apologética e encobre a realidade. Esse modelo “circular de análise” é caracterizado por uma inversão, de onde, o fator humano que aparece na origem da teoria como sendo determinante¹², transforma-se em determinado¹³. Conforme suas próprias palavras:

[...] o capital humano resultante do investimento em educação, apresentado na origem da teoria como um dos fatores fundamentais do crescimento econômico, do diferencial da renda e salários, passa a ser determinado pelo fator econômico, pelo diferencial de renda e pelo nível salarial (FRIGOTTO, 1995, p. 216).

A educação e o treinamento, através dos postulados da teoria do capital humano, são transformados em uma forma específica de capital, entendida segundo Schultz,¹⁴ como fonte de satisfações futuras ou de futuros rendimentos, o que seria benéfico tanto ao trabalhador que, ao investir nesse papel humano se converte também em capitalista, quanto à sociedade, pois o retorno se daria na forma de progresso técnico e desenvolvimento sócio-econômico. Estariam dessa forma,

¹² Para Frigotto o determinante se dá na educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda que se transmuta em determinado.

¹³ Determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc.)

¹⁴ Ao analisar as idéias de T. Schultz, autor de O Capital Humano, Lucília Machado afirma que, a partir “dessa extensão do conceito de capital para designar os investimentos ao nível da força de trabalho, Shultz transformou todos os trabalhadores em capitalistas, pois todos seriam portadores de um fator de produção básico, de um capital específico, que seria a sua própria força de trabalho” (MACHADO, 1989, p. 107).

superados os conflitos de classes e de forma mais ampla as relações de dependência entre países.

Esse discurso encontra formulação mais sofisticada nas posições assumidas por diversos analistas organizacionais, consultores de empresas, tecnólogos da educação, “pensadores sociais”, todos interessados em colaborar de alguma forma com a luta pela sobrevivência das organizações, sempre justificada pelo acirramento da competitividade no mundo moderno, globalizado, na era da informação, a exemplo de Alvin Tofler (1993), que descreve a ascensão de um novo sistema para a criação de riqueza, de valor, baseado no conhecimento.

Para esse autor, estaria se procedendo a um deslocamento da fonte do poder, da força e da riqueza, características da sociedade industrial, para o conhecimento, próprio da sociedade informatizada. Essa transformação é marcada por uma diferença qualitativa, na qual a luta pelo poder se torna democrática, pois, em contraposição à força e ao dinheiro, que são desiguais, o conhecimento, ao alcance de todos, equilibra e torna democráticas as condições desse embate (IDEM, p. 34). Trata-se de um discurso apologético das relações de produção capitalista em uma nova fase, onde o conhecimento, não somente é utilizado a serviço do capital, mas também aparece reificado, transmutado no próprio capital. Desse modo, mais uma vez são ocultadas as relações sociais de produção, já que, por essa ótica, o trabalhador é convertido em capitalista, detentor do “capital-conhecimento”, e, portanto, um “investidor” que possui reservas desse capital, e não mais o que necessita vender sua força de trabalho como única forma de garantir a sua subsistência.

No contexto de uma sociedade cindida em classes, no entanto, a força de trabalho, conjunto das capacidades físicas e mentais do trabalhador, é consumida

no processo de produção, gerando além do seu valor, valor excedente que é apropriado pelo capitalista e não pelo trabalhador (MARX, 1994). Não importa, nesse sentido, se o emprego da força de trabalho requer 10% ou 90% de capacidade mental, de conhecimento, o que está em questão é o trabalho como fonte de valor, já que a capacidade de produzir valor e valor excedente é inerente à força de trabalho.

O discurso sustentado por Tofler se vincula a uma perspectiva que desconsidera a categoria classe social, a existência do conflito, ou os atribuem, em uma interpretação a-histórica, a algo pertencente ao passado, que teria ruído juntamente com a queda do muro de Berlim. Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que o capital, uma vez convertido em conhecimento, e tomando-se por base o desenvolvimento da chamada era da informação, se torna cada vez mais “irreal”, já que este passa a se constituir, em grande parte, de “símbolos que representam nada mais do que outros símbolos dentro das memórias e das engrenagens de pensamentos de pessoas”, leia-se, da força de trabalho, “e de computadores”, o que torna o capital “supersimbólico” (TOFLER, 1993, p.86). O processo de obsolescência do papel-moeda e sua substituição pela moeda plástica ou moeda eletrônica (os cartões inteligentes de múltiplas funções) seria, para o autor, o atestador desse movimento. Por silogismo, na sociedade pós-industrial, em que o capital se encontra metamorfoseado em dados-informações-conhecimento, seria possibilitado um nivelamento das relações sociais, pois esse capital estaria ao alcance de todos, dependendo unicamente da vontade individual.

A teoria do capital humano que postula a garantia do retorno sobre o investimento em educação e treinamento, em sua perspectiva economicista e utilitarista, ganha aqui sua formulação mais adequada à nova fase do capitalismo –

investimento em educação que gera riqueza -; ressurgiu, não apenas como única solução possível à crise do sistema, mas também como a base que sustenta a ponte que levará a sociedade, totalmente reestruturada, ao século XXI. Ela se une, para tanto, sobremaneira, à tese da educação permanente para cumprir a sua função: servir à lógica de acumulação do capital e, como já deu para se perceber pelo acima descrito, mostra-se extremamente funcional à concepção de educação proposta pela Educação Corporativa.

3.3 Educação Permanente: mais um discurso adequado à Educação Corporativa

A educação permanente se desenvolveu mais intensamente nos anos de 1960, quase que simultaneamente à formulação da teoria do capital humano. Não se trata na realidade de mera coincidência. Ambas têm sua origem subordinada a uma mesma fase econômica, caracterizada pela crescente automação da indústria e intensiva ampliação da concentração e centralização do capital.

Com a constante inovação tecnológica que permitiu a obtenção de uma sobretaxa de lucro, durante o período em que permanece como propriedade exclusiva, a força de trabalho foi deslocada do seu papel na produção direta e realocada para outros setores, como o de supervisão e vigilância. O tempo de giro na produção foi sendo reduzido pelo uso dessas novas tecnologias e pela própria obsolescência do produto na esfera do consumo. Tais fatores provocaram a necessidade de renovar periodicamente a qualificação da força de trabalho. Segundo Vanilda Paiva (1985, p. 69), a reciclagem foi a base “a partir da qual se começou a pensar em educação permanente”, estando ligada, portanto, à

particularidade do processo de acumulação no capitalismo tardio¹⁵, correspondendo às exigências colocadas pelos setores mais modernos da economia capitalista à qualificação da força de trabalho.

A necessidade da educação permanente que pudesse servir a demandas específicas da produção está condicionada a uma série de fatores expostos pela autora (IDEM, p.106-7):

Ela foi trazida à tona quando se verificou a incapacidade do sistema de educação formal em atender os requisitos técnicos impostos pelas constantes inovações tecnológicas; os custos desse tipo de educação tornam-se produtivos na medida em que se mostram diretamente necessários à educação; a absorção pelo mercado de novas formas de trabalho requer menor tempo que aquele exigido pela formação através do sistema de educação formal. (IDEM, p.106-7):

Paiva afirma ainda, que:

Há formas mais fáceis de socializar os custos do treinamento do que a reforma da educação. Para isso basta o Estado permitir que as empresas que treinam seus trabalhadores para poder melhor utilizá-los, deduzam dos impostos a pagar os recursos que aplicaram na reciclagem. (IDEM, p. 107).

Neste sentido, as adaptações a novas formas de trabalho são facilitadas pela disposição de “aprender a aprender” (IDEM, p. 28), fundamento da educação permanente. Essa proposição está, no entanto, condicionada à própria situação econômica de países desenvolvidos, cuja realidade é profundamente diferente do caso brasileiro.

São argumentos encontrados para o desenvolvimento do conceito de educação permanente, além de outros, como os de Arlindo Lopes Correia que se refere à necessidade de modificar o sistema educativo em função da evolução científico-tecnológica. Esta justificaria a obrigatoriedade de uma sobrequalificação

¹⁵ Termo utilizado por Mandel para conceituar a fase monopolista avançada do capitalismo (1985).

contínua, para além das questões tradicionais no campo da produção, mas em função das necessidades “de responder aos problemas do lazer”, de “facilitar a adaptação a novas experiências no mundo do trabalho, do consumo, das relações entre gerações” etc. (1973, *Apud* PAIVA, 1985, p. 28).

Paiva argumenta que o autor, em suas proposições, utilizava-se da idéia de poupança, como uma limitação voluntária do consumo que possibilitaria ao trabalhador direcionar seus investimentos em educação, razão pela qual questiona: “[...], mas que futuro pode encontrar tal idéia num país onde o salário dos operários atinge, em geral somente cerca de 1/10 do salário médio de um trabalhador alemão ou norte-americano e onde o custo de vida é tão elevado quanto na Alemanha Federal ou nos Estados Unidos?” (IDEM, p. 28-9).

Conforme Gadotti, o trabalho teórico em torno do fenômeno da educação permanente foi desenvolvido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo Conselho da Europa, pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento do Comércio) e pelo Banco Mundial. “Mas, foi a UNESCO [...], que levou mais à frente o combate pela idéia de uma Educação Permanente” (1991, p. 92-3). Essa formulação passou por diferentes etapas:

Primeiramente, ela era apenas uma expressão nova aplicada à educação de adultos, principalmente no que concerne à sua formação profissional continuada. Depois passou por uma fase utópica, integrando toda ação educativa e pretendendo uma transformação radical de todo o sistema educativo. Finalmente, nos últimos anos, apareceram, sob o rótulo de “Educação Permanente” novos projetos, experiências, tentando operacionalizar o conceito; iniciativas que se distanciaram muito do conceito original (GADOTTI, 1991, p. 94-5).

O autor demonstra que a educação permanente, enquanto discurso, não é desideologizada, como sustentava a UNESCO, mas um pensamento que defende

interesses de classe, ocultados sob o manto de uma aparente neutralidade. Dessa forma: “Para os trabalhadores, a educação permanente é um aumento de formação profissional que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial” (IDEM, p. 95).

Ainda conforme Gadotti, a formação possibilitada pela educação permanente tem por função “hierarquizar, em massa, a força de trabalho”, levando a um aumento na “disparidade entre desfavorecidos e os favorecidos em virtude da herança cultural, do meio social, além de contribuir para a desintegração da força de trabalho, que é estratégia do capitalismo avançado” (IDEM, p. 96).

O surgimento de uma sociedade tecnizada, automatizada, no entanto, corresponde ao fato de que a própria produção passa a requisitar, para o seu funcionamento, uma força de trabalho cujo perfil de qualificação seja caracterizado por flexibilidade profissional, capacidade de exercício de raciocínio lógico, de formulação de idéias e solução de problemas, o que seria possibilitado por um processo educacional de caráter mais geral, básico, que não o do mero adestramento técnico. Estariam, então, superados os postulados de uma educação permanente nos moldes a que se referem Gadotti e Paiva? Ou se trata de uma reformulação mais sofisticada, que aponta para um movimento de qualificação do trabalhador, sem perder de vista os seus fundamentos básicos de um modelo de saber tecnocrático, voltado apenas para o aumento da produtividade e manutenção da lógica de acumulação capitalista, de interesse de uma classe dominante?

O discurso atual da educação permanente vem sofrendo uma adaptação mais intensa ao contexto da sociedade tecnizada, fruto da revolução tecnológica. Os avanços tecnológicos e, principalmente a automação e a conseqüente redução do

trabalho humano no processo produtivo, trazem a necessidade de se criar um novo sentido de vida na sociedade, como se fosse possível, no capitalismo, citando Antunes (1994), “vivenciar uma vida absolutamente sem sentido no trabalho e cheia de sentido fora dele”.

Carlos Seabra, diretor do Instituto de Pesquisas e Projetos Sociais e Tecnológicos da PUC/SP, caracteriza o aprender como sendo uma nova função do trabalhador. Assim, deve ser o papel da escola, preparar indivíduos que devem “aprender a aprender”, já que as tarefas repetitivas e desumanizantes passarão a “ser feitas por qualquer máquina, robô ou computador” (1993, p. 2). Para tanto, a escola contaria com todo aparato instrumental, possibilitado pela tecnologia da educação que pretende transformar o ambiente escolar em ambiente “interativo” facilitador da aprendizagem, a partir do uso de técnicas áudio-visuais e computadores, expresso da seguinte forma por Seabra:

Uma espécie de bolha no espaço-tempo que leve a classe a navegar pela história da humanidade e pelas galáxias e pelos mundos microscópicos, onde calcular e argumentar sejam as ferramentas de interação lúdica entre os alunos e seus objetivos de reflexão e pesquisa (1993, p. 3).

Nesse sentido, caberia então perguntar se os computadores e *softwares*, em sua grande maioria, projetados e desenvolvidos nos países do capitalismo central¹⁶ possibilitariam, antes, equacionar os problemas do “uso predatório de uma força de trabalho pouco qualificada” (CARVALHO, 1994, p. 115) como é característico nos países do chamado Terceiro Mundo e, particularmente no Brasil¹⁷. Quanto à formação para o trabalho, ainda segundo Seabra:

¹⁶ Estima-se que os países industrializados contam com 95% dos computadores e equipamentos periféricos instalados, contra 3,3% na América Latina, 16% na Ásia e menos de 0,5% na África (MANET, 1987, p. 5).

¹⁷ Carvalho aponta o baixo grau de escolaridade da maioria dos trabalhadores que compõe a estrutura ocupacional da indústria, os níveis reduzidos de escolaridade formal – “a proporção dos

Deve ser papel da escola preparar os alunos para o mundo profissional, uma vez que o conhecimento e a capacidade de ser um sujeito crítico e autônomo deixam de ser apenas um apanágio da cidadania e passam a ser o fundamento da atividade profissional. Também a empresa, por outro lado, deixa de precisar de sujeitos prontos e acabados (formados) para usar na produção, pois o aprender passa a ser sua nova linha de montagem. O tradicional “treinamento” deve ser cada vez mais substituído pela educação permanente no ambiente profissional (SEABRA, 1993, p. 5).

Através desse discurso, percebemos o que claramente Gadotti apontou em 1978, como sendo um “novo rótulo” do fenômeno Educação Permanente¹⁸. Trata-se, de fato, de uma nova “embalagem” que envolve propostas anteriores e que se pretendem modernizantes. Na concepção de Gadotti:

Um primeiro nível de ocultação encontra-se nos objetivos apregoados, isto é, tornar o estoque de saber atual acessível a todos, durante toda a vida, porque esta é uma exigência das sociedades modernas. Numa sociedade onde as necessidades são criadas cada vez mais por uma máquina de propaganda e por um relance constante do consumo de bens (mesmo que esse bem seja a educação), quem decide se nós temos necessidade de novos conhecimentos? (1991, p. 95).

O espírito apologético e acrítico sobre o uso das novas tecnologias na prática de uma educação permanente desconsidera as características das realidades sócio-econômicas dos países do capitalismo periférico, como é o nosso caso. Conforme Rattner:

[...] o apelo à educação permanente como resposta aos desafios do desenvolvimento não parece suficientemente fundamentado, à luz da situação nos países pobres, com dezenas de milhões de analfabetos e crianças que não chegam a ingressar nas escolas elementares, enquanto

trabalhadores que não completaram o primeiro grau chega a quase 70% na indústria de transformação, enquanto que esta proporção é próxima de 50% quando considerados todos os setores de atividade” (1994, 118)-, os baixos salários e a alta rotatividade do trabalho como evidências da defasagem do perfil da força de trabalho brasileira. Esse atraso, no entanto, “não pode ser dissociado da própria fragilidade tecnológica da indústria brasileira” (1994, p. 122).

¹⁸ Revista de Cultura Vozes, n. 8, out/1978. Neste artigo, Gadotti distingue “um fenômeno Educação Permanente, que é o aparecimento dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exige constante renovação dos conhecimentos e um discurso sobre a Educação Permanente que é todo um trabalho teórico em torno desse fenômeno [...]” (1991, p. 92).

processo de modernização nos diversos setores da economia (agricultura, indústria e serviços) augura um período de crescimento sem emprego, condenado à inatividade, largos contingentes de trabalhadores, mesmo com formação profissional (1985, p. 117).

Assim, se a teoria do capital humano, por um lado, representa de forma reducionista apenas uma justificativa dos investimentos em educação, sejam eles individuais, empresariais ou por parte do Estado, a partir de uma ótica exclusivamente econômica, desconsiderando aspectos sócio-culturais, por outro lado, o conceito de educação permanente encerra em seus pressupostos uma outra contradição. Ao mesmo tempo em que mostra certas preocupações democráticas, tais como a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento cultural, responde a uma necessidade de tornar a educação economicamente adequada a um modo de produção gerador, da exclusão e da desigualdade em uma fase mais desenvolvida e complexa. Verifica-se, no entanto, que tal contradição transcende a forma com que foi gerida a educação no interior da sociedade capitalista, mas se trata antes, de algo inerente à forma social, em que se organiza a produção capitalista e o conflito de classes que gera desse processo.

Do ponto de vista de Frigotto (1999), se a ampliação do acesso à escola e o prolongamento da própria escolaridade representam, ao mesmo tempo, uma forma econômica e política de gerir as necessidades do capital, e uma resposta à expressão da classe trabalhadora por mais escolaridade, carrega consigo a tendência à elevação dos patamares escolares, muito além do que é conveniente, (econômica e politicamente) para a funcionalidade do modo de produção capitalista. Esta é uma tensão permanente, cuja origem se localiza no caráter contraditório e antagônico das relações sociais desse modo de produção.

4 UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL: O CASO DE ARACAJU

No início do século atual, o crescimento brutal do desemprego, hipertrofia uma população trabalhadora supérflua, resultado da drástica elevação da produtividade do trabalho e do conseqüente aumento da massa dos meios de produção, empregados relativamente à força de trabalho neles incorporada. A esta população remanescente, Marx (1994), chamou de “exército industrial de reserva”, pois ela propicia ao capital o material humano sempre disponível às necessidades variáveis da acumulação capitalista.

Neste sentido, alguns desses elementos, compõem o cenário crítico do mundo do trabalho. As estratégias de acumulação de capital racionalizam violentamente o trabalho, precarizam suas condições de existência que terminam por criar desigualdades no interior da classe trabalhadora, enfraquecendo suas lutas de resistência contra a exploração capitalista. A emergência de enorme massa de trabalhadores com vínculo informal de emprego e, desorganizada sindicalmente, os altos índices de desemprego, assim como as políticas gerenciais e suas sofisticadas estratégias para intensificação e disciplina do trabalho, dificultam a organização e a luta coletiva dos trabalhadores em prol dos interesses de classe. Foram essas determinações que mudaram as condições de existência dos trabalhadores do Banco do Brasil e repercutiram sobre o modo de realização de sua atividade, as relações de poder nos ambientes laborais e os movimentos do emprego e dos salários.

Como assinala Sonia Laranjeira (1993, p.21-22), a criação dos grandes centros de processamento de dados (CPDs) que tinham o objetivo de reunir e

organizar os dados resultantes das operações realizadas nas agências, constituiu-se no primeiro momento de introdução da microeletrônica nos bancos. A segunda etapa desse processo foi marcada, ainda segundo a autora, pela implantação do sistema *on-line*¹⁹, também chamada “automação”²⁰ de vanguarda”, no início dos anos de 1980, quando se estendeu às atividades de atendimento. No trabalho informático, assistia-se a uma polarização entre grande número de trabalhadores não qualificados, executores de tarefas simplificadas e rotineiras, responsáveis pela entrada e conferência de dados nos centros de computação, de um lado; e, de outro, uma minoria qualificada, exercendo funções técnicas vinculadas à programação de análise e sistemas (Laranjeira, 1993). As atividades de suporte ao atendimento, chamadas “de retaguarda”, diminuía a importância, já que diversas rotinas passavam a ser absorvidas pelo computador.

Assim, num contexto de veloz transformação tecnológica no mundo produtivo, as atividades neste setor mudaram e modificaram também o perfil profissional do trabalhador do Banco do Brasil e suas condições de trabalho, incorporando novos atributos à qualificação.

Do ponto de vista das empresas, as chamadas políticas de recursos humanos inscrevem-se na definição de diretrizes, voltadas ao equacionamento dos quadros de pessoal de forma a atender às expectativas de realização das organizações. Essas políticas envolvem: busca e contratação de trabalhadores

¹⁹ O sistema *on-line* nas agências bancárias, produziu mudanças significativas. Conforme Segnini (1998, p.300), esse sistema eliminou a necessidade de transporte de documentos das transações a ele associadas para o processamento das informações, uma vez que a digitação destas informações passou a ser feita pelo caixa na agência ou pelo cliente nos terminais de caixa.

²⁰ O termo automação foi empregado desde a reforma bancária de 1964, para definir o processo de inovação tecnológica de base microeletrônica. Segundo relatório da Comissão Especial de Automação Bancária (CEAB, 1984), as três forças motrizes básicas da automação bancária no Brasil foram: a concorrência interbancária e a possibilidade de atração de clientes, pela oferta de novos produtos com eficiência e rapidez; a agilização do fluxo de informações financeiras, num quadro de economia inflacionária; e a expectativa de redução de custos, em face do aumento da produtividade do trabalho. (Sonia Laranjeira, 1993).

(recrutamento e seleção), compensação (cargos e salários), manutenção (benefícios, saúde, higiene e segurança no trabalho), desenvolvimento (treinamento, desenvolvimento, carreiras e sucessões) e relações trabalhistas e sindicais (relacionamento com sindicatos e órgãos de representação de trabalhadores). O direcionamento dessas políticas, voltadas ao atendimento dos objetivos empresariais, deverá então ser realizado de forma planejada e se apresentar como uma função estratégica das empresas.

A lógica que norteia o processo de desenvolvimento das políticas de recursos humanos, na perspectiva das teorias organizacionais, subordina essas práticas aos objetivos globais da empresa que, por sua vez, seriam definidos no âmbito de um planejamento estratégico empresarial. Esta é a lógica da razão instrumental capitalista que reduz a qualificação do trabalhador a um fator econômico, a uma ação estratégica das políticas de recursos humanos.

No final dos anos 80, seguindo as tendências dos novos modelos de gestão da indústria, o Banco do Brasil passou a introduzir em suas propostas de reorganização empresarial, a temática da qualidade. Este conceito tem sua origem no desenvolvimento e sucesso empresarial dos métodos japoneses de gestão da produção no pós-guerra. Conforme indica Ely:

O que hoje é conhecido como modelo japonês é resultado de um lento processo de maturação, de inovações sucessivas e de imitação de métodos e conceitos, muitos dos quais desenvolvidos nos Estados Unidos, da mesma forma que foi longo o processo de construção das grandes inovações organizacionais americanas. (ELY, 1995, p.10).

De espaços e tempos claramente delimitados, com especificidades que as caracterizavam – a escola, concebida como lócus de ensino e aprendizagem; as empresas como campo de aplicação de conhecimentos, adquiridos em outro tempo

e lugar – passa-se para uma situação em que o lócus espaço temporal de ensino e de aprendizagem e o da produção de bens materiais e bens intangíveis, já não conhecem mais as rígidas delimitações que caracterizam a relação entre essas instituições. É nesse contexto, que as discussões sobre a demanda por educação continuada ou educação permanente entraram na ordem do dia, consolidando-se na década de noventa e levando à criação da Universidade Corporativa no início deste século.

Para a análise da UniBB em Aracaju, consideramos importante, em um primeiro momento, traçar o perfil dos entrevistados para ter uma idéia mais próxima possível das características dos trabalhadores do setor bancário.

4.1. Perfil dos Entrevistados

As seis primeiras perguntas apresentadas aos entrevistados visaram a caracterizar o grupo pesquisado. Os dados e informações coletados a respeito do perfil são apresentados, como uma breve análise do seu significado para a pesquisa.

4.1.1 Sexo



GRÁFICO 01

Fonte: Dados primários, 2005.

Conforme descrito na Introdução, a amostra foi composta por 30 funcionários do Banco do Brasil, lotados em diversas unidades do Banco em Aracaju (SE), como Agências, Superintendência e demais órgãos, dos quais, 43% são do sexo feminino e 57% do sexo masculino, caracterizando assim, uma maior concentração de trabalhadores do sexo masculino. (Gráfico 01).

A divisão do trabalho tem, historicamente, constituído hierarquizações e desigualdades entre homens e mulheres nos espaços produtivos, relacionados complexa e contraditoriamente a outros processos de exclusão social. De acordo com Liliana Segnini, uma série de mecanismos sociais discriminatórios reproduzidos e intensificados nos ambientes de trabalho estabelecem relações de dominação e de exploração mais duras sobre o trabalho feminino. A autora observa ainda que a inserção das mulheres no trabalho bancário revela duas importantes especificidades:

1-As mulheres ocupam, sobretudo, os cargos relacionados às operações simplificadas e repetitivas que os sistemas informatizados passaram a demandar, no contexto de aumento do volume do trabalho bancário, a partir da década de 60; 2-as mulheres bancárias são altamente escolarizadas, mais do que seus companheiros de trabalho; desta forma detêm um significativo potencial para o desempenho das tarefas que demandam mais responsabilidade e atenção. No entanto esse diferencial educacional não é remunerado pelo banco, já que não é explícita sua exigência para exercer as funções apontadas. (SEGNINI, 1998a, p.184).

4.1.2 Classificação quanto ao tempo de Banco

Classificação quanto ao tempo de banco

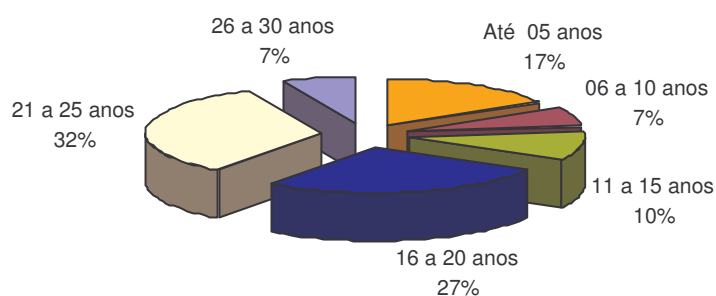


GRÁFICO 02

Fonte: Dados primários, 2005.

Quanto à variável tempo de trabalho, a pesquisa foi realizada com funcionários com várias faixas de tempo de Banco, conforme demonstra o gráfico abaixo (02). No entanto, tivemos o cuidado de selecionar os que tinham pelo menos, um mínimo de três anos, pois estes conheceram o modelo de educação corporativa do Banco do Brasil antes da implantação da Universidade Corporativa. Os resultados mostraram que os intervalos predominantes são os de 21 a 25 anos (32,0%); de 16 a 20 (27,0%) e até 05 anos, com 17,0 %.

4.1.3 Nível de Escolaridade

Classificação quanto ao nível de escolaridade

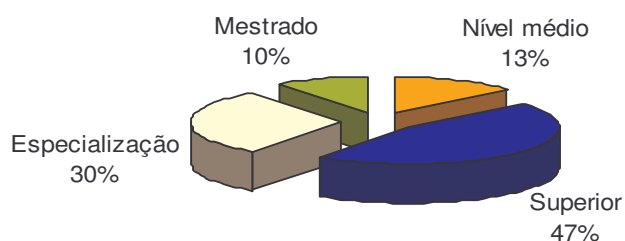


GRÁFICO 03

Fonte: Dados primários, 2005.

Os pesquisados se caracterizam por um alto nível de escolaridade, uma vez que 47% têm o nível superior completo; 40,0% têm Pós-Graduação, dos quais 30,0% têm o nível de Especialização e 10,0% o curso de Mestrado. Apenas 13% estão cursando o 3º Grau. Destes, é importante observar que os que concluíram ensino médio, escolaridade mínima exigida atualmente, para o concurso público de ingresso ao Banco, continuaram os seus estudos incentivados pelo Programa da UniBB. (Gráfico 03).

4.1.4 Classificação quanto ao cargo ou função

Classificação quanto ao cargo/função

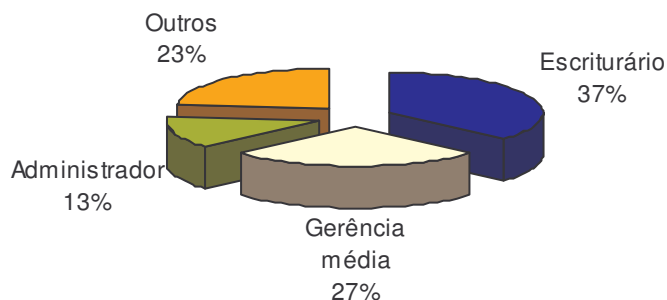


GRÁFICO 04

Fonte: Dados primários, 2005.

O gráfico 04 demonstra que 27% dos entrevistados pertencem ao nível gerencial comissionado, ocupando as funções de Gerente de Contas e Gerente de Expediente; 13% correspondem ao cargo de Gerente de Agências ou Gerente de Administração; 37% estão na função de Escriturário, Operadores e Caixas Executivos; 23% correspondem aos cargos de Analistas, Gerentes, Assistentes de Operações lotados em Órgãos Regionais e Superintendência.

4.1.5 Dependências de trabalho

Classificação quanto ao tipo de dependência em que trabalham

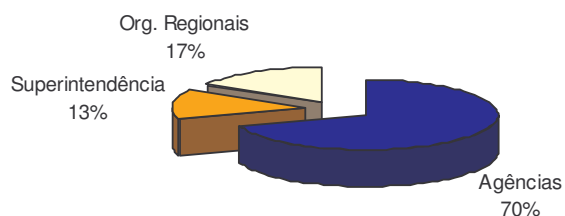


GRÁFICO 05

Fonte: Dados primários, 2005.

No que se refere às dependências de trabalho dos respondentes (gráfico 05), a maioria, 70,0%, trabalham na chamada “atividade-fim da empresa”, ou seja, em agências. Estes trabalhadores bancários atendem aos clientes externos. Na “atividade-meio” atuam os demais, que correspondem a 30% dos entrevistados.

4.1.6 Jornada de trabalho

Classificação quanto à jornada de trabalho

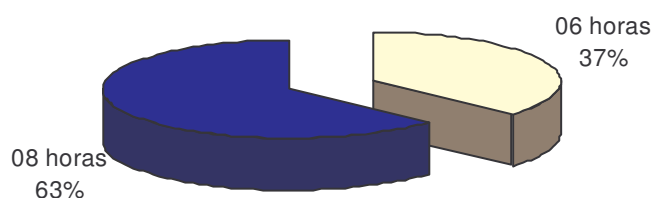


GRÁFICO 06

Fonte: Dados primários, 2005.

De acordo com os dados apresentados no gráfico 06, do total de entrevistados, 63,0% trabalham oito (08) horas diárias. Os demais (37,0%) trabalham seis (06) horas por dia. Tais dados revelam um aspecto que confirma a tendência contemporânea, no sentido do prolongamento da jornada de trabalho, pois anteriormente a grande maioria dos bancários trabalhava seis (06) horas diárias.

4.2 Conhecimento quanto à base conceitual e diretrizes da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

Vincularam-se a esta categoria sete (07) perguntas da entrevista, que se constituíram em subcategorias analíticas, quais sejam: 1) Visão dos Entrevistados sobre a Universidade Corporativa do Banco do Brasil; 2) motivos que levaram o Banco do Brasil a criar a sua Universidade Corporativa; 3) Papel da Universidade Corporativa do Banco do Brasil na corporação BB; 4) Aprendizagens que a Universidade Corporativa desenvolve; 5) Princípios metodológicos que norteiam a Universidade Corporativa Banco do Brasil; 6) Público alvo da Universidade Corporativa Banco do Brasil; 7) Corpo docente da Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Na análise dos dados, buscamos o máximo de elementos das falas dos entrevistados, para verificar como os trabalhadores bancários do Banco do Brasil, em Aracaju, estão apreendendo a relação entre trabalho e educação, através da sua participação na UniBB, em articulação com suas experiências no trabalho. A análise também foi referenciada nas contribuições da literatura pesquisada.

4.2.1 Visão dos Entrevistados sobre a Universidade Corporativa do Banco do Brasil

TABELA 01

Visão sobre a UniBB

Visão sobre a UniBB	Frequência	%
Atender ao quadro de funcionários	1	2,3%
Canal para o desenvolvimento profissional	13	30,2%
Criar vínculo entre banco e colaboradores	2	4,7%
Difundir o conhecimento e estratégias da empresa	1	2,3%
Obter benefícios fiscais	1	2,3%
Possibilitar a maximização do resultado organizacional	1	2,3%
Promover empregabilidade	1	2,3%
Canal de qualificação/capacitação/profissionalização do quadro	23	53,5%
Total	43	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 43, por terem sido admitidas mais de uma resposta.

Fonte: Dados primários, 2005

A respeito da visão dos entrevistados sobre a UniBB, os resultados demonstraram que a grande maioria dos trabalhadores, como pode ser visualizado na tabela 01, vê a UniBB como um canal que possibilita a qualificação/capacitação/profissionalismo do quadro funcional (53,5%), e um canal para o desenvolvimento profissional (30,2%). Tais resultados apresentam uma compreensão positiva da relação trabalho/educação no contexto atual. Os depoimentos abaixo são ilustrativos:

“A UniBB é muito importante para todos os funcionários que desejam crescer profissionalmente dentro da empresa, pois disponibiliza vários cursos em

diversas áreas com opções de aprendizagem, seja na própria página da UniBB, em sala de aula ou em curso à distância.” (Entrevistado 24).

“Um grande estímulo à aprendizagem e aprimoramento profissional”.
(Entrevistado 17)

“Instituição que tem como principal objetivo o crescimento profissional do pessoal do Banco do Brasil, através da educação”, (Entrevistado 9).

“Conjunto de ações voltadas ao aprimoramento profissional e educacional dos funcionários do Banco”, (Entrevistado 15).

“Um instrumento capaz de tornar o funcionário mais capacitado através das diversas formas de treinamento e formação acadêmica”, (Entrevistado 23).

“Desenvolver a capacidade e potencial humano dos funcionários agregados objetivando o crescimento individual e corporativo das pessoas”.
(Entrevistado 10).

Constatamos ainda, que outros entrevistados (tabela 01) compreendem a Universidade Corporativa apenas como uma unidade de aprendizagem para melhorar o desempenho no trabalho. Outro ponto interessante é que nenhum dos entrevistados mencionou a UniBB como importante para “suprir as deficiências provenientes da educação pós-secundarista”. O quê, como afirma Meister (1999), demonstra um entendimento da universidade corporativa ainda dentro de uma visão tradicional de treinamento.

Considerando os princípios apresentados por Meister (1999 p. 31), que constituem a base do poder que as universidades corporativas têm no sentido de “mobilizar os funcionários para que eles formem uma força de trabalho de altíssima qualidade, necessária para que a organização tenha sucesso no mercado global”,

podemos observar em nossa pesquisa que tais princípios não só têm se efetivado, como encontram legitimação em grande parte dos próprios funcionários do Banco.

Na análise da visão que os entrevistados têm sobre a UniBB, verificamos que apenas um dos entrevistados (2,3%) apresentou uma posição mais crítica da relação entre crescimento profissional e qualificação, o qual destacamos a seguir:

“Universidade Corporativa é uma estratégia capitalista que possibilita a maximização do resultado organizacional”. (Entrevistado 6).

4.2.2 Motivos que levaram o Banco do Brasil a criar a Universidade Corporativa

TABELA 02

Motivos da criação da UniBB

Motivos criação UniBB	Frequência	%
Atender às exigências do mercado	6	9,7%
Benefícios Fiscais para o BB	2	3,2%
Educação/Qualificação, Profissionalização, Habilidades/competências, Especialização	25	40,3%
Existência de outras UCs	2	3,2%
Facilitar o acesso	11	17,7%
Maximização do Lucro	6	9,7%
Melhorar a imagem do BB	1	1,6%
Melhoria do desempenho organizacional	5	8,1%
Redução de Custo	4	6,5%
Total	62	100,0%

Obs:Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 62, por terem sido admitidas mais de uma resposta. Fonte: Dados primários, 2005.

Antes de nos determos na análise dos dados, é válido relembrar os quatro motivos que justificam a implantação de uma UC numa organização, segundo Marisa Éboli:

Valores: a crença de muitos executivos de empresas, que tem conhecimento, habilidades e competências, formarão a base da vantagem competitiva futura de seus negócios, estimulando-os a investir na abertura de universidades corporativas como meio de intensificar o desenvolvimento de seus empregados nessas áreas; **Imagem Externa:** pode causar uma ótima impressão aos clientes ou sócios se o diretor presidente de uma empresa puder dizer que nosso pessoal está sendo capacitado em nossa própria universidade; **Imagem Interna:** se a iniciativa de instituir a universidade corporativa provém diretamente de uma organização de treinamento já existente, o grupo de treinamento irá se empenhar em obter recursos e reconhecimento para sua empreitada; **As melhores empresas para se trabalhar:** as empresas mais bem sucedidas, mais admiradas pelo público, pela qualidade de seus serviços e mais desejada para trabalhar, são aquelas que, em vez de ficar esperando pela solução milagrosa que viria do ambiente externo à organização, resolveram criar sua universidade como uma arma geradora daquele que já se tornou o diferencial decisivo na sua luta pela sobrevivência: como atrair, desenvolver, manter e alinhar os talentos humanos às estratégias empresariais e manter uma força de trabalho de classe mundial. (ÉBOLI, 1999, p. 36). (Grifos nossos).

Conforme documentos do Banco do Brasil, a implantação da Universidade Corporativa teve a intenção de ser um modelo em educação corporativa na Organização. A documentação evidencia ainda, que a universidade veio para agregar meios, para facilitar e democratizar ainda mais a aprendizagem na Organização.

Na pesquisa empírica, nas respostas quanto aos motivos da criação da UniBB, a mais incidente, com 40,3%, foi garantir educação/qualificação, profissionalização, habilidades/competências, capacitação (tabela 02). Neste caso, a relação com as novas exigências do mercado, em função da competitividade empresarial, ficou bastante evidente, confirmando as tendências destacadas na literatura sobre o assunto.

“Desenvolver habilidades e competências com o objetivo de manter a empresa competitiva no mercado”. (Entrevistado 06).

“Capacitar/formar funcionários no nível dos existentes no mercado”.
(Entrevistado 08)

“A percepção de que as grandes corporações já se movimentavam no sentido de criarem suas universidades, como forma de capacitar seus empregados especialmente com a visão nos negócios por elas desenvolvidos”. (Entrevistado 16).

“Para cuidar da educação/formação dos seus empregados e criar uma imagem de modernidade para a empresa e seus funcionários”. (Entrevistado 21).

“Na busca de um nível melhor de qualificação dos funcionários, tanto na parte pessoal, quanto na empresarial”. (Entrevistado 22).

“Para centralizar as práticas de formação e qualificação do pessoal do Banco, assumindo novas técnicas e direcionando a educação para o negócio da empresa”. (Entrevistado 23).

É importante destacar também, que em muitas verbalizações, evidenciase uma relação significativa entre esses motivos e a redução de custos para a empresa, conforme depoimentos a seguir:

“O banco através dessa universidade, tenta unificar o atendimento aos seus funcionários no setor da educação e profissionalização, usando a mesma como instrumento para alcançar este objetivo, minimizando inclusive custos para a empresa”. (Entrevistado 02).

“A necessidade de alto grau de conhecimentos especializados, que não poderiam ser superior por instrumentos internos, o alto custo de deslocamento aos centros de treinamento, a necessidade de universalização do conhecimento por todo o quadro funcional, acredito serem os motivos da sua criação. O interesse do Banco seria disponibilizar conteúdo abrangente, com custo reduzido aliado à facilidade de acesso, proporcionando desenvolvimento profissional de qualidade, com reflexos no desempenho das funções de seus funcionários, maximizando o retorno financeiro”. (Entrevistado 01).

“Aumento da capacitação e especialização dos funcionários com um custo menor”. (Entrevistado 03).

“Qualificar um número cada vez maior com um custo cada vez menor”
(Entrevistado 05)

A segunda resposta mais incidente, com 17,7%, diz respeito ao acesso, no sentido de facilitá-lo (Tabela 02). Nas palavras de alguns entrevistados, temos que:

“Para levar a Universidade onde não havia ou onde o acesso era difícil. Uma forma de qualificar o quadro de funcionários”. (Entrevistado 12).

“Acredito que o Banco criou a UniBB para democratizar o acesso à educação dos seus funcionários e para estar atualizado em relação às tendências educacionais”. (Entrevistado 20).

“Para dar oportunidade aos funcionários que não têm tempo ou recursos para estudar”. (Entrevistado 30).

Outros motivos apontados, com o mesmo percentual (9,7%), foram: maximização do lucro e atender as exigências do mercado, seguidos de melhoria do desempenho organizacional (8,1%) (Tabela 02). Quanto a este último, a seguinte verbalização é representativa:

“A melhoria do desempenho organizacional, o fortalecimento da imagem do BB, a competitividade do mercado que exige que as empresas mantenham seus funcionários em constante aprimoramento dos conhecimentos e competências. O bancário do BB é formado dentro da própria empresa, pela UniBB que o prepara para gerir negócios de acordo com as estratégias traçadas pela organização. Na minha opinião, o principal motivo é que o funcionário ao ingressar ao Banco tem uma

formação que não é a que ele precisará para ser bancário. O Banco, então, é que vai prepará-lo, formá-lo para a profissão de bancário do BB.” (Entrevistado 24).

Ainda neste indicador de análise, outros motivos foram citados, como benefícios fiscais para o Banco, existência de outras universidades corporativas e melhorar a imagem do Banco (tabela 02).

Embora os resultados tenham confirmado os principais motivos para a criação da UniBB, é importante chamar a atenção para a ressalva de Junqueira e Vianna, isto é:

A concepção e implementação de uma Universidade Corporativa não garante que os esforços de capacitação da empresa vão ser mais eficazes em relação ao atingimento de seus objetivos individuais e coletivos do que antes do seu estabelecimento, se não forem empreendidas as ações necessárias para que efetivamente se promova a compreensão do novo conceito. (JUNQUEIRA e VIANNA, 2003, p.86).

Na verdade, a necessidade de maior qualificação dos trabalhadores bancários apresentada como resultado dessas estratégias, associa-se ao processo de reestruturação, onde já estão excluídos os que, segundo os critérios da hierarquização capitalista das funções, são tidos como menos qualificados, ou seja, os de cargo inferior, identificados com o trabalho “manual” e, por isso mesmo, mais sujeitos à substituição pela automação e, conseqüentemente à perda do emprego.

Observamos, na realidade, um grande direcionamento dessas novas potencialidades no tocante à educação/qualificação, profissionalização, de certa forma também abertas pelas inovações tecnológicas e organizacionais para objetivos exclusivamente empresariais. Trata-se mesmo de se fazer coincidir os interesses dos indivíduos aos da empresa, à medida que o controle explícito demandado pelo autoritarismo é substituído pelo controle velado da participação.

Logo, nesse processo, o trabalhador passa a perceber sua qualificação real como sendo a expressão da própria qualificação formal, requerida pela empresa, na qual as aptidões pessoais se tornam a referência mais importante ao desempenho do seu trabalho.

A qualificação, nessa perspectiva, não se apresenta como produto do movimento dinâmico e mutável das relações sociais de produção. A noção de competência não faz referência à idéia de relações sociais, como se a adoção de um modelo de educação para a organização do trabalho propiciasse as condições para a emergência de um novo modelo de qualificação, que pressupõe a superação dos conflitos de classe no estágio de desenvolvimento capitalista o qual nos encontramos atualmente. “Uma noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores”. (HIRATA, 1994, p.133).

O portal da UniBB (2004) evidencia que a Universidade do Banco do Brasil tem como propósito desenvolver as crenças e valores da organização, aliás, perspectiva também postulada por Gomes (2001), quando afirma que a Universidade Corporativa é o centro de disseminação dos valores, da cultura e da filosofia organizacional, além do que objetiva implantar um novo modelo de educação na empresa. Nenhum dos entrevistados associou esses motivos à implantação da UniBB.

Outro destaque no portal da UniBB (2004), é sobre a Universidade Corporativa, implantada com o objetivo de valorizar e estimular a manutenção e ampliação do principal espaço de aprendizagem e educação da empresa: o ambiente de trabalho. Em nenhuma das respostas ficou evidenciada a compreensão de que a UniBB tem como propósito fazer do ambiente de trabalho um espaço

educativo, tornando a todos, possíveis aprendizes e professores, no entanto, alguns deixam claro e de forma bastante crítica, elementos de compreensão que atentam para os principais motivos da criação da Universidade Corporativa, no sentido da aplicação do clima organizacional. No Gráfico 04, - classificação quanto ao cargo ou função -, do total de entrevistados, 27,0% deles exercem o cargo de gerência média e 13,0% são administradores, contudo, nenhum deles se referiu à possibilidade de exercerem o papel de líderes educadores dentro da empresa, perspectiva que também foi considerada pelo banco quando decidiu implantar a sua Universidade Corporativa, conforme descrito no portal da UniBB (2004):

No novo contexto das organizações, muito mais complexo, o gestor se torna fundamental para o desenvolvimento do capital intelectual. Seu papel de orientador (*coach*) fica mais visível. Agora, além do atingimento de objetivos e busca de resultados, cabe também ao gestor o papel de estimular a formação pessoal de sua equipe e de identificar e formar os futuros líderes da organização.

Neste sentido, conforme Vianna (2002), uma universidade corporativa deve ter o objetivo específico e planejado de construir um bloco de conhecimento adequado a cada segmento do negócio. Devem-se determinar quais são as capacitações que os colaboradores de uma determinada empresa devem ter. Este movimento transmitirá em todas as áreas, os temas e matérias necessárias ao desempenho em uma atividade específica.

4.2.3 O papel da Universidade Corporativa Banco do Brasil na corporação BB.

TABELA 03

Papel da UniBB

Papel da UniBB	Frequência	%
Ampliar qualificação/competência do quadro e colaboradores	9	21,4%
Contribuir para o crescimento pessoal e profissional	7	16,7%
Difundir o saber da organização	1	2,4%
Estabelecer convênios externos	1	2,4%
Melhorar desempenho organizacional	3	7,1%
Não tenho conhecimento	1	2,4%
Obter benefícios fiscais	1	2,4%
Profissionalizar	13	31,0%
Qualificar para o mercado/lucratividade	6	14,3%
Total	42	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência. corresponde a 42, por terem sido admitidas mais de uma resposta.

Fonte: Dados primários, 2005

A UniBB destaca o seu papel e as suas ações direcionadas à expansão de oportunidades educacionais, ligadas à profissionalização e ao desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura.

No portal, a UNIBB (2002) tem o seguinte papel institucional:

Desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio de criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem institucional do Banco do Brasil.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que 31,0% dos entrevistados consideram profissionalizar, o principal papel da UniBB, seguidos de 21,4% que afirmam ser papel da UniBB, ampliar a qualificação/competência do quadro de

colaboradores, para atender à necessidade da empresa (tabela 03). A ênfase a estas questões pode ser verificada nos depoimentos abaixo:

“Com a competição acirrada e a globalização de operações, o mercado exige atualmente alto grau de especialização, assumindo a Universidade Corporativa papel preponderante na instituição, levando-se em conta que as habilidades pessoais e conhecimentos são os principais determinantes dos resultados de um conglomerado financeiro”. (Entrevistado 01).

“... um agente profissionalizante”. (Entrevistado 05).

“Incentivar o funcionário a buscar sempre o aperfeiçoamento profissional”.
(Entrevistado 19).

“Oferecer instrumentos para a capacitação e aprimoramento profissional dos empregados do Banco”. (Entrevistado 15).

“A UniBB é responsável pela formação de todos os funcionários da empresa, desde o adolescente trabalhador, até os altos executivos. A UniBB é responsável, também, por formar, preparar e orientar os funcionários que desejam fazer carreira no banco e ocupar os vários cargos existentes no Banco: gerentes, superintendente, analistas, gerentes executivos, etc.” (Entrevistado 24).

“Ponto forte da empresa. Instrumento de melhoria do quadro funcional e em conseqüência, mais competência dos seus colaboradores”. (Entrevistado 04).

“Treinar o pessoal oferecendo cursos, palestras, treinamentos e oferecer a clientes e fornecedores a possibilidade de também freqüentarem os seus cursos”.
(Entrevistado 18).

Meister, (1999), no que diz respeito ao entendimento do papel de uma UC, destaca que o modelo de universidade corporativa tornou-se o caminho que as empresas encontraram para atualizar as qualificações de sua força de trabalho. O

tema comum que emana do currículo básico de inúmeras universidades corporativas é a necessidade de desenvolver trabalhadores que conheçam, de forma ampla e profunda, qual o papel da UC em sua organização, dentro de uma perspectiva de capacitação permanente e alinhamento com a estratégia empresarial.

A noção de qualificação ressaltada pelos entrevistados se configura na prática, como a qualificação de acordo com a lógica empresarial, reduzindo-a mecanicamente, aos interesses da lucratividade.

A respeito da categoria qualificação, a direção tomada pelas reflexões, independente da tese que defenda (elevação da qualificação, polarização da qualificação, etc.), tende para uma vinculação estreita com a produção, dentro de uma perspectiva unilateral, isto é, sem atentar para outros ângulos embutidos na questão (ARANHA, 1999, p. 200).

Para Junqueira e Vianna (2003) o papel de uma universidade corporativa deve ser “desenvolver talentos na gestão de negócios”, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua.

Uma parte dos entrevistados, correspondente a 16,7%, percebe a contribuição para o crescimento pessoal e profissional como sendo papel da UniBB, compatibilizando tal crescimento, muitas vezes, aos interesses empresariais. (Tabela 03).

“O papel da UniBB é informar e formar pessoas, aproximando os interesses da empresa aos dos funcionários”. (Entrevistado 25).

“Formação profissional/aperfeiçoamento e orientação da carreira dos profissionais do Banco”. (Entrevistado 13).

“O papel da UniBB é de suma importância para o crescimento pessoal e profissional do BB”. (Entrevistado 09).

“... Tem como papel desenvolver o crescimento profissional e estimular a auto-aprendizagem”. (Entrevistado 23).

Ainda em relação ao papel da UniBB, a resposta qualificar para o mercado ficou em quarto lugar, com 14,3%. (Tabela 03). Tal resultado revela a centralidade que a qualificação vem ocupando nos diferentes espaços e discursos, pois, independente da questão, ela aparece nas respostas dos entrevistados, com maior ou menor incidência, conforme pode ser ilustrado no depoimento que se segue, além dos já citados.

“Tem como papel principal a qualificação de seus empregados, além de melhorar o desempenho operacional da organização” (Entrevistado 12).

Com menores incidências, aparecem os aspectos analíticos melhorar o desempenho organizacional, difundir o saber da organização e obter benefícios fiscais. (Tabela 03).

4.2.4 Aprendizagens que a Universidade Corporativa desenvolve

TABELA 04

Aprendizagens UniBB

Aprendizagens UniBB	Frequência	%
Aprendizagem geral/presencial/virtual	8	22,2%
Aprendizagens da UNESCO	3	8,3%
Auto-instrução	1	2,8%
Desenvolvimento pessoal e profissional	1	2,8%
Disponibilizado no site do banco	1	2,8%
Educação empresarial	3	8,3%
Educação formal	5	13,9%
Não sei	9	25,0%
Processos e cenários financeiros para o desempenho das funções	3	8,3%
Qualificação/Mercado	1	2,8%
Relações humanas	1	2,8%
Total	36	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 36, por terem sido admitidas mais de uma resposta.

Fonte: Dados primários, 2005

Em relação às aprendizagens adquiridas junto à UniBB, constatamos que em 25% dos casos, os entrevistados afirmaram não saber; em seguida, com 22,2% aparece aprendizagem geral/presencial/virtual (tabela 04), que nos termos dos entrevistados, compreende:

“Todo tipo, desde a aprendizagem presencial até a aprendizagem virtual”.

(Entrevistado 07).

“Aprendizagem tradicional em sala de aula e outras como cursos via computador etc.”. (Entrevistado 11).

“Cursos à distância e presenciais, convênios com universidades convencionais”. (Entrevistado 28).

“A Universidade Corporativa do BB propõe várias formas de aprendizagens: presencial em sala de aulas nas GEPES regionais, à distância através do site da UniBB, através de vídeo, pela TVBB, através de CDs e disquetes, em parcerias com outras universidades”. (Entrevistado 24).

Ainda sobre as aprendizagens adquiridas através da UniBB, destacam-se outras respostas, como educação formal, com 13,9%; com o mesmo índice (8,3%) aparecem aprendizagens da UNESCO; processos e cenários financeiros para o desempenho das funções e educação empresarial. Outros itens, com menores índices foram apontados, conforme podem ser vistos na tabela 04.

Em estudo produzido no ano de 1995 a CEPAL e UNESCO (1995, p. 32) explicitam:

A aprendizagem não poderá limitar-se a um determinado período de vida, mas integrará permanentemente o exercício de qualquer profissão. A educação transformar-se-á em função vital tanto para as empresas quanto para os indivíduos. Estará integrada ao tempo de trabalho, não será episódica como na época heróica da ‘reciclagem’; será cotidiana e contínua, não imposta de cima pelas empresas ou pelo estado, mas percebida como necessidade pelos próprios indivíduos.

A respeito das aprendizagens, Meister destaca que “o modelo de universidade corporativa é baseado em competências e vincula a aprendizagem às necessidades estratégicas da empresa” (1999, p. 31). A autora afirma também que “o ponto de partida para a criação de um programa de aprendizagem é sempre uma questão ou oportunidade empresarial” (IDEM, p. 31).

4.2.5 Princípios metodológicos que norteiam a Universidade Corporativa do Banco do Brasil

TABELA 05
Princípios metodológicos da UniBB

Princípios metodológicos da UniBB	Frequência	%
Cultura organizacional e comprometimento	1	3,1%
Metodologia da formação de pessoal	1	3,1%
Disponibilizado no site	1	3,1%
Disponibilizado nos normativos do banco	1	3,1%
Educação à distância	1	3,1%
Educação continuada	6	18,8%
Método construtivista	2	6,3%
Método da educação corporativa	3	9,4%
Metodologia da formação empresarial	1	3,1%
Não tenho clareza	2	6,3%
Não tenho conhecimento/informação	8	25,0%
Participante/Democrático	4	12,5%
Preparar para o mercado de trabalho	1	3,1%
Total	32	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 32, por terem sido admitidas mais de uma resposta.
Fonte: Dados Primários, 2005

A estratégia proposta pela UniBB no seu portal, esclarece:

As ações da universidade fundamentaram-se na estratégia de educação contínua, algo que ocorre ao longo de toda a carreira do indivíduo, que está em constante processo de transformação e de crescimento. A educação permanente representa a contínua construção do ser humano, do seu saber e das suas aptidões, assim como da sua faculdade de julgar e de agir.

A respeito dos princípios metodológicos da UniBB, o maior percentual concentrou-se exatamente no item: não tenho conhecimento/informação (25,0%).

Em segundo lugar, com 18,8%, situa-se educação continuada (tabela 05). Vejamos alguns depoimentos que ilustram bem tal entendimento:

“Propiciar uma educação contínua, com vistas ao desenvolvimento profissional para melhorar o desempenho e colaborar com a imagem institucional do Banco do Brasil”. (Entrevistado 01).

“... Educação continuada e visão global e integrada da dinâmica” (Entrevistado 14).

“Da educação continuada...” (Entrevistados 10 e 26).

“Educação contínua a fim de melhorar o desempenho de seus funcionários e melhorar a imagem do Banco do Brasil” (Entrevistado 02).

Apesar de estes depoimentos apontarem para aspectos que estão mais voltados para concepção de educação do que para princípios metodológicos²¹, quando observados à luz dos eixos metodológicos apresentados no portal da UniBB, verificamos que estão consistentes com tais eixos.

A terceira opção mais incidente relacionada a esta questão refere-se à metodologia participante/democrática, com um percentual de 12, 5% (tabela 05). Segundo os entrevistados, esta metodologia consiste em:

“Principalmente, como sujeito da educação, problematização da realidade, método dialógico, democratização do saber, educação continuada e visão global” (Entrevistado 06).

“Formar um indivíduo participante com método socializador dialógico, democratização do saber e integrada da dinâmica do Banco” (Entrevistado 08).

²¹ Os princípios metodológicos propostos pela UniBB foram descritos no capítulo I, seção 1.4.1, deste estudo.

“Participativa, problematização da realidade, método socializador e dialógico, democratização do saber, educação cidadã, visão global e integrada da dinâmica do Banco” (Entrevistado 17).

As verbalizações acima demonstram um conhecimento dos elementos que compõem os eixos metodológicos constantes no portal da UniBB, além do método dialógico e socializador, evidenciado em grande parte das respostas, diz respeito a um trabalho educacional cooperativo, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta da síntese entre teoria e prática. Além das técnicas de ensino individuais, utilizam-se técnicas socializadoras, fundamentadas no diálogo e no trabalho em equipe.

As demais respostas contemplam as seguintes opções: “educação corporativa”, método da educação corporativa, preparar para o mercado de trabalho, construtivista etc. (Tabela 05).

A análise das respostas demonstra que maior parte dos entrevistados internalizaram os aspectos essenciais da UniBB. Meister, (1999) afirma que a compreensão dos conceitos propostos por uma universidade corporativa constitui o primeiro passo para sua construção efetiva.

4.2.6 Público alvo da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

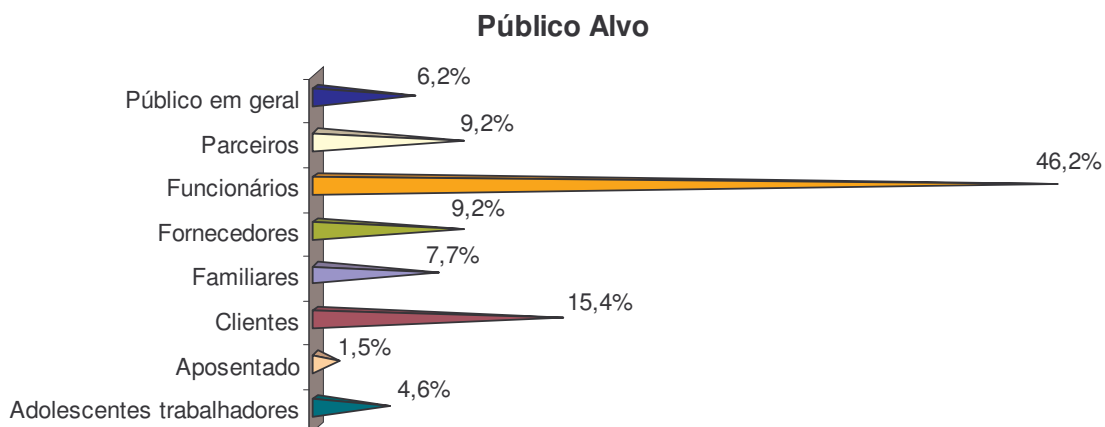


GRÁFICO 07

Fonte: Dados Primários, 2005

Segundo o portal da UniBB (2004), a Universidade atende toda a comunidade de aprendizagem do BB pela incorporação de clientes, fornecedores, parceiros, familiares dos funcionários, funcionários das controladas,²² coligadas²³ e entidades associativas vinculadas ao Banco. Além de estimular a organização de espaços educativos em todas as suas unidades do Banco, a Universidade estende a oferta de educação profissional a esses públicos por meio de parcerias com provedores, educacionais de renome e, mediante o compartilhamento dos custos, garante o atendimento das necessidades internas de desenvolvimento profissional.

Percentualmente, os funcionários representam 46,2%, seguidos de clientes (15,4%), fornecedores e parceiros, com 9,2% respectivamente; familiares concentram 7,7%; público em geral, com 6,2%; adolescentes trabalhadores têm 4,6% e aposentados, 1,5%. (Gráfico 07).

Estes dados demonstram uma preocupação do Banco com outros segmentos além do seu quadro funcional, o que aponta para uma tendência

²² São empresas em que o Banco detém a maior parte do capital.

²³ Empresas que o Banco participa sem deter controle do capital.

contemporânea de setores prestadores de serviços relevantes para a dinâmica capitalista, principalmente aquelas relacionadas à esfera financeira, pois, conforme já discutido em capítulos anteriores, a natureza da acumulação no cenário atual está centrada na financeirização da economia. Assim, novos mecanismos e estratégias são criados para fazer frente à competitividade do setor.

De acordo com Meister, Universidade corporativa consiste num sistema educacional implantado no âmbito de uma organização para atendimento de seus funcionários, clientes, parceiros e fornecedores, em alinhamento com as estratégias organizacionais” (1999, p. 45). Tal conceito aproxima-se da definição da própria UniBB, constante em seu portal, segundo o qual as “Universidades corporativas são unidades de educação e treinamento das empresas que disponibilizam múltiplas alternativas de aprendizagem, alinhadas à estratégia organizacional, para promover o desenvolvimento não só de seus funcionários, mas também de outros elementos da cadeia de valor da empresa, como clientes, fornecedores e parceiros” (2004).

Vários depoimentos dos entrevistados confirmam os aspectos destacados, conforme alguns citados abaixo:

“Funcionários e clientes de interesse do Banco do Brasil”. (Entrevistado 23).

“Funcionários e seus familiares, parceiros, fornecedores etc.” (Entrevistado 02).

“Constituído por clientes, parceiros, familiares dos funcionários de controladas, coligadas e entidades associativas vinculadas ao Banco”. (Entrevistado 10).

“Clientes, parceiros e todos os funcionários do Banco do Brasil”. (Entrevistado 30).

Outras informações no portal UniBB (2004) na linha de atendimento ao público enfatizam que, além da formação do corpo funcional, a educação corporativa tem sido gradativamente estendida para outros públicos, contribuindo para o aprimoramento das relações e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes da cadeia de relacionamentos do Banco.

4.2.7 Corpo docente da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

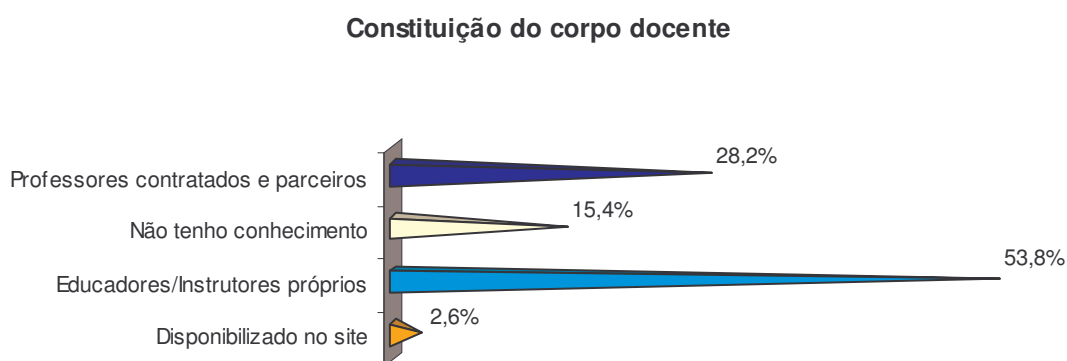


GRÁFICO 08

Fonte :Dados Primários, 2005

O corpo docente da UniBB é constituído por educadores do Banco, (instrutores internos), professores contratados de entidades educacionais parceiras. Os executivos e gestores da Empresa, em virtude da importância de sua contribuição para o processo de aprendizagem organizacional, também exercem o papel de educadores da Universidade. Os educadores corporativos são os funcionários do Banco, preocupados com o desenvolvimento pessoal e profissional dos colegas. Eles atuam em salas de aula nas GEPES Regionais, nos cursos para os quais foram preparados, ou no ambiente de trabalho, facilitando a compreensão da dimensão institucional do BB, da dinâmica organizacional da empresa, da convivência grupal em sua dependência, e das manifestações individuais de seus

colegas de trabalho. O quadro de educadores surgiu, na verdade, em 1996 através do Curso de Técnica de Ensino que preparou os 23 (vinte e três) primeiros educadores. À medida que aumentava a oferta de cursos, crescia também a necessidade de formação de novos educadores corporativos. Segundo o portal da UniBB (2005), hoje já são mais de mil que deixam seu ambiente de trabalho por alguns dias, para participar do desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários.

No que se refere aos dados da pesquisa, a maior concentração está na resposta educadores/instrutores próprios, com 53,8% (gráfico 08). Os educadores/instrutores próprios são todos do quadro funcional do Banco e sua seleção é feita de acordo com o depoimento abaixo:

“Funcionários que exercem suas atividades diárias nas diversas dependências do Banco, e cerca de duas vezes por semestre são convidados a ministrar treinamentos na Unibb. O processo seletivo para educadores utiliza o aplicativo TAO (talentos e oportunidade) para seleção prévia dos interessados. Em seguida, podem ser realizadas provas, entrevistas ou dinâmica, de acordo com a área de atuação escolhida. Após o processo seletivo o candidato a educador participa de curso de formação com enfoque pedagógico e vivencia o roteiro do treinamento que irá ministrar. Em geral, na vivência do roteiro, os temas são sorteados entre os futuros educadores e cada educador é responsável por três atividades do curso. Após cada atividade, o educador se auto-avalia e em seguida é avaliado por dois colegas e pelos instrutores-formadores. Ao final da vivência de roteiro, são formalizadas uma auto-avaliação e uma avaliação pelos instrutores-formadores, que podem propor: o não aproveitamento do educador, uma atuação orientada por um instrutor-formador ou uma atuação em dupla com outro educador.

Após esta primeira atuação é realizada nova avaliação, além da avaliação dos treinandos”. (Entrevistado 14).

Os professores contratados e parceiros apresentam o segundo percentual (28,2%) (Gráfico 08) e são constituídos por educadores de Universidades e outras instituições de ensino, conforme declaram os entrevistados:

“Profissionais contratados no mercado” (Entrevistado 27).

“O Banco do Brasil se convenia com Universidades públicas e privadas” (Entrevistado 04).

“Professores contratados, entidades parceiras, executivos e gestores de empresas” (Entrevistado 08).

As respostas “não tenho conhecimento” e “disponibilizado no *site*”, compareceram com 15,4% e 2,6%, respectivamente.

A política de composição do grupo docente nas universidades corporativas é variável. Algumas entendem que apenas professores universitários titulados podem ministrar aulas; outras utilizam executivos da empresa e/ou consultores externos como professores e outras, ainda valem-se dos próprios profissionais da empresa, depois de submetidos a um treinamento para o desenvolvimento de habilidades didáticas.

4.3 Efetividade da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

A análise desta categoria fundamentou-se nas seguintes subcategorias:

- 1) Ano de Implantação da Universidade Corporativa do Banco do Brasil; 2) Formação profissional do Banco do Brasil anteriormente à Universidade Corporativa; 3) Formação profissional com a implantação da Universidade Corporativa do Banco

do Brasil; 4) Aplicação do aprendizado adquirido por meio da Universidade Corporativa do Banco do Brasil; 5) Contribuição da Universidade Corporativa Banco do Brasil para o plano dos seus trabalhadores.

4.3.1 Ano de Implantação da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

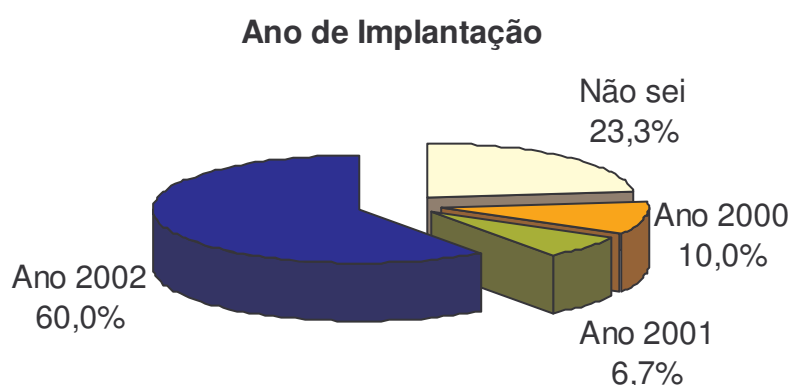


GRÁFICO 09

Fonte: Dados primários, 2005

A respeito do ano de implantação da UniBB, embora algumas divergências tenham sido detectadas nos dados, o ano de 2002 apareceu em 60,0% das respostas. A opção “não sei” perfaz 23,3%; seguido do ano de 2000, com 10,0% e 2001, com 6,7%. (Gráfico 09).

Segundo Eboli (2004, p. 101), “o Banco do Brasil tem aproximadamente quarenta anos de história e tradição em educação corporativa, e em 2001 iniciou o processo de criação de sua universidade. Implantada em julho de 2002, a Universidade Corporativa logo deu sinais de seu sucesso. Já nos primeiros meses de funcionamento, o Portal da Universidade teve inúmeros acessos e também foi grande o número de manifestações favoráveis”.

A data de implantação²⁴ referida pela maioria (60%), evidencia o mês e o ano, no entanto, apenas dois dos entrevistados precisam a data completa de 11 de julho de 2002, conforme constatamos nas verbalizações abaixo:

“[...] foi implantada em 11 de julho de 2002.” (Entrevistados 20 e 17).

4.3.2 Formação profissional do Banco do Brasil anteriormente à Universidade Corporativa

TABELA 06

Formação Profissional antes da UniBB

Formação Profissional antes da UniBB	Frequência	%
Apenas afirma ter conhecimento	1	2,8%
Cursos à distância através de apostilas e vídeo	4	11,1%
Desconhece	1	2,8%
Falta de interesse dos funcionários	1	2,8%
Formação de instrutores em cursos presenciais	5	13,9%
Não respondeu	6	16,7%
Oferta de cursos eventuais e específicos	2	5,6%
Treinamento sob responsabilidade de um departamento específico	15	41,7%
Visibilidade para o funcionário	1	2,8%
Total	36	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 36, por terem sido admitidas mais de uma resposta.

Fonte: Dados primários, 2005.

No que se refere à formação profissional antes da implantação da UniBB, os resultados apresentados na tabela 06, evidenciaram que anteriormente, a forma predominante de atenção do Banco à questão, se dava como treinamento sob responsabilidade de um setor específico, o DESED, com 41,7%.

²⁴Conforme Leandro Duarte Pinto em sua dissertação: Universidade Corporativa sob a ótica dos funcionários (2004) “[...] tal estrutura foi implantada em 05 de julho de 2002”.

Confirma-se esta questão com algumas verbalizações apresentadas abaixo:

“Desde 1965 que o BB preocupa-se com o treinamento do seu quadro funcional; o primeiro ato do BB, nesse sentido foi a criação do DESED, com o objetivo de desenvolver treinamentos internos, presenciais, à distância, para formar seus funcionários. De 1965 até 2002 foram implantadas várias melhorias no processo de treinamento como: produção de vídeos para treinamento, programa de informatização no treinamento, a TV corporativa, o Programa de Profissionalização, entre outros...” (Entrevistado 24).

“Através do Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal (DESED), a mudança veio da nova metodologia com uma maior abrangência no tocante à gestão de pessoas”,(Entrevistado 10).

“O DESED, antigo departamento que cuidava da formação do pessoal do Banco, era o responsável por todas as atribuições que hoje são da UniBB.” (Entrevistado 28).

Havia diversos cursos presenciais e à distância, conduzidos por um departamento do Banco” (Entrevistado 11).

“Acho que só houve a incorporação Universidade Corporativa, pois o treinamento já existia antes no Banco”. (Entrevistado 13).

“Já havia cursos presenciais e à distância com várias mídias (impressa, vídeos) Não tenho certeza, mas creio que ainda não estavam disponíveis, os cursos via internet...” (Entrevistado 14).

O DESED existe desde 1965 com a denominação Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal. Desenvolvia treinamentos internos presenciais e à distância. Surge com propostas ousadas para a época

estabelecendo parcerias com importantes instituições de ensino, escolas de inglês e ofertas de bolsas de estudo no exterior. Atualmente o DESED tem a denominação Departamento de Formação do Pessoal – órgão responsável pelo desenvolvimento profissional dos funcionários do Banco – conforme (PORTAL, 2005).

O treinamento, a educação do trabalhador, a capacitação profissional, vinculados às técnicas e propostas de novas formas de gestão organizacional, intensificaram-se, nesse sentido, como elementos estratégicos de compatibilização do trabalhador coletivo, ao avanço das forças produtivas. Ao mesmo, tempo funcionam como viabilizadores do aumento de produtividade almejado pelas empresas.

A opção “não respondeu” obteve 16,7%, seguida de “Formação de instrutores em cursos presenciais,” com 13,9%. Os entrevistados, nesta opção, demonstram respectivamente através de seus depoimentos que alguns aspectos importantes da Universidade Corporativa ainda não foram internalizados pelos trabalhadores conforme constatamos na verbalização abaixo:

“Não alcancei o tempo que não existia a UniBB, mas acredito que qualquer tipo de aperfeiçoamento é bom tanto profissionalmente como para o desenvolvimento pessoal de cada ser humano.” (Entrevistado 2).

“Tenho 3 anos de BB e desde que entrei já existia a UniBB, mas acredito que todo o aperfeiçoamento é válido e proveitoso” (Entrevistado 03).

A respeito da “formação de instrutores em cursos presenciais”, os entrevistados respondem com clareza, conforme as seguintes verbalizações:

“Havia a formação de instrutores para cursos presenciais, em centros de formação específicos, localizados em pontos estratégicos...” (Entrevistado 01).

“Antes, o processo educacional era mais interativo entre todos os níveis da organização...” (Entrevistado 06).

“O Banco já desenvolvia seu programa de treinamento e desenvolvimento desde 1965 quando foi criado o DESED.” (Entrevistado 21).

Com 11,1% ficou a resposta “cursos à distância através de apostilas e vídeo”. Em 1986, conforme o Portal UniBB (2004), foi criado um setor de produção de vídeos para treinamento, fornecendo material didático para os cursos presenciais do Banco e um serviço de empréstimo de fitas para os usuários. O corpo de instrutores era formado por executivos da própria empresa.

“Existiam apenas cursos presenciais nos centros de formação do BB e alguns cursos à distância, através de apostilas. A criação da UniBB possibilitou maiores condições de desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários do Banco através do acesso à educação corporativa.” (Entrevistado 09).

“Vejo dois momentos distintos: antes da Universidade não existia interesse dos funcionários em buscar qualificação profissional; após a implantação da UniBB, tanto a empresa promoveu mais subsídios, como também os colaboradores procuraram se qualificar. Atualmente a empresa está mais competitiva.” (Entrevistado 04).

Conforme mostram as verbalizações, há uma diferença evidente entre os papéis relativamente limitados dos trabalhadores na década de 90, do século passado, e o alcance mais ambicioso e exigente das tarefas diárias de muitos trabalhadores atualmente.

A educação e a qualificação da força de trabalho são a tônica do século XXI. O surgimento de novas tecnologias exige que o trabalhador, seja qual for o setor, adquira qualificações que não eram obrigatórias no passado. Essas

qualificações vão além das responsabilidades limitadas de determinado cargo e alcançam um amplo conjunto de habilidades dentre estas, que o trabalhador se adapte às novas tecnologias e aceite exigências postas para a educação. Especificamente, conhecimento de negócios significa treinar colaboradores e gerentes, num conjunto fundamental de técnicas empresariais, conhecimento de negócios globais, dentre outros. Para Meister (1999, p. 15):

No ambiente de negócios do passado, a principal qualificação era o gerenciamento. As instruções para a empresa emanavam da cúpula, e o trabalho era gerenciado (i.e, administrado e controlado) em cada categoria, até a mais inferior, onde então era traduzido para ação. Na organização do século vinte e um, a liderança inspiradora está ofuscando o gerenciamento como a chave do desenvolvimento de um modo de pensar compartilhado e levar a organização para uma direção. Nessa organização, todos os funcionários são encorajados a ser agentes ativos de mudança, em lugar de receptores passivos de instruções. Funcionários de todos os níveis precisam desenvolver meios de visualizar uma melhoria ou uma nova direção e buscar o comprometimento ativo dos outros para tornar realidade a visão compartilhada da organização.

O treinamento, a educação do trabalhador, a capacitação profissional, vinculados às técnicas e propostas de novas formas de gestão organizacional, de gerenciamento, intensificaram-se, nesse sentido, como elementos estratégicos de compatibilização do trabalhador coletivo ao avanço da competitividade. Ao mesmo tempo, funcionam como viabilizadores do aumento de produtividade almejado pelas empresas.

Além destas, outras alternativas foram destacadas, conforme tabela 06, “oferta de cursos eventuais e específicos” com o percentual de 5,6%; dentre os que se apresentam com o percentual de 2,8% destacamos “visibilidade para o funcionário”, com as seguintes verbalizações:

“Talvez a mudança mais importante é que ficou mais evidente para os funcionários a importância que o Banco dá à questão da formação e aperfeiçoamento de seus empregados.” (Entrevistado 19).

“Já existem atividades de formação e treinamento no Banco. A UniBB veio para dar maior visibilidade a esta preocupação que o Banco sempre teve com seu pessoal.” (Entrevistado 30).

Tais cursos tinham como premissa ampliar e democratizar o acesso aos programas de treinamento, além de estabelecimento de novas metodologias, planejamentos estratégicos, de gestão descentralizada do desenvolvimento profissional de cada participante.

4.3.3 Formação Profissional com a implantação da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

Além dos aspectos já destacados na tabela anterior, que trata da visão dos entrevistados, sobre a formação profissional antes da UniBB, analisaremos as mesmas respostas para a pergunta: o que você considera que mudou com a criação da Universidade Corporativa, norteadas pela questão “formação profissional com a implantação da UniBB.”.

A formação profissional é valorizada pelas empresas em sentido análogo e complementar à educação geral. Por um lado, é considerada meio de aquisição de conhecimentos, habilidades e de socialização para o mundo do trabalho; por outro, proporciona reforço, atualização ou até mesmo complemento da educação básica. Dessa forma, vimos a empresa privilegiando tanto a formação profissional básica nas respectivas áreas de trabalho, como a formação contínua expressa também em cursos de treinamentos, com o intuito de capacitar os trabalhadores para atuarem nessa área.

TABELA 07

Formação Profissional com a UniBB

Formação Profissional com a UniBB	Frequência	%
Ampliação do público alvo	1	2,6%
Contribuiu para o aperfeiçoamento	1	2,6%
Democratização das informações	1	2,6%
Incentivo a capacitação nos níveis de graduação e pós-graduação	1	2,6%
Maior investimento na qualificação profissional / aumento da competitividade da empresa	2	5,1%
Maior visibilidade	3	7,7%
Melhoria do acesso aos conteúdos via novas tecnologias	5	12,8%
Mudança de ordem gerencial	2	5,1%
Mudanças nas parcerias clientes e fornecedores	3	7,7%
Não respondeu	4	10,3%
Nova metodologia	2	5,1%
Possibilitou maiores condições de desenvolvimento pessoal e profissional	2	5,1%
Poucas mudanças	7	17,9%
Processo educacional mais interativo	1	2,6%
Redução de custos para a empresa	1	2,6%
Resposta imprecisa	3	7,7%
Total	39	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 39, por terem sido admitidas mais de uma resposta.

Fonte: Dados Primários, 2005.

Esta análise nos permitiu verificar uma incidência maior, com 17,9%, 12,8%, e 10,3% respectivamente: Poucas mudanças; melhoria do acesso aos conteúdos, via novas tecnologias; não respondeu satisfatoriamente. (Tabela 07).

A respeito da formação profissional com a Universidade Corporativa parece-nos sobremaneira, bastante esclarecedoras as respostas dos entrevistados, como podemos constatar a seguir:

“... Mudou muito pouco, pois o Banco já cuidava de formação do seu pessoal há muito tempo” (Entrevistado 12).

“... Após a criação não mudou muito a situação” (Entrevistado 07).

“Pouco mudou. Já existia um departamento que cuidava de formação do pessoal do Banco.” (Entrevistado 18).

“Não se percebe no dia-a-dia grandes mudanças.” (Entrevistado 23).

“Mudaram poucas coisas, pois o banco já tinha um órgão que fazia as atividades de formação e treinamento” Entrevistado 29).

Dado o ritmo das mudanças no processo de trabalho, segundo Meister (1999, p.11) “o que hoje parece estado de arte estará irremediavelmente obsoleto amanhã”. A própria forma e estrutura de uma Universidade Corporativa só sobrevive com adaptações e mudanças constantes. [...] “o treinamento eficaz, ele precisa manter uma presença confiável e consistente”. Neste sentido, os funcionários precisam contar com algo sistemático e não com um esforço de resgate, convocado para solucionar o problema do momento. Em outras palavras, “o treinamento deve ser um processo contínuo e não um evento que ocorre apenas uma vez.”.

As respostas sobre a questão melhoria do acesso aos conteúdos via novas tecnologias, (Tabela 07) evidenciam a importância das informações confiáveis, do relacionamento com as novas tecnologias. Não basta apenas aplicar conhecimentos, dominar procedimentos, empregar habilidades específicas e instrumentais. Para isso é exigido posse de educação básica, treinamento específicos e práticos. Os cursos de treinamento são voltados, atualmente para conteúdos bem definidos, que tendem a exigir mais aprofundamento de formação geral, da capacidade de inovar, de compartilhar conhecimentos.

O depoimento a seguir ilustra o anteriormente mencionado:

“... Com a criação da Universidade houve democratização das informações, redução de custos para a empresa e instantaneidade dos conteúdos propiciados pelo meio eletrônico.” (Entrevistado 01).

“Processo educacional mais interativo entre todos os níveis na organização. Hoje há uma interligação direta com as estratégias e diretrizes. É uma questão de sinergia. (Entrevistado 06).

“Acredito que a Universidade deixou mais claro para os funcionários, as possibilidades disponíveis para o seu desenvolvimento dentro da empresa, além de ter um canal (Internet) onde podemos consultar cursos, fazer cursos auto – instrucionais e trilhar nosso desenvolvimento profissional. (Entrevistado 20).

“... foram implementadas várias melhorias no processo de treinamento como: produção de vídeos para treinamento, programa de informatização no treinamento, a TV Corporativa, o Programa de Profissionalização, entre outros. Com a criação da UniBB, esta ficou responsável em desenvolver talentos e oportunidades de crescimento na empresa” (Entrevistado 24).

Os entrevistados acima mencionados reconhecem as mudanças com a criação da Universidade Corporativa em face de aplicação das novas tecnologias, embora com uma visão ainda, muito voltada para os cursos oferecidos pela UniBB.

4.3.4 Aplicação do aprendizado adquirido por meio da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

Sobre a aplicação do aprendizado adquirido por meio da UniBB, os entrevistados afirmaram, em 100% dos casos, que o aplicam no seu cotidiano de trabalho.

Pode-se inferir, portanto, que os conteúdos em educação, disponibilizados pela UniBB, guardam forte relação com a natureza do trabalho. Todos os entrevistados além de responderem positivamente afirmaram a importância através dos seguintes depoimentos:

“Sim”. Aplico. Os conteúdos estão voltados para as atividades rotineiras do Banco (Entrevistado 26)

“Tem sido de grande utilidade na minha vida profissional e pessoal.” (Entrevista 13).

“Na maioria das minhas atividades são usados os ensinamentos da UniBB”. (Entrevistado 28).

“O conteúdo dos cursos possibilitam a aplicação no trabalho” (Entrevistado 05).

4.3.5 Contribuição da Universidade Corporativa Banco do Brasil para o plano de carreira dos seus trabalhadores

Como na subcategoria anterior, ao serem indagados se a UniBB contribui para o plano de carreira dos trabalhadores do Banco, os entrevistados responderam afirmativamente em 100,0% dos casos.

Nesse aspecto inferimos que a UniBB amplia a sua chance de êxito, à proporção que, segundo Dengo (2001), o sucesso deste modelo em educação corporativa depende, dentre outros fatores, da sua efetiva contribuição para o planejamento de carreira destes trabalhadores.

A UniBB (2004) oferece orientação para encarreiramento por meio do programa de Ascensão Profissional e das Trilhas de Desenvolvimento Profissional (TPD). O primeiro possibilita ao trabalhador programar, reprogramar e gerenciar a sua carreira. Se além de instrumentos de seleção que permitem a concorrência aos diversos cargos. O segundo proporciona um auxílio aos funcionários na escolha de caminhos educacionais que podem ser percorridos para a construção de suas carreiras. As verbalizações seguintes retratam a contribuição da Universidade Corporativa no plano de carreira do trabalhador:

“... Porque o plano de carreira está ligado às habilidades profissionais, muitas delas adquiridas pelo conhecimento proporcionado pela UniBB. (Entrevistado 02).

“Há uma gama enorme de recursos que orientam e instrumentalizam os funcionários para cuidar da sua carreira”. (Entrevistado 12).

“A UniBB possibilita que cada funcionário adquira os conhecimentos necessários à sua ascensão profissional dentro da empresa” (Entrevistado 26).

“A UniBB possibilita o plano de carreira através das trilhas profissionais” (Entrevistado 04).

Conforme Lucena (1995), cabe à empresa criar gerir e gerir os mecanismos de planejamento de carreira, mas é do interesse de cada indivíduo concretizá-la. Tanto o planejamento quanto a realização exigem dedicação e trabalho duro do empregado e dos gestores. Teoricamente, os únicos limites à

carreira devem ser o potencial do indivíduo e as oportunidades oferecidas pela empresa.

4.4 Comunicação interna da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

Nessa etapa de investigação procuramos verificar se a comunicação interna tem contribuído para os trabalhadores bancários compreenderem e acolherem as possibilidades de formação/qualificação pela Universidade Corporativa.

A análise desta categoria fundamentou-se nas seguintes subcategorias:

1) Conhecimento do Portal da Universidade Corporativa Banco do Brasil voltado para o público externo; 2) O que oferece o portal da Universidade Corporativa do Banco do Brasil voltado para o público externo; 3) Acesso ao portal restrito da Universidade Corporativa do Banco do Brasil; 4) O que oferece o portal restrito da Universidade Corporativa do Banco do Brasil.

O conjunto de produtos e serviços que a UniBB utiliza em seus portais, foi descrito no segundo capítulo onde abordamos os aspectos estruturais da Universidade Corporativa. Os portais da universidade corporativa na internet são ambientes virtuais que oferecem informações sistematizadas sobre a educação corporativa do Banco, tanto para funcionários quanto para o público externo.

4.4.1 Conhecimento do portal da Universidade Corporativa do Banco do Brasil voltado para o público externo

Conhece o portal externo

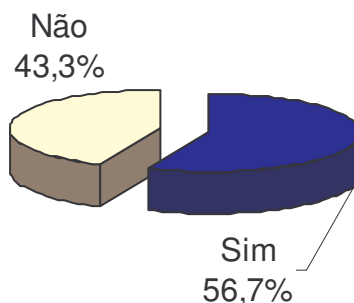


GRÁFICO 10

Fonte: Dados Primários, 2005

A pesquisa comprova que 43,3% dos entrevistados afirmam não conhecer o portal da UniBB, voltado para o público externo, alegando falta de tempo e falta de oportunidade.

4.4.2 O que oferece o portal da Universidade Corporativa do Banco do Brasil voltado para o público externo

TABELA 08

O que o portal externo oferece

O que o portal externo oferece	Frequência	%
Agenda de eventos	3	6,3%
Consultoria	3	6,3%
Cursos	11	22,9%
Entrevistas	4	8,3%
Informações sobre a UNIBB	1	2,1%
Links de consulta	1	2,1%
Materiais de aperfeiçoamento / treinamento	3	6,3%
Notícias / informações	7	14,6%
Publicações	13	27,1%
Treinamento	1	2,1%
Vários conteúdos	1	2,1%
Total	48	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 48, por terem sido admitidas mais de uma resposta.

Fonte: Dados primários, 2005.

Ficou evidenciado, dentre os entrevistados que afirmaram conhecer o portal aberto, um domínio parcial do que a UniBB disponibiliza para a sua cadeia de relacionamento. Confirmamos que a Universidade não está conseguindo ainda sensibilizar seus trabalhadores para a compreensão de que tal recurso na internet tem também como objetivo ser um ambiente promotor de negócios para a organização, à medida que, colocado à disposição do cliente pode gerar oportunidades e relacionamentos, conforme Éboli, (2004).

Embora Meister (1999) considere que a definição de uma estratégia tecnológica, a Internet, por exemplo, seja um dos componentes fundamentais para implementação de uma universidade corporativa, a sua aplicação, na prática, muitas vezes não é rápida, em face de diversas dificuldades, como falta de tempo para o funcionário acessar tal ambiente, durante o trabalho; aparato tecnológico instável e inabilidade do funcionário com a tecnologia digital. Estas dificuldades foram apontadas em algumas das entrevistas.

Os que afirmaram conhecer o portal externo (56,7%), destacaram diversas atividades de acordo com os depoimentos abaixo descritos:

“Sim. Oferece notícias, artigos, disponibiliza material para impressão e consultoria” (Entrevistado 01).

“Sim. Opções de treinamento e informações específicas, artigos, entrevistas, resenhas, e outros.” (Entrevistado 10).

“Disponibiliza cursos e informações muito úteis.” (Entrevistado 19).

“Sim. Artigos, entrevistas, publicações, informações sobre a UniBB. O acesso ao site se dá pelo endereço www.uni.bb.com.br” (Entrevistado 24).

Considerando a ordem de importância dada aos produtos oferecidos pela UniBB para a formação do funcionário, destacamos: Publicações (27,1%); Cursos (22,9%); Notícias e Informações (14,6%). O conjunto de produtos e serviços oferecidos nos portais da Universidade Corporativa na Internet são ambientes virtuais que oferecem informações sistematizadas sobre educação corporativa do Banco, para os trabalhadores do Banco, clientes e parceiros.

4.4.3 Acesso ao portal restrito da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

Acesso ao Portal Interno da UniBB

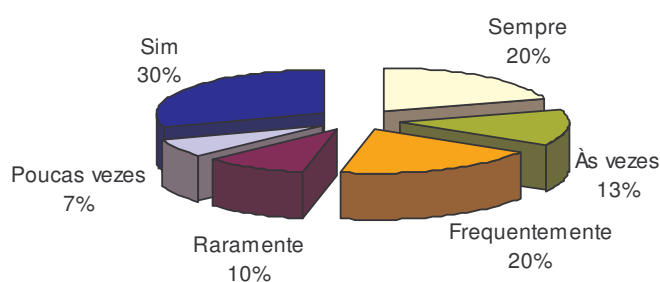


GRÁFICO 11

Fonte: Dados primários, 2005

Em relação ao portal restrito aos trabalhadores do Banco do Brasil, 100,0% dos entrevistados disseram conhecer este ambiente virtual da UniBB. No entanto, o acesso ao portal varia entre os entrevistados. 30,0% afirmaram acessar; com o mesmo percentual (20,0%), sempre e freqüentemente; 13,0% correspondem àqueles que acessam às vezes; 10,0% raramente e 7,0%, poucas vezes. (Gráfico 11).

4.4.4 O que oferece o portal restrito da Universidade Corporativa do Banco do Brasil

TABELA 09
Portal restrito oferece

Portal interno oferece	Freqüência	%
Acesso a bibliotecas	3	4,2%
Agenda de eventos	1	1,4%
Aperfeiçoamento para executivos e novos gestores	3	4,2%
Atualização profissional	2	2,8%
Cursos	25	35,2%
Direcionamento da carreira / trilhas	6	8,5%
Entrevistas	1	1,4%
Informações	9	12,7%
Notícias	2	2,8%
Orientações Profissionais	5	7,0%
Publicações	10	14,1%
Reportagens	2	2,8%
Treinamento	2	2,8%
Total	71	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da freqüência corresponde a 71 por terem sido admitidas mais de uma resposta.
Fonte: Dados primários, 2005.

A maior parte, correspondente a 35,2%, remeteu aos cursos, quando identificaram o que o portal oferece. Os demais foram capazes de citar mais alguns outros produtos e serviços que são disponibilizados, além dos cursos *on line*, conforme verbalizações:

“Artigos, publicações, aperfeiçoamento para altos executivos e novos gestores e atualização profissional” (Entrevistado 26).

“Informações, dicas profissionais, reportagens” (Entrevistado 05).

“Acesso à biblioteca, informações sobre bolsas de estudo, textos auto-instrucionais” (Entrevistado 24).

“Orientações profissionais, trilhas para o desenvolvimento profissional, informativos” (Entrevistado 10).

Constatamos que a UniBB não possui mecanismos de controle de acesso aos dois portais, ou seja, não se sabe quantas pessoas “navegam” naqueles ambientes em um determinado intervalo de tempo, o que poderia ser uma informação relevante para a definição de suas estratégias.

Tal ambiente, conforme UNIBB (2004) oferece um amplo conjunto de produtos que contempla informações sobre planejamento de carreira, agenda de cursos, catálogo de cursos, biblioteca, fascículos de profissionalização, ferramentas gerenciais, notícias, artigos, cursos, conteúdos para educadores corporativos, informações sobre todos os programas disponíveis de educação corporativa, além de vários cursos *on line*.

4.5 Dificultadores quanto ao melhor aproveitamento.

Nessa categoria nos importou verificar dos trabalhadores bancários quais os entraves para o melhor aproveitamento da UniBB.

A análise desta categoria fundamentou-se nas seguintes subcategorias:

1) Existência de dificultadores para o aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Universidade corporativa do Banco do Brasil; 2) Dificuldades para o aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil.

4.5.1 Existência de dificuldades para o aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil

Dificuldades aproveitamento

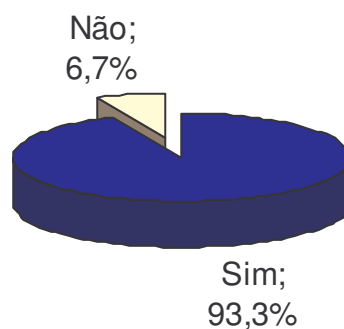


GRÁFICO 12

Fonte: Dados Primários, 2005

Para a primeira pergunta dessa categoria, 93,3% afirmaram que existem dificuldades e 6,7% disseram que não.

4.5.2 Dificuldades para o aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil

TABELA 10

Dificuldades para o aproveitamento

Dificuldades para o aproveitamento	Frequência	%
Falta de computadores	1	2,6%
Falta de disponibilidade de tempo	27	69,2%
Falta de disposição	2	5,1%
Falta de força de vontade	1	2,6%
Falta de incentivo	2	5,1%
Infra-estrutura	1	2,6%
Lentidão e queda dos sistemas	1	2,6%
Liberação para participação em treinamentos presenciais	4	10,3%
Total	39	100,0%

Obs: Embora o número de entrevistados corresponda a 30, o resultado da frequência corresponde a 39, por terem sido admitidas mais de uma resposta.

Fonte: Dados Primários, 2005

Conforme podemos verificar, na Tabela 10, a falta de tempo durante a jornada de trabalho foi a dificuldade mais citada como impedimento ao pleno aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB. Estas dificuldades foram mencionadas em 69,2% dos casos. Os depoimentos abaixo retratam a situação por eles descrita:

“... o funcionário de 06 ou 08 horas de trabalho diário, não dispõe de tempo para acessar os cursos. Os quadros das agências estão muito enxutos” (Entrevistado 04).

“... o acesso ao portal da UniBB exige tempo disponível, coisa que não acontece no dia-a-dia dos funcionários das agências, onde o tempo é destinado ao atendimento das tarefas do serviço”. (Entrevistado 05)

“... Há dificuldades para participação em cursos presenciais. Devido aos quadros reduzidos nas agências” (Entrevistado 15).

“A falta de tempo nas agências é o maior dificultador”. (Entrevistado 28)

“O volume de serviço não permite a utilização contento dos recursos da Universidade Corporativa durante a jornada de trabalho”. (Entrevistado 29)

Esse resultado é contraditório com o proposto, já que revela ausência de medidas do Banco no sentido de viabilizar o que é intenção estratégica da Universidade Corporativa: “disponibilizar meios para facilitar e democratizar a aprendizagem” (UniBB, 2004). A ausência de medidas empresariais, no sentido de tornar efetiva a aprendizagem em qualquer momento, em qualquer lugar, configura, conforme Meister (1999), um enorme entrave à implementação da Universidade Corporativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou aprofundar a compreensão das condições da educação corporativa no cenário contemporâneo considerando as novas formas de organização derivados de um quadro de reordenamento que demandam para o trabalhador bancário, novos requisitos de qualificação. Para tanto, investigamos a experiência da UniBB, no município de Aracaju.

A formação profissional e o desenvolvimento humano são eixos estratégicos das políticas de qualificação dos trabalhadores diante das transformações operadas no processo produtivo. A crescente busca pelo conhecimento, pela rapidez de informações, pela inovação tecnológica e por novos modelos de gestão da força de trabalho tem ampliado cada vez mais o grau de competitividade empresarial e profissional. Assim, requisitam-se da educação, novos conhecimentos sobre o trabalho e, por conseguinte, uma formação profissional que deve se adequar às demandas mercadológicas e à emergência do trabalhador “competente” e “instrumentalizado”.

Diante desse requerimento, a educação corporativa tem se colocado como uma alternativa que vem se ampliando no sentido de qualificar conforme o perfil hoje demandado pelas empresas. O modelo de educação corporativa que trabalhamos nesse estudo foi o desenvolvido pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil.

Defini-la não é apenas atribuir uma nova denominação para algo tradicional no mundo das organizações. A educação corporativa retrata a complexidade própria de um cenário progressivamente mais competitivo e integrado dentro de uma perspectiva histórica de um modelo de desenvolvimento que

predominantemente, permanece aprofundando desigualdades, sejam elas entre organizações, países, classes sociais e diferentes segmentos destas.

Levando-se em conta a abrangência e a profundidade das transformações que o conceito encerra, Meister (1999), a define como o esforço institucional estruturado de desenvolvimento continuado do potencial humano, compreendendo toda a cadeia de valor da empresa, composta por fornecedores, clientes, parceiros e empregados com o objetivo de contribuir para o alcance de metas e resultados essenciais à sobrevivência e ao crescimento sustentado da organização. Nesse sentido, seu discurso assenta-se na teoria do Capital Humano.

Ao postular um vínculo entre qualificação, desenvolvimento e, superação das desigualdades mediante a educação, supostamente ao alcance de todos, o que levaria a uma maior produtividade, a Teoria do Capital Humano evidencia o seu caráter ideológico e apologético das relações sociais de produção capitalista. Apresenta-se como solução socializante quando, de fato, serve para ocultar as verdadeiras causas das desigualdades e do “subdesenvolvimento”, transferindo para o plano individual a responsabilidade pelo “sucesso” ou “fracasso” de cada um.

É dentro dessa lógica que surge a discussão do novo paradigma das empresas que se interessa em “educar” os seus empregados através da Universidade Corporativa. É também nessa perspectiva que a educação permanente se enquadra no arcabouço teórico-metodológico da Universidade Corporativa. Para as empresas a educação permanente se traduz em aumento de formação profissional que, de fato, serve para torná-las mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas e do desenvolvimento econômico.

A análise realizada nos permitiu concluir que os funcionários do Banco do Brasil, embora conheçam as diretrizes e os eixos metodológicos da Universidade

Corporativa, têm, em sua quase totalidade, uma apreensão acrítica e/ou contraditória a respeito do real papel da UniBB. Consideram importante suas ações para o desenvolvimento pessoal e profissional, ao tempo em que, majoritariamente, identificam a pouca disponibilidade de tempo para o melhor aproveitamento das possibilidades oferecidas pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil, como a principal dificuldade. Tal dificuldade, conforme depoimentos apresentados, se dá em função da sobrecarga de trabalho e enxugamento dos quadros nas agências.

Apesar do destaque dado a esse aspecto, as verbalizações, apreciadas em seu conjunto, evidenciam a funcionalidade da educação corporativa à lucratividade empresarial e, portanto, à relação entre educação e trabalho nos marcos da sociedade regida pelo capital.

Essa afirmação, contudo, não invalida o fato de que a educação corporativa, na sociedade capitalista, cumpre um importante papel para a formação/qualificação dos trabalhadores do Banco. Afinal, seria ingenuidade almejar algo diverso.

Com esse trabalho esperamos contribuir para o aprofundamento da temática em exame, tanto para os estudiosos da educação, quanto para os trabalhadores e, para a própria empresa.

6 BIBLIOGRAFIA

ALVES FILHO, A. **Adaptação estratégica na empresa pública do setor bancário: o caso do Banco do Estado de Santa Catarina.** Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo, em SADER, E e GENTTILI, P.(orgs). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** RJ: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, R. **Formas de Organização do Processo de Trabalho da Cooperação à Robotização:** Análise & Conjuntura, B.H. v. 8, n. 1, jan/abr, 1993.

ANTUNES, R. L. C. **Adeus ao trabalho?** As metamorfoses no mundo do trabalho e dimensões da crise do sindicalismo. Trabalho de livre docência apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, 1994.

ARANHA, L. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial.** São Cristóvão, SE: Editora UFS, 1999.

ARGYRIS, C. **Ensinando pessoas inteligentes a aprender:** aprendizado organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BANCO DO BRASIL, 2003. Disponível em <http://www.bancodobrasil.com.br>.

BARROS, J.R.M.; LOYOLA, G.J.L. de. e BOGDANSKI, J. **Reestruturação do setor financeiro,** Ministério da Fazenda, Janeiro, 1998.

BAZÍLIO, L. C. **Processos e Relações de Trabalho no Banco Verde.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

BECKER, F. **Da ação à operação:** o caminho da aprendizagem. Porto Alegre: Palmarinca/E & R/EST, 1993.

BETINI, A. G. **Educação e Avaliação no âmbito da empresa:** A reestruturação produtiva mudou as regras do jogo? 2002. Dissertação, UEC, Campinas, 2000.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa:** Monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BORON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal em SADER, E. (org) –**Pós Neoliberalismo** – as políticas sociais e o Estado democrático. R.J: Paz e Terra, 1995

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Jorge Zahar, Ed. Rio de Janeiro, 1993.

BRAVERMAN. H. **Trabalho e Capital Monopolista.** A degradação do trabalho no século XX, 3ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRUNO, L. (org) Educação, qualificação e desenvolvimento econômico, in: **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo:** leituras selecionadas, São Paulo: Atlas S/A, 1996.

_____, e SACCARDO, C. (coordenadoras). **Organização, trabalho e tecnologia.** São Paulo:Atlas, 1986.

CAMPOS, Vicente Falconi. **TQC:** Controle de Qualidade Total (no estilo Japonês). Belo Horizonte: Bloch Editora, 1992.

CANEDO, L. B. **Bancários, movimento sindical e participação política** . Campinas. Unicamp,1986.

CARVALHO, R Q. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação, In: Ferreti, C. J. e outros (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar, Petrópolis: Vozes, 1994.

CATANI, A. M. **O que é capitalismo.** Coleção Primeiros Passos, 21ª. Ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. S.Paulo: Xamã, 1996.

_____. **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. Xamã, 1999.

CORTELLA, M. S. **Educação Corporativa é atitude**. Melhor, S. Paulo, nº 166, p. 32. mar. 2001.

COSTA, A.C. **Educação Corporativa: um avanço na gestão integrada do desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

COVRE, M.deL.M. A função da técnica, in: **Organização, trabalho e tecnologia**, BRUNO, L. e Saccardo, C. , S. Paulo: Atlas, 1986.

_____. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo:Ática, 1990.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. S. Paulo: Editora UNESP, Brasília, FLASCO, 2000.

CUT. **Ação sindical frente às mudanças tecnológicas e organizacionais: textos para debate**. Proposta de resolução para a 8ª. Plenária Nacional da Cut, julho, 1996 (mimeo).

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório p/a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação p/o século XXI. 6 ed. S. Paulo. Cortez, 2001.

DEMO, P. Educação Profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: **Educação Profissional: O debate da(s) competência (s)**. Brasília: Mtb, SEFOR, 1997.

DENGO, N. **Universidades Corporativas: Modismo ou inovação?** 2001. Dissertação. UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DIEESE – Linha Bancários. **Evolução do emprego e dos níveis de salário dos trabalhadores no setor creditício e financeiro** . São Paulo: DIEESE, 1992, (mimeo).

_____. **Anuário dos Trabalhadores**. 1996 a 1999, São Paulo, 1999.

_____. **Automação, seus efeitos sobre o trabalhador bancário no Brasil**. SP:DIEESE, 1985.

_____. **Trabalho e reestruturação produtiva: dez anos de linha de produção**. São Paulo:DIEESE, 1995.

DONADIO, M. **T & D total: ensinando as empresas a aprender**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

DOWBOR, L. Da globalização ao poder local: A nova hierarquia dos espaços. In: S, Marcos Freitas C. de. **A Reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós-capitalista**. SP: Pioneira, 1993. VI, 5-7, 176.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**, São Paulo: Gente, 2004.

_____. **Educação para o século XXI**. São Paulo: Schmukler, 1999.

_____. **O Poder da simplicidade**. Educação Corporativa. T & D n. 104, p. 38-39, ago. 2001.

_____. **Universidade Corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração?** RAUSP – Revista de Administração da USP, S. Paulo, v. 34 n. 4, p. 27-32, out/dez. 1999.

ELY, H.B. **Qualidade nos bancos: um estudo sobre o aspecto participativo das novas formas de gestão**. Programa de Pós Graduação em Sociologia, UFRGS, Porto Alegre, 1995.

FASCÍCULO PROFISSIONALIZAÇÃO. Brasília: Banco do Brasil, n. 1, 1996.

FERREIRA, C.G. **O fordismo, sua crise e o caso brasileiro**, Cadernos Cesit, n. 13, s/d, mimeo, UNICAMP.

FERRETTI, Celso João et al (org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLEURY, A. FLEURY, M. J. L. **Aprendizagem e inovação empresarial**: as experiências do Japão, Coréia e Brasil. S. P.: Atlas, 2002.

FOGAÇA, A. **Educação Tecnológica e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: 4. (mimeo), SENAI, 1998.

_____, SALM, C. **Questões críticas da educação brasileira**. MCT/PACTI; MICT/PBQP, 1995.

FRANCO, D. **Universidade Corporativa**: Uma realidade no mundo empresarial. T&D, 1999.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico- social capitalista. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politecnia, polivalência ou qualificação profissional? In: **Trabalho e Educação**. Coletânea CBE. MACHADO, L.R.de S. e outros. São Paulo: Papirus, Cedes, Ande, Anped, 1994.

_____. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática, in: **Neoliberalismo, Qualidade Total e educação, visões críticas**.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GENTILI, P. (org). **Pedagogia da Exclusão** - Crítica ao Neoliberalismo, em: Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C.M. e outros. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalho. Cortez, 2001.

GOMES, M. T. **Um jeito Próprio de Ensinar**. Exame. SP: v. 35 n.2 Jan. 2001.

HARVEY, D. A. **Condição Pós Moderna**. Edições Loyola, São Paulo, 1992.

HILGARD, E. R. **Teorias da Aprendizagem**. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

HIRATA, H. S, Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência, em Ferretti, C.J. e outros (Orgs) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**, Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. (org). Sobre o modelo japonês: automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho. São Paulo:Edusp, 1993.

IANNI, O. **A sociedade global**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JINKINGS, N. **Trabalho e subjetividade sob o mister de fazer mais dinheiro**: o trabalho bancário. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____. **Trabalhadores bancários**: entre o fetichismo do dinheiro e o culto da excelência. In: **Educação para o (des) emprego**. Bernadete Wrublevski Aued (Org), São Paulo: Vozes, 1999.

_____. **Trabalho e resistência na “fonte misteriosa”**: os bancários no mundo da eletrônica e do dinheiro. Campinas, São Paulo: Edit. Da Unicamp, 2002.

JUNQUEIRA, L. A. e VIANNA, M.A.F. **Capital Intelectual, Gestão do Conhecimento e Universidade Corporativa**. Disponível em www.informal.com.br. Acesso: abril, 2003.

LA BANCA, A. M. **As estratégias de segmentação do mercado de clientes pessoas físicas no Banco do Brasil no período de 1997 a 2001**. Dissertação de Mestrado, - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção - UFSC, Florianópolis, 2001.

LARANGEIRA, S.M.G. **As novas tecnologias e a ação sindical no setor bancário**: as experiências britânica e brasileira. M. Gerais:ANPOCS, 1993, mimeo.

LEITE, M. de P. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar, FERRETTI, J.C. (org), Rio de Janeiro:Vozes, 1994.

LEITE, Elenice. M. **Novos espaços do conhecimento, uma escola em cada empresa?** São Paulo: SENAI, ago/93 (mimeo).

_____. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. Lucia Bruno (org), São Paulo, Atlas, 1996.

LETTIERI, A. A fábrica e a escola. In: **Crítica da divisão do trabalho**. GORZ, A. e outros, S.Paulo: Martins Fontes, 1989.

LIPIETZ, Alain. **Miragens e Milagres**: Problemas da Industrialização no terceiro mundo. SP: Nobel, 1991.

LUCENA, M. D. da S. **Planejamento de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 1995.

LUKACS, G. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: **Trabalho e Educação**. Lucília Regina S. Machado e outros. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**-um debate multidisciplinar. Celso João Ferretti e outros. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MACEDO, R. B. **Universidades Corporativas**: proposição de um modelo conceitual. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

MANET, E.G. La Guerra Oculta de la Informacion. La Habana, Ediciones Políticas, Editorial de Ciências Sociales, 1987.

MARX, K. **O Capital** : crítica da economia política. Vol. I, 14^a. Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/S.A., 1994.

MASSETO, M. (org). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MATTOSO, J. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: Socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Mackron Books, 1999.

MELLO, J.M.C. Conseqüências do Leoliberalismo, em **Revista Educação e Sociedade**, n. 1, SP, ago., 92.

MELLO, L.I.A. e COSTA, L.C.A. **História Moderna e Contemporânea**. SP:Scipione, 1993.

MINAYO, M.S.C. (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**, 4ª. Ed., Petrópolis: Vozes, 1995.

MINTTZBERG, H. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MOTTA, R.P. **Transformação organizacional**: a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

NEVES,M. Mudanças Tecnológicas e Organizacionais e os Impactos sobre o Trabalho e a Qualificação Profissional, em: **Trabalho e Educação** – Coletânea CBE. Campinas: Papirus, 1994.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a Educação Brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Ednioeste, 1999.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOSELLA, P. **O compromisso político como horizonte da competência técnica**. Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez, n. 14, 1983

_____. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.

_____.**Trabalho e educação em trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O trabalho como princípio educativo em Gramdci, in: **Trabalho, educação e prática social**. SILVA, T.T. (org). Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

OLIVEIRA, M.A. de (Org). **Economia e trabalho**: textos básicos, Campinas, S.Paulo: Unicamp, 1998.

OLIVEIRA, C.E.B. e MATTOSO, J.E.L. (org). **Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado**. S.Paulo:Scritta, 1996.

PAIVA, V. e RATTNER H. **Educação permanente e capitalismo tardio**.S.Paulo:Cortez, 1985.

PEREIRA, D. de C. e CRIVELARI, H. M. T. A concepção fabril numa empresa bancária, in: **Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência**. Roque Aparecido da Silva Márcia de Paula Leite e outros. São Paulo: Iglu, 1991.

PEREIRA, C. de S. **Universidades corporativas transformando as estruturas de treinamento e desenvolvimento das organizações no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2001.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. **Educação e sociedade**. Ed. Nacional, 1987.

PINTO, Leandro Duarte, **Universidade Corporativa sob a ótica dos funcionários: o caso do Banco do Brasil**. Dissertação de mestrado, Salvador, 2004.

RAGO, L.M. e MOREIRA, E.F.P. **O que é taylorismo**. Coleção Primeiros Passos, 10ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RATTNER, H. Educação Permanente na Era da Informática, em: **Educação Permanente e Capitalismo Tardio**. PAIVA, V. e RATTNER, H. São Paulo: Cortez, 1985.

REVISTA DESED. Brasília: Banco do Brasil, v. 59, jul./ago./set. 1977.

_____. Brasília: Banco do Brasil v. 85, n. 14466, dez. de 1985.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro. Campus, 2003.

RODRIGUEZ y RODRIGUEZ, M. Y. **Organização do conhecimento: a implantação de universidades corporativas**. Rio de Janeiro: Petrobrás, 2001.

RUFFATO JUNIOR, E.R. **Universidade Corporativa Banco do Brasil – UniBB**. Brasília, 2002.

RUMMERT, S.M. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo:Xamã, Niterói: Intertexto, 2000.

SANTOS, B.S. **Pelas Mãos de Alice**: o social e o político na pós modernidade. SP:Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias
SEABRA, C. **Uma Nova Educação para uma Nova Era**. S.P; PUC, 1993.

SEGNINI, L. **A Liturgia do Poder**: Trabalho e Disciplina. São Paulo: EDUC, 1998a.

_____. **Mulheres no Trabalho Bancário**: Difusão Tecnológica, Qualificação e Relações de Gênero. S.P: FAPESP/EDUSP, 1998.

_____. **Reestruturação nos Bancos no Brasil**: desemprego, subcontratação e intensificação do trabalho. Unicamp, Campinas, 1998b.

SILVA, C.R.L.; SINCLAYR, L. **Economia e mercado**: introdução à economia. São Paulo: Saraiva, 1996.

SOARES, S. de O. **A proposta de Universidade corporativa**: Temas para reflexão. Dissertação de Mestrado. Santos, 2002.

SOUZA, D.J.**Educação à distância e cultura organizacional no Banco do Brasil**, Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2002.

SOUZA, C. **Talentos & competitividade**. Rio de Janeiro:Qualitymark, 2000.

TOFLER, A. **Powersift**: As mudanças do poder. RJ: Record, 1993.

TRIPODI, T. e outros. **Análise da Pesquisa Social**. RJ: Francisco Alves, 1997.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIBB – UNIVERSIDADE CORPORATIVA BANCO DO BRASIL. Disponível em <http://www.bancodobrasil.com.br>. Acesso em 20 jul. 2004.

VIANNA, M.A.F. **Universidades corporativas**: uma visão de hoje. Disponível em http://www.uol.com.br/aprendiz/aprenderonline/marco_vianna/vishoj.htm>. Acessado em mar. 2004.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABELA, A. **Prática educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.