

VERA REGINA ROESLER

**UMA NOVA FASE NA RELAÇÃO ENTRE MUNDO DA EDUCAÇÃO E MUNDO DO
TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO DA CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE
CORPORATIVA *GRANDE BANCO***

Florianópolis, 06 de julho de 2007

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

**UMA NOVA FASE NA RELAÇÃO ENTRE MUNDO DA EDUCAÇÃO E MUNDO DO
TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO DA CRIAÇÃO DA *UNIVERSIDADE
CORPORATIVA GRANDE BANCO***

**Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Valeska Nahas Guimarães**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Área de concentração: Trabalho e Educação

Roesler, Vera Regina.

Uma nova fase na relação entre mundo da educação e mundo do trabalho: um estudo de caso da criação da Universidade Corporativa *Grande Banco*./ Vera Regina Roesler – Florianópolis, 2007. f.

Orientadores: Lucídio Bianchetti e Valeska Nahas Guimarães

Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

1. Educação corporativa.
2. Universidade corporativa.
3. Formação e instrução.
4. Treinamento.
5. Instituição financeira.

I Bianchetti, Lucídio. II Universidade Federal de Santa Catarina. III. Título.

**UMA NOVA FASE NA RELAÇÃO ENTRE MUNDO DA EDUCAÇÃO E MUNDO DO
TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO DA CRIAÇÃO DA *UNIVERSIDADE
CORPORATIVA GRANDE BANCO***

VERA REGINA ROESLER

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, área de concentração Trabalho e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em cumprimento aos requisitos necessários à obtenção do grau acadêmico de Mestre em Educação.

Orientador: _____
Prof. Dr. Lucídio Bianchetti (PPGE - UFSC)

Co-orientadora: _____
Prof^a. Dr^a. Valeska Nahas Guimarães (PPGE - UFSC)

Avaliador: _____
Prof. Dr. Antonio David Cattani (PPGS - UFRGS)

Avaliadora: _____
Prof^a. Dr^a. Nise Jinkings (PPGE - UFSC)

Suplente: _____
Prof. Dr. Ari Paulo Jantsch (PPGE - UFSC)

Florianópolis-SC, 06 de julho de 2007

Para Marlene (em memória), Harry;
Cláudia, Rogério, Humberto e Jardel .

AGRADECIMENTOS

As histórias contadas/relatadas pelas pessoas que falaram nesta pesquisa, não são apenas dados e informações. São vidas, experiências marcadas na carne e nos ossos de seus protagonistas, no cotidiano das relações de trabalho, nos conflitos e contradições consigo mesmas, que ora reescrevo, retransmito a partir de seus depoimentos e da confiança em mim depositada.

Jamais teria produzido este trabalho sem a voz (mesmo que inaudível em alguns momentos) de meus colegas que ousaram falar de suas dores, suas crenças/descrenças e sua paixão pelo ensinar, bem como da eterna vontade/necessidade de aprender. Fui surpreendida pela capacidade destas pessoas e sua esperança de transformar um pouquinho deste seu/nosso mundo do trabalho a partir da ação educativa, mesmo que alguns não compreendam exatamente o que vem a ser educação, na acepção científica do termo.

São bancários sim, mas jamais satisfeitos ou acomodados em sua condição. São bancários que ousam, que querem mais, que não se conformam com o que está posto como imutável. Fazem-se sujeitos através de e apesar de todas as contingências interpostas em seu caminho. Desbravam espaços virgens, travam batalhas inglórias, saem feridos, muitas vezes massacrados/desacreditados/humilhados. No dia seguinte, ou no máximo algumas semanas adiante, lá estão novamente: cabeça erguida, espinha ereta, usando o que de mais sagrado/forte possuem: o poder da palavra e sua credibilidade para transformar, senão o mundo, pelo menos o pequeno espaço que os rodeia - seu “mundinho”.

Estes homens e mulheres são os personagens da história que reproduzi, reconfigurei, reescrevi. Tentei traduzir com fidelidade suas falas e sentimentos, como alguém que também vive submetida aos ditames do capital, que sofre da mesma dor, amargura e desilusão, mas de igual maneira não desiste. O remédio que tomo é idêntico e faz efeito semelhante, porém com intensidade diferente. Talvez a fonte que sacia minha sede seja diferente...

Talvez um dia se possa mostrar a “eles” que estamos vendo o jogo “deles”.

MAIS AGRADECIMENTOS

Escrever pode parecer, inicialmente, uma atividade solitária. No entanto, ao concluir esta dissertação, tenho certeza de que é a mais coletiva das construções. Não teria realizado nada sem a presença e a contribuição de todos os que se fizeram ouvido e voz ao meu lado, tanto na eloqüência quanto no silêncio e na expectativa.

Assim, agradeço a todos os que contribuíram neste processo, e, em especial, aos professores Lucídio Bianchetti e Valeska Nahas Guimarães, pelo apoio, confiança, amizade e, acima de tudo, pela paciente e criteriosa orientação. Foi um privilégio tê-los como orientadores. Agradeço também à Elisa Maria Quartiero, pelas conversas esclarecedoras não somente acerca do tema pesquisado, e pelo carinho com que me recebeu em sua casa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação pela acolhida;

Aos professores pela dedicação e extremo profissionalismo;

À amiga especial, Iracema Pamplona Gnecco, pela correção gramatical e, principalmente pelas caminhadas na Beira-Mar nos finais de tarde de domingos, nas quais ao ouvir minhas dúvidas, sempre tinha palavras que tornaram menos árdua a tarefa;

Às amigas Susy e Ingri, pela torcida e apoio incondicional.

À Cláudia, minha irmã querida, que pacientemente me ouvia e tentava trazer algum direcionamento ao que parecia o caos instaurado;

Ao Humberto e ao Jardel, filhos adoráveis, pela compreensão diante de minha necessidade de isolamento dentro de casa para me dedicar às leituras e escrita;

A meu pai, Harry, que mesmo sem ter noção exata do que estava sendo produzido, contribuiu a seu modo, assegurando-me a tranquilidade necessária para prosseguir;

À generosidade da minha colega e gerente, Leila Aparecida Costa, que viabilizou o tempo para eu poder me ausentar do trabalho e cursar as disciplinas do Mestrado;

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão e apoio irrestrito em minhas ausências;

À solidariedade de todos os colegas do PPGE, nos encontros em sala de aula e em nossos cafés, nos quais compartilhar as experiências atenuaram os momentos difíceis.

A despeito de todas as dificuldades vividas no decorrer deste processo, o período de elaboração desta dissertação foi um marco em minha vida. O carinho, o apoio e o amor de meus familiares, colegas e amigos foram fundamentais para que eu chegasse a este momento final.

*Eles estão jogando o jogo deles.
Eles estão jogando de não jogar um jogo.
Se eu lhes mostrar que os vejo tal qual eles estão,
Quebrarei as regras do seu jogo
E receberei sua punição.
O que eu devo, pois, é jogar o jogo deles,
O jogo de não ver o jogo que eles jogam.*

Ronald Laing

RESUMO

Verifica-se, na atualidade, o fenômeno educação corporativa (EC) e sua materialização por meio das universidades corporativas (UC's), tomando proporções significativas, embora no meio acadêmico, e em especial na área de educação, a discussão ainda se encontre em compasso lento.

Apresento neste trabalho, um estudo de caso sobre a criação e desenvolvimento, no interior de uma grande instituição financeira nacional, da *Universidade Corporativa Grande Banco (UC GB)*, que a partir do final dos anos de 1990, assumiu as prerrogativas de suprir as necessidades de qualificação de seu quadro de pessoal.

Na pesquisa qualitativa realizada em 2006, foram ouvidos dirigentes e instrutores internos (ou mediadores de conhecimento) da *UC GB*. Foram também acessados documentos internos da organização, seu modelo pedagógico, *sites* da *intranet* e *internet*, quadros e tabelas com os valores de investimentos e evolução da área de educação corporativa da empresa, permitindo a reconstituição do percurso histórico dessa instância que se pretende educativa. Os dados referem-se ao período compreendido entre o surgimento da *UC GB* e os dias atuais.

Neste estudo merece atenção o processo de forma(ta)ção dos instrutores internos da organização, na preparação para o exercício docente. Estes profissionais assumem mais esta atividade/responsabilidade, cumulativamente às já exercidas em seu cotidiano sem, no entanto, considerá-la trabalho. “Pagam o preço” para fazer parte do grupo de instrutores, como uma estratégia para sua realização profissional ou, principalmente, fuga em determinados períodos do ano, da rotina massacrante do trabalho bancário.

Ao mesmo tempo em que, de maneira geral as UC's se baseiam no modelo das universidades acadêmicas, verifica-se que os objetivos seguem trajetórias opostas, visando outra teleologia. Em que pese a missão e visão da *UC GB*, seus dirigentes são claros e pragmáticos ao enunciar seus objetivos: todos os processos educativos têm, obrigatoriamente, de estar direcionados aos negócios da organização, e sua finalidade é manter os níveis de rentabilidade, competitividade, bem como conquistar novos mercados. A apropriação do vocábulo “universidade”, que traz consigo mais de mil anos de história, é realizado sem o menor constrangimento, como “uma jogada de marketing”, ou ainda, “para reforçar a imagem interna e externa” da organização junto a seus clientes e funcionários. Da mesma maneira, os conceitos de formação humana e educação são subsumidos à noção utilitarista e de consumo imediato, e usados como sinônimos de treinamento e capacitação, tanto para as atividades técnico-operacionais, quanto às de cunho comportamentais.

Palavras-chave: educação corporativa, universidade corporativa, formação e instrução, treinamento, instituição financeira.

ABSTRACT

It is seen, nowadays, the corporative education phenomenon (CE) and its materialization through the Corporative Universities, reaching meaningful proportions, although in the academic world, specially in the educational area, this discussion remains still at a low pace.

I present in this work, a study case about the creation and development inside a great financial institution in the country, the “Corporate University of a Big Bank”, which by the end of the 90’s, has assumed the prerogatives to supply the necessities of qualification of its personnel.

In the carried through qualitative research in 2006, leaders as well as internal instructors (or mediators of knowledge) of UC GB had been heard. Also internal documents of the organization, its pedagogical model had been accessed, sites of the intranet and internet, pictures and tables with the values of investments and evolution of the area of corporate education of the company, allowing the reconstitution of the historical passage of this instance that is meant to be educative. The data refer to the period from the sprouting of UC GB to the current days.

In this study the formation process of the internal instructors of the organization deserves attention, due to its preparation for the teaching ability. These professionals assume one more activity/responsability, adding to the activities already done in their daily work, however without considering it “work”. “They pay a huge price” to be part of the group of instructors, as a strategy for their professional accomplishment or mainly, to escape in certain periods of the year, the cruel routine of the banking work.

At the same time that, mainly speaking, UC’s have as models the academic universities, it has been detected that their objectives follow opposing directions, aiming to another teleology. Besides the mission and vision of the UC GB, its controllers are clear and pragmatic when announcing its objectives: all the educative processes have, obligatorily, to be directed to the businesses of the organization, and its purpose is to keep the yield and competitive levels, as well as the conquering of new markets. The use of the word “university” that brings whitening itself more than a thousand years of history, was done without a lesser constant, as a “marketing play” or still, “to strengthen the internal and external image” of the organization among the customers and employees. In the same way, the concepts of human being formation and education are subused to the utilitarian notion and immediate consumption in the same way they are used as synonymous of training and qualification, not only for the tecnico-operational activities as well as for the behavioral ones.

Key-words: corporative education, corporative university, formation and instruction, training, financial institution.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEC – Associação Brasileira de Educação Corporativa
ABED – Associação Brasileira de Ensino a Distância
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Br
CIPA – Comissão Interna de Prevenção a Acidentes
CLT – Consolidação da Legislação Trabalhista
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas/Br
C&T – Ciência e Tecnologia
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
DORT – Doenças Osteomusculares relacionados ao trabalho
EaD – Educação a Distância/Br
EC – Educação Corporativa
FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos
FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FMI – Fundo Monetário Internacional
FURP - Fundação para o Remédio Popular
FUNBRA – Fundação Universidade de Brasília
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Br
IBM – International Business Machines/EUA
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IES – Instituição de Ensino Superior
IDEC - Instituto de Defesa do Consumidor
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
IPEN - Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER – Lesões por esforços repetitivos
MBA – Master of Business Administration
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia/Br
MDIC – Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC – Ministério da Educação
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social
TEM – Ministério do Trabalho e Emprego
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
PROFAE - Programa de Profissionalização do Auxiliar de Enfermagem
TCH – Teoria do Capital Humano
TI – Tecnologias da Informação
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UC GB – Universidade Corporativa Grande Banco
UC's – Universidades Corporativas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA PESQUISA	
1.1 O fenômeno universidade corporativa (UC)	34
1.1.1 Surgimento e expansão das universidades corporativas	34
1.1.2 Justificativa para a criação das UC's	46
1.1.3 Principais definições, configuração e organização das UC's	51
1.1.4 O que diferencia um Centro ou Departamento de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) de uma UC?	57
1.1.5 O uso da expressão "Universidade Corporativa"	60
1.2 Interfaces do mundo do trabalho com o mundo da educação: estratégias de apropriação de conhecimentos produzidos na academia pelo setor produtivo, com o apoio do Governo	61
1.2.1 Instituto UNIEMP: mediador entre universidades e empresas	62
1.2.2 Governo Federal e Educação Corporativa: relação possível? Associação Brasileira de Educação Corporativa – ABEC	69
2 CAPÍTULO II - MUNDO DA EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: QUESTÕES A DESVELAR	
Universidade acadêmica ou tradicional: gênese da universidade corporativa?	73
Origem e percurso histórico da universidade acadêmica/tradicional	74
Características e modelos	78
Universidade: principais definições	80
A nova universidade: capitalismo acadêmico	84
Universidades acadêmicas x universidades corporativas: da universidade protagonista à universidade subsumida ao capital	88
Educação, Educações?	89
Educação e formação	90
Qualificação x modelo de competências	96
Ampliação da esfera educativa: "a sociedade como escola"	

Educação e Trabalho

108

Crise e recomposição do sistema capitalista

108

Neo-teoria do capital humano (ou revigoração da TCH)

112

3 **CAPÍTULO III - O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O GRANDE BANCO E SUA UNIVERSIDADE CORPORATIVA**

Breve Contextualização

117

Surgimento dos bancos

117

Histórico e características do *Grande Banco*

119

Histórico e configuração da *Universidade Corporativa Grande Banco - UC GB* 130

Criação da *Universidade Corporativa Grande Banco - UC GB*

131

Estrutura hierárquica e gestão

135

Espaço físico e plataforma virtual

138

Modelo pedagógico

140

Ações educacionais e escolas

144

Investimentos em educação corporativa pelo *Grande Banco*

147

Corpo docente: o instrutor interno da *UC GB*

150

Perfil de competências dos instrutores internos da *UC GB*

151

Seleção e preparação do instrutor interno: critérios e formação pedagógica

155

Composição do quadro docente da *UC GB*

160

Trilhas de desenvolvimento

162

Mapa de conhecimentos

164

Abertura para o público externo

166

Convênios de cooperação e parcerias com IES e outras instituições

167

4 **CAPÍTULO IV - CONCEITOS, EXPERIÊNCIAS E ESPERANÇAS NO EXERCÍCIO COTIDIANO DOS PROTAGONISTAS DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA GRANDE BANCO: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS MANIFESTAÇÕES DOS ENTREVISTADOS**

Metamorfose da área de T&D do *Grande Banco* em *UC GB*

171

A instrutoria interna do Grande Banco: estratégia de superação do trabalho bancário?	183
“Elefantes na janela de vidro”: processo de preparação dos docentes da <i>UC GB</i>	184
4.2.1.1 Modelo atual: “formação” ou forma(ta)cão	191
Remuneração e ganhos indiretos	194
A polêmica entre a realidade e o sonho: instrutoria como atividade única dos bancários docentes	200
Desenvolvimento dos instrutores da <i>UC GB</i>	202
“Instrutor é coisa de empresa; professor é coisa de escola”	204
Uso de conceitos e apropriação de idéias: por que “Universidade”?	206
Por que “Universidade” para denominar a <i>UC GB</i>	207
Diferenças entre UC e universidade acadêmica na visão dos protagonistas da instância educativa do <i>Grande Banco</i>	212
Educação ou treinamento/instrução: compreensão sobre processos educativos pelos “mediadores de conhecimentos” da <i>UC GB</i>	215
O pragmatismo dos resultados na perfeição da urgência: velocidade x aprendizagem na educação voltada para o negócio	218
Comentários elogiosos sobre a <i>UC GB</i>	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	
ANEXO I - Roteiro de entrevistas para Instrutores Internos do <i>Grande Banco</i>	250
ANEXO II - Roteiro de entrevistas para Gerentes da Área de Educação Corporativa do <i>Grande Banco</i>	252
ANEXO III – Referências bibliográficas utilizadas pelo <i>Grande Banco</i> no Modelo Pedagógico, curso de formação de instrutores internos da <i>UC GB</i> e outras “ações educacionais”	254

APRESENTAÇÃO

Historicamente as relações entre trabalhador, empresa e escola vieram sendo permeadas por contradições e em processo de constantes transformações, indicando que nenhuma situação é em si imutável ou perene.

Ao se compreender a sociedade em seu movimento dialético, no qual está presente a luta de classes, o movimento contraditório entre forças e relações de produção, o embate entre ideologias, forças e poder, se apreende o fenômeno em seu sentido amplo, articulado com a historicidade que lhe é pertinente, e não apenas como fatos isolados, naturalizados como se tudo sempre tivesse sido deste ou daquele modo.

Em se tratando de educação, verifica-se que com o advento da maquinaria, o espaço de aprendizagem deixou de ocorrer na relação mestre-aprendiz no interior das corporações, em espaço-tempo delimitado e de obedecer ao ritmo biológico do ser humano. A introdução de novas tecnologias possibilitou o desencadeamento de transformações importantes, como a quebra do ritmo de trabalho das pessoas em termos quantitativos, qualitativos e geográficos. Relações e formas de trabalho foram revolucionadas, o trabalho individual predominantemente eliminado e foi imposta a produção coletiva. Da mesma forma, a aprendizagem adquiriu caráter social e o conhecimento passou a ser produzido e reproduzido coletiva e universalmente. Entrou em cena a lógica de universalização da educação: a escola se constituiu como necessidade do capital, emergindo junto com a maquinaria, com o próprio desenvolvimento das forças produtivas. Passou a ser o espaço de disciplinamento, transmissão dos mesmos conhecimentos a todos¹, imposição de tempo e preparação para o trabalho. Criou-se uma “nova natureza humana”, ou seja, um homem submetido às forças produtivas. A pedagogia contribuiu para que o trabalho adquirisse destaque nas necessidades de formação já no final dos anos 1700 e meados dos 1800, coincidindo com os primórdios da Ciência Moderna e do Estado Moderno (Manacorda, 2002; Ramos, 2002).

Se o projeto burguês de educação, conforme assinala Ramos (2002), foi demarcado pela idéia de educação para as massas como um quesito indispensável para a racionalização da economia, da produção e do tempo, basicamente até a atualidade os processos educativos vêm em um movimento de submissão às necessidades do capital, no cumprimento da tarefa de formação da força de trabalho. O ideal de formar cidadãos para o exercício da liberdade e da

¹ Evidentemente este “todos” passará a sofrer gradações, como será visto posteriormente nesta exposição.

cidadania permanece ainda hoje no horizonte das utopias, e, no transcorrer do tempo, mais distante da realidade concreta da maioria da população.

Todo esse processo se desenvolveu e continua se configurando em espaço de conflitos e contradições, demarcado por inúmeras e profundas transformações.

A partir da década de 1960, em particular, se explicitaram e passaram a ganhar terreno as idéias da Teoria do Capital Humano - TCH, de Theodore Schultz (1902-1998). Em termos teóricos, na proposta de Schultz² (1973) para a ‘sociedade do conhecimento’³, vigoram a universalidade da educação - acesso para todos, livre arbítrio do sujeito, garantia de postos de trabalho para quem se ‘desenvolver’ e a correspondente elevação da renda na relação direta com o tempo investido e o nível de escolaridade. Em conseqüência, quanto mais ‘qualificado’ o trabalhador, mais elevada seria sua renda e melhores os índices de produtividade/rentabilidade das empresas. Tais afirmativas são reforçadas nas obras de Peter Drucker (1993), Alvin Toffler (1994), Peter Senge (2002, 2005), dentre outros teóricos e *gurus*⁴ das novas estratégias empresariais.

Ao se caracterizar a educação como investimento, mascara-se a realidade de que somente alguns têm acesso à escolarização e que esta é oferecida de forma diferenciada; em outras palavras, há grande diferença entre o discurso genérico e as práticas limitadas, resultando na manutenção de privilégios de poucos.

Se até então as relações entre o sistema educacional e o mundo do trabalho eram delineadas por fronteiras distintas e cada uma das partes se responsabilizava pela sua especificidade, a partir da década de 1970 e com maior intensidade a partir de 1990, com o mercado mundializado (Ianni, 1992) e a agudização da crise do capital, esses limites espaço-temporais deixaram de ser claramente definidos. De acordo com entusiastas defensores da

² Theodore W. Schultz, juntamente com Arthur Lewis, foi ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1979. Em sua obra *O Capital Humano. Investimentos em Educação e Pesquisa*, o autor relata que procurou explicar e verificar o papel das “capacidades adquiridas dos agentes humanos como uma fonte mais importante dos ganhos de produtividade não explicados” (1973, p. 7).

³ Expressão popularizada por Peter Drucker, em sua obra *Sociedade Pós-Capitalista* (1993). As discussões seminais neste aspecto são de Daniel Bel na obra *O advento da sociedade pós-industrial*, publicado pela Editora Cultrix. Uma discussão crítica a este respeito é feita por Cezar Luiz de Mari em sua Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em 2006, com o título “*Sociedade do Conhecimento e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*”.

⁴ ‘Guru’, de acordo com Houaiss (Dicionário online), é um substantivo masculino que na Índia significa “mestre espiritual ou líder de seita religiosa”. Como derivação, por extensão de sentido: “líder carismático”, “mestre influente; mentor respeitado”. Derivação, no sentido figurado. Regionalismo: Brasil. Uso: informal: “guia, pessoa que orienta ou aconselha”. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbeta=guru>; acessado em 29.set.2006. Turmina (2005, p. 43) acrescenta que a expressão “*guru da administração*” é utilizada para referir-se “àqueles profissionais que apóiam seu discurso em ‘mandamentos’ das teorias administrativas para disseminar conselhos e regras da gestão empresarial”.

educação corporativa (EC), dentre os quais destacam-se Meister (1999) e Senge (2002 e 2005), a escola não é mais o *locus* privilegiado de produção e transmissão do conhecimento. Além disto, os tempos destinados à aquisição desses conhecimentos se dilataram com a noção de “educação para toda a vida”. A escola perdeu a exclusividade como espaço de ensino e aprendizagem, e o tipo de conhecimento veiculado passou a ser questionado, surgindo assim, por parte do empresariado, a exigência de uma “educação sob medida”, baseada no modelo de competências, conforme flagram Quartiero & Bianchetti (2005), ao evidenciarem os limites desta perspectiva de análise.

Autores como Cattani (1997 e 2005a), Frigotto (1996 e 2005), Gentili (2002), Peña Castro (2004), Quartiero & Bianchetti (2005, 2006) e Bianchetti (2001, 2005) dentre outros, realizam reflexões críticas acerca desse movimento, no interior do qual a TCH se apresenta metamorfoseada, com nova roupagem e conceitos, definida como ‘educação corporativa’.

A partir dos anos de 1980 e mais fortemente na década de 1990, no Brasil foram criadas as primeiras universidades corporativas (UC) no interior das organizações, com o argumento de que as instituições de ensino superior, nos moldes em que se apresentavam não mais atendiam as necessidades da instância produtiva relativamente à qualificação dos trabalhadores.

Os setores que se destacam na criação de universidades corporativas, conforme Meister⁵ (1999) são os serviços públicos, de saúde e financeiros. Tal necessidade é justificada pela autora a partir das exigências do mercado (competitividade), bem como pela desqualificação e falta de ‘competências’ dos trabalhadores, cuja culpa é atribuída ao sistema formal de ensino. Seus argumentos são repetidos exaustivamente por seus inúmeros seguidores/defensores do modelo de educação contido nas UC’s, inclusive no Brasil.

Peter Senge, um dos principais ideólogos das empresas como “organizações de aprendizagem”⁶, refere-se a elas como “um importante modismo na administração da primeira metade da década de 90”, ou ainda, uma “nova coqueluche da administração”.

No entanto, o tal “modismo” previsto por Senge, aparentemente em fase inicial, encontra-se em crescimento nas mais variadas empresas no mundo contemporâneo. Trata-se,

⁵ Jeanne Meister é Presidente da *Corporate University Xchange, Inc.*, empresa de consultoria em educação corporativa com sede em Nova York. É considerada referência mundial ao se tratar o tema Universidades Corporativas.

⁶ Peter Senge, em seu ‘best seller’ *A Quinta Disciplina* (2002) conceitua as ‘organizações baseadas no conhecimento’ ou ‘**organizações que aprendem**’: “organizações inerentemente mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de continuamente ‘reinventarem-se’. Tais organizações terão como base a crença de que, em um mundo de mudanças cada vez mais aceleradas e crescente interdependência, como observou o ex-vice-presidente de Planejamento da Royal Dutch/Shell, Arie de Geus, ‘a fonte básica de toda vantagem competitiva está na capacidade relativa da empresa de aprender mais rápido do que seus concorrentes’ (p.12).

portanto, de um fenômeno histórico que vem atingindo proporções que merecem atenção dos estudiosos preocupados com a relação entre o mundo da educação e do trabalho.

A questão que se coloca não é simples. A esse respeito advertem Quartiero & Bianchetti (2005) quanto à postura utilizada neste início do Século XXI para tratar da relação entre universidade e empresa, mundo da educação e mundo do trabalho. A realidade atual não pode mais ser apreendida como foi até então, necessitando uma análise crítica acerca das responsabilidades específicas das partes envolvidas.

Assim, é necessário buscar, por meio de pesquisas e estudos de caráter científico, desvelar as relações que se instauraram, avançam em ritmo acelerado e permeiam não apenas o âmbito da educação e do trabalho, mas todas as instâncias da vida humana. É preciso compreender os fatores sócio-históricos que compõem tal cenário, ou seja, o mundo real, que, como lembra Kosik (2002), apesar de oculto pela pseudoconcreticidade, é o mundo da *praxis* humana. Como essa realidade é construída, quais são as variáveis constitutivas deste fenômeno?

Nesta perspectiva, tratarei do tema educação e universidades corporativas (EC e UC's), o contexto em que se deu seu surgimento, alguns dados estatísticos para melhor identificar o fenômeno e sua relevância, bem como a proposta epistemológica e metodológica dessas entidades que adentram a esfera educativa, em um estudo de caso.

Justificativa e relevância do estudo

É vasta a literatura, especialmente no meio acadêmico alinhado com a universidade operacional (com as características de corporativa), quanto no meio empresarial, sobre o tema 'educação corporativa', com prescrições e fórmulas de sucesso para a criação e desenvolvimento de 'universidades corporativas' no interior de instituições e organizações⁷, tanto na esfera pública quanto privada.

No entanto, as abordagens utilizadas nas obras de pensadores alinhados ao setor produtivo em escala mundial, em sua grande maioria tratam o assunto de forma apologética, como 'a solução' à propalada ineficiência do sistema formal de ensino em sua missão de

⁷ Adoto neste estudo, a diferenciação entre 'instituição' e 'organização' dada por Chauí (2003), para quem as instituições têm como princípio e referência normativa a sociedade e, nestes termos, se insere na divisão social e política, com práticas direcionadas á busca da universalidade. Sua finalidade é encontrar respostas às contradições decorrentes da divisão social. As organizações, por outro lado, têm seu fim precípua em si mesmas, ou seja, não constam entre seus fins a busca por responder às contradições sociais, e sim alcançar seus objetivos na competição com seus supostos concorrentes, para obter resultados e se manter no mercado.

preparar os trabalhadores para o mercado, de acordo com o modelo de competências em voga. Tais estudos desenvolvem-se em perspectiva a-histórica e, conseqüentemente a-crítica, ou seja, sem levar em conta as profundas contradições instaladas na relação entre empresa/escola.

Nessas teorizações os conceitos⁸ de educação, formação e instrução, assim como as noções de qualificação e competências, são usados muitas vezes como sinônimos, levando o leitor a equívocos. O mesmo ocorre, e não por acaso, com a apropriação do substantivo ‘universidade’, conceito relevante como prática social, que vem sendo destituído de seu sentido histórico e empregado de forma pragmática e utilitária, em favor dos interesses do capital.

Da mesma forma, a bibliografia acessada aponta limitações em estudos de caso relativos às transformações, metamorfoses ou ‘migração’, conforme alguns autores (Éboli, 2004a; Dengo, 2001; Alpersted, 2001), dos departamentos ou áreas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos (T&D), em universidades corporativas, uma vez que as empresas, via de regra, não se mostram propensas a expor seus dados para análises críticas, como foi o caso do *Grande Banco* e sua UC, objeto desta pesquisa.

A pesquisadora e professora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Marisa Éboli, confirma que “um elemento restritivo para a realização de ampla pesquisa sobre o tema é a dificuldade de mapear as empresas no Brasil que implementaram projetos nessa área, pois não há critérios norteadores para tal identificação” (2004a, p. 24).

Entretanto, iniciativas neste sentido se encontram em curso desde o ano de 2006 na Secretaria de Tecnologia Industrial do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC, com apoio do CNPq. Por meio da internet são enviados questionários às empresas, visando a alimentar um banco de dados sobre atividades de educação corporativa no Brasil. Foram coletadas informações relativas às UC’s já implantadas em organizações, suas características e resultados alcançados. Ao analisar os dados obtidos⁹, o pesquisador Afrânio Carvalho Aguiar (2006, p. 2), menciona a dificuldade em conhecer o universo pesquisado, tendo em vista a amostra obtida com apenas 41 organizações respondentes à

⁸ No Capítulo II desta dissertação abordo os conceitos de ‘educação’, ‘instrução’, ‘formação’ assim como a substituição das ‘qualificações’ pelo modelo das ‘competências’. Trato também da apropriação do substantivo ‘universidade’ para denominar espaços de treinamento empresarial.

⁹ O Relatório “Atividades de educação corporativa no Brasil: análise das informações coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC – Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior” encontra-se disponível em: http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/docs/Relatorio_atividade2006.pdf. Acessado em 19/01/2007.

pesquisa, não podendo, desta forma, ser considerada “uma *amostra probabilística*”, ficando prejudicados os estudos (grifos do autor). Aponta que o número de respostas obtidas foi suficiente para “uma interpretação de tendências”, ou seja, confirma as dificuldades em se obter informações claras e objetivas acerca do fenômeno UC presente na realidade brasileira.

Assim, por tratar-se de tema pouco explorado na perspectiva histórico-crítica, e considerando os elementos que evidenciam sua originalidade, desenvolvi um estudo de caso sobre o histórico da criação da *Universidade Corporativa Grande Banco – UC Grande Banco*¹⁰, sua atuação com foco principalmente em seus aspectos epistemológicos e metodológicos.

O interesse pelo objeto de pesquisa diz respeito, além da curiosidade científica, também à minha atuação profissional em dois campos distintos:

- a) Como bancária desde 1981, vivi a fase de reestruturação do Sistema Financeiro Nacional, a introdução de novas tecnologias e as conseqüentes alterações nas relações de trabalho. A partir de 1997, desempenho, cumulativamente, tarefas cotidianas de cargo técnicos e gerenciais ocupados¹¹ na empresa, e a função docente, ou seja, de ‘instrutora interna’¹².
- b) Como psicóloga organizacional e psicoterapeuta desde 1998, deparei-me com o sofrimento psicofísico vivido pelos trabalhadores diante das novas exigências de flexibilidade e adaptação aos ‘novos tempos’ e tecnologias, e em especial os bancários, que conforme se pode verificar na literatura que trata do tema (Dejours, 1992; Jinkings, N. 1995 e 2002; Codo et al, 1999 e 2006; Schwartz, 2005), dentre outros, enfrentaram e enfrentam as conseqüências nocivas da adoção do paradigma da flexibilidade em suas relações, que vão além do trabalho, subsumindo suas vidas de forma quase integral.

¹⁰ Denominação fictícia usada para a instituição financeira pesquisada e sua universidade corporativa, por não ter sido autorizada a utilização de seu nome.

¹¹ Atualmente trabalho na área de Gestão de Pessoas do *Grande Banco*, denominação que substituiu (como na maioria das empresas da atualidade), os Departamentos ou Setores de Recursos Humanos (RH). Outro termo encontrado na literatura (e na prática) é Departamento ou Gerência de Gestão de Talentos.

¹² As atividades inerentes ao papel de ‘instrutor interno’ do banco pesquisado são de docência/instrução e assemelham-se às de professor. No entanto, tais profissionais não são denominados desta forma pela organização. Em todas as correspondências internas, bem como em cartilhas e página da intranet (Portal da *Universidade GB*), os substantivos utilizados, além de ‘instrutor’ ou ‘tutor’, são ‘facilitador’ ou ‘mediador’ de conhecimentos. Para ilustrar o caráter ambíguo do qual se reveste a função, recorreu-se ao *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, versão *online*, que define o verbete ‘Instrutor’ como “que ou aquele que instrui, que ensina, que adestra”. Disponível em <http://www.uol.com.br/houaiss>. Acessado em 29.set.2006. É importante ressaltar que embora o termo “adestrar” refira-se a animais e “amestrar” a pessoas, é significativa a utilização do primeiro por Houaiss, porque a instrução leva ao adestramento. O assunto em questão é aprofundado nos Capítulos II, III e IV desta Dissertação.

A experiência ao longo desses 26 anos experimentando as contradições vividas no interior da empresa objeto deste estudo¹³, apesar de impor limites na objetividade, por outro lado me permitiu inserir análise qualitativa e adentrar com propriedade nas dimensões metodológica e epistemológica apresentadas nos documentos do *Grande Banco*. Estou percorrendo o caminho que muitos pesquisadores talvez não tenham a oportunidade de fazer: da prática para a teoria. Ciente dos riscos de cair no subjetivismo ao falar do papel que protagonizo neste processo, procurei manter a vigilância no sentido de me ater a dados e fatos concretos relatados pelos sujeitos entrevistados, bem como às informações constantes nos documentos consultados.

Na medida em que caracterizei o *Grande Banco* e sua universidade corporativa, com base na análise documental e, posteriormente, nas entrevistas, tive o cuidado de, como já citado anteriormente, me ater aos fatos e dar voz aos sujeitos que foram ouvidos, me utilizando de suas falas e da argumentação dos autores que subsidiaram o diálogo com o assunto em tela. No entanto, como lembram Lüdke & André (1986), se é impossível o absoluto de objetividade em um estudo deste tipo, da mesma forma é inevitável a interferência dos valores e, principalmente das experiências e elaborações do pesquisador, como em meu caso, inserida na realidade estudada.

Em que pese toda a problemática acima explicitada, o aprofundamento no tema foi possível a partir das discussões realizadas nas aulas das disciplinas cursadas no Programa de Pós-graduação em Educação, que me proporcionaram embasamento para abordar conceitualmente questões relacionadas à formação/construção do conhecimento e instrução, bem como os aspectos que dizem respeito à sua transmissão e extensão de tal processo, permitindo-me, a partir da empiria, um olhar crítico, baseado no pensamento/argumentação dos autores clássicos e contemporâneos que estudam o assunto.

Assim, na discussão teórica e análise dos dados, faço o cotejo entre três conjuntos de autores:

No primeiro momento, separo de acordo com as dimensões a que se referem, os que são utilizados como fundamentação epistemológica e os que servem de balizadores no aspecto metodológico da *UC Grande Banco*, apresentados pelos mentores da área de educação corporativa do *Grande Banco* de forma indistinta, como se compusessem bloco único.

¹³ Certamente esta não é uma prerrogativa exclusiva do fato de eu ser a autora da pesquisa e trabalhar no *Grande Banco*. É uma decorrência comum quando se escreve sobre o que se está fazendo. Em meu caso, o olhar surge de dois lugares/papéis: bancária e psicóloga, o que, de certa forma, diluído no conjunto, reduz os riscos de cair no subjetivismo e permite impor certos limites ao proceder a análise dos dados.

Apesar de serem tomados estes autores como referência, se verificam nos documentos consultados que, a todo o momento, outros nomes são trazidos para compor o grupo já eclético de referencial teórico, aos quais são conferidas as mesmas funções (epistemológicas e metodológicas), de acordo com os objetivos e/ou necessidades da organização.

Na dimensão epistemológica da *UC Grande Banco* Lev Vygotsky¹⁴ (1896 - 1936) é apontado como eixo central, com sua Teoria Histórico-Cultural de Desenvolvimento Humano, auxiliado por Carl Rogers¹⁵ (1902 - 1987), com a Teoria da Aprendizagem Centrada na Pessoa, e David Ausubel¹⁶ (1918 - 1997), com a Teoria da Aprendizagem Significativa, cujas idéias são as bases para o modelo pedagógico da *UC Grande Banco*.

Nos mesmos textos, ainda no aspecto epistemológico, comparecem Paulo Freire¹⁷ (1921-1997) com sua vasta produção teórica, além de outros, com obras específicas, como Delors (2000, Dalmás (1994), Demo (1997), Dutra (2002), Meister (1999), Éboli (1999, 2004a, 2002), Perrenoud (1999, 2001), Drucker (1993), Senge (2002, 2005), Hunter (2004, 2006), Covey (2005), cujos ‘ensinamentos’ ou teorizações são utilizadas com frequência na *UC Grande Banco*.

¹⁴ De acordo com Oliveira (2003) e Rabello & Passos (2007), Lev S. Vygotsky, nascido na Bielo-Rússia em 1896, enfatizou o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Epistemologicamente tratou da aquisição de conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*. Sua produção escrita não chegou a constituir um sistema explicativo completo, articulado, do qual se possa extrair uma teoria bem estruturada. Isto somente foi possível em trabalhos posteriores, realizado por seus colaboradores, dos quais se destacam Alexander R. Luria e Alexei N. Leontiev. As principais obras de Vygotsky traduzidas para o português são *A formação social da mente, Psicologia e pedagogia* e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, A Construção do Pensamento e Linguagem* (obra completa), *Teoria e Método em Psicologia, Psicologia Pedagógica*.

¹⁵ Carl Rogers, nasceu nos Estados Unidos em 1902, foi professor, historiador, pesquisador e psicoterapeuta por mais de 30 anos. Em sua Teoria da Aprendizagem Centrada na Pessoa, traz como principais conceitos: a “não diretividade”, ou seja, o aprendiz sabe o que é melhor para ele e o facilitador acredita nessa autonomia, na capacidade de escolha e responsabilidade do aprendiz e o acompanha no processo; a aceitação positiva incondicional do aprendiz pelo facilitador, sem juízo de valor ou críticas; a compreensão empática e por fim, a congruência, traduzida por “capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de ser genuíno e integrado na relação com o outro” (Rogers, 1977). Suas principais obras são: *Tornar-se Pessoa; Liberdade para Aprender; Um jeito de Ser; Psicoterapia e Relações Humanas*.

¹⁶ David Paul Ausubel, psicólogo nascido nos Estados Unidos em 1918, desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Significativa, na qual descreve a aquisição de conceitos e a organização da estrutura cognitiva do estudante. Para que a aprendizagem seja significativa, segundo o autor, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação “ancora-se” nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Suas obras de destaque são: *Psychology of Meaningful*, e, juntamente com D. Novak e H. Hanesian, *Educational Psychology: a cognitive view*.

¹⁷ Paulo Freire nasceu na cidade de Recife, em Pernambuco, em 1921 e faleceu em 1997. Graduado em direito, foi professor em escolas públicas brasileiras e em universidades no exterior. Destacou-se na área de educação popular, voltando seus estudos para a escolarização e formação da consciência crítica de sujeitos de classes menos favorecidas e criou um método de alfabetização de adultos. Escreveu inúmeras obras, dentre as quais destacam-se: *Educação como prática da liberdade; Pedagogia do Oprimido; Conscientização: teoria e prática da libertação; Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação; A importância do ato de ler; Educação popular; Cultura popular; Fazer escola conhecendo a vida; Aprendendo com a própria história; Pedagogia: diálogo e conflito; Política e educação; Pedagogia da autonomia, dentre outros*. Disponível em: www.paulofreire.org, acessado em 17/04/2007.

Na dimensão metodológica, basicamente são apropriadas pela *UC Grande Banco* as prescrições de Bloom (1972) e Mager (1977, 1979), apesar dos esforços de capturar a metodologia desenvolvida por Paulo Freire e, como no trato com as questões epistemológicas, juntar todos como se a orientação fosse idêntica, ou, pelo menos similar.

Por fim, trago o terceiro bloco, composto por autores que auxiliam a fazer a distinção entre Universidades Acadêmicas e Universidades Corporativas, em perspectiva crítica, subsidiando o entendimento dos aspectos histórico-sociais de um fenômeno que é colocado indistintamente e já naturalizado no interior das organizações.

O fato de não demarcar as diferenças entre UC e Universidade Acadêmica se evidencia pela presença de autores de fundamentação teórica diversa, quando não antagônica. Os gerentes e funcionários da área de educação corporativa, assim como os instrutores internos do *Grande Banco*, falam e escrevem “Universidade” simplesmente, de forma genérica, referindo-se à sua UC. Tal questão, por si só já permite vislumbrar o processo de naturalização e a confusão pelo qual passam as questões de cunho epistemológico e metodológico na empresa, e mostra a extensão do problema objeto desta pesquisa.

Assim, para fundamentar minha análise, trabalho com as teorizações de autores com os quais compartilho das idéias/conceitos a respeito do tema, como Bianchetti (1998a, 1998b, 1998c, 2001, 2005), Cattani (1997, 2005a), Chauí (2001, 2003), Duarte (2004), Frigotto (1996, 2005), Gentili (2002), Jinkings, N. (1995, 2002), Laval (2004), Pena Castro (2004), Quartiero & Bianchetti (2005, 2006), Quartiero & Cerny (2005), Ramos (2002), Rodrigues (2004) e Souza (2005), dentre outros, como poderá ser verificado ao longo desta exposição.

Por meio desta pesquisa, a partir da bibliografia consultada e da análise de um caso concreto, busquei compreender a discussão pedagógica instaurada acerca das necessidades históricas que justificam a criação e atuação da *Universidade Corporativa Grande Banco* e seus desdobramentos em termos de:

- a) Desenvolvimento de novas habilidades e capacitação de seu corpo funcional;
- b) Substituição ao modelo de Treinamento & Desenvolvimento na empresa, e da assunção de funções características (típicas) da universidade acadêmica.

A partir desta discussão, foi pavimentado o caminho para adentrar as dimensões metodológica e epistemológica, com as seguintes questões:

- a) Quais são os determinantes históricos que levaram o *Grande Banco* a substituir sua tradicional área de T&D (treinamento e desenvolvimento) por uma universidade corporativa?

- b) Antes dessa decisão, foram buscadas soluções para as necessidades educacionais da empresa junto às instituições de ensino superior?
- c) De que forma este tipo de ‘educação’ que a empresa se dispõe a fornecer altera as relações entre o mundo do trabalho e o mundo da educação?
- d) Como a dinâmica desse processo vem sendo experimentada (vivenciada) pelos gestores da área de educação corporativa da empresa?
- e) E o corpo docente – os chamados ‘instrutores internos’, tão citados/elogiados nos documentos e discursos dos dirigentes do *Grande Banco*, como vivem esse paradigma em que acumulam às suas funções e responsabilidades diárias, as atividades de docência/instrução?
- f) Que relação pode ser estabelecida entre todas essas questões e a realidade atual do modo de produção capitalista?

Objetivos

Como **objetivo geral**, me propus a analisar o processo de implantação e atuação da *Universidade Corporativa Grande Banco*, visando a compreender as relações entre o mundo do trabalho e da educação, a partir das novas demandas em relação às exigências qualificacionais dos trabalhadores do Sistema Financeiro Nacional.

Os **objetivos específicos** constituíram-se em:

- Verificar em que bases teóricas se estabelecem os modelos propostos de ‘universidade’ corporativa na discussão contemporânea da relação empresa-escola e educação-trabalho e a pertinência da utilização do substantivo ‘universidade’ para denominar centros de treinamento empresariais;
- Analisar a compreensão e a utilização dos conceitos de ‘educação’, ‘formação’ e ‘instrução’ nas chamadas ‘universidades corporativas’, bem como os de ‘professor’ e ‘instrutor’;
- Analisar a substituição do modelo de ‘qualificação’ pelo modelo de ‘competência’, à luz da discussão teórica atual;
- Analisar o modelo de Universidade Corporativa adotado pelo *Grande Banco* e o seu alcance em termos de capacitação do corpo funcional, visando entender seus determinantes históricos.

Procedimentos metodológicos

Umberto Eco, na Introdução à sua obra *Como se faz uma tese*¹⁸ (2003, p. XIV), afirma que o momento de elaboração de uma tese, referindo-se aos estudos após a graduação, pode servir para não apenas “como uma coleta de noções”, e sim para elaborar criticamente uma experiência e adquirir a capacidade “de identificar os problemas, encará-los com método e expô-los segundo certas técnicas de comunicação”. Foi neste sentido que caminhei na elaboração desta Dissertação de Mestrado, cujos objetivos encontram-se acima explicitados.

Considerarei também a necessidade de ir além dos discursos e das aparências, ou seja, da avaliação simplista e a-crítica de dados estatísticos, tomando o objeto isoladamente - prática que contribui para a compreensão superficial da realidade. Nesse aspecto, minha pretensão foi buscar o fenômeno em suas relações, ou seja, conforme Luckesi et al, tentando apreender “o essencial, o oculto, aquilo que não aparece à primeira vista” (1996, p.63), lembrando que o conhecimento produzido é, conforme Lüdke & André (1986), além de “marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta” (p. 2). Nestes termos, concordando com as autoras, pode-se afirmar que “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”.

Em termos metodológicos, a presente pesquisa se constituiu em um Estudo de Caso, objetivando realizar uma investigação sobre a realidade singular do *Grande Banco*, instituição do Sistema Financeiro Nacional, que assumiu a partir de 1996 e mais fortemente de 2001, além de suas atividades bancárias, prerrogativas inerentes ao mundo acadêmico, com a criação da *Universidade Corporativa Grande Banco – UC Grande Banco*. Tal estudo possibilitou adentrar as especificidades da problemática em questão na empresa objeto desta pesquisa, situação também presente em outras organizações contemporâneas, nas mais variadas áreas de atuação.

Em termos de procedimentos metodológicos nesta dissertação, foram realizados: revisão bibliográfica e busca de dados na literatura especializada sobre o assunto em tela; análise documental em arquivos internos do *Grande Banco*, especialmente da área de educação corporativa, incluindo seus *sites* na intranet¹⁹ e internet, cartilhas, modelo pedagógico da *UC Grande Banco*, planos didático-pedagógicos de módulos, cursos e

¹⁸ A tese a que se refere Umberto Eco na obra acima referida, diz respeito ao trabalho final de cursos de graduação de alunos na Itália. No entanto, as orientações também são apropriadas às necessidades de pós-graduandos que convivem com as dificuldades inerentes à elaboração de uma dissertação ou tese aqui no Brasil.

¹⁹ O acesso à *intranet* da empresa é restrito aos seus funcionários.

programas relativos a ações educacionais, além de outros acessos disponíveis; entrevistas semi-estruturadas com instrutores internos (corpo docente da *UC Grande Banco*) e com gerentes responsáveis pela criação e manutenção da estrutura de educação corporativa da empresa.

A população pesquisada foi composta por duas categorias de sujeitos²⁰: a) gerentes da área de educação corporativa do *Grande Banco*; b) instrutores internos que atuam em atividades de docência/instrução.

Tais passos, em meu entendimento e apoiando-me nas palavras de Bianchetti (1998a, p. 24), possibilitaram “a apreensão de uma realidade histórico-social em construção, com todas as suas contradições”.

Com relação à amostra²¹ pesquisada, os dois grupos de entrevistados foram selecionados da seguinte maneira:

- a) Gerentes da área de educação corporativa: a empresa contava, no momento de elaboração desta pesquisa, com seis gerentes responsáveis pelas ações educacionais do *Grande Banco*: um gerente nacional e cinco gerentes operacionais. Assim, definiu-se que quatro destes profissionais seriam entrevistados, sendo que um deles deveria ser o gerente nacional e outros três, convidados aleatoriamente, conforme sua disponibilidade.
- b) Instrutores internos: dos 758 que constam no banco de dados da organização, entendeu-se que 16 seria um número adequado para representar este segmento, uma vez que o *Grande Banco* possui 15 Gerências de Gestão de Pessoas no País, além da Superintendência Nacional responsável por esta área na matriz. No entanto, no decorrer da pesquisa, tive a disponibilidade de 18 sujeitos que aceitaram de bom grado conceder a entrevista. A escolha obedeceu ao critério de representatividade junto às unidades da federação, proporcionalmente ao número de instrutores em cada região,

²⁰ No projeto apresentado à Banca de Qualificação constava também como procedimento metodológico a aplicação de questionário a uma amostra de funcionários do *Grande Banco*. No entanto, sem desconsiderar a importância em verificar o alcance e o desdobramento das medidas adotadas pela organização a partir da criação de sua *UC GB* junto ao seu quadro de pessoal, especificamente na alteração de suas rotinas e em seu (des)envolvimento, este procedimento foi descartado, atendendo orientação dos componentes da Banca de Qualificação. Foi também meu entendimento que, metodologicamente não seria adequada a utilização de um instrumento diferente (questionário) para um dos segmentos do público pesquisado (usuários da *UC GB*), sob risco de causar distorções na análise. Por outro lado, ao examinar os dados do banco pesquisado, posição de janeiro de 2007, é possível antever a dimensão da tarefa a que havia me determinado a enfrentar: são mais de 73 mil funcionários, distribuídos no Brasil e no exterior. Diante de tais números, no âmbito deste trabalho e dadas às condições de tempo de que disponho, inviabilizou-se a realização de entrevistas com esse público.

²¹ Relativamente à amostra desta pesquisa, foi debatido com a Banca de Qualificação qual seria o melhor número de entrevistados, chegando-se ao consenso de que quatro gerentes e 16 dos 758 instrutores internos, das diversas regiões do país, comporiam uma amostra significativa para este estudo de caso, dada a opção por trabalhar somente com entrevistas semi-estruturadas e não com questionários.

conforme pode ser visto no Quadro 2, na seqüência desta exposição. Não foram estabelecidos outros critérios, sendo a escolha realizada por convite, aleatoriamente e de acordo com a disponibilidade, tanto minha, no papel de pesquisadora, como dos entrevistados, em encontros de trabalho.

Assim, durante os meses de abril a julho de 2006, por ocasião de meus “destacamentos”²² para realizar trabalho específico para a *UC GB*, entrevistei três gerentes da área de educação corporativa. O gerente nacional, em função de sua agenda com elevado número de compromissos, foi entrevistado em junho/2006, por telefone (viva-voz), com gravação autorizada por ele.

Este grupo da amostra, aos quais denominei “Gestor 1, 2, 3 e 4” na citação de suas falas no texto, foi composto por 50% de representantes do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Todos exercem suas atividades na matriz da organização, na Gerência Nacional de Educação Corporativa, sendo responsáveis diretos pelas diretrizes que balizam o funcionamento da *UC Grande Banco*. Suas características são as seguintes:

Tempo de Serviço no <i>Grande Banco</i> (em anos)	Tempo de atuação em educação corporativa (em anos)	Escolaridade
17	3	Pós-graduação
	11	Pós-graduação
24	11	Graduação
26	26	Pós-graduação

Quadro 1 – Elaborado pela autora, com base em informações fornecidas pelos entrevistados.

É relevante destacar que, em termos de escolaridade, não há no grupo de dirigentes da *UC Grande Banco* nenhum pedagogo ou especialista em educação. Dois possuem formação em Administração de Empresas, sendo um deles formado também em Direito; um em Ciências Econômicas e um em Serviço Social. Dois são pós-graduados em Educação a Distância, sendo que um deles fez também especialização em Gestão de Pessoas, Planejamento e Gestão de RH, mas todas no âmbito da Administração de Empresas; outro realizou pós-graduação em Marketing. Nenhum possui Mestrado ou Doutorado acadêmico.

Com relação a esta parte da amostra pesquisada, tive certa dificuldade em efetuar as entrevistas, apesar da garantia de sigilo e anonimato. Todos os que foram convidados a falar

²² “Destacamentos” referem-se aos deslocamentos dos funcionários do *Grande Banco* para prestar serviços em cidades e/ou locais diferentes da sua unidade de trabalho.

foram receptivos, mas demoraram a conceder o tempo necessário e protelaram o máximo possível. Entendo que, pelo fato de exercer um cargo comissionado na alta hierarquia da empresa, houve receio em expor-se, mesmo com a garantia de obediência, de minha parte, dos procedimentos ético-científicos que regulamentam as pesquisas acadêmicas, ou seja, a não nomeação e os cuidados necessários para não divulgar características do cargo ou da pessoa, de forma a não permitir sua identificação.

Com relação aos instrutores internos, a situação foi inversa. Apesar da definição do número de 16 como amostra significativa, foram realizadas entre os meses de abril e julho de 2006, um teste-piloto²³ e entrevistas com 18 pessoas.

A amostra foi constituída conforme o quadro abaixo:

Local de trabalho do instrutor	Quantidade de instrutores entrevistados
Distrito Federal	2
São Paulo	2
Rio de Janeiro	2
Rio Grande do Sul	2
Rio Grande do Norte	2
Paraná	1
Santa Catarina	1
Minas Gerais	1
Pará	1
Pernambuco	1
Paraíba	1
Ceará	1
Bahia	1

Quadro 2 – Número de instrutores internos entrevistados por Unidade da Federação.

Fonte: dados primários.

As unidades da federação com dois entrevistados correspondem às regiões com maior concentração de instrutores internos da organização. Na composição da amostra compareceram 12 homens e seis mulheres, representando 67 e 33% respectivamente. Dos 18 ouvidos, cinco possuem atividades remuneradas fora do *Grande Banco*, sendo a maior parte ligada à educação (professores em IES privadas) e consultorias organizacionais; 13 dedicam-se integralmente à atividade bancária e docência na *UC Grande Banco*.

A faixa etária do segundo grupo pesquisado varia dos 35 aos 55 anos de idade, e a concentração apresentada no intervalo compreendido entre 46 e 50 anos, acompanha os números do quadro de pessoal da empresa.

²³ A primeira entrevista teve o objetivo de testar o instrumento elaborado. A partir de sua aplicação, foram realizadas pequenas alterações.

Em termos de informações gerais, o Quadro 3 mostra as principais características dos instrutores que compuseram a amostra desta pesquisa:

Faixa Etária	Nº de instrutores	Tempo de Serviço no <i>Grande Banco</i> (em anos)	Tempo de Instrutoria (em anos)	Cargos ocupados	Escolaridade
35 a 40 anos	3	17	15	Analista	Pós-graduação
		16	10	Gerente Geral	Pós-graduação
		17	12	Gerente de Relacionamento	Pós-graduação
41 a 45 anos	3	23	10	Analista	Pós-graduação
		16	8	Supervisor	Pós-graduação
		24	15	Escriturário	Mestrado
46 a 50 anos	8	25	18	Gerente de Filial	Pós-graduação
		23	16	Escriturário	Pós-graduação
		29	25	Gerente de Filial	Pós-graduação
		27	7	Gerente de Relacionamento	Pós-graduação
		24	15	Gerente de Relacionamento	Pós-graduação
		22	14	Gerente Operacional	Pós-graduação
		25	18	Especialista	Pós-graduação
23	8	Consultor Regional de Redes Parceiras e Canais Eletrônicos	Superior		
51 a 55 anos	4	28	14	Escriturário	Pós-graduação
		27	9	Carreira Profissional	Pós-graduação
		30	25	Gerente de Relacionamento	Ensino Médio
		29	20	Escriturário	Ensino Médio

Quadro 3 – Características gerais do grupo de instrutores internos entrevistados.

Fonte: dados primários.

Em relação à escolaridade dos instrutores pesquisados, verifica-se que, apesar do estímulo da organização para que seus funcionários ampliem o nível de escolaridade, dois instrutores não seguiram as orientações da empresa, tendo permanecido somente com o ensino médio.

Dos profissionais pós-graduados (15), um possui mestrado acadêmico, um fez mestrado profissionalizante e 13 realizaram especializações *lato sensu* nas mais diversas disciplinas. Estes profissionais realizaram sua formação superior nas seguintes áreas:

Administração de Empresas	6
Psicologia	3
Ciências Econômicas	2
História	1
Química	1
Educação Física	1
Direito	1
Engenharia Civil	1

Quadro 4 – Formação profissional dos instrutores internos.
Fonte: dados primários.

Com este público não encontrei qualquer dificuldade na realização das entrevistas, principalmente pelo fato de compartilhar de sua atividade na instrutoria do *Grande Banco*. Em sua totalidade, aceitaram prontamente meu convite e somente dois demonstraram receio de falar. A quantidade de pessoas que expressaram sua necessidade de se fazer ouvir foi expressiva. Mesmo já tendo realizado entrevistas com o número de instrutores definido para minha amostra, alguns pediram para ser entrevistados. Ilustra tal afirmação a fala de um instrutor: “*Eu gostaria que, a partir da publicação de seu trabalho, algumas coisas mudassem na universidade (UC GB), que a gente fosse ouvido e valorizado*”.

De acordo com Triviños (2001, p. 49), em tal tipo de pesquisa “o investigador e o que é investigado estão em diálogo, comunicando-se num processo de cooperação e de contradições, através, fundamentalmente do método dialético”. Esta característica se fez presente durante toda a etapa das entrevistas, bem como posteriormente, no momento da transcrição das fitas e análise dos dados. Eu me experimentei como interlocutora e sujeito do mesmo processo, vivendo as mesmas contradições apontadas nos depoimentos colhidos.

O que poderia constituir-se em problema à realização da pesquisa, confirmou-se, neste caso, como aspecto positivo, conforme aponta Marques (2003, p. 100), ao referir-se à convocação de interlocutores ou “comunidade argumentativa”:

O pesquisador deve estar familiarizado com o campo empírico de sua pesquisa. Se já o habita há bom tempo, se é ele seu ambiente de vida, por exemplo, ou de trabalho, necessitaria de algumas certas conversas complementares às que de ordinário já mantém, com seus pares.

Como instrumento para realizar a pesquisa de campo, utilizei dois tipos de roteiros de entrevistas semi-estruturadas (constantes dos Anexos A e B). Em abril de 2006 os instrumentos foram testados; algumas questões foram excluídas, outras modificadas e outras acrescentadas.

Todas as entrevistas foram gravadas e as fitas transcritas por mim, nos meses de junho, julho e agosto de 2006. Os depoimentos me permitiram mapear e analisar qualitativamente a ocorrência ou não de alterações significativas no que diz respeito ao processo de capacitação e (des)envolvimento dos empregados do *Grande Banco*, sob a ótica dos entrevistados, a partir da implantação da sua UC. Foi possível também verificar a compreensão dos gestores da área de educação corporativa e de seu corpo docente, acerca de categorias como ‘educação’, ‘formação’ e ‘instrução’ (treinamento), ‘professor’ e ‘instrutor’, universidade acadêmica e universidade corporativa.

Para isso, foi fundamental o apoio dos autores que estudam o assunto sob a perspectiva histórico-crítica, tornando-se possível realizar um cotejo entre a teoria, o que está previsto nos documentos da *Grande Banco* e sua prática, bem como a experiência concreta dos sujeitos que vivem e constroem suas trajetórias profissionais nessa realidade.

Publicação dos resultados

Foi utilizado o nome fictício *Grande Banco* para não identificar a organização financeira pesquisada, sendo esta uma das exigências de seus administradores para permitir o acesso às bases de dados. A publicação dos resultados da pesquisa também ficou condicionada à sua não-identificação²⁴.

É inegável que, em casos como este, perde o pesquisador, a Universidade, a organização que prefere não ter seus dados objetivamente estudados e revelados, mas, perde em maior grau a sociedade, uma vez que o conhecimento produzido não poderá ser divulgado em sua integralidade, tendo suprimidas partes importantes que permitiriam a compreensão de dados/informações com maior propriedade pelos leitores. No entanto, entendo que, mesmo com tais supressões, ainda assim é importante a publicação do que for possível, de forma a incitar outros pesquisadores/instituições a investigar o tema.

²⁴ Desde meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, evidenciei a pretensão de trabalhar com um objeto real e às claras, de forma objetiva, expondo na perspectiva histórico-social um fenômeno que merece esclarecimentos acerca de sua constituição, acontecimentos presentes e perspectivas futuras delineados por seus mentores. No entanto, não é incomum a ocorrência de problemas que inviabilizam atender aos anseios da comunidade acadêmica. Neste caso específico, o percurso foi dificultado de várias formas, inviabilizando-se a publicação dos dados com a identidade da instituição financeira objeto da presente pesquisa, sob alegação de “comprometimento da imagem do *Grande Banco*”. Embora no ano de 2005 a empresa tenha autorizado a realização do estudo de caso com a publicação de seu nome, em fevereiro de 2007 tal autorização foi revogada pela área de Gestão de Pessoas, trazendo inúmeros transtornos para o andamento deste trabalho, em momento próximo à conclusão.

Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro, apresento uma visão geral acerca do contexto da pesquisa. Busco reconstituir a gênese das ‘Universidades Corporativas’ (UCs), seus conceitos, objetivos e principais características; apresento dados estatísticos e focalizo sua estrutura hierárquica, espaço físico e virtual (*locus* de aprendizagem), semelhanças e diferenças com as áreas de T&D das empresas, certificação aos seus usuários, perspectivas de validação de diplomas, parcerias com instituições de ensino superior. Trago ainda algumas informações sobre a relação entre o Governo Federal e entidades que se propõem a mediar a relação empresa-universidade, como o Instituto UNIEMP, ou assumir os rumos da educação corporativa no país, como a Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC).

Começo aí a evidenciar a problemática central que envolve as contradições entre o mundo da educação e do trabalho.

Dedico o segundo capítulo à apresentação das universidades acadêmicas em seu percurso histórico, bem como breve relato acerca da sua situação atual.

Com base na revisão de literatura que trata da discussão em torno da crise da educação e, em consequência, da assunção das prerrogativas acadêmicas pelo empresariado, que busca construir uma ‘educação *customizada*’ ou sob medida, que atenda suas necessidades, realizo o cotejo entre as críticas e defesas formuladas, de um lado, por pensadores/pesquisadores ligados à academia, e de outro pelos ideólogos comprometidos com o pensamento e as práticas empresariais no contexto da educação corporativa. Discuto também neste capítulo, os conceitos de educação, instrução, formação, qualificação e modelo de competências.

No terceiro capítulo, delimito o campo empírico da pesquisa. Início com breve relato sobre o surgimento dos bancos e o histórico e características do *Grande Banco*. Na sequência apresento a *Universidade Corporativa Grande Banco (UC GB)*, os principais fatos que tornaram possível a metamorfose do antigo Departamento de T&D da empresa em UC, a estrutura física e hierárquica adotada, o quadro docente, a configuração do modelo pedagógico, a organização da *UC GB* em “Escolas”, principais cursos e forma de gestão, as “Trilhas de Desenvolvimento” que deverão ser seguidas pelos funcionários da empresa, o “Mapa de Conhecimentos”, dentre outros aspectos relevantes para compreender o modelo da instância que se propõem educativa, adotado pelo *Grande Banco*.

A pesquisa empírica empreendida e a análise dos dados coletados sob a ótica dos autores que tratam do assunto, são apresentadas no quarto capítulo: a *Universidade Corporativa*

Grande Banco e sua função educativa, ou, em outras palavras, os caminhos e ações adotadas pelo *Grande Banco* no intuito de se tornar uma empresa de ensino e aprendizagem. Retomo a discussão realizada no capítulo II a respeito da adequação (ou não) do uso da terminologia ‘Universidade’ para denominar as universidades corporativas, bem como dos conceitos de educação, formação e instrução no interior da organização estudada.

Para a empresa em questão, pode ser útil e operacional a apropriação de tais conceitos, principalmente educação e universidade, em sua perspectiva pragmática e utilitarista, em termos de ‘jogada de marketing’ ou reforço de imagem perante o público interno e externo. No entanto, posso afirmar que se trata de um desserviço à sociedade, principalmente quando se pretende pensá-la de forma ampla, considerando a necessidade de elevar a qualificação em seu conjunto.

Encerro a dissertação com as considerações finais, retomando as questões norteadoras e os objetivos propostos para a pesquisa. Apresento, com base na empiria, o conhecimento produzido e minha posição acerca dos resultados obtidos.

1 CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA PESQUISA

*Desconfiai do mais trivial,
Na aparência mais singelo.
E examinai, sobretudo,
o que parece habitual.*
Bertold Brecht (1898 – 1956)

1.1 O fenômeno universidade corporativa (UC)

A um espectador menos atento pode parecer que o fenômeno “educação corporativa” (EC), atualmente materializada nas “universidades corporativas” (UC’s), seja recente, tendo seus primórdios demarcados na década de 1990. No entanto, este é um processo que vem se impondo há mais tempo, inicialmente e com maior destaque nos Estados Unidos e sua propagação alcançou escala mundial nos dias atuais.

A quantidade de grandes empresas que transformaram seus tradicionais Centros ou Departamentos de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos (T&D) em universidades corporativas, tanto no cenário nacional como internacional, merece atenção e permite visualizar a extensão do objeto em estudo.

Assim, para compreender o percurso histórico e os desdobramentos decorrentes da disseminação das UC’s, neste item apresentarei alguns dados acerca do surgimento e expansão dessas organizações de ensino/aprendizagem, justificativas encontradas pelas empresas para transformar seus Centros de Treinamento & Desenvolvimento (T&D) em UC’s, definições dadas pelos principais autores que defendem a adoção deste modelo em substituição aos tradicionais T&D, características, configuração e organização, os principais aspectos que diferenciam um centro de T&D de uma UC e, por fim, os motivos que levaram à adoção/apropriação do nome “universidade” para denominar os centros de treinamento empresariais na atualidade.

1.1.1 Surgimento e expansão das universidades corporativas

A aprendizagem corporativa, segundo Meister (1999), floresce desde as décadas 1950, 1960 e 1970 do século passado, quando pequenas e grandes empresas americanas implementaram “infra-estruturas educacionais”, que proliferaram e passaram a ser conhecidas como “universidades, institutos ou faculdades corporativas” (p. 20).

Da evolução dessas estruturas de cunho educativo no meio empresarial surgiram as UC's. Tarapanoff (2006) entende este fenômeno como “um desdobramento ou aprofundamento das atividades de treinamento dos Departamentos de Recursos Humanos nas empresas” (p. 8) com o objetivo de desenvolver habilidades profissionais, ou seja, ensinar os empregados a melhor desempenhar suas atividades no trabalho e atualizá-los em relação aos avanços tecnológicos. Observa-se que desde o início houve forte engajamento dos setores produtivos, não apenas na perspectiva taylorista-fordista que ainda se mantém, ou seja, treinamentos operacionais para os responsáveis pela execução de tarefas ditas de “chão de fábrica” – o como fazer -, e sim treinamento aos ocupantes de todos os cargos e setores das organizações, com foco em conhecimentos, habilidades e atitudes (como fazer, saber fazer e querer fazer), em busca da qualidade, produtividade, conquista de novos mercados e manutenção de espaços já dominados.

Embora sejam encontradas diversas referências na literatura acerca da data de criação da primeira instituição deste tipo, não há consenso entre os autores. A maioria, como Meister (1999), Alpersted (2001), Éboli (2004a) e Quartiero & Cerny (2005), afirma que a primeira UC de que se tem notícias, denominada *Crotonville*, foi fundada em 1955 pela *General Electric* em *New Jersey*, nos Estados Unidos, e, desde seus primórdios vem com o conceito de educação amplamente difundido na atualidade, ou seja, agilidade e adequação às necessidades organizacionais frente à competitividade do mercado (Quartiero & Cerny, 2005, p. 2).

Tarapanoff (2006, p. 8-9) informa que sua criação ocorreu em 1945, quando a mesa diretora da *General Motors Institute* aprovou a proposta de oferecer cursos de graduação em Engenharia. Esta pesquisadora ressalva que alguns autores indicam 1955 ou 1956 como sua data de início, naquela data chamada de *GE Management Research and Development Institute*, e hoje conhecida como Instituto *GE Crotonville*. Seu credenciamento, concedido pela *North Central Association of Colleges and Schools* ocorreu em 1962.

Jacomino (2001) refere-se a *Crotonville* como o “centro de treinamento da GE”, ou ainda “o templo de Jack Welch”, e informa que em 1950 o *chairman*¹ da GE, Ralph Cordiner adquiriu o Instituto de Gestão Hopf, no Vale do Rio Hudson, rebatizando-o com o nome pelo qual se tornou conhecido. Atualmente esta UC ocupa uma área de 210.000 metros quadrados e localiza-se na cidade de Ossining, no Estado de Nova York, nos Estados Unidos.

Em que pese a controvérsia a respeito das datas citadas antes, Alpersted (2001, p. 99) relata que a primeira instituição reconhecida como UC foi criada pela empresa de consultoria

¹ *Chairman* - vocábulo inglês que significa “presidente de uma assembléia, reunião ou organização” (Michaelis, s.d., p. 172). No presente texto refere-se ao Presidente da *General Electric (GE)*.

Arthur D. Little, em Boston, Massachusetts, com foco em treinamento de gerentes das empresas situadas em países em desenvolvimento. O *Management Education Institute – MEI*, atualmente denominada *Arthur D. Little School of Management* recebeu autorização para funcionamento em 1971, com o objetivo de “oferecer o diploma de Mestre em Administração, vindo a ser reconhecida em 1976 pela *New England Association of Schools and Colleges*”. Desde 1964, segundo a autora, essa UC registrou a participação em seus programas, de mais de 3.500 profissionais oriundos de aproximadamente 115 países.

A partir de 1973, momento em que começou a outorgar graus em Administração, essa entidade distanciou-se dos treinamentos ministrados inicialmente aos empregados de sua mantenedora, passando a recrutar estudantes externos. Possui hoje reputação internacional, com um programa de Mestrado em Ciência da Administração credenciado. Tornou-se uma organização independente e, apesar de continuar fornecendo treinamentos e cursos para a *Arthur D. Little*, já não ocupa suas dependências. Associou-se ao *Boston College*, utilizando suas instalações e dividindo recursos (Tarapanoff, 2006, p. 52-3). Esta prática não é incomum dentre as UC’s naquele país.

Além das fronteiras norte-americanas, segundo Alpersted (2001), Éboli (2004a; 2004b; 2006) e Tarapanoff (2006) a existência de UC’s se materializa em diversos continentes/países, dos quais as autoras destacam:

Continente	País	Empresas com UC
Europa	Alemanha	<i>Daimlerchrysler, Lufthansa, Bertlsmann AG, Deutsche Bank, AG, Messer Group, MG AG e Siemens.</i>
	França	<i>Accor, Bayard Presse, Bouygues, Caisse Dês Dépôts Et Consiganations, Carrefour, Pinault Printemps Redoute, France Telecom, Thales, Axa, Schneider Electric, Sodexo Alliance, ST Microelectronics, Suez, Thales, Vivendi Universal.</i>
	Espanha	<i>Agbar, Endesa e Unión Fenosa.</i>
	Grã-Bretanha	<i>Unipart, British Aerospace (conhecida como BAE Systems), The Body Shop, British Telecom, Lloyds TSB, Unilever, British Steel (esta última atualmente denominada CORUS).</i>
	Itália	<i>Isvor Fiat</i>
	Países Baixos	<i>ABN Amro, Centerparcs, Heineken</i>
	Suíça	<i>ABB, Nestlé</i>
	Rússia	<i>Alfa Bank e Alfabank</i>
Portugal	<i>Portugal Telecom, Sonae, AEP</i>	

América Latina²	Venezuela	<i>Centro Internacional de Educación y Desarrollo – CIED; Universidade Corporativa da Companhia Petróleos de Venezuela S. A. – PDVSA; Fundamental University da Siderúrgica Venezuelana S/A – SIVENSA</i>
	Argentina	<i>UC Techint</i>
	México	<i>Cemex, Ferrocarril, Pemex, Telmex</i>
Ásia	Coréia	<i>LG, SK</i>
	Índia	<i>Anand, Mudra Institute of Communication and Advertising</i>
	Japão	<i>Benesse, Fujitsu, NEC, Oracle</i>
América do Norte	Canadá	<i>Bank of Montreal Institute for Learning e The Eaton School of Retailing</i>
Oceania	Austrália	<i>Aventis Crospscience, Coles, Honda</i>

Quadro 5 - Presença de UC's no Mundo, exceto nos Estados Unidos e Brasil

Fonte: Éboli (2004a, 2004b, 2006); Alpersted (2001); Tarapanoff (2006)

Em Portugal, segundo Éboli, a incidência de UC's é incipiente. Salienta, entretanto, que três iniciativas merecem destaque como “forte movimento para qualificar a força de trabalho para aumentar sua capacidade de competir”: O Grupo Sonae de supermercados, a Associação de Empresas de Portugal e o Instituto de Formação Bancária (2004a, p. 248).³

As informações da autora são confirmadas por Miguel Rombert Trigo, representante da Universidade Fernando Pessoa, localizada na cidade do Porto (Portugal), em sua participação na IV Oficina de Educação Corporativa no Brasil, realizada na cidade de Brasília em novembro de 2006⁴.

² As UC's brasileiras não foram incluídas neste quadro propositadamente. Encontram-se listadas adiante, com as datas de início de suas atividades, quando descrevo a situação brasileira em educação corporativa.

³ No Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais, realizado na Universidade de Aveiro, Portugal, de 02 a 04 de maio de 2005, o tema UC foi abordado pelo Prof. Dr. Lucídio Bianchetti e por mim, na apresentação de um trabalho. Na mesma oportunidade, o primeiro participou de uma mesa redonda com pesquisadores portugueses e brasileiros discutindo o assunto que, nas duas ocasiões, soou quase como novidade no meio acadêmico! Um professor da Universidade de Lisboa, após a apresentação, afirmou que desconhecia a existência de universidades criadas no interior de empresas e funcionando de acordo com seus propósitos. Acrescentou que assistiu a apresentação do trabalho por achar que se tratava de algo relacionado a cooperativas de trabalhadores. No Brasil, a discussão do assunto no meio acadêmico ainda é tímida, e quando ocorre, é na área de Administração, Engenharia de Produção e outras ligadas ao “negócio” das organizações. Nos Programas de Pós-Graduação em Educação o tema é pouco abordado.

⁴ Afirma o palestrante que a IES por ele representada (privada) está preparada para criar sua própria Universidade Corporativa, bem como formar parcerias para orientar a implantação de UC's em empresas portuguesas, em função da inexpressiva existência dessas instituições naquele país. Em termos de ganhos para as organizações, destaca: “creditação dos estudos como cursos com características acadêmicas; atribuição de certificados emitidos pela Universidade; ao proporcionarem títulos acadêmicos as formações tornam-se mais atractivas”. Em relação às vantagens para a Universidade, o professor relaciona o “reconhecimento da sua qualidade pelo mundo empresarial, o aumento do seu prestígio social; corpo docente motivado face ao novo desafio; aulas na academia enriquecidas com novos casos práticos e realização de seminários por profissionais das empresas parceiras”. Por fim, falando em nome da instituição que representa, acrescenta: “não consideramos as universidades coporativas como uma ameaça, decidimos encará-las como uma oportunidade”, adotando para isso uma “atitude pró-activa”, procurando as empresas e mostrando-lhes as vantagens no desenvolvimento do projeto de criação de UC. Apresentação disponível em <http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/oficinas.html>, acessado em 30.dez.2006.

De forma diferente, a quantidade de UC's existentes na França chama a atenção. Tarapanoff (2006) explica que naquele país, que criou cerca de 30 instituições deste tipo na década de 1980 e está estabelecendo outras, há uma lei, desde 1971, que exige a aplicação de 1,1% do salário dos empregados para educação continuada. No entanto, baseando-se em dados fornecidos por Renaud-Coulon em 2002, a autora esclarece que estes fundos não foram utilizados em benefício do pessoal não-qualificado, e sim de grupos gerenciais e técnicos, criando assim “estruturas educacionais para o gerenciamento e o desenvolvimento de uma cultura de aprendizado no âmbito das empresas francesas” (p.18).

Na Grã-Bretanha, aponta ainda Tarapanoff (2006), até meados dos anos de 1990, as UC's eram vistas com ceticismo e apenas como um fenômeno americano, com departamentos de treinamento rebatizados de UC's. No entanto, de acordo com o quadro acima, pode-se observar que o ceticismo aos poucos cedeu lugar ao pragmático modelo instituído pelos Estados Unidos em diversas regiões do mundo capitalista.

Com relação aos tipos de UC's, Allen (apud Tarapanoff, 2006, p. 20), as classifica em quatro níveis, considerando seu escopo: “1) somente treinamento; 2) treinamento mais desenvolvimento gerencial e/ou executivo; 3) oferta de cursos com crédito acadêmico; 4) oferta de cursos que levam efetivamente ao grau acadêmico”.

As primeiras são apenas Departamentos de T&D e oferecem treinamentos operacionais ao seu corpo funcional, e, segundo o autor, não podem ser classificadas como UC's; as segundas, que caracterizam a grande maioria das UC's já implementadas, apresentam seu foco em treinamento, traduzido pelo autor como habilidades para desenvolver tarefas específicas, e desenvolvimento, entendido como alteração de aspectos comportamentais de seus executivos. As terceiras, para cumprir seu objetivo de validar créditos acadêmicos, ficam ligadas em regime de convênios ou parcerias a IES. No quarto nível encontram-se as UC's que oferecem programas em nível de Bacharelado ou Mestrado e para isto necessitam receber credenciamento de órgãos públicos competentes.

Nos Estados Unidos, como citei no início deste capítulo, já é realidade esta prerrogativa para algumas UC's. Segundo estudos de Thompson de 2000 (apud Tarapanoff, 2006, p. 21), foram identificadas no Canadá e Estados Unidos, 12 instituições neste nível e destas, cinco atendiam a todos os critérios estabelecidos pelos órgãos de credenciamento para “um verdadeiro *College* corporativo”.

No Brasil, no entanto, até o presente momento não há notícias de tal tipo de autorização ou credenciamento pela CAPES⁵, embora iniciativas neste sentido estejam sendo delineadas a partir das “Oficinas de Educação Corporativas” realizadas desde 2003, com o apoio do Governo Federal⁶, bem como de outras ações envolvendo o poder público.

Ilustra esta situação as palavras de Fredric M. Litto, Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), publicadas em *site* oficial⁷ em novembro de 2006, ao se referir à nova legislação do Ministério da Educação (MEC) para credenciamento de programas de educação a distância, em vigor a partir de dezembro de 2005:

A nova legislação [...] é bastante progressista: embora concentrando seu foco em programas oferecidos por universidades convencionais, abre a possibilidade de instituições não normalmente consideradas como sendo do mundo do *ensino* podendo solicitar ao MEC autorização para *oferecer* cursos de pós-graduação nas suas áreas de especialidade, e, após demonstrar bons resultados do ponto de vista acadêmico, podem ser credenciadas pelo MEC para outorgar títulos com o mestrado e o doutorado (grifos do autor).

Observa-se que o Presidente da ABED não se refere simplesmente à oferta de cursos de graduação pelas UC's e aponta a pós-graduação como objetivo dessas entidades, mencionando logo adiante em seu texto, que será necessário romper o “preconceito comum no mundo acadêmico de que empresas que visam lucros, dificilmente poderiam realizar programas que *educam*, indo muito além do mero *treinamento*” (grifos do autor). Antecipa também, alvissareiramente, o dia em que as IES aceitarão os créditos dos “cursos avançados” realizados pelas UC's.

Independentemente do tipo de UC, observada a classificação formulada por Allen (apud Alpersted, 2001), foi a partir da tradução literal do conceito de *Corporate University* norte-americana, que o termo “universidade” passou a ser usado de forma massificada em diversos países (Martins, 2006; Alpersted, 2001). Nessas parcerias *Corporate-College*, o ponto central é o fornecimento de soluções educacionais pelas IES, produzidas de acordo com as necessidades de seus clientes. O funcionamento ocorre a partir da integração da estrutura acadêmica das IES, como didática de ensino, metodologia científica, biblioteca, laboratórios,

⁵ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: órgão do Ministério da Educação responsável pelas políticas de pós-graduação no Brasil. Disponível em <http://www.capes.gov.br>, acessado em 30.dez.2006.

⁶ Sobre este assunto ver subitem 1.2. neste capítulo: Interfaces do mundo do trabalho com o mundo da educação: estratégias de apropriação de conhecimentos produzidos na academia pelo setor produtivo, com o apoio do Governo.

⁷ Ver em http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/docs/Credenciamento_UCs_parecer_litto.pdf, acessado em 19.jan.2007, sob o título “Depoimento FM Litto sobre Universidade Corporativa e a Educação Formal”.

colocadas em função dos negócios da organização. Ou seja, o foco deixa de ser o ensino para a formação integral do ser humano, em sua concepção marxiana de omnilateralidade, e passa a ser os interesses da organização.

É interessante observar que no Brasil o conceito de UC começou a ser utilizado a partir de meados dos anos 1990, durante a vigência do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP, do Governo Fernando Collor de Mello (Martins, 2006).

Até o final daquela década aproximadamente dez empresas haviam adotado estruturas para desenvolver seus recursos humanos de acordo com o modelo idealizado por Meister (1999). A partir de 2000 houve expressivo crescimento dessas experiências (Éboli, 2004b, p. 8), passando em 2004 para cerca de 100 organizações que utilizam esta denominação para seus centros de T&D. Nos dias atuais há controvérsias com relação a essa quantidade. Se Éboli (2006) fala que há em torno de 100 empresas que adotaram o modelo de UC em substituição às suas áreas de T&D, de acordo com reportagem publicada na Revista Forbes⁸ de 11/10/2006, são “cerca de 500 iniciativas autodeclaradas como UC’s”. Embora esses números não sejam tão significativos, se comparados à quantidade de empresas no país, confirmam a mesma tendência de crescimento das UC’s nos Estados Unidos e a intensa preocupação por parte das organizações em “repensar seus tradicionais centros de T&D” para atender às demandas de um novo ambiente empresarial (Éboli, 2004a, p. 47), cuja marca é a conformidade, a qualidade e a busca de vantagens competitivas⁹.

Em termos cronológicos, a pioneira entre as empresas em solo brasileiro a criar uma UC foi o Grupo Amil, prestadora de serviços na área da saúde, com a Escola Amil, em 1987 (Martins, 2006). Na seqüência, houve a iniciativa do Grupo Accor do Brasil, rede francesa de hotelaria, alimentos e consultoria, presente em diversos países, apontada por diversos autores como a primeira UC brasileira (Éboli, 2004b). Fundada em 1992, a *Académie Accor* foi a primeira UC do grupo fora da França e, de acordo com sua gerente de educação corporativa, Cristina Valiukenas (2006, p. 151), foi “um sonho nascido dois anos antes e para a época era extremamente inovador”, uma vez que o conceito era pouco difundido neste país. Em

⁸ Disponível em <http://www.mercadocompetitivo.com.br/site/index.jsp?cod=001&pag=893>, acessado em 23.dez.2006.

⁹ Neste aspecto é necessário ter presente que, em termos tendenciais, o país mais avançado dita as normas. Metaforicamente pode-se lembrar a passagem citada por Marx, na qual chama a atenção que “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” e continua seu esclarecimento: “o que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da Economia da Antiguidade, etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e vêem a forma burguesa em todas as formas de sociedade” (Marx, 1982, p. 17). Em outras palavras, o mais avançado aponta a tendência: é a economia globalizada, sob a hegemonia dos Estados Unidos que dá as cartas. Não há espaço para o confronto onde domina a hegemonia!

seqüência temporal, Éboli (2004b) relaciona o surgimento de outras UC's¹⁰ no final dos anos de 1990, notadamente em empresas multinacionais estabelecidas neste país:

A Universidade Brahma em 1995, a Universidade do Hamburger, do McDonald's em 1997, o *Visa Training* da Visa criado em 1997 que na sua evolução deu origem à Universidade Visa lançada oficialmente em 2001, a Universidade Martins do Varejo, do Grupo Martins, a Universidade Algar, a Alcatel *University* e o *Siemens Management Learning* em 1998, a *Boston School* do *Bank Boston* e a Universidade Datasul implantadas em 1999 (Éboli, 2006).

No entanto, se estas são iniciativas formais, explícitas no que diz respeito à criação dessas estruturas de 'ensino-aprendizagem' no interior das organizações, há pesquisadores que situam a gênese dessas instituições no tempo em épocas anteriores às antes mencionadas. No Brasil, por exemplo, Rogério Cirilo, Oficial da Marinha Brasileira, lembra que esta foi a primeira instituição de nível superior do país, podendo-se afirmar que “o sistema de ensino naval [...] compõe a primeira universidade corporativa do país” (apud: Mundim e Ricardo, 2004, p. 161). Para Cirilo, o sistema de ensino naval possui características de uma UC: prepara seus alunos não apenas nos aspectos teóricos, mas, sobretudo para aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no desempenho de suas atividades laborais¹¹. Assim, argumenta que, mesmo não sendo denominada UC, a Marinha do Brasil promove educação corporativa seguindo modelo próprio.

Confirmando tais informações Luiz Cláudio Medeiros Biagiotti, Chefe do Departamento de EAD da mesma instituição, diz que além de ser a primeira UC brasileira, a Marinha foi precursora na utilização da metodologia de ensino a distância, iniciando em 1939, quando a Escola de Guerra Naval passou a enviar material didático impresso a militares que ocupavam o posto de Capitão-Tenente e estavam aptos a cursar um “Preparatório de Comando para Oficiais” (2006, p. 195-6).

Em termos de avanços em educação corporativa durante este mesmo período, cita ainda o autor “os cursos e os treinamentos presenciais realizados nos Centros de Instrução, nos Centros de Adestramento e Escolas da Marinha” (p. 196). Em 1999 foram iniciados os cursos via *web* e em 2002 foi constituído seu ambiente virtual de aprendizagem, o *e-Proinfo*¹²,

¹⁰ Disponível no *site* da ABEC – Associação Brasileira de Educação Corporativa, em “Artigos”: <http://www.abecdobrasil.com.br>, acessado em 22/10/2006.

¹¹ Durante a 2ª. Guerra Mundial, a Marinha do Brasil já adotava métodos e técnicas de administração de pessoas baseadas em modelos norte-americanos.

¹² O *e-Proinfo* é “um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia *Internet* e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de

em ambiente gratuito cedido a partir de convênio entre a Marinha e o Ministério da Educação. Biagiotti informa que nos dias atuais há 36 cursos disponíveis na modalidade ensino a distância, sem custo para a Marinha, uma vez que as atualizações de versões são realizadas pela Universidade de Campinas, gratuitamente (p. 197).

Em que pesem as afirmações dos dirigentes das mais variadas instituições e organizações, há que se relativizar o que é entendido por UC. Éboli, em palestra proferida em outubro de 2003, no 6º. Congresso FEBRABAN¹³ de Recursos Humanos em São Paulo, quando lançou alguns questionamentos que servem para ilustrar a confusão reinante nesta área: “Educação Corporativa é de fato uma necessidade ou apenas mais um modismo empresarial?”; “Implantar um projeto de Universidade Virtual é o mesmo que implantar uma UC?”, ou então: “Ter um programa de MBA *in company* é o mesmo que ter uma UC?” e ainda: “Criar uma fundação empresarial é o mesmo que criar uma UC?”. Em sua explanação chamou a atenção dos presentes e destacou que, para ser considerada uma UC, é necessário atender as características apresentadas no modelo definido por Meister (1999).

Ainda trazendo a perspectiva histórica, para melhor visualizar a evolução de iniciativas desse tipo, relaciono no quadro abaixo, em ordem cronológica de criação, os casos de maior sucesso e representatividade no Brasil:

Ano	Empresa / UC	Tipo de Empresa
1987	Amil – Amil Universidade Corporativa	Privada, multinacional
1992	Accor – <i>Académie Accor</i>	Privada, multinacional
1995	Brahma, transformada em Ambev – Universidade Brahma; Algar – Unialgar	Privada, multinacional
1997	MacDonald’s – Universidade do Hambúrguer	Privada, multinacional
1998	Alcatel – <i>Alcatel University</i> ; Siemens – <i>Siemens Management Learning</i>	Privada, multinacional
	Martins Distribuidora – Universidade Martins do Varejo	Privada, nacional
1999	BankBoston – <i>Boston School</i> ; Volkswagen do Brasil – AutoUni	Privada, multinacional
	Datasul – Universidade Corporativa Datasul	Privada, nacional
2000	Carrefour – Instituto de Formação Carrefour	Privada, multinacional
	Microsiga – Educação Corporativa Microsiga; Souza Cruz – Universidade Souza Cruz	Privada, multinacional
	Petrobrás – Universidade Petrobrás; SABESP – Universidade Empresarial Sabesp	Pública

apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem”. Informações disponíveis em <http://www.portal.mec.gov.br/seed/index.php?>, acessado em 30.dez.2006.

¹³ FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos.

2001	Elektro – Centro de Excelência Elektro; Real Amro Bank – Academia ABN Amro; Visa ¹⁴ – Universidade Visa	Privada, multinacional
	TV Globo – Uniglobo; Rede Bahia – Uniredebahia; Embraer, Universidade Corporativa Embraer; Unibanco – Portal Corporativo	Privada, nacional
	Caixa Econômica Federal – UCC - Universidade Corporativa Caixa; Correios – Unico – Universidade Correios	Pública
2002	Embratel – UCE – Universidade Corporativa Embratel	Privada, multinacional
	Banco Itaú - Universidade Corporativa Itaú; Lojas Renner – Universidade Renner; Natura – ECN – Educação Corporativa Natura	Privada, nacional
	Banco do Brasil – UniBB - Universidade Corporativa Banco do Brasil	Economia Mista
	Eletronorte – Universidade Corporativa da Eletronorte – UCEL; BNDES – Universidade BNDES	Pública
2003	Cia. Vale do Rio Doce – Valer; Sadia – Uni S	Privada, nacional
2004	Hospital Albert Einstein – UISAE – Universidade Israelita da Saúde Albert Einstein	Privada, nacional
2005	Previdência Social ¹⁵ – UniPREV	Pública
	Banco Santander Banespa – Universidade Santander	Privada, multinacional
2006	SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados – UniSERPRO; Eletrobrás – Universidade Corporativa do Sistema Eletrobrás	Pública

Quadro 6 - Evolução das Universidades Corporativas no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Éboli¹⁶ (2004a, 2004b, 2006); Alpersted (2001) e *sites* das empresas na internet.

Para efetuar uma análise do Quadro 6, é necessário levar em conta os traços da realidade brasileira, sobretudo durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), período em que surgiu o maior número de UC's no país.

Os dados mostram que até meados do ano 2000 não há indicação do surgimento de UC's em empresas públicas, embora diversas iniciativas sejam citadas na literatura como embriões no final da década de 1990, como por exemplo, a Universidade Corporativa da Caixa Econômica Federal.

O crescimento de iniciativas de transformação de antigos Departamentos de T&D em UC's no setor público brasileiro, notadamente a partir de 2001, é atribuído por Martins (2006, p. 6) à necessidade de maior racionalidade nos processos de trabalho, indo ao encontro de outras iniciativas desenvolvidas nesse sentido, com vistas à profissionalização do setor de

¹⁴ A Universidade Visa foi fundada em 1997 e lançada em 2001.

¹⁵ A universidade corporativa da Previdência social foi fundada em 2002 e oficializada em 2005.

¹⁶ Em sua obra *Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades* (2004a, p. 64), Éboli traz uma relação com 85 empresas nacionais e multinacionais estabelecidas no Brasil no Quadro 3: “ABC... da educação corporativa no Brasil”.

prestação de serviços ao cidadão, objetivando minimizar a perda de imagem e o incremento de passivos judiciais envolvendo relações de consumo.

É possível observar que a maior concentração ocorreu em empresas privadas, de capital internacional, repetindo na área de recursos humanos o modelo norte-americano de gestão, caracterizado pelo pragmatismo, ênfase no planejamento e foco nos resultados.

Martins (2006) afirma que o surgimento de UC's no Brasil de forma acentuada a partir de 2000, foi impulsionado por fatores como a concorrência acirrada, tanto nacional como internacional; o aumento da demanda pela elevação dos índices de escolarização e competência dos trabalhadores; a estabilidade da moeda, permitindo ganhos de capital a partir de aplicação financeira no setor produtivo; organizações preocupadas com sua imagem junto aos públicos interno e externo; e por fim, enfatiza: “pela necessidade vital de se desenvolver, difundir e perpetuar conhecimento pertinente à competência essencial da organização” (p. 2), considerando para esta finalidade, necessário o compartilhamento dos conhecimentos individuais e coletivos, bem como o uso de tecnologias que permitem o posicionamento em graus diferenciados entre as organizações que competem pela manutenção e conquista de novos de mercados.

Os setores financeiro e de telecomunicações, em conjunto com outros a eles interligados, como o eletroeletrônico, destacam-se pela rapidez com que incorporaram a idéia de transformar seus departamentos de T&D em UC's. Éboli (2004 a, p. 68) atribui este fato ao elevado grau de concorrência nestes setores, ocasionando maior necessidade de se diferenciar a partir da capacitação de seus quadros. Foram também as esferas que mais sofreram processos de reestruturação a partir dos anos 1990, com a adoção do modelo de “servicialização”¹⁷ da sociedade, conforme Almeida (2005).

Embora as iniciativas relacionadas à educação corporativa ocorram, na maioria dos casos em empresas de grande porte, Éboli (2004b, p. 13) salienta que as pequenas empresas ou microempresas também podem se beneficiar da estrutura de UC's para formação de seus empregados, a partir das Universidades Setoriais. Encontra-se a concretização dessa tendência nas parcerias de associações, sindicatos ou organizações não-governamentais com instituições de ensino superior e institutos técnicos. Como exemplos, a autora cita a Educação Corporativa do Senac-SP; Rede Estratégica das UC's, criada pela Confederação Nacional das Indústrias; Universidade Virtual do Sesi (UniSesi); Universidade Abrange, da Associação Brasileira de

¹⁷ O autor emprega o conceito de “servicialização” para, segundo suas palavras, “por um lado, marcar a diferença em relação ao conceito de ‘industrialização’ e, por outro lado, para dar conta do fenômeno de transversalidade da lógica de serviço na organização de um número considerável, e crescente de actividades de trabalho contemporâneas” (2005, p. 27-8).

Medicina em grupo; Universidade Corporativa da Indústria da Paraíba (Acip); Universidade de Alimentos (Ual); Universidade da Secovi, do Sindicato das Empresas de Compra, Venda, Locação e Administração de Imóveis Residenciais e Comerciais de SP; e Universidade Sebrae de Negócios (Usen), em Porto Alegre, RS.

Tais iniciativas estão sendo fortemente estimuladas pelo Governo Federal, a partir da atuação do Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), Ministério da Educação (MEC), Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e outras entidades representantes do setor produtivo. Nas palavras do então Ministro Luiz Antônio Furlan, a educação corporativa não pode se restringir apenas às grandes empresas, uma vez que as pequenas e médias “são responsáveis por mais de 56% dos empregos formais no País” (2006).

Exemplarmente destaca-se dentre outras, a Unindus – Universidade da Indústria - UC setorial de iniciativa da Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP), fundada em junho de 2005. Seu objetivo é o desenvolvimento de ações de educação permanente para atendimento à comunidade industrial e empregados do Sistema “S”¹⁸. Oferece programas de formação e atualização gerencial, serviços de consultoria, mapeamento e desenvolvimento de competências para as empresas associadas¹⁹, ou seja, vai além do fornecimento de soluções educacionais. É citado em seu *site*, como diferenciais, acordos com instituições nacionais e internacionais de pesquisa e educação²⁰, tornando acessível aos dirigentes das indústrias o acesso aos “mais modernos programas de formação e desenvolvimento”; utilização de modernas tecnologias educacionais; ambientes inovadores para aprendizagem presencial e a distância, em instalações modernas e bem equipadas; equipe de profissionais com experiência internacional.

Se estas iniciativas, partindo do modelo norte-americano proliferam em ritmo constante e acelerado no Brasil e exterior, é importante conhecer as razões explicitadas pelos

¹⁸ O Sistema “S” é constituído pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte e Sebrae (SENAT) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

¹⁹ Informações disponíveis no *siste* da Unindus: <http://www.unindus.org.br>, acessado em 23.dez.2006.

²⁰ São citadas no *site* da Unindus, alianças com as seguintes IES: *Case Western Reserve University – Weatherhead School of Management* (USA); Centro Universitário Positivo (UNICEN-PR); *London Business School*; Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-SP); *Export Akademie Baden-Württemberg* (Alemanha); Faculdades do Brasil (UNIBRASIL-PR); Faculdades Integradas Curitiba (FIC); *Fae Business School* (FAE-PR); Fundação de Estudos Sociais do Paraná (FESP-PR); Instituto de Tecnologia do Paraná (TECPAR); Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP-PR); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Universidades Estaduais de Maringá, Londrina, Ponta Grossa e Oeste do Paraná (UEM, UEL, UEPG e UNIOESTE-PR); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Tecnológica do Paraná (CEFET-PR); Sociedade Paranaense de Ensino e Informática (SPEI-PR); Rede Paraná de Metrologia, dentre outras instituições. Disponível em <http://www.unindus.org.br>, acessado em 23.dez.2006.

dirigentes de empresas públicas e privadas, para que se possa compreender o fenômeno e suas variáveis constitutivas.

1.1.2 Justificativa para a criação das UC's

Com que finalidade as empresas criam suas universidades corporativas?

Ou então: por que as organizações transformaram seus tradicionais centros de T&D em universidades corporativas? Quais são os reais motivos? Por que não mantêm em atividade os Centros ou Departamentos de T&D como *locus* de aprendizagem, com o objetivo de propiciar instrução aos trabalhadores para o desempenho das atividades laborais, e buscam nas tradicionais instituições de ensino superior as soluções educacionais de que necessitam para capacitar seus profissionais?

A resposta do empresariado soa uníssona: Porque as IES não possuem mais condições de atender aos empresários no que diz respeito à qualificação da sua força de trabalho; porque os antigos centros de T&D não estão preparados para educar os trabalhadores de acordo com as novas necessidades do mercado (Meister, 1999, p. xxvii).

Mas de onde parte a noção de que as universidades tradicionais não atendem mais às necessidades do setor produtivo?

Questões que à primeira vista podem parecer simples e objetivas desencadeiam desdobramentos das mais variadas ordens e implicações. Assim, para compreender este fenômeno em seus múltiplos aspectos, é necessário buscar primeiramente na literatura alinhada ao pensamento da classe empresarial, as explicações elaboradas.

A partir do final dos anos de 1980, e de forma mais intensa na década de 1990 do século XX, conforme aponta Jeanne Meister, houve um “verdadeiro surto de interesse na criação de uma universidade corporativa, como complemento estratégico do gerenciamento do aprendizado e desenvolvimento dos funcionários” (1999, p. xxvii).

Esta autora ressalta que nos trabalhos de consultoria realizados nos últimos anos por sua empresa, descobriu que existem essencialmente quatro motivos que levam uma organização a criar sua UC:

Desejo de vincular o aprendizado e o desenvolvimento às principais metas empresariais. Criar uma abordagem sistemática ao aprendizado e ao desenvolvimento. Difundir uma cultura e valores comuns em toda a organização. Desenvolver a empregabilidade dos funcionários (p. 265).

Os argumentos apresentados como motivadores para que as empresas criem suas UC's fazem parte de um grande quadro de explicações adotadas para compreender a realidade, sob a ótica do setor produtivo. É interessante notar que no mesmo período ocorreu a divulgação massiva pela mídia de análises relativas às mudanças²¹ nas esferas social, política, econômica, financeira, tecnológica e educativa da contemporaneidade, cujas idéias são representadas exemplarmente nas obras de Peter Drucker - *Sociedade pós-capitalista* (1993), Alvin Toffler - *A terceira onda* (1994); Alvin Toffler & Heidi Toffler - *Criando uma nova civilização: a política da terceira onda* (1994) e Peter Senge - *A Quinta Disciplina* (2002).²²

Chama atenção o relato deste último, ideólogo das “organizações de aprendizagem”, na Introdução da obra acima citada:

[...] de repente me conscientizei de que **‘a organização que aprende’** provavelmente **se tornaria uma nova coqueluche da administração**. Tendo visto o desenvolvimento de modismos semelhantes [...] no passado [...]. Sendo um pensador sistêmico incurável, vi em minha mente, naquela manhã, um gráfico de ‘padrão de comportamento’ que se delineava ao longo do tempo, representando a inevitável ascensão e queda dos modismos. Imaginei que, assim como todos os modismos que se desenvolvem, o interesse nas organizações que aprendem cresceria rapidamente. Depois haveria um nivelamento, seguido por um declínio (p. 17; grifos meus)

Entretanto, a julgar pelos dados estatísticos expostos na literatura que trata do tema, o modismo²³ da Administração realiza movimento inverso àquele previsto pelo autor.

Os números apresentados por Meister (1999), Éboli (2004a) e Alpersted (2001, p. 26), demonstram o inequívoco crescimento dessas organizações ‘ensinantes’ e/ou ‘aprendentes’²⁴: de 400 instituições desse tipo em 1988, esse número evoluiu para algo em torno de 1.000 em 1997 e aproximadamente 2.000 em 1999 nos Estados Unidos. Meister ressalta o fechamento de “mais de 200 faculdades” no mesmo período (1999, p. 12), indicando que possivelmente há um processo de substituição das universidades tradicionais pelas corporativas naquele país. Para o futuro próximo, a autora prevê a educação corporativa como o setor de maior

²¹Falo propositadamente em ‘mudanças’ para situar o leitor no perfil teórico-ideológico desses autores, pois nada neles se aproxima de uma abordagem que se preocupa em compreender transformações. Localizam-se no campo de uma suposta evolução e não de transformação.

²²A relação entre a disseminação/utilização do conceito de UC e as idéias veiculadas nas obras em referência, é objeto de análise no Capítulo II desta dissertação.

²³Faz-se necessário ressaltar que o sentido de ‘modismo’, metaforicamente utilizado nos meios empresariais, nem sempre é pejorativo, conforme assinalam Grisci & Dengo (2005, p. 53-4): seu aspecto positivo transmite a imagem de “organizações modernas e inovadoras, adaptando-se à turbulência da modernidade” e o “ganho de imagem” pode ser maior do que “os resultados práticos intrínsecos ao processo”. A consequência é o incremento na venda de produtos e serviços.

²⁴Organizações ‘ensinantes’ ou ‘aprendentes’ – neologismos utilizados como denominações metafóricas para indicar as empresas que assumem as funções e prerrogativas de universidades acadêmicas.

crescimento no ensino superior norte-americano, e, até o ano de 2010, acrescenta Éboli (2004a, p. 47), se forem mantidas as taxas de crescimento como vem ocorrendo, a expectativa é de que seu número ultrapasse “o volume de universidades tradicionais existentes naquele país, tornando-se o principal veículo de educação de estudantes pós-secundário”.

Assim, diante da propalada ineficiência das universidades tradicionais/acadêmicas, tanto Meister quanto Éboli, nas obras antes citadas, ressaltam que a conversão de Centros ou Departamentos de T&D em UC's, por meio das quais são disseminados conceitos de economia globalizada, competitividade e procura por novos mercados, são estratégias adotadas pelas organizações, na perspectiva de uma educação *customizada*²⁵ ou sob medida, atendendo desta forma, a necessidade de “reaparelhar sua força de trabalho”²⁶ (Meister, 1999, p. 54).

O fenômeno UC é apontado por Éboli (2004a, p. 36) como um dos reflexos da alteração do paradigma taylorista-fordista na administração para o modelo de gestão flexível, que exigiu adaptação imediata tanto do trabalhador dos setores operacionais, quanto dos gestores em todos os níveis hierárquicos das organizações.²⁷ Acrescenta ainda que o surgimento das UC's é ao mesmo tempo um “novo padrão para a educação superior”, quanto, num sentido amplo, um “instrumento-chave para mudança cultural” (p.45), sendo sustentado por cinco forças, descritas por Meister (1999, p. 1):

- 1) A emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível;
- 2) o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”;
- 3) a redução do prazo de validade do conhecimento;
- 4) o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para a vida toda;
- 5) uma mudança fundamental no mercado da educação global.

As forças acima referidas por Meister (1999) são as componentes do cenário que se descortinou a partir da década de 1970 do Século XX, com as alterações implantadas pelo modo de produção capitalista, coincidindo com o esgotamento do paradigma taylorista-fordista de produção, sua substituição pelo modelo de integração e flexibilidade e o nascimento do neoliberalismo (Quartiero & Cerni, 2005; Harvey, 1992; Chauí, 2001). Como

²⁵ O termo *customizado*, conforme explica Bianchetti (1998b), deriva do inglês, *customer* = freguês, cliente, consumidor. Assim, educação *customizada* seria aquela que é fornecida de acordo com “o gosto, ou as necessidades do cliente”.

²⁶ Interessante observar que “força de trabalho” é um conceito marxista. O empresariado e seus ideólogos falavam em “mão-de-obra”. Eis mais um exemplo de apropriação terminológica-lingüística que não faz parte do ideário empresarial, na busca pela homogeneização do discurso.

²⁷ Este assunto é aprofundado no Capítulo II desta Dissertação, ao se tratar da crise e recomposição do sistema capitalista.

o próprio nome revela, tudo passa obrigatoriamente a ser flexível: processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo.

Sob esta perspectiva surgiram as UC's, criadas com o “objetivo de obter um controle mais rígido sobre o processo de aprendizagem, vinculando de maneira mais estreita os programas de aprendizagem a metas e resultados estratégicos reais da empresa” (Meister,1999, p. xxvii). Além disso, esta autora prescreve como uma das atribuições das UC's:

Assegurar que a força de trabalho tenha conhecimento da visão, história, cultura, tradições e valores da empresa [...], a fim de promover a percepção e o espírito de cidadania corporativa. **A meta aqui é desenvolver um sentimento de vínculo e conexão com a empresa**, semelhante ao que os cidadãos sentem por sua cidade ou país (1999, p. 240; grifos meus)²⁸.

Em outras palavras, após ser submetido a processos de seleção para ingressar na empresa - o que pressupõe já deter as qualificações desejadas para desempenhar com eficiência e rapidez suas atribuições (no aspecto da multifuncionalidade), o trabalhador deverá seguir o caminho/roteiro prescrito pelas organizações por onde passar – portanto, durante toda a vida -, em termos de aquisição de (mais) conhecimentos e habilidades, adotar as atitudes dele esperadas, além de viver de acordo com os valores da organização. Em resumo, além de vender sua força física, atualmente representada pela capacidade cognitivo-comportamental, o empregador cobra a entrega da subjetividade do empregado e neste sentido vale ressaltar que o ‘toda vida’ é alusivo ao tempo em que conseguir se manter ocupando aquele posto de trabalho. Valendo-se dos versos imemoráveis de Vinícius de Moraes, metaforicamente se pode dizer: “que seja eterno enquanto dure”²⁹, tratando-se, neste caso, da manutenção do posto de trabalho, condição indispensável para a produção da existência. E enquanto durar essa efêmera eternidade, cabe ao trabalhador providenciar o que, mesmo sem compreender exatamente o que é, lhe é exaustivamente exigido: as competências básicas para um trabalho em constante mutação, o perfil adequado, a flexibilidade e a criatividade, dentre outros atributos.

Tarapanoff ressalta que esta guinada da qual se está falando deve-se às mudanças ocorridas nos modelos das organizações na década de 1970-80, que passaram de estruturas

²⁸ Em trecho anterior me referi à captura da subjetividade do trabalhador, apoiada em argumentação fornecida por Harvey (1992). A citação de Meister (1999) permite compreender o sentido utilitário proposto para a educação dos empregados das organizações, ou seja, perde-se a visão de educar para a vida e desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões.

²⁹ No *Soneto da Fidelidade*, Vinícius de Moraes (1913 – 1980) refere-se ao amor e no caso aqui tratado, o objeto é a relação empregado-empresa, historicamente marcada por tensões e contradições. O soneto pode ser encontrado em <http://www.viniciusdemoraes.com.br>. Acessado em 09.mai.2007.

rígidas, verticais, a modelos horizontais e flexíveis, com tomada de decisão descentralizada. Resultou desse processo o foco no “desenvolvimento das capacidades individuais de forma contínua, de modo a manter útil e eficiente o seu capital intelectual, que deve ser constantemente atualizado e renovado” (2006, p. 12). Afirma ainda que, em decorrência destas mudanças, se implementou a necessidade de que cada empregado “assumisse o compromisso com a produtividade da empresa”, com a idéia de responder à competitividade e mudanças tempestivas dos mercados (p. 13). Como elementos necessários para consolidar tal perspectiva, são citados: a aprendizagem compartilhada (uns aprendem com os outros, repassando seus conhecimentos e experiências) e a disseminação das melhores práticas.³⁰ Acrescenta ainda que “os funcionários são encorajados a pensar criticamente e a assumir riscos com novas idéias, sendo suas contribuições devidamente valorizadas” (p. 4-5).

Nesta mesma direção, corroborando a estratégia adotada pelos setores produtivos e referendada pelo poder público, os defensores da UC’s enfatizam a obsolescência do conhecimento. Repetem à exaustão tal idéia, chegando a comparações que beiram o absurdo, como demonstra a apresentada por Meister (1999, p. 9), de autoria de Louis Ross, executivo da *Ford Motor Company*, a um grupo de estudantes de engenharia:

Na sua carreira, o conhecimento é como um litro de leite. Ele tem um prazo de validade impresso na embalagem. **O prazo de validade de um diploma universitário é de menos de dois anos.** Portanto, se você não substituir tudo o que sabe a cada três anos, sua carreira irá deteriorar-se, exatamente como aquele litro de leite. (grifos meus).

A idéia expressa nas palavras do executivo acima citado permite dimensionar o caráter de que se reveste o modelo de educação proposto, voltado primordialmente aos interesses da produção (leia-se mercado), recuperando características do pensamento pré-socrático, ou seja, não leva em conta a tridimensionalidade temporal (presente, passado e futuro); o que vale é a polarização, a ênfase no aqui e agora; perde-se o processo dialético da história e, conseqüentemente, não há síntese.

³⁰ Trata-se da “Gestão do Conhecimento”, definida por Gordon, (apud Tarapanoff, 2006, p. 14), como “**esforço para capturar ou controlar a experiência coletiva e a sabedoria de uma organização**, incluindo o *know-how* ‘tácito’ que existe na cabeça dos indivíduos, e torná-lo acessível e útil para todos na empresa. Este esforço não se reduz ao aspecto tecnológico (como registro em base de dados e comunicação pela Intranet), mas a uma mudança cultural, que depende cada vez mais do aprendizado” (grifos meus). É interessante notar a linguagem adotada pelos autores alinhados ao pensamento empresarial, que falam sem constrangimento em “capturar”, “controlar” conhecimentos e experiências tácitas dos trabalhadores, e para isso utilizando a “aprendizagem” (não seria mais adequado “adestramento”?), com o objetivo claramente definido: ampliar mercado consumidor para seus produtos, elevar margens de lucratividade, reduzir custos com pessoal, ou, nas palavras de Marx, para reduzir a necessidade de trabalho vivo (1985), ampliando assim a exploração da mais-valia.

Assim, concluindo pode-se dizer que a criação das UC's aparece como “catalisadora das atividades de aprendizado individual e corporativo” e sob esta denominação acomodam-se atividades específicas de treinamento, apoio ao desempenho e gestão do conhecimento, conforme Gordon (apud Tarapanoff, 2006, p. 15). Ou seja, é um grande “guarda-chuva estratégico”³¹ (Meister, 1999; Éboli, 2004a, 2004b), sob o qual cabe qualquer atividade que possa, de uma maneira ou de outra, ser associada a processos de ensino/aprendizagem individual, mas, fundamentalmente com o objetivo muito claro de estar alinhado aos negócios e interesses da organização. Esta é, afinal, a condição *sine qua non* da existência dessas instituições.

Se são atribuídos a essas entidades de ensino/aprendizagem tantos papéis, como estão configuradas as UC's na atualidade, em termos de estruturas físicas e virtuais? Quais são as principais definições/conceitos e de que forma se diferenciam das universidades acadêmicas? Quem são os trabalhadores que desempenham as funções de gestão, operacionalização e manutenção dessas estruturas?

O delineamento de resposta(s) a estes questionamentos será tratado no item a seguir.

1.1.3 Principais definições, configuração e organização das UC's

É de Jeanne Meister a definição padrão utilizada como referência na literatura que trata de Universidades Corporativas, ou, como ressalta a autora, o “dogma básico” para definir uma UC: “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (1999, p. 29).

Para Éboli “a UC é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências” (2004a, p. 48).

Na opinião de Tom McCarty, executivo da Motorola, é alavanca estratégica para a empresa desenvolver suas competências centrais, para chegar “à sua intenção estratégica”,

³¹ Dengo (2001, p. 24) discute o termo “guarda-chuva estratégico”, exaustivamente utilizado na literatura relacionada ao tema UC e afirma que a expressão é imprecisa e de entendimento subjetivo. Traz a definição de Mintzeberg et al (2000): “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 e como)”.

conforme relata Tarapanoff (2006, p. 26). Na mesma direção a autora traz a definição de Mark Allen, para UC:

Uma entidade educacional que se torna um instrumento estratégico. Desenhada para assistir a sua organização (mantenedora) a atingir sua missão, na condução de atividades que criem a cultura do aprendizado individual e organizacional e levem ao conhecimento e à sabedoria (p. 39).

Cristiane Alpersted, em sua Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, ao tratar dos “termos válidos”³² em seu estudo, caracteriza as UC’s da seguinte forma:

Instituições criadas e vinculadas a empresas, voltadas para a formação de competências essenciais à organização que, cumulativamente, apresentem as seguintes características:

- estendam seus serviços educacionais, conforme o caso, a fornecedores, clientes, franqueados, outras empresas e a comunidade externa, não restringindo-se aos seus empregados;
- estabeleçam parceria com instituições de ensino superior, culminando com a validação dos créditos cursados e possibilidade de outorga de diplomas, ou que desfrutem da possibilidade de outorga de diplomas de forma independente (2001, p.10).

No entendimento da consultora da Gerência de Educação a Distância da Universidade Corporativa Petrobras, Fabiana Bechara (apud Mundim & Ricardo, 2004, p. 122), as UC’s são

por natureza entidades multifuncionais ou multidisciplinares, configurando-se como **o grande ponto de encontro de todas as ações de treinamento e desenvolvimento de uma organização**, construindo a ponte entre os objetivos do negócio e o desenvolvimento de talentos; seu sucesso será assegurado pela união de diferentes variáveis quanto à tecnologia, aos processos e, principalmente às pessoas (grifos meus).

Definições dadas por outros autores poderiam ser citadas, sem alterar de forma significativa o teor relativo ao entendimento acerca do tema, uma vez que há convergência terminológica e de objetivos, alguns (pelo menos na intenção manifesta), coincidindo inclusive com os das universidades acadêmicas.

Expressões como ‘gestão do capital intelectual’, ‘gestão de pessoas por competências’, ‘orientação para as estratégias da organização’, ‘foco no negócio da empresa’, ‘elo entre as

³² “Termos válidos” equivale às Definições Operacionais dos Termos, que no período de predomínio do tecnicismo educacional constituía-se de item obrigatório nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, explicitando o significado dos termos utilizados.

estratégias da organização, seu negócio, suas metas, e o desenvolvimento dos funcionários para atingir vantagem competitiva’, ‘possibilidade de certificação’, ‘parcerias’, dentre outras, são exaustivamente mencionadas, não apenas nos textos referidos. Percorrendo os inúmeros capítulos das obras consultadas, é possível verificar-se homogeneidade quanto ao conteúdo, cujo objetivo é claro: educação voltada exclusivamente aos interesses da organização. O mesmo ocorre com as justificativas para criação das UC’s, como pode ser confirmado na exposição no subitem anterior.

Com relação à configuração organizacional - corpo docente e administrativo -, a maioria das UC’s adota modelo semelhante. Embora algumas tenham estruturas com reitores, vice-reitores, colegiados ou conselhos para tomar determinadas decisões, são seus executivos que se desdobram para atender às demandas educacionais como uma segunda atividade na mesma empresa, acumulando estas funções juntamente com o exercício de cargos já definidos na estrutura da organização (Tarapanoff, 2006; Éboli, 2004a; Alpersted, 2001; Meister, 1999).

Alpersted (2001, p. 35) afirma ainda que a composição do corpo docente das UC’s é variável, explicando que

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 que – submetidos a um treinamento e preparação pela instituição de ensino à qual estão vinculados, em regime de parceria – obtiveram certificado de professor-adjunto ou equivalente.

No entanto, na quase totalidade das UC’s os trabalhadores que executam ações no âmbito do ensino/aprendizagem são empregados da organização, denominados instrutores, tutores, facilitadores ou mediadores de aprendizagem, que repassam aos demais funcionários os conceitos utilizados em seu cotidiano profissional, bem como traduzem esses conceitos à realidade dos participantes (Meister, 1999). A autora informa que na mudança do paradigma do treinamento para a aprendizagem, o corpo docente é composto por “Gerentes Seniores Internos e um Consórcio de Professores Universitários e Consultores”, o que, além de garantir a assunção do papel de “líder educador” pelos gestores, reduz os custos de contratar fornecedores externos (p. 22).

São trabalhadores recrutados no interior da empresa, por apresentarem habilidades técnicas e alguma tendência para atividades docentes, ou seja, para a ‘instrutoria’, como era (e ainda é) denominada nas áreas de T&D o processo de ensino. É valorizada a experiência tácita do funcionário, sem desprezar sua formação acadêmica. Geralmente recebem

preparação (ou ‘formação’) em cursos internos ou externos de rápida duração (um mês ou poucos mais), com algumas noções de didática e dinâmica de grupos e são considerados aptos para atuar tanto em sala de aula como na elaboração de cursos, material didático e outros insumos pedagógicos³³.

Nas fontes pesquisadas não foi identificada nenhuma UC que denomine de ‘professores’ seus funcionários que atuam em educação corporativa, e tampouco as ações de ensino/aprendizagem como aulas. As expressões mais utilizadas são: *workshop* ou ‘oficina’, denotando o sentido de construção coletiva do saber e do fazer; seminários, fóruns, cursos, podendo ser estes últimos constituídos por diversos módulos, utilizando-se a metodologia presencial e a distância.

Como exemplo, se observa na literatura que trata do tema educação corporativa, a presença da palavra “professor”, de forma diluída, para referir-se aos profissionais que exercem tal papel. Meister, somente na página 50 de sua mais citada obra que trata de UC’s, em uma anatemização do vocábulo ‘professor’, faz a seguinte observação:

O treinamento tradicional utiliza um corpo docente que apresenta casos e conceitos em uma sala de aula para os funcionários internos. Esses **professores** chegam, demonstram toda a sua sabedoria e vão embora. Para David Ulrich, consultor e professor da *University of Michigan School of Business*, esse fenômeno chama-se docente ‘gaivota’ (1999, p. 50; grifos meus).

A escolaridade do corpo docente das UC’s é variada, com reduzido número de mestres e doutores. Considerando que estas instituições não estão submetidas ao cumprimento das determinações legais válidas para o sistema formal de ensino, não são atendidas as exigências quanto à formação do corpo docente, a carga horária dedicada às atividades de educação e a valorização dos profissionais envolvidos com essa atividade. Em resumo, não há fiscalização por parte dos órgãos reguladores do Ministério da Educação - MEC, uma vez que tais entidades não têm obrigação de cumprir os pressupostos definidos para a educação superior no País.

Com relação aos conteúdos das soluções educacionais providas nas UC’s, em sua quase totalidade são de teores diversos, de acordo com o segmento da organização que deseja atingir e voltados a seus objetivos estratégicos. Em casos de conhecimentos específicos não disponíveis nos quadros internos, são contratados juntos a IES ‘parceiras’. O tempo de duração dos cursos, módulos e outras atividades presenciais é relativamente curto, sendo a

³³ Este assunto encontra-se detalhado no Capítulo IV desta Dissertação.

grande maioria de dois ou três dias, podendo chegar a uma semana. Em casos específicos, nos quais há necessidade de repassar maior volume de conteúdos técnico-operacionais, os cursos podem ser de até duas semanas. A alegação das empresas é de não poder afastar o empregado durante muitos dias de seu posto, sob pena de dificultar o processo de trabalho. Conforme Dengo (2001, p. 21), os MBAs, em sua maioria com carga horária superior a 360 h/a, destinam-se prioritariamente à formação dos quadros gerenciais e são desenvolvidos/realizados por universidades tradicionais.

Sobre esse assunto, Tarapanoff (2006) salienta que é mais interessante para as empresas que necessitam Bacharéis, Mestres ou Doutores em seus quadros, enviar os funcionários para as universidades tradicionais, ou ainda, se associar a IES com flexibilidade na elaboração de programas específicos para a organização e que atribuam o grau correspondente. A autora destaca que, quando a UC é autorizada a outorgar grau, a tendência é separar-se de sua organização mantenedora, passando a ser uma universidade acadêmica, e não mais uma UC. Cita como exemplo, a *Northrop University*, fundada pela empresa *Northrop Aviation*, que cresceu ao longo de sua existência, separou-se da companhia de aviação, tornando-se uma universidade independente, sem fins lucrativos e encerrou suas atividades em 1990 (p. 51-2).

Neste sentido, um aspecto que chama a atenção, conforme apontada por Alpersted (2006, p. 35), é a tendência das UC's de firmar parcerias com IES tradicionais, com o objetivo de facilitar a contratação de professores capacitados para desenvolver determinadas soluções educacionais cujo domínio técnico não se encontra intramuros da organização. Este fato é facilmente confirmado ao se verificar o modo de funcionamento das UC's de grandes empresas dentro e fora do Brasil. Ao se associar a uma IES de renome, há a projeção da imagem/nome da UC no cenário empresarial. Dito de outra maneira, é como se junto com o contrato de fornecimento de serviços educacionais, a UC adquirisse também a credibilidade da Universidade Acadêmica a qual se associa! Este fenômeno, na linguagem empresarial é chamado de “ganho de imagem”, e tanto reforça o papel da UC junto a seus clientes internos (funcionários, terceirizados, fornecedores e clientes), quanto à comunidade de maneira geral.³⁴

Em termos de espaço físico para desenvolver suas atividades, há situações distintas. Algumas UC's possuem prédios com auditórios e salas de aula equipadas com toda a infra-

³⁴ Ao firmar contratos com IES, os dirigentes empresariais retomam o que negam. Em outras palavras: contratam para suprir suas carências em termos de conhecimentos técnico-científicos em suas UC's, justamente as instituições que são acusadas de não atender aos interesses organizacionais, ou seja, incompetentes em sua missão de preparar o trabalhador para o mercado.

estrutura necessária, tanto física quanto tecnológica de última geração. Outras desenvolvem apenas atividades virtuais. Por último, se encontram as que, tendo ou não seu *campus* (físico e/ou virtual), se associam a IES e utilizam suas instalações, bem como espaços locados em hotéis, centros de convenções e outros do gênero.

Sob este aspecto é necessário lembrar a observação feita por Meister (1999, p. 19-20), enfatizando que, se as UC's da década passada existiam principalmente a partir de um *campus*, atualmente elas consistem em “um processo e não um local físico”, ou seja, o foco não se concentra mais nas salas de aula e sim no “processo de aprendizagem” cuja prioridade é levar o trabalhador a conhecer a organização como um todo e viver de acordo com seus valores para atingir seus objetivos estratégicos.

Não foram localizadas referências à realização de pesquisas nas UC's brasileiras, característica fundamental das universidades acadêmicas³⁵. Supõe-se que tais atividades, via de regra, não ocorrem nos ambientes das UC's, por não ser esse seu propósito e tampouco o ‘negócio da organização’. A produção de material didático e outros textos é específica e direcionada para os interesses empresariais, havendo, entretanto, nos últimos dois anos, iniciativas por parte de algumas UC's, de fornecer cursos/módulos abertos a clientes e comunidade, via *web*, relativamente a assuntos de interesse geral, como por exemplo, “Direitos e Deveres do Consumidor Bancário”, “Segurança da Informação”, “Matemática Financeira”, “Gramática Eletrônica”, dentre outras. São classificados como ações de cidadania de empresas socialmente responsáveis.

Como exemplo para ilustrar as informações acima, a Universidade Corporativa do Banco do Brasil, que oferece em seu *site* na Internet cursos abertos à comunidade, apresenta uma estrutura com 12 unidades regionais localizadas nas principais capitais do país, com 94 salas de aulas, podendo atender a 2600 treinandos simultaneamente. Conta também com 11 auditórios, com capacidade total para 1100 pessoas. “Para implementar a ampla gama de cursos presenciais, as unidades regionais são atendidas por mais de 1000 educadores corporativos, nossos instrutores”. (Banco do Brasil, 2006)³⁶.

Da mesma maneira, a Unisys University conta em sua estrutura no Brasil, com salas de aula e equipamentos em um *campus*, “como se fosse realmente uma universidade comum”, interligada com sua matriz nos Estados Unidos e com os demais *campi* espalhados pelo

³⁵ De acordo com a LDBN 9.394/96 e no artigo 207 da Constituição Federal, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é obrigatória para caracterizar uma Universidade Acadêmica. Este assunto é explorado nos Capítulos II e IV desta Dissertação.

³⁶ Informações disponíveis em <http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/sobre/estrutura.jsp>, acessado em 30.dez.2006.

mundo. Em 2004 foi considerada uma das maiores UC's do Brasil, "em termos de disponibilidade de recursos, velocidade e proximidade do negócio" (Neves, 2004, p. 7). Em 2003 recebeu o prêmio "*Best Overall Corporate University*", considerado o maior prêmio voltado para as UC's, da *The Corporate University Best In Class (Cubic) Awards*, em função da diversidade de seu portfólio curricular, facilidade de acesso aos cursos e programas, acervo de materiais didáticos e rapidez com que esses são disponibilizados para toda a empresa. Possui cinco *campi* na América Latina, divididos em clusters, sendo um deles no Brasil; os demais se localizam na Europa, África, Índia, Ásia e América do Norte.

Além destas, há inúmeros casos que poderiam ser mencionados. No entanto, para se ter idéia da estrutura e funcionamento destas instituições de forma pormenorizada, apresentarei dados complementares no capítulo em que analiso a UC de uma grande instituição financeira nacional. objeto desta pesquisa.

Dentre os autores citados até agora, há unanimidade em afirmar que as UC's são absolutamente diferentes do tradicional T&D, tanto em termos de configuração, quanto nos objetivos. Tais distinções serão objeto de estudo na seqüência desta exposição, na perspectiva destes pesquisadores.

1.1.4 O que diferencia um Centro ou Departamento de T&D de uma UC?

A partir das características das UC's descritas até aqui, pode-se vislumbrar algumas peculiaridades que as diferenciam das antigas estruturas de T&D nas organizações.

Ao responder as 15 perguntas mais freqüentes sobre UC's (1999, p. 263), Meister afirma que há várias diferenças, destacando que o departamento de T&D "tende a ser reativo, descentralizado e atende a um público amplo, com vários programas abertos. A universidade corporativa, por sua vez, é o guarda-chuva centralizado que oferece soluções de aprendizagem com relevância estratégica para cada família de cargos dentro da organização". Em outras palavras, educação sob medida. O foco passa, de tático, vinculado à aprendizagem de habilidades (no T&D), para estratégico, envolvendo também a aquisição dos valores e da cultura da organização³⁷, bem como as competências necessárias para a empresa se manter

³⁷ Não é objetivo deste trabalho analisar cultura organizacional. No entanto, considerando que o tema é indissociável da esfera produtiva, adoto aqui a definição de Garay (2006, p.82-4): "[...] conjunto de compreensões, interpretações ou perspectivas compartilhadas pelos indivíduos na esfera de uma empresa específica, representando uma complexa rede de princípios, valores, crenças e pressupostos, ritos e cerimônias, histórias, mitos, tabus e símbolos. Tal cultura corresponde, assim, a um sistema de idéias, a uma rede de significações que circulam dentro e fora do espaço organizacional. Essa rede define o modo pelo qual um

lucrativa e competitiva no mercado global (p. 23)³⁸. Ressalta ainda, que as UC's tratadas como casos de sucesso em sua obra, são "mais do que 'departamentos de treinamento revestidos de um novo nome'; elas representam um esforço notável para desenvolver, em funcionários de todos os níveis, as qualificações, os conhecimentos e as competências necessários ao sucesso no trabalho atual e futuro" (p. xxviii). Em outras palavras, os dirigentes empresariais prometem o sucesso a quem trilhar os caminhos da aprendizagem, cujo instrumento é a UC. Além de todas essas vantagens, a tendência é que se constituam em centros de lucro para as organizações, ao contrário dos centros de T&D, considerados geradores de custos.

A concepção de uma UC a partir do plano estratégico de negócios da empresa, segundo Éboli (2004b, p. 12), é o que a diferencia de um centro de T&D tradicional. Para que isso ocorra, em sua opinião é fundamental a participação e o comprometimento da alta direção da empresa, a implantação do modelo de gestão de pessoas por competências e a criação de programas educacionais aderentes às especificidades do negócio e suas estratégias.

Alpersted é categórica ao afirmar, apoiando-se em Meister (1999), que as diferenças entre as duas modalidades de educação empresarial são substanciais (2001): as UC's "podem ser entendidas como uma evolução direta da função ou processo de treinamento e desenvolvimento" (p. 38). Aponta que os tradicionais centros de T&D tendem a ser reativos, descentralizados e seus programas de treinamento propostos diante das necessidades no contexto de departamentos específicos, com tópicos, muitas vezes genéricos. As UC's, em seu entendimento, são mais ágeis no que diz respeito aos programas educacionais para sua clientela, com orientação proativa por segmento negocial da empresa e seus "programas de educação e treinamento são permanentes e orientados com visão para o futuro, antecipando e gerando necessidades de melhorias, privilegiando os objetivos organizacionais" (p. 38-9). Tal possibilidade decorre da utilização da "sistemática universitária, oferecendo cursos em bases modulares, valendo créditos, inclusive denominando de corpo docente o grupo de professores e instrutores" (p. 39).

Esta autora ressalta que as características apontadas ainda não bastam para diferenciar as UC's dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento. Cria-se "espaço

determinado grupo de indivíduos aprende a lidar com problemas, modo esse transmitido para os novos membros". A autora destaca que não há consenso entre os estudiosos do tema, sobre a possibilidade de gerenciar ou mudar a cultura organizacional, por ser um fenômeno complexo, de múltiplas componentes. Para melhor entendimento, ver autores indicados por Garay, na obra consultada.

³⁸ Para melhor visualizar as diferenças apontadas pela autora entre T&D e UC, consultar Figura 1.6, p. 23 em Meister, J. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*, (1999).

para certa confusão”, uma vez que, por “estar na moda” muitas empresas utilizam a denominação de UC para seus centros de treinamento empresarial sem alterar substancialmente as atividades dessas estruturas. Em sua análise, há duas peculiaridades básicas que traduzem as diferenças.

A primeira diz respeito ao público atendido pelas UC's, que não se restringe ao corpo de empregados da empresa. Esse rompimento de fronteiras empresariais traz em seu bojo a possibilidade de “outorga de diplomas e, em alguns casos, até mesmo reconhecidos por órgãos competentes” (p. 40), como a UC da consultoria de origem americana *Arthur D. Little*, já citada neste capítulo, que desde 1973 possui autorização para conferir diplomas em seu programa de mestrado em administração.

A segunda característica apontada por Alpersted, impensável a partir de um Centro de T&D, diz respeito às associações de UC's a universidades acadêmicas, com dois objetivos: a) validar disciplinas cursadas nas UC's “para fins de totalização dos créditos exigidos pelas instituições de ensino superior tradicionais” (p. 40) e, da mesma forma, validar junto às UC's disciplinas cursadas nas IES; b) possibilitar a outorga de diplomas em parceria, com a chancela da IES, uma vez que poucas UC's, como já ocorre nos Estados Unidos, possuem seus cursos reconhecidos e, conseqüentemente, autorização para conferir grau aos seus alunos. O desejo manifestado pelos gestores dos centros de educação corporativa é outorgar diplomas de forma independente, ou seja, sem a necessidade de estabelecer parcerias com instituições formais de ensino (p. 41).

Em resumo, de acordo com os autores citados, a passagem de T&D para UC apresenta profundas alterações, principalmente como agente de mudança da cultura organizacional. Seu foco concentra-se no aprendizado individual sob a responsabilidade do empregado, o compartilhamento de conhecimentos e experiências tácitas a partir da divulgação das melhores práticas, o incentivo para que uns aprendam com os outros, a consolidação do papel de “líder educador”, o envolvimento dos altos executivos da empresa como exemplo para o quadro funcional, o ganho de imagem interna e externa para a organização, e, por fim, a educação, além de vantagem competitiva, passa a figurar como mais um produto na prateleira da empresa, acenando com a possibilidade de lucros³⁹.

³⁹ Para visualizar de forma sintética a comparação entre os modelos de T&D e UC, ver Meister (1999, p. 23), Figura 1.6.

1.1.5 O uso da expressão “Universidade Corporativa”

Diante do estranhamento da comunidade acadêmica para a adoção do nome ‘Universidade’, acrescida do termo ‘Corporativa’, como metáfora para centros de treinamento das empresas, a própria Jeanne Meister questiona: “Por que ser tão audacioso a ponto de considerar esse projeto uma ‘universidade’?” Em seguida responde:

O mais importante é que elas (as empresas) queriam usar a metáfora da universidade para criar a imagem da grande finalidade da iniciativa: **prometer** aos participantes e seus patrocinadores que **a universidade corporativa irá prepará-los para o sucesso no trabalho atual e na carreira futura**. (1999, p. 35; grifos meus).

Bechara (apud Mundim & Ricardo, 2004, p. 113), afirma que

a expressão universidade corporativa foi cunhada para designar toda a infraestrutura que garante o aprendizado contínuo nas organizações, criada a partir da percepção da necessidade destas transferirem o foco de seus esforços de T&D de eventos únicos, cujo objetivo é desenvolver qualificações específicas e isoladas, para a elaboração de uma cultura de educação continuada.

Alpersted (2001, p. 4) esclarece que o uso da expressão é decorrente da tradução livre de *corporate university*, de uso constante na literatura norte-americana. Desta forma, o termo *corporate* diz respeito a instituições atreladas a empresas, nas quais, “pelo menos a princípio, a prestação de serviços educacionais não constitui *per se* o seu objetivo fundamental”. Por sua vez, a apropriação do termo “universidade” encontra diversas justificativas, mas dentre elas a de maior destaque é “denotar uma seriedade de propósitos, em termos de comprometimento com os objetivos pretendidos”. Assim, para esta autora, o termo universidade não deve ser entendido dentro do contexto do ensino superior, que congrega além da educação de alunos, a pesquisa. A universidade corporativa, em seu entendimento, oferece instrução específica, sempre relacionada à área de negócio da própria organização. Lembra ainda que, apesar dos programas implantados pelas UC’s serem semelhantes aos das instituições de ensino superior, o uso do termo universidade é basicamente um artifício de *marketing*.

Diante de todos estes argumentos, permanece o questionamento: Por que usar a expressão “universidade corporativa” para designar espaços de treinamento de trabalhadores no interior das organizações? Por que não permanecer denominando de Centro ou Departamento de T&D?

Novamente Meister, maior autoridade no assunto, ao se referir ao grande número de empresas que optam por chamar “sua função de educação” de UC, fornece a explicação:

[...] porque a mensagem é clara: aprender é importante e, usando a metáfora de universidade corporativa, essa conotação ganha ainda mais destaque. Além disso, as organizações estão usando o modelo da universidade para criar uma marca para seus programas educacionais, materiais didáticos e processos. Assim como uma empresa de bens de consumo cria uma marca (grife) para seus produtos, as organizações estão percebendo que, apesar de gastarem milhões de dólares em treinamento de sua força de trabalho, não estão criando uma marca para a iniciativa e, portanto, não estão gerenciando esse investimento efetivamente (1999, p. 263-4).

Fica claro o objetivo e a intenção do setor produtivo ao se apropriar do substantivo ‘universidade’. Mais uma vez perde-se a historicidade e a dimensão temporal e dialética do fazer e do saber humano. Uma jogada de *marketing*, uma marca que se coloca, juntamente com milhares de novos produtos que surgem diariamente, para ser consumida!

1.2 Interfaces do mundo do trabalho com o mundo da educação: estratégias de apropriação de conhecimentos produzidos na academia pelo setor produtivo, com o apoio do Governo

Falar da relação empresa-escola pressupõe adentrar território permeado por contradições constituídas ao longo do processo histórico, cujo pano de fundo são interesses e objetivos conflitantes e divergentes. Nesse conjunto não se pode deixar de mencionar a presença nem sempre explícita do poder público, cujas ações ou propostas/estratégias influenciam significativamente o percurso dos projetos e sua materialização em termos práticos/concretos.

Se nos primórdios das UC’s brasileiras não houve manifestação de interesse por parte do Governo Federal, esta realidade mudou. Na atual conjuntura, com a educação básica e fundamental sob responsabilidade dos governos estaduais e municipais, percebe-se sua preocupação com os rumos da educação superior, e, aí incluída (estranhamente), a educação corporativa materializada sob a forma de UC.

Diante deste fato cabe questionar:

- a) Se o setor produtivo assumiu as prerrogativas de capacitar seus trabalhadores, afirmando que as universidades acadêmicas não suprem suas necessidades em termos de formação/qualificação de mão-de-obra necessária para fazer frente aos

desafios impostos pelo mercado altamente competitivo e mutante, por que o Governo Federal mostra-se tão interessado no desenvolvimento das UC's?

b) De que forma se manifesta sua atuação nesta área?

Aparentemente, ou ainda, em análise superficial, poderia se inferir que o Governo Federal nada tem a ver com o assunto, uma vez que este está, no momento, sendo cuidado pelas empresas e em processo de franca evolução. No entanto, sob o manto das aparências se desvelam características e evidências que merecem aprofundamento. Eis o que me proponho a realizar neste item, abordando duas iniciativas, nas quais a presença do poder público é reveladora de seus interesses.

1.2.1 Instituto UNIEMP: mediador entre universidades e empresas

Se desde os anos de 1950 o empresariado, por meio da Confederação Nacional da Indústria - CNI, interfere nos rumos da educação no país (Rodrigues, 2004), até a década de 1970 havia clara delimitação do papel da escola como instância formativa e da empresa como instância produtiva, constituindo-se em via de mão única (Bianchetti, 2001). Em outras palavras, cabia à esfera educativa proporcionar a formação e às organizações empregar em seus quadros os egressos das instituições escolares.

A partir dos anos 1990 esta relação se alterou substancialmente: o empresariado, além de interferir, assumiu prerrogativas antes atribuídas exclusivamente à área de educação em suas várias dimensões, com o aval do governo federal. O caminho passou a ser “de mão dupla”, nas palavras deste último autor (p. 177), com reflexos, sobretudo e de maneira explícita, nas universidades.

O pano de fundo para tais mudanças configurava-se por profunda crise do sistema capitalista mundial, competição acirrada por novos mercados e busca por aumento de produtividade, dentre outras características expostas anteriormente. Desde a década de 1980, nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, a aproximação entre empresas e universidades vinha ocorrendo de forma intensa (Velho, 1996), com projetos que iam desde consultorias individuais até grandes pesquisas, envolvendo elevadas somas de recursos financeiros. Segundo a autora, estas instituições “foram redesenhando suas funções, reorganizando as atribuições do corpo docente e, principalmente, capitalizando aceleradamente os conhecimentos gestados em seu interior” (p. 134), tendo como resultado desse modo de atuação o desenvolvimento econômico desses países. Ressalta que, ao mesmo tempo em que o Estado apoiou as atividades de pesquisa nas instituições acadêmicas, criou

mecanismos que propiciaram a apropriação privada de seus resultados, incentivando, com esta finalidade, a aproximação das empresas com as universidades.

No Brasil, cujo modelo econômico caracterizava-se pela subordinação na divisão internacional do trabalho e importação de tecnologia, este processo foi tardio, demorando mais uma década. Não havia política de ciência e tecnologia direcionada para a autonomia do país e o receio de que se transformasse em mero importador de produtos industrializados, resultado direto do “sucateamento do parque industrial”, inspirou políticas de modernização industrial, para as quais era imprescindível a aproximação entre universidades e empresas (p. 2-3).

Objetivando encontrar solução para esse problema, iniciou-se em março de 1990, com Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) na Presidência da República, novo direcionamento para as políticas de C&T no país. ‘Competitividade’ e ‘modernidade’, mais do que palavras de ordem, eram premissas norteadoras do plano de governo. Sua implantação exigia profunda reforma do Estado e do setor produtivo, com “desmonte da máquina pública, demissão de funcionários e um amplo programa de desestatização”, bem como “uma nova Política Industrial e de Comércio Exterior, cujo objetivo era o de integrar a economia brasileira de forma soberana e competitiva ao mercado mundial” (p. 54). Para cumprir esta finalidade, era mister a aproximação de forma mais contundente entre o setor produtivo com as universidades, onde se produzia o saber científico-tecnológico.

No entanto, a autora lembra que a associação empresa-escola como proposta política de governo não se constituía como novidade, uma vez que no II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979), já era citada como “alternativa para melhorar a *performance* brasileira em C&T” (p. 55, grifos da autora).

Nos documentos oficiais do Governo Collor, como o que tratava das Diretrizes de Ação do Governo, de 1989, bem como o que versava sobre Política Industrial e de Comércio Exterior, de 10/08/90, se indicava ações como “estímulo a parques tecnológicos e centros empresariais privados de pesquisa”, e, conseqüentemente, maior aporte de recursos financeiros na área de pesquisa e desenvolvimento (p. 55). Para a educação superior, se propunha ação conjunta de universidades e empresas privadas no desenvolvimento de pesquisas, “criando uma verdadeira integração entre empresa-escola e atendendo à concepção básica de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Sua orientação, juntamente como o ensino técnico, deveria ser direcionada ao atendimento dos anseios da indústria nacional, prevendo crescimento tecnológico direcionado à obtenção da qualidade exigida pelos padrões de competitividade internacional. No documento de 1990, a associação

universidade-empresa era citada como estratégia importante para modernização tecnológica do parque industrial brasileiro, bem como no incentivo para “maior participação do setor privado nos investimentos em Ciência e Tecnologia” (p. 55).

Foi sob estes auspícios que, em fevereiro de 1992, com apoio do governo federal, empresários e acadêmicos criaram o Instituto Uniemp, após longos debates sobre a necessidade de aproximação e integração da universidade com o setor empresarial. De acordo com seus mentores, a missão dessa entidade sem fins lucrativos seria servir de catalisador e interlocutor entre empresa-universidade, na busca de soluções para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Em seu *site*⁴⁰ na internet, esse instituto proclama o grande desafio assumido:

Fomentar um processo de mudança na sociedade brasileira, mostrar que é possível gerar tecnologia nas empresas sem a necessidade de um centro de pesquisa próprio, mas sim, com a parceria das competências formadas nas universidades e a correta direção do setor público, por meio de legislação que favoreça esse desenvolvimento (Uniemp, 2006)⁴¹.

Em outras palavras, a proposta foi claramente explicitada: a universidade entraria com seus melhores pesquisadores, conhecimento, estrutura física e laboratórios já instalados; o poder público com a flexibilização de leis e se possível, recursos orçamentários; e, por fim, as empresas, com os recursos financeiros e a definição das linhas de pesquisa e/ou projetos de deveriam ser desenvolvidos, de acordo com suas necessidades. Desta forma, segundo os idealizadores daquela entidade, se conseguiria avançar na “geração tecnológica para o desenvolvimento do país”, pensada a partir do envolvimento dos três segmentos essenciais – governo, empresariado e universidade.⁴²

A proposta de atuação do Instituto Uniemp centrava-se basicamente na mediação entre estas instâncias, cujas relações ao longo do tempo, segundo seus fundadores, foram marcadas pelo distanciamento e dificuldades geradas a partir de diferenças culturais e objetivos distintos entre as partes envolvidas. Para eles, a universidade se restringiria somente à realização de pesquisa básica objetivando o avanço do conhecimento e formação de recursos humanos, sem a preocupação em formar trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado. Por outro lado, as empresas, preocupadas em adaptar-se às exigências da economia globalizada,

⁴⁰ <http://www.uniemp.org.br>.

⁴¹ Disponível em http://www.uniemp.org.br/historico_br.html, acessado em 04.nov.2006.

⁴² Vale ressaltar que este modelo não é original; sua adoção de forma exemplar ocorre desde as décadas de 1960-70 em países centrais, principalmente nos Estados Unidos, como forma de ganhar ou manter a competitividade no cenário internacional, utilizando-se, para tais objetivos, as pesquisas acadêmicas.

esbarrariam nas dificuldades oriundas do baixo investimento em pesquisa e desenvolvimento do país. A parceria seria o elo para transformar conhecimento em “fator econômico”, além de agregar valor tecnológico às pesquisas básicas realizadas no meio acadêmico (Uniemp, 2006)⁴³.

Verifica-se que, desde o início, o objetivo dessa entidade foi somar os conhecimentos disponíveis na universidade acadêmica aos recursos financeiros a serem alocados pelas empresas. Parte, porém, da universidade acadêmica de perspectiva teórica e humanística, cujo desempenho é duramente criticado pelos empresários e representante do poder público, chegando ao lado oposto, no qual se exalta o cunho utilitarista dos conhecimentos, buscando garantir que os ‘produtos’ engendrados nas universidades sejam direcionados à esfera da produção.

Na pesquisa realizada pela pesquisadora Silvia Velho⁴⁴ na década de 1990, na qual estudou as relações de “consorciamentos” entre empresas e três grandes instituições acadêmicas brasileiras – UnB, UFSCar e UNICAMP, fica evidenciado o objetivo de produção e apropriação de conhecimentos com fins específicos, imediatos, perdendo-se seu caráter de universalidade, ou seja, sua característica essencial de socialização, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida humana. Além desse aspecto, a autora discute a apropriação do público pelo privado, uma vez que não são considerados como investimentos o tempo e recursos para preparação dos pesquisadores, a utilização da infraestrutura existente nas universidades (notadamente nas públicas), as prerrogativas de divulgação dos resultados obtidos (em sua grande maioria, por exigência dos empresários financiadores, o pesquisador obriga-se a manter em sigilo seus dados, não podendo compartilhar as descobertas com a comunidade científica). Na perspectiva deste modelo instituído, a ciência comparece como simples instrumento “a reboque” do mercado⁴⁵. Por outro lado, o contrário não é verdadeiro,

⁴³ Disponível em http://www.uniemp.org.br/objetivo_br.html, acessado em 04.nov.2006.

⁴⁴ A autora realiza um trabalho em perspectiva histórica, no qual explicita a argumentação favorável e contrária às relações universidade-empresa. Para maiores esclarecimentos sobre a problemática apresentada e os resultados da pesquisa citada, ver Velho, S. *Universidade-empresa: desvelando mitos* (1996).

⁴⁵ Nas Universidades públicas brasileiras, com maior ou menor intensidade, verifica-se a existência de fundações, como a FEPESE (UFSC), FUNBRA (UnB), dentre outras. São instituições criadas sob amparo legal, que oferecem seus serviços principalmente às empresas privadas e outros órgãos públicos, mediante convênios, contratos e acordos de parcerias; desenvolvem atividades como cursos presenciais e à distância, concursos, pesquisas, projetos de extensão, consultorias e outros trabalhos remunerados pelos contratantes. Os profissionais vinculados à universidade são os prestadores de tais serviços e, em muitos casos, usam sua estrutura física, equipamentos, bem como a carga horária que deveria ser utilizada para atividades da própria universidade, etc. O acompanhamento ou controle exercido pela universidade ocorre apenas em projetos institucionais, conforme cita Velho (1996, p. 136-7), ao relatar os resultados de sua pesquisa (citada na Nota de Rodapé anterior). É a apropriação de recursos públicos pela esfera privada de produção, de forma silenciosa. Na maioria dos casos, o retorno financeiro é significativo e, no entanto, não é direcionado a investimentos na Universidade.

pois não se encontra em organizações que possuem universidades corporativas a utilização do privado pelo público ou prática semelhante.

No escopo do projeto de realizar a mediação entre universidade-empresa, o Instituto Uniemp teve em sua esfera de atuação alguns objetivos com o intuito de facilitar sua missão:

- a) Identificação de “áreas promissoras para pesquisa de novos produtos ou processos, as instituições de pesquisa com melhor capacitação para desenvolver essas pesquisas e as empresas que possam se interessar pelos resultados”;
- b) Criação de projetos de pesquisa específicos, orientados para resultados;
- c) Mobilização de recursos junto às empresas e agências oficiais de fomento, assessorando registro de patentes decorrentes dos projetos no Brasil e no exterior e gerenciamento de projetos em andamento;
- d) Atendimento a empresas de qualquer porte, “desde que interessadas no desenvolvimento de tecnologias específicas para aumentar a competitividade de seus produtos” (Uniemp, 2006)⁴⁶.

Atualmente o Instituto Uniemp, com sede na Avenida Paulista, número 2198, na cidade de São Paulo, divide-se em dois núcleos temáticos – Gestão Pública e Indústria Farmacêutica, e, conforme anuncia, pode criar organismos especiais para desenvolver novos programas.

Sua estrutura administrativa possui a seguinte configuração:

- Conselho Deliberativo, composto pelo Presidente e Vice-Presidente de Honra, Presidente do Conselho⁴⁷, oito representantes de universidades⁴⁸ (todas públicas) e oito de grandes empresas⁴⁹;
- Diretoria, formada por um Diretor Executivo e dois Diretores;
- Consultores Especiais;
- Conselho Consultivo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, composto por representantes de empresas e universidades.

⁴⁶ Disponível em http://www.uniemp.org.br/objetivo_br.html, acessado em 04.nov.2006.

⁴⁷ José Mindlin, Presidente de Honra e Carlos Vogt, Vice-Presidente de Honra; Walter Cirillo, Presidente do Conselho Deliberativo. Disponível em http://www.uniemp.org.br/estrutura_br.html, acessado em 04.nov.2006.

⁴⁸ Os representantes das universidades são: Suely Vilela, Reitora da USP; José Tadeu Jorge, Reitor da UNICAMP; Marcos Macari, Reitor da UNESP; Oswaldo Duarte Filho, Reitor da UFSCar. Disponível em http://www.uniemp.org.br/estrutura_br.html, acessado em 04.nov.2006.

⁴⁹ Representam as empresas: Amarílio Macedo, Presidente da J. Macedo S/A; Antonio Carlos Martins de Camargo, Diretor de Toxicologia Aplicada do Instituto Butantan; Carlos Alberto Schneider, Superintendente da Fundação CERTI/UFSC; Edson Vaz Musa, Presidente do Conselho da Caloi; Hermann Wever, Presidente do Conselho Administrativo da Siemens; João Guilherme Sabino Ometto, Conselheiro da Copersucar S/A; Jorge Gerdau Johannpeter, Presidente do Grupo Gerdau e Rolf Leeven, Sócio Diretor da Venturelabs. Disponível em http://www.uniemp.org.br/estrutura_br.html, acessado em 04.nov.2006.

Oferece opções de parcerias para empresas, setor público, universidades e institutos de pesquisa: “o Uniemp está apto a coordenar qualquer projeto científico direcionado para o foco de seu cliente” (Uniemp, 2006)⁵⁰. São citadas diversas parcerias como exemplos de sucesso:

- a) No setor empresarial, são destacados o “Ponto de Ebulição”, programa de divulgação científica da televisão brasileira, direcionado ao público jovem, congregando a Siemens, a Petrobras, a Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o Canal Futura e o Laboratório de Jornalismo da Unicamp; a contratação de bolsistas para pesquisas no Centro Rhodia Universidades de Pesquisa e Desenvolvimento industrial; a parceria com o Instituto Tecnológico Aeroespacial (ITA), USP, Unicamp e a Empresa Brasileira de Aeronáutica – Embraer, com a contratação de bolsistas em programas de iniciação científica e pós-graduação para o desenvolvimento de projetos que facilitem o cálculo da aerodinâmica de aeronaves.
- b) Relacionados a órgãos públicos, assessoramento em alguns projetos, tais como o apoio à gestão do programa habitacional da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU); desenvolvimento e implantação do Sistema de Gestão Integrada na Área de Planejamento e Controle da Produção da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; análise de dados criminais para a Secretaria de Segurança Pública de São Paulo; supervisão e avaliação do Programa de Profissionalização do Auxiliar de Enfermagem (PROFAE) do Ministério da Saúde; alocação de especialistas em diversas áreas da ciência para a Fundação para o Remédio Popular (FURP).
- c) Com institutos de pesquisa, são mencionadas as parcerias com o *Fred Hutchinson Cancer*, dos Estados Unidos; com o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN); com o Centro de Ciências Agrárias da UFSCar, no Programa de Melhoramento Genético da Cana-de-Açúcar; com a Universidade da Flórida, no desenvolvimento de novos métodos e técnicas de diagnóstico de doenças causadas por fungos em citros; com o Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC), no desenvolvimento de um estudo para análise do modelo de privatização e concorrência das telecomunicações no Brasil sob a ótica do consumidor.

Comentários em *site* de órgão oficial do governo federal salientam os bons serviços desempenhados pelo Instituto Uniemp em seus 14 anos de atuação, com relevância

⁵⁰ Disponível em http://www.uniemp.org.br/projetos_br.html, acessado em 04.nov.2006.

particularmente “na produção e comercialização de bens de alto valor agregado”, possibilitando às empresas brasileiras o acesso ao mercado internacional altamente competitivo. A atuação é destacada principalmente nas áreas de tecnologia da informação (TI), informática, farmacêutica, biotecnologia e gestão pública (Rede Brasil, 2006)⁵¹.

Apesar dos exemplos de parcerias bem sucedidas relatadas pela instituição, seu nome não é encontrado com frequência na literatura especializada como opção para realizar projetos e pesquisas direcionados às necessidades do mundo empresarial. Algumas questões podem ser lançadas, levando-se em conta o número reduzido de citações encontradas na bibliografia pesquisada:

- a) Trata-se de uma entidade pouco conhecida ou não divulgada adequadamente junto aos seus possíveis usuários?
- b) O Instituto Uniemp não se alinha aos interesses mais específicos da esfera produtiva, apesar da representatividade de seus dirigentes, escolhidos entre executivos de grandes empresas e reitores de universidades públicas de renome?
- c) Qual é a organização que investe em pesquisas ou desenvolvimento de novos produtos/serviços que poderão ser apropriadas por seus concorrentes em um mercado em que a tônica é a competitividade?

Para Velho (1996, p. 136), ainda há “ponderável distância entre o plano de intenções e o plano de ações concretas, no que se refere aos programas de governo voltados para o desenvolvimento das relações UE” (universidade-empresa).

Se esse instituto não atende às expectativas do empresariado, alternativas são criadas, contando com o aval do Estado. É o caso da Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC). Diferentemente do Instituto Uniemp, o que marca essa iniciativa é o distanciamento e até a prescindibilidade da universidade acadêmica, negando sua utilidade ou contratando seus serviços de forma pontual, em atividades específicas, de acordo com o estritamente necessário para os fins da organização. As características e histórico dessa instituição são relatados na seqüência desta exposição.

⁵¹ Disponível em http://www.redebrasil.gov.br/det_serv.asp?Det=4307, acessado em 04.nov.2006.

1.2.2 Governo Federal e Educação Corporativa: relação possível? Associação Brasileira de Educação Corporativa - ABEC⁵²

Questões como “A Educação Corporativa contribui efetivamente para o desenvolvimento do país?” ou, “Como articular a relação entre Educação Corporativa e o Governo Federal?” e ainda: “Ela deveria receber o reconhecimento e o estímulo oficial, através da implementação de políticas e mecanismos oficiais de apoio e regulação?” mereceram “reflexão importante e urgente”, segundo Éboli (2006), no final de 2003, na 1ª. “Oficina de Educação Corporativa: Oportunidades e Desafios”, coordenada pelo Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC). Frente à tão decantada importância do tema, estiveram presentes representantes dos Ministérios da Educação (MEC); Ciência e Tecnologia (MCT); Trabalho e Emprego (TEM), além do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA), do Serviço Nacional da Indústria (SESI/CNI) e de empresas que já implantaram com sucesso seus sistemas de Educação Corporativa (Éboli, 2006).

Considerando “o impacto positivo na competitividade das empresas, dos setores produtivos e conseqüentemente do país” gerados pelas UC’s, e a partir do interesse dos órgãos representativos acima listados, foi realizada a “2ª. Oficina” em meados de 2004. O resultado, a partir das discussões realizadas, foi a fundação da Associação Brasileira de Educação Corporativa – ABEC, por seis grandes empresas atuantes no cenário nacional.

Formada inicialmente pela Petrobras, Embratel, Caixa Econômica Federal, Instituto Albert Einstein, Fundação Unimed e Isvor Fiat – universidade corporativa do Grupo Fiat, em 18 de maio de 2004 foi oficializada em Brasília, como “instituição sem fins políticos e/ou lucrativos”. Sua sede localiza-se na cidade de Betim, Minas Gerais.

Como outras empresas na atualidade, a ABEC apresenta-se com uma ‘missão’: “tornar a educação corporativa um dos pilares do desenvolvimento dos trabalhadores, empresas e sociedade” e uma ‘visão’: “compartilhar, disseminar, desenvolver e monitorar práticas de excelência em educação corporativa” (ABEC, 2006).

Os objetivos dessa entidade, abaixo transcritos, permitem vislumbrar a amplitude que a educação corporativa está tomando no país. No parágrafo II - Da Missão e dos Objetivos Sociais, artigo 4º de seu Estatuto, consta:

⁵² Todas as informações a respeito da Associação Brasileira de Educação Corporativa – ABEC, foram obtidas em seu *site*, disponível em <http://www.abecbrasil.com.br>, acessado em 22.out.2006. Na seção “Artigos”, consta apenas o artigo de Marisa Éboli, intitulado *Educação corporativa no Brasil: novos movimentos*.

- I. Fortalecer o papel estratégico da educação corporativa nas organizações;
- II. Representar os interesses das organizações associadas no tocante à educação corporativa perante os órgãos de governo e demais entidades;
- III. Estimular a profissionalização em educação corporativa;
- IV. Criar sinergia entre as organizações com proficiência em educação corporativa;
- V. Criar oportunidade de desenvolvimento profissional para o trabalhador;
- VI. Possibilitar aos entes governamentais inserir a educação corporativa nas políticas e estatísticas oficiais e servir como canal privilegiado de interlocução;
- VII. Ganhar economia, eficiência e qualidade no desenvolvimento de produtos educacionais;
- VIII. Assegurar a visibilidade das ações de educação corporativa;
- IX. Pesquisar, desenvolver e disponibilizar produtos educacionais, melhores práticas e métricas em educação corporativa nacional e internacional; e
- X. Estimular o intercâmbio e o desenvolvimento de parcerias com centros de ensino e pesquisa em áreas de interesse dos associados.

Para Éboli (2006), a ABEC é “uma experiência pioneira e inovadora não só para o nosso país, mas para o mundo”. Alguns aspectos desta experiência são relevantes e merecem destaque:

- a) a participação de quatro Ministérios do Governo Federal desde a coordenação dos trabalhos até as discussões acerca dos benefícios que a educação corporativa trazem para o país, lado a lado com o SESI/CNI;
- b) a possibilidade de reconhecimento e apoio oficial – leia-se liberação de recursos públicos e legislação favorável à ampliação/manutenção das empresas ‘ensinantes’, com autonomia para criar, prescrever e comercializar os novos ‘produtos educacionais’ que deverão ser consumidos pelos trabalhadores e comunidade;
- c) as declarações constantes da ‘missão’, da ‘visão’ e dos objetivos da entidade, que não deixam dúvidas para aonde se encaminha a educação neste país.

É significativo notar que esses fatos, como por exemplo, a fundação da ABEC, seus objetivos e outras informações acima descritas, não são levados à mídia de massa. Não se constituem notícia de interesse dos principais jornais e revistas de circulação nacional, e tampouco de um veículo de comunicação massiva como, dentre outros, pode-se citar o ‘Jornal Nacional’, da Rede Globo de Televisão, e todos os seus veículos de comunicação. Ficam circunscritos a determinados ambientes e publicações voltadas aos administradores e altos executivos das empresas. No meio acadêmico, principalmente levando-se em conta as críticas e o não alinhamento ao papel educacional assumido pelo empresariado, tais ‘notícias’ não chegam a não ser a partir da ‘garimpagem’ por pesquisadores interessados no assunto.

Pode-se inferir que a estratégia desenhada para a esfera educativa está sendo cumprida de forma integral pelos seus idealizadores, com divulgação apenas do que interessa e em doses cuidadosamente prescritas, de modo a provocar o efeito desejado.

As informações até aqui expostas permitem visualizar a configuração do ‘fenômeno UC’ em funcionamento nas instâncias privada e pública, que ganha contornos cada vez maiores, ‘fagocitando’⁵³ o que estiver ao seu alcance.

Se este processo foi pouco explicitado em sua gênese, hoje se vê dois tipos de divulgações, com objetivos distintos:

- a) ações de *endomarketing*⁵⁴, visando a disseminação massiva no interior das organizações, como fórmula para mudar a cultura organizacional, implantando a idéia de “aprender a aprender”, do sujeito responsável pelo seu desenvolvimento, com estímulo a frequentar os cursos da UC e adotar práticas cotidianas alinhadas às estratégias empresariais;
- b) ações de *marketing* e a mídia, na perspectiva subliminar, se encarregam de sua exposição, de acordo com os propósitos do capital, objetivando legitimá-lo como instância oficial de formação/educação, a partir da adoção de vocabulário adequado e doses necessárias, conforme mencionado antes.

São elucidativas as palavras do então Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), Luiz Fernando Furlan, na apresentação de uma coletânea de artigos organizada por aquele Ministério em conjunto com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) em 2006, com o apoio do CNPq, sob o título *O Futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas*. Refere-se à “busca da eficiência coletiva” como a principal razão para concretização das Oficinas de Educação Corporativa, sendo neste ano, em sua quarta edição, realizado o debate e avaliação acerca das atividades de educação corporativa no Brasil, bem como o processo de certificação⁵⁵. Afirma o ex-Ministro:

⁵³ ‘Fagocitose’ - termo utilizado em Biologia, cujo significado, de acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, versão *online*, é: “processo de ingestão e destruição de partículas sólidas, como bactérias ou pedaços de tecido necrosado, por células amebóides chamadas de fagócitos”. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=fagocitose&cod=87181>, acessado em 29.set.2006. Neste contexto, o termo foi utilizado metaforicamente, tomado por empréstimo da Biologia, visando apontar para o fato de que está se “fagocitando” o discurso, as idéias, o novo, e isto traz uma vantagem: se tudo é homogêneo, vence quem tiver o melhor argumento!

⁵⁴ *Endomarketing*, de acordo com Houaiss (2006), vocábulo inglês que diz respeito às “estratégias de *marketing* realizadas por uma instituição e voltadas para o seu público interno”, no sentido de negociação, mercado. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=endomarketing>, acessado em 29.set.2006.

⁵⁵ Embora até o momento no País não se tem nenhuma UC autorizada a conceder diplomas, este processo encontra-se em andamento nas vias legais e não será surpresa se, em curto espaço de tempo, as prerrogativas das universidades acadêmicas sejam estendidas às UC’s pelos órgãos responsáveis.

[...] A Educação não é mais um tema restrito à academia. Na economia atual o sucesso das empresas está diretamente vinculado à capacidade de gestão do conhecimento, de inovação e de educação continuada.

Criar vínculos e sinergias entre projetos de desenvolvimento empresarial e tecnológico otimiza esforços tanto dos órgãos públicos quanto das empresas. Essa deve ser a meta de todos aqueles que se comprometem com o desenvolvimento empresarial brasileiro.

[...] Para cumprir esse desafio, o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC, tem procurado articular ação de Governo integrada. A educação corporativa no Brasil tem sido debatida com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e os Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia e do Trabalho e Emprego, além da Associação Brasileira de Educação Corporativa e da Confederação Nacional da Indústria.

Temos estimulado a elaboração de literatura na área, propiciando a multiplicação dessa exitosa iniciativa. Essas são contribuições que ocuparão um espaço maior na agenda de desenvolvimento, principalmente nos próximos anos, quando se intensificarem as políticas de crescimento sustentável. O setor empresarial é agente importante desse desenvolvimento. Somente assim poderemos construir um Brasil mais justo e competitivo.

O discurso não deixa dúvidas acerca das possibilidades e direcionamento para a educação corporativa no país, bem como de sua rápida evolução, apoiada integralmente pelo Governo Federal. Observa-se nos documentos elaborados e nas falas, tanto dos representantes do poder público quanto do setor produtivo, que as universidades acadêmicas passaram a exercer, sob esta ótica, papel secundário, ou seja, formar trabalhadores conforme a encomenda ou desígnios do mercado.

CAPÍTULO II - MUNDO DA EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO: QUESTÕES A DESVELAR

O capital nutriu-se de seus próprios revezes, soube fazer-se esquecer, camuflou-se polindo como nunca as armas que conservou, afirmando suas pedagogias, consolidando suas redes. Sua ordem sempre permaneceu.
(Forrester, 1997, p. 44)

2.1 Universidade acadêmica ou tradicional: gênese da universidade corporativa?

É no horizonte de racionalidade ao qual se refere Forrester (1997) na frase utilizada como epígrafe neste capítulo, bem como o descrito por Mészáros (2002), ao elucidar os mecanismos pelos quais ocorre a “reprodução sociometabólica” do capital, sem limites em seu processo de expansão e apropriação de todas as instâncias da vida humana, que se busca pista(s) para compreender questões tais como: será a universidade acadêmica, tradicional, o berço da universidade corporativa, tal como se apresenta na atualidade? De que forma ocorre o distanciamento ou a não priorização da universidade acadêmica pelas empresas, no tocante a situações de ordem operacional? Quais os possíveis desdobramentos desta anunciada cisão entre a esfera produtiva e a acadêmica?

Inicialmente, tem-se a impressão de que, no âmago desta discussão o que realmente está em jogo é o conceito ‘universidade’. No entanto, tratando-se da “modernidade líquida”, conforme assinala Bauman (2001), ou seja, de um tempo em que, mais do que nunca é atual a antológica frase proferida por Marx & Engels no *Manifesto do Partido Comunista* nos idos de 1848, de que “tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo que é sagrado é profanado e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões suas posições na vida, suas relações recíprocas” (2004b, p. 48), há que se ter cuidado com as elaborações rápidas, baseadas em evidências instantâneas, característica presente no urgentismo que permeia a vida humana na pós-modernidade (Harvey, 1992). O fenômeno é complexo o bastante para ensejar estudos aprofundados e novas pesquisas.

Assim, objetivando explicitar características e outras informações que permitam localizar a origem e a constituição de algumas das inúmeras faces assumidas pelas universidades corporativas como acontecimento recente na história da relação trabalho/educação, abordo de forma sucinta a trajetória histórica, a função social, principais características, definições e modelos da universidade acadêmica ao longo do tempo. Tal

perspectiva permite que se realize um cotejamento entre as semelhanças e divergências dos dois tipos de instituição.

2.1.1 Origem e percurso histórico da universidade acadêmica/tradicional

Falar das universidades acadêmicas ou tradicionais é adentrar em capítulo de fundamental importância na história da humanidade. Conforme assinalam Charle & Verger (1996, p. 13), essas instituições “não surgiram *ex-nihilo*”. Pelo contrário, são as herdeiras de uma longa história, ou seja, resultaram de um processo dialético, cujo modelo foi disseminado por toda a Europa a partir do século XI e, marcadamente a partir do século XVI até o XX, por todos os continentes.

Mas, ao contrário do que se poderia pensar, Saviani (2006) esclarece que a implantação dos sistemas de educação não obedeceu a uma lógica que seria a esperada, ou seja, primeiro as escolas primárias, depois as secundárias, e por fim as superiores. O caminho foi inverso. A partir da fundação das universidades no século XI, foram organizadas as escolas secundárias (séculos XVII e XVIII), e a generalização das escolas primárias somente ocorreu no século XIX.

As primeiras instituições universitárias, de acordo com Rossato (1989), Manacorda (2002), Cunha (1983), Saviani (2006) dentre outros que tratam do tema, foram Salerno, Bolonha, Salamanca, Paris e Oxford, fundadas no século XI. Segundo este último autor, a Universidade de Bolonha foi fundada em 1088 e é apontada como a mais antiga, tornando-se conhecida pelos estudos jurídicos. A Universidade de Paris, ao contrário, se notabilizou pelos estudos de teologia.

Saviani aponta que na Itália houve predominância do espírito leigo, e na França e Alemanha, a iniciativa clerical prevaleceu. Acrescenta ainda que a Universidade de Paris foi constituída como uma corporação de professores e estudantes, e Bolonha, ao contrário, se organizou como uma corporação de estudantes, que assumiam a contratação dos seus mestres e deles exigiam a prestação dos cursos previstos.

Apoiando-se em informações da *Enciclopédia Larousse*, de 1933, p. 870, Rossato (1989) conta que, de maneira geral estas instituições tiveram início a partir de corporações compostas por mestres, alunos e elementos de apoio, e somente no século XIV o termo passou a ser utilizado para denominar “uma sociedade de professores e alunos, cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil” (p.

12). A autoridade em questão era o Papa ou o Imperador, que, por meio de bulas ou decretos, outorgavam privilégios especiais a esses embriões de instituições acadêmicas já constituídas na prática. Acrescenta que o vocábulo *Universitas* trazia o sentido de universalidade e totalidade, e, por sua vez “companhia”, designava corporação, comunidade, associação, sociedade.

Manacorda (2002) explica que, em seus primórdios, as universidades delimitavam três campos bem distintos de ensino: “artes liberais¹, medicina e jurisprudência”, sendo mais tarde, acrescentada a teologia (p. 146). Tais disciplinas, segundo Charle & Verger eram consideradas pela igreja responsáveis pela continuidade de transmissão da cultura erudita, considerada na época a mais importante forma de saber intelectual à qual um homem livre poderia ter acesso (1996, p. 13). As artes liberais, ou seja, intelectuais, contrapunham-se às artes manuais, que eram desenvolvidas nas corporações de ofício (Saviani, 2006, p. 2).

Salientam também Charle & Verger que a contribuição cultural das universidades medievais, além das doutrinas de grandes mestres da Antiguidade, oferecia também aos seus freqüentadores, uma sólida cultura de base, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de analisar textos, bem como noções gerais, que compunham uma visão coerente do mundo (amplamente aristotélica), estendendo-se pelos séculos seguintes e saindo dos círculos acadêmicos para atingir a população em geral (1996, p. 30).

Relativamente à época moderna, mais precisamente ao período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, as instituições universitárias se popularizaram e novas fundações ocorreram fora da Europa, começando a firmar-se nas colônias Americanas. Charle & Verger (1996, p. 42) listam as mais antigas da América Latina e datam sua constituição: São Domingos (1538), Lima (1551) e México (1551), em sua maioria controladas por ordens religiosas, constituindo-se em fundações coloniais e missionárias, onde se ensinava principalmente Direito Canônico e Teologia.

Informam também os autores que, na América do Norte, as primeiras universidades foram instaladas em forma de colégios. Dentre elas destacam Harvard (1636), Williamsburg (1693) e Yale (1701), cuja atribuição era a formação de pastores e administradores, necessários às colônias inglesas (p. 42).

Em que pese os objetivos e toda a rigidez de organização que se estendeu até a segunda metade do século XVIII, a pesquisa surgiu e se desenvolveu no interior das

¹ Compreendiam as ‘Artes Liberais’: Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia, Geometria, formando a base da educação. A ciência sagrada (Teologia), seria “seu coroamento”. (Charle & Verger, 1996, p. 13).

universidades, fato freqüentemente obscurecido pelo tradicionalismo didático e científico, conforme aponta Saviani (2006, p. 2). A existência da pesquisa nestes ambientes ocorre, portanto, desde o século XVII, materializando-se já naquela época por meio dos seminários privados: um grupo de estudantes reunidos em torno de um professor, o que, com pequenas variantes, ocorre até os dias atuais.

Seguindo o curso da história é importante se ter presente algumas transformações marcantes que ocorreram nas instituições universitárias após as reformas da segunda metade do século XVIII. Saviani (2006, p. 2) cita a alteração no quadro das disciplinas dos currículos no final do século XVIII e, no início do século XIX, a ocorrência do

distanciamento entre, por um lado, os currículos tradicionais originários da Idade Média, centrados em teologia, direito e medicina aliados aos que posteriormente foram introduzidos a partir do antigo sistema das artes liberais acrescidos de estímulos novos provenientes das Academias (filosofia e filologia clássica e moderna), e, por outro, os currículos mais novos de caráter técnico-científico próprios de um período em que o artesanato já havia sido suplantado pela manufatura e, em seguida, pela grande indústria implantada em conseqüência da revolução industrial.

No Brasil, até 1808, ano da chegada da família real, apesar dos esforços dos jesuítas, Portugal não permitiu a criação de universidades, sendo os estudos superiores dos luso-brasileiros realizados na Europa, principalmente em Coimbra (Luckesi et al, 1996, p. 33-4). Somente após aquele ano, com a vinda de D. João VI para a Colônia, foi instituído o ensino superior, inicialmente respondendo às necessidades militares da Colônia, em conseqüência da presença da Corte no Rio de Janeiro.

De acordo com Cunha (1983, p. 12-3), foi nos colégios jesuítas que ocorreu a gênese das universidades brasileiras, com a implantação por D. João VI das primeiras escolas de educação superior, com cursos isolados no período entre os anos de 1800 e 1900. São dessa época a Faculdade de Medicina da Bahia, em 1808; as Faculdades de Direito em São Paulo e Recife, em 1854; a Escola Militar e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1874, seguida da Escola de Engenharia em Ouro Preto, Minas Gerais, sendo que até 1900 esta modalidade de ensino se consolidou nos formatos de Faculdade ou Escola Superior, conforme Luckesi et al (1986).

Com o Presidente Getúlio Vargas, na década de 1930, iniciou-se a formação do ensino superior propriamente dito. A união de três ou mais faculdades passou a se chamar legalmente universidade. Posteriormente estas instituições sofreram as alterações advindas da Reforma de

1968 e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) número 9.394, de 1996.

A primeira instituição universitária brasileira foi fundada em 1908 em Manaus, seguida pela do Rio de Janeiro, criada em 1920. Na sequência surgiram a Universidade Federal de Minas Gerais em 1927, a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935 (Sguissardi, 2006, p. 3), esta última dissolvida em 1939 pelo Governo de Getúlio Vargas, conforme Leher (2001, p. 168).

Segundo este último autor, a USP como suas contemporâneas, também sofreu todos os reveses do autoritarismo vivido no período republicano e teve cerceada sua autonomia. No entanto, sobreviveu como instituição universitária porque a maioria de seus professores, com trajetórias acadêmicas reconhecidas, foi contratada em instituições de ensino superior estrangeiras. Tal fato foi decisivo para que a pesquisa se institucionalizasse naquela universidade, diferentemente das demais (p. 168).

Cunha (2004, p. 12) acrescenta que a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, embora sem o *status* de universidade, já oferecia na década de 1930, diversos cursos e especialidades, vindo a ser, juntamente com as já citadas, uma das mais antigas instituições de ensino superior do país.

Ainda segundo Cunha (1983), conforme definido no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, o controle do ensino superior era de competência do governo federal, e embora,

proclamasse ser a universidade o padrão para organização do ensino superior, admitia a existência de estabelecimentos isolados como uma concessão à realidade onde estes constituíam a imensa maioria. A faculdade (de medicina, de direito, de engenharia, etc.) era a célula do ensino superior. As universidades eram compostas de faculdades, as quais podiam manter autonomia jurídica. A faculdade era composta por cátedras, cada qual correspondendo a uma área do saber (p. 15).

Como as universidades brasileiras surgiram sob forte controle do Estado, adotando um formato de instituição no qual a pesquisa científica ocupava papel secundário em relação ao ensino (Velho, 1996, p. 135), somente nos anos de 1960 a pesquisa conquistou seu espaço e iniciou-se a organização de um sistema de ciência e tecnologia. No mesmo momento, lembra a autora, ocorria o aceleramento do processo de industrialização no país, mas a esfera produtiva e a científica permaneceram desvinculadas (p. 135), questões que Alexander von Humboldt (1769-1859), na Alemanha, tentou sintetizar em seu modelo de universidade, que tem a integração entre a ciência e a cultura geral, do ensino e da pesquisa, da ciência e do

esclarecimento crítico como características de maior expressão, de acordo com Leher (2001, p. 165), além da autonomia acadêmica em relação ao Estado.

2.1.2 Características e modelos

Pode-se afirmar que, se a instituição universitária atravessou séculos com as características herdadas da época medieval, sua configuração como se conhece hoje foi definida na primeira metade do século XIX a partir de três modelos clássicos: o francês ou Napoleônico; o Humboldtiano ou germânico; e o anglo-saxônico, mais tarde utilizado pelas instituições norte-americanas com as devidas adaptações.

De acordo com Trindade (2001), o Iluminismo e o Enciclopedismo constituíram-se em elementos fundamentais no contexto histórico que produziu a universidade moderna, que, influenciada por Isaac Newton (1643-1727), assegurou o avanço científico fundamental a estas instituições (p. 23). Houve a difusão das ciências experimentais, a partir da Universidade de Moscou, fundada em 1755, passando pela de Coimbra (Portugal), Göttingen (Alemanha), Upsala (Suécia), Edimburgo (Escócia), Nápoles e Catânia (Itália). O período foi também de rompimento com o formato tradicional e incorporação de tendências inovadoras que caminharam para modelos estatais (França e Alemanha), bem como o “fim do monopólio corporativo dos professores ou dos alunos” (p. 23).

Saviani (2006, p.2) sintetiza a universidade contemporânea em três modelos, que trazem em seu interior os elementos básicos que a constituem: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Entretanto, salienta que nenhum destes modelos aparecem de forma isolada, embora prevaleça um ou outro, estabelecendo os diferentes padrões institucionais. De maneira geral, em uma tentativa de síntese, se pode listar os elementos constitutivos de cada um dos modelos, levando-se em conta que nenhum se forjou na independência absoluta dos demais, como pode se verificar no quadro 7 a seguir:

Modelo francês ou Napoleônico	
Gênese	Principais Características
<ul style="list-style-type: none"> - Abolição das universidades pela Convenção de 15/09/1793, permanecendo apenas alguns grandes estabelecimentos da época; - Refundação da Universidade de Paris, em 1806, baseada nas idéias de Condorcet, Taine, Saint-Simon e Comte; - Objetivo fundamental: oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para estabilizar a França; controlar sua formação de acordo com a nova ordem social; impedir o renascimento de novas corporações profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alinha-se ao pensamento de Descartes: razão instrumental; - universidade como agência privilegiada da produção do saber; - o sujeito do saber deixa de ser contemplativo-reflexivo para ser ativo-possessivo; - saber objetivo, finalizado e profissional; - nova arquitetura epistemológica, livre da fé e da metafísica, com o objetivo de concentrar o domínio e a instrumentalização da natureza; - subdividida em faculdades profissionais isoladas, para formação de quadros técnicos e políticos; - ênfase no caráter instrumental da universidade, como provedora de profissionais qualificados; - submetida aos interesses do Estado, missionária de uma teleologia do <i>logos</i> prático, a serviço do poder político moderno; - tirania do diploma do Estado, abrindo o direito para uma função ou exercício de uma profissão precisa; - importância das classificações e dos concursos; - regulamentação precisa dos programas uniformes; - monopólio da colação de grau pelo Estado; - estrita divisão do trabalho e especialização das formações; - divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt.
Modelo Humboldtiano (base para as universidades alemã e prussiana)	
Gênese	Principais Características
<ul style="list-style-type: none"> - Concepções neo-humanista de W. von Humboldt, Fichte e Schleiermacher: liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo; - Fundação da Universidade de Berlim, em 1810, por W. von Humboldt; - Aumento do número de alunos, em função do prestígio das profissões liberais e administrativas, atraso econômico em relação à Europa ocidental, falta de procedimentos para seleção por meio de concursos; - custo relativamente baixo do ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia da comunidade acadêmica em relação ao Estado na definição dos conhecimentos a serem produzidos; - liberdade dos cientistas, sob a proteção do Estado, do qual dependia seu orçamento; - modelo especulativo; - ênfase na associação ensino-pesquisa; - boas condições para realização de pesquisa; - remuneração adequada aos professores para que possam dedicar-se ao ensino e desenvolvimento da pesquisa em tempo integral; - o Estado deve se orientar pelas verdades estabelecidas nos caminhos reflexivos da razão.

Modelo anglo-saxônico (base para as universidades inglesas e norte-americanas)	
Gênese	Principais Características
<p>- Versão britânica a partir de Oxford e Cambridge, do início do século XIX, que emergem de uma fase de estagnação no século XVIII;</p> <p>- Versão norte-americana com origem nos <i>colleges</i> ingleses, no século XIX, como imitação das universidades britânicas. Foram intensificados os investimentos pelo Estado com a Guerra da Coréia e do Vietnã (elo entre a pesquisa e a alta tecnologia). <i>Research university</i> têm sua origem no modelo humboldtiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ensino superior de massa, - laboratórios bem equipados; - formato de <i>college</i>, com acomodações para os estudantes, - disciplinas organizadas por departamentos; - expansão universitária britânica em suas colônias e domínios (até a Segunda Guerra Mundial); - conhecimentos técnico-científicos altamente especializados; - critérios de reconhecimento ditados pelo mercado, que se sobrepõem ao Estado e à autonomia da razão; - direção das universidades exercida pela sociedade civil, ao invés do Estado e da comunidade acadêmica; - performatividade (lucro) e eficiência como balizadores das atividades acadêmicas; - educação como produto; - foco em ganhos imediatos, sem preocupação com formação individual ou sentido social.

Quadro 7 – Modelos de Universidades

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações extraídas de Goergen (2006), Saviani (2006), Charle & Verger (1996), Trindade (2001).

De acordo com Trindade (2001, p. 23-4), o modelo napoleônico e o humboldtiano tiveram grande repercussão internacional. No entanto, desde o século XIX, a educação superior latino-americana foi influenciada de forma mais contundente pelo modelo napoleônico, com suas faculdades profissionais, inclusive no Brasil, desde o período colonial.

2.1.3 Universidade: principais definições

Sem perder de vista o percurso histórico desta instituição, cuja origem remonta ao século XI, bem como as transformações pelas quais foi passando até chegar às formas que apresenta na atualidade, verifica-se convergência das acepções dadas por diversos autores que tratam do assunto.

Buscando-se o significado do verbete “universidade” no *Dicionário Aurélio*, encontra-se a seguinte definição:

Instituição educacional que abrange um conjunto de escolas superiores, destinadas à especialização profissional e científica, e tem por função principal assegurar a conservação e os progressos da ciência, pelo ensino e pela

pesquisa; centro de cultura superior em que se preparam as elites culturais, profissionais e políticas dos povos modernos (Ferreira, 1987, p. 1220).

Em termos etimológicos, Cattani (2005a) informa que “universidade designa a instituição que tem as funções educativas mais abrangentes, mais completas, enfim, universais” (p. 320), traduzida na perspectiva marxiana de omnilateralidade. Complementando, Chauí (2003, p. 5) é categórica em afirmar que “a universidade é uma instituição social e como tal **exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo**”. Não é, portanto, “uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (2001, p. 35, grifos meus).

Ao se consultar a legislação, alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDNB) número 9.394, de 20/12/1996, em seu Capítulo IV – Da Educação Superior², obtém-se informações adicionais:

Art. 52 As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamentado pelo Decreto número 2.306/97):

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional, e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Art. 66 A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Art. 67 - Parágrafo único: A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Para complementar, o artigo 207 da Constituição Federal do Brasil informa que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”³.

A este respeito, duas questões merecem ser abordadas. A primeira, diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Luckesi et al (1996) enfatiza que não se pode chamar de universidade uma instância educadora que não desenvolva pesquisas, ou seja, instituições que se atêm ao ensino repetitivo, à transmissão de conhecimentos, não

² Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br/11394_96.htm, acessado em 06.fev.2005.

³ Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br/11394_96.htm, acessado em 06.fev.2005.

exercitando a criatividade e nem identificando ou analisando os problemas concretos da realidade, de seu contexto. Para o autor, cabe à universidade estimular a crítica, as novas produções por meio da pesquisa objetivando a evolução e colocando nas mãos dos sujeitos a construção de sua história.

Ainda referindo-se à primeira questão, Giannotti (1987, p. 19), afirma que a universidade não pode ser pensada apenas em termos do cumprimento das três funções básicas – docência, pesquisa e prestação de serviços, nos moldes empresariais, cujo objetivo final é a produção de uma mercadoria. Por meio desta instituição constrói-se uma forma de sociabilidade, com suas regras que definem um modo de vida. Além destes fatores, é a história passada e contemporânea “que lhe confere feições e vicissitudes próprias”. Ressalta que

a universidade é ainda uma das formas mais cruciais pela qual o país se expõe ao mundo, encontra sua identidade na medida em que traduz suas experiências particulares na linguagem da civilização e da barbárie⁴. Com isto fica excluída de imediato aquela visão provinciana que a concebe tão-só como instituto de auto-conhecimento e de formação de cidadãos, totalmente autônomo, voltado para seu interior, construído para refinar as peculiaridades duma experiência nacional (p. 19-20).

A segunda questão, também relacionada ao artigo 207 da Constituição Federal do Brasil, diz respeito à autonomia da universidade. Chauí (2003, p. 5), afirma que:

A universidade é uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (grifos da autora).

Se a universidade é uma forma de sociabilidade e uma das formas mais cruciais que uma nação encontra para se expor ao mundo (Giannotti, 1987), constitui-se em prática social (Chauí, 2003), e possui funções educativas mais abrangentes, na perspectiva marxiana de omnilateralidade (Cattani, 2005a), levando-se em conta as bases em que foi estruturada, há de

⁴ Giannotti (1987) trabalha com o conceito de ‘barbárie’ como uma situação despida de legalidade jurídica, possibilitando o comportamento humano baseado apenas em pactos individuais. Explica que “a barbárie não seria, pois, retroceder ao estado dos selvagens, à abolição de qualquer legalidade, mas a disposição dela, sua transformação em mero expediente de domínio, instrumento *ad hoc* de controle social” (p. 10). Já, ‘civilização’ para ele significa “um conjunto de práticas transculturais que integram indivíduos num único complexo articulado como segunda natureza. Não consiste, pois, na avalanche da razão ou no seu trabalho de formiga cimentando pensamento a pensamento, educando os indivíduos na prática do silogismo” (p.12-3). Como ‘segunda natureza’, compreende o processo de transformação da natureza pelo homem, por meio da ciência, a seu favor (p. 11).

se questionar: por que está se assistindo seu veloz aniquilamento, com a substituição por estruturas educativas de cunho mercantilista?

Não é necessário muito esforço para se verificar que a perda gradativa da autonomia universitária nas suas diferentes dimensões, conforme apontam Leher (2001) e Gentili (2001, 2002), são conseqüências das políticas neoliberalistas adotadas pelos governos em atendimento aos preceitos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que, de forma acentuada não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, apresentaram ao longo dos últimos 20 anos, em processo claro de privatização, legislações que colocam o conhecimento sob tutela exclusiva e a serviço do mercado.

É importante lembrar, conforme Cattani (2005a), que a emancipação humana por meio de um projeto educativo, cujo principal meio de realização é a universidade acadêmica, foi construído a partir dos conceitos de civilização, autonomia e autovalorização. O primeiro tem suas origens no termo *civilis*, “expressando o processo social de criação cumulativa no domínio material e intelectual”, e **não é**, portanto, “um processo automático natural nem tampouco uma mudança inespecífica”, uma vez que **é** (grifos meus)

um conjunto de valores historicamente ampliado, dentre os quais destacam-se: a universalização de procedimentos construídos sem imposições ou nivelamentos tirânicos; o alargamento substancial da política através da participação consciente e responsável; a realização do indivíduo sem conotações auto-suficientes; e, o respeito fraterno ao outro, à sua liberdade e diferença (p. 315).

Autonomia, afirma Cattani, “remete à idéia de liberdade e autodeterminação, à capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis sem dependências, imposições e avassalamento de espécie alguma”. Autovalorização, para o autor, é “sinônimo de qualificação e aperfeiçoamento contínuo com vista à competência moral” (p. 315). Verifica-se que no modelo de universidade adequado aos ditames neoliberais, os valores são outros e definem-se a partir da lógica empresarial em que predominam o pragmatismo das decisões e processos realizados no imediatismo, sem considerar a tridimensionalidade do tempo, e, principalmente voltados para os resultados financeiros a qualquer custo.

Assim, pode-se dizer que os conceitos citados por Chauí (2003) e Cattani (2005a), como a autonomia, o reconhecimento e a legitimidade, historicamente conferidos à instituição universitária, no momento atual encontram-se obscurecidos, esquecidos, ou como a própria universidade pública, “na penumbra”, conforme metáfora utilizada por Gentili (2001) para traduzir a situação atual, os tempos sombrios resultantes dos ajustes de políticas

implementadas pelos governos neoliberais. A partir da expressão⁵ deste autor, é possível vislumbrar as condições a que está submetida esta instituição:

Penumbra: zona de meia-luz, de sombras, de opacidade. [...] os contornos se percebem nebulosos, turvos. As fronteiras se tornam indefinidas. Penumbra: perda de referentes e referenciais. [...] oportunidade para o conformismo, o contentamento, a indiferença. Dias de penumbra, de noites longas e frias. De escuridão e solidão. De esquecimento e desencanto. De oportunidade e de oportunismo... (p. 9).

Há que se considerar, no entanto, que apesar da extensão da crise na qual está imersa, conforme lembra Trindade (2001), não teria havido a preservação da universidade como instituição social, se não tivesse atendido às necessidades sociais durante sua história, apesar dos padrões e modelos adotados ao longo dos séculos. Tal perspectiva foi reafirmada, segundo o autor, na Carta Magna redigida durante as comemorações dos 900 anos da Universidade de Bologna, na qual é enfatizada a sua autonomia, posicionamento crítico e papel de transmissora da cultura por meio da pesquisa e do ensino.

Assim, diante de todas as definições apresentadas⁶, nas quais os autores ressaltam o sentido histórico-social das universidades, cabe questionar: se for levada em conta a atual forma de organização e funcionamento da sociedade, explicam-se e justificam-se as universidades corporativas – UC's? Neste cenário, qual é a concepção que a instância produtiva tem a respeito da universidade acadêmica e que espaço e papel lhe atribui? As evidências indicam que a problemática é complexa, conforme já assinaléi anteriormente e não se presta a respostas apressadas.

2.1.4 A nova universidade: capitalismo acadêmico

Um projeto de homem e um projeto de sociedade: esta é a dupla eleição de qualquer sistema educativo, conforme Jaime Ornelas Delgado, docente e pesquisador da Universidade Autônoma de Puebla, em seu artigo *Neoliberalismo y capitalismo acadêmico*⁷ (2006 p. 1). Enfatiza o autor que a educação “é um dos elementos mais valiosos e indispensáveis no

⁵ Verifica-se nas palavras de Gentili, lado a lado, o toque poético e o profundo sentimento de tristeza e frustração diante da problemática vivida atualmente pelas universidades, em especial as públicas.

⁶ Cumpre salientar que este tema, pela sua complexidade, requer, além de maior número de informações, aprofundamento em sua análise, o que não é o foco deste trabalho. Roberto Leher faz análise detalhada da problemática em questão em seu artigo *Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas* (2001, p. 151-187).

⁷ Texto completo do autor disponível em www.flacso.edu.gt/docs/educacion/ponenciaseducaclacso/JaimeOrnelasDelgadoMex.pdf.

desenho de um país que se aspira, assim como dos homens e mulheres que em seu interior serão formados”⁸, de acordo com os interesses da classe hegemônica que se instala no poder. Afirma também que o “projeto econômico-político-cultural” nacional que suplanta todas as expressões econômicas, políticas e culturais é absorvido pelas classes sociais subalternas, impondo-se a partir da “educação informal e pelo sistema educativo formal, convertido desde então em nacional e hegemônico” (p. 2). Neste sentido, o ensino superior desempenha papel central, pois em suas instituições se formam “os dirigentes e administradores do sistema econômico-político-cultural” e, ao mesmo tempo, os “numerosos cientistas, intelectuais, artistas e profissionais que constroem a contracultura que resiste à dominação e chegam a constituir a consciência crítica da sociedade” (p. 2). No entanto, para Delgado, apesar de tratar-se de condição essencial à universidade, seu desenvolvimento se dá em uma realidade complexa, na qual estão presentes contradições internas e externas à própria instituição.

No entanto, o processo não ocorre em horizonte livre de conflitos e contradições. Delgado afirma que, tanto no México quanto na maior parte da América Latina, há críticas ao modelo neoliberal que traz em seu bojo o modelo de universidade empresarial como opção única para o ensino superior, determinado por motivos ideológicos ou estritamente mercantis. O outro modelo de universidade, que ainda resiste, “ênfatisa a distinção entre a orientação e finalidades perseguidas pelas empresas privadas que mercantilizam o serviço educativo”, ou seja, na manutenção de seu caráter crítico, científico e de autonomia na decisão de temas a se pesquisar (p. 2).

Tratando da mesma problemática, em artigo esclarecedor⁹ Pablo González Casanova, ex-reitor da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), apresenta mais informações para se compreender a situação na qual se encontra imersa a instituição acadêmica na atualidade.

Tratando da configuração atual da universidade, o autor afirma que a fase de projeto foi superada, tendo se tornado realidade. O modelo foi delineado pelo menos nos últimos 30 anos e a constituição de “variadíssimas universidades” torna ainda mais complexo o fenômeno que ora se apresenta (2001, p. 217).

Em termos de mudanças, Casanova cita as três principais: a revolução técnico-científica, iniciada em meados do século XX e consolidada na década de 1980; a crise da social-democracia, do comunismo e do nacionalismo revolucionário; o apogeu e a crise do

⁸ Livre tradução do espanhol para o português, feito pela autora para todas as citações de excertos do texto de Delgado (2006).

⁹ *A Nova universidade* (Casanova, 2001, p. 217-232).

neoliberalismo, e por fim, as ações adotadas para a recuperação do capitalismo. Para ele, a universidade se configura com novos meios de ensino, novos métodos de organização e de trabalho, “associados à computação e aos sistemas auto-regulados ainda por aprender” (p. 217). Em síntese, esta nova instituição surge adotando o modelo das organizações presentes no sistema capitalista, cujo foco é a contenção de despesas, a redução do quadro de trabalhadores, a oferta de produtos de qualidade e com valor agregado, a competição, o individualismo e a maximização de resultados financeiros.

Avançando em suas reflexões, o autor traz o conceito de “capitalismo acadêmico”, desenvolvido por Sheila Slaughter & Larrie L. Leslie, pesquisadores da Universidade do Arizona, o qual “expressa as novidades tecnológicas, ideológicas e sistêmicas da universidade realmente existente e em processo de dominação e reestruturação dos modelos tradicionais da academia” (2001, p. 218).

A definição dada para “capitalismo acadêmico”, em formulação simplificada é: “Esforços institucionais e do professorado para obter fundos externos à maneira do mercado ou como parte do mercado” (Slaughter & Leslie, apud Casanova, 2001, p. 218). Ou seja, as universidades transformam-se em empresas como outras existentes no modo de produção capitalista, cujo objetivo final é o lucro. Para isto, seus serviços passam a ser mercadorias, de acordo com os preceitos da teoria neoliberal, em que o Estado enfraquecido transfere ao mercado o poder de regular as relações econômico-sociais.

Alerta ainda o autor, que, nesta perspectiva, se estabelece um contrato de prestação de serviços entre as partes envolvidas, ou seja: o Estado, as empresas e os pais de família que ainda podem pagar a educação dos filhos. A partir deste contrato, são exigidos pelos tomadores, “níveis de excelência em conhecimentos e saberes úteis aos mercados”, mas com a ressalva de manter a demanda em determinado nível, para que não ocorra “superofertas de trabalhadores que diminuiriam salários e empregos” (p. 219). Para os estudantes cujas famílias não possuem condições de pagar pela educação, aplicam-se “políticas humanitárias”, em forma de bolsas e outros auxílios. Estes futuros trabalhadores, já partem para o mercado endividados e agradecidos pela ‘oportunidade’ de estudar, como se tivessem recebido uma *benesse*, e assumem (sem perceber) a função reguladora do crescimento das elites.

Casanova ressalta também que os responsáveis pela universidade-empresa a pensam em termos de mercado, tanto em relação às matrículas, como aos programas e projetos de pesquisas. Da mesma forma são tratados os estímulos aos profissionais da academia, a distribuição de recursos (direcionados para determinados projetos em detrimento de outros), o

tempo de formação dos alunos, enfim, tudo é realizado de acordo com as necessidades do mercado, “este sim, mediado pela academia e por seus próprios valores adaptados” (p. 218).

Silva Jr. (2005), tratando do mesmo tema, desenvolve ampla reflexão acerca das conseqüências advindas da adoção da política neoliberal nas universidades brasileiras, em particular nas públicas, e alerta que neste processo muitos docentes da pós-graduação envolveram-se, tornando a prática intelectual, conforme salienta, “não sem contradição”, e sim apenas “instrumental e não reflexiva, porque engajada em uma política pragmática que assume a ciência como mercadoria e põe o sistema educacional a seu reboque, com destaque para a pós-graduação”. Finaliza enfatizando que nestes termos, “a crítica cede lugar à demonstração do útil e do inexorável, e o ‘vício faz elogio à virtude’ para perpetuar-se” (p. 307). Análises semelhantes são realizadas por autores como Souza (2005) e Rodrigues (2005)¹⁰.

O problema apontado traz diversos desdobramentos. Dentre eles, para Casanova (2001), a ocupação da maior parte do tempo e inteligência de professores e pessoal técnico-administrativo na busca por novos clientes (mercado), trazendo, por sua vez, outras conseqüências. Dentre elas, verifica-se o empobrecimento destas instituições, em decorrência da crescente perda de confiança em suas capacidades de responder às demandas sociais da atualidade. Aparece também como componente desta problemática, a ampliação de investimentos financeiros na pesquisa aplicada, em prejuízo da básica, paralelamente ao aumento de valores para as ciências naturais e as tecnologias, em detrimento das ciências sociais e humanas, sendo que nestas últimas, “a pesquisa crítica é a principal perdedora, juntamente com a educação e a difusão do pensamento crítico” (p. 220).

Ratificando as conseqüências dessa tendência mercadológica aplicada à esfera educativa, Silva Jr. destaca mais algumas, fáceis de observar e com maior poder de interferência na formação dos intelectuais brasileiros (2005, p. 308):

- 1) um processo de homogeneização da produção científica no que se refere aos campos teóricos metodológicos, aos temas que tendem a ser priorizados nos financiamentos;
- 2) [...] uma hierarquização de áreas de conhecimentos e de instituições;
- 3) [...] a maioria da produção crítica das ciências humanas e não aplicável de forma imediata será produzida por intelectuais formados nas universidades públicas, que migrarão para o setor privado [...];
- 4) [...] dos itens “1” e “2” pode-se depreender a enorme diferenciação institucional, dada a hierarquização no interior de uma homogeneização;

¹⁰ Para mais informações acerca da problemática, ver *A escola como empresa: sinonímia do pragmatismo e do tecnicismo*, de Donald Bello de Souza (2005, p. 217-245) e *A nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível*, de José Rodrigues (2005, p. 246-273).

- 5) a maior parte do financiamento ficaria com os centros consolidados, aumentando a dependência dos novos cursos ou cursos de regiões fora do sudeste brasileiro;
- 6) [...] a avaliação torna-se o instrumento fundamental para a implantação de um tipo de capacitação orientada pelos velhos catedráticos;
- 7) a prestação de serviços ganhará um grande estímulo com os mestrados profissionalizantes.

É este o cenário no qual são criadas pelas organizações públicas e privadas dos mais variados setores da economia, as universidades corporativas, que não são, como faz questão de salientar Casanova, “instituições de pesquisa, senão de docência, **adestramento e capacitação**” (2001, p. 220, grifos meus), cujas características explanei detalhadamente no Capítulo I desta dissertação.

2.1.5 Universidades acadêmicas x universidades corporativas: da universidade protagonista à universidade subsumida ao capital

Ao se observar a trajetória realizada pelas empresas em busca de educação para sua força de trabalho, historicamente são detectadas quatro fases distintas que podem iluminar a compreensão do fenômeno UC, conforme apontam Quartiero & Bianchetti (2005, 2006).

Os autores esclarecem que as duas primeiras ocorreram sob o domínio do modelo taylorista-fordista e sua transição para o paradigma da integração e da flexibilidade, ou do modelo japonês, como é chamado, distinguindo “a importância e a necessidade **da e de** educação” (2006, p. 114-5, grifos dos autores).

A primeira teve seu apogeu entre os anos de 1940 a 1970, e foi marcada pela relação de dependência das organizações em relação às universidades acadêmicas e escolas técnicas para qualificação dos trabalhadores. As instâncias educativas supriam as necessidades formativas de curto, médio e longo prazo das empresas. Foi um momento em que bastava ao trabalhador a formação inicial, “pois a qualificação específica estabelecia-se no processo de execução de uma mesma função durante longos períodos, uma vez que a base técnica e a organizacional pouco mudavam” (p. 114).

Na segunda fase, permaneceu a dependência das empresas na relação com as escolas/universidades para formação de seu quadro de pessoal, mas começaram a ser implantados no interior das organizações, os Departamentos de Recursos Humanos, responsáveis por atividades de Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Cabia a estas instâncias a organização de cursos rápidos e/ou a contratação de palestras e cursos pontuais, de caráter motivacional e de auto-ajuda (comportamentais), ou ainda, de atualização

tecnológica dos trabalhadores. O período caracterizou-se por profundas alterações na organização e gerenciamento das empresas, gerando, desta forma, “demandas e a necessidade de processos formativos permanentes para os trabalhadores, a assim chamada **educação ao longo da vida**” (p. 114, grifos dos autores).

No Brasil, a partir da década de 1990, delineou-se a terceira fase, com a assunção, pelos empresários, da responsabilidade pelo processo de instrução dos empregados, chegando, em muitos casos, a se instituir no interior das empresas espaços destinados à educação. As organizações criaram suas próprias escolas ou ainda, escolas dentro de suas instalações, buscando o que Meister (1999) denomina “uma educação sob medida”. Quartiero & Bianchetti (2006) destacam que, na relação escola/universidade e empresas, neste período iniciou-se “uma inversão histórica em termos do que se entende por educação. De um ideal de educação pública, laica, universal, gratuita, passou-se a conviver com exemplos cada vez mais evidentes da apropriação de um espaço público pelo setor privado” (p. 115).

A quarta fase, segundo os autores, sedimentou-se sobre dois importantes acontecimentos: “o desenvolvimento da área de telemática”, que propiciou as ferramentas para o ordenamento desta modalidade de educação, e “as reformas educacionais implementadas a partir da metade dos anos 90”, que a partir de regulamentação específica possibilitaram o avanço dos cursos sequenciais e educação a distância amplamente difundidos na atualidade.

A literatura tem mostrado que esta é a trajetória seguida com diferentes gradações de intensidade, pela maioria das empresas¹¹. Partindo da completa dependência da escola/universidade para formação dos quadros funcionais, até chegar à sua prescindibilidade, ou, no máximo a acordos comerciais para fornecimento de ‘soluções educacionais *customizadas*’, sejam cursos rápidos, MBAs, palestras e *workshops*, de acordo com as necessidades da organização, sem levar em conta que educar pressupõe algo além do ensino de técnicas e comportamentos adequados para que o trabalhador desempenhe determinadas atividades naquele momento, naquela empresa.

2.2 Educação, Educações?

Se nas sociedades primitivas a educação encontrava-se difusa, permeando a vida social e, de forma simplista se poderia dizer que todos educavam a todos na tarefa de transmitir a

¹¹ Este tema é objeto de detalhamento na análise dos dados da pesquisa realizada junto ao *Grande Banco*, no Capítulo IV desta dissertação.

herança cultural da humanidade, já a partir dos antigos egípcios e gregos, o conceito, apesar de genérico, se tornou complexo.

Na sociedade moderna, o surgimento da escola, coincidindo com o advento da Ciência e do Estado Moderno, ao longo do Século XVIII, trouxe à educação novas características sociais, como condição necessária à democratização do saber, da moral e da política, juntamente com a separação entre a fé e a razão, a natureza e a religião, a política e a igreja (Ramos, 2002). Ao mesmo tempo, segundo a autora, a educação configurou-se como novos confrontos no campo político e social, seja como “instrumento de conquista da liberdade, da participação e da cidadania”, ou como um dos “mecanismos para dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens” (p. 30).

Assim, ao se falar em educação na atualidade, conforme alerta Saviani (2002) se é direcionado a pensar na escola em seu modelo tradicional. Desta forma, antes de prosseguir é necessário saber a que tipo de educação está se referindo: A que surgiu com os preceitos liberais e deveria ser universal, laica e gratuita, estendida a todos indistintamente? Ou aquela que cada vez mais estende seus tentáculos e avança metamorfoseada em sua forma mercadoria? Ou ainda, a que se encontra no formato *fast food*, ou seja, a que é voltada exclusivamente aos interesses empresariais, com vistas ao incremento do lucro e competitividade, conhecida por educação corporativa? Seria possível, no caso desta última, ser chamada de educação, no sentido amplo, levando-se em conta este conceito “grávido de história”¹²? Afinal, o que é educar e qual seu vínculo direto com o conceito de formação humana?

2.2.1 Educação e formação

Conforme Paracelso (1493-1541), pensador do século XVI, “ninguém passa dez horas sem nada aprender” (apud Mészáros, 2005, p. 20). Da mesma forma, é raro se passar um dia sem que a mídia traga conteúdos ligados aos ‘problemas educacionais’ do país, transmitidos de forma ambígua e dicotômica, ou seja, ao mesmo tempo atribuindo à ineficiência da escola (de maneira geral) todas as causas das mazelas sociais, principalmente advindas dos elevados

¹² A expressão “grávido de história” foi utilizada por Bianchetti em aulas do curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (2005, 2006), para referir-se a conceitos que trazem em si a construção histórico-social, permeada pela ação humana ao longo dos séculos, e que não se prestam, de maneira alguma, a serem dilapidados na utilização inconsequentemente na forma mercantilista com a qual são apropriados pelo capital, como é o caso do conceito de ‘universidade’, também abordado neste trabalho.

índices de desemprego e suas conseqüências funestas, bem como apostando em soluções a partir do incremento da escolarização. Nessas análises, a educação, considerada ineficiente e de baixa qualidade, é diretamente responsabilizada pelas aflições por que passam os países periféricos ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

É inegável que a esfera educativa atravessa período de crise, mas é inegável também, lembrando Marx & Engels (2004a), que esta é fruto das relações sociais e políticas estabelecidas entre os indivíduos em sua atuação cotidiana na produção da existência, sendo necessário que, em cada caso específico, “a observação empírica ponha em relevo – de modo empírico e sem qualquer especulação ou mistificação – o nexos existente entre a estrutura social e política e a produção” (p. 50). Verifica-se, no entanto que, de maneira geral, as análises são realizadas pela grande mídia e seus arautos, com base em fatos isolados, despidos de historicidade, sem levar em conta as relações sociais excludentes, a divisão social do trabalho e, conseqüentemente tornando culpadas as próprias vítimas do processo, conforme assinala Frigotto (2005).

No entanto, esta forma ‘enviezada’ de leitura da realidade, além de não considerar, faz questão de não mencionar que “a estrutura social e o Estado”, conforme destacaram Marx & Engels (2004a, p. 50-51),

nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados, porém desses indivíduos não como pode parecer à imaginação própria ou dos outros, mas tal e qual realmente são, isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, como desenvolvem suas atividades sob determinadas limitações, pressupostos e condições materiais, independente de sua vontade.

“Independentes de sua vontade” diz respeito aos fatores intrínsecos e extrínsecos que afetam diretamente todas as relações humanas, incluindo-se a educativa, no modelo neoliberal vigente, que agride a própria condição humana e no qual preponderam a competitividade, a valorização do individual em detrimento do coletivo, a escassez de postos de trabalho, o “presentismo” (Hobsbawm, 1995) ou a “compressão do espaço-tempo” (Harvey, 1992) na luta renhida dos trabalhadores pela sobrevivência.

Nestes termos, o Estado, na perspectiva marxiana, com sua atuação reguladora/normatizadora, reafirma os ditames do capital nas diversas instâncias da vida humana. Antunes (2002, p. 16-20), identifica na Apresentação da obra *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*, de István Mészáros (2002), o tripé capital-trabalho-Estado. Neste sistema o capital tem seu amparo no trabalho – sua forma de acumulação e expansão, que se dá pela exploração da mais-valia em todas as suas formas -, e é protegido pelo Estado,

que a partir de sua estrutura política se transforma em complemento e possibilita a reprodução do capital.

Frigotto (apud Ramos, 2002) alerta que “no plano institucional a educação de direito social e subjetivo de todos passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia” (p. 16). Em outros termos, vem ocorrendo a substituição explícita das políticas públicas, não apenas na área educativa, por iniciativas do mercado privado de cunho mercantilista, bem como as campanhas filantrópicas¹³, conforme demarcado pelos autores que tratam do “capitalismo acadêmico”, tema tratado anteriormente nesta exposição.

De mesmo teor apresentam-se as reflexões de Mészáros em seu ensaio denominado *A educação para além do capital*¹⁴, ao afirmar a íntima ligação entre “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução” sociometabólica do capital, sendo em consequência, inconcebível uma reforma da educação sem a “correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e importantes funções de mudança” (2005, p. 25).

Mas, de que ‘educação’ está se falando? Como se pode definir o processo educacional? Qual o significado de ‘educar’ em tempos pós-modernos?

Etimologicamente, segundo Houaiss¹⁵ (2006), o vocábulo ‘educação’ origina-se do latim *educatìo,ónis*, cujo significado é “ação de criar, de nutrir; cultura; cultivo”. O autor define o verbete da seguinte maneira:

Educação: 1. ato ou processo de educar(-se). 1.1 qualquer estágio desse processo. 2. **aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino.** 3. o conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino.

¹³ Como exemplo das inúmeras campanhas filantrópicas, Frigotto cita “Amigos da Escola” e “Adote uma Escola”. Nos mesmos termos, se observa na área da saúde, diversas campanhas para recuperação e/ou construção de instituições hospitalares, aquisição de equipamentos, material de consumo e medicamentos. Tanto na área da educação quanto da saúde, verifica-se a crescente prestação de serviços sob a forma de voluntariado, no qual se encontram trabalhadores aposentados (em menor número), e os que não conseguem inserir-se no mercado formal de trabalho. Estes últimos permanecem em tais condições (trabalhando sem remuneração), com a justificativa de angariar experiência e na esperança de obter uma das escassas vagas para exercer dignamente sua profissão, como é o caso de fisioterapeutas, nutricionistas, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, pedagogos, advogados, dentre outros profissionais. No âmbito empresarial se estimula a participação dos funcionários através de “políticas de voluntariado”, cujos resultados (em termos de imagem), são comemorados pelas organizações e alardeados sob a alcunha de “Responsabilidade Social”, sendo, no entanto, mais uma forma de apropriação do tempo livre do trabalhador, ou, dizendo-se de outra maneira, mais uma modalidade de extração de mais-valia.

¹⁴ O ensaio publicado pela Editora Boitempo em 2005 sob o título *A educação para além do capital* foi o tema da conferência de abertura do Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, 28 de julho de 2004.

¹⁵ Versão online do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.uol.com.br/houaiss>. Acessado em 29.set.2006.

4. conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparo. 5. desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão. 6. conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia. (grifos meus)

Na seqüência, esclarece que o verbo ‘**educar**’ significa “dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao **pleno desenvolvimento de sua personalidade**; transmitir saber a; dar ensino a; instruir; procurar atingir um alto grau de desenvolvimento espiritual; cultivar-se, aperfeiçoar-se” (grifos meus).

Retrocedendo na história, Manacorda (2002, p. 6), realiza o que chamou de “passeio pela educação”, abarcando desde a Antiguidade até o Século XX. Em seu relato detalha como a humanidade se engendrou e continua se engendrando por meio do processo educativo, sintetizando-o em três momentos intimamente ligados entre si: 1º.) a “*inculturação* nas tradições e nos costumes”, explicando que pode ser “aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo”; 2º.) a instrução intelectual nos aspectos formal-instrumental (leitura, escrita e aritmética) e concreto, ou seja, os conhecimentos de forma geral; 3º.) a “aprendizagem do ofício”. Enfatiza que estes aspectos da educação relacionam-se com toda a história da humanidade, explicando que:

Aculturação quer dizer **socialização**, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado quer dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas, mas também das relações sociais nas quais elas se organizam (p. 6; grifos meus).

Nestes termos, enfatiza ainda o autor, o discurso pedagógico é, ao mesmo tempo social e político. Social porque considera como sujeitos da educação os diversos tipos de educandos, usuários e produtores simultaneamente. É político na medida em que “reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominados” (p. 6). Assim, ao se tratar de práticas educativas, é importante levar em conta a materialidade, as técnicas e o cotidiano dos processos de educação, que não podem ser compreendidos fora da relação entre o desenvolvimento produtivo, social e político de um povo.

Se for retomada a tradição das antigas corporações da Idade Média, conforme Rugiu (1998), a educação revestia-se do mesmo caráter trazido por Manacorda e Houaiss acima explicitado, ou seja, transmitia uma maneira de ser, tanto na esfera social quanto na privada, ou seja, “uma visão de mundo”, além de ensinar um ofício – a produção de objetos com a utilização de técnicas específicas.

Por formação humana, Ramos (2002) entende “o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pelas necessidades de subsistência” (p. 26), tendo como finalidade possibilitar ao homem seu desenvolvimento e apropriação de seu ser de maneira integral, na totalidade de seus sentidos e potencialidades. No entanto, sob o modo de produção capitalista, o humano fica subjugado ao mercado, à posse e consumo de mercadorias e suas forças intelectuais, físicas e emocionais, apropriadas como força de trabalho pela classe que detém os meios de produção.

Sob este aspecto, a autora salienta que a formação humana configura-se como “relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção” (p. 28), sendo esta dialética a “expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no seu próprio objeto” (p. 28). Desta forma, o ideal de formação humana, demarcado nitidamente como um processo eivado de contradições, ainda permanece em horizonte distante da realidade, como uma utopia a ser realizada.

Tratando-se dos conceitos de educação e formação sob a ótica da liberdade como condição ontológica do homem, para Cattani “educação é instrumento de aperfeiçoamento humano e social e não pode estar limitada às demandas de uma esfera produtiva” (2005a, p.321), e além disso, “o ser humano precisa da educação para crescer moralmente, para superar as limitações sócio-históricas, livrando-se das relações de dependência e de opressão” (p. 313).

Na mesma perspectiva, Chauí afirma que “a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo)” (2003, p. 11) e critica a noção de educação permanente ou continuada, afirmando que, nestes termos, a educação é confundida com reciclagem, sendo esta última a “aquisição de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas”. Conclui que “a educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente”.

Formação é um processo bem diverso de treinamentos de ordem instrumental e/ou comportamental praticados no interior das organizações, pressupondo, conforme Chauí, “uma relação com o tempo”, o contato com o “passado de sua cultura” de forma a possibilitar a compreensão do vínculo desse passado com o presente, em perspectiva histórica. Assim, para haver formação é necessário que o indivíduo tenha condições de apreender o presente, em um

trabalho de reflexão, interrogação e crítica, possibilitando-lhe elevar ao plano conceitual o que foi vivido empiricamente, seja como dificuldades cotidianas, questionamentos, ou perguntas (2003, p.12).

Na linguagem organizacional, apesar da criação das UC's e do objetivo explicitado por seus dirigentes de alterar a cultura empresarial no que tange à educação dos trabalhadores, o vocábulo “treinamento” é amplamente utilizado para se referir à instrução de trabalhadores em atividades de cunho técnico-operacionais e comportamentais. Ferreira (1987) define o verbo “treinar”, como “habituar, acostumar, adestrar”, e “treino” como “o ato de se treinarem ou adestrarem pessoas ou animais para corridas ou festas de esporte” (p. 1198). Etimologicamente, “treinar” tem origem no vocábulo francês *traîner*, com o sentido de “puxar, arrastar, carregar consigo, levar alguém à força” (Houaiss, 2006¹⁶)

Comparando-se a acepção dada por Ferreira (1978) à “treinamento”, bem como à origem etimológica do vocábulo, verifica-se que é totalmente diversa do sentido histórico-social de “formação” e “educação” conforme Cattani (2005a), Houaiss (2006), Chauí (2003), Ramos (2002), Manacorda (2002) e Rugiu (1998). Entretanto, no processo de mercantilização das ações educacionais, se torna evidente a tentativa de, senão igualar, pelo menos aproximar os vocábulos, como se fosse apenas uma questão semântica, chegando-se a usá-los como sinônimos.

Para Mészáros (2005) a educação não pode ser tratada como um negócio, uma vez que é criação humana, da mesma forma que não é seu papel qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, mas sim para a vida, afirmação diametralmente oposta aos preceitos da chamada educação corporativa, voltada exclusivamente à transmissão de conhecimentos e técnicas operacionais que dizem respeito diretamente aos negócios das organizações. Em outros termos, como assinala Harvey (1992), direcionada ao mercado, ao lucro, à competitividade, à volatibilidade e descartabilidade dos conhecimentos.

No universo da esfera produtiva, mais fortemente a partir da década de 1990, verificou-se a exigência de crescente nível de escolarização aos trabalhadores, no padrão da flexibilidade adotada pelas organizações. No setor financeiro, Segnini (apud Jinkings, 2002) assinala que a exigência de curso superior é desnecessária para a execução dos processos de trabalho, uma vez que a tecnologia avançada simplificou as tarefas, tanto em termos de “conteúdo e segurança no que diz respeito a possibilidade de erros” (p. 207). Afirma a autora que tal exigência “teria mais um caráter legitimador do posto de trabalho ocupado, do que

¹⁶ Disponível em: <http://www.uol.com.br/houaiss>. Acessado em 29.set.2006.

mobilizador de conhecimentos” (p. 207), além de tornar mais rígido o controle sobre o trabalho.

O mesmo período, analisado por Jinkings (1995, 2002), coincide com a criação e disseminação no Brasil da chamada educação corporativa, momento em que a escola deixa de ser **A** instância educativa, cujas funções passam a ser apropriadas pelas empresas, a partir de suas universidades corporativas – UC’s (grifo meu).

Sob tal ótica, ao se observar o *modus operandi* das UC’s, sobre as quais foram explicitados alguns elementos no primeiro Capítulo deste trabalho, mais uma interrogação se faz necessária: seria possível o enquadramento de suas ‘pedagogias’ e formas de atuação como processos educacionais, visando à formação de seres humanos? Em outros termos, não seria mais adequado referir-se à forma(**ta**)ção?

Se for considerada a afirmação de Manacorda (2002, p. 7), que busca compreender “como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições”, é interessante uma avaliação aprofundada acerca do assunto, uma vez que, conforme lembram Quartiero & Cerny (2005, p. 25), é necessário discutir e entender essas “novas configurações assumidas pelo mundo da produção e suas repercussões sobre a formação humana”, no que diz respeito a este “modelo educacional” que não se encontra mais em termos de proposta, e sim de realidade em curso.

2.2.2 Qualificação x modelo de competências

No bojo da chamada educação corporativa, dentre seus inúmeros componentes, verifica-se que a idéia de qualificação dos trabalhadores, embora ainda presente em tímidos discursos de alguns administradores (aparentemente por equívoco na utilização de conceitos), foi substituída pelo modelo de competências, como a tônica do momento. Muito se ouve falar em “Gestão de Pessoas por Competências”, como nova forma de gerenciamento; “seleção por competências” e “entrevistas por competências”, no caso de recrutamento de funcionários para ocupar um posto de trabalho, além de novos parâmetros de remuneração e reclassificação de cargos baseados, da mesma forma, nas competências. Tal fato vem provocando acalorados debates em várias áreas do conhecimento, principalmente na Sociologia do Trabalho, na Pedagogia, na Psicologia Social e do Trabalho, e na Economia do Trabalho.

Se “qualificação” é um conceito inacabado, visto que seu significado é construído historicamente, permeando e permeado pelas relações sociais, conforme Ramos (2002, p. 25), no confronto com a noção de competências algumas de suas dimensões são “enfraquecidas”,

uma vez que o suporte desta última encontra-se baseado em aspectos subjetivos do trabalhador (p. 25-6).

Para esta autora, apesar do debate¹⁷ que envolve a qualificação, este é um conceito estudado principalmente pela sociologia há tempos, envolvendo a organização das “relações formais de trabalho”, e remetendo às “práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado” (p. 39). Por outro lado, originário das ciências cognitivas, a noção de competência aparece com um forte componente psicológico, no intuito de questionar e dar outro ordenamento a práticas sociais. É de difícil caracterização, possui critérios difusos para sua mensuração/avaliação, podendo se enquadrar de acordo com os novos parâmetros da vida atual, metaforicamente chamada por Bauman (2001) de “modernidade líquida”. Em outras palavras, a noção de competências ancora-se sobre bases de extrema volatilidade e fluidez, trazendo ao trabalhador, acima de tudo, insegurança, sensação de impotência e a real impossibilidade de vislumbrar o futuro de forma clara e objetiva.

Ramos (2002) ressalta ainda que o conceito de qualificação nasceu com o Estado de Bem-Estar Social, assumindo “no processo de consolidação da sociedade industrial, o papel regulador jogado outrora pelas corporações” (p. 41), responsáveis pela codificação das relações de trabalho, tais como regras para contratação de empregados, salários e formação, e regulando, desta maneira, a competição interna e controlando seus efeitos. Segundo a autora, a partir do século XVIII, com a liberalização das relações de trabalho e o processo de industrialização, desapareceram dois princípios fundamentais:

- a) a substituição das regras coletivas que regiam a relação patrão-empregado por contratos particulares;
- b) a introdução da “aprendizagem profissional, que tornou o aprendiz um jovem operário submetido, sem proteção, a tarefas pouco formadoras” (p. 42).

Assim, o conceito de qualificação teria surgido para suprir a necessidade de regulações sociais ausentes, que, aplicadas à esfera do trabalho, buscariam o reconhecimento do trabalhador “como membro de um coletivo, dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho”, conforme assinala Castel (apud Ramos, p. 42).

Acrescenta ainda a autora que a qualificação, desta forma, sustenta-se com base nas “convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho”, e “no ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas” (p. 42). Desta forma,

¹⁷ Ramos (2002) analisa cuidadosamente o conceito de qualificação, trazendo o pensamento de diversos autores e estudiosos sobre o assunto, apontando as divergências e convergências teóricas. Ver item 2, *O conceito de qualificação e a noção de competência: convergências e divergências*, p. 37-41.

o conceito de qualificação nasceu e se consolidou juntamente com o modelo taylorista-fordista de produção, definindo-se em seu entorno os padrões de formação de emprego, de carreira e de remuneração.

Ao analisar a substituição do conceito de qualificação pelo modelo de competências ocorrido em meados dos anos de 1980, Hirata (2002) afirma que este fenômeno deve ser compreendido na transição¹⁸ do modelo taylorista-fordista para o de acumulação flexível, que trouxe novas formas de organizações e gerenciamento, a implementação e o uso de novas tecnologias e a abertura para o mercado externo, com a conseqüente elevação da competitividade. Está também, segundo a autora, associada à crise da noção de postos de trabalho, suas classificações e relações profissionais.

De acordo com os sociólogos alemães Kern e Schumann (apud Hirata, 2002, p. 129), além do rompimento com o paradigma taylorista-fordista, a adoção do novo conceito de produção é uma maneira diferente de fazer uso da força de trabalho, na qual se percebe nitidamente a maior integração de funções, ou, em outras palavras, o trabalhador multifuncional.

Corroborando o exposto por Ramos (2002), qualificação, para Hirata (2002, p. 132-3), é um termo rico na medida em que pressupõe multidimensionalidade, ou seja, ao mesmo tempo trata das exigências em termos de conhecimentos para o desempenho de certas atividades laborativas, e também de qualificações sociais e tácitas, definidas pela empresa para que uma pessoa ocupe determinado posto de trabalho. É, desta forma, possível de ser decomposta em qualificação real e operatória, sendo a primeira definida pela autora como “conjunto de competências e habilidades, técnicas e profissionais, escolares e sociais”, e a segunda como “potencialidades empregadas por um empregado para enfrentar uma situação de trabalho” (p. 132). Além destas dimensões, aparece como “uma relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma correlação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificações dos empregos e qualificações dos trabalhadores”, conforme Kergoat (apud Hirata, 2002, p. 132-3).

Já, para o modelo de competências, reina uma certa divergência de ordem conceitual. Em revisão de literatura realizada por Bitencourt & Barbosa (apud Rosenfield & Nardi, 2006, p. 64), foram encontradas em torno de 20 definições diferentes para o termo “competência”, que apareceu no campo de gerenciamento do RH como contraponto à idéia de qualificação,

¹⁸ Hirata lembra que o modelo fordista “não se conjuga totalmente no passado” (2002, p. 129) e sua substituição pelo paradigma da flexibilidade se encontra em curso. Os dois convivem nas organizações, lado a lado, principalmente nas indústrias e em atividades absorvidas pelas mulheres, numa clara divisão sexual do trabalho.

demarcando a alteração na forma de avaliar as ‘qualidades’ dos trabalhadores que buscam uma vaga no mercado de trabalho. Pode-se acrescentar ainda: para sua permanência em postos de trabalho cada vez mais escassos e fluidos, como assinalam Sennett (2006), Quartiero & Bianchetti (2005), Bauman (2001), Duarte (2001) e Forrester (1997), dentre outros.

Se os autores que passaram a usar a noção de “competências” não chegam a um acordo em termos de sua definição, pode-se dizer que a idéia subsumida no conceito é carregada de subjetividade, trazendo implícitos padrões culturais, morais, discriminatórios e, na maioria dos casos, contraditórios.

Para Piotet (2002, p. 16-7), além de comportar dimensões do conhecimento e da experiência, a competência diz respeito a um “saber ser numa situação de trabalho específica”, associando qualidades profissionais, relacionais (ou interpessoais), que surgem em um dado contexto “cuja universalidade não pode ser administrada *a priori*”. Nestes termos, afirma a autora, considerando que os critérios pelos quais se definem as competências “são pouco negociáveis e o que é avaliado resulta mais da *performance* do assalariado do que de sua própria competência”, forma-se uma realidade fugidia, onde o trabalhador jamais consegue ter certeza de que está ou não cumprindo seu papel a contento. Aliás, não consegue nem vislumbrar exatamente qual é este papel, que se metamorfoseia conforme os “humores do ente chamado mercado” (Bianchetti, 1998c), trazendo embutida a ilusão da empregabilidade, que para Forrester (1997, p. 18), “é uma bela palavra que soa nova e parece prometida a um belo futuro”, revelando-se como “um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas”. Esta última autora assinala ainda que, nesta perspectiva, cabe ao assalariado estar disponível “para todas as mudanças, todos os caprichos do destino”, ou seja, dos detentores dos meios de produção.

Fica evidente nesta concepção, a responsabilização do indivíduo pela sua “empregabilidade”, traduzida como capacidade de ocupar uma vaga e/ou se manter no mercado formal de trabalho, não sendo levado em conta o caráter sócio-histórico configurado nas relações entre empregado-empregador. Castro (2004, p. 86) vai além e enfatiza: “O truque da empregabilidade esconde algo mais profundo, que é a tentativa de autonomizar tanto a esfera do trabalho como a esfera da educação, dissociando-as do contexto histórico, o único que as torna compreensíveis” (grifos do autor). O ônus passa a ser do trabalhador, deslocando-se da realidade do mercado de escassas vagas, desemprego estrutural (característico do atual modo de produção capitalista), forças produtivas cambiantes na disputa pela conquista e manutenção de mercados e incremento de receitas.

Verifica-se no discurso neoliberal que direciona os rumos das relações de trabalho e, conseqüentemente as exigências ao setor responsável pela educação no País, palavras como empregabilidade, empresabilidade, competências (em substituição à qualificação¹⁹). Ao final, para o empregado, que perdeu nesta disputa o poder de barganha que seu saber tácito lhe garantia, não há segurança de permanecer em determinado posto de trabalho, mesmo diante de seu empenho e dedicação, ou, em outras palavras, não basta “vestir a camisa”. É esperado que mantenha um rol de “competências” específicas, disponíveis para consumo imediato nas atividades laborais do momento. Nesta perspectiva, Meister (1999, p. 9) menciona um “novo contrato psicológico entre o empregador e empregado”, salientando que neste

os empregadores oferecem aprendizagem em lugar de segurança no emprego. [...] os empregadores estão dando aos empregados **a oportunidade** de desenvolver uma melhor capacidade de emprego em troca de maior produtividade e algum nível de comprometimento com a missão da empresa enquanto lá estiverem (p. 9-10; grifos meus).

Complementando e acompanhando a mesma idéia, encontra-se em Éboli (2004a, p. 35), a “fórmula” de sucesso, ou seja, as “competências” necessárias ao “ser humano moderno”:

É informado, participante, dinâmico e corajoso; possui sentido de eficácia pessoal; é altamente independente e autônomo; tem a mente relativamente aberta e flexibilidade cognitiva; anseia pelo crescimento interior e se preocupa com aprendizagem e autodesenvolvimento; alimenta seus desejos e sonhos e elabora projetos para alcançá-los; dispõe-se a transformar seu mundo físico, moral e social.

Acrescenta ainda a autora, que “esse perfil de homem moderno é muito próximo do ideal de homem de negócios hoje demandado pelas empresas” (p. 35). Certamente não está se referindo ao ser humano real, que anda pelas ruas e constrói sua existência com a força de seu trabalho. Seria, se existisse, um ser mitológico, um quase-Deus. Para as organizações, o modelo perfeito de trabalhador. Além de sua força de trabalho, sua subjetividade seria (já não é?) posta à disposição da empresa para ser apropriada, utilizada. Por outro lado, a idéia disseminada é de homens e mulheres com prazo de validade, em função da renovação ou não

¹⁹ Meister (1999) demonstra o pensamento neoliberal que permeia a idéia de educação continuada, citando Kiichi Machizuki, ex-executivo de uma siderúrgica japonesa: “Quando você fala sobre qualificação, a palavra *qualificação* é inadequada: ela implica destreza manual para entalhar madeira. Hoje qualificação é mental, e não manual”. (p. 8, grifos da autora). Em outros termos, não basta habilidade para a execução das tarefas. É necessário “competência”, no sentido mais utilizado pelas organizações: que o trabalhador mobilize seus conhecimentos, habilidades e atitudes para agir em qualquer situação.

do conhecimento (ou capital intelectual) que possuem. Tumolo (2003, p. 163) esclarece e complementa essa reflexão:

A exploração capitalista [...] pressupõe, portanto, a produção da vida integral do trabalhador na sociedade do capital, quer dizer, a formação do cidadão. Dilui-se, assim, a linha divisória entre “espaço e tempo de trabalho” e “espaço e tempo fora do trabalho”, já que eles se determinam mutuamente e só podem ser espaço e tempo constituídos historicamente na lógica do capital.

Sob essa ótica, desconsidera-se que, no Brasil, como nos demais países periféricos, “convivem empresas de tecnologia de ponta com formas sofisticadas de organização do trabalho, ao lado de outros trabalhos que envolvem muito pouca tecnologia e são regidos por uma organização quase medieval” (Quartiero & Cerny, 2005, p. 6). Desta forma, constitui-se tarefa hercúlea atingir as metas exigidas pelo modo de produção capitalista, e dentre elas, a da educação permanente. Na maioria das vezes, o preço pago é o comprometimento da saúde, dos tempos que deveriam ser para o lazer, para a vida familiar e social do trabalhador, que mesmo conseguindo dispor das “competências” requeridas para seu cargo, sofre os revezes dos processos de reengenharia, privatizações, falências, extinções de cargos e fusões de organizações, dentre outras contingências que permeiam o mundo do trabalho. Seres humanos sem tempo/espaço para viver; vidas subsumidas ao capital, cuja tarefa cotidiana é a produção de mais-valia. Ou, nas palavras de Marx, (s.d, p.68-9), que nos idos de 1865 já indicava que “o tempo é o espaço do desenvolvimento humano”, afirmando:

Um homem que não tem tempo livre de que disponha, (um homem) cuja vida inteira – afora as interrupções meramente físicas pelo sono, refeições, etc. – esteja absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, **é menos do que uma besta de carga**. É uma mera máquina de produzir riqueza alheia, derreada no corpo e embrutecida no espírito. (grifos meus)

A partir da lógica do modo de produção capitalista, a realidade historicamente construída, ou seja, o mercado altamente competitivo e segregador, que não dispõe de espaço/vagas para todos, é encoberta pelas promessas de carreira, sucesso, ascensão profissional. Arruda (2000, p. 26) bem ilustra tal situação:

O investimento em educação continuada e o aprimoramento de qualificações tácitas requeridas pelos empregadores são apresentados aos trabalhadores como fatores determinantes de sua inserção e manutenção competitiva no mundo do trabalho. [...] paradoxalmente, essa valorização ocorre em um momento em que o trabalho como vínculo empregatício, firmado com base no compromisso capital/trabalho do Estado Providência, parece se esvaír.

Em tal perspectiva, sai de cena o coletivo, principalmente representado pelos sindicatos, os quais claramente se encontram em refluxo. Cabe ao indivíduo a obrigação de providenciar sua inserção e/ou manutenção no mundo de trabalho de escassas vagas, bem como a responsabilidade, quando não a culpa por sua condição inadequada de educação/qualificação, ou, dito de outra forma, por não apresentar as competências requeridas pelas extensas listas de exigências do ‘mercado’, que a tudo e a todos rege.

A este respeito, lembrando o trabalhador ideal caracterizado por Éboli (2004a), é importante trazer as palavras de Sennett (2006, p. 13), ao ressaltar que “só um tipo de ser humano é capaz de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias” como as atuais, em que os valores, práticas sociais e instituições que seriam capazes de manter as pessoas unidas, em torno de ações coletivas²⁰, encontram-se estilhaçadas. Este ser humano “ideal” seria capaz de voltar-se somente para ações de curto prazo, cultivando suas habilidades potenciais e deixando para trás seu passado, como se nenhum significado tivesse. No entanto, adverte o autor, “a maioria das pessoas não é assim e precisa de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo específico e valorizando as experiências por que passou” (p. 14). Em outros termos, os homens e mulheres que ocupam postos de trabalho nas organizações modernas, ainda necessitam da tridimensionalidade do tempo: de se reconhecer como aquele que foi e fez determinadas coisas, o que é e constrói seu presente, assim como o que planeja e segue um percurso em direção ao futuro.

É inegável, conforme assinalam Palangana & Bianchetti (1995, p. 153), que atualmente os processos de trabalho exigem condições intelectuais diferentes e maiores do que as “que predominaram durante o reinado taylorista-fordista”, definindo a necessidade de trabalhadores “polivalentes”, caracterizados pela versatilidade e domínio cognitivo e comportamental, ou seja, além do saber fazer, é necessário o saber ser, comportar-se adequadamente de acordo com as situações de trabalho, resolver problemas, gerenciar sem ser gerente (se for o caso), ser *expert* em planejamento, bom comunicador, criativo, dentre outras características de uma lista que, além de mutante, cresce a cada dia.

²⁰ “Ação coletiva”, segundo Cattani (2006, p. 11), “designa toda espécie de ato concertado por grupos ou categorias sociais visando alcançar um fim determinado. O conceito inclui, necessariamente, uma possibilidade de, uma iniciativa para, um poder de decisão e uma capacidade para agir. *Ação* e, mais especificamente, *ação coletiva*, opõem-se à passividade, ao padecimento de condições ou de situações, configurando a possibilidade de o ser humano superar condicionamentos e imposições exteriores de transformar seu entorno físico e as estruturas sociais. Em síntese, trata-se de romper com a repetição indiferenciada de uma pretensa e imutável natureza humana, de alterar um destino sem finalidade e sem propósitos. Ação coletiva é o agir acordado por indivíduos que ultrapassa os determinismos impostos por estruturas auto-referentes, indo além das volições individualistas”.

Voltando à controversa questão relativa à substituição das qualificações pelo modelo de competências, é possível verificar, a partir dos autores que tratam do assunto, além da perda do aspecto histórico-social que se configura como base do sistema de qualificações, a dificuldade quanto à clareza conceitual acerca das faladas competências, bem como dos critérios estabelecidos pelas organizações para avaliar /premiar /demitir/ manter seus empregados, de acordo com os modismos que se presentificam a cada dia com nova face.

2.2.3 Ampliação da esfera educativa: “a sociedade como escola”

Retrocedendo-se na história da humanidade, é possível verificar que a escola, desde os primórdios assumiu função disciplinadora, adotando diferentes estratégias ao longo do tempo. Entretanto, tal aspecto evidenciou-se mais fortemente nos séculos XVII e XVIII, quando esta instituição passou também a formar a força de trabalho, atendendo às necessidades da indústria. Atualmente estas atribuições encontram-se diluídas em diversas esferas da sociedade, conforme anunciam ideólogos alinhados aos ditames do capital, como Senge (2002 e 2005), Drucker (1993), Meister (1999), Toffler (1994), dentre outros, que sugerem ser este um caminho natural em tempos de grandes e rápidas mudanças.

Para Meister (1999), o conceito de trabalho vem sofrendo alteração em ritmo acelerado após os processos de reengenharia dos anos 1980 e a concorrência acirrada nos mercados globais. As organizações do século XXI buscam velocidade e eficiência, e neste contexto, o trabalho em equipe é supervalorizado. Para essas empresas, adianta a autora, “trabalho e aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, com ênfase no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender” (p. 3), tendo a homogeneidade no modo de pensar de todos os funcionários, como responsável direto pela prosperidade e sucesso no longo prazo.

É interessante observar no quadro apresentado por Meister, todas as características das “organizações em transição”, ao comparar o modelo antigo ao protótipo do século XXI.

	Modelo antigo	Protótipo do Século Vinte e Um
Organização	Hierarquia	Rede de parcerias & alianças
Missão	Desenvolver a maneira atual de fazer negócios	Criar mudanças com valor agregado
Liderança	Autocrática	Inspiradora
Mercados	Domésticos	Globais
Vantagem	Custo	Tempo
Tecnologia	Ferramentas para desenvolver	Ferramentas para desenvolver a

	a mente	colaboração
Força de trabalho	Homogênea	Diversa
Processo de trabalho	Funções de trabalho separadas	Equipes de trabalho Interfuncionais
Expectativas do funcionário	Segurança	Desenvolvimento pessoal
Educação & Treinamento	Tarefas das Instituições de Ensino Superior	América Corporativa mais um leque de empresas educacionais com fins lucrativos

Quadro 8 - A Organização em Transição

Fonte: Meister (1999, p. 3)

Acrescenta ainda a autora que tais mudanças requerem novas qualificações e domínios de diferentes papéis pelos trabalhadores da atualidade, de acordo com o paradigma da flexibilidade e o modelo de competências²¹.

Tratando do mesmo assunto, Peter Senge, criador do conceito das “organizações de aprendizagem”, caracteriza-as como “inerentemente mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de continuamente reinventarem-se”, onde “a aprendizagem se tornará mais importante do que o controle” (2002, p.12). Referindo-se às “empresas líderes no século XXI”, diz que “as habilidades humanas mínimas serão substituídas por habilidades pessoais e interpessoais tão sofisticadas quanto as atividades de marketing, produção e finanças da presente era”, reduzindo-se os contornos das fronteiras que separam a empresa e o cliente (p. 11-2). É a imagem de “empresa divinizada, do gerenciamento educativo do estabelecimento descentralizado”, conforme descreve Laval (2004, p. XI).

Já para Drucker, em sua obra *Sociedade Pós-Capitalista* (1993), na “sociedade do conhecimento”, as empresas precisam se tornar “organização de aprendizado e ensino” (p.63) devendo haver mudanças drásticas “na posição social e no papel da escola”, que “passa a ser responsável pelo desempenho e pelos resultados” (p.151), referindo-se às alterações necessárias “na substância, no conteúdo e no foco do ensino e da escola” (p.152).

A partir de suas prescrições ao que seria uma nova educação, é possível perceber o fio condutor que resume toda a base em que se sustenta a idéia das universidades corporativas na atualidade: dentre suas “especificações para o ensino e as escolas”, o autor cita “uma educação universal de nível superior”, diferente da de hoje; o estímulo ao “aprender a aprender” e, finalmente, retira das escolas o monopólio pelo ensino:

²¹ É interessante observar que Meister, assim como outros autores a serviço do capital, falam em qualificação como parte do modelo de competências, sem distinção. Apropriam-se de um conceito destituindo-o de seu valor histórico-social.

A educação precisa permear toda a sociedade. As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – também precisam se transformar em instituições de aprendizagem e ensino. As escolas devem, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações (p. 154).

Além das especificações acima, Drucker atribui à escola o papel de fornecer aos alunos os meios para sua realização e empregabilidade, recuperando, conforme Gentili (2002, p. 53), “a concepção individualista da Teoria do Capital Humano”, na qual a idéia de obter uma vaga de trabalho em um mercado em que não há lugar para todos significa “melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis” (p. 54).

Neste sentido, Meister (1999) enfatiza a mudança nas relações sociais entre o empregador e o empregado, ressaltando que trabalhar bastante e atender às exigências da organização não garante a manutenção no posto de trabalho. Em suas palavras, esta possibilidade “não existe mais” (p. 9), ou seja, não há mais segurança de emprego! A autora ensina que a única maneira de permanecer empregado ou conseguir uma nova vaga é a “manutenção de uma carteira de qualificações relacionadas ao emprego”, referindo-se às competências necessárias, no qual a segurança é substituída pela aprendizagem.

Em síntese, sob a perspectiva desta autora, os padrões beneficiam os empregados ao exigir-lhes melhores qualificações, aprendizagem constante, capacidade para solucionar qualquer tipo de problema, resiliência e comprometimento com a missão da empresa. Meister não cita, no entanto, que o rol de competências é mutante, volátil e varia ao sabor do mercado e do tipo de organização. Assim, como no mito de Sísifo²², cabe ao trabalhador incansavelmente rolar a rocha montanha acima todos os dias de sua vida.

Além de todas essas incumbências direcionadas ao trabalhador, Meister (1999) ainda retira do departamento de treinamento a responsabilidade pelos processos de aprendizagem, repassando-a diretamente para os funcionários ou seus gerentes, como um “subproduto” deste novo contrato de trabalho.

Drucker (1993), ao tratar de educação em seu formato acadêmico, vai além e dispensa o professor de sua função tradicional de ensinar: este passa a ser “um líder e um recurso”, pois

²² Na mitologia grega, de acordo com Brandão (1992, p. 389-90), o mito de Sísifo divide-se em diversos episódios. Sísifo, filho de Éolo e fundador de Corinto, era “o mais astuto e inescrupuloso dos mortais.”. A parte mais conhecida do mito refere-se ao castigo imputado pelos deuses a Sísifo, por ter enganado Plutão e Tânatos. Já em idade avançada, quando a morte (Tânatos) veio buscá-lo definitivamente, Sísifo recebeu a condenação dos deuses de “rolar um bloco de pedra montanha acima. Mal chegando ao cume, o bloco rola montanha abaixo, puxada pelo seu próprio peso. Sísifo recomeça a tarefa, que há de durar para sempre, como está na Odisséia”. Para ler na íntegra, ver Brandão (1992), *Dicionário Mítico-Etimológico*, V. II.

“na escola de amanhã os estudantes serão seus próprios instrutores, com programas de computador como ferramentas” (p.155).

O autor fala também nas modificações do sistema educacional e no ensino, situado, conforme diria Marx, no reino da mercadoria:

Ele será, cada vez mais, um empreendimento conjunto, no qual as escolas serão parceiras ao invés de monopolistas. Em muitas áreas, as escolas também serão apenas uma das várias instituições de ensino e aprendizado disponíveis, competindo com outros fornecedores desses serviços. [...] no futuro a concorrência se dará, cada vez mais, entre escolas e ‘não-escolas’, com diferentes tipos de instituições entrando nesse campo, cada uma oferecendo uma abordagem diferente ao ensino (Drucker, 1993, p.161-2).

A partir dos pressupostos explicitados acima, é perceptível a idéia de educação utilitarista, reduzida e a serviço dos interesses das organizações, ao que Laval, ao comentar a crise vivida pela escola, legítima em seu entendimento (2004, p. IX), se contrapõe fervorosamente, afirmando que “a empresa não é uma escola”. Mészáros, da mesma forma é contundente ao afirmar: “educação não é mercadoria” (2005).

A carga argumentativa dos autores que defendem a idéia desse novo modelo de educação é disseminada não somente pela mídia, mas também pelo Estado, nas próprias IES e por outras esferas da sociedade. E mais, é induzido um “conformismo generalizado em determinados modos de internalização, como forma de subordinação às exigências da ordem estabelecida” (Mészáros, 2005, p. 55). Assim, o trabalhador se vê compelido a buscar a tal “educação continuada”, sob pena de exclusão - ou não inclusão - em um mercado de trabalho que já não apresenta espaço para todos, apesar das qualificações. A ilusão é explicitada pelas palavras de Meister (1999), ao afirmar que o uso da expressão “universidade corporativa” promete aos trabalhadores sucesso na carreira, em troca da dedicação exclusiva à organização.

Corroborando com essa “promessa” de sucesso, tanto Meister (1999) quanto Éboli (2002), ressaltam a obsolescência do conhecimento em prazo de 12 a 18 meses. Sob tal perspectiva, nos anos de 1980 e 1990, coincidentemente época de divulgação das idéias de Senge, Drucker, Toffler, dentre outros, emerge com maior impacto o tema “Educação Corporativa” nas organizações: as antigas áreas de T&D (treinamento e desenvolvimento) são transformadas em universidades corporativas e alardeadas pela mídia como a solução dos problemas das empresas que, cansadas de esperar o atendimento de suas necessidades pelas Universidades Acadêmicas - a educação dos trabalhadores “sob medida”, assumiram tal

incumbência, ou seja, “invadiram prerrogativas e se apropriaram de competências exclusivas do mundo acadêmico” (Quartiero & Cerny, 2005, p. 23).

É importante lembrar que, no Brasil, o ingresso dos empresários no debate educacional ocorre desde a década de 1930 por meio da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), e aparece de forma mais perceptível a partir do final dos anos 1980, de acordo com Rodrigues (2004, p.4). A “novidade” foi explicada com base nas mudanças no padrão de sociabilidade capitalista, intelectualização do trabalho, elevação qualitativa e quantitativa da educação escolar do trabalhador brasileiro. No entanto, para este mesmo autor,

[...] o voraz processo de privatização, a abertura de mercados, a quebra ou incorporação de grandes empresas nacionais por transnacionais e, principalmente, o quadro recessivo associado ao crescimento vertiginoso do desemprego – caracterizado agora, como estrutural, lançou dúvidas sobre todos esses aparentes consensos. (2004, p. 4)

Complementando, encontra-se nas palavras de Castro (2004, p. 82), constatações esclarecedoras para a compreensão do modelo do qual se fala:

A classe empresarial não se satisfaz com uma adequação qualquer do ensino público ao chamado mercado de trabalho; exige a mercantilização ampla, geral e irrestrita do ensino, porque considera que:

- a) as despesas em educação e formação profissional são “investimentos estratégicos vitais para o sucesso da empresa”;
- b) é insuficiente e deve ser ampliada, a influência do empresariado na definição dos programas de ensino;
- c) lucro deve ser o critério orientador dos sistemas de ensino empresarializados;
- d) reconhecimento da necessidade de ensino permanente, como novo fator de reprodução da força de trabalho, favorece a ampliação do mercado de ensino;
- e) a perspectiva evidente de expansão das telecomunicações, promete lucros fabulosos para o negócio da teleducação. [...]

É possível perceber que os departamentos de T&D não foram simplesmente metamorfoseados em UC's por uma questão de modismo, apesar deste aspecto se fazer presente. O objetivo final foi/é encontrar novas estratégias para o enfretamento da crise do modo de produção capitalista, que se abateu sobre a esfera produtiva a partir de meados da década de 1970 e, de forma mais acentuada, a partir dos anos 90.

Nestes termos, Mészáros (2002) observa que o capital não sobrevive sem o trabalho e é protegido pelo Estado. Afirma também que sua forma de acumulação se dá pela exploração da mais-valia, e quando esta se encontra sob ameaça, de imediato o “sistema

sócio-metabólico do capital” busca soluções, seja na ampliação da jornada de trabalho, utilização de trabalho infantil sob a forma dissimulada de atividades realizadas no interior das famílias, ou ainda, estratégias diversas de precarização e aviltamento do trabalho. O Estado, por sua vez, cria mecanismos que servem de subterfúgios para a manutenção/produção do capital: regulamenta e protege a produção de mais-valia e, acima de tudo, ameniza os problemas mais graves, como forma de evitar as convulsões sociais. Neste processo, para Ianni (1992, p. 47-8) “o capital dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional”. Desta forma, complementa o autor, o capital “simboliza uma espécie de revolução burguesa permanente, ainda que desigual e contraditória, progressiva e regressiva, democrática e autoritária”, diante da qual se é levado a pensar que não há saída!

Assim, ao assistir-se a responsabilização do sujeito pela sua formação para o trabalho (e não mais para a vida, na perspectiva marxiana da omnilateralidade), ou pela constituição de seu perfil de competências - com o aval do Estado -, bem como a ‘mercantilização’ ou ‘mercadorização’ da educação, não se pode deixar de perceber que se trata de artimanhas do capital em sua trajetória de produção e reprodução.

2.3 Educação e Trabalho

2.3.1 Crise e recomposição do sistema capitalista

As UC’s não surgiram como episódios isolados, dispersos em termos geográfico-temporais e dissociados de outros acontecimentos na contemporaneidade. A partir de meados dos anos de 1970, ocorreu uma “série de mutações no processo de acumulação do capital, as quais têm como ponto central o esgotamento histórico das técnicas tayloristas e fordistas como suporte dos ganhos de produtividade” (Quartiero & Cerny, 2005, p. 25). Este fato determinou a busca por alternativas em termos de avanços de ordem tecnológica e de trabalhadores capacitados para lidar com equipamentos de base microeletrônica, cada vez mais presentes no processo fabril. O que se materializou inicialmente na indústria, segundo as autoras, estendeu-se às formas de organização e gerenciamento das empresas de maneira geral, por meio dos programas de qualidade total, reengenharia, terceirização de serviços²³, chegando até as instituições educacionais. Nesta área, além de novos modelos de

²³ Chega-se ao ponto de autores como Paulo Almeida (2005) falarem em “servicialização das sociedades”.

gerenciamento baseados em parâmetros como produtividade e competitividade, foram estabelecidos padrões de formação com a conseqüente flexibilidade da estrutura curricular, de forma a atender às novas necessidades de qualificação da força de trabalho, de acordo com os ditames do mercado. Se no modelo taylorista-fordista a educação era prescindível para a maioria, no novo modelo tornou-se elemento central, posto que o modo de produção capitalista passou a contar com diferente estruturação/organização das relações de trabalho (p. 26-7).

Segundo Chauí (2001, p. 17), este período caracterizou-se pela crise do Estado de Bem-Estar Keynesiano e Social-Democrata, coincidindo com o nascimento do neoliberalismo. Se antes o Estado geria os fundos públicos e regulava as relações econômicas, realizando de alguma forma a “redistribuição de renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares de 1930-1940”, neste novo modelo isentou-se destas atribuições, deixadas por conta do mercado, delegando a este a condução da “desregulação”, ou seja, a abolição dos investimentos estatais na produção e no controle dos fluxos financeiros, corte dos encargos sociais e investimentos na economia, forte legislação antigreve e vasto programa de privatização.

Objetivando a estabilidade monetária a fim de restaurar os níveis de rentabilidade do capital, foram contidos os gastos sociais e restabelecidos os níveis de desemprego necessários para “formar um exército industrial de reserva”, enfraquecendo assim o poder dos sindicatos. Juntamente com estas providências foi implantada a reforma fiscal para incentivar investimentos privados, a partir da redução de impostos sobre capitais e fortunas e elevação, paralelamente, de impostos sobre a renda individual, ou seja, sobre o trabalho, o consumo e o comércio (p. 18). Para Chauí, “esse modelo político tornou-se inseparável da forma de acumulação do capital, hoje conhecida como ‘acumulação flexível’, que incentiva a especulação financeira, em vez dos investimentos na produção, e deixa de considerar o dinheiro como mercadoria universal, passando a tratá-lo como moeda” (p. 18).

De acordo com Harvey (1992), na “acumulação flexível” a ênfase se concentra “na solução de problemas, nas respostas rápidas e, com freqüência, altamente especializadas, e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais”, ao lado de novos setores de produção, “novas maneiras de produção de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (p. 140). Ampliou-se o chamado ‘setor de serviços’ e foram criadas indústrias em regiões geográficas até então desprovidas deste tipo de corporações. O autor chama a atenção para o movimento que denomina “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista, esclarecendo:

Os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos dos transportes possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (p. 140).

Juntamente com novas tecnologias, ressalta que este paradigma trouxe maior poder de pressão dos empregadores sobre seus empregados, cobrança de qualidade e produtividade, aumento das taxas de desemprego nos países capitalistas avançados (com exceção do Japão), aniquilamento do trabalho organizado, regimes e contratos de trabalho em que o trabalhador viu seus direitos praticamente solapados, “rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical”. (p. 140-1). Sob esse novo padrão, as organizações exigem um trabalhador que possua além da destreza e habilidade física, capacidade de abstração, leitura e interpretação correta das orientações para manuseio de equipamentos com componentes microeletrônicos programáveis para execução de tarefas diversas.

As alterações ultrapassam o mundo do trabalho e permeiam a vida social e cultural, capturando a subjetividade humana, em todas as suas dimensões. Em termos de consumo, Harvey destaca que a acumulação flexível foi acompanhada

por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indicação de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação das formas culturais (p. 148).

Se o acesso ao conhecimento técnico-científico sempre foi de fundamental importância na competição entre as empresas, o autor aponta que houve, sob o paradigma da flexibilidade, a intensificação de interesse e ênfase na produção e utilização do conhecimento, tornando-se o próprio saber “uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (p. 151). Ou seja, cada vez mais, o conhecimento torna-se a mercadoria essencial para garantir ganhos de capital, a partir de acordos e convênios entre as corporações e as universidades, estas últimas até então “guardiãs do conhecimento e da sabedoria”, passando a ser “produtoras de conhecimento a soldo do capital corporativo” (p. 151).

Corroborando com o exposto por Harvey, Chauí (2001, p. 18-21) sintetiza as características do capitalismo atual:

- a) o desemprego deixou de ser acidental ou expressão de crise conjuntural, passando a ser estrutural, operando por exclusão de elevado número de pessoas do mercado de trabalho e consumo;
- b) o trabalho produtivo foi desvalorizando, e em seu lugar estabeleceram-se absolutos o monetarismo e o capital financeiro, como “coração e centro nervoso do capitalismo”;
- c) a terceirização trouxe a fragmentação e dispersão de todas as etapas de produção e do trabalho, em que se substituem os estoques de produtos duráveis pelos descartáveis. Como consequência imediata houve o desaparecimento de “todos os referenciais materiais que permitiam à classe operária perceber-se como classe e lutar como classe social, enfraquecendo-se ao se dispersar nas pequenas unidades terceirizadas espalhadas pelo planeta”;
- d) a ciência e a tecnologia, de suporte ao capital passaram a ser agentes de sua acumulação, e os técnicos e cientistas tiveram seu modo de inserção alterada;
- e) além da dispensa do Estado como agente de regulação econômica, o capitalismo assumiu as políticas sociais, tornando estrutural a privatização de empresas e serviços públicos. O resultado direto é a tendência ao desaparecimento “de direitos sociais como pressupostos e garantia dos direitos civis e políticos [...], pois o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que têm poder aquisitivo para adquiri-la”;
- f) perda da soberania dos Estados, a partir da transnacionalização da economia. FMI e Banco Mundial tornam-se “o centro econômico, jurídico e político planetário”, e submetem os Estados nacionais ao dogma da estabilidade econômica e corte do déficit público”;
- g) a distinção entre países do Primeiro e Terceiro Mundos tende a ser substituída pela polarização, em todos os lugares, entre a pobreza e a opulência.

Mais acentuadamente na década de 1990, observa-se que a educação passou a ser alardeada pelos empresários como se fosse solução a todos os problemas nacionais, desconsiderando-se as condições sócio-históricas de desenvolvimento do país, que, conforme Silva Jr. (2005, p. 289), naquele momento configurava-se com as seguintes ocorrências:

- 1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial,
- 2) a desnacionalização da economia brasileira,
- 3) a

desindustrialização brasileira; 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, 5) a terceirização e a precarização do trabalho em função de sua reestruturação, 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado, 7) a flexibilização das relações trabalhistas, 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos, 9) o trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho.

Diante deste quadro, é importante se levar em conta pelo menos duas questões: o propósito dos processos formativos a que se refere o empresariado e qual é o seu entendimento acerca de educação. Dificilmente nessa discussão haveria consenso, pois no ideário neoliberal não comparece a idéia de formação humana em seu sentido amplo, para a vida, mas sim, de sujeitos preparados para o mundo do trabalho. Nestes termos, Frigotto (1986, p. 47) aponta a contradição que permeia esta concepção “economicista de educação”, que enfatiza a escola, de maneira geral, bem como os processos de formação, como “responsáveis pelo preparo do aluno para o mercado de trabalho”. Esta visão não leva em conta os avanços tecnológicos da esfera produtiva, o desemprego e o esgarçamento das relações entre trabalhadores e patrões. Assim, de acordo com tal mentalidade, se estaria preparando para qual mercado? Para qual trabalho?

2.3.2 Neo-teoria do capital humano (ou revigoração da TCH)

Ao se retroceder à passagem da produção artesanal para a manufatura, verifica-se a organização da produção capitalista, a partir da “atuação simultânea de grande número de trabalhadores no mesmo local ou campo de atividade, [...] sob o comando de quem detém o conhecimento e os meios de produção” (Palangana & Bianchetti, 1995, p. 135), objetivando a produção de certo tipo de mercadoria. Iniciaram-se as grandes alterações no processo de trabalho, com o emprego da força coletiva, o uso partilhado de instrumentos, o incentivo/dependência de uns pelos outros na medida em que havia cooperação e ultrapassagem de limites, com a conseqüente ampliação da capacidade humana e menor tempo para conclusão das tarefas. A partir daí o capital passou a deter o comando sobre o processo de trabalho e ampliou-se a extração da mais-valia.

Manacorda (2002, p. 269), ao tratar da educação ao longo dos séculos, referindo-se à instrução, sintetiza o período do “Setecentos” (Século XVIII), da seguinte forma: “universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e

primeira assunção do problema do trabalho”. Já ao falar nos “Oitocentos” (Século XIX), informa sobre “a difícil tarefa de sistematização teórica e, em parte, da transferência para a prática destas instâncias ideais.” Em resumo, o autor afirma que a instrução tinha como objetivo fundamental preparar o homem para ser útil à sociedade (ao capital), a recuperação moral das crianças pobres, a reabilitação utilitária das crianças para ocupação nas indústrias, bem como o disciplinamento para o novo trabalho. Contava para isso com o auxílio da igreja (principalmente a Metodista), das escolas e das leis, que embora criadas para proteção do trabalhador, voltava-se contra àqueles e a favor do capital, a partir da figura central do Estado.

Na transformação do modo de produção capitalista, depois de esgotadas as possibilidades do paradigma taylorista-fordista, assistiu-se, a partir da década de 70 do século XX, a disseminação das idéias de Theodore Schultz (1902 - 1998), com a Teoria do Capital Humano (TCH), “[...] derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional.” (Cattani, 1997, p.35).

Em termos teóricos, na sociedade proposta por Schultz (1973), vigoram a universalidade da educação (acesso para todos), livre arbítrio do sujeito, garantia de postos de trabalho para quem se “desenvolver”, com a conseqüente elevação da renda na relação direta com o tempo investido e o nível de escolaridade. Em conseqüência, quanto mais qualificado o trabalhador, melhores os índices de produtividade e rentabilidade das empresas. Tais afirmativas são ratificadas nas obras de Peter Senge (2002, 2005), Peter Drucker (1993), Alvin Toffler (1994), dentre outros teóricos da Administração.

No cenário contemporâneo mundial, em nome da competitividade, conquista de mercados e resultados financeiros, presencia-se um fenômeno que poderia ser denominado de reedição da Teoria do Capital Humano, associada às transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, às novas exigências ao sistema educacional.

Autores como Cattani (1997), Frigotto (1996), Gentili (2002), Bianchetti (1998c), dentre outros, realizam reflexão crítica acerca desse movimento, no qual a TCH se apresenta metamorfoseada, com nova roupagem e conceitos, definida como “educação corporativa”.

Em tese, seria educação e oportunidades iguais para todos, da mesma forma como predizia João Amós Comênio (1592-1670) em sua *Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos* – já naquela época com diferenciações do que compreendia por “todos”, ou seja, a escola maternal e primária para todos, mas os demais níveis, ao avançar em complexidade, somente para alguns.

É certo que o desenvolvimento da ciência em todos os campos de conhecimento humano cria as condições para a solução de históricos problemas da humanidade, como os

cuidados com a saúde, habitação, vestuário, educação, transporte e alimentação para todos. No entanto, ao se debruçar sobre os fatos de forma mais cuidadosa, verifica-se que a par das transformações significativas que vêm ocorrendo desde o Século XV - nascimento e consolidação do capitalismo, bem como os avanços científicos que tiveram sua expressão a partir do Século XIX, o processo de exclusão social segue seu curso: o mundo do trabalho sofreu transformações significativas, mas os postos de trabalho não foram ampliados na proporção necessária e as condições de existência digna não se fazem presentes a todos²⁴.

É nesse cenário que se insere a ideologia do investimento em ‘educação continuada’, direcionando do coletivo ao individual a responsabilidade pela qualificação não mais apenas técnica, mas das tão propagadas ‘competências’, que se compõem do tripé ‘conhecimentos, habilidades e atitudes’: o saber como fazer, o que fazer e porque fazer, e o querer fazer.

Como o capital não pode se reproduzir sem o aporte de conhecimento científico e sua transmissão sistematizada, esse papel cabe à escola, em suas mais diversas instâncias.

Mészáros (2005) auxilia no entendimento dessa problemática, ao se referir às “deturpações históricas” ocorridas ao longo do processo civilizatório, principalmente quando há riscos para a manutenção da hegemonia. Assim, complementa,

a história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas (p. 37).

É patente que entre os ideólogos do capital tais questões não encontram guarida e tampouco espaço para vir à tona. O assunto é peremptoriamente ignorado, pois sua discussão suscitaria alterações profundas no modo de conhecer a realidade que se apresenta colorida de forma a ‘naturalizar’ a ideologia vigente. Kosik (2002, p. 43) diz que antes de se saber “como se pode conhecer a realidade”, é necessário questionar: “o que é a realidade?” Adiante esclarece que “o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos”, e desta forma, fazendo alusão a Popper, “a tese da concreticidade ou da totalidade é considerada uma mística” (p. 43). Totalidade, acrescenta, “significa: realidade como um todo,

²⁴ Ilustrando a situação, verifica-se manchete estampada em revista de circulação nacional: “Você sabia? 1 executivo = 11 operários” e segue a reportagem informando que “quanto mais pobre a região do país, maior é a distância entre eles (os salários dos executivos e dos operários)”. Por fim, a justificativa simplista: “A diferença salarial se agrava nos lugares onde não há disponibilidade de **mão-de-obra qualificada**” (grifos meus), ou seja: não existe saída em grupo, na comunidade (comum + unicidade de pessoas); cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso! Revista *Você S/A*, edição 86, agosto 2005. Editora Abril. Página 12. Reportagem de Ana Luiza Herzog, Anne Dias e José Eduardo Costa.

estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos), pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 44; grifos do autor).

Para Kosik (2002, p. 23), o “oculto pela pseudoconcreticidade²⁵, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição das condições irreais, tampouco o mundo das transcendências em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da *praxis* humana”.

No entanto, não é a compreensão dessa realidade dialética, conforme a concepção de Kosik, que interessa ao empresariado e a algumas instâncias do poder público. Fica patente de que realidade se está falando, ao examinar as palavras de Éboli. Ao mencionar as “três formas básicas de produção de conhecimentos: ideológica, institucional e tecnológica” apontada pela literatura (2004a, p. 29), a autora informa que as UC’s procuram “**desenvolver nos mais diversos públicos** e categorias profissionais com os quais a empresa interage tanto os **componentes ideológicos** quanto os tecnológicos” (p. 30; grifos meus).

O desenvolvimento de componentes tecnológicos é absolutamente justificável no ambiente empresarial, além de constituir-se em fator de sobrevivência da organização. No entanto, merece análise mais detalhada a presença do componente ideológico na produção do conhecimento pelas UC’s, e a amplitude de abrangência do público-alvo: não se trata mais de treinar ou ‘educar’ os funcionários para a produção de bens e serviços; o objetivo é atingir toda a “cadeia de valor”, envolvendo fornecedores, terceirizados e, principalmente o consumidor final, que deverá ser ‘educado’ para adquirir aquele produto/serviço.

É ilustrativo a este respeito outro comentário dessa autora, em artigo publicado no *site* da Associação Brasileira de Educação Corporativa – ABEC²⁶:

Desenvolver uma estrutura de educação voltada a disponibilizar conhecimentos de interesse das empresas e muitas vezes de outras empresas que fazem parte de sua cadeia de valor, com certeza ajuda a promover a capacitação e o aperfeiçoamento das categorias profissionais envolvidas. Neste sentido, pode-se dizer que as UC's geram um impacto positivo na competitividade das empresas, dos setores produtivos e conseqüentemente do país (Éboli, 2006).

Depara-se, assim, como observado por Frigotto (1996), Bianchetti (2001), Arruda (2000), Souza (2004), Rodrigues (2004), Ramos (2002), Laval (2004), em suas críticas a esse direcionamento da educação em função das necessidades do capital, com uma ‘promessa’ impossível de ser cumprida, diante da atual conjuntura econômica. A partir da forma como a

²⁵ Kosik (2002, p. 15) define “o mundo da pseudoconcreticidade”, como “um claro-escuro de verdade e engano”. E, complementa o autor: “O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”.

²⁶ <http://www.abecbrasil.com.br>, acessado em 22.out.2006.

questão é exposta, o desemprego estrutural, a falta de investimento adequado em políticas públicas, a mercantilização ou mercadorização da educação, dentre outros fatores, são escamoteados e saem de cena, permanecendo tão somente as necessidades de fazer frente à competitividade decorrente da globalização. Castro (2004, p. 80), ao discutir a questão, refere-se a

uma das grandes pseudo evidências do senso comum, subproduto do credo neoliberal do mercado absoluto e da “mal chamada” sociedade do conhecimento: a idéia do advento de uma era de *pós-trabalho e de centralidade da educação como o bem-capital mais importante*.

A idéia de flexibilidade presente nas prescrições ao mundo da educação, objetivando o desenvolvimento da força de trabalho, passa pelo que Chauí aponta como característica da forma atual do capitalismo, onde todas as esferas da vida social se estilham a partir da “fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classes e as formas de luta de classes”. Configura-se um cenário em que “a sociedade *aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si” (2003, p. 7, grifos da autora). Para isso, modificam-se (pelo menos esta é a tentativa explícita) os chamados treinamentos, que visam disseminar conhecimento técnico e operacional, para a educação continuada, objetivando alterar comportamentos e atitudes dos funcionários, além de responsabilizá-los pelo seu sucesso/insucesso no mundo do trabalho.

Não fica dúvida quanto aos objetivos dessas “organizações de aprendizagem”, ao se observar mais uma das explicações de Éboli. Para acompanhar as necessidades das organizações, afirma que os empresários têm tido a preocupação constante de “escanear o futuro para antecipar uma nova onda de tendências que permita incorporar práticas organizacionais que **levem as pessoas a trabalhar cada vez mais, melhor e mais rápido**” (2004, p. 52; grifos meus). Sob a ótica do conceito marxista, trata-se de levar às vias de fato a “extração de mais-valia absoluta e relativa”²⁷: extensão e intensificação da jornada de trabalho. Nestes termos, contraditoriamente parece, conforme canta Zeca Baleiro, que “é mais fácil mimeografar o passado do que imprimir o futuro”²⁸.

²⁷ Ver estudo realizado por Karl Marx em *O Capital* – crítica da economia política. Vol. I e II, Livro Primeiro. Os Capítulos V a X são dedicados ao estudo da “mais-valia absoluta”; os Capítulos XI a XIII à “mais-valia relativa” e no Capítulo XIV Marx faz as considerações finais sobre o assunto.

²⁸ Parte da música “Minha Casa”, do CD *Lírica*, São Paulo: Universal Music, 2000.

CAPÍTULO III O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: O GRANDE BANCO E SUA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Nada que é social é definitivo e o sistema dominante não se desenvolve em terreno apaziguado e domesticado, necessitando revolucionar continuamente o espaço produtivo e os arcabouços ideológicos.
(Cattani, 2005a, p. 318)

3.1 Breve Contextualização

3.1.1 Surgimento dos Bancos

Em visão simplista, os bancos possuem papel específico nas economias e trabalham com a mercadoria dinheiro: captam valores no mercado para, em seguida, emprestá-lo com taxas de juros maiores do que as pagas aos depositantes e/ou investidores, obtendo daí grande parte de seus lucros. No entanto, seu espectro de atuação é bem mais extenso e complexo do que aparenta.

Para Sandroni (s.d., p. 21), em seu *Dicionário de Economia*, “banco” é uma “empresa cuja atividade básica consiste em guardar dinheiro ou valores e conceder empréstimos”, além de outras operações como “pagamento e cobrança em nome de terceiros, venda e desconto de títulos e operações com moedas estrangeiras”.

Definição semelhante é dada por Houaiss (2006) para o verbete “banco¹: estabelecimento ou sociedade mercantil de crédito, que tem por objetivo principal receber depósitos de dinheiro em conta-corrente, aplicar capital, realizar empréstimos, efetuar cobranças, operar em câmbio etc.”. Também se refere às atividades ligadas a área financeira, sem mencionar quaisquer ações ligadas à filantropia ou caridade. O autor diz ainda que, por extensão de sentido, um banco é o “local ou depósito onde algo é guardado para algum tipo de utilização futura”, sentido que é encontrado na história de criação dos primeiros estabelecimentos bancários, conforme exposto na seqüência.

Os bancos surgiram, segundo Lyra Filho (apud Silva, 2004, p. 9), “por interesse dos capitalistas, que precisavam guardar o seu dinheiro com segurança”. Tal afirmação é compartilhada por Sandroni (s.d, p. 21), ao mencionar que os primeiros centros bancários conhecidos na Grécia Antiga, em Delfos e Éfeso, tinham ligação com templos religiosos e constituindo-se em locais seguros para a guarda de tesouros e outros bens. Acrescenta ainda

¹ Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=banco>, acessado em 29.set.2006.

que a origem dos bancos se confunde com o surgimento da moeda, inicialmente negociada “em cima de bancos de madeira nos mercados da Antiguidade”, derivando daí a denominação ‘banco’. Este mesmo autor data do século IV a.C. o surgimento dos “banqueiros laicos, chamados ‘trapezistas’ (do grego *trapezión* que significa ‘banca’, ‘mesa pequena’)”. Há também referências a atividades bancárias na Babilônia e na Fenícia, onde eram confiados aos “banqueiros” os pagamentos e cobranças em lugares distantes, em função da dificuldade de transportes.

Rossetti (1990, p. 191), noticia a existência, no Egito e em Roma, de casas de custódia e ourivesarias, precursores dos estabelecimentos bancários.

Durante a Idade Média, mais especificamente até o século XI, foi suprimida a atividade bancária, ressurgindo mais tarde intimamente ligada ao comércio. Destacaram-se nessa atividade, ainda conforme Sandroni (s.d., p. 21), os Judeus, os Lombardos e os membros da Ordem dos Templários.

É atribuído à expansão do comércio no Renascimento e no século XVII, o surgimento dos grandes banqueiros, como Médici e Fugger, assim como de numerosos estabelecimentos bancários: Casa di San Giorgio (Gênova, 1586), Banco di Rialto (Veneza, 1587), Banco di San Ambrosio (Milão, 1593), Banco de Amsterdã (1609), Banco de Hamburgo (1619) e Banco de Rotterdam (1635). É conferida a essa época o surgimento da letra de câmbio e a técnica do desconto, conforme Sandroni (s.d., p. 22). Também nesse período, segundo o autor,

os banqueiros (ourives) londrinos que, aceitando depósitos à vista, passaram a empregar o cheque. [...] os bancos passaram a emitir dinheiro. Em virtude dos abusos que se cometeram nessa função, o Estado interveio, reservando-se o direito de emissão e criando estabelecimentos especializados; o primeiro banco emissor oficial foi o Banco da Inglaterra, fundado em 1694.

Durante os séculos seguintes as organizações bancárias acompanharam a expansão do comércio e da indústria, e, em especial no Século XX consolidaram-se as grandes corporações bancárias mundiais.

No Brasil, segundo Silva (2004), até 1849 não havia legislação para regulamentar as atividades bancárias. Na década de 1830 surgiram organizações de poupança privadas que recolhiam as economias populares mediante promessa de pagamento de juros e dividendos e emprestavam a tomadores de crédito, cobrando-lhes juros. Sua duração, segundo o autor, remonta ao final do século XIX, quando essas empresas faliram. Ainda no período imperial foram criados os dois primeiros bancos oficiais: o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal.

Procedendo-se um salto histórico até os dias atuais, verifica-se que em todo o mundo se destacam os estabelecimentos bancários por atingir avanço significativo em termos de “mundialização do capital” (Chesnais, 1996). Tais organizações apresentam o maior poder e capacidade de valorização do capital, e ainda o rompimento absoluto de fronteiras geográficas, conforme explica o autor:

A capacidade intrínseca do capital monetário de delinear um movimento de valorização *autônomo*, com características muito específicas, foi alçada pela globalização financeira a um grau sem precedentes na história do capitalismo. As instituições financeiras, bem como os *mercados financeiros* (cujos operadores são mais fáceis de identificar do que faz supor essa expressão tão vaga), erguem-se hoje como força independente todo-poderosa perante os Estados (que os deixaram adquirir essa posição, quando não ajudaram), perante as empresas de menores dimensões e perante as classes e grupos sociais despossuídos, que arcam com o peso das *exigências dos mercados* (financeiros). (p. 239, grifos do autor).

Outro aspecto que cabe destacar, segundo Chesnais, é que a esfera financeira “não cria nada”, ou seja, se alimenta da riqueza produzida por uma força de trabalho externa a ela. “Representa a arena onde se joga um jogo de soma zero: o que alguém ganha dentro do circuito fechado do sistema financeiro, outro perde” (p. 241).

É neste horizonte que se insere o *Grande Banco*, *locus* da pesquisa para esta dissertação, e sobre o qual trago algumas informações.

3.1.2 Histórico e características do *Grande Banco*

No interior da lógica do sistema capitalista de produção, o *Grande Banco* é uma instituição/organização financeira que capta recursos financeiros de um lado, para em seguida emprestá-los no mercado com taxas mais elevadas e daí obter sua rentabilidade ou lucro. No entanto, ao mesmo tempo em que se identifica com os demais bancos, rezando pela cartilha ortodoxa do Sistema Financeiro Nacional, possui uma faceta híbrida, heterodoxa, que o diferencia deste conjunto (sua atuação nas políticas sociais do Governo Federal).

Como todas as instituições financeiras do país, está sujeito às decisões e à disciplina normativa do órgão competente e à fiscalização do Banco Central do Brasil. É administrado por uma diretoria colegiada, composta por presidente e vice-presidentes e de acordo com seu Estatuto, seu capital é de R\$ 3.885.000.000,00 (três bilhões, oitocentos e oitenta e cinco

milhões de reais). Seus funcionários são contratados sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e legislação complementar constante em regulamento de pessoal, de acordo com informações em documento interno de 2006.

Considerado um dos maiores bancos da América Latina, está presente nos 5.561 municípios brasileiros, com aproximadamente 18 mil postos de atendimento.

Conforme consta em seu *site*, desde sua fundação apresenta-se com vocação social, ou seja, “uma tábua de salvação para as classes mais humildes”.

Em que pese o que está veiculado como a sua história oficial, não se pode desconsiderar o contexto em que se deu a fundação dessa organização bancária no Século XIX - momento caracterizado pela consolidação do sistema capitalista e assunção da burguesia como classe hegemônica na Europa -, sob pena de se perder em “deturpações da história”, que ocorrem, segundo Mézáros (2005, p. 37), “quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, quando eles são diretamente concernentes à racionalização e à legitimação da ordem social estabelecida como uma *ordem natural* supostamente inalterável” (grifos do autor).

Prado Júnior (1995) auxilia na compreensão deste período ao analisar a história econômica do Brasil, afirmando que desde a Era Colonial não se constituiu uma “economia propriamente nacional, isto é, um sistema organizado de produção e distribuição de recursos para a subsistência material da população nela aplicada”. Acrescenta que essa população configurou-se apenas como um dos componentes destinados a mantê-la em funcionamento. Em última instância, as atividades econômicas tinham como finalidade o fornecimento de produtos tropicais de valor mercantil, metais e pedras preciosas ao comércio internacional. Conta que, a partir da liberdade comercial e outras providências adotadas com a vinda da corte para o Brasil, houve um momento em que se assistiu relativa ascensão econômica do país, com as contas externas equilibradas. No entanto,

a franquia dos portos e a transformação dos hábitos que resulta dos novos contactos com o estrangeiro e do exemplo de uma corte que embora longe de faustosa, aberrava contudo inteiramente de quanto a colônia conhecera até então, estimulam largamente as necessidades e o consumo do país; e isto muito mais ativa e rapidamente que sua capacidade produtiva, cujo progresso dependia de fatores mais complexos que operariam lentamente. Deriva daí, como conseqüência imediata que se faria profundamente sentir, o desequilíbrio da vida financeira do país. O comércio internacional do Brasil se torna quase permanentemente deficitário. Entre 1821 [...] e 1860 [...] só excepcionalmente ocorrem anos com balanços positivos; e este período se encerra com um *déficit* global de 233.923 contos de réis. (p. 133).

O desenvolvimento da lavoura cafeeira foi o primeiro fator a desencadear o reordenamento da frágil economia brasileira desde a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro e a emancipação política do país.

Ao avançar na linha do tempo, Prado Júnior cita o domínio da Inglaterra sobre o Brasil, os empréstimos concedidos em troca de “benesses” alfandegárias, bem como o quase total controle da antiga colônia portuguesa. Embora aponte que “não existem dados seguros e completos para se avaliar o montante de inversões inglesas no Brasil”, afirma que conhecemos as parcelas relativas aos empréstimos públicos realizados até 1852, em número de quatro, “na importância total de uns dois milhões e meio de libras” (p.169). Após aquela data houve a rápida multiplicação desses empréstimos e, até o final do período imperial, o Brasil tinha uma dívida com a Inglaterra “no valor global de uns 60 milhões de libras”. O débito brasileiro já ultrapassava cinco milhões, incluindo-se juros atrasados e outras parcelas, cuja origem hoje são de difícil precisão. Resumindo, o autor afirma que “esta questão das dívidas externas do Brasil sempre foi das mais confusas, e ainda em nossos dias não está bem esclarecida.” (p. 169)

Foi neste contexto sócio-econômico que ocorreu a criação do *Grande Banco*, com “um capital inicial (ou lastro) de trinta contos de réis [...] em 1861”, conforme informações em seu *site* na internet. Em outras palavras, não foi com as economias de escravos poupadores que a instituição formou lastro financeiro para conceder empréstimos e prosseguir suas atividades ao longo de quase dois séculos de atuação. A elite da época, constantemente em dificuldades financeiras pelos motivos expostos por Prado Júnior, foi a maior parcela da população beneficiada, embora o banco atendesse também clientes de menor renda. Da mesma forma como ocorreu no passado, não é com as economias dos trabalhadores que o banco realiza atualmente operações no mercado financeiro mundializado do século XXI, caracterizado pela alta volatilidade do capital e obtém lucro de 1,4 bilhões em 2004 e 2,07 bilhões em 2005, conforme divulgado em seus balanços oficiais². Seus dirigentes declaram que “a vocação social da Empresa não a impede de ser uma instituição financeira competitiva e rentável”, evidenciando sua face mercadológica.

Durante o período de mais de um século de existência, sua atuação é visivelmente diferenciada das demais instituições financeiras brasileiras. Sua história foi marcada pela agregação de funções definidas pelo Poder Público em diversas épocas, desde a Revolução de 1930 até períodos mais recentes. Verifica-se que, a partir de 1950 e anos seguintes, a

² Dados apresentados no Balanço Social do *Grande Banco* em seu *site* na internet.

incorporação de novos papéis ocorreu com maior intensidade, ampliando consideravelmente suas atividades.

Na década de 1990, o *Grande Banco* passou por um profundo redesenho de atuação no banco comercial, tornando-se competitivo na busca por novos mercados. É o período destacado por autores como Almeida (2005), Jinkings, N. (2002), Chesnais (1996), Grisci (2002), dentre outros, em que a reestruturação do trabalho bancário atinge seu ápice, com adoção da tecnologia microeletrônica, novas formas de gestão de seus “recursos humanos” baseada na *flexibilidade* e na noção de competências, além de terceirização, contratação de trabalho temporário, redução de salários, extensão e intensificação da jornada de trabalho.

Todas essas alterações passaram a fazer parte do cotidiano desta organização, como se verificou em matéria publicada em seu *site* na internet com o sugestivo título: *Um banco moderno e competitivo*, em que faz menção ao incremento em seu número de agências, bem como seus parceiros correspondentes bancários, que somados às agências e postos de atendimento bancário, totalizam atualmente cerca de 18 mil “pontos de venda”:

Os números impressionam: a base de clientes foi expandida em 42% nos últimos dois anos e meio, subindo de 23,1 milhões para 33,6 milhões de pessoas. E mais de 3 milhões de pessoas ingressaram no sistema bancário brasileiro por meio do programa de conta simplificada, a maior ação de inclusão bancária do país.

O volume de depósitos à vista no *Grande Banco* cresceu 16% no período e o de depósitos de poupança 18%, atingindo um saldo de R\$ 50,2 bilhões, consolidando a sua posição de instituição líder neste segmento. Entre 2002 e a metade de 2005, o ativo bancário da empresa aumentou 30% – segundo maior ativo entre as instituições financeiras atuantes no Brasil.

É interessante observar que, acompanhando o crescimento de seus resultados financeiros e volume de atividades, conforme a citação acima, a empresa, em termos de manutenção do quadro de pessoal não acompanhou igualmente o movimento de demissões adotado pelos bancos de maneira geral. Ao contrário, conforme se pode visualizar no Quadro 9 a seguir, além do número de funcionários até o ano 2000 ter se mantido relativamente estável (com pequena variação), a partir daquele ano e mais fortemente entre 2004 e 2006, ocorreu ingresso considerável de novos funcionários na organização. Não se trata, no entanto, de crescimento do quadro de pessoal, e sim da substituição de trabalhadores terceirizados³ que exerciam diversas atividades na organização. Assim, se o quadro abaixo for compreendido sem estas

³ A substituição de trabalhadores terceirizados está sendo realizada pelo *Grande Banco* em cumprimento a acordo com o Ministério do Trabalho, que prevê um cronograma a ser executado até o final de 2007. Em 2005, o Banco possuía em seus quadros, além dos 68.257 funcionários, 16.951 prestadores de serviços, 11.878 estagiários e 3.125 menores aprendizes, conforme consta em seu balanço social divulgado na internet.

informações adicionais, pode mascarar uma situação real: houve incremento no número de agências e postos de atendimento bancário, bem como de unidades de apoio ao negócio, sem, no entanto, a criação de novos postos de trabalho nesta instituição financeira.

Mês/Ano	Funcionários com cargos comissionados		Funcionários sem cargos comissionados		Total de funcionários do <i>Grande Banco</i>
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	
Dez/1997	27.289	58,0%	28.193	42,0%	55.482
Dez/1998	29.096	58,0%	26.341	42,0%	55.437
Dez/1999	29.601	58,0%	25.582	42,0%	55.163
Dez/2000	30.861	58,0%	22.365	42,0%	53.226
Dez/2001	29.840	55,6%	23.817	44,4%	53.657
Dez/2002	30.725	55,2%	24.966	44,8%	55.691
Dez/2003	31.350	54,6%	26.032	45,4%	57.382
Dez/2004	32.704	54,6%	27.223	45,4%	59.927
Dez/2005	35.516	52,0%	32.741	48,0%	68.257
Dez/2006	40.245	55,7%	32.007	44,3%	73.184

Quadro 9 – Evolução Histórica da Quantidade de Funcionários do *Grande Banco* e Distribuição de Cargos Comissionados

Fonte: Portfólio de Informações Gerenciais (documento interno da Diretoria de Recursos Humanos)⁴.

A partir dos dados acima expostos, duas situações devem ser consideradas:

A primeira diz respeito ao número de bancários que exercem suas atividades laborais diretamente nas unidades de atendimento ao público. Apesar de diferenciar-se de outras instituições financeiras por não ter demitido seus trabalhadores durante o período de reestruturação bancária, é preciso que se observe o quadro de evolução do quantitativo de pessoal levando-se em consideração o incremento do número de unidades localizadas nas mais diversas regiões do país, bem como a gama de produtos em seu *portfólio*. Além disso, a exigência da transformação do bancário em vendedor, como aponta Jinkings, N. (2002), ocorreu de forma contundente no *Grande Banco*, podendo ser um dos fatores responsáveis pelo elevado índice de adoecimento de funcionários, em decorrência da pressão por resultados.

Exemplificando tal afirmação, se pode citar o seguinte fato: em 2002 o *Grande Banco* contava com um total de 55.691 funcionários, distribuídos em suas áreas da matriz, áreas de

⁴ Consultado em 08.fev.2007 na página da *intranet* do *Grande Banco*, de acesso exclusivo aos funcionários.

logística (de suporte ao negócio), agências e postos de atendimento bancário (PAB)⁵. Destes, 38.761 se encontravam em agências ou PAB, correspondendo, em média, 20,06 empregados por unidade responsável pelo atendimento ao público externo. Em dezembro de 2005, com a expansão significativa de suas atividades e pontos de atendimento ao cliente para 2.759 unidades (agências e postos de atendimento bancário), do total de 68.257 empregados, encontravam-se nessas unidades 41.781 bancários, correspondendo a 15,41 empregados por agência e/ou posto de atendimento bancário. Observa-se uma redução de 4,92 funcionários, em média, por ponto de venda do *Grande Banco*, sem levar em consideração o tamanho e características do mercado onde se encontram instaladas as agências e postos de atendimento bancário. Em resumo: ampliaram-se os negócios e, conseqüentemente o volume de tarefas, houve incremento na quantidade de pontos de atendimento ao cliente, com redução do número de trabalhadores.

É necessário informar que, no mesmo período, a Diretoria do *Grande Banco* investiu na renovação do parque tecnológico e ingresso de novos equipamentos, e foram adotadas medidas pela área de RH objetivando a “aculturação do pessoal” para utilização de equipamentos de microinformática (a partir de 1996 e mais fortemente de 1999 a 2001).

Assim, não se desprezando o advento de novas Tecnologias de informação e comunicação (TICs)⁶ presentes neste cenário e adotadas com força total pelo segmento bancário, mais uma questão se apresenta: como é realizada essa mágica? Mesmo não se objetivando empreender no espaço desta pesquisa um estudo aprofundado que permita esclarecer o fenômeno, não é difícil divisar possíveis hipóteses, levando-se em conta “o processo de liberalização e desregulamentação” que proporcionou o espetacular crescimento do setor de serviços financeiros a partir dos anos de 1980, e com maior ênfase, na década de 1990 (Chesnais, 1996, p. 185).

A segunda situação a ser analisada diz respeito à quantidade de trabalhadores no exercício de cargos comissionados (distribuídos entre os níveis gerencial, técnico e de assessoramento), superior à metade de seu quadro de pessoal. Tal fato chama a atenção em dois aspectos:

⁵ As agências e os postos de atendimento bancário (PAB) são as unidades responsáveis pelo atendimento direto aos clientes do *Grande Banco*, e, na linguagem interna, denominadas de “ponto de vendas”. Os PAB constituem-se de estruturas reduzidas em termos de espaço físico e funcionários, e se localizam no interior de instituições, como Prefeituras Municipais, Tribunais de Justiça, grandes empresas públicas e/ou privadas.

⁶ TICs – Tecnologias de informação e comunicação. A racionalização efetivada pelas instituições financeiras não teria sido possível sem essa nova infra-estrutura, sem essa base microeletrônica. O sistema bancário foi o primeiro a aderir, fazer investimentos de valores significativos e a “educar” seus clientes na utilização dos chamados canais alternativos, possibilitando desta forma a redução de usuários de serviços dentro de suas agências (sem redução de receitas) e a conseqüente dispensa de trabalhadores do setor.

- a) A perspectiva de ascensão profissional como fator de incremento da remuneração para os bancários que estão na base da pirâmide. É a grande promessa, sempre presente e ressaltada pelas chefias, no intuito de fazer com que o trabalhador assuma e realize todas as tarefas com esmero, aceite sem reclamar os “desafios” (metas de venda de produtos bancários, concessão de empréstimos, captação de novos clientes e valores em depósitos e aplicações financeiras), como forma de demonstrar as competências necessárias e ser escolhido para um cargo comissionado que porventura surgir. Esta configuração demonstra exemplarmente a extração de mais-valia absoluta e relativa na perspectiva marxista. Mesmo sabendo que estão sendo explorados, a grande maioria dos bancários têm dificuldade em vislumbrar outras possibilidades no mercado de trabalho que lhe permitam produzir sua existência com dignidade, e no intuito de manter e/ou incrementar sua renda, submetem-se a tal regime laboral;
- b) A assunção, pelos detentores de funções gerenciais, de responsabilidades inerentes ao cargo ocupado, como se banqueiros fossem, extrapolando em muitos casos, sua capacidade física e emocional⁷. Além do compromisso assumido junto à alta direção da empresa quanto ao cumprimento das metas financeiras estabelecidas, é esperado que estes profissionais sejam exímios administradores ou, na linguagem interna do *Grande Banco*, “gestores de pessoas, de processos e de recursos financeiros”, cuidando do desenvolvimento de seus subordinados, orientando-os, compreendendo-os, mantendo-os motivados para atingir todos os objetivos da organização. Por si só percebe-se a extensão da tarefa assumida pelos gerentes, exigindo uma carga extra de forças para sua consecução, pois além dos subordinados, há os clientes, que em hipótese alguma podem sair insatisfeitos do *Banco*⁸.

Corroborando os dados da situação acima descrita, há uma pesquisa realizada em 2005 com bancários do *Grande Banco* na Grande Florianópolis, cujos dados revelam que a empresa

⁷ A empresa não divulga internamente os índices de absenteísmo por licenças para tratamento de saúde, mas sabe-se que os números são significativos, em função do elevado nível de estresse e sobrecarga a que são submetidos diariamente seus funcionários, conforme ficou demonstrado na Pesquisa de Clima Organizacional respondida por 52% dos trabalhadores do *Grande Banco* em 2005.

⁸ A partir de remuneração em patamar superior ao dos colegas não ocupantes de cargos comissionados, o bancário nesta posição se coloca entre a necessidade de desempenhar o papel assumido perante a organização e seu desejo de livrar-se de tal fardo. No entanto, de forma idêntica ao trabalhador que aguarda sua vez de ascender na hierarquia de cargos da empresa, o gerente cumpre sua jornada e paga o preço para permanecer na função (ou cargo comissionado). A diferença salarial de um bancário admitido pelo *Grande Banco* em fevereiro de 2007 e um gerente de nível intermediário, dependendo do porte do mercado (cidade) e da classificação da agência na qual desempenha suas atividades, é de 12,5 vezes o valor. Os benefícios, são os mesmos para todos os funcionários (vale alimentação, auxílio creche para filhos de até sete anos de idade, plano de saúde, previdência privada, auxílio funeral etc.).

vai muito bem em termos financeiros (o que se confirma ao observar os balanços da organização), mas a percepção dos sujeitos pesquisados demonstra que “a auto-avaliação da produtividade é alta, apesar do ambiente de trabalho ser considerado apenas regular e parcela significativa dos bancários conviver com níveis de estresse preocupante” (Back, 2005, p.7)⁹.

Retomando a caracterização da empresa, se acrescenta algumas informações relacionadas aos cargos comissionados existentes no *Grande Banco*, que são divididos em funções de assessoria, técnicos, de natureza especializada e chefia/gerência. Sua distribuição, considerando o número de funcionários, pode ser visualizada na Figura 1 a seguir:

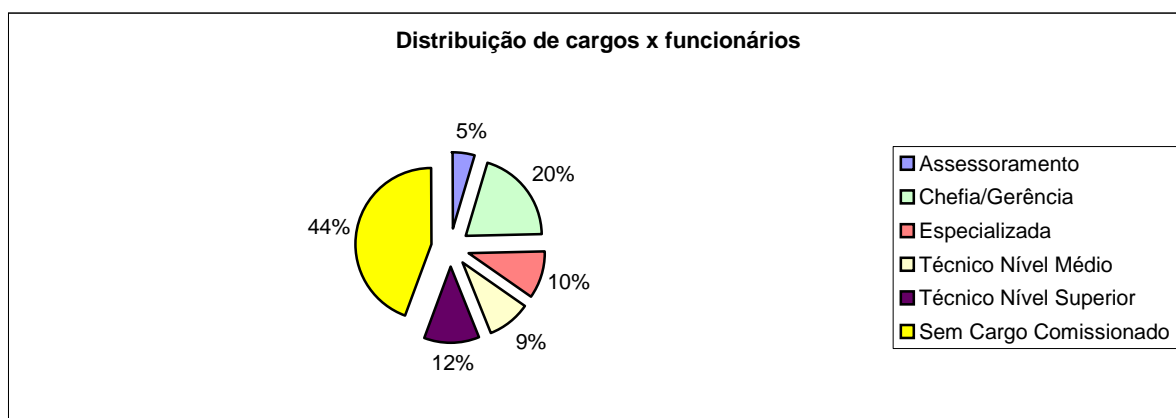


Figura 1 – Distribuição de Cargos x número de funcionários do *Grande Banco*
 Fonte: Portal da *UC GB* na *intranet*¹⁰. Dados adaptados em forma de gráfico pela autora.

O gráfico destaca duas grandes categorias: os gerentes ou chefes, representando 20% da força de trabalho da organização, e 44% de funcionários não ocupantes de cargos comissionados. Os níveis intermediários, compostos por cargos técnicos, de assessoramento ou especializados, representam número menor de trabalhadores, cuja tarefa é apoiar todos os níveis gerenciais em suas tarefas, conforme explicitado anteriormente.

Outro dado que merece ser mencionado é a taxa de *turn over*¹¹ desta organização que, diferentemente de outros bancos, é extremamente baixa, mantendo-se inferior a 1% no decorrer do ano de 2006 e primeiros meses de 2007. Dentre os fatores indicativos de tal realidade, pode-se verificar que, apesar do contrato de trabalho ser regido pela Consolidação

⁹ Os resultados da pesquisa apontam ainda que “a avaliação positiva da produtividade dos bancários não leva em consideração o estresse oriundo do seu ambiente de trabalho e negligencia a própria condição de saúde, a qual é ou poderá ser afetada negativamente”. Em resumo, a esses bancários demonstraram claramente em seus depoimentos ao autor, que têm consciência de ser seu trabalho a fonte de lucro da instituição financeira, e sua maior queixa é a sobrecarga de tarefas a que diariamente são submetidos. Para mais informações, ver Dissertação de Mestrado apresentada em 2005, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências da Administração – ESAG, por Alexandre Rodrigo Back, sob o título *Estilo de Vida, Estresse e Produtividade de Bancários*, que trata da sobrecarga de trabalho, estresse e adoecimento dos trabalhadores do *Grande Banco*.

¹⁰ Acessado em 16.jan.2007.

¹¹ *Turn over* é a taxa de rotatividade de empregados em uma empresa.

das Leis Trabalhistas (CLT), estes bancários possuem certa estabilidade. Em documentos internos relativos ao histórico de demissões na organização, há demonstrativos de que sua ocorrência relaciona-se a situações específicas, ou seja, faltas graves como fraudes ou outros crimes.

A escolaridade exigida para ingresso ao *Grande Banco* é de nível médio, com exceção de cargos da carreira profissional, como engenheiros, arquitetos, advogados e médicos. No entanto, seguindo características apresentadas pelo setor produtivo de maneira geral, os funcionários buscam os níveis superior e pós-graduação, como se pode visualizar no Quadro 10:

Cargos	Escolaridade					Total
	Ensino Médio	Superior	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	Mestrado	Doutorado	
Apoio/Serviços. Gerais	33	2	0	0	0	35
Assessoria Especial/Estratégica	1	10	18	4	0	33
Assessoramento	760	2168	437	26	1	3392
Chefia/Gerência	2169	8001	4027	210	13	14420
Especializada	2689	4071	371	37	4	7172
Técnico Nível Médio	2077	3968	434	23	1	6503
Técnico Nível Superior	285	4284	3606	153	17	8345
Sem Cargo Comissionado	14680	14992	2039	198	22	31931
Total	22694	37496	10932	651	58	71831

Quadro 10 - Corpo Funcional do *Grande Banco*: estratificação por cargos x nível de escolaridade.

Fonte: Portal da Universidade Corporativa *Grande Banco*, acessado em Janeiro de 2007¹².

Verifica-se que 68,41% do corpo funcional possui formação superior, mas os que cursaram mestrado e doutorado representam apenas 0,91 e 0,08% da força de trabalho da organização respectivamente, e executam suas atividades em diversas áreas do Banco. Concentra-se o maior número de doutores na área de suporte ao negócio (23), seguida por agências (18) e matriz (17)¹³. Observa-se que 22 dos 58 doutores não possuem cargos comissionados, o que permite questionar: será que não apresentam as “competências requeridas”, ou optaram por exercer atividades remuneradas fora do *Grande Banco*?

¹² Na data do acesso ao Portal da UC GB – outubro de 2006 - os dados não estavam atualizados com total de empregados que a organização possui atualmente, em torno de 73 mil. Mesmo assim, os dados são significativos, permitindo ao leitor visualizar os níveis de escolaridade dos funcionários do *Grande Banco*.

¹³ Dados disponíveis no *Relatório de Informações Gerenciais*, posição de outubro de 2006, no Portal *intranet* da UC GB. Acessado em 09/02/2007. Os gestores da área de RH estimam que os números de graduados e pós-graduados sejam maiores, uma vez que alguns funcionários não enviaram as comprovações relativas à conclusão de seus cursos para registro no sistema de gerenciamento de dados da empresa.

Entre os funcionários com título de Mestre, a maior concentração está no estrato gerencial (210), seguido por empregados sem cargos comissionados (198).

A área de educação corporativa da empresa não forneceu informações relativas à escolaridade de seu quadro de instrutores, não sendo possível, desta forma, verificar quantos mestres e/ou doutores atuam diretamente na elaboração e/ou disseminação de conhecimentos na empresa.

Cabe ressaltar que até setembro de 2003 a organização concedia licença para estudos especializados no Brasil ou exterior (mestrados e doutorados acadêmicos), mantendo a remuneração, o cargo comissionado e dispensando o funcionário de suas atividades laborais. A partir daquela data, a norma foi alterada, passando a estimular a realização de Pós-Graduações *Lato Sensu* ou Mestrados Profissionalizantes, sem afastamento das atividades laborativas, e com auxílio pecuniário para uma parcela das mensalidades em IES privadas. Os cursos de mestrados e doutorados acadêmicos, sem qualquer apoio pela organização, são realizados com recursos próprios do funcionário e sem afastamento dos postos de trabalho. Há possibilidade de licença das atividades bancárias, porém, embora o contrato de trabalho não seja rompido, o trabalhador tem a remuneração suspensa durante tal período e lhe cabe pagar os encargos trabalhistas relativos à sua parte e à da empresa. Tais informações permitem inferir as condições em que realiza seus estudos especializados, os quais, posteriormente são apropriados pela organização¹⁴.

A partir de 2004, com a implantação do “Modelo de Gestão de Pessoas por Competências”¹⁵, foi adotada pela empresa a política de estímulo ao autodesenvolvimento dos seus empregados. Maior ênfase é dada ao Programa de Auxílio à Graduação¹⁶, com auxílio financeiro mensal a alguns funcionários para completar a primeira graduação em

¹⁴ A este respeito, ver subitem 3.2.9 que trata da estrutura dos “Mapas de Conhecimentos” do *Grande Banco*, neste Capítulo.

¹⁵ O “Modelo de Gestão de Pessoas por Competências”, de acordo com Dutra (2002), professor da Faculdade de Economia e Administração da USP, surgiu em substituição aos antigos modelos de gerenciamento de RH, suprimindo a necessidade de criação de novos conceitos e ferramentas para acompanhar as mudanças organizacionais no final do século XX. O foco concentra-se no “novo perfil de trabalhador” requerido pelas empresas, de acordo com o paradigma da flexibilidade e a noção de competências: autônomo e empreendedor, exigindo para isso, o incentivo a “uma cultura organizacional que estimulasse e apoiasse a iniciativa individual, a criatividade e a busca autônoma de resultados para a empresa”. Outra mudança citada pelo autor é o deslocamento da gestão de pessoas restrita ao “controle” de funcionários, voltada agora para o desenvolvimento mútuo: “a empresa, ao se desenvolver, desenvolve as pessoas, e estas, ao se desenvolverem, fazem o mesmo com a organização”. A terceira alteração, conseqüência das anteriores, é o envolvimento dos funcionários no sucesso do negócio e da empresa: elas passam a mobilizar não apenas “os músculos e parte da inteligência, mas todo o seu potencial criador, sua intuição, sua capacidade de interpretar o contexto e de agir sobre ele”, gerando vantagens competitivas únicas.

¹⁶ Atualmente, conforme informações disponíveis no Portal da *UC GB*, 4.000 funcionários recebem auxílio financeiro para concluir seu primeiro curso de graduação. Tal estratégia faz parte das políticas de RH, objetivando atingir a meta de “ser uma das melhores empresas para se trabalhar”.

universidades privadas. Para especializações, *MBA* ou Mestrados Profissionalizantes, também são oferecidos recursos, embora escassos, e desde que o foco dos estudos seja alinhado com os negócios da empresa. Em todo caso, as horas despendidas para estudos e aperfeiçoamento não são consideradas como jornada de trabalho, mesmo que o assunto objeto de estudo/pesquisa seja de interesse da empresa.

Em 2006, o *Grande Banco* foi considerado uma das “150 Melhores Empresas para Você Trabalhar”, conforme relação publicada no *Guia Exame-Você S.A.*, edição especial 2006. A pesquisa anual é realizada sob a responsabilidade da Editora Abril e são avaliados “os pontos fortes e fracos de cada empresa”. No “índice de felicidade no trabalho”, são medidas as políticas e práticas de gestão de RH e a percepção dos funcionários sobre o ambiente de trabalho. Na reportagem sobre o *Grande Banco*, são citados benefícios como: plano de saúde com ampla cobertura, licenças maternidade e adoção, dentre outras. Referindo-se à relação com os gestores, os empregados dizem que “precisa melhorar”, pois ainda é possível se deparar com chefias burocráticas e de condutas de gestão consideradas antiquadas¹⁷.

A repórter menciona ainda que, apesar das críticas feitas pelos funcionários, é possível observar elevado índice de identificação com a empresa, basicamente pela sua função social. No entanto, a questão relacionada à gestão de pessoas, embora tenha sido alvo intensivo de ações de treinamento ao quadro gerencial, permanece em patamares abaixo do mínimo esperado no que diz respeito à satisfação dos subalternos.

Da mesma forma, na Pesquisa de Clima Organizacional¹⁸ realizada em 2005 e divulgada em 2006, aparecem como pontos fortes da organização, a identificação de seus funcionários com seus propósitos, especificamente nos itens “o *Grande Banco* é importante para a sociedade brasileira” e “como empregado do *Grande Banco* eu contribuo para realizar mudanças na sociedade”. No entanto, no fator que trata de justiça e transparência, em que os funcionários responderam perguntas como “a ascensão profissional se dá com base em

¹⁷ A repórter cita exemplo de funcionários que foram aprovados em processo seletivo interno para cargos de maior expressão e não puderam assumir “porque o chefe barrou”. Afirma ainda que “a vida” para os bancários da organização que atuam em agências, “é um pouco mais difícil do que a daqueles que estão na matriz”. Este pessoal representa 74% da força de trabalho do *Grande Banco*, e afirmam que “seus salários não são justos, é difícil fazer carreira e que estão sempre por fora das novidades internas”, além de serem submetidos à pressão para vender produtos novos “sem saber direito para que ele serve”.

¹⁸ A Pesquisa de Clima Organizacional foi realizada pela primeira vez na organização em 2005, por uma consultoria externa. Os resultados gerais da percepção dos funcionários que responderam ao questionário *on-line* foram publicados, bem como resultados específicos de cada unidade. Todos os empregados tiveram acesso ao resultado geral do *Grande Banco* e de sua unidade de trabalho. Ações de melhoria foram iniciadas institucionalmente, objetivando atuação nos fatores com avaliação crítica. Uma das medidas adotadas pela empresa foi a criação, nas 15 áreas responsáveis por Recursos Humanos distribuídas pelo País, do cargo de Consultor Regional, ocupados por profissionais com atribuição de realizar trabalhos nas agências e outras unidades de sua região, com elaboração de diagnóstico e construção de Plano de Melhorias, indicando ações para solucionar os problemas apontados.

critérios claros para todos”, seguido por “há transparência nos processos seletivos”, e ainda, “o *Grande Banco* tem um plano de carreira claro para todos os empregados”, a avaliação ficou, considerando a escala utilizada (de 1 a 5), próxima de dois, indicando o baixo nível de confiança dos funcionários em relação tanto às suas chefias imediatas, como às hierarquicamente superiores.

No entanto, a maior reclamação retratada pela pesquisa de clima organizacional refere-se à falta de pessoal para executar o volume de tarefas absorvidas pelo *Grande Banco*, ocasionando sobrecarga de trabalho e estresse, em itens como “a quantidade de serviço gera estresse nas pessoas da unidade” e “há menos gente para trabalhar do que o mínimo necessário”. As notas atribuídas ficaram próximas de zero, ou seja, apontam situação crítica, confirmando dados da pesquisa realizada por Back (2005), na região da Grande Florianópolis, citada anteriormente.

A empresa adotou algumas providências para sanar tais problemas, mas até o momento em que escrevo esta dissertação, pelo menos no que se refere aos índices de estresse e sobrecarga, a situação permanece inalterada.

3.2 Histórico e configuração da *Universidade Corporativa Grande Banco – UC GB*

De onde parte a idéia de que o *Grande Banco*, organização financeira com amplo espectro de atuação como caracterizado acima, é também uma instituição de ensino e aprendizagem? Para compreender tal proposição, é necessário se reportar ao pensamento de autores como Peter Drucker (1993), Peter Senge (2002, 2005), Jeanne Meister (1999) dentre outros, que trazem a idéia das “organizações de aprendizagem” ou “organizações aprendentes”, que compõem o cenário neoliberal contemporâneo, sobre o qual já foi discorrido em capítulo anterior.

Para contar um pouco da história e das características que foram delineando os contornos da *Universidade Corporativa Grande Banco – UC GB* como se apresenta na atualidade, além de documentos internos, utilizei parte dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com dirigentes da área de educação corporativa, e, em menor escala, alguns depoimentos de instrutores internos. Entendo ser necessário trabalhar desta forma, porque muitas informações não se encontram registradas em documentos da organização, embora sejam de amplo conhecimento dos funcionários.

3.2.1 Criação da *Universidade Corporativa Grande Banco – UC GB*

O processo de implantação da *Universidade Corporativa Grande Banco* é resultante de um trabalho iniciado em 1996, no interior da área de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), com um programa elaborado por seus técnicos, cujo objetivo, segundo um dirigente da área de RH, foi “a inserção de novos elementos na cultura de educação e desenvolvimento profissional da empresa”, alicerçado em três pilares:

- a) Atuação dos gestores como líderes educadores de suas equipes;
- b) Co-responsabilidade do empregado pelo seu desenvolvimento profissional;
- c) Foco em resultados sustentáveis.

A meta constituiu-se em introduzir novas tecnologias como meio de treinamento e desenvolvimento do corpo funcional, com “aculturação do pessoal do *Grande Banco* para uso do computador no processo de aprendizagem corporativa (utilização de vídeos, CD ROM e material impresso sobre a microinformática e seu uso)”.

Outro objetivo explicitado no mesmo documento foi viabilizar a troca de experiências e conhecimentos entre os funcionários, e a disseminação de um novo modelo de educação e aprendizagem corporativas, ou seja, “construir a ponte entre o desenvolvimento das pessoas e as estratégias do negócio do *Grande Banco*”.

Pode-se verificar que as estratégias do negócio dessa organização não diferiam das de outras empresas que compunham o cenário econômico nacional, todas sob a égide de políticas ditadas pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Rodrigues (2004), ao contextualizar historicamente o cenário social, político e econômico brasileiro, afirma que na década de 1980 o país enfrentava o desafio de sair de um modelo econômico baseado predominantemente na agricultura e extrativismo, com a inserção de desafios à classe empresarial, investimentos e interferência na cultura das organizações e na concepção das pessoas. O intuito era o de que o Brasil migrasse para uma economia industrializada (de mercado), cujos produtos tivessem valor agregado e condições de disputar espaço no mercado internacional.

Assim, o embrião da *UC GB* surgiu no final dos anos de 1990, década em que as empresas, de modo geral, necessitavam reestruturar-se para enfrentar o aprofundamento da crise econômica que se abatia sobre o país. O discurso que marcou essa época teve como base dois pilares amplamente difundidos: produtividade e qualidade, seguidos pelos conceitos de empregabilidade e competências. Para fazer frente aos desafios que se impunham, era necessário que o trabalhador aprendesse rapidamente a manusear equipamentos de novas

bases tecnológicas e absorvesse as novas exigências que deveriam ser incorporadas rapidamente à cultura das organizações.

Desta forma, os dirigentes do *Grande Banco*, como os de outras empresas, viram-se diante da impossibilidade, no exíguo tempo disponível, de buscar a qualificação para seu corpo funcional fora de seu ambiente interno, considerando a quantidade de empregados, o custo e a oferta de tais recursos em instituições regulares de ensino. Por outro lado, a área de Recursos Humanos havia sofrido um processo de reestruturação, com a extinção de todas as unidades de T&D localizadas nos diversos estados da Federação, tendo restado apenas uma, na matriz da empresa, para centralizar essas atividades.

O novo ciclo de desenvolvimento dos “colaboradores”, de acordo com reportagem na Revista *T&D Inteligência Corporativa*, edição 137, ano 12 de 2004, (sem autor), iniciou-se em 22 de janeiro de 2001. “Junto com a Universidade (*UC GB*), começava um novo jeito de treinar e desenvolver os empregados da instituição, e também uma nova concepção de desenvolvimento.” (2004, p. 33).

A partir do segundo semestre de 2003, foi desencadeado no *Grande Banco* o redesenho da *UC GB*, por meio do qual “buscou-se garantir a presença dos componentes educacionais essenciais à melhoria da consistência e da qualidade didático-pedagógica das suas ações, além de promover o seu alinhamento com o Modelo de Gestão de Pessoas por Competências¹⁹ implantado na Empresa”, conforme expresso em documentos internos. Para cumprir tal finalidade, se constituiu um grupo de trabalho formado por técnicos da área de RH e instrutores internos, aos quais foi atribuída a tarefa de elaborar o Modelo Pedagógico da *UC GB*, bem como rever as funcionalidades do *campus* virtual. Foi proposta ainda, a criação de dois *campi* físicos - de médio porte em Brasília e de grande porte em São Paulo. Além dessas iniciativas, instituiu-se a Gerência Nacional de Educação Corporativa, com um *staff* para atender às demandas de outras áreas da empresa, com as seguintes atribuições: elaborar diagnósticos; desenvolver ações educacionais (leia-se treinamentos de cunho operacional e/ou comportamental) visando à capacitação de funcionários; implementar as ações educacionais, que tanto poderiam ser ministrados por entidades externas como por profissionais do quadro da empresa (instrutores internos); coordenar o “banco de instrutores”, gerenciando sua

¹⁹ Após a implantação oficial do Modelo de Gestão de Pessoas por Competências na organização, a área de educação corporativa realizou uma grande ação de disseminação/fixação desse modelo por meio do Programa denominado “Oficina Gestão de Pessoas”, para todo seu corpo gerencial (em torno de 12 mil gestores, na época). Ocorreu de Fevereiro a Julho/2004, em encontros presenciais de 32 horas-aula, fora do ambiente de trabalho, ministrado por instrutores internos do *Grande Banco*. Seu enfoque, de cunho comportamental, tinha por objetivo “iniciar o processo de mudança cultural na organização”.

atuação nos cursos e outras atividades de cunho educacional do *Grande Banco* e propondo ações de desenvolvimento e capacitação para esse grupo de profissionais.

O objetivo da organização era a “*customização*” no atendimento ao cliente, subentendendo que, para atingir tal nível de eficiência, conforme a necessidade explicitada pelos dirigentes da organização, seria necessário um programa *customizado* de educação aos seus empregados, produto este que o sistema educacional não dispunha.

Em outros termos, pode-se afirmar que o programa *customizado* para educar a força de trabalho do *Grande Banco*, conforme apontam Pereira e Crivellari (1991) em estudo de caso realizado em um banco brasileiro no final da década dos anos de 1980, tinha como objetivo a adaptação dos bancários ao modelo denominado “banco-fábrica”.

As autoras afirmam que o volume da captação e manutenção de clientes “parece ser o termômetro” (p. 98) usado para medir a força de penetração dos bancos no mercado, e para atingir tais objetivos, de maneira geral, as instituições financeiras investiram fortemente no padrão estético de suas agências, bem como na qualidade, agilidade e confiabilidade nos serviços prestados. No entanto, a rentabilidade financeira não decorre apenas da captação e aplicação financeira no mercado, mas também da administração efetiva dos custos operacionais internos e da manutenção da máquina administrativa. Nestes termos, as inovações tecnológicas e a adoção de processos de automação de base micro-eletrônica e informática permitiram:

- a) a redução do tempo de consecução das tarefas de retaguarda (repassadas para empresas terceirizadas);
- b) a maximização de uso do capital fixo, ou seja, espaço físico e equipamentos;
- c) a conseqüente liberação de funcionários para atendimento à clientela;
- d) a redução de custos variáveis (energia elétrica, materiais, salários e encargos sociais).

Todas essas medidas foram adotadas no intuito de manter ou elevar os índices de lucratividade das organizações bancárias no mercado altamente competitivo.

No *Grande Banco* cabe perfeitamente a utilização da analogia “banco-fábrica”. O Modelo de Segmentação implantado durante o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, assemelha-se às células de produção industriais, características do paradigma de produção flexível. Exemplificando-se: sua base de clientes foi fracionada por faixa de rendimentos e coube a cada segmento, formado por um pequeno grupo de funcionários, atender a seus clientes de forma integral, ou seja, em todas as suas necessidades. Chegaram-se a situações tais como: um gerente e dois funcionários responsáveis por uma “carteira” de quatro mil ou

mais clientes para administrar. Assim, foram excluídos os setores especializados em determinados produtos e serviços nas agências, e o mesmo empregado tinha obrigatoriamente que entender tanto de seguros, quanto de financiamentos imobiliários, cartões de crédito, aplicações no mercado financeiro e qualquer outra demanda que seus clientes apresentassem. Assim, objetivando tornar polifuncionais seus trabalhadores, a organização contou, de forma pontual com a sua *UC GB*, na busca de programas educacionais que dessem conta dessa forma(ta)ção de pessoas, de acordo com o modelo idealizado pelo mercado.

Os treinamentos técnico-operacionais via *web* foram intensificados e em dezembro de 2003 iniciou-se o projeto de revitalização da *UC GB*, com a proposta de revisar seus pilares de sustentação, bem como alinhar a visão ao novo contexto no cenário econômico nacional. Criou-se um modelo pedagógico para nortear as ações educacionais (as desenvolvidas internamente e as contratadas externamente) e houve incremento na plataforma tecnológica, trazendo maior funcionalidade e facilidade de acesso ao *campus* virtual. O objetivo da *UC GB*, segundo um de seus Vice-Presidentes na época, é “ser reconhecida como centro de excelência em soluções de aprendizagem e desenvolvimento profissional e social do *Grande Banco* e dos seus colaboradores”.

Após todas as ações desencadeadas ao longo de 2003, em novembro do ano seguinte a *UC GB* teve seu relançamento oficial, contando com a presença de seus principais executivos e autoridades convidadas, com a comunicação a todos os funcionários acerca das inovações e da adoção de um modelo pedagógico, bem como a escolha de sua nova logomarca.

A partir daquele momento, foram intensificados os cursos presenciais direcionados aos níveis gerenciais e especializados, e cursos a distância prescritos a todos os funcionários. Em janeiro de 2007 foi comemorado o sexto aniversário da *UC GB*, com um convite aos funcionários para acompanhar o “mergulho da *UC GB* na cibercultura”²⁰.

²⁰ Ao convidar seus funcionários a mergulhar na cibercultura, a empresa passa a imagem de se destacar como uma instituição que está nas fronteiras do conhecimento, demonstrando sua preocupação com os avanços tecnológicos mais atuais. O programa foi lançado como uma solução educativa “que trabalha a construção do conhecimento apropriando-se da linguagem e das características próprias da cibercultura e utilizando-se de elementos de gestão da informação e do conhecimento”. Seus conteúdos são escolhidos de acordo com as estratégias e uma leitura do cenário da organização, com a “identificação dos *gaps* de desenvolvimento corporativos”. Há hipertextos, dicionário de termos corporativos para “permitir a consolidação de expressões típicas do universo corporativo por seus próprios usuários”, sugestão de leitura de monografias, dissertações e outras produções de funcionários, além de indicação de textos de interesse da empresa. Há também os fóruns de discussão, mediados por tutores internos, que permitirão “a expressão do pensamento e a socialização do conhecimento que vai se consolidando a partir de cada edição do programa”. O objetivo fundamental é a gestão do conhecimento disponível nas “quase 72 mil cabeças pensantes e atuantes”. (Informações constantes em documento interno distribuído a todos os instrutores presentes no evento realizado na semana de 21 a 26/01/2006 em São Paulo). Em outras palavras, a apropriação do conhecimento individual e coletivo em prol dos negócios da empresa.

Conforme declaram seus dirigentes em documentos internos, bem como nos *sites* da *intranet* e *internet*, a missão da *Universidade Corporativa do Grande Banco* é “fomentar o aprendizado contínuo e o desenvolvimento de competências, objetivando o alcance de resultados sustentáveis para as pessoas, para a empresa e para a sociedade” e sua visão de futuro é “ser reconhecida como centro de excelência em soluções de aprendizagem e desenvolvimento profissional e social do *Grande Banco* e seus parceiros”.

Neste aspecto, o reconhecimento externo já ocorreu em dois momentos distintos: a *UC GB* recebeu o Prêmio *E-Learning* da ABRH – Associação Brasileira de Recursos Humanos em 2002, pela tecnologia de vanguarda aliada ao volume e ampla distribuição do *Grande Banco* no território nacional, e em 2005 foi premiada pela Organização Universitária Interamericana, pela sua atuação em educação corporativa no Brasil.

3.2.2 Estrutura hierárquica e gestão

A configuração originalmente idealizada para a *UC GB*, conforme documentos internos, apresentava características diferenciadas das demais *UC's*, em função das peculiaridades da empresa. Em seu depoimento, um dos entrevistados, o Gestor 4, esclarece que embora outras *UC's* tenham adotado modelos semelhantes às estruturas que se tem nas universidades acadêmicas, na *UC GB* isto não foi possível, “*porque a nossa Universidade foi estruturada em cima de um modelo organizacional pré-existente. [...] Tivemos de nos adequar ao que existia na área (de RH)*”. Explica que inicialmente a composição da *UC GB* se baseava em conselhos, sendo um por escola, no total de quatro. Esses conselhos eram formados por representantes das áreas da empresa que atuavam com conhecimentos específicos. Havia também o conselho superior, formado por representantes dos quatro conselhos e alguns diretores do Banco, e sua atribuição era a definição das políticas, diretrizes e orientação dos investimentos no âmbito da universidade. O Gestor 4 acrescenta que, “*no decorrer do tempo, em função de questões internas que tiveram a ver com alteração de estrutura da empresa, os conselhos foram eliminados*”. Salienta também que, como a *UC GB* foi construída dentro da Gerência de Soluções em RH (denominação à época para o Departamento de T&D da empresa), sua estrutura se confunde com a da área de educação corporativa.

O mesmo entrevistado informa também que não há cargos dentro da *UC GB*:

A estrutura prevê papéis, porque quando a gente estruturou a Universidade, até em função de nossa dificuldade interna, não pensamos em cargos. Então havia um papel atribuído a um nível maior, seria o chamado diretor; não é um cargo de diretor, mas um papel de quem dirige a Universidade.

Esclarece que esses papéis existiram na proposta, mas não chegaram a ser efetivados. “A implementação que foi feita continua ainda baseada na estrutura de cargos disponíveis dentro da gerência de educação. Nós temos gerentes operacionais que fazem o papel de Gestores de Escola”.

Até o momento, não foi criado nenhum cargo específico para a UC GB, conforme relato do gerente entrevistado. No entanto, salienta a dificuldade em diferenciar o que é a gerência de educação corporativa e o que é a universidade corporativa, mesmo entre os funcionários:

A gente costuma dizer que a Universidade é maior do que a gerência, porque a Universidade está presente na empresa como um todo, tanto que entre os agentes de aprendizagem da UC GB, no corpo docente da Universidade, nós temos pessoas que estão espalhadas pela empresa inteira. Então a Universidade é muito mais ampla do que a gerência.

Neste sentido, outro entrevistado, o Gestor 2, afirma que *na Universidade não tem hierarquia* e todos fazem parte da UC GB, nos papéis e nos cargos que desenvolvem. Ao tentar explicar, amplia a dificuldade de se compreender o modelo organizacional adotado por esta instância que se pretende educativa:

*O presidente é a figura máxima da organização e da universidade, porque a organização se confunde com a universidade. Aliás, **a própria universidade se confunde com a organização**. Então ele responde como responde pelo cargo, pelo rumo da organização. Isso tem que estar muito aderente, por isso que a Universidade tem que ter a cara do presidente da organização. (grifos meus).*

Ora, se a própria *universidade*, referindo-se a UC GB se confunde com o Grande Banco, e vice-versa, qual é a sua finalidade, o produto/serviço comercializado, ou seja, o seu negócio efetivamente? Afinal, trata-se de um banco ou de uma escola?

A resposta a este questionamento foi dada pelo Gestor 3:

*Nós somos uma universidade. Temos que ter cuidado, porque não somos uma escola qualquer, de qualquer coisa. Somos uma universidade onde se viabiliza, fomenta conhecimentos que tem a ver com este negócio. Então não vamos ter um MBA em culinária! Nós não somos uma escola no sentido geral da palavra, mas deveremos ter pessoas na empresa pensando educação, aprendizagem para esta instituição, porque **não tem ninguém que pense***

educação para as empresas do jeito que a gente tem que pensar. Não tem na prateleira do mercado uma universidade corporativa para o Grande Banco. A gente tem que fazer uma, tem que ter uma, mesmo que compre um monte de coisas prontas no mercado. Mas para alinhar o mercado com nossa necessidade de educação, teremos que ser nós para dizer isso, dentro desse guarda-chuva da Universidade (UC GB). Então, não somos uma escola genérica (grifos meus).

Concluindo, o Gestor 3 resume suas reflexões: “*Nós somos um banco e temos uma escola, uma universidade corporativa totalmente especializada, específica para ajudar a empresa a atingir seus objetivos organizacionais. E mais nada!*”

Em seu enfático depoimento, observa-se, além de certa confusão em termos de conceituação acerca do que é uma escola, a indicação grifada, cujo conteúdo é a principal justificativa usada pelos idealizadores das UC's, conforme explorado no Capítulo I: a ineficiência das universidades acadêmicas em formar a força de trabalho nos moldes que as empresas necessitam.

Há ainda outro aspecto a ser destacado: no *Grande Banco*, como em qualquer organização da atualidade, os ocupantes do cargo de presidente e demais integrantes da alta direção são substituídos conforme a obtenção (ou não) de resultados financeiros, bem como de acordo com as políticas e arranjos internos da empresa. Assim, seguindo o raciocínio linear do Gestor 2, ao afirmar que a *UC GB tem que ter a cara do presidente da organização*, essa *cara* pode ter características mutantes e inesperadas, de acordo com o perfil da pessoa que assume a presidência do *Grande Banco*. Em decorrência deste fator, pode-se questionar: de que forma ocorre a tal *aderência* a que o Gestor se refere? Aderência a quê, se os rumos da organização atendem especificamente a interesses do capital, embora se verifique a busca por certo equilíbrio entre os setores comercial e social?

Estas questões certamente não serão esclarecidas no âmbito deste trabalho, pois se comparados os depoimentos dos quatro gerentes da área de educação corporativa entrevistados, serão encontrados na diversidade de respostas entendimentos também diversos sobre assuntos que poderiam ser comuns.

Retomando a caracterização da *UC GB*, de acordo com informações fornecidas pelo Gestor 3, a área de Educação Corporativa do *Grande Banco* tem sua sede em uma grande capital brasileira e possui um corpo funcional com 59 pessoas na Gerência Nacional de Educação Corporativa, apoiado por cerca de 30 empregados da Centralizadora de RH (que dá apoio às ações da *UC GB*), e mais 15 filiais de RH distribuídos pelo País, que também contam

com pessoas que desenvolvem atividades educacionais. Na matriz do *Grande Banco*, a estrutura de educação corporativa é formada por oito gerências²¹:

- Gerência Nacional de Educação Corporativa, responsável pela gestão da *Universidade Corporativa do Grande Banco*;
- Gerência de Planejamento, Orçamento e Comunicação;
- Gerência de Tecnologia aplicada à Educação, que tem por atribuição “atuar proativamente dentro e fora da Empresa, objetivando prover a *UC GB* de métodos, técnicas e instrumentos tecnológicos que lhe permitam uma atuação compatível com os desafios a ela impostos”;
- Gerência responsável pela Escola de Negócios;
- Gerência responsável pela Escola de Cidadania e Integração Corporativa;
- Gerência responsável pela Escola de Suporte Organizacional e Parceiros;
- Gerência responsável pela Escola de Gestão;
- Núcleo de Formação Ampliada, cuja atribuição é “garantir a implementação de ações integradas e contínuas, com vistas à elevação do nível de escolaridade e de atualização profissional dos empregados”. Com relação ao grupo de instrutores internos, cabe a este Núcleo “garantir à *UC GB* profissionais internos e externos preparados segundo o seu modelo pedagógico, com **alto nível de atualização, excelência e desempenho**” (grifos meus).

As gerências responsáveis pelas escolas receberam a atribuição de “realizar a gestão dos conhecimentos foco da Escola, viabilizando ações articuladas em Módulos, Cursos e Programas de Aprendizagem, mantendo a visão de interdisciplinaridade, no âmbito da *UC GB*”. Em resumo, são responsáveis por diagnosticar as necessidades das diversas áreas da empresa, elaborar ou contratar junto a outras instituições do mercado, treinamentos que sirvam para sanar as dificuldades apresentadas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes pelo seu corpo funcional.

3.2.3 Espaço físico e plataforma virtual

No final do ano 2004, os dirigentes da *UC GB*, previam a instalação de *campi* físicos em Brasília e São Paulo, e, de acordo com as necessidades da empresa, em outras localidades do País. No entanto, até o momento viabilizou-se apenas o *campus* na capital paulista,

²¹ Informações constantes de documento de uso interno do *Grande Banco*, de fevereiro de 2007.

inaugurado em setembro de 2005. O espaço, situado em zona central da cidade, conta com auditório para 140 pessoas, 10 salas de aula, uma sala para treinamentos específicos em informática, uma sala de vídeo-conferência e duas salas de apoio. Considerando o espaço insuficiente em relação à quantidade e à frequência de treinamentos realizados, para viabilizar os demais eventos da *UC GB* nas diversas regiões do País, são locados auditórios de hotéis e outros estabelecimentos, de acordo com as demandas da organização.

Já o *campus* virtual da *UC GB*, em atividade desde 2001, tem por objetivo, segundo seus gerentes, “apresentar programa de aprendizagem *customizada*, em qualquer lugar e horário e com o conteúdo adaptado às necessidades específicas do aprendiz”. Utilizando-se da *intranet* (se o trabalhador estiver em seu ambiente de trabalho) ou da internet, o empregado pode acessar via *web* os cursos disponíveis, de acordo com sua posição hierárquica na organização. Em outras palavras, nem todos os conteúdos são franqueados a todos.

As premissas que orientam o espaço virtual, conforme publicado no *site da UC GB* em 2005, apresentam “foco no usuário e não nas funcionalidades tecnológicas”, aliado à “clareza, simplicidade e objetividade nas opções disponibilizadas com navegação simples e ágil”, em espaços que deveriam ser interativos e de fácil acesso. Na realidade, conforme depoimentos de instrutores que, como qualquer outro funcionário, utilizam a modalidade de ensino a distância para realizar cursos obrigatórios (ou não), o ambiente apresenta problemas e não há, até agora, a facilidade prometida. Mesmo a conexão doméstica via internet, realizada no horário de descanso do trabalhador, tem apresentado dificuldades de acesso e navegação, situação que a área de tecnologia compromete-se a solucionar ainda em 2007.

Observa-se que os funcionários da organização, de maneira geral, confundem o portal virtual com a própria *UC GB*. Segundo o Gestor 3, o ambiente virtual é considerado a totalidade da esfera educativa do Banco. Suas palavras esclarecem tal situação:

Nos últimos dois ou três anos a gente vem lutando bastante para explicar para os empregados que a UC GB não é o portal da Universidade. Hoje a gente chama isso de campus virtual. Temos também o campus físico e outras formas de levar educação na empresa, usando multiplicadores, líderes educadores; tudo faz parte do conceito de universidade corporativa.

Talvez se possa atribuir tal *confusão*, conforme citado pelo Gestor entrevistado, à segmentação do público interno para uso dos recursos da *UC GB*. Para a grande massa de trabalhadores, são prescritos os cursos no portal virtual. Apenas a pequeno percentual, notadamente ocupantes de cargos de chefias e alguns cargos técnicos especializados, são franqueados os cursos presenciais.

3.2.4 Modelo Pedagógico

A partir da instalação da *UC GB* em 2001, a equipe da Gerência de Educação Corporativa passou a acompanhar e avaliar as ações educacionais e seus desdobramentos. Segundo o Gestor 3, foi verificada na época, “*a falta de qualidade e de uma orientação pedagógica que fazia com que cada solução tivesse um modelo, uma linha pedagógica diferente ou até nenhuma linha*”. Após esse diagnóstico, houve a preocupação com a consistência e a qualidade dessas soluções e

foi daí que nasceu o modelo pedagógico da Universidade, porque até então nós não atuávamos com nenhum, ou seja, não existia nenhuma orientação, nenhuma concepção de aprendizagem, nenhuma orientação pedagógica por trás daquilo que nós produzíamos.

Em outras palavras, pode-se dizer que na *UC GB* se passou do nada para o ecletismo.

Suas informações são ratificadas em documento interno²² da organização, no qual é apresentado o modelo pedagógico e as justificativas para sua criação/adoção, bem como as linhas que passaram a nortear todas as ações de educação corporativa da empresa, inaugurando nova fase da *UC GB*, na qual, conforme expresso na Apresentação, “busca-se consolidar os progressos já alcançados e galgar novos patamares em qualidade diático-pedagógica e compromisso com um projeto pedagógico aderente às necessidades e às expectativas do público a que atende”.

Como objetivos, são citados no documento:

- Explicitar as concepções de aprendizagem que fundamentam as ações de educação na Empresa;
- Especificar a estrutura do eixo educacional da *UC GB*;
- Orientar o desenvolvimento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação de produtos educacionais coerentes com as premissas e políticas educacionais do *Grande Banco* e com as concepções de aprendizagem adotadas.

Observa-se que, embora a adequação dos propósitos que ensejaram a adoção de uma linha mestra para conduzir as ações educacionais da *UC GB*, seu modelo pedagógico, evidencia um ecletismo de amplo espectro. Elaborado por técnicos da área de educação corporativa e instrutores internos da empresa, toma como amparo, na dimensão teórica:

²² Cartilha distribuída em novembro de 2004 a todos os instrutores internos e gestores do *Grande Banco*, com a divulgação do modelo pedagógico, explicando suas características, referencial teórico e metodologia a ser observada a partir daquela data, bem como principais orientações acerca da atuação da *UC GB*.

- a) Como eixo principal, a Teoria Histórico-Cultural de Desenvolvimento Humano de Lev Vygotsky, utilizando-se sua obra *A Formação Social da Mente* (1991) e *Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (2003), de Marta Khol de Oliveira;
- b) David Ausubel com a Teoria da Aprendizagem Significativa, trabalhada a partir de suas obras *Psicologia Educacional* (1978), e *Educational Psychology: a cognitive view* (1978); *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*, de M. A. Moreira (1982);
- c) Carl Rogers, com sua teorização sobre a Aprendizagem Centrada na Pessoa, tendo como obras básicas, *Tornar-se Pessoa* (2001), *Um Jeito de Ser* (1983), *A Pessoa como Centro* (1977), *Relações Humanas em Psicoterapia* (1977) e *Liberdade para Aprender* (1973).

Paulo Freire, embora não conste como um dos teóricos que fazem parte da fundamentação do modelo pedagógico, comparece com *A Pedagogia do Oprimido* (1987) e é citado exaustivamente em documentos diversos, bem como em palestras realizadas pelos dirigentes da área de educação corporativa do *Grande Banco*.

Nos textos produzidos para disseminação do novo modelo da *UC GB* e “nivelamento”²³ dos instrutores internos da organização em 2004, encontra-se ainda menção às idéias de Krishnamurti retiradas de seu livro *A Educação e o Significado da Vida* (2003), mesclado com discussões contemporâneas de autores como Marisa Éboli (1999, 2004), Jeanne Meister (1999), José Carlos Libâneo (2001), Jacques Delors (2000), Ângelo Dalmás (1994), Pedro Demo (1997), Joel de Souza Dutra (2002), Philippe Perrenoud (1999, 2001), dentre outros.

A justificativa para combinar Vygotsky, Ausubel e Rogers (de posições teórico-metodológicas divergentes) tomados como referencial para orientar a concepção de mundo, de desenvolvimento humano e de aprendizagem, foi a de que “em uma organização de tal porte e diversificação de atividades, uma teoria somente não daria conta de atender às necessidades teórico-práticas da organização”, uma vez que não se trata de educação de cunho acadêmico, e sim organizacional, voltado aos negócios da empresa²⁴.

²³ “Nivelamento” é termo utilizado correntemente na *UC GB* e refere-se à disseminação de determinados conteúdos aos instrutores internos, que em seguida têm por incumbência sua divulgação junto ao público-alvo do treinamento.

²⁴ Tal justificativa encontra-se expressa no texto *A Universidade Corporativa do Grande Banco*, de 2004, de autoria de um gerente da área e educação corporativa. Trata-se de material para estudo que compõe um dos módulos utilizados na capacitação de todos os instrutores internos da organização em 2004 e 2005 a partir da adoção do modelo pedagógico.

Na dimensão metodológica, foram utilizados na construção do modelo pedagógico da *UC GB*, autores como A. C. Hamblin e sua obra *Avaliação e Controle de Treinamentos* (1978), D. L. Kirkpatrick, com *Evaluating Training Programs: the four levels* (1994); C. C. Luckesi, com *Avaliação de Aprendizagem* (1997); J. F. Rodrigues Jr, com *A Taxonomia de Objetivos Educacionais: um manual para o usuário* (1997); B. S. Bloom com *Taxionomia de Objetivos Educacionais* (1972).

É necessário salientar que, apesar do conflito instalado em termos de referenciais teóricos, os gestores e funcionários que atuam na área de educação corporativa da empresa encontram justificativas para quaisquer questionamentos, afirmando que a *UC GB* tem uma orientação definida e pode se utilizar de outros autores na medida de suas necessidades. No entanto, confirmam que o eixo principal do modelo pedagógico é a Teoria Histórico-Cultural de Desenvolvimento Humano de Lev Vygotsky e sua adoção é explicada a partir dos motivos a seguir transcritos, constantes da cartilha que divulgou o modelo pedagógico:

- Guarda coerência com o modelo de gestão de pessoas adotado pelo *Grande Banco*;
- Favorece a criação de espaço adequado para o desenvolvimento de competências por meio das interações sociais e da atuação reflexiva intencional;
- Propicia aos indivíduos o desenvolvimento da consciência das próprias potencialidades, de forma a articular e mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e/ou comportamentos, que se explicitam na atuação profissional.

Da mesma forma, a partir da escolha da concepção de aprendizagem centrada na abordagem teórica denominada “Aprendizagem Significativa” de David Ausubel, os teóricos da *UC GB* prescrevem que todas as ações de educação sejam orientadas ao desenvolvimento e domínio das competências. É interessante citar as premissas definidas para atingir tal meta, observando-se os termos grifados:

- A percepção do aprendiz sobre a relação entre o que está aprendendo e sua realidade;
- A segurança do aprendiz em relação ao seu processo de aprendizagem, no qual seja garantido um **ambiente livre de ingerências externas**;
- A possibilidade de o aprendiz se colocar em confronto experimental direto com problemas práticos;
- A participação ativa e responsável do aprendiz em seu processo de aprendizagem, a partir de **discussões e debates sobre o que, como e por que está aprendendo**;

- O incentivo à participação do aprendiz em atividades de desenvolvimento que dêem ênfase a relações sociais contextualizadas e mediadas por uma intencionalidade reflexiva;
- O fornecimento de mediação necessária à concretização do desenvolvimento do aprendiz;
- **O estímulo à independência, à criatividade e à autoconfiança do aprendiz em decorrência de avaliação mediadora e justa, realizada em atmosfera de liberdade;**
- A ênfase no compartilhamento de informações e interações entre os aprendizes de maneira a possibilitar a circulação do conhecimento tácito e explícito na organização. (grifos meus)

Se observados os comentários do Gestor 1 em seu depoimento acerca da procura dos módulos e cursos da *UC GB*, ficam evidenciadas, além da visão pragmática e operacional a respeito da educação, contradições que demonstram a dificuldade enfrentada pela empresa para conciliar sua prática com os preceitos que constam no modelo pedagógico. Manifesta sua opinião dizendo que os funcionários buscam os conteúdos ou cursos de acordo com a exigência de seus gerentes ou por força da atividade que executam. Em suas palavras:

A busca é pontual e é mais assim, onde está apertando mais. Onde há cobrança eu direciono mais a atuação. [...] São poucos os que procuram outros cursos que não têm nada a ver com o que estão fazendo, ou precisam fazer ou são cobrados. O nosso profissional age mais como reação do que proativo. (sic)

Acrescenta ainda que “o volume de cobrança em cima do profissional é muito grande” e há pouca sintonia entre processos de educação, negociação, cobrança, acompanhamento e avaliação.

O Gestor 3 confirma as informações do colega e explicita melhor as contradições ao criticar a postura adotada por algumas chefias na organização, de “*bater meta de treinamento*”, ou seja, tratar a educação da mesma forma que a venda de produtos bancários, a captação de novos clientes e recursos financeiros e outras atividades de cunho evidentemente comercial. Suas palavras revelam:

Às vezes os nossos Superintendentes colocam: quero todo mundo treinado em tantos dias em tais cursos! E às vezes isto não é tão pedagógico, por causa daquela forçada. Vai um pouco contrário ao nosso modelo pedagógico, mas às vezes precisa fazer.

Especificamente, no que se refere à avaliação, o Gestor 1 afirma que “*é o nosso calcanhar de Aquiles*”, relatando as dificuldades em congelar variáveis que permitam

verificar se a ação educacional desenvolvida surtiu o efeito desejado, ou seja, se impulsionou os negócios do *Grande Banco*. A solução deste problema é apontado por autores como Éboli (2004a, 2004b), Alpersted (2001), Meister (1999), dentre outros, como o maior desafio das universidades corporativas na atualidade.

Ao se traçar um paralelo entre os depoimentos dos dois gestores que fazem parte da estrutura organizacional da *UC GB* com as premissas citadas acima, principalmente referindo-se ao “**ambiente livre de ingerências externas**” e à “participação ativa e responsável do aprendiz em seu processo de aprendizagem, a partir de **discussões e debates sobre o que, como e por que está aprendendo**”, se torna difícil compreender em que momento as propostas elaboradas pelos dirigentes da área de educação corporativa serão ouvidas, terão espaço e poderão ser efetivamente adotadas pela organização. Não se pode esquecer que se trata de um banco e seu negócio, como afirmam seus administradores, não é a educação.

A partir da reprodução de pequenos trechos das entrevistas com gestores da área de educação corporativa da empresa, dentre as questões que podem ser levantadas, permanece talvez a mais instigante: de que maneira se evidencia a concretização dos pressupostos teóricos de Vygotsky, Ausubel e Rogers na *praxis* cotidiana dos trabalhadores do *Grande Banco*?

Embora o modelo pedagógico preveja que a formação dos aprendizes (trabalhadores) se dará com bases nos pressupostos destes e de outros autores que estão tendo (ou tiveram) destaque no meio acadêmico, ou seja, em instituições pedagógicas, observa-se que no momento da concretização da proposta pedagógica, na prática estes não aparecem. É como se formassem blocos distintos. Se os ensinamentos de Vygotsky serviram como base para fundamentação teórica, esta fundamentação vai iluminar o quê? Vai servir de esteio para permear que tipo de ações? Não está dito, não está explícito e não aparece nem nas “práticas educativas”, nem nas palavras dos entrevistados. Entre o que está dito/escrito, que é a fundamentação, e o que acontece na concretude do trabalho dos bancários dessa organização, há um espaço vazio. Algo não fecha: os blocos, além de distintos, não se comunicam.

3.2.5 Ações educacionais e escolas

A *UC GB* divide-se em um Núcleo de Formação Ampliada e quatro Escolas: Cidadania e Integração Corporativa, Gestão, Suporte Organizacional e Negócios, como se pode visualizar no quadro abaixo, cada uma com seus cursos disponíveis no Portal Virtual:

ESCOLAS	Qtde	%
Escola de Cidadania e Integração Corporativa	18	16%
Escola de Gestão	21	18%
Escola de Suporte Organizacional		
Auditoria	0	
Controladoria	2	
Jurídica	0	
Marketing	2	
Recursos Humanos	9	
Segurança	2	
Tecnologia	1	
Subtotal - Escola de Suporte Organizacional	16	14%
Escola de Negócios		
Desenvolvimento Urbano	22	
Serviços Financeiros	18	
Transferência de Benefícios	8	
Geral	12	
Subtotal Escola de Negócios	60	52%
Núcleo de Formação Ampliada	0	
TOTAL TODAS AS ESCOLAS	115	100%

Quadro 11 – Quantidade de Cursos Disponíveis na *UC GB*

Fonte: Portal *UC GB* – acessado em 15/01/2007. Dados referentes ao período de Janeiro a Outubro/2006

Na Escola de Cidadania e Integração Corporativa estão os 18 cursos (representando 16% do total da *UC GB*) prescritos a todos os empregados da empresa, parceiros, estagiários, menores aprendizes e sociedade em geral, objetivando “contribuir para o fortalecimento da identidade da empresa, de sua missão e de seus valores”; sua atuação deverá ser “voltada para o fortalecimento da imagem: uma empresa com foco em responsabilidade social, que atua buscando fortalecer o desenvolvimento, respeitar o equilíbrio sócio-ambiental e valorizar o ser humano” (*UC GB*, 2006). A organização tenta cumprir, a partir dos objetivos dessa Escola, uma das atribuições prescritas para as universidades corporativas por Meister (1999, p. 240), de que o trabalhador, além de conhecer profundamente a história e a cultura da organização, passe a viver de acordo com seus valores, mesmo quando se encontrar em outros ambientes.

Ao contrário da Escola acima descrita, na qual predomina o caráter de doutrinação, nas demais Escolas há classificação de cursos e conteúdos, de acordo com o cargo do funcionário aprendiz. O próprio sistema encontra-se programado para bloquear seu acesso, caso ele não seja ‘público-alvo’ da referida ação educacional.

A Escola de Suporte Organizacional tem a atribuição, como denota sua denominação, de viabilizar os negócios da organização em todas as suas áreas. No entanto, percebe-se que, dos 16 cursos oferecidos (representando 14% do total da *UC GB*), nove deles (ou 56%) possuem caráter comportamental, com o objetivo de alterar comportamentos e atitudes.

Para Bianchetti (1998a, p. 159-60), o privilegiamento desse tipo de treinamento busca adequar os trabalhadores às concepções do novo contexto de racionalização tecnológica e organizacional. O foco, preferencialmente, são os ocupantes de cargos gerenciais e visam adequar, eliminar conflitos e instaurar um “ambiente harmônico de trabalho/convivência”, e neste aspecto, complementa o autor,

o desenvolvimento individual e coletivo são tentativas de aplicar antídotos a uma realidade marcada pela concorrência acirrada entre empresas, países e blocos e, no nível individual, pela luta renhida de cada trabalhador para garantir condições dignas de produzir a sua existência.

Por outro lado, na Escola de Negócios estão concentrados 52% dos cursos oferecidos no espaço virtual, confirmando a prescrição de Meister (1999), de que os cursos devem ser relacionados ao negócio da organização. Nesta Escola estão os cursos de caráter prático-operacional, ou seja, que ensinam ‘como fazer’, como vender mais e cumprir os objetivos da organização: ampliar o lucro. Como exemplo pode ser citado o curso intitulado *Olhe o cliente e realize negócios*. Há outros que oferecem um passo-a-passo para o funcionário vencer as barreiras e argumentações do cliente na venda de produtos bancários, captação de recursos, convencimento quanto aos benefícios de um empréstimo ou financiamento etc.²⁵.

A realização de cursos da *UC GB* é lançada no currículo dos funcionários e sua verificação tornou-se um dos critérios de inclusão e/ou exclusão nos processos seletivos internos da organização, levando-se em conta a quantidade de participações em determinado

²⁵ Na Escola de Negócios encontram-se os cursos que poderiam ser chamados de estratégias para atrair clientes. Fica evidenciada em manifestações informais dos bancários da organização, a dificuldade e o constrangimento em adotar tais práticas. Em princípio, qualquer pessoa que entrar no Banco é alvo em potencial, ou seja, possível comprador de produtos bancários. Uma prática que serve como exemplo é vender um seguro ou outro produto a um trabalhador desempregado, que vai ao banco receber valores relativos à rescisão contratual. O funcionário sabe que a pessoa conta com aquele míngua recurso para sua sobrevivência durante tempo incerto; no entanto, é premido pela exigência que a organização lhe faz no cumprimento das metas de sua agência, ou seja, atingir os resultados determinados pela direção. São estipuladas metas de vendas de seguros, cartões de crédito, títulos de capitalização, captação de novos clientes e de recursos de clientes já “fidelizados” pelo Banco, bem como aplicação de recursos captados pela organização. Há bancários que se rebelam contra a prática de vender, vender, vender. Há outros, no entanto, notadamente no segmento gerencial, que assimilaram tais atribuições como naturais, inerentes à sua função, até porque, se adotassem prática contrária, dificilmente se manteriam no cargo ocupado e esta perda representaria redução drástica de salário. Para melhor detalhamento desta questão, ver estudo realizado por Jinkings (2002), capítulo 3, p.175-239.

período, ou seja, como o candidato está conduzindo seu processo de aprendizagem e autodesenvolvimento.

3.2.6 Investimentos em educação corporativa pelo *Grande Banco*

Se forem observados os valores investidos em educação corporativa pelo *Grande Banco* desde os primórdios de sua UC, o leitor pode surpreender-se por sua elevada monta, uma vez que o negócio dessa instituição financeira, em princípio, não é educação. No entanto, a leitura deverá ser realizada à luz dos números publicados em seus balanços, que demonstram a obtenção de lucros, somente nos anos de 2004 e 2005, respectivamente de 1,4 e 2,07 bilhões de Reais²⁶. Desta forma, há que se relativizar a média de investimentos realizados por funcionário, diluída na grandiosidade dos números dessa empresa, conforme pode ser verificado no quadro 12 a seguir:

Ano	Valor realizado (R\$)	Valor médio por participação		Valor médio por empregado	
		Quantidade participações	Valor médio por participação (R\$)	Quantidade total de empregados do <i>Grande Banco</i>	Valor Médio por empregado (R\$)
2001	27.345.596,16	189.584	144,24	53.299	513,06
2002	18.543.215,00	390.940	47,43	59.692	310,65
2003	20.840.645,00	247.472	84,21	57.382	363,19
2004	41.236.622,00	209.895	196,46	59.927	688,11
2005	38.291.684,26	300.250	127,53	68.257	560,99
2006	31.185.531,43	200.840	155,28	71.831	434,15

Quadro 12 - Investimento médio por empregado treinado pela *UC GB*

Fonte: Portal UC GB, acessado em 15/01/2007. Os valores relativos ao ano de 2006 referem-se ao período de janeiro a outubro.

Para melhor entender o quadro acima, é necessário esclarecer que a coluna de “Quantidade de participações” reflete o número de cursos realizados pelos funcionários da empresa, podendo, no entanto, a mesma pessoa ter feito diversos cursos e outras, nenhum. A estatística apresentada no Portal da *UC GB* tem por objetivo mostrar o valor do investimento médio por empregado, embora este dado não seja reflexo da realidade, pois a maioria dos

²⁶ O Balanço do *Grande Banco* relativo ao ano de 2006, até o presente momento não foi publicado.

treinamentos são direcionados aos ocupantes de cargos gerenciais²⁷, que em dezembro de 2006 totalizavam 14.519 pessoas²⁸. Assim, verifica-se que os investimentos são deslocados para este segmento, tanto em número de participações, como em valores, que conseqüentemente, são superiores às médias exibidas no quadro 12 e não atingem a totalidade de empregados do Banco, como se pretende demonstrar²⁹.

Complementando as informações, de acordo com dados apresentados pelo Gerente Nacional de Educação Corporativa em palestra aos instrutores internos em 21/01/2007, os valores investidos em educação pelo *Grande Banco* em 2006 ficaram próximos de R\$ 49 milhões e a previsão para 2007 é de R\$ 79 milhões, devendo haver “cortes nos cursos presenciais e maior ênfase no ensino a distância”. Se forem somados somente os valores relativos aos anos de 2002 a 2006, verifica-se a seguinte situação:

Valor Total de investimentos em Educação Corporativa	=	R\$ 167.739.700,00
Quantidade de participações em cursos presenciais	=	388.385
Quantidade de participações em cursos a distância	=	990.634

Quadro 13 Investimentos x Número de Participações (de 2002 a 2006)

Fonte: Palestra do Gerente Nacional de Educação Corporativa do *Grande Banco* em 21/01/2007, em São Paulo.

Neste quadro, como no anterior, a quantidade de participações diz respeito ao número de acessos, tanto aos cursos presenciais como aos oferecidos na plataforma virtual da *UC GB*, não representando, no entanto, o número de funcionários que efetivamente tiveram contato com os conteúdos, e sim a quantidade de cursos realizados, podendo a mesma pessoa ter participado de diversas ações educacionais e outras de nenhuma.

²⁷ Em conversas informais com funcionários da organização não ocupantes de cargos comissionados, foi expresso que “o pessoal da base não é lembrado para cursos presenciais, a não ser em alguns obrigatórios, como os direcionados para representantes da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), por exemplo, ou muito necessários às atividades bancárias, como é o caso da formação de caixas.” Este assunto merece aprofundamento em estudo a ser realizado em momento posterior a esta dissertação.

²⁸ Informações constantes no *Portfólio de Informações Gerenciais*, documento interno do *Grande Banco*, acessado em 05.fev.2007, pela *intranet*.

²⁹ Bianchetti (1998, p. 166-7), em estudo realizado na Telecomunicações de Santa Catarina -TELESC, aponta situação semelhante, ou seja, treinamentos diferenciados de acordo com a posição do funcionário na estrutura hierárquica da empresa, utilizando a expressão ‘aristocracia de trabalhadores’, que se constitui um reduzido e privilegiado grupo de funcionários que gozam de benefícios diferenciados em todas as esferas da organização. Em termos de formação, a eles são concedidas possibilidade de reciclagens, participação em eventos internacionais e nacionais, dentre outras ações para “seu desenvolvimento”.

Os valores investidos em educação, se comparados aos lucros do *Grande Banco*, representaram cerca de 3% em 2004 e 1,85% em 2005, e o foco permanece nas ações a distância, que perfazem o triplo das presenciais. Esta tendência deve se confirmar em 2007: o primeiro “produto” do Programa relacionado à cibercultura é o texto “*A ecologia cognitiva da sociedade ciberinformacional: contribuição para uma educação em rede*”, de José Washington de Moraes, abordando conceitos de ciberespaço, cibercultura e árvores de competências, dentre outros³⁰.

Compreendendo-se de outra maneira, se poderia dizer que é necessário “desenvolver” os trabalhadores com baixo rendimento laboral. Assim, constitui-se mais um “desafio” aos gestores: melhorar a produtividade de tais funcionários, sendo necessário de alguma forma, orientá-los para que adquiram o ‘perfil de competências’ adequado às necessidades da organização. Programas como o recentemente lançado são estímulos aos trabalhadores do *Grande Banco* para que busquem incansavelmente mais conhecimentos e os apliquem em suas atividades cotidianas e, o mais importante, compartilhem com seus pares, disponibilizando-os à empresa, que fará a gestão deste “capital intelectual”.

Há dados de realidade, no entanto, que se impõem e tornam explícitas as contradições vividas no interior da organização. O Gestor 1, em seu depoimento menciona a dificuldade em sintonizar o tempo de estudo que é exigido dos funcionários, com o tempo e volume de tarefas e a cultura presente no *Grande Banco*. Se o trabalhador está em frente ao seu microcomputador realizando um curso, é visto pelos colegas como se estivesse esquivando-se do trabalho, fazendo algo não importante. O grupo controla seus integrantes e impõem determinadas regras, e esta é uma delas, não explícita ou escrita, mas amplamente exercitada.

Assim, para se chegar aos números observados no quadro acima, que indica uma média de 13,75 cursos por empregado/ano, a grande maioria (alguns já em cargos gerenciais e outros desejando atingir essas posições na estrutura hierárquica da empresa) cumpre sua obrigação de freqüentar o ambiente virtual da *UC GB* estendendo sua jornada de trabalho, seja permanecendo nas dependências do Banco, ou em sua casa, fora do horário de expediente³¹.

³⁰ Para melhor detalhamento e leitura do texto na íntegra, ver em <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br>. *Revista Informação e Sociedade*, Ago 2003.

³¹ O *Grande Banco* adota sistema de ponto eletrônico, no qual o funcionário registra sua entrada/saída, e, pra jornadas de oito horas, o intervalo para almoço. Seu acesso aos sistemas informatizados somente é permitido durante a jornada de trabalho. Tal regra não se aplica aos cargos gerenciais e alguns de assessoramento, pelas peculiaridades de suas tarefas. Desta forma, os funcionários que “batem ponto” não têm a possibilidade de permanecer nas dependências do Banco para fazer cursos da *UC GB*, a não ser com o pagamento e/ou compensação de horas-extras, prática não autorizada pelos gestores do *Grande Banco*, em função dos custos (cada hora-extra sofre um acréscimo de 50% sobre o valor da hora normal, conforme acordo coletivo de trabalho da categoria bancária). Assim, muitos realizam os cursos em casa, no horário de descanso/lazer.

Este aspecto fica mais claro nas palavras do Gestor 1, que não concorda com a forma como tal prática é realizada:

A gente defende o treinamento a distância, mas tem que ser feito durante o horário de trabalho. [...] Não adianta disponibilizar várias ações educacionais a distância, mas que o ambiente não favorece o cara estudar. Então, na verdade, nós estamos brincando disso. [...] O cara não tem tempo para fazer o curso, está sobrecarregado com outras coisas. Só vai acontecer quando houver esse respeito ao tempo, ou seja, quando o empregado puder dedicar “x” tempo ao dia para educação; que na hora ninguém esteja batendo na porta e dizendo que ele não está fazendo nada. Tem que mudar esta cultura.

O problema não parece de fácil solução, uma vez que o número de trabalhadores é insuficiente em relação à diversidade e volume de atividades realizadas no *Grande Banco*, conforme aparece na pesquisa de clima organizacional e nas várias entrevistas realizadas, tanto com gerentes da área de educação corporativa quanto com instrutores. Estes últimos constituem uma amostra significativa, pois ocupam os mais variados cargos e funções na organização e vivem cotidianamente esta realidade nas diversas regiões do Brasil.

Em documento interno datado de março de 2007, foi determinado que todos os cursos na modalidade a distância, imprescindíveis para o desempenho das atividades bancárias, deverão ser realizados **durante a jornada de trabalho** do funcionário, sendo de responsabilidade do gestor criar as condições necessárias (grifos meus). Trata-se de mais uma tentativa da área de educação, no sentido de incluir na cultura do *Grande Banco* a efetiva valorização das ações ditas educacionais, hoje suplantadas quando a tônica dos discursos e ações são os negócios da empresa.

3.2.7 Corpo Docente: o instrutor interno da *UC GB*

Em que pese a divulgação acerca da importância destes profissionais para a empresa, afora o cadastro (banco de dados) com informações sobre os trabalhadores habilitados para a função docente, não há registros relativos à história da instrutoria no *Grande Banco*, ou seja, documento sistematizado com as principais ocorrências e suas datas. Tal fato denota a não-caracterização desse grupo de bancários como imprescindíveis ou fundamentais na vida da organização até meados da década de 1990, momento em que se tornaram de extrema utilidade para disseminar os conceitos que deveriam permear a cultura das organizações de

maneira geral, com foco na competitividade, qualidade, empregabilidade, competências e educação continuada. Em outras palavras, ensinar o que fazer, como fazer e, principalmente, incentivar os demais trabalhadores a querer fazer, a partir de exemplos e adoção de estratégias como os disseminados “bancos de melhores práticas”³².

O fenômeno não ocorreu com exclusividade no *Grande Banco*. Nas organizações, de modo geral, profissionais capacitados a repassar conhecimentos, principalmente de cunho comportamental e com foco em mudanças de atitudes (o querer fazer), passaram a ser usados internamente, quando se começou a falar em educação como a mola mestra para propulsionar as organizações a patamares de desenvolvimento e competitividade no mercado globalizado.

3.2.7.1 Perfil de competências dos instrutores internos da *UC GB*

O que é necessário para ser um instrutor interno do *Grande Banco*? Ou ainda, utilizando-se da linguagem organizacional, que perfil de competências deve ter para desempenhar este papel na empresa? Afinal, quem é este profissional?

Como em outras áreas da empresa, as respostas a estas questões não são simples: o tema é complexo e merece atenção ao se analisar o que consta em documentos da organização, o discurso de seus dirigentes e as manifestações dos profissionais que exercem este papel, estas últimas colhidas nas entrevistas realizadas em 2006 para esta pesquisa.

Nas “políticas de educação” divulgadas na Semana da *UC GB* em 2004, consta que “a atividade de instrutoria/tutoria é considerada de alta relevância e prioridade para o processo de educação corporativa do *Grande Banco*”³³. Cerca de dois anos depois, em apresentação realizada em São Paulo em 21/01/2007, o gestor da área de educação da empresa afirmou que quem faz a *UC GB* é o instrutor/tutor e definiu este profissional como: “Empregado

³² “Banco de Melhores Práticas” foi a nova denominação criada para as tradicionais “Caixas de Sugestões”, “Grupos de Melhorias”, ou “Círculos de Qualidade Total”. A divulgação das Melhores Práticas constituía-se em uma estratégia implantada nas organizações a partir da década de 1990, por meio da qual se incentivava os trabalhadores a relatarem ações que tivessem gerado bons resultados, tanto em soluções de problemas operacionais, de gestão de pessoas ou relacionamento com clientes. Tais informações eram colocadas em bancos de dados, acessíveis aos demais níveis hierárquicos das empresas (principalmente gerencial), para que servissem de exemplo na solução de problemas pontuais. No *Grande Banco* iniciou-se movimento neste sentido, a partir de 2004, com a adoção do modelo de Gestão de Pessoas por Competências. No presente momento, o banco de dados ainda existe e está acessível aos gestores, mas sua utilização é praticamente nula. Parece-me, em análise simplista, que foi mais um dos inúmeros modismos da administração a que se referiu Senge (2002), na apresentação de seu *best seller*, *A quinta disciplina: Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. Uma nova e revolucionária concepção de liderança e gerenciamento empresarial*.

³³ Apresentação do Gerente Nacional de Educação Corporativa do *Grande Banco* no auditório do SENAI em São Paulo, em novembro de 2004.

devidamente preparado para desempenhar o papel de mediador do processo de aprendizagem em ações educacionais corporativas, estruturadas pela Universidade”. (exatamente com os grifos do autor).

Como “devidamente preparado”, o gestor entende que o profissional tenha cinco características fundamentais: auto-conhecimento, referindo-se aos mecanismos de defesa que utiliza ao receber *feedback* ou ao estar diante de um grupo. A segunda é “saber cuidar”, utilizando-se do conceito de Leonardo Boff (2004)³⁴ para explicá-la: “uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilidade e envolvimento afetivo consigo e com o outro”. A terceira característica é “saber mediar o processo de conhecimento”, definida a partir de uma citação de Paulo Freire, não identificando a obra da qual foi retirada. A quarta característica é “saber ler e conduzir o processo do grupo” e a quinta, diretamente relacionada aos propósitos da organização por meio da *UC GB*, menciona que o instrutor deverá “*respirar a empresa sempre (ter visão sistêmica)*” (grifos do autor). Por “*respirar a empresa*”, o gerente explicou que é necessário que o instrutor interno da *UC GB* esteja sempre em estado de alerta, atento a todos os acontecimentos internos e externos à organização, de modo a poder falar, em qualquer ambiente, com propriedade acerca de qualquer assunto relacionado ao *Grande Banco*, com uma visão do todo.

É interessante observar que, na seqüência de sua apresentação, o gerente projetou várias telas com o título “refletindo com Paulo Freire”, com citações extraídas de obras do autor falando acerca do papel do **professor** – denominação inexistente na linguagem da *UC GB*.

Além destas cinco características, para fazer parte do corpo docente do *Grande Banco*, é preciso que o profissional tenha as “competências” definidas no documento denominado “Perfil Básico do Instrutor de Aprendizagem”³⁵.

Composto por nove competências básicas, cada uma com seus itens e definições, o referido documento é uma extensa relação que deve ser (per)seguida pelos funcionários que desejam assumir o “papel de instrutor interno”, lembrando que este não é um cargo, como bem frisou um dos gestores entrevistados, e deve ser assumido em conjunto com as demais atividades executadas pelo profissional.

No rol de competências encontram-se “visão estratégica, visão sistêmica, produção coletiva, competência interpessoal, maturidade, conhecimento, inovação, habilidades pessoais

³⁴ BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

³⁵ Documento interno distribuído no encontro de instrutores ocorrido no período de 21 a 26 de janeiro de 2007 em São Paulo e que serviu de balizador para os “nívelamentos avaliativos” que foram realizados naquela semana.

e senso de propósito educacional”, todas conceituadas de acordo com os propósitos da organização.

Para se ter noção do que é composto o “perfil básico” descrevo adiante alguns itens e suas definições, fato que permitirá ao leitor compreender melhor os depoimentos dos instrutores, cuja análise encontra-se no Capítulo IV desta Dissertação.

Tratando-se de “Visão Estratégica”, por exemplo, o profissional deverá possuir a capacidade de proceder à leitura e “contextualização do macro-ambiente”, expressas a partir da “visão ampliada do contexto mundial sobre aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e antropológicos”. Na mesma competência aparece o item “proatividade”, caracterizado como “posicionamento de forma dinâmica, vanguardista e focalizada, **antecipando-se aos acontecimentos.**” (grifos meus)

Diante desta exigência, uma questão se apresenta: este funcionário tem (ou terá) tempo e recursos à sua disposição para buscar os conhecimentos que lhe permitam a leitura do macro-ambiente, o que poderia pressupor a formação em disciplinas como Sociologia, Economia e Antropologia, dentre outras? Além deste fato, observando-se a descrição do que é esperado em “proatividade”, se poderia perguntar se um dos quesitos é a capacidade de prever o futuro, uma vez que é solicitado ao instrutor “antecipar-se aos acontecimentos”? Devo acrescentar aqui a informação de que, em torno de 10% do corpo docente da *UC GB*, conforme depoimento do Gestor 2, não possui curso superior, e até meados do ano 2000, escolaridade em nível de 3º Grau não era requisito para participar do processo de formação para a instrutoria do *Grande Banco*.

Procedendo-se a comparação das características elencadas na competência descrita acima com o que está previsto em “Conhecimento”, observa-se que nesta última apenas é esperado que o instrutor utilize adequadamente a linguagem, ou seja, com clareza e uso correto da Língua Portuguesa, bem como apresente “disposição para aprendizagem.” Não está incluído, neste item, o conhecimento científico especializado, oferecido pelas universidades acadêmicas, que muitos trabalhadores que compõem o quadro docente da *UC GB* já possuem. Em uma empresa de tal porte, que atua em áreas tão diversificadas, isto não deveria ser citado? Retornarei a estas questões no Capítulo IV, a partir das entrevistas dos sujeitos que compõem o quadro docente da *UC GB*.

Seguindo na exemplificação, em “visão sistêmica” é esperado que o instrutor proceda a “inter-relação temática”, ou seja, tenha a capacidade de “associar diferentes temas, visando à consecução de resultados focalizados”. É também dito que, em termos de “contextualização empresarial”, deverá possuir uma “visão ampliada e atualizada do ambiente interno e externo

à empresa e suas relações”, ou seja, esteja sempre atento a todos os acontecimentos, informado, e aplique estes conhecimentos para gerar melhores resultados em seu trabalho. Todos estes quesitos deverão estar em conformidade com o contexto de educação definido pelos dirigentes da *UC GB*, ou seja, “visão e posicionamento alinhados ao Modelo Pedagógico da *UC GB* e às políticas e diretrizes estabelecidas para o processo de Educação Corporativa”.

Tratando-se da competência “produção coletiva”, além de “objetivo comum” e “senso de conexão”, é citada a “produtividade”, cujo fim é o espírito empreendedor, com foco nos objetivos (ou negócios) da organização.

Ao se referir a “Inovação”, consta no documento a necessidade do instrutor ser criativo e capaz de elaborar “novos padrões”, criar “idéias originais” e utilizar “novas soluções”. Mas de que maneira definem-se “idéias originais”? Quem estaria apto a avaliar a tal originalidade? E o que seriam os “novos padrões”? Novos padrões em quê, se em uma instituição financeira é necessário, acima de tudo, cumprir regras especificadas por instâncias superiores?

Em outras palavras, se espera do trabalhador alguns quesitos intangíveis, subjetivos, que sequer são passíveis de definição clara e objetiva. Paradoxalmente, apesar de esta competência (inovação) ser elencada no perfil básico do docente da *UC GB*, a própria área de educação corporativa determina que os planos didáticos sejam seguidos à risca, sem prever a possibilidade de se alterar textos ou dinâmicas de grupo planejadas por quem elaborou o treinamento, de forma a se obter um padrão no Brasil inteiro.

Seguindo as definições do perfil do instrutor, “Habilidades Pessoais” é a competência que possui maior quantidade de itens: comunicação, organização, ludicidade, manejo de grupo, percepção, avaliação e escuta ativa. A definição para “ludicidade” é “atuar de maneira entusiasmada de modo a facilitar o processo de aprendizagem”.

E ao se tratar de avaliação, a expectativa é de que o instrutor tenha a “capacidade de avaliar e expressar por meio de *feedback*³⁶ o desenvolvimento do aprendiz frente ao perfil”, não se definindo, entretanto, de que perfil se trata.

40 *Feedback*: termo inglês largamente utilizado no mundo empresarial, cuja tradução literal, conforme *Dicionário Inglês-Português Michaelis* (1994, p. 399), é “regeneração, realimentação”. Nos sistemas cibernéticos, de acordo com o pesquisador inglês Sttafor Beer (1969), filósofo e psicólogo dedicado aos estudos da cibernética, *feedback* significa uma função de “retro-alimentação”, trazendo a idéia de regulação e controle, a partir de um mecanismo de vigilância constante. Nas organizações “dar *feedback*” significa dizer ao outro, que pode ser um subordinado ou colega, o que se observou a respeito de um comportamento ou atitude no campo profissional. Apesar de ter sido implantado no *Grande Banco*, desde 2004, como prática de gestão de pessoas, seu exercício é de extrema dificuldade para a maioria dos ocupantes de cargos de chefias da organização.

A partir da descrição sucinta dos itens acima, verifica-se que nada do que é prescrito atualmente pela organização aos seus instrutores internos constitui-se em novidade, conforme é apregoado por seus dirigentes. Os psicólogos Katz e Kahn (1970), já na década de 1960, trabalhavam com o conceito de sistemas abertos nas organizações. Verifica-se em seus estudos que as exigências, principalmente aos executivos, não diferem das atuais: habilidades técnicas, gerenciais e humanas. Adjetivam-se ou mudam-se parte dos conceitos, mas a essência permanece a mesma, ou seja, neste jogo semântico, passa-se a idéia de mudança, mas no intuito de manter a ordem vigente, ou seja, para que tudo permaneça exatamente como está.

3.2.7.2 Seleção e preparação do instrutor interno: critérios e formação pedagógica

Atualmente, para ingressar na instrutoria interna do *Grande Banco*, o candidato deverá apresentar os seguintes pré-requisitos: ter no mínimo dois anos de trabalho na empresa; não estar respondendo processo de apuração interna ou sindicância; possuir curso superior completo em qualquer área de conhecimento. A escolha se dá por meio de processo seletivo interno, constituído de três etapas:

- a) prova escrita, com conteúdos sobre as operações e negócios de todas as áreas de atuação do *Grande Banco*, matemática financeira, marketing, mercado e serviços financeiros, alguns conceitos de pedagogia e psicologia. Para se classificar, a nota mínima é seis;
- b) avaliação das competências requeridas, de acordo com o perfil de competências descrito anteriormente. Este processo divide-se em etapa a distância (uma semana), e presencial (dois dias). Nesta última, os candidatos fazem apresentação de determinados temas escolhidos antecipadamente, participam de dinâmicas de grupo e são avaliados por instrutores “formadores” que verificam seu enquadramento no “perfil básico de competências” prescrito pela empresa para instrutores internos. Os aprovados participam da fase seguinte da seleção;
- c) o curso de formação, propriamente dito, com 150 horas, sendo 30 horas para estudos a distância e 120 horas (três semanas), para atividades presenciais. Ao final dessas três semanas, nas quais são avaliados constantemente pelos “formadores” e pelos outros participantes do processo seletivo, os candidatos são considerados aptos ou não para atuar na instrutoria.

A gênese da instrutoria do *Grande Banco* ocorreu há mais de 30 anos e coincide com a época em que eclodiu o modelo denominado “DO” – Desenvolvimento Organizacional, que passou a orientar as ações de treinamento e desenvolvimento nas empresas, de modo geral, dirigido a todos os níveis (operacionais, administrativos e gerenciais), compreendendo conteúdos como metodologia de trabalhos em grupo, comunicação, planejamento estratégico, Círculo de Controle da Qualidade – CCQ, missão e visão da empresa, dentre outros.

Conforme depoimento do Instrutor 16, a história da instrutoria no *Grande Banco* “começou em 1976, quando a Lang & Brinberg Consultores Associados fizeram o primeiro processo de formação e desta turma saíram sete instrutores.” A empresa de consultoria norte-americana foi contratada para capacitar os profissionais que atuavam em atividades docentes na organização, bem como em outras inúmeras empresas brasileiras naquela década. O foco do trabalho era de ordem comportamental, objetivando erradicar a resistência às mudanças, tema em voga na década de 1970. Nas palavras do Instrutor 17, “aquilo era um misto de tática de guerra com comportamentalismo e sei mais lá o quê. Eles vieram aqui fazer um laboratório com a gente.” Sobre este assunto, o Gestor 2, comentou que:

A ancoragem era no modelo americano, que foi importado à época pelos gestores. E a linha era essa mesmo, de desconstruir. Eu nem sei adequar em que linha de educação seria. [...] Eu conheço um pouquinho mais do Behaviorismo agora e acho que aquilo é pior. [...] Eles deixavam a pessoa às vezes numa situação que hoje a gente chama até assim: você agride a própria condição do ser humano.

Em momento seguinte, alguns funcionários capacitados pela consultoria norte-americana na metodologia acima definida, receberam o título de “instrutores formadores” e passaram a ministrar o curso para formar novos instrutores, replicando o modelo aprendido. Há relato de ocorrências com empregados que participaram do curso como “treinandos”, que já naquela época seriam passíveis de processos por assédio moral e sexual, discriminação, agressão e outros delitos reconhecidos pelo Código de Direito Civil, como fica evidenciado nos dois depoimentos abaixo³⁷:

Eles disseram: “Aqui a gente vai tentar quebrar vocês. Se vocês saírem inteiros, estão preparados para serem instrutores”. [...] A teoria era essa. E a maior falta de respeito que eu vejo hoje, é que não trabalhavam a formação de educadores. Trabalhavam coisas preconceituosas das pessoas. Por exemplo, alguns discursos que eu ouvi: “Você parece que é gay, com esse seu

³⁷ O assunto é aprofundado no Capítulo IV, na análise do processo de formação de instrutores internos do *Grande Banco*, a partir dos depoimentos dos profissionais entrevistados.

jeitinho de estar aí na arena!”, ou ainda “Você parece que quer seduzir todos os homens com essa roupinha que está aí”, este último dirigido a uma colega. (Instrutor 17)

Quando saímos para uma confraternização à noite, ele (o instrutor formador) me passou uma “cantada”. Eu recuei e ele ficou a semana inteira com essa história de “animadora de festinhas”, “conteúdo zero” e coisas do tipo. Eu acho que havia sedução por parte dos coordenadores, manipulação de emoções e coordenadores despreparados para o poder que era dado a eles naquele momento. (Instrutor 12)

De acordo com o Instrutor 16, no final de 1993, “*houve um mega-movimento no sentido da Qualidade Total*” e para formar seu quadro docente, o Grande Banco contratou as Fundações Cristiano Ottoni e Dom Cabral³⁸, de Belo Horizonte (MG) para formar seu corpo docente. O Gestor 2 afirma que aquele momento foi marcado “*por uma linha muito cognitiva, muito especializada, muito focada no conteúdo.*” Foram poucas as turmas formadas com a metodologia daquelas instituições, passando novamente o trabalho de preparação de novos empregados a ser “*internalizado*” pela organização, em um modelo que não abandonou a metodologia importada da consultoria norte-americana, porém com enfoque no conhecimento, nos conteúdos necessários para formar a bagagem teórica desse corpo docente. Este período também não passou ileso de situações de constrangimento aos empregados que participaram das referidas formações, embora em menor grau do que em épocas anteriores.

Atualmente a preparação de novos docentes para atuar na UC GB fica a cargo de “*instrutores formadores*”, que além de ministrarem o curso, avaliam se o colega candidato está apto ou não para exercer atividades de docência na UC GB.

Há controvérsias quanto ao novo modelo de formação. O Instrutor 17, que é também “*formador*”, afirma que “*está se dando ênfase muito mais no modelo (pedagógico) em si do que no processo de ser um mediador de aprendizagem do ser humano. É lastimável, porque diminuíram para três semanas*³⁹. *Está extremamente superficial.*”

Na mesma direção, comparando o curso de formação atual com os modelos anteriores, afirma o Instrutor 7, “*formador*” de outros docentes na organização:

Piorou muito, porque está num ponto em que nem temos uma coisa consistente em termos de comportamento, de capacitação das pessoas para lidar com grupo, para fazer a leitura de grupo, para entender a dinâmica de

³⁸ As Fundações Dom Cabral e Cristiano Ottoni, são especialistas em Programas de Qualidade Total e Certificação ISO 9000.

³⁹ Há proposta da área de educação corporativa de reduzir, ainda em 2007, o curso presencial para duas semanas (80 horas-aula), em função da necessidade de contenção de despesas da organização.

grupo e nem tem a questão pesada dos conteúdos, que deveria ser dada pelo instrutor formador.

No entanto, para o Gestor 2, o novo modelo está adequado às necessidades da empresa e as mudanças foram positivas:

A gente tem uma outra forma, totalmente diferente, ancorada na teoria das relações humanas. Roger é o nosso carro-chefe nessa questão. A gente está nesse processo de construção com muito mais respeito, ética, valorização, sabendo se aquilo é mesmo a condição da pessoa, se é aquilo que ela quer para a vida dela. Antes não tinha esse cuidado. [...] Acho que a gente tem que voltar mais para essa questão do conteúdo também, mas está muito focada na habilidade, na atitude, no afeto da construção do ser humano, até pela influência da linha de estudo que se tem, que é relações humanas.

O mesmo Gestor, em sua entrevista citou diversas vezes o *modelo Rogeriano* e também Paulo Freire, ao se referir ao novo processo de preparação do corpo docente da *UC GB*. Questionado sobre o modelo pedagógico, que traz Vygotsky como linha mestra de abordagem teórica, respondeu que “*Freire tem muita aderência e pontos comuns com Vygotsky.*”

É inevitável, ao se falar no Curso de Formação de Instrutores Internos da *UC GB*, a retomada de um aspecto presente no modelo pedagógico da *UC GB*: o ecletismo. Os indícios permitem aventar a hipótese de que se trata de prática usual na organização, também em outras áreas de atuação.

Verifica-se no curso de 150 horas⁴⁰, a utilização de amplo espectro de teorias psicológicas, tais como as abordagens Humanista, Psicanalítica, Cognitiva, Analítica Junguiana, Existencial (Logoterapia), Análise Transacional, Psicodrama e Técnicas de Programação Neurolinguística⁴¹. Chama à atenção a indicação de dois sugestivos títulos de

⁴⁰ São 30 horas a distância, com estudo de textos sobre as concepções de desenvolvimento humano, tendências pedagógicas, reflexões sobre pedagogia e andragogia (educação de adultos), metodologias do ensino, estratégias de aprendizagem e alcance de objetivos educacionais. A etapa presencial é realizada em 120 horas (três semanas), geralmente no *campus* da *UC GB*, em São Paulo. São trabalhados recortes de diversas teorias psicológicas, jogos empresariais, construção de plano didático de ações educacionais, o uso de *feedback* como instrumento na prática cotidiana do instrutor. O curso é constituído por módulos conceituais e dinâmicas de grupo, vivenciadas pelos “aprendizes”, normalmente em clima de comoção e recolhimento interior. Não há acompanhamento de psicólogos durante este período, embora os exercícios tenham sido elaborados com o objetivo de alterar comportamentos e tenham a condição de fazer aflorar fragilidades de ordem psicológica, estados emocionais que o próprio sujeito desconhece e com os quais não sabe como lidar. Alguns instrutores formadores têm graduação em Psicologia, mas a presença de profissional com esta formação em sala de aula não é requisito para realização do curso.

⁴¹ Como referenciais, são utilizados e recomendados aos aprendizes teorias da Análise Transacional de Erick Berne; Psicodrama e Sociograma de Jacob Levy Moreno; *Introdução à Psicologia do Ser*, de Abraham H. Maslow, na qual explora a conhecida Pirâmide das Necessidades Humanas; *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*, de Victor Frankl; *Fundamentos da Logoterapia* de Roberto Rodrigues;

Wilber Ken⁴²: *Uma breve história do universo: de Buda a Freud: religião e psicologia unidas pela primeira vez* (2006), e *Uma teoria de tudo: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade* (2003). Em outras palavras, parece que no Curso de Formação de Instrutores Internos do *Grande Banco*, todo tipo de abordagem teórica é possível: metaforicamente, poderia se dizer que é um grande baú onde cabe qualquer coisa. Evidências são as obras indicadas para estudo dos novos instrutores, às quais são acrescentados ainda autores como Peter Senge, Stephen Covey, Deepak Chopra, Joel de Souza Dutra, dentre outros, com ensinamentos sobre competências, gestão de negócios, liderança, prática de *feedback*, dinâmicas de grupo, combinados com teorias da personalidade, noções de ética, aprendizagem etc.

Encontra-se na Teoria Organizacional, mais especificamente na “Abordagem Contingencial”, elementos que permitem a compreensão de tal ecletismo epistemológico. Segundo Guimarães (1995, p. 125), a também denominada “Teoria Contingencial” surgiu nos anos de 1950, a partir de estudos teórico-empíricos que buscavam comprovar a relação entre as variáveis ambientais (contextuais) e diferentes formas estruturais e processos organizacionais. A autora não a entende como uma “teoria” e sim como uma “abordagem, definindo como sua principal característica “o pressuposto que não há nada de absoluto nas organizações ou na teoria administrativa, mas tudo é relativo às contingências impostas pelo ambiente e pela tecnologia. Ou seja, não há uma única ‘melhor maneira’ (*the one best way*)”. Para Chiavenato (apud Guimarães, 1995, p. 126), a “Teoria das Contingências” teve a contribuição de uma diversidade de teorias, como a Teoria da Administração Científica, a Teoria da Autonomia e Fisiologia da Organização, a Teoria das Relações Humanas, a Teoria da Burocracia, a Teoria Estruturalista, a Teoria Neoclássica, a Teoria Behaviorista, Ciências Técnicas e Quantitativas e, por fim, a Cibernética e Teoria Geral dos Sistemas.

Verifica-se que, apesar de todo o ecletismo, os dirigentes da *UC GB* tentam seguir as características das universidades acadêmicas, embora inicialmente o Gestor 4 afirmasse que não foi possível adotar este modelo, em função das peculiaridades do *Grande Banco* e de sua

A Busca do Significado – Logoterapia e Vida, de Joseph B. Fabry; *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo e Equipes Dão Certo*, de Fela Moscovici; *O Homem à Procura de Si Mesmo*, de Rollo May; *O Corpo Fala*, de Pierre Weill; *Técnicas de Programação Neurolinguística: Manual do Usuário*, de Johan W. Kluczny, *A Teia da Vida e As Conexões Ocultas: ciência para uma vida saudável*, de Fritjof Capra; *O Segredo Judaico de Resolver Problemas*, de Nilton Bonder, dentre outros títulos e autores das mais variadas abordagens. (Informações disponíveis no material didático do Curso de Formação de Instrutores Internos da *UC GB*, de 2006).

⁴² WILBER, K. *Uma breve história do universo: de Buda a Freud: religião e psicologia unidas pela primeira vez*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.

_____. *Uma teoria de tudo*. São Paulo: Cultrix, 2003.

estrutura hierárquica. No entanto, a formação do corpo docente é, disparadamente, o que guarda maior distância das tradicionais instituições de ensino. Se for efetuada a comparação com os princípios constantes da LDBN 9.394 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verifica-se total descompasso entre o que é praticado no *Grande Banco* e o definido pela atual legislação.

Exemplificando-se: o Artigo 66 da LDBN prevê que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Ora, na *UC GB* não há, até o momento, um banco de dados com informações completas acerca da escolaridade de seus 658 profissionais. Quantos ainda não completaram sua graduação? Quantos possuem títulos de Especialistas, Mestres ou Doutores? Informações que talvez possam ser relevantes para a organização, mas que, até agora, não parecem ser o foco e a preocupação dos dirigentes da *UC GB*.

Não se pode deixar de lembrar que se trata de educação corporativa, e não seria lícito esperar que um banco se submetesse à LDBN em sua proposta instrucional. No entanto, ao equiparar-se à universidade, deveria se preocupar com o conjunto de significados desta instituição. Assim, a *UC GB*, apesar da denominação “universidade”, faz parte da estrutura de uma instituição financeira, e por este motivo não se submete à legislação do Ministério da Educação (MEC), norteadora dos rumos da educação no País. Da mesma forma, não está sujeita à fiscalização desta instância.

Assim, já que para atuar como docente na *UC GB* não é necessário a realização de cursos de Pós-Graduação como forma de agregar conhecimentos, para suprir a necessidade de atualização de seus instrutores, os administradores da *UC GB* criaram uma “trilha de desenvolvimento”, que prevê “passos que deverão ser seguidos”⁴³ para permanecer no exercício da instrutoria, lembrando que tal atribuição subentende continuar executando as atividades inerentes a seu cargo, seja ele gerencial ou técnico.

3.2.7.3 Composição do quadro docente da *UC GB*

⁴³ Os passos que os instrutores deverão seguir são compostos por cursos a distância no campus virtual da *UC GB*, leitura de alguns livros, tais como os citados quando falei do “Curso de Formação”. Em 2005 foi contratado com a UNISUL, de Santa Catarina, um módulo a distância, para estudar a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Em dezembro de 2005 eram 644 instrutores internos recrutados entre os empregados do Banco ocupantes de cargos técnicos, de assessoramento ou gerenciais. A *UC GB* chegou ao final de 2006 com 758 profissionais capacitados a atuar em educação corporativa, ou seja, pouco mais de 10% da totalidade de seu quadro de pessoal. A expectativa, segundo o Gestor 4, entrevistado em julho de 2006, era de ter em dezembro, “*cerca de 1.000 instrutores e ir ampliando este quadro de forma a ter, em todas as unidades da empresa, pessoas preparadas para apoiar o gestor no desenvolvimento de ações educacionais.*” A meta não foi alcançada, mas as previsões da área de educação corporativa para o ano de 2007 são otimistas neste sentido e em fevereiro já foram retomados os processos para formação de novos instrutores.

Atualmente o quadro docente da *UC GB* é dividido por escolas, e do total de 758 docentes, 56% são homens e 44%, mulheres. Sua configuração é a seguinte:

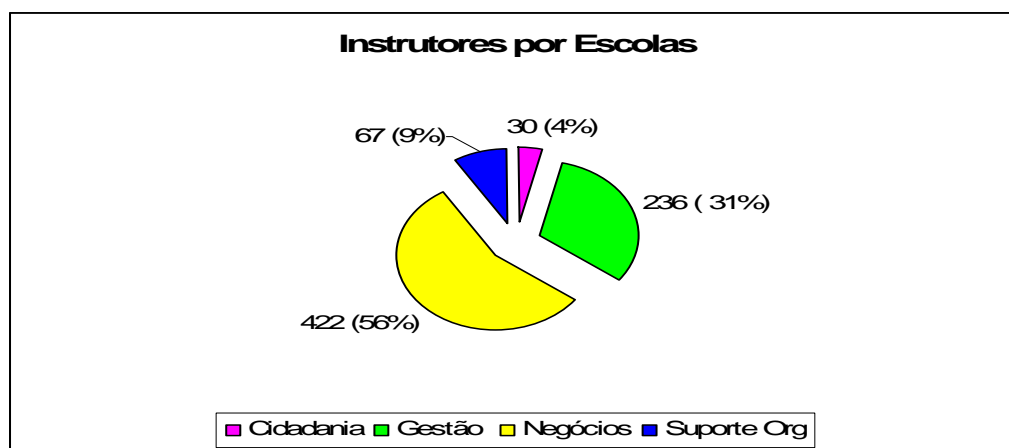
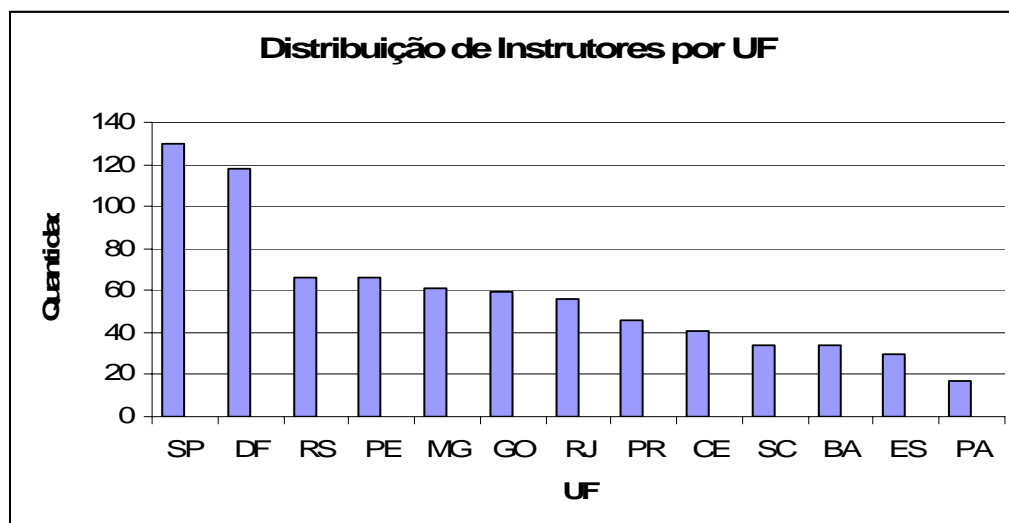


Figura 2 – Distribuição de Instrutores por Escolas na *UC GB*

Fonte: Gráfico construído a partir de informações constantes na “Página do Instrutor”, no Portal intranet da *UC GB*, acessado em 12.fev.2007.

Observa-se que 87% dos profissionais que atuam em atividades docentes na empresa concentram-se nas Escolas de Negócios e de Gestão, confirmando o caráter utilitarista e voltado aos objetivos específicos do Banco, bem como à preparação do corpo gerencial.

Com referência à distribuição geográfica, estes profissionais se encontram vinculados aos mais variados setores do *Grande Banco*, localizados em todo o território nacional. No entanto, há maior concentração em alguns estados, conforme Quadro 14 abaixo. Ressalte-se que, apesar de algumas unidades da federação não estarem contempladas, este fato não significa a inexistência de instrutores naqueles locais. Os dados foram organizados de acordo com a localização das unidades de Gestão de Pessoas no Brasil, que, em número de 15, não estão presentes em todos os Estados.



Quadro 14 – Distribuição de Instrutores da *UC GB* por UF
 Fonte: Portal da *UC GB*, acessado em 12.fev.2007.

A maior concentração de instrutores em São Paulo e no Distrito Federal acompanha o número de funcionários do *Grande Banco* nas duas unidades da Federação, demonstrando também a mobilidade desses profissionais na busca por postos de trabalho com melhores remunerações.

Cabe destacar que durante o período em que o bancário docente se encontra em sala de aula ou participando de grupo de trabalho para elaborar treinamentos, é “destacado”, ou seja, liberado de suas atribuições cotidianas. Entretanto, não raro, ao retornar à sua unidade, as tarefas o aguardam e necessitam ser cumpridas em jornadas extraordinárias.

Em termos de retribuição pecuniária, as atividades de instrutoria, especificamente em sala de aula, são remuneradas como “hora-aula”, à parte das verbas salariais do cargo e/ou função ocupadas pelo empregado. Atualmente o valor é de aproximadamente R\$ 10,00 por hora-aula, e a carga horária é acrescidas de 40% “a título de reconhecimento do tempo dedicado ao planejamento pelo instrutor ou tutor, para a mediação de ações educacionais”, conforme consta em documento interno da organização. Por exemplo, se o curso for de 40 horas, são pagas ao final, 56 horas-aula.

3.2.8 Trilhas de Desenvolvimento

As trilhas de desenvolvimento foram lançadas em novembro de 2004, juntamente com o “Projeto de Revitalização da *UC GB*” com a proposta de se constituírem de “grades agrupadas por cargo e por segmento de atuação da Empresa, contendo relação de competências, vinculadas a conhecimentos/habilidades, e estas a ações de desenvolvimento”, conforme consta em documento interno do *Grande Banco* de 2004. São roteiros a serem seguidos pelos funcionários que desejam ascender aos cargos comissionados na organização, tanto da carreira técnica quanto gerencial, bem como para os que quiserem permanecer no quadro docente da *UC GB*, ou dele vir a fazer parte. Consta ainda na página da *intranet* da organização, que “as Trilhas de Desenvolvimento são dinâmicas”, chamando a atenção do funcionário para suas alterações: “Isto significa que elas podem ter acréscimo ou redução de C.H.A⁴⁴ e atividades”.

Estes roteiros constituem-se de “passos”, representados por diferentes cursos que deverão ser feitos pelos funcionários, cada um com determinada pontuação. Exemplificando: cada 10 horas de curso correspondem a um passo trilhado. A Trilha para Gerente de nível intermediário possui (em 11/05/2007), 65 cursos prescritos, que variam desde o conhecimento do “Acordo da Basiléia” (que orienta as regras de atividades bancárias), passando por cursos eminentemente operacionais, como “Custos e rentabilidade das operações”, “Indicadores de potencial econômico e de mercado”, “Contratos e convênios de arrecadação e cobrança”, até os de caráter técnico-comportamental, com receitas prontas para os diferentes relacionamentos realizados pelo gerente em seu trabalho diário. Alguns exemplos destes últimos, são: “Gestão de equipes”, “Estratégias de relacionamento e atendimento aos clientes de acordo com o segmento e perfil do cliente”, “Tomada de decisão”, “Técnicas de identificação das necessidades do cliente”, “Técnicas de identificação e análise de perfil do cliente”, “Técnicas de oratória”, “Técnicas de resolução de conflitos”, “Técnicas de liderança”, “Técnicas de vendas”, dentre outros.

Cursar Pós-Graduações *Lato e Stricto Sensu* faz parte do sistema de Trilhas, com as maiores pontuações: 30 e 50 passos, respectivamente. É interessante observar que, apesar de não haver dispensa ou redução de jornada de trabalho para os interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos em universidades acadêmicas, a organização inclui tais expectativas em seu planejamento, indicando claramente que os trabalhadores realizem mais este “desafio”. Assim, cabe ao indivíduo encontrar disponibilidade para estudar fora de sua jornada de

⁴⁴ C.H.A. é a abreviatura usada na empresa para denominar o conjunto de Competências, Habilidades e Atitudes, que compõem o tripé da Gestão de Pessoas por Competências e aparecem em todos os perfis de cargos dos funcionários do *Grande Banco*. O significado da sigla C.H.A. é de conhecimento dos funcionários, ou seja, já foi inserida na cultura da organização.

trabalho, na perspectiva de melhorar sua atuação no *Grande Banco*. O tempo para isso? Cada um providencia da forma que melhor lhe aprouver, retirando-a das escassas horas para se dedicar a outras instâncias de sua vida, como a família, a prática de atividades esportivas, o lazer etc.

A empresa faz questão de esclarecer que participar do sistema de Trilhas “não dá garantias de efetivação em um cargo”, e sua função é tão somente “orientar a construção e implementação do ‘Plano de Desenvolvimento Individual’, de forma estruturada, a partir das necessidades identificadas para cada indivíduo”. No entanto, se não trilhar os passos prescritos, o trabalhador sabe de antemão que poderá ser excluído dos processos de seleção para cargos que representam melhor remuneração.

Quanto ao ‘Plano de Desenvolvimento Individual’, o *Grande Banco* define que deverá ser elaborado pelo funcionário, em conjunto com seu superior hierárquico, a quem cabe o papel de *coach*⁴⁵, ou seja, acompanhar e orientar o desenvolvimento do trabalhador sob sua gestão. A realização desta tarefa, no entanto, ainda não se encontra institucionalizada na prática diária, nem dos funcionários e nem de seus gerentes, estando portanto, aquém das expectativas da organização.

Da mesma forma, a utilização das Trilhas não está ocorrendo conforme seus idealizadores esperavam, mas não em função do descaso dos funcionários, e sim em decorrência de problemas de ordem técnica no sistema informatizado em que deveriam ocorrer os registros dos passos trilhados pelos trabalhadores da organização.

3.2.9 Mapa de Conhecimentos

Definido no *site* da intranet do *Grande Banco* como “mais uma ferramenta disponível no campus virtual da *UC GB* para orientar o desenvolvimento dos empregados da empresa”, trata-se, na verdade, de um inventário para identificar os conhecimentos disponíveis junto ao quadro de pessoal, e, em linguagem organizacional, “auxiliar na gestão do conhecimento nas áreas da empresa”.

⁴⁵ *Coach*: de acordo com o Dicionário *Novo Michaelis Inglês-Português* (1994, p. 202), o vocábulo inglês significa “treinador, técnico, preparador, professor particular” e é usado no ambiente empresarial para designar a pessoa que deverá acompanhar o desenvolvimento do funcionário em seu encareiramento para níveis superiores. No *Grande Banco* o conceito implantado em 2004 com o Modelo de Gestão de Pessoas por Competências, permanece apenas nos documentos internos. Embora relacionado como uma das obrigações dos gestores se observa que, na prática, raros possuem conhecimento, disponibilidade e tempo para executar mais esta atividade.

Embora não referenciado, este instrumento baseia-se na obra de Pierre Lévy e .Michel Authier, *As árvores de conhecimentos* (1995).

Para sua elaboração, o gerente deverá atribuir a um funcionário a tarefa de listar todos os conhecimentos necessários ao bom andamento das atividades de sua área. Em seguida os demais trabalhadores daquela unidade são chamados a preencher o inventário, declarando seu “grau de domínio para cada conteúdo/conhecimento”, conforme a seguinte classificação:

- a) conheço, aplico e sou capaz de ensinar;
- b) conheço e aplico;
- c) conheço e não aplico;
- d) tenho noções;
- e) não conheço.

A partir das respostas de todo o grupo, é elaborada uma síntese - o Mapa de Conhecimento da unidade - e as ações de desenvolvimento passam a ser orientadas pela área de educação corporativa, para suprir as lacunas existentes, a partir de cursos e outras ações de cunho educacional relacionadas especificamente à área de atuação daquele departamento.

Apesar de constar nos esclarecimentos no Portal na intranet da *UC GB* que o instrumento serve para o desenvolvimento individual dos funcionários, a própria organização declara sua utilidade: “O mapeamento de conhecimentos fornece um balanço do **capital cognitivo** da empresa, área ou unidade, permitindo a realização de estudos sobre a evolução das competências dos empregados e o seu impacto nas estratégias da empresa” (grifos meus).

Neste aspecto, duas informações importantes permitem apreender o fenômeno em suas dimensões: 1ª.) O nível de escolaridade exigido para admissão de bancários no *Grande Banco* até o final de 2006 foi o ensino médio. No entanto, de acordo com informações da área de RH, verifica-se que mais de 50% dos trabalhadores que ingressaram na organização nos últimos nove anos, além de possuir curso superior completo ou em andamento, são Pós-Graduados; 2ª.) A empresa não concede licença remunerada para seus funcionários cursarem Pós-Graduação, mas deixa claro que o autodesenvolvimento deverá ser (per)seguido por todos. Conforme foi visto no subitem anterior, cada curso realizado vale “pontos” nas Trilhas de Desenvolvimento, além de servir de critério para ascensão a cargos comissionados.

Assim, de acordo com Bianchetti (1998a, p. 62), para garantir a “polifuncionalidade necessária ao desempenho de funções no interior de empresas que funcionam nos parâmetros da integração e flexibilidade”, é necessário, além de funcionários especializados, que seus saberes sejam canalizados em prol dos negócios da organização, ou seja, que as pessoas se disponham a aplicar seus saberes e compartilhar com os demais. Então, sob o manto ou a

justificativa de incentivar o desenvolvimento do trabalhador, a organização estimula-o a usar seu tempo livre para continuar estudando, se apropria de seus conhecimentos, utiliza-os na realização de suas atividades cotidianas, sem, na maioria das vezes, a contrapartida financeira devida. Tal fato não é prerrogativa exclusiva do *Grande Banco*. Ocorre, de maneira geral, nas organizações sob o modo de produção capitalista.

Neste fórum, a disputa deixou de ser entre patrão e empregado e passou a ocorrer no interior da classe dos trabalhadores, na luta ferrenha pela manutenção de um posto de trabalho ou uma promoção que represente remuneração um pouco melhor.

3.2.10 Abertura para o Público Externo

Embora a empresa tenha declarado em sua “visão de futuro” o objetivo de ser um centro de excelência no que diz respeito ao fornecimento de soluções educacionais para o desenvolvimento de seus funcionários e parceiros, até agora não foi possível a abertura do *campus* virtual da *UC GB* para clientes e fornecedores, conforme planejado em 2004. Segundo informações do Gestor 3, há questões de ordem legal em análise pelo Departamento Jurídico do Banco para se atingir este objetivo.

A plataforma tecnológica, em *software* livre, após inúmeras adaptações, está preparada para possibilitar o acesso de público externo: o gerente de uma agência poderia ser cadastrado pela área de educação corporativa da Matriz do *Grande Banco* e “dar acesso a *bons clientes*”, fornecendo uma senha para a navegação em alguns cursos do *campus* virtual da *UC GB*. O Gestor 3 afirma que esta possibilidade ‘*agregaria muito*’ e imagina que a organização poderia *fazer mais negócios com esse cliente, na medida em que ele fosse fazendo os cursos, no conceito de fidelização*⁴⁶. Esclarece que “*fidelizar um cliente hoje é muito difícil*”, e acha “*mais interessante estabelecer um bom relacionamento. A Universidade (corporativa) proporciona isto, até porque leva a cultura da empresa para esse sujeito. Como é que a empresa funciona? Ele interagindo conosco, podemos mudar a nossa cultura.*” Além dos clientes, o Gestor lembra que o *Grande Banco* tem seus correspondentes negociais (terceirizados), que “*podem fazer melhores negócios*” se devidamente treinados e com conhecimento da empresa.

⁴⁶ Na linguagem bancária, cliente “fidelizado” é o que possui vários “produtos” do banco, tais como cartão de crédito, cheque especial, plano de previdência privada, seguro etc., além de manter sua conta de depósitos, fazer aplicações ou tirar empréstimos.

O aspecto levantado pelo Gestor 3 em suas afirmações coadunam-se aos ensinamentos de Meister (1999) para uma UC, ou seja, treinar a cadeia de valor para que, além de consumir os produtos da organização, clientes e fornecedores passem a agir como parceiros, ao invés de inimigos da empresa. Quanto mais conhecerem a missão, a visão e as metas a serem alcançadas, melhor poderão contribuir com informações, críticas e sugestões, no intuito de aperfeiçoar os produtos e serviços.

Apesar de não terem sido materializadas até o momento tais intenções, é clara a preocupação em “formar” o consumidor, levando-se em conta que é necessário clientes mais sofisticados para consumir produtos bancários cada vez mais sofisticados, bem como clientes de todos os segmentos de renda, nos quais é criado por meio de ações de *marketing*, o desejo de possuir os símbolos de *status* social, como cartões de crédito, por exemplo.

3.2.11 Convênios de cooperação e parcerias com IES e outras instituições

Apesar da área de educação corporativa ter sido estruturada para atender às demandas da organização, há momentos em que se depara com limitações no campo do conhecimento. Para suprir estas necessidades no desenvolvimento de soluções educacionais de caráter especializado, contrata serviços de instituições acadêmicas presentes no mercado.

O Gestor 3 refere-se às parcerias e convênios com IES da seguinte forma: “*Achamos necessário, porque na universidade acadêmica estão os conhecimentos,*” ressaltando que “*lá (nas IES) é muito acadêmico*” e por este motivo “*nasceu a UC GB, porque a universidade não dava conta das necessidades corporativas.*” Diz também que não está criticando a universidade acadêmica e lembra da necessidade de formação das pessoas: “*precisamos dela (da academia), mas precisamos fazer outras coisas e ela nos ajuda.*”

Em seu depoimento o Gestor 1 relata que o *Grande Banco* sempre trabalhou desta forma (buscando apoio das IES), mesmo antes de ter a sua UC e lembra que “*para nos desenvolvermos, não podemos perder a visão do mercado, e o acadêmico puxa isto para nós.*” Em sua opinião, para ter uma UC, a empresa deve saber mesclar dois tipos de conhecimentos: os internos, de seu corpo funcional (as *expertises*, como denomina), e os acadêmicos, para poder evoluir, “*avançar, ver coisas novas.*” Lembra que o fato de ter uma UC nunca excluiu a participação da academia e cita o fato de que, para a estruturação da *UC GB*, foi contratada consultoria da Fundação Dom Cabral, de Belo Horizonte. Esta instituição fez o estudo de viabilidade, propôs modelo e detalhamento acerca da estrutura de educação

corporativa, página virtual, conteúdos etc. O trabalho foi realizado em conjunto com os técnicos do *Grande Banco* e o resultado, depois de muitas adequações e investimentos, é a *UC GB*.

Demonstrando visão pragmática, o Gestor 4 afirma que “*na realidade eu não diria que temos parcerias; nós temos contratos.*” Em seguida esclarece que houve apenas uma parceria, com a UnB – Universidade de Brasília, para trabalhar instrumentos de avaliação a serem utilizados na área de educação corporativa. Nessa parceria não houve repasse de recursos financeiros, e sim acordo de cooperação, pesquisa e preparação de equipe de trabalho.

Nos demais casos, o Gestor 4 conta que ocorre contratação de IES com objetivo de desenvolver ações educacionais específicas. Apresenta como exemplos, um curso sequencial (tecnólogo) realizado pela UNISUL⁴⁷, para 500 funcionários do Banco e um curso para gestores contratado com a UFSC⁴⁸ em 2004. Cita outras IES: “*fizemos isto com a UnB, a Michelangelo, a FGV, a ESPM, a USP, com várias instituições, mas em termos de contratação de serviços.*” No caso das universidades públicas, a contratação ocorre com suas fundações, como é o caso da Funbra, da UnB.

Para 2006, conforme noticiado na *Revista Gente do Grande Banco* (n. 6, 2005, p. 23), estava prevista contratação da Bovespa para habilitação em mercado de ações e com o SEBRAE/RJ, para Capacitação de Gestores Públicos Fluminenses. Este último iniciou o curso conforme planejado e continua em 2007.

Há previsão, de acordo com o Gestor 2, de abertura de licitação pública para contratar curso de *MBA* para funcionários da empresa, em 2007:

Isto tem que ser feito pela academia, não tem como ser feito aqui dentro. Vamos ter disciplinas nossas, voltadas ao negócio, mas o grande foco, a grande alavancagem, até porque o tema vai ser estratégia, vai ser obtido fora daqui (na universidade acadêmica); não é aqui dentro que a gente consegue.

Embora a *UC GB* assuma o desenvolvimento e aplicação de grande parte dos treinamentos na organização, a opinião de seus gestores é unânime quanto à necessidade dos conhecimentos produzidos na universidade acadêmica. Mesmo assim, apenas os que interessam aos negócios da organização. Em nenhum momento, durante as entrevistas, foi mencionada a proposta de educação com vistas ao desenvolvimento integral do trabalhador,

⁴⁷ Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina.

⁴⁸ UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

conforme consta na missão da *UC GB*. Ao contrário, em todos os depoimentos percebe-se o objetivo específico de educar (se é que se pode utilizar esta palavra) os funcionários para cumprir os propósitos da empresa, denotando a visão operacional e utilitarista de educação. Parece-me mais adequado continuar usando o termo 'treinamento'. Soa melhor e não expõe a dissonância entre o discurso e a *praxis*.

CAPÍTULO IV - CONCEITOS, EXPERIÊNCIAS E ESPERANÇAS NO EXERCÍCIO COTIDIANO DOS PROTAGONISTAS DA *UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO GRANDE BANCO*: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DAS MANIFESTAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

Nós estamos pegando pessoas de perfis completamente estranhos, diversos, e tentando moldar, ajustar para o modelo certinho de bancário ideal.
(Instrutor 12)

De maneira geral, as pessoas gostam de falar sobre acontecimentos marcantes em suas vidas, sentindo necessidade de relatar, principalmente o passado. Ao encontrar ambiente propício, bem como identificação com o interlocutor, o diálogo flui e informações importantes para a construção do conhecimento são obtidas. Marques (2003) compara essa dinâmica com o hábito dos pescadores de contarem suas práticas e outras histórias/estórias, sem, no entanto, tudo revelarem. Algo permanece no campo do desconhecido (ou do não dito), cabendo ao pesquisador obter respostas a questionamentos relevantes à compreensão do assunto em pauta, instigando os sujeitos a fornecer mais informações. São estes encontros, segundo o autor, que permitem se obter subsídios úteis ao estudo que se está desenvolvendo.

No âmbito desta pesquisa, ao entrevistar as pessoas envolvidas no processo que trouxe alterações de rotina e, principalmente, interferiu na cultura organizacional do *Grande Banco*, era previsto divergência de opiniões, e também que experiências semelhantes tenham sido vividas de formas absolutamente diferentes e gerado sentimentos que, ao primeiro olhar, podem parecer contraditórios. Não cabe neste espaço proceder à análise das subjetividades dos sujeitos que serviram de amostra a este trabalho – os gestores e os instrutores internos da *UC GB*. No entanto, a partir de suas falas, é possível compreender a trajetória em que se deu a metamorfose do Treinamento & Desenvolvimento (T&D) para Universidade Corporativa (UC) na instituição financeira objeto deste estudo de caso, resgatando suas determinantes históricas, bem como o caráter dogmático assumido pelos entrevistados relativamente ao tema.

É necessário lembrar, conforme alertam Quartiero & Bianchetti (2006) ao tratar do fenômeno educação e universidade corporativas, que propostas anunciadas como inovadoras, merecem análise mais acurada, à luz dos estudos realizados nesta área, pois se por um lado há

intenção expressa das empresas de se afastarem do modelo de capacitação adotado até então, por outro lado, não conseguem alterar seu formato, pois o objetivo continua sendo o atendimento às demandas do mundo dos negócios.

Os autores chamam atenção para outro aspecto importante, apontando ao mesmo tempo a dispensa, a renúncia “de uma epistemologia, bem como de uma teleologia, jogando todo o peso da formação na **utilização imediata e pontual** de determinadas informações sobre o campo de atuação da empresa” (p. 116, grifos meus). Em resumo, um tipo de formação/capacitação baseada expressamente no utilitarismo e com a velocidade apregoada por *gurus* como Senge (2002, 2005), Drucker (1993), Meister (1999), Toffler (1994), Éboli (1999, 2004a), dentre outros.

Ao se analisar as características e objetivos da *UC GB*, se verifica que, apesar da preocupação manifestada pelos seus responsáveis em elaborar um modelo pedagógico para nortear as ações ditas educacionais, além de outras questões que merecem destaque, permanecem em aberto as questões epistemológica e metodológica, conforme informações apresentadas no Capítulo III deste trabalho.

4.1 Metamorfose da área de T&D do Grande Banco em UC GB

O *Grande Banco* é uma instituição financeira na qual, como nas demais, predomina o pragmatismo, a busca pelo aumento da produtividade no trabalho paralelamente à redução de custos, a urgência na obtenção de resultados (lucros), bem como sua manutenção no mercado altamente competitivo (e de alta rentabilidade).

Para compreender a “receita de sucesso”, ou a forma como este Banco pretende alcançar seus objetivos por meio das ações desenvolvidas por meio de sua *UC GB* - o aprendizado permanente -, verifica-se a adoção dos princípios prescritos por Meister (1999, p. 30-31) como “a base do poder” das UC’s. Seu foco é direcionado à mobilização dos funcionários, objetivando formar uma força de trabalho de altíssima qualidade, em busca do sucesso da organização. Dentre eles, destacam-se: a oferta de “oportunidades de aprendizagem”, ou seja, o desenvolvimento das chamadas competências críticas para sustentação empresarial; o treinamento de parceiros e da cadeia de valor, cujos componentes são os clientes, os distribuidores, os fornecedores de produtos terceirizados, e as universidades; a absorção, pelos executivos e funcionários das organizações, da tarefa ou papel de instrutores, no intuito de envolver a todos nos processos de ensino/aprendizado

organizacional; a venda de serviços da UC a outros departamentos da empresa, como forma de autofinanciamento, ou seja, sua transformação em unidades de negócio; e, por fim, a utilização da UC na obtenção de vantagens competitivas e conquista de novos mercados.

É necessário salientar que atividades de pesquisa e extensão, que fazem parte da vida acadêmica das universidades tradicionais, sequer são lembradas, tanto pela autora que prescreve a receita de sucesso das UC's, como no *Grande Banco*. E será que tais atividades caberiam na lógica negocial?

Ao se tratar desta metamorfose do T&D para UC, os quatro Gestores entrevistados foram unânimes ao enfatizar não só a necessidade dessa mudança¹, como também os ganhos para a empresa. Os instrutores internos, por sua vez, apresentam opiniões divididas: alguns situam como desnecessário o processo de transição e mudança de nomenclatura, e outros entendem como um salto de qualidade em relação às atividades desenvolvidas anteriormente, apontando como fundamental para diferenciar uma fase da outra, a criação e instituição do modelo pedagógico como orientador para as ações educacionais.

Exemplificando, o Gestor 2 diz que há várias diferenças entre o antigo T&D e a atual UC GB, citando que se ampliou a visão da empresa, que agora vai do todo para as partes², e não ao contrário, como era na época do T&D. Em termos de atuação, o trabalho do T&D era focado na capacitação técnica, e na UC GB, salienta, “*também se trabalha a capacitação técnica, mas com foco no desenvolvimento e nas competências da própria organização.*” Desta forma, para este gerente, agora se tem “*uma visão ampliada no tocar o negócio do Grande Banco, invertendo-se totalmente a ótica, a forma de olhar. Agrega mais, fica completo enquanto universidade,*” referindo-se à UC GB.

O Instrutor 15 afirma que hoje se sente mais seguro em suas atuações, entendendo que “*não estamos fazendo cursos; estamos formando pessoas.*” Além deste aspecto, acha que a empresa beneficiou-se com a uniformidade dos procedimentos prescritos pela UC GB em seus treinamentos: “*estamos sendo mais efetivos, paramos de andar para lá e para cá, estamos com a empresa inteira em uma trilha.*” Observa-se que o último trecho de sua afirmação, na qual enfatiza a uniformidade dos passos trilhados pela organização no que diz respeito à preparação de seu corpo funcional, não encontra guarida nas palavras de alguns dos dirigentes entrevistados, principalmente o Gestor 1, que ainda se ressentia da absoluta falta de coesão

¹ Neste caso, trata-se efetivamente de mudança, e não transformação na perspectiva dialética proposta por Marx.

² De acordo com a Teoria Sistêmica, em voga nas organizações na época em que surge a UC GB, poderia se dizer: do sistema geral (o todo) para os subsistemas (as partes) que o compõem.

entre os objetivos do *Grande Banco*, no que diz respeito aos processos educativos de seus funcionários.

Sem entrar no mérito acerca do entendimento conceitual de formação humana pelo Instrutor 15, verifica-se que suas palavras são impregnadas pelo dogmatismo presente na organização, definido por Luckesi et al (1996, p. 83) como “de um lado a incapacidade de ver e interpretar a realidade diversamente da indicada pelos esquemas, interesses, valores e conveniências pessoais; de um outro, significa, também, a tentativa de impor este mesmo conjunto de valores e interesses aos outros”. Ao se proceder a leitura dos depoimentos, salvo algumas exceções, em sua quase totalidade, são repetidas palavras, expressões e conceitos relativos à educação na empresa, praticamente idênticos ao que constam em documentos internos da *UC GB*, bem como àqueles que fazem parte da retórica de seus dirigentes.

Neste sentido poderia se dizer, lembrando Marx e Engels (2004a), que as idéias de uma época são compatíveis com as idéias da classe que detém os meios de produção, ou seja, da classe dominante, e apresentam-se como expressão das relações sociais, econômicas e políticas. Assim, conforme Rodrigues (2002, p. 105), “esse arcabouço ideológico metamórfico produzido pelas classes dominantes não é transmitido automaticamente ao conjunto da sociedade”, sendo necessário nesse processo um demorado e cuidadoso trabalho de educação e de convencimento das classes subalternas, que não passa tão somente pela escola, sendo esta apenas um dos instrumentos de sua transmissão, conformando o que Gramsci (1891-1937) denominou *hegemonia* (grifos do autor). No caso do *Grande Banco*, por meio de sua unidade autodenominada educativa, pelo menos entre os seus docentes (instrutores), é possível verificar que a transmissão da ideologia³ relacionada à educação corporativa está se efetivando mais ou menos de acordo com o planejado pela alta direção.

Mas, como em todos os processos inexiste a possibilidade da adesão total das pessoas, ou ainda, uma linearidade absoluta, alguns destes bancários docentes não corroboram integralmente tais afirmações, como exemplarmente se manifesta o Instrutor 13, para quem a *UC GB* ainda “*é um protótipo não acabado.*” No entanto, no percurso dessa instância de educação corporativa, em sua opinião “*a grande sacada*” foi a definição do modelo pedagógico, que trouxe a possibilidade de direcionamento de todas as ações educacionais.

³ O termo *ideologia* foi cunhado em 1801 pelo Conde Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836) e de acordo com Chauí (1987), no pensamento Marxista é “a produção da universalidade imaginária e da unidade ilusória numa sociedade que pressupõe, põe e repõe as divisões internas das classes” (p. 21). Em outras palavras, é um instrumento de reprodução do *status quo* e da própria sociedade burguesa, que elabora um conjunto de proposições cujo objetivo é definir os interesses da classe dominante como se fossem do interesse coletivo.

Compara sua implantação “à definição de um estatuto, constituição ou planejamento estratégico de uma empresa⁴,” adotando uma linguagem eminentemente empresarial, usual em todas as instâncias do *Grande Banco*.

Assumindo posição diferente, o Instrutor 7, afirma que “o Departamento de T&D no Banco GB era bem profissional, bem estruturado e bem programado.” Conta que em 1997 havia um T&D com diversos cursos prontos para aplicação, autonomia para contratar instrutores internos e externos e aplicar os módulos, cuja estruturação encontrava-se detalhadamente descrita nos manuais da organização, com referências bibliográficas e a maneira como deveria ser abordado. No entanto, este instrutor (que participou dos movimentos iniciais da formatação da UC GB), conta que o Presidente⁵ da época, “encantou-se com a educação a distância,” e criou uma distorção: “achou que UC era economizar em treinamentos presenciais.” Acrescenta ainda que a UC implantada na empresa é muito diferente do modelo idealizado pelos funcionários que trabalhavam no projeto: “a gente tinha até um embasamento em Marisa Éboli e Jeanne Meister” (grifos meus), referindo-se a uma das idéias pregadas pelas duas autoras, de que é necessário a alta administração se envolver no projeto de UC e participar da disseminação de conhecimentos, para que seu funcionamento atinja os objetivos programados.

Para o Instrutor 6, desde aquela época configurou-se “certa confusão quando se define a data de início da UC GB.” Alguns dirigentes demarcam o momento em que a empresa começou a usar CD ROM em seus treinamentos, para chamar de surgimento de sua UC. No entanto, o entrevistado não entende desta forma e explica: “em 1996, e até 1998, o Grande Banco experimentou grande evolução em suas metodologias de preparação de seu capital humano, que foram, de certa forma, traumáticas,” referindo-se à adoção de treinamentos a distância e abandono dos presenciais, aos quais os funcionários estavam habituados.

O entrevistado lembra que em 1997, para o lançamento de um programa para ampliar a utilização de recursos de microinformática entre os funcionários, foi necessário que a empresa adquirisse kits multimídia para colocar nas agências, ressaltando que não existia *mouse* e as pessoas não tinham habilidade e nem familiaridade para usar o microcomputador. Os CD ROMS, produzidos por empresas incubadas na UnB, foram as primeiras tentativas de

⁴ O entrevistado cursou Administração de Empresas. Seu depoimento demonstra que possui pouco conhecimento acerca do que é e qual a função efetiva de um modelo pedagógico em uma instituição de ensino.

⁵ Em relação à administração exercida por este presidente do *Grande Banco*, o Instrutor 7 expressa em seu depoimento o mal-estar dos funcionários na época, de maneira geral. Na área de T&D, algumas decisões foram mal recebidas pelos instrutores, como a extinção da hora-aula, a quase completa substituição de cursos presenciais por ações a distância: *Tivemos um período bastante negro da nossa época de desenvolvimento e da gestão, porque ficamos presos aos cursos da universidade (UC GB), mas só virtuais.*

treinamento a distância. “Na prática, não era treinamento a distância e sim auto-instrução. O sujeito recebia seu CD, sentava em frente a uma máquina e nem sempre se posicionava adequadamente no que fazia.” Dito de outra maneira, o funcionário cumpria o que lhe era determinado, repetindo um roteiro de instruções, caracterizando, para Frigotto (1986, p. 48) um processo de alienação e esvaziamento do caráter formador do trabalho humano. Em suas palavras, quando se pensa em “qualquer experiência educativa, tendo como horizonte o mercado de trabalho, na realidade é ter como horizonte a **estupidificação**” (grifos meus).

Cumprido salientar que, na época em que tais práticas foram iniciadas no interior da organização, muitos trabalhadores recusaram-se a cumprir as determinações, criando estratégias das mais diversas para burlar o sistema, até casos extremos de adoecimento e solicitação de aposentadorias proporcionais, com perdas financeiras consideráveis⁶.

O depoimento deste entrevistado traz elementos que permitem resgatar o percurso seguido na passagem do Departamento de T&D para a *UC GB*, confirmando-se no *Grande Banco* o que autores perceberam como uma tendência ou movimento ocorrido na relação universidade-empresa de modo geral, conforme flagrado em estudos de Bianchetti (1998a e 2001), Quartiero & Bianchetti (2005 e 2006) e Quartiero & Cerny (2005), já explicitados no Capítulo II deste trabalho.

Na primeira fase, caracterizada no período situado entre os anos de 1940 e 1970, havia a dependência explícita das organizações em relação ao sistema formal de ensino, à qual era demandada a formação/qualificação dos quadros técnicos necessários à esfera produtiva. No *Grande Banco*, tal período foi marcado pela ausência de área estruturada de T&D e os cargos eram supridos por indicações, levando-se em conta o histórico do funcionário ou questões políticas internas da organização, buscando-se, desde então, profissionais com formação acadêmica adequada para suprir funções específicas de advogados, engenheiros, economistas e contadores, que constavam do plano de cargos e salários da empresa à época.

A segunda fase da transição manteve a relação de dependência entre as empresas e a escola, em especial às universidades, mas foi o momento demarcado pelo início da

⁶ O momento de transição foi de dificuldade, como confirmam as histórias contadas por funcionários mais antigos do *Grande Banco*, tais como pessoas que se recusavam a entregar sua máquina de datilografia que estava sendo substituída por um microcomputador, bem como de outros que se diziam incapazes de aprender a “lidar com esta máquina”, ou ainda, negando-se a ligar o equipamento, com evidentes sinais de medo. Esta situação de desconfiança e medo diante da inevitabilidade da substituição de um modelo conhecido, sobre o qual o trabalhador exercia domínio, por outro totalmente desconhecido e sobre o qual a pessoa não possui conhecimento, exerce efeitos psicológicos importantes e as reações podem ser das mais diversas ordens, incluindo-se além de atitudes de revolta manifesta, o adoecimento decorrente de causas psicossomáticas. A quebra da segurança do trabalhador sobre seu processo de trabalho e o medo diante do desconhecido, caracterizam a passagem da tecnologia analógica para a digital, assunto explorado por Bianchetti (1998a, 2001), em estudo realizado em uma empresa de telecomunicações em Santa Catarina.

estruturação dos núcleos ou departamentos de RH nas organizações, com a demanda pela chamada “educação ao longo da vida”, objetivando acompanhar as alterações de ordem funcional propostas às empresas naquele momento.

Caracterizando esta fase, em 1976 o *Grande Banco* buscou a consultoria norte-americana Lang & Brinberg, especializada em RH, e iniciou a formação⁷ de seus primeiros instrutores, a fim de ministrar treinamentos internos, tanto os de caráter técnico-operacional, quanto os comportamentais. Paralelamente a organização investiu em cursos de pós-graduação aos ocupantes de cargos técnicos e gerencias mais elevados de sua estrutura hierárquica, contratação de palestrantes externos, cursos rápidos visando motivar os funcionários para aceitar as mudanças, tanto de gestão quanto de ordem tecnológica que estavam ocorrendo na esfera produtiva de modo geral.

A terceira fase da relação empresa/escola, nos anos de 1990, foi marcada, segundo Quartiero & Biachetti (2006), pela “transição do discurso para a prática”, época em que a função educacional passou a ser assumida pelas empresas, definindo uma “inversão histórica” no que se entende por educação. Nesse período várias ações foram adotadas pela administração do *Grande Banco*, visando atingir as certificações ISO, a implantação do Programa de Qualidade Total, redução de custos e incremento de resultados financeiros. Começaram aí a ser delineados os contornos do que veio a constituir-se a *UC GB*.

Na mesma linha de reflexão segue Éboli (2004 a, p. 30), afirmando que as empresas sempre tiveram programas educacionais, mas normalmente direcionados aos níveis gerenciais e à alta administração. Sublinha a autora que, para os demais funcionários eram dirigidos programas de treinamento específicos, de caráter operacional. Bianchetti (2001) acrescenta que aos trabalhadores ocupantes de altos cargos, a chamada ‘elite’ organizacional, eram/são destinadas ações de desenvolvimento com investimentos de maior valor (tempo e recursos financeiros), como cursos em instituições fora da organização, participação em congressos, seminários, tanto nacionais quanto internacionais.

Apoiando-me nas palavras destes autores, é possível identificar que, como exemplarmente observou Comênio (1592-1670) em sua clássica obra *Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos*, que seria necessário diferenciações no que se compreendia por ‘todos’: a escola maternal e primária para todos, e os demais níveis, ao avançar em complexidade, como a academia, acessíveis somente a alguns. Se na educação formal, estrategicamente, se caminhou da homogeneidade para a heterogeneidade da clientela,

⁷ O processo de formação dos instrutores internos do *Grande Banco*, bem como seu percurso histórico encontra-se relatado no Capítulo III, com informações complementares em item específico deste Capítulo IV.

sendo a divisão efetivada de acordo com a classe social dos indivíduos, o mesmo fenômeno pode ser presenciado na educação empresarial.

Os próprios departamentos de T&D das organizações promovem a distinção, ou, utilizando-se uma metáfora corrente na linguagem empresarial, ‘segmentam o público-alvo’ para as ações de treinamento/desenvolvimento de acordo com o posto ocupado pelo trabalhador na hierarquia da empresa, e/ou para suprir necessidade operacional imediata. Nas UC’s, de maneira geral, a lógica é a mesma: o “tudo a todos” apresenta gradações.

Como quarto momento da relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, no *Grande Banco* pode se identificar, a partir de 2000 e mais precisamente de 2001, ações intensivas dos administradores para renovação do parque tecnológico, a ênfase na “educação” dos clientes com vistas à utilização de canais alternativos de atendimento (*home banking, office banking*)⁸ e máquinas de auto-atendimento localizadas fora das agências), aculturação dos funcionários para uso de novos equipamentos, adoção do modelo de gestão de pessoas por competências, estímulo à realização dos cursos a distância no portal da *UC GB*, adoção de critérios para seleção interna de acesso a cargos utilizando-se, desde um formulário/roteiro criado por técnicos da organização denominado “entrevista por competências”, até outros critérios instituídos na tentativa de avaliar as “competências”, além de outras ações desencadeadas no período.

Em relação à passagem do T&D para UC, como assinalam Quartiero & Bianchetti (2006, p. 115), ocorreu “o momento de cristalização”, caracterizando a quarta fase da relação entre empresas e universidades. No *Grande Banco* houve investimento massivo na área de educação, com o retorno dos cursos presenciais⁹, a reformulação do portal de acesso à *UC GB* e lançamento de inúmeros cursos a distância; revigoramento do papel dos instrutores internos e retorno do pagamento de hora-aula para atuações em cursos presenciais e a distância; atribuição da responsabilidade de “líderes educadores” aos ocupantes de cargos gerenciais,

⁸ O conceito de *home banking* e *office banking*, cuja tradução literal do inglês para o português é “banco em casa ou banco no escritório”, foi massivamente disseminado entre os clientes e usuários das instituições financeiras no início dos anos 2000. A propaganda focava o conforto e bem-estar do cliente/usuário, que poderia se “auto-atender” sem a necessidade de sair de sua casa ou trabalho para esperar em filas dos bancos. Este processo foi concomitante com a redução do número de trabalhadores bancários nas agências. Em outras palavras, ao estimular o cliente/usuário dos serviços financeiros a se “auto-atender” por meio da internet sem deslocar-se até as agências bancárias, foram criadas as condições ideais para reduzir drasticamente o número de trabalhadores nesse setor, sem prejuízo de resultados financeiros. Para melhor detalhamento sobre o assunto, ver estudos de Jinkings, N. (1995 e 2002).

⁹ Os cursos presenciais continuaram a ser priorizados aos detentores de cargos de maior expressão na hierarquia da organização – os “gestores”, como são denominados. Houve (e até hoje é assim) a exceção para alguns cursos de caráter técnico-operacional, como para os caixas, por exemplo, em que eram ministrados em duas etapas: uma a distância e outra presencial. Para os demais funcionários, foi dado ênfase ao estudo a distância, por meio da *UC GB*.

aos quais é solicitada atuação direta no desenvolvimento de seus subordinados; e cada vez de forma mais intensa, estímulos aos funcionários para seu autodesenvolvimento, com a realização dos cursos da *UC GB* ou em outras instâncias educativas. Pode ser caracterizada como a época da ênfase no “aprender a aprender” e na pedagogia das competências, denominadas por Duarte (2001, p. 36), como “as ilusões da sociedade do conhecimento”¹⁰.

Trata-se do uso e repetição incansável de noções destituídas de materialidade histórica, como ‘empregabilidade’, ‘competências’, ‘habilidades’, ‘qualidade total’ e outros modismos do gênero, coadunadas com as leis que regem o mercado mundializado (Ianni, 1992). As explicações são insuficientes e baseadas em critérios subjetivos, levando o trabalhador a se experimentar na angústia de compreender exatamente a que comportamentos, conhecimentos e atitudes tais noções se referem, principalmente por que são esses os critérios usados para avaliá-lo.

No tocante à qualificação exigida pelos bancos aos seus trabalhadores, Segnini (apud Jinkings, 1999, p. 168) afirma:

Qualificação, na perspectiva dos bancos, expressa a capacidade de competir, com sucesso, tanto com colegas de trabalho na execução de serviços internos, na busca de um desempenho diferencial cada vez melhor, como no mercado financeiro, vendendo produtos e serviços bancários. Isto quer dizer que, na ótica dos bancos, ser capaz e ter disposição para competir, ser capaz de ser “um vencedor”, marca e caracteriza competências, compreendidas como sendo qualificação. [...] Observa-se também que a importância do diploma, em termos de conteúdo (qualidade) é relativizada, adquirindo muito mais um caráter legitimador do posto de trabalho ocupado do que mobilizador de conhecimentos.

Para Gentili (2002), empregabilidade, por exemplo, não significa possibilidade de inclusão social, mas sim dotar o trabalhador de melhores condições para competir na disputa por vagas de trabalho, ou no caso dos bancários do *Grande Banco*, por melhores cargos, numa lógica onde predomina a competitividade, a individualidade em detrimento do coletivo. O que torna mais complexo o entendimento desta questão é a exigência ao funcionário quanto à sua disponibilidade para o processo de aprendizagem constante, o domínio de aspectos cognitivos relacionados ao fazer, de fatores atitudinais, juntamente com a competência de desenvolver

¹⁰ Para Duarte, “as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (2001, p. 36). O autor entende que é possível desenvolver uma educação que incentive a autonomia intelectual e moral do aluno, por meio da “transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. Ver mais, do mesmo autor, em *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2004), e Ramos (2002), em *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*

trabalho em equipe, repassar aos colegas seus conhecimentos e experiências. Em outras palavras, deve lutar como guerreiro solitário para se manter empregado, e, ao mesmo tempo, tomar frente na batalha junto com os demais empregados da organização para mantê-la no mercado.

É oportuno lembrar, conforme Aued (1999), que diante de tantas mudanças, “o trabalhador não sabe mais se de fato é um trabalhador ou patrão, ou as duas figuras ao mesmo tempo: cabeça de patrão e pés de assalariado” (p. 46). Há um estranhamento do sujeito em relação ao seu fazer, de tal forma que sua subjetividade fica impregnada, e como se tudo aquilo que produz não fosse resultado de sua ação. Assim, submetido a elevados níveis de exigências em termos de produtividade, e estranhado, alienado em seu próprio trabalho, pergunta-se: de que maneira se resolve tal contradição, de caráter excludente e segregador, que afeta tanto o processo de constituição da identidade individual como grupal? Certamente as respostas a questionamentos como este somente serão possíveis ao se avançar na compreensão dos desafios que se impõem no horizonte das transformações sociais que, se espera, sejam realizadas coletivamente.

Outros aspectos presentes na entrevista com o Gestor 4 auxiliam na compreensão do percurso histórico efetivado pelo *Grande Banco* no processo de transição do modelo de T&D para UC. O primeiro diz respeito ao modelo adotado pelo departamento de T&D, no qual eram atendidas demandas pontuais das outras áreas da empresa, sem análise mais detalhada que permitisse diagnosticar se um treinamento solucionaria o problema apontado. Atualmente “*não funciona assim.*” Há um roteiro a ser seguido e quem coordena as soluções é a gerência de educação corporativa, ou seja, a decisão por criar ou não uma solução educacional é da área especializada e não da unidade solicitante. Houve também o objetivo de “*instalar um processo de educação que fosse mais proativo, que atuasse em cima das necessidades, e não apenas das demandas recebidas*” (sic). Cita como exemplo o “Programa Crescer com o *Grande Banco*”, que foi baseado em três pilares: “*O primeiro foi devolver ao gestor a responsabilidade pelo desenvolvimento de sua equipe.*” Em seu entendimento, na organização havia um consenso de que tal atribuição cabia tão somente ao departamento de T&D¹¹; “*o segundo pilar tratava de buscar a co-responsabilidade do empregado no seu processo de desenvolvimento, em uma tentativa de reduzir os encargos da empresa neste processo;*” por

¹¹ Sobre esta questão, ver análise de Wood Jr. intitulada *Mudança organizacional e transformação da função recursos humanos*. O autor afirma que, se de alguma maneira a agregação das funções do RH “às atividades gerenciais, e a forma como isto está acontecendo, corresponde a uma exacerbação do Paradigma Funcionalista, uma vez que busca interiorizar nos indivíduos a condição de controle. [...] As energias liberadas e as contradições criadas ou desenvolvidas podem levar a um rompimento do próprio Paradigma”. (2000, p. 259).

fim, como terceiro pilar, o entrevistado citou: “*vincular o investimento em treinamento e desenvolvimento a resultados,*” algo que até então não se tinha preocupação na empresa.

Nesta perspectiva, concordando com Gentili (2002, p. 55), o trabalhador torna-se responsável direto pela sua capacitação profissional, transformando-se em “consumidor de conhecimentos” que o habilitem a continuar competindo pela manutenção de seu emprego, ou por sua inserção no mercado de trabalho.

A partir da adoção dos *três pilares* citados pelo Gestor 4, a organização consolidou a migração do modelo de T&D para UC e teve “*as ações reorganizadas em programas,*” de acordo com a conjuntura ambiental e as necessidades específicas de seu negócio. Wood Jr. (2000, p. 239) demarca que, diante da instabilidade crescente, bem como do acirramento da competição, “o foco passou a ser **mudar para criar uma performance competitiva**” (grifos do autor), estratégia também adotada pelos dirigentes do *Grande Banco* diante da concorrência de grandes conglomerados financeiros internacionais que passaram a se instalar e atuar no Brasil.

O segundo aspecto levantado pelo mesmo entrevistado, listado como “*2º. pilar,*” focalizou a mudança na cultura organizacional, no que diz respeito à assunção pelos funcionários, da responsabilidade pelo auto-desenvolvimento, em um movimento disseminado no setor produtivo de maneira geral. A organização passou a instá-los a adotar ações nesta direção, disseminando de forma sistemática a noção de empregabilidade, em voga na literatura empresarial e mídia do final dos anos 1990 e início dos anos 2000. O Gestor 4 explica:

Nós tínhamos uma cultura muito forte instalada na empresa, de que a responsabilidade pelo meu desenvolvimento é da empresa. Eu (funcionário) estou aqui disponível para que a empresa invista no meu desenvolvimento. Nós começamos a fazer um trabalho cujo objetivo era mudar esta cultura.

Esta alteração da cultura organizacional, no que tange à responsabilização dos funcionários pela busca de conhecimentos e habilidades a serem utilizadas no seu trabalho cotidiano, permanece como um alvo perseguido diuturnamente pela empresa. Uma das formas sutis de pressão é a inserção de exigências nos processos seletivos internos para ascensão a cargos melhor remunerados, tanto na área técnica, quanto gerencial. Referem-se à elevação de escolaridade, especializações e realização de cursos na *UC GB* ou em outras instituições. Dito de outra forma, um bom currículo é fator determinante na competição interna, sobrepondo-se, na maioria das vezes ao histórico do trabalhador na organização. É necessário salientar que

esta não é uma situação exclusiva do *Grande Banco*, e sim das empresas de modo geral, conforme assinalam Hirata (2002), Jinkings (1995, 2002), Bianchetti (2005), dentre outros.

Neste sentido, ao analisar a evolução das áreas de RH nas organizações, Storey (apud Wood Jr., 2000, p. 252) afirma que uma característica essencial é “a orientação para a *performance* do negócio e a visão dos empregados como recurso, similar à tecnologia ou matérias-primas”, fazendo com que os trabalhadores obedeçam às normas da empresa e apresentem “um supercomprometimento” com seus objetivos.

Observa-se na análise feita pelo Gestor 1 acerca da passagem do T&D para *UC GB*, a inclusão de novo elemento: o objetivo de apropriar-se dos conhecimentos formais e tácitos dos seus funcionários, declarado pela organização. Em suas palavras:

A universidade (UC GB) vai mostrar um processo educacional mais amplo para a pessoa, inclusive elaborando e explorando suas experiências, seus conhecimentos. Enfim, não é aquele negócio de simplesmente jogar um procedimento novo e o empregado vai lá e executa. A universidade, na verdade quer preparar um centro de interação, de troca de experiências e conhecimentos, utilizando uma metodologia e explorar isto, para agregar valor no dia a dia do profissional (grifos meus).

Por “agregar valor” o gerente entende que é “o aporte de conhecimentos e também ajudar a melhorar a habilidade do profissional,” buscando com isto ampliar suas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua atividade, como atendimento ao público, eliminação de erros e necessidade de repetição de tarefas, bem como o incremento de resultados financeiros para a organização – atingir as metas estabelecidas pela área estratégica do *Grande Banco*. Neste aspecto, como lembram Palangana & Bianchetti (1995, p. 153), atualmente o processo de trabalho exige capacidades intelectuais maiores e diferentes das predominantes durante o auge do paradigma taylorista-fordista. O apelo concentra-se no saber-fazer e na multifuncionalidade ou polivalência, ou seja, a versatilidade, a capacidade de dominar vários segmentos na mesma linha produtiva.

Apesar de entender que a criação da *UC GB* foi um grande trunfo da empresa, o Gestor 1 afirma que a área de educação corporativa não conseguiu atingir os objetivos almejados, e considera que ainda está “num processo inicial, engatinhando.” Atribui tais dificuldades à falta de autonomia da *UC GB*, que faz parte de uma grande corporação e obedece regras definidas em seus processos de educação, negociação, cobrança, acompanhamento e avaliação. Diz também que “o volume de cobrança em cima do profissional é muito grande para a universidade” e ainda falta sintonia entre os processos

acima referidos, “*como se fossem uma coisa só.*” Cita a elaboração de uma ação educacional “*para melhorar a performance dos profissionais,*” com a intervenção, ao mesmo tempo, de outras variáveis - que fogem do controle da *UC GB*, permeando o processo, fazendo “*o empregado sofrer*” com a pressão pelos resultados que deve atingir.

Conforme revelam estudos sobre o trabalho bancário (Codo et al, 1995; Jinkings, 1995 e 2002; Segnini, 1999), a categoria foi (e continua sendo) submetida de forma cada vez mais intensa às agruras do processo de reestruturação produtiva desencadeado nos anos de 1990 nos diversos setores da economia brasileira. As transformações por que passa o capital em sua luta por preservar e ampliar seus espaços, com a implantação de novas tecnologias, a extensão e a intensificação da jornada de trabalho, trazem em seu bojo como conseqüências diretas, o adoecimento físico e mental destes trabalhadores.¹² Em outras palavras, a pessoa adoece no exercício de suas atividades laborativas nos estabelecimentos bancários e a conta (ou o ônus) recai sobre o poder público, por meio do Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, que paga os benefícios mensais aos afastados, isentando, conseqüentemente, as instituições financeiras empregadoras dos custos com a remuneração mensal e reabilitação¹³ desses trabalhadores.

¹² A situação é descrita em reportagem na *Folha de S. Paulo* de 29/04/2007, intitulada *País gasta R\$ 981 mi com LER em bancários*. A repórter faz alusão ao valor gasto pelo Ministério da Previdência Social entre os anos de 2000 e 2005 para pagar auxílio-doença a mais de 25 mil bancários afastados de seu trabalho por doenças ocupacionais, como as LER – Lesões por Esforços Repetitivos, DORT - Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho, e outras decorrentes de causas psicológicas. Conforme Gonzaga (2006), a denominação LER foi substituída por DORT, mas ambas continuam em uso para designar um “conjunto de patologias produzidas por determinados gestuais repetitivos”. LER, no entanto, não contemplava outras situações que ocasionavam os mesmos sintomas patológicos que ocorrem “quando o trabalhador executa suas tarefas em posturas anormais ou mesmo com contraturas estáticas, as quais são sabidamente muito mais importantes na gênese das DORT do que os movimentos repetitivos” (p. 166). Os fatores que predisõem o desenvolvimento das DORT, de acordo com a OS n.606 do INSS, são: “a região anatômica exposta, a sua intensidade, a organização temporal da atividade, o tempo de exposição, o grau de adequação do posto de trabalho, a zona de atenção e à visão, o frio, as vibrações e as pressões locais sobre os tecidos, as posturas inadequadas, a carga osteomuscular, a carga estática, a invariabilidade das tarefas, as exigências cognitivas e os fatores organizacionais e psicossociais ligados ao trabalho” (p. 137). De maneira geral, os trabalhadores mais afetados são as mulheres (na proporção de nove para cada homem) em função da maior fragilidade de sua estrutura músculo-esquelética e a dupla jornada de trabalho (na empresa e em casa). São frequentes ainda nesses quadros, conforme o autor, a monotonia e falta de gratificação nos trabalhos realizados, relações interpessoais inadequadas com chefias intransigentes, repetitividade de movimentos, além de pausas regulares de descanso para recuperação das estruturas osteomusculares” (p. 167). A doença somente foi reconhecida pelo Ministério da Previdência Social em 1987, pela Portaria n. 4.062, de 06/08/87, embora a explosão endêmica tenha ocorrido desde o advento da Revolução Industrial. Compondo este quadro, dentre as doenças de origem psicológica que mais afetam os bancários destacam-se as depressões, síndrome do pânico, alcoolismo e outras dependências químicas, alterações severas da labilidade, estresse crônico etc., constituindo-se em situações graves, que podem levar o trabalhador ao suicídio em curto espaço de tempo.

¹³ A reabilitação dos trabalhadores bancários, de modo geral, é uma questão polêmica entre os empregadores e o próprio INSS. No momento em que os médicos peritos do INSS encaminham a pessoa para reabilitação, é comum verificar-se o desespero dos bancários, uma vez que o ambiente laboral é totalmente informatizado, não restando alternativas para desenvolver tarefas diferenciadas, além do sentimento de inutilidade e rejeição sentido em relação aos colegas, que se encontram sobrecarregados e sem disponibilidade de tempo para dar

Abordando o tema ‘avaliação’ dos processos desenvolvidos pela *UC GB*, o Gestor 1 salienta a dificuldade em isolar os determinantes para se ter respostas “*só da variável educacional,*” impossibilitando assim “*precisar se a utilidade de nossa ação está sendo adequada ou não.*” Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a direção da empresa, em seus diversos níveis estratégicos, pede soluções de cunho educacional (treinamentos), além de não haver parâmetros para avaliar sua efetividade, o tempo disponível à sua aplicação é reduzido, conforme foi salientado nos depoimentos dos gestores e instrutores entrevistados. O número insuficiente de empregados para atender ao volume de tarefas diárias do *Grande Banco*, bem como a dificuldade em afastá-los dos postos de trabalho para participar de cursos presenciais e/ou virtuais foi apontado como fator agravante da problemática antes citada.

O entrevistado exemplifica esta situação:

Eu preciso que você faça este procedimento desta forma, no tempo exigido, mas a cobrança de resultados solicita uma competitividade que faz com que as pessoas, entre aspás, esqueçam determinados procedimentos. De que adiantou investir no conhecimento, se você quer as coisas prontas na hora e aí quebra todo o trabalho? Então, esta falta de sintonia quebra, altera todas as condições.

Será que algum dia será possível a “*sintonia*” da qual sente falta o gestor entrevistado? Lembrando novamente o pensador italiano Antonio Gramsci, poderia dizer-se que o momento vivido pelos profissionais do *Grande Banco* configura-se pelo antigo modelo que ainda não foi suprimido ou substituído, e o novo que permanece na retórica, mas ainda não se concretizou na realidade desses trabalhadores, além do processo denunciado por Harvey (1992), de “*compressão do espaço-tempo*”, em que a dimensão do humano fica subsumida aos ditames do capital.

4.2 A instrutoria interna do *Grande Banco*: estratégia de superação do trabalho bancário?

Percorrendo-se a história da instrutoria ou atividade docente no *Grande Banco*, mesmo que exercida por apenas alguns períodos durante o ano, verifica-se que, desde seus

atenção e ensinar novamente as tarefas ao que está tentando se reintegrar. Em outras palavras, são raros os casos de efetiva reabilitação. A grande maioria desses trabalhadores retorna às licenças-saúde, senão em função das LER/DORT, mas por determinantes psicológicos e não adaptação em seu retorno ao trabalho, culminando, ao final de longos anos, com aposentadoria por invalidez.

primórdios, aparece a seus protagonistas - aos quais não é oferecida a opção de ser “*apenas instrutor*¹⁴,” como um espaço de realização e até como um “*tempo para pensar, um oásis no meio do deserto,*” ou ainda, a oportunidade para fugir do ritmo cada vez mais intenso do trabalho bancário, conforme afirmaram alguns dos entrevistados.

Mas, quem são estes profissionais e de que maneira a empresa os prepara para a instrutoria? Quais as exigências a que se submetem para poderem, de tempos em tempos, se afastar de suas atividades rotineiras e ministrar cursos?

4.2.1 “*Elefantes na janela de vidro*”: processo de preparação dos docentes da *UC GB*

No Capítulo III, subitem 3.2.8.2, apresentei informações acerca da preparação pedagógica dos bancários docentes da *UC GB*, que ocorre desde a década de 1970 e teve como marco o curso ministrado pela consultoria norte-americana Lang & Brimberg. Este processo sofreu alterações ao longo de sua existência de mais de 30 anos, passando por diversos estágios até chegar ao modelo atual. Apesar dos dirigentes da *UC GB* terem abolido algumas técnicas mais severas da metodologia comportamental utilizada, o “curso de formação de instrutores internos” permanece eivado de contradições e criticado não só pelos funcionários que passam por ele, mas também pelos “formadores” que atuam na preparação dos novos docentes.

Retomo o tema neste Capítulo, trazendo os aspectos subjetivos captados a partir do depoimento dos bancários que escolheram se submeter a tal preparação - ou “formação”, conforme é denominado no *Grande Banco*, bem como seus desdobramentos em termos de carreira e futuro, tanto na organização quanto na vida privada.

Quero enfatizar que os profissionais do *Grande Banco* **escolheram** e continuam nos dias de hoje escolhendo **se submeter** ao processo de formação para atuar como docentes na *UC GB*, apesar de todas as críticas e histórias que permeiam a cultura da organização. Como observa Codo (2006, p. 174), “existem muitos aspectos de qualquer trabalho que não pertencem à lógica racional”, fato que poderá ser verificado nas falas dos sujeitos que compõem a amostra desta pesquisa.

Nas entrevistas realizadas, 100% dos instrutores afirmaram que o curso de formação foi marcante não apenas para lhes abrir novas possibilidades de carreira na organização, mas

¹⁴ Recordo ao leitor que não existe no *Grande Banco* o cargo de instrutor, sendo esta função desempenhada cumulativamente ao cargo/atividades exercidas pelo funcionário.

também em outras dimensões de sua vida, possibilitando-lhes o desenvolvimento de habilidades como falar em público, conduzir atividades em grupo, participar de trabalhos em diversas áreas da empresa, principalmente em projetos inovadores e diferenciados da rotina bancária na qual a massa de funcionários encontra-se imersa. É freqüente nos relatos a satisfação por estarem expostos - na vitrine da empresa - e, em decorrência receber convites para assumir novos cargos, poder trilhar diferentes caminhos dentro e fora da organização, realizar escolhas que antes não se incluíam em seu leque de opções. Todos atribuem seus êxitos na carreira ao desenvolvimento proporcionado pelo curso de formação na instrutoria e como seu resultado direto.

Por outro lado, os docentes ressaltam que foi extremamente penoso viver o período de preparação para a docência na organização, que durou, dependendo da época em que ocorreu, de três a seis semanas e foi realizado em diversos locais do Brasil. Alguns tiveram o curso ministrado por profissionais de entidades externas, como a consultoria norte-americana Lang & Brimberg¹⁵, ou a Fundações Dom Cabral e Cristiano Ottoni¹⁶, ambas de Belo Horizonte; outros foram preparados em eventos conduzidos por funcionários do *Grande Banco* denominados ‘instrutores formadores’, treinados para esta atividade nas mesmas instituições externas antes nominadas.

De acordo com os relatos, não se constituía (e na atualidade também não se constitui) prática da empresa o acompanhamento de psicólogos ao quadro de profissionais do *Grande Banco* durante a realização dos cursos de formação de instrutores, embora haja registro de ocorrências¹⁷ de extrema gravidade, que, além de merecer intervenção imediata destes profissionais, deveriam ser denunciadas aos órgãos competentes.

A citação comum em todas as entrevistas refere-se à marca característica de todos os “cursos de formação”: seu modelo de cunho comportamentalista trazido pela consultoria norte-americana, cujo objetivo expresso nos primeiros momentos do curso era desestruturar as pessoas, levando-as ao limite máximo de suportabilidade à frustração e exposição em público a situações humilhantes e vexatórias, ou, como se refere o Instrutor 11, “*como elefantes na janela de vidro,*” para, em segundo momento, reestruturá-las de acordo com o formato preconizado na época. A fala do Instrutor 15 é ilustrativa a respeito:

¹⁵ A Consultoria norte-americana Lang & Brimberg oferece cursos e consultorias sobre T&D no Brasil desde os anos de 1970, tendo como seus clientes grandes empresas públicas e privadas.

¹⁶ As Fundações Dom Cabral e Cristiano Ottoni, são especialistas em Programas de Qualidade Total e Certificação ISO 9000.

¹⁷ Para se ter uma idéia da gravidade dos fatos, na seqüência deste capítulo, transcrevo trechos de depoimentos dos instrutores entrevistados, nos quais são relatadas algumas dessas ocorrências.

A idéia era a seguinte: o instrutor tem como primeiro papel ajudar as pessoas em seu processo de construção, e a crença fundamental era de que ninguém seria capaz de fazer isto sem ter passado pela desconstrução e reconstrução. Para isso, eles (os formadores) tinham que desmanchar, desestruturar a pessoa e a partir dali ela se reconstruiria. Se conseguisse se reconstruir, seria capaz de ajudar os outros em seu processo de reconstrução, porque já tinha passado por tal nível de sofrimento, por tal grau de introspecção, que seria capaz de ter empatia com relação aos processos de qualquer outra pessoa. Este era o modelo pedagógico (risos) que norteava todo o trabalho e isto era feito, cumprido na íntegra, sem nenhum dó, sem nenhuma compaixão, com tudo o que estava previsto, em função do objetivo final.

Questionado sobre o entendimento acerca de “desconstruir e reconstruir” as pessoas, o entrevistado admitiu que “*este é o tipo de negócio que nunca nos explicaram muito bem.*” Em outras palavras, coube aos aprovados interpretar e aplicar à sua maneira os conceitos e práticas de tal metodologia.

A dinâmica de funcionamento dos “cursos de formação” obedecia a um roteiro previamente estabelecido. Uma parcela dos conteúdos era repassada pelos coordenadores (formadores) e ao final de um dia de curso (que não tinha horário para terminar), os aprendizes recebiam temas para estudar e preparar apresentações (mini-aulas) para o dia seguinte. Participavam também de uma dinâmica denominada “pinga-fogo”, em que os formadores lançavam um assunto, chamavam um treinando para iniciar e iam substituindo as pessoas aleatoriamente, solicitando-lhes que prosseguissem de onde o apresentador anterior parou, sem perder o ritmo e a seqüência lógica de conteúdos. Todas essas apresentações eram seguidas de *feedbacks* públicos, dados obrigatoriamente pelos coordenadores e outros participantes. “*Era feedback 200% do tempo, pelos formadores e cruzado. (...) Era extremamente desgastante, mas ao mesmo tempo, potencializava o crescimento. Existia uma regra não escrita: não existe crescimento sem dor!*” (Instrutor 16).

É interessante observar, como registrou o Instrutor 12, que no movimento do grupo, apesar da dificuldade em lidar com a situação, os próprios participantes entravam “*no espírito destrutivo e começavam a dizer frases ferinas, agressivas, apelidos, fazer certas ironias, gozação e aí, se a pessoa não tinha muita estrutura, descompensava mesmo,*” referindo-se ao desencadeamento e/ou agravamento de quadros psicológicos que até então ainda estavam sob o controle do sujeito.

Outro aspecto levantado pelo mesmo instrutor diz respeito ao despreparo profissional, em termos de metodologia, conhecimentos de didática e teorias de aprendizagem, das pessoas que estavam no papel de “formadores”, lembrando que estes não necessariamente eram psicólogos e tampouco pedagogos. A maioria não era. “*Então ele vai lá, se acha com poderes*

para mexer em coisas profundas [...] muitas vezes eles exigiam mexer dentro de sua alma, do seu inconsciente, das suas neuroses e dificuldades pessoais, sem estarem preparados para isto” (Instrutor 12).

Na mesma direção o Instrutor 3 diz que os formadores criavam um processo de avaliação entre si, informalmente, disputando posição de mando e ao mesmo tempo adotando “*certo comportamento de gangue*¹⁸,” com alteração de atitudes apresentadas cotidianamente. Suas palavras são esclarecedoras:

Não é incomum você estranhar o comportamento de um instrutor formador que você já conhecia de fora da formação. [...] o grupo acaba definindo uma regra de comportamento para eles, que mudam. Eles podem ficar extremamente agressivos, uns estimulando os outros e usando ferramental para o qual muitos deles não tinham preparo. A maior parte deles não eram psicólogos e usavam instrumentos de psicologia, de tortura e pressão psicológica. Essa situação levada ao extremo era muito perigosa e podia desencadear em algumas pessoas um processo mais sério de trauma psicológico e tal.

Não há menção nos relatos dos sujeitos pesquisados, de que algum treinando teria reagido contra as agressões sofridas; pelo contrário, submetiam-se dia após dia ao ritual, naturalizando a maneira brutal como eram tratados. Da mesma forma, não se tem conhecimento de conseqüências decorrentes desse tipo de prática para os formadores, ou seja, após um curso desses, todas as situações vividas eram lançadas no baú do tempo para serem esquecidas! No entanto, passados anos e anos, as histórias estão muito vivas e algumas não cicatrizadas, conforme verifiquei durante as entrevistas. Foi a questão sobre a qual os depoimentos mais se prolongaram, trazendo muitas reminiscências do passado, alguma revolta e principalmente curiosidade em saber o que aconteceu com os colegas que “*se perderam pelo meio do caminho,*” ou seja, não conseguiram aprovação no processo formativo.

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que a experiência foi dolorosa para quem conseguiu ser aprovado, e mais ainda para quem desistiu ou foi reprovado. Houve incidência de problemas de ordem psicofísica como desdobramento do processo, tais como um

¹⁸ O mesmo entrevistado falou sobre um caso de agressão física ocorrida em sala de aula: “O instrutor (formador) que estava fazendo a avaliação dos treinandos jogou um cinzeiro de vidro no peito de um funcionário enquanto este apresentava um tema aos colegas. Era uma forma de provocar o sujeito para ver como ele reagia numa situação de estresse desse tipo.” Na seqüência de sua fala, salienta que a violência física não era uma regra, mas a violência psicológica sim, “*e muito séria.*”

funcionário que “esquizofrenizou”¹⁹ durante o curso²⁰, outros que necessitaram de internação hospitalar por problemas das mais variadas ordens: “*Eu vi vários colegas voltarem diretamente para o trabalho psiquiátrico mesmo, de tomar remédio controlado, não só terapia. O negócio era pesado mesmo,*” afirmou o Instrutor 12.

A ordem era levar o sujeito realmente ao seu limite, sem a preocupação e os cuidados posteriores para reintegração do sujeito à sua vida! Foram lembradas situações de colegas que abandonaram o processo durante sua realização, retornando para suas unidades “*e nunca mais se soube deles*”. Há casos de trabalhadores que sofreram abalos psicológicos significativos, colocando em risco sua vida, conforme exemplifica o depoimento do Instrutor 14:

Um participante do nosso grupo recebeu um feedback na frente de todos. Falaram que ele estava na arena²¹, mas não tinha presença, que sua face estava com uma máscara, ou seja, ele não tinha face. Ele foi para o quarto, se olhou no espelho e depois contou: “eu olhei no espelho e não enxerguei nada! E me deu uma vontade de pular pela janela do hotel, me suicidar. Bateu o desespero”. A pessoa recebeu um feedback tão forte que se olhou no espelho e não viu sua face, viu apenas um homem sem pescoço, que era ele. Não conseguia ver sua imagem completa no espelho.

A situação-limite vivida ao longo de dias de trabalho intenso de pressão psicológica, em que o sujeito aos poucos foi perdendo sua identidade, deixando de se reconhecer como era até então, mas ainda sem ser aquele que os “formadores” estão tentando “forma(ta)r”, apresentada pelo funcionário que “*se olhou no espelho e não viu sua face*” exemplifica o

¹⁹ A origem etimológica da palavra ‘esquizofrenia’ é grega : *skhizein* = fender, + *phrén, phrenós* = espírito; em resumo, cissão, ou dissociação psíquica, divisão do eu. De acordo com Mackinnon & Michels (1992, p. 193-204), é tratada pela Psiquiatria como “síndrome”, dada a variação em sua psicopatologia, psicodinâmica, etiologia e quadro clínico. Afeta a personalidade do indivíduo e altera sua estrutura vivencial. O paciente esquizofrênico “sofre de perturbações em diversas áreas de função psicológica”, sendo as mais evidentes as relacionadas a padrões de conduta e relacionamentos interpessoais. Culturalmente é representada pelo estereótipo do ‘louco’, caracterizando uma pessoa que produz grande estranheza social. Os episódios de esquizofrenização podem ser desencadeados em decorrência de “fatores ambientais estressantes” aos quais o indivíduo com alguma vulnerabilidade específica é submetido. Os principais sintomas são as alucinações (auditivas, visuais, táteis e olfativas); os delírios (persecutórios, de grandeza, místicos, fantásticos); as perturbações da forma e do curso do pensamento; o comportamento bizarro, desorganizado; a agitação psicomotora e a negligência dos cuidados pessoais; a pobreza dos conteúdos do pensamento e da fala; o embotamento ou rigidez afetiva; o prejuízo do pragmatismo; a incapacidade de sentir emoções; o isolamento social; a diminuição da iniciativa e da vontade.

²⁰ O Instrutor 16 relatou o caso de um colega de turma que, após um dia inteiro de curso, que normalmente terminava por volta de 22 horas, submetido à intensa pressão a partir de *feedbacks* que desestruturariam qualquer pessoa, foi para o Parque da Cidade, em Brasília, sozinho. Lá se despiu de toda roupa e ficou vagando sem noção de sua identidade, tempo e espaço, até ser encontrado pela polícia local. Seus familiares foram avisados e o funcionário foi internado em uma clínica psiquiátrica para tratamento médico, com apoio da área de RH da empresa. O Instrutor 16 diz que não tiveram mais notícias do colega, e que não havia, como não há até hoje, acompanhamento a estes casos. Cabe à família recolher seu “doente” e providenciar tratamento adequado, coberto pelo plano de saúde da organização.

²¹ Arena é o termo utilizado até hoje para se referir ao palco, ao espaço reservado para a pessoa que está apresentando um tema ou dando uma aula.

nível de estresse a que foram submetidos os participantes dos “cursos de formação” de instrutores do *Grande Banco*. O desconforto psíquico atingiu níveis tão elevados em algumas pessoas, que se desencadeavam problemas psicológicos significativos que poderiam ter conseqüências severas.

Com muita propriedade, grandes autores da literatura reproduzem em forma de ficção, acontecimentos reais, para os quais se utilizam de ricas metáforas. Machado de Assis (1839-1908), que como poucos conseguiu capturar os sentimentos de impotência e frustração humana em situações cotidianas, no conto *O Espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana* (2007)²², traz uma personagem com trajetória²³ semelhante à vivida pelo funcionário candidato a instrutor do *Grande Banco*. Em sua narrativa o autor vai mostrando, passo a passo, como ocorre o processo de desestruturação de uma personalidade, a perda da identidade, a angústia e o estranhamento do sujeito diante de seu passado, não se reconhecendo mais como aquele que fora até então, sem, no entanto, conseguir apropriar-se de seu “novo” ser.

Se situações como as citadas acima não eram raras, os bancários docentes, ao contarem suas experiências recordaram que, apesar de a empresa não se preocupar em providenciar amparo psicológico aos sujeitos submetidos a tais práticas durante a formação, o próprio grupo cuidava de seus membros, com os recursos que possuía: “*a gente ia para os quartos uns dos outros e um ajudava o outro, conversando, auxiliando do jeito que podia,*” conforme contou o Instrutor 14. Disse também que o grupo percebia quem estava subindo e quem estava caindo, em termos de desestruturação de personalidade e ficava “*na torcida*” e ainda, se necessário, de prontidão para ajudar o colega. “*Então a gente sofria a parte da gente, sem saber se iria passar ou não, e quando estava com alguém com quem havia identificação ou havia criado laços de amizade, sofria também por ver aquela pessoa legal sofrendo também.*”

²² Ver o conto na íntegra na coletânea *Obra Completa*, de Machado de Assis, Vol. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em <http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/espelho/html>, acessado em 12.mai.2007.

²³ Machado de Assis vai narrando os fatos, as reminiscências da personagem principal, alinhavando o fio da estória que conduz Jacobina, nomeado alferes da Guarda Nacional, à situação em que, ao se olhar ao espelho sem a farda, não consegue ver sua imagem, “a figura nítida e inteira”. Seu desespero ocorre ao se defrontar com uma imagem “vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra” (2007, p. 5), denotando um processo de perda de identidade. Jacobina somente se enxerga no espelho quando fardado. O homem com a tridimensionalidade do tempo (com passado, presente e futuro) já não existe mais; ficara apenas o alferes, materializando o enorme desejo de atingir determinada posição, um lugar almejado na sociedade, juntamente com toda a expectativa familiar lançada sobre o sujeito. A leitura do conto permite capturar exatamente a atmosfera psíquica propícia para o desenvolvimento deste tipo de problema.

Nas palavras do Instrutor 12, a abordagem “*bem behaviorista, de mudar comportamentos,*” trazia um molde pronto, estático, e as pessoas deveriam se adaptar a ele, mesmo sem entender exatamente como e por quê. Ele e os colegas se experimentavam como se fossem “*massa de modelar*”, contando que era prescrito “*o jeito de andar, de responder ao treinando, a forma de fazer perguntas ao treinando, tinha toda uma preparação para responder tudo daquela mesma forma, padronizada.*” Ou seja, ao mesmo tempo em que se falava em criatividade, não se dava espaço para o sujeito exercer sua singularidade, que é o que diferencia uns dos outros e dá significado ao fazer.

Por certo as organizações têm suas complexidades e identidades, devendo estar cientes do tipo de problemas que ocorrem com os sujeitos que a ela se integram e interagem (Codo, 2006, p. 174). No entanto, a partir dos depoimentos dos instrutores entrevistados, pode-se verificar, além do descaso com os fatos ocorridos, a absoluta falta de respeito ao ser humano e ausência de critérios didático-pedagógicos nesta tentativa de “*formar*” educadores. Parece mais adequado dizer que se tratava de adestramento²⁴ de pessoas para atuar como instrutores e não um curso de formação. No entanto, por mais de 20 anos o modelo se perpetuou e teve seguidores, que continuaram a disseminá-lo, com a absoluta convicção de estar trabalhando para o desenvolvimento de outras pessoas.

De acordo com Luckesi et all (1996, p. 87), o conhecimento tem como uma de suas finalidades fundamentais propiciar ao homem condições para avaliar criticamente seu modo individual e social de vida, além de ser o propulsor das mudanças e transformações sociais. No entanto, ao se olhar a formação pedagógica ministrada aos profissionais do *Grande Banco*, conforme depoimentos dos entrevistados, se torna impossível situá-lo até mesmo de acordo com seus próprios objetivos – uma ação educacional que tem por fundamento desenvolver pessoas que irão mediar o conhecimento de outros funcionários da organização.

Considerando-se o que foi exposto até aqui, talvez se possa apontar como uma das maiores contradições verificadas na passagem do T&D para UC no *Grande Banco*, o fato de, apesar de todo o sofrimento vivido e tornado de domínio público por seus protagonistas, sempre houve e há na atualidade, elevado número de candidatos a uma vaga no corpo docente da organização.

²⁴ Conforme citei no Capítulo III, o termo “*adestramento*” faz referência a animais, e não a pessoas. No entanto, como verificado nos depoimentos, torna-se difícil dizer que ocorreu um processo de educação de pessoas nos referidos cursos que se propunham a formar docentes para atuar na área de educação do *Grande Banco*.

O que fez/faz pessoas esclarecidas, livres, submeterem-se a situações como as relatadas anteriormente? Quais são os ganhos indiretos? Usando as palavras de La Boétie²⁵ (1987, p. 27), quais são as “iscas da servidão, o preço da sua liberdade”? Ou ainda, “quais são as ferramentas da tirania” que prendem essas pessoas?

É interessante observar que nenhum dos entrevistados relatou pesar ou ter se equivocado em sua escolha ao ingressar na instrutoria, apesar de “*ter apanhado como cachorro sarnento*”, como se refere o Instrutor 16 à sua experiência de quatro semanas, com jornada diária superior a 12 horas em sala de aula e outras tantas noite adentro, no preparo de mini-aulas que deveria ministrar no dia seguinte - na maioria das vezes, relativas a assuntos que desconhecia. Nestes termos, poderia se perguntar também, novamente recorrendo a La Boétie: “Qual é a doçura venenosa que adoça a servidão”? (1987, p. 28).

4.2.1.1 Modelo atual: “formação” ou forma(ta)ção

Marx, ao iniciar o primeiro capítulo de sua obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (1990), lembra que Hegel, ao referir-se a Luis Bonaparte, já havia feito referência em alguma de suas obras, à repetição de grandes acontecimentos e personagens históricos uma segunda vez. Acrescenta em seguida o que Hegel esquecera de dizer: “da primeira vez como tragédia, da segunda como farsa” (p. 17).

Será que, no caso do curso “de formação”, pelo qual passam os bancários que desejam abraçar a docência no *Grande Banco*, há elementos indicativos da substituição das técnicas behavioristas e semelhantes a “*táticas de guerra*” descritas anteriormente, por um modelo diferenciado e de respeito ao ser humano? Se o primeiro momento constituiu-se em uma tragédia (para muitos de seus protagonistas), poderia se dizer que a segunda fase, com todas as mudanças alardeadas pelos dirigentes da *UC GB*, estaria realmente voltada à formação do trabalhador? Ou seria apenas uma farsa, com utilização de novas roupagens, autores, discursos e ações – nos moldes vaticinados por Marx ao se referir aos acontecimentos históricos e personagens que fazem parte da história da humanidade?

²⁵ Na clássica obra *Discurso da Servidão Voluntária*, Etienne de La Boétie afirma que “os teatros, os jogos, as farsas, os espetáculos, os gladiadores, os bichos estranhos, as medalhas, os quadros e outras drogas que tais eram para os povos antigos as iscas da servidão, o preço da liberdade, as ferramentas da tirania. Os tiranos antigos tinham esse meio, essa prática, esses atrativos para adormecer seus súditos sob o jugo. Assim, achando bonito esses passatempos, entretidos por um prazer vão que passava diante de seus olhos, os povos abobados acostumavam-se a servir tão tolamente e até pior que as criancinhas que aprendem a ler vendo as brilhantes imagens dos livros iluminados” (1987, p. 27).

Para responder a tais questões, nada melhor do que os depoimentos dos sujeitos que vivem e constroem o cotidiano da *UC GB*, trazendo em suas palavras todas as contradições vividas no interior da organização, mais especificamente em sua instância que se pretende “de formação pedagógica”.

Ao se tratar do “curso de formação” nos moldes atuais, questionado sobre as mudanças em relação ao passado, o Instrutor 17, que é também “formador”, faz severas críticas ao novo padrão adotado, por estar centrado basicamente na compreensão do modelo pedagógico da *UC GB*. Explica que o novo docente deverá sair apto a elaborar um diagnóstico e um plano didático de uma ação educacional: “*este é o grande orgulho da área de educação corporativa.*” Para ele, está se perdendo muito, pois além de reduzir a carga horária do curso, o que compromete sobremaneira o desenvolvimento e apropriação de conteúdos, os novos instrutores saem sem condições de fazer uma leitura adequada da dinâmica de um grupo, sem conhecimento acerca de mecanismos de resistência, dentre outros conceitos necessários ao desempenho da atividade. “*Vejo que falta muito preparo psicológico ao instrutor, no sentido de estar centrado.*” Em seguida diz que não sabe se está sendo muito exigente, mas “*o nível do pessoal está deficiente para a tarefa para a qual estão sendo chamados.*”

O Instrutor 7, que também atua como “formador”, faz críticas semelhantes à metodologia utilizada e afirma sua esperança de que a situação melhore, que o plano didático evolua, “*pelo menos no que diz respeito à leitura de grupo e às técnicas de apresentação [...], que está muito fraco. É uma hora e meia de conteúdo sobre este assunto. Para um instrutor, isto é um absurdo!*” Explica também que dentre os conteúdos abordados, aparecem as teorias de Vygotsky, Rogers, a *Janela de Johari*²⁶, *feedback*, “*enfim, é um corta e recorta, corta e cola do modelo pedagógico,*” salientando que não há aprofundamento em nenhum tema, configurando-se em uma “*colcha de retalhos*” desunidos e sem nexos entre si, com o resultado aquém da expectativa dos próprios “formadores” e, conseqüentemente, dos responsáveis pela *UC GB*.

O quadro descrito pelo instrutor entrevistado não difere do apontado por Schlemm (2006) ao se referir aos programas de capacitação elaborados pelas empresas e cuja análise não entra no mérito da criação das UC's. O autor critica, de maneira geral, as ações de T&D

²⁶ *Janela de Johari* é uma ferramenta conceitual utilizada para trabalhar *feedback*, criada em 1955 por Joseph Luft e Harrington Ingham. A denominação ‘*Johari*’ deriva de parte dos prenomes de seus criadores (‘Jo’, de Joseph e ‘hari’, de Harrington). Seu objetivo é auxiliar na compreensão dos diferentes tipos de personalidades humanas e a diversidade na comunicação interpessoal. No Brasil foi largamente utilizada nas décadas de 1970 e 1980, principalmente em trabalhos com organizações e na administração de pessoal (meio acadêmico). Para mais informações, consultar <http://www.geranegocio.com.br/html/geral/gp3.html>, acessado em 11.mar.2007.

realizadas pelas organizações, afirmando que inexistente a compreensão necessária acerca do processo pedagógico da aprendizagem, além de não se levar em conta a maneira de aprender e de assimilar conceitos e idéias de cada indivíduo. Acrescenta ainda: “parece que se parte sempre do ponto zero quando o assunto é capacitação” (p. 26), salientando que, na prática, falta preparação adequada do ponto de vista pedagógico, aos instrutores e docentes que atuam nas organizações.

Durante a realização das entrevistas para esta pesquisa, a preparação dos candidatos à docência na *UC GB*, na etapa presencial, era de três semanas. A partir de meados de 2007, segundo informações da área de educação corporativa, havia propostas para se reduzir em uma semana esta etapa, com a conseqüente revisão dos conteúdos para que o curso caiba nas duas semanas, em função dos custos financeiros. No entanto, até a apresentação desta dissertação, tal modificação não havia se concretizado.

Tal compressão, tanto no aspecto temporal quanto dos conteúdos de ordem cognitiva, demonstra que o entendimento conceitual de “formação” no *Grande Banco*, e principalmente em sua instância que se diz educativa, encontra-se deveras distante ou sem jamais ter cruzado com os objetivos de um ideal de formação humana, nos preceitos de omnilateralidade, conforme Ramos (2002), Chauí (2003) e Cattani (2005).

Este último autor, ao definir o verbete “formação profissional”, ressalta que apesar deste processo encontrar-se demarcado em função das necessidades empresariais relativas à sua política de organização e gestão, assim como em outras dimensões da vida humana, é “condicionada pelas relações sociais e pelos embates entre capital e trabalho na esfera da produção, refletindo também, relação de poder e concepção de mundo dos agentes” (2006, p. 136). Cattani acrescenta ainda que, na perspectiva taylorista-fordista, a formação profissional “assume um caráter restrito de adestramento da mão-de-obra e de adaptação do produtor direto ao posto de trabalho” (p. 136-7).

Neste aspecto, verifica-se que o *Grande Banco*, apesar de anunciar sua adesão aos novos modismos em termos de administração, principalmente a partir da implantação do modelo de Gestão de Pessoas por Competências, permanece, no que concerne à formação de seus profissionais, no paradigma taylorista-fordista, situação que se confirma nos depoimentos dos entrevistados.

Diante desta realidade, pode-se dizer que se trata de um equívoco e uma apropriação indébita, anunciar como “curso de formação” a uma “*colcha de retalhos*” - expressão usada pelo Instrutor 7. Em outras palavras, foram aglutinados em um conjunto, diversos conteúdos desconectados entre si, destituídos de base epistemológica e metodológica, cuja única

possibilidade efetiva é treinar/adestrar bancários para atuação operacional. No entanto, aparentemente os dirigentes da *UC GB* não se deram conta de que os processos educativos requerem atenção diferenciada das demais rotinas operacionais de uma organização bancária. Continua-se tentando preparar pessoas para atividades de ensino e aprendizagem com o mesmo formato padrão dos treinamentos técnico-operacionais de abordagem behaviorista, mesclado com pitadas de tempero humanista, construtivista e outros, com bases “rogerianas”, “vygotskyanas”, “druckerianas” e todos os demais citados anteriormente. Nos termos em que está sendo realizado, o sentido sócio-histórico de formação humana foi perdido, ou melhor, subsumido, aparecendo como mais um dos ingredientes que compõem as estratégias organizacionais objetivando a adaptação dos funcionários às necessidades pontuais e específicas da empresa (Cattani, 2006).

4.2.2 Remuneração e ganhos indiretos

Os homens, ao fazerem a sua história, não a fazem arbitrariamente, nas condições por eles escolhidas, e sim “nas condições diretamente determinadas ou herdadas do passado” (Marx, 1990, p. 17), apropriando-se das experiências e conhecimentos construídos ao longo das gerações que o antecederam.

Na atividade bancária, o objeto de trabalho é a “mercadoria dinheiro”. Sua vivência cotidiana se dá pela “representação fetichizada através da qual o *dinheiro parece gerar dinheiro*, sem qualquer mediação da atividade produtiva”, conforme Jinkings (1999, p. 151, grifos da autora). Este trabalhador efetua a manipulação de símbolos destituídos de valor concreto, e desta forma, detém cada vez menos o domínio sobre a finalidade e o produto de sua atividade, exercendo assim uma tarefa destituída de sentido. Ao não se reconhecer perde também, gradativamente, o suporte garantido pelas relações interpessoais no grupo de trabalhadores em que está inserido. Tal situação é agravada pela exigência crescente de *performance* no trabalho, desenvolvimento de um perfil de competências cujas características na maioria das vezes são nebulosas, bem como a alta competitividade entre funcionários no mesmo ambiente laboral.

Cruz (1999) aponta que a urgência em assumir um papel, ser alguém nesta sociedade, está ocasionando “uma cisão entre o indivíduo e a sua própria expressão social, exatamente porque revela a cisão do sujeito com ele mesmo (entre ele e o significado daquilo que é

socialmente)” (p. 177), caracterizando-se um processo de despersonalização. O autor explica que:

Despersonalização implica, portanto, desumanizar-se aos poucos, exaurindo-se na tentativa de suprir essas necessidades e de usufruir das benesses geradas pelo sistema produção-consumo. O indivíduo recorre a um embotamento da afetividade, da espontaneidade e da criatividade como forma de se adequar ao ciclo mercadológico (p. 177).

Considerando as condições de trabalho nas instituições financeiras da atualidade, conforme apontam os dois autores acima citados, estes trabalhadores buscam espaços nos quais possam, senão escapar, mas pelo menos minimizar os efeitos desumanizadores de sua atividade.

Por certo são conhecidas, na cultura da empresa, todas as mazelas descritas anteriormente pelos bancários docentes a respeito do “curso de formação”, que se constitui de um processo repleto de contradições e sofrimento. No entanto, inúmeros funcionários do *Grande Banco* insistem em ingressar neste grupo considerado “diferente” dos demais bancários da organização, especialmente no que diz respeito à diversificação de atividades.

Assim, recorrendo-se novamente a La Boétie (1987), pergunta-se: “qual é a força e o segredo da dominação”? (p. 31), ou ainda, o que torna a atual “servidão” objeto de desejo de tantos? Em outros termos, o que atrai e/ou determina que tantas pessoas, após passarem por essa experiência dolorida e difícil de esquecer, conforme declarado pela maioria dos entrevistados nesta pesquisa, permaneçam ou queiram fazer parte deste grupo? Seria a remuneração adicional? Ou há outros fatores que interferem ou definem tal decisão?

Considerando-se que os instrutores do *Grande Banco* já recebem um salário de acordo com o cargo que exercem na empresa (independentemente de sua atuação na atividade docente), ao serem questionados acerca do valor adicional recebido para ministrar cursos, apenas um declarou que sabe exatamente quanto recebe por esta tarefa. Os demais assumiram a mesma resposta: não é pelo valor da hora-aula que a atividade é exercida; afirmaram, também, nem saber quanto é a remuneração e só verificam se foi paga ou não, observando seu contracheque no final do mês.

Instrutores com maior tempo na atividade docente relataram que houve épocas em que a hora-aula era muito boa, representando um incremento real no salário mensal, e que em outros tempos, deixou de ser paga, voltando novamente em período recente, mas em valores bem inferiores. Mesmo na época em que a remuneração na instrutoria foi suspensa, estes

profissionais afirmam que continuaram atuando em cursos e outras atividades docentes no *Grande Banco*, pelo prazer que a atividade lhes proporcionava e continua proporcionando.

Mas, se não é representativo o valor monetário, o que faz com que tais profissionais assumam mais esta atribuição, deixando de lado suas famílias, estudando e se preparando fora de seu horário regular de trabalho, já tão intenso e extenso? Quais são os ganhos indiretos? O que representa ser instrutor do *Grande Banco*?

Muitas histórias foram contadas em resposta a tais questionamentos, entremeadas por aspectos positivos e negativos. Foram salientadas questões como a possibilidade de conhecer novas cidades, se hospedar em bons hotéis, freqüentar ambientes diferentes, conhecer pessoas e novos projetos da empresa, ter aumentada sua visibilidade, ampliar a rede de relações, estudar continuamente (aprofundar conceitos e buscar novos conhecimentos) e com isto, estar apto a concorrer a cargos melhor remunerados na organização. Mas, como razão principal, apareceu **a fuga da rotina cotidiana do trabalho bancário**, confirmando o que apontam autores como Codo et al (1995), Jinkings (1995, 1999, 2002), Segnini (1999), Cruz (1999), dentre outros.

Para o Instrutor 1, a possibilidade de atuar como docente “*é uma via de mão dupla,*” ou seja, se reconhece contribuindo para que a empresa atinja seus objetivos, e ao mesmo tempo se apropria de experiências que não teria se ficasse confinado à atividade definida por seu posto de trabalho. Diz ainda que a organização lhe “*oportuniza esses momentos de estar aprendendo, estudando, vivenciando grupos e transmitindo conhecimentos*” e estes ganhos são seus, na medida em que leva para qualquer lugar onde for trabalhar, incluindo instituições de ensino externas.

É interessante observar que o profissional entrevistado não considera o tempo gasto na preparação de aulas e material didático para a *UC GB* como tarefa adicional à sua jornada já intensa, e sim como oportunidade de crescimento. Entretanto, relata que, ao retornar de uma semana em que fica somente ministrando cursos, sua mesa está repleta de trabalhos que aguardam execução, e aí tem duas opções: estender a jornada na empresa ou levar trabalho para fazer em casa. Prefere ficar em seu posto de trabalho “*até nove ou dez da noite*” para dar conta de suas atribuições. A empresa não providencia, em seu caso, outro trabalhador para substituí-lo nos períodos em que está fora, a serviço da *UC GB*. O funcionário conta que são duas ou três horas de extensão da jornada, além “*da sobrecarga acumulada e do estresse emocional vivido por estar diante de um grupo novo,*” referindo-se aos treinandos/alunos, aos quais tem a tarefa de transmitir novos conhecimentos. Suas palavras refletem sentimentos

contraditórios: o prazer em atuar como docente, e o ressentimento devido à ausência do tempo necessário para se preparar melhor:

Você tem um estresse emocional de estar lidando com aquele conteúdo que você não viu, não estudou e precisa se preparar para entrar em sala de aula com segurança. E aí, mais o trabalho e quando você chega de viagem é mais trabalho. É difícil! Então chega um momento em que a gente diz: puxa vida, está valendo a pena?

Em termos de desdobramentos negativos relacionados à instrutoria, foram citados problemas como o desmantelamento de relações familiares devido às ausências prolongadas, a perda de cargos comissionados, a incompreensão do grupo de colegas acerca da atividade desenvolvida, dentre outros.

As estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para enfrentar estas situações são da mais variada ordem. O Instrutor 1, por exemplo, afirma que “o grupo cobra!,” fazendo menção a seus colegas. São comuns expressões como “Já vai de novo?,” ou ainda, “Ah, vai viajar, está usufruindo!” Revela que para contornar o mal-estar em sua equipe, usa a seguinte tática:

Gosto sempre de contar para eles, quando volto, algum episódio do tipo: olha, eu não fui preparado para ministrar tal módulo e cheguei lá, não tinha quem ministrasse, eu passei a madrugada estudando e no outro dia, às oito horas da manhã estava lá, em sala de aula, e no dia seguinte tinha que entrar de novo. Passei mais uma madrugada preparando material porque ninguém tinha preparado. Faço isto para dar a dimensão do papel do instrutor, que as pessoas não têm.

O mesmo Instrutor revela que, para poder sair e dar treinamentos de tempos em tempos, além de convencer a chefia na unidade onde trabalha, mobiliza pessoas de sua família (mãe, sogra, irmã) para substituí-lo em suas atribuições domésticas. Além disso, se prepara em casa, fora do seu horário normal de trabalho (à noite e nos finais de semana) para ministrar cursos: “no trabalho (durante a jornada normal) não tem condições. Então, o que muitas vezes eu fazia? Eu trabalhava e quando chegava o final de semana eu ia para o notebook fazer minhas coisas de instrutoria em casa, na tranquilidade do meu lar.” A absorção nas atividades de ensino lhe é de tal maneira prazerosa, que o funcionário não as assumia como trabalho, realizando-as espontaneamente em seu horário de descanso e abdicando compulsoriamente de seu tempo de fruição junto à família. Durante a entrevista, ao ser questionado, surpreendeu-se com a compreensão que fazia acerca do processo, como evidenciam suas palavras: “Eu nunca me dei conta desta situação!” Da mesma maneira, diz

que “*para a empresa, para os colegas e para muitas chefias isto não é trabalho, porque é muito difícil vincular a atividade que não é a atividade-fim da empresa ao trabalho. Então nada que não seja negócio, aos olhos da maioria, parece trabalho.*”

O Instrutor 4 também revela que necessita levar algumas tarefas para concluir em sua casa quando volta à sua unidade, após ministrar treinamentos. Justifica que apesar de não ser o ideal, não achar correto e não gostar de fazer isto, “*o contraponto de ter eventualmente uma **sobrejornada é o preço que me proponho a pagar para ter essa liberdade de sair,***” pois a atuação docente “*que eu faço com muito prazer, sem dúvida, é a atividade que eu mais gosto de fazer no Grande Banco*” (grifos meus).

Voltando à remuneração, o instrutor 6 salienta que continuou ministrando treinamentos no período em que não existia hora-aula remunerada, lembrando que foi “*uma época bastante longa.*” Acha que “*a atividade de educação empresarial é inerente a quem ocupa um cargo de liderança. Então, atuar como instrutor não é uma coisa que me deixa ligado à hora-aula.*” Questionado a respeito do que o faz continuar na atividade docente na UC GB, uma vez que é também professor em IES privada em sua cidade, o profissional esclareceu que é “*a possibilidade de autodesenvolvimento e de contribuir com o desenvolvimento de outras pessoas.*” Na seqüência de seu depoimento, afirma:

Quando você está perante um grupo, uma platéia qualquer, à medida que você é responsável por esta ação, você vai buscar agregar valor, pegar conteúdos novos, e isto lhe exige uma busca permanente de preparação. Então esta busca é um processo de autodesenvolvimento, interação com esses alunos, recebimento de contribuição desses alunos, discussão e reflexão com os alunos.

Observa-se que nas falas dos três entrevistados (Instrutores 1, 4 e 6), as atividades de ensino e preparação de material didático para os cursos, aparecem como não-trabalho, na medida em que se acham beneficiados pela empresa que lhes exige (de forma indireta) estudar mais, procurar ampliar seus conhecimentos para poder entrar em sala de aula e transmitir conhecimentos das mais variadas ordens aos seus pares. Não consideram e tampouco reclamam das horas fora de sua jornada laboral, despendidas com a preparação de aulas e material didático, viagens aos domingos e feriados para chegar ao destino, longas esperas em aeroportos, custos com aquisição de livros e outros materiais, a freqüência a cursos externos pagos por eles etc. Os demais entrevistados, da mesma forma, não manifestaram qualquer contrariedade com tal situação, que já foi naturalizada na organização.

Diante destes depoimentos, talvez se possa confirmar a hipótese de que a instrutoria do *Grande Banco* constitui-se, para estas pessoas, além de um oásis no deserto da atividade bancária, **uma possibilidade de ser** fora do espaço tradicional e restrito de uma instituição financeira.

Para se compreender o movimento realizado por este grupo de bancários que buscam na instrutoria do *Grande Banco* um espaço de realização, o resgate de sua humanidade perdida no cotidiano das tarefas vazias executadas sob forte pressão psicológica, pode-se tomar uma das conhecidas afirmações do filósofo existencialista francês Jean Paul Sartre (1905 – 1980), na qual expressa que o homem é o seu projeto e existe na medida em que o realiza, não sendo, portanto, nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua própria vida (Sartre, 1997)²⁷.

Considerando-se a perspectiva sartreana de projeto e desejo-de-ser, observa-se que cada um desses trabalhadores investe para tornar realidade um sonho/projeto acalentado, como foi expresso em algumas falas. Por certo quase todos já possuem formação acadêmica²⁸, experiências anteriores e alguns atuaram, atuam ou desejam trabalhar em instituições de ensino superior, tendo esta como sua atividade principal, ou pelo menos como uma “*fonte de prazer e realização,*” conforme muitos afirmaram.

Para a maioria, neste momento, o que os mantém atrelados às atividades burocráticas inerentes aos cargos assumidos no *Grande Banco*, sejam gerenciais ou técnicas, é a remuneração. Reconhecem que teriam dificuldade em obter o mesmo valor no mercado de trabalho fora da organização, principalmente em IES, em decorrência da alta competitividade neste setor e da falta de titulação e percurso acadêmico. Afinal, até o momento foram bancários, embora agreguem a seu repertório horas suplementares de estudos e abdicuem de outras instâncias de sua vida, em dedicação extrema para alcançar um objetivo, um ideal. “*Enquanto não for possível ser professor fora, prefiro ser instrutor no Grande Banco*”. Com esta afirmação do Instrutor 15, pode-se resumir representativamente o projeto e o desejo desses profissionais.

²⁷ Sartre leva em conta o homem como ser histórico-social, “condenado à liberdade”, ou seja contingenciado pela necessidade de realizar escolhas o tempo todo, mesmo que na alienação, e a partir destas escolhas, se construir continuamente e ao mundo, na busca da realização do seu projeto em movimento dialético na direção do futuro. Neste ato de escolher, implica não somente sua singularidade, mas a todos os outros seres humanos.

²⁸ Conforme informei no Capítulo II, em torno de 10% dos instrutores ainda não concluíram curso superior, conforme informação da área de educação corporativa do *Grande Banco*, mas estão sendo “convidados” a cumprir esta etapa como condição para permanecer na instrutoria da *UC GB*.

4.2.3 A polêmica entre a realidade e o sonho: instrutoria como atividade única dos bancários docentes

É unânime entre os entrevistados que exercer a instrutoria como atividade única no *Grande Banco* se trata de uma questão difícil de ser equacionada. Seus gestores afirmam que não é possível ter este grupo de profissionais com dedicação exclusiva às atividades docentes, pois perderiam o contato com a realidade cotidiana da empresa, com seus problemas, necessidades, contradições e assim teriam dificuldade em atuar na área de educação. A premissa é que toda a ação educacional seja voltada para os negócios da organização e nada melhor do que um corpo docente que “*respire a organização,*” conforme afirma o Gestor 3. Seguindo em sua reflexão, afirma: “*A gente quer o instrutor que trabalhe lá (nas agências, nas áreas de suporte ao negócio etc.) e diga para nós: vocês estão equivocados, não é assim que acontece lá. Precisamos disso para não correr o risco de ficar falando sozinhos,*” referindo-se ao distanciamento que haveria se os instrutores permanecessem apenas na área de educação corporativa.

O Instrutor 6, concordando que “*esta é uma questão polêmica,*” apresenta o problema em duas dimensões, às quais chama de “*vertentes*” e propõe a solução:

Eu, particularmente, acho que em algumas ações, mais técnicas, poderia ter pessoas dedicadas “full time”. Mas cursos de liderança, não há nas empresas. Eu não conheço nenhuma empresa mundial em que pessoas ficam exclusivamente trabalhando com educação. Estar em campo (nas agências e outras unidades negociais), vivendo a realidade é parte significativa da atualização. O que talvez devêssemos fazer é uma inversão: ao invés de as pessoas estarem 100% em campo e eventualmente como instrutor, poderíamos fazer o seguinte: 60% como instrutor e 40% de seu tempo em campo. Eu não acredito em UC sem pessoas que vivem a prática.

Já para o Instrutor 2, se lhe fosse dada a oportunidade de trabalhar apenas com educação na empresa, mantendo a mesma remuneração, afirma que não aceitaria, pois “*hoje quem trabalha só com a UC GB é muito burocrata, perde o contato com o grupo real e acaba oferecendo soluções menos calcadas nas dificuldades reais das pessoas.*”

Por outro lado, o Instrutor 9, em perspectiva totalmente oposta, diz que ficar apenas na instrutoria “*era tudo o que eu queria!*,” afirmando que não possui “*o menor apego ao status de gerente,*” mas, no entanto, precisa da remuneração que o cargo lhe proporciona para suprir as suas necessidades básicas, bem como as de sua família. Com a mesma opinião, o Instrutor

12, diante do meu questionamento, responde num impulso: “*Onde é que eu assino para tornar isto realidade?*”

Pode-se verificar que a opinião dos entrevistados é dividida. Para alguns seria a realização de um desejo há muito acalentado, poder concentrar sua atuação somente em atividades educativas na empresa, tendo um cargo específico, com remuneração adequada. Outros entendem que perderiam sua condição de repassar conhecimentos aos colegas, no caso de afastamento de seus postos de trabalho, tornando-se “acadêmicos”, como os professores das universidades tradicionais.

O Instrutor 17 traz a problemática para outro viés de análise e diz: “*Esta dicotomia é muito cartesiana! Eu tenho clareza de que não preciso estar longe da realidade para ser um instrutor com cargo. [...] Eu vejo que é um discurso muito pobre,*” referindo-se à necessidade expressa pelos dirigentes da UC GB de que seus instrutores sejam bancários que ocupem apenas “o papel” docente, sem o reconhecimento formal pela organização, a partir da criação do cargo de instrutor. Acrescenta ainda que este grupo, se existisse, poderia ser muito bem preparado e “*aí se poderia dizer que em breve teríamos educadores.*” Para isso, sugere cursos de pós-graduação, para formar, no mínimo 70% de mestres. “*Aí eu poderia dizer: agora estou criando a universidade corporativa, onde tem embasamento conceitual, teórico, mas também tem a prática.*”

Apesar de todas as controvérsias, enquanto os bancários docentes fizerem questão de “*pagar o preço,*” ou seja, aceitar a dupla jornada, a sobreposição de responsabilidades e tarefas, a obrigação pelo seu desenvolvimento, não se pode antever quaisquer transformações na relação empresa-trabalhador. O modelo atual, embora criticado, de um modo ou de outro atende às necessidades organizacionais imediatas. Verifica-se que, no *Grande Banco*, passou-se do T&D para UC, ou, *lampedusianamente*²⁹ falando, mudou-se para manter o *statu quo*, para que tudo **pareça** diferente, em movimento contínuo de mudança, embora a ordem do capital permaneça intocável.

²⁹ De acordo com Turmina (2005, p. 12), a idéia original expressa na contradição “mudar para manter” é do “Príncipe de Lampedusa (1979), descrita na obra *O Leopardo*, em que o autor em algum momento da evolução social da Sicília da metade do século XIX constata que as mudanças ocorridas serviam simplesmente para que tudo ficasse exatamente como estava, embora a aparência de que tudo tivesse mudado permanecesse no ar”.

4.2.4 Desenvolvimento dos instrutores da UC GB

Em 2004, ao ser lançado o modelo pedagógico da UC GB, foi determinado pela gerência da área de educação corporativa, que todos os instrutores deveriam “trilhar um caminho” previamente estabelecido, para permanecer no quadro docente da organização. Não se falou e tampouco se incluiu, naquele momento, cursos de mestrado ou doutorado acadêmicos na trilha.

Passados mais de dois anos, sem que houvesse qualquer tipo de cobrança ou retorno ao assunto pelos dirigentes da UC GB, os entrevistados responderam à seguinte questão: Você conhece a Trilha de Desenvolvimento que deveria ser seguida pelos instrutores? Está fazendo a sua? As respostas foram sintetizadas no quadro 15 abaixo, que demonstra a situação atual quanto ao assunto:

Instrutor entrevistado	Estou fazendo	Não estou fazendo	Considerações
1		X	<i>Pretende fazer quando tiver condições.</i>
2	X		<i>Acha que já concluiu toda a trilha, mas não tem acesso ao sistema para acompanhar. Ressente-se das falhas tecnológicas.</i>
3		X	<i>Fez alguns cursos virtuais da UC GB, mas não teve a preocupação de estabelecer um caminho.</i>
4	X		<i>Acha que a idéia é fantástica, mas não funciona. Tem um controle paralelo para anotar os cursos que já fez. Deveria haver indicações de livros, seminários e congressos.</i>
5	X		<i>Afirma que é preciso dar uma melhoria na trilha. Acha que falta muita coisa ainda.</i>
6		X	<i>Acha o modelo é inadequado e afirma que não funciona. O aprendiz não pode ser deixado sozinho no processo, sem interação. Deve haver acompanhamento e, pelo menos, tutoria.</i>
7		X	<i>A maioria dos “passos” são cursos a distância disponíveis no portal virtual da UC GB, muito fracos (referindo-se aos Cursos Harvard).</i>
8		X	<i>Conhece e está com problemas para acessar. Não tem tempo para realizar sua trilha. Acha positiva a iniciativa na UC GB.</i>
9		X	<i>Não tem condições de fazer cursos na agência em função do movimento. Chega muito cansado para fazer curso na internet à noite.</i>
10		X	<i>Nem conhece. Só ouviu falar.</i>
11	X		<i>Não terminou ainda, mas já está quase no fim. Acha importante.</i>
12		X	<i>Sua rotina diária na agência, sem fazer os cursos, estende-se até próximo das 21 horas. Não tem condições fazer cursos na internet à noite, em casa..</i>
13	X		<i>Fez alguns cursos, mas não conseguiu terminar, em função do volume de demandas cotidianas. Acha quase impossível fazer tudo o que é proposto.</i>
14		X	<i>Não acha interessantes os cursos da Trilha.</i>

15		X	<i>Considera-se muito atarefado.</i>
16		X	<i>Não dispõe de tempo e acha os cursos de baixa qualidade.</i>
17	X		<i>Acha que deveria haver acompanhamento, o que hoje não tem.</i>
18		X	<i>Sabe que existe, mas nem conhece direito e não tem tempo, em função do volume de atividades que executa hoje.</i>

Quadro 15 – Realização da Trilha de Desenvolvimento no Portal da UC GB pelos instrutores internos.
Fonte: elaborado pela autora, com base nos depoimentos dos instrutores entrevistados.

Dos 18 depoimentos, verifica-se que um terço dos funcionários com atuação docente na *UC GB* estão seguindo os passos definidos pela área de educação corporativa para sua Trilha de Instrutor, enquanto os demais, no momento das entrevistas, não haviam iniciado. No entanto, como pode ser visto nas considerações, há críticas relativas ao acesso devido a problemas tecnológicos, bem como à qualidade dos cursos oferecidos no portal da *UC GB*. É importante salientar que, em tentativa de acessar a referida Trilha em 11 de maio de 2007, verifiquei que foi excluída do Portal da *UC GB* (*intranet*), “para reajustes”, segundo informações da área de educação corporativa.

Outro aspecto, destacado pelos entrevistados, é a falta de condições para fazer cursos durante sua permanência no ambiente laboral, em decorrência da intensificação da jornada de trabalho, fato relatado também por outros grupos de funcionários da organização.

Ao questionamento acerca dos estímulos dados pelos gestores da educação corporativa da empresa para cursar Pós-Graduação, especificamente mestrados e doutorados acadêmicos, algumas respostas ilustram os rumos adotados pela administração do *Grande Banco*, no que se refere à educação do seu corpo funcional:

Não, neste momento não vejo nenhum incentivo. Acho que isto falta. Até a liberação para estudos, que existia até 2003 foi cortada. É uma pena!
(Instrutor 6)

Não. O Grande Banco não estimula. Eu gostaria de estudar mais o processo empresarial, que é uma coisa que eu gosto; eu gostaria de estudar marketing e não esse cipó do HSM³⁰, que é muito bom para encher os olhos, mas se você espremer, no final ficam aquelas coisas inúteis. [...] Essa área de aprendizagem, pedagogia, que é uma área pela qual sou apaixonada, a gente transita mais no superficial, quando deveria ter um pouco mais de aprofundamento, pelo menos no que gosta mais, se interessa mais. (Instrutor 7)

³⁰ HSM do Brasil é uma empresa de consultoria sediada em São Paulo, cujo foco é a realização de seminários e congressos com títulos sugestivos, como por exemplo, “Fórum de Alta Performance”, que ocorreu nos dias 12 e 13 de abril/2005. As palestras são voltadas à área de administração e negócios, trazendo *gurus* como Peter Senge, Richard Whiteley, Hyrum Smith, Edward de Bono, Bernardinho, Viviane Senna, dentre outros do cenário internacional e nacional. Desde 2005, além dos altos executivos do *Grande Banco*, alguns instrutores recebem como premiação em determinados momentos, a participação nestes eventos, que são realizados em grandes hotéis e duram de dois a três dias. Para obter mais detalhes, ver o site da empresa: www.hsm.com.br.

Em documento interno da organização³¹ consta que o tempo dedicado à participação em eventos externos tais como pós-graduações *lato* ou *stricto sensu*, ou curso de idiomas patrocinados pelo *Grande Banco*³², é considerado a contrapartida do funcionário em seu processo de desenvolvimento, devendo ser realizada fora de sua jornada de trabalho. Assim, a responsabilidade por atingir determinado nível de conhecimento teórico e metodológico se estabelece no plano pessoal, como uma obrigação dos trabalhadores que escolhem assumir mais esta atribuição no interior da organização. O suporte dado pela *UC GB* a seu corpo docente, conforme se pode verificar, além de insuficiente, é inadequada e extremamente distanciada de quaisquer práticas pedagógicas que se possa ter em instituições educativas.

4.2.5 “Instrutor é coisa de empresa; professor é coisa de escola”

Qual a diferença entre um instrutor e um professor? Por que são adotadas denominações diferenciadas para atuações que, a primeira vista parecem, senão iguais, pelo menos muito semelhantes?

Diante desta questão os entrevistados manifestaram surpresa e certa dificuldade em responder. Para a maioria, até o momento não havia sequer a dúvida quanto à pertinência da denominação ‘instrutor’ e não ‘professor’, pois o assunto foi naturalizado ao longo do tempo e poucos questionam. Parece natural esta diferenciação, embora suas atribuições sejam parecidas e, a maior parte das atividades, iguais.

É interessante ressaltar que em nenhum momento, seja em documentos internos ou citações orais, a empresa se refere ao seu corpo docente como ‘professores’ ou termos similares, que possam dar a conotação de instituição acadêmica, embora seus conhecimentos e práticas pedagógicas adquiridas fora do ambiente de trabalho sejam bem-vindos e aproveitados à exaustão, tanto na produção de material didático como na elaboração de soluções educacionais, condução de reuniões de trabalho e outras atividades afins.

³¹ Documento interno da área de Gestão de Pessoas, que orienta e define as normas para a educação corporativa no *Grande Banco*, publicada em março de 2007.

³² Os cursos de idiomas somente são patrocinados pela organização para altos executivos e para alguns funcionários que recentemente foram deslocados para atuar nas unidades que se estabeleceram fora do país.

Um dos dirigentes da área de educação corporativa (Gestor 3), admitiu que este assunto não faz parte de suas preocupações ou questionamentos, e apresentou a seguinte resposta:

Sinceramente eu não sei. Imagino que é para não confundir com o professor de escola. Talvez tenha começado muito voltado para uma instrução [...] e aí passou a se chamar instrutor. Desde então vem assim, apesar do leque (de habilidades) do instrutor servir para trabalhar em academia (universidade acadêmica). Só ficou a palavra. Na minha opinião, é bem uma marcação. Você fala 'instrutor', você sabe que é coisa de empresa. Você fala 'professor', você sabe que é coisa de escola. Na hora. (Gestor 3)

Para o Gestor 4, a denominação 'instrutor' traz “até um pouco de incoerência com a própria abordagem histórico-cultural” adotada pelo modelo pedagógico da UC GB. No entanto, salienta que é um termo utilizado há muito tempo na empresa, “está instalado na cultura e é muito bem aceito.” Por este motivo, foi avaliado pelos gerentes de educação corporativa que seria difícil substituí-lo, apesar de “não representar aquilo que a gente entende que é o papel desta pessoa.” Esclarece que atualmente é usado o termo “mediador de aprendizagem” para denominar o profissional que exerce atividades de ensino na organização.

Relativamente à designação “professor”, o Gestor 4 afirma que esta nunca foi utilizada no Grande Banco por ser muito restrita ao sistema tradicional de ensino. A título de justificativa, aproveita a oportunidade e critica este profissional: “o professor é aquele que professa, que ocupa um lugar de destaque, que está acima. O professor é o mestre, e o aluno, como a própria etimologia da palavra diz, é aquele sem luz.” Diz também que acha inadequado o termo ‘professor’, mesmo no modelo de educação formal, por trazer um peso, por estar afastado do aluno.

Para o Instrutor 13, “esta coisa de instrutor não tem nada a ver” e o emprego desta palavra é um costume na empresa, tendo se criado até uma casta: “há alguns que estufam o peito e colocam embaixo da assinatura como se fosse cargo. [...] Eu acho que o nome não é compatível e se quisermos trabalhar na linha pedagógica definida, não poderia ser instrutor.” Sugere que poderia ser “coordenador ou mediador,” mas em seguida afirma que “professor também poderia ser,” criticando o “jogo de palavras e interpretações,” e manifestando seu desejo: “eu gostaria de ser chamado de professor! Isto me valorizaria mais do que ser gerente.” Em seu depoimento, este funcionário falou sobre os cargos de nível gerencial ocupados por ele na hierarquia da empresa, afirmando que gostaria, se houvesse esta

possibilidade, de atuar somente em atividades de ensino, abdicando de sua posição atual, como outros em situação semelhante.

Sem entrar no mérito ou avaliar questões legais de cunho trabalhista, verifica-se mais uma contradição entre discurso e prática na organização. Talvez o ato de registrar no modelo pedagógico algo que, de antemão os dirigentes já vislumbravam a dificuldade de mudar, constitua-se em um artifício para alcançar a homogeneização, senão na prática, pelo menos na retórica. Da mesma forma que se fala em instrutor e não mediador de aprendizagem, conforme preceitua a orientação didático-pedagógica, os funcionários e, dentre eles os próprios instrutores, se referem a ‘treinamentos’, e não a ‘ações educacionais’, em uma perspectiva demarcada, como já assinalei em diversos momentos, pela confusão no uso de conceitos da área educacional, como se fossem sinônimos.

Historicamente sabe-se que nenhum sistema se mantém com base apenas no campo da materialidade. É necessário que entre em jogo a **ideologia**, a partir da qual são trabalhados subjetivamente os conceitos, os valores e as normas, fazendo com que as pessoas acreditem e compreendam o heterogêneo como homogêneo, utilizando como base os pilares do liberalismo. Afinal, de acordo com esta concepção, não somos todos iguais e com as mesmas possibilidades? Ou será que, como acontece na ficção de George Orwell (1903 - 1950), *A Revolução dos Bichos*³³ (2003, p. 112), se poderia dizer que “todos são iguais, mas alguns são mais iguais que os outros”?

4.3 Uso de conceitos e apropriação de idéias: por que “Universidade”?

Um aspecto interessante observado na linguagem usada pelos instrutores, dirigentes e demais funcionários que trabalham na área de educação corporativa da empresa, é a naturalidade como denominam a UC GB simplesmente de “universidade”, sem entrar em

³³ Em *A Revolução dos Bichos*, George Orwell narra a história dos animais da Granja Solar que, revoltados contra os maus-tratos, se organizam e expulsam seu proprietário. De posse da terra, seus líderes (os porcos), começam a reordenar as atividades da granja, estabelecendo novos princípios de convivência social. São escritos sete mandamentos do Animalismo, pelo personagem Bola de Neve, de maneira a atender às necessidades da nova forma de governo. Assim, funda-se nova tradição: cada bicho torna-se um camarada e a ação de todos visa ao bem comum. No entanto, o espírito de rebeldia de seus líderes vai aos poucos se transformando em ambição, e a revolução, de vitoriosa, torna-se um eficaz instrumento de dominação e controle. Os mandamentos foram sendo reformulados, chegando-se ao ponto dos animais esquecerem o que havia sido escrito anteriormente. A antológica frase que consta no mandamento único, ao final, é: “todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais que os outros” (2003, p. 112).

discussão quanto ao significado do substantivo usado para a instituição milenar que percorreu os séculos na história da humanidade, com seus diversos momentos e modelos característicos.

Assim como venho apontando nos itens anteriores, a questão conceitual, parte integrante da epistemologia, da mesma forma que os aspectos metodológicos da *UC GB*, não obedecem a qualquer critério de cientificidade.

Com relação ao uso de vocábulos, é patente, senão o desrespeito, o desconhecimento, por parte de pessoas que, em função de seu ofício, deveriam se preocupar com o assunto. Tal problemática fica evidente nos depoimentos, abaixo transcritos.

4.3.1 Porque “Universidade” para denominar a *UC GB*

O conceito de universidade, tanto para os gestores quanto para os instrutores, distancia-se sobremaneira do apresentado por Cattani (2005), Chauí (2003) e do verbete encontrado em Ferreira (1999). No *Grande Banco*, em nenhum documento interno até 2001³⁴, se faz menção à titulação/escolaridade dos instrutores internos, e tampouco à dedicação em tempo integral às atividades docentes, ou à realização de pesquisa e extensão. Pelo contrário, os gestores são unânimes em ressaltar a necessidade de o empregado permanecer em suas funções bancárias e sair em determinados momentos para ministrar cursos ou preparar treinamentos.

Da mesma maneira, quando solicitados a diferenciar uma universidade acadêmica de uma UC, os depoimentos demonstram o descaso (ou desconhecimento) acerca de conceitos dotados de historicidade. Verifica-se a repetição mais ou menos generalizada de um padrão que se encontra nos documentos internos e nos discursos ouvidos ao longo destes últimos seis anos, proferidos pelos dirigentes da área de educação corporativa do *Grande Banco*.

Em primeiro lugar é necessário salientar que, ao ouvirem a pergunta: “Em seu entendimento, o que caracteriza uma universidade?”, foi comum os entrevistados ficarem em silêncio, falarem sobre a *UC GB* como ponto de referência, e somente depois de algum tempo, responder à questão. Nos depoimentos abaixo é possível vislumbrar tal problemática:

A gente tem o conceito de universidade dentro daquilo que a gente vive. Eu vivo dentro de uma universidade, [...] um ambiente onde a gente tem disponíveis ações de desenvolvimento, cursos para que as pessoas possam traçar seu rumo, traçar seu desenvolvimento e se encarrerar e ter suporte, ter

³⁴ A partir de 2001, a Gerência Nacional de Educação Corporativa instituiu como requisito para os candidatos a uma vaga na instrutoria da *UC GB*, possuir curso superior completo, em qualquer área de conhecimento, e, pelo menos, dois anos de atividade na empresa.

aporte de conteúdos, de conhecimentos para fazer bem o que precisa fazer. Mas você tem também na universidade o aspecto da extensão universitária. Então você se volta para fora, de forma que você aplica aquele conteúdo que se diz universal, na vida prática, que possa dar suporte, que possa dar apoio, que possa contribuir para o desenvolvimento da sociedade. (Instrutor 1)

Ao afirmar que vive dentro de uma universidade, o entrevistado esclareceu posteriormente que está cursando pós-graduação em uma IES privada de sua cidade. Mesmo assim, seu referencial continua sendo a UC GB, exceto quando fala sobre a extensão universitária, situação ausente nas UC's de modo geral.

Para o Instrutor 7, “*universidade é o lugar que agrega diversos saberes, agrega e produz diversos saberes.*” Mesmo tentando buscar mais informações, o entrevistado não conseguiu acrescentar mais nada ao conceito emitido, afirmando que “*isto é pergunta para pedagogo,*” e não para ele.

Já o Instrutor 6, com uma resposta mais elaborada, afirma que

*Universidade é um arcabouço, uma arquitetura relativamente organizada de condução dos indivíduos em direção a melhores condições de vida, que se dão, normalmente, pelo acesso a melhores condições de **desempenho** e do exercício do potencial pleno de cada uma das pessoas. A universidade é onde as pessoas podem buscar condições de **ampliar seu desempenho**. Se você olhar numa empresa, também tem esta referência, mas esse desempenho é uma situação dentro de um contexto maior, que é a melhoria de entendimento do dia a dia, melhor conexão com a realidade. (Grifos meus).*

Suas palavras evidenciam o caráter empresarial conferido à instituição acadêmica, ao estabelecer a relação de acesso a melhores condições de vida baseadas no desempenho individual, numa clara alusão à Teoria do Capital Humano disseminada por Theodore Schultz na década de 1960, de acordo com a perspectiva trazida por Gentili (2002), de seres humanos “consumidores de conhecimentos”, ou ainda, da “mercantilização dos processos educativos” apontada por Casanova (2001), Silva Júnior (2005) e Delgado (2006), dentre outros autores que denunciam a situação atual das universidades acadêmicas no modelo neoliberal.

O Instrutor 3, após ouvir a pergunta, respondeu que nunca havia pensado neste assunto e emitiu um conceito baseado na crença, já que, em suas palavras, “*acredita*” que universidade

seria uma coisa que levasse a uma sociedade o processo de educação, para as respostas que a sociedade precisa em todos os campos. Basicamente ela tem que trabalhar a questão do ensino propriamente dito, e da pesquisa. Porque as universidades, principalmente em países subdesenvolvidos ou em

desenvolvimento como o nosso, em que as empresas a rigor não têm muita estrutura, ou não têm cultura, ou não têm mesmo preparo para desenvolver conhecimentos dentro delas, a universidade contribui bastante, principalmente em áreas em que o setor privado não participa. A universidade aí entendida como a universidade pública.

É intrigante uma pessoa assumir a condição de mediador de conhecimentos de outros trabalhadores na empresa como membro do grupo de profissionais da *UC GB*, e afirmar que nunca pensou no que é uma universidade. Será que tal temática jamais lhe suscitou qualquer tipo de questionamento? Mesmo desconsiderando-se este aspecto, fica patente sua idéia da universidade pública, conforme esclarece ao final, a serviço do setor produtivo, ou seja, para desenvolver conhecimentos úteis ao setor privado, que não dispõem de condições para tais atividades em países como o Brasil. Seguindo esta lógica, nos países ditos desenvolvidos, a universidade acadêmica seria prescindível?

Se forem listadas as respostas dos demais entrevistados a esta questão, poderá se verificar que seguem na mesma direção. Algumas mais elaboradas, denotando melhor apropriação de conceitos e utilização da linguagem formal, e outras, de caráter absolutamente incompatível com o papel ocupado pelos instrutores, na perspectiva anunciada na missão e visão da *UC GB*, de formar cidadãos críticos e criativos, e “ser reconhecida como centro de excelência em soluções de aprendizagem e desenvolvimento profissional e social do *Grande Banco* e dos seus colaboradores”.

No que tange à pertinência do uso do substantivo “universidade” para denominar a *UC GB*, encontram-se na organização alguns focos de resistência, como o revelado pelo Instrutor 6: “*Eu acho que nós tínhamos que repensar o propósito de usar ‘universidade’. Quando iniciamos este processo, o horizonte estava muito claro, mas como as coisas são cíclicas, hoje eu teria certa dificuldade para respaldar isto.*” Perguntado se cíclico refere-se a modismos, responde que não e acrescenta: “*É a própria percepção das pessoas sobre a importância de determinados processos,*” referindo-se claramente a momentos da organização em que há interesse que a mentalidade dos funcionários esteja ampliada ou mais aberta; nestes casos, “*a universidade interessa.*” No entanto, “*quando não há um interesse dessa mentalidade crítica se desenvolver, o processo fica mais burocrático: é o próprio cerceamento do pensamento.*”

Referindo-se ao momento atual da *UC GB*, o entrevistado reafirma sua convicção: “*acho que neste momento não estamos com abertura para o processo de crítica, de discussão. Há algumas verdades estabelecidas e pronto! Neste caso, seria mais adequado chamar de área de treinamento mesmo.*” Para este instrutor, a passagem do T&D para UC trouxe poucas

mudanças, “*com exceção da relativa estruturação hierárquica das aprendizagens.*” Por estes motivos, não vê razão para que a *UC GB* seja chamada de universidade.

Além dessas afirmações, o Instrutor 6 diz que a *UC GB* “*ainda não está acontecendo, apesar de ser uma boa proposta.*” Ele mesmo pergunta por quê e em seguida responde:

Porque as organizações estão muito preocupadas com o curto prazo e o Grande Banco não é diferente. Trabalha muito em cima de uma demanda imediata e não está preocupado com uma formação de médio prazo, que é o acadêmico. Eu lamento isto! Vai fazer falta, e no curto prazo se desgasta rapidamente.

Curto prazo, em seu entendimento, é o período de dois anos. Suas palavras encontram eco no depoimento do Gestor 1, que reclama do “*imediatismo*” e “*urgentismo*” com que são tratadas as demandas de outros setores para a área de educação corporativa da empresa, como se um treinamento pudesse ser preparado de um dia para o outro, com a mágica condição de alcançar todos os resultados almejados pela área negocial da empresa.

Na mesma direção segue o depoimento do Instrutor 12, que diz não gostar do nome “*universidade corporativa,*” por achar que “*é uma falácia, por causa dessa incoerência entre o discurso e a prática.*” Com relação à *UC GB*, entende que é apenas “*uma pretensão de educação, mas ainda muito ineficaz,*” por concentrar a maioria de seus cursos na internet e estar “*fazendo de conta, chamando de educação.*” Esclarece o que chama de “*faz de conta*”:

Você faz o curso pela internet, obtém o certificado, vai colecionando títulos e títulos, e um belo dia você quer ser gerente. Aí apresenta 30, 40 cursos feitos pela internet e o outro candidato só fez dois cursos pela internet. Você tem uma chance muito maior de ser gerente. Como se esses cursos valessem alguma coisa, mas não valem nada.

A problemática citada pelo Instrutor 12 é revelada também nos depoimentos de outros entrevistados. O “*faz de conta,*” como ele se refere, é prática constante na organização, observado quando ocorrem processos seletivos internos para algum cargo. Um dos critérios é a verificação do currículo dos candidatos, e é dada ênfase pelos selecionadores (os próprios chefes das unidades que detém a vaga a ser preenchida), aos cursos realizados pela *UC GB*, muitos deles adquiridos da Universidade *Harvard* em 2001³⁵.

³⁵ Os títulos dos *Cursos Harvard* disponíveis no Portal da *UC GB* são sugestivos e alguns exemplos merecem ser citados: *Olhe o Cliente e Realize Negócios; Mantendo Equipes no Alvo; Gerenciando Conflitos; Persuadindo Pessoas; Implementando Estratégias; Liderando e Motivando; Gerenciando com Foco na Criatividade; Elaborando Orçamentos; Gerenciando Sua Carreira; Fazendo Apresentações; Implementando Inovações;*

Ao se questionar se caberia **pesquisa e extensão** na *UC GB*, o Instrutor 6 entende que não, em função das próprias características da universidade corporativa, já que a empresa não tem a conotação de pesquisa e desenvolvimento como têm as multinacionais Microsoft, IBM e indústrias farmacêuticas, citadas por ele como exemplos. Acrescenta que nas empresas brasileiras são raros os casos de pesquisa e a partir deste fato, afirma: “*é como se a gente estivesse anistiando as corporações de inserir nas suas UC’s a pesquisa e o desenvolvimento. Por isso é que ainda não salta muito aos olhos e ela não existe.*”

Será que é possível contentar-se com a justificativa simplista de que “*ainda não salta muito aos olhos*” (grifos meus) e por este motivo não existe? Evidentemente não seria de se esperar que uma UC desenvolvesse atividades de pesquisa, uma vez que seu foco são os negócios da organização. No entanto, também não seria esperado que se denominasse “Universidade”. Afinal, que espaço é este que se pretende universidade, e deixa de lado a principal atividade que caracteriza estas instituições milenares, conforme salientam Luckesi et al (1996, p. 39): “uma universidade sem pesquisa não deve, rigorosamente, ser chamada de universidade”. Ou, conforme afirmam ainda os autores, as outras atividades acadêmicas somente serão significativas se contribuírem para proporcionar “a pesquisa, a investigação crítica, o trabalho criativo no sentido de aumentar o cabedal cognitivo da humanidade” (p. 41). Nestes termos, qual é a contribuição das UC’s, de maneira geral, para aumentar o conhecimento da humanidade? É justo se chamar de universidade uma instância voltada somente para seu interior, cujos objetivos visam tão somente o negócios da organização, no intuito de competitividade, redução de custos, velocidade em suas operações e incremento em seus resultados financeiros?

Manifestando opinião diferente de seus colegas, o Instrutor 3 entende que a *UC GB* deveria trabalhar com pesquisa. No entanto, é necessário conhecer o inteiro teor de sua resposta, na qual se vislumbra sua compreensão acerca do tipo de pesquisa que deveria ser desenvolvido, de igual caráter utilitarista manifestado em seu conceito sobre universidade. Em suas palavras, explica:

Com pesquisa naquilo que é fundamental para a universidade (UC GB), que é basicamente talento e conhecimento. Tem que trabalhar com o que se cria de conhecimento dentro da organização, e tornar isso capital intelectual dessa organização; trabalhar com os talentos que essa organização tem e são produtores de conhecimento, de capital intelectual.

Dito de outra forma, pesquisa dirigida aos interesses do *Grande Banco*, para consumo imediato em seu interior, bem como para formar o seu “*capital intelectual*.” Salienta que os “*produtores de conhecimento*” da organização, ou seja, os trabalhadores que constituem o chamado “*capital intelectual*” deveriam ser valorizados, pois “*têm uma capacidade de produzir valor agregado para a organização e a universidade (UC GB) naquilo que diz respeito a conhecimento.*” Traduzindo-se em palavras mais simples: valor agregado = lucro.

Sua explanação reforça o caráter ao qual se resumem as funções da *UC GB*, ou seja, produzir conhecimentos no intuito de “*agregar valor*” para os negócios da organização, fechada em si mesma, sem o caráter social do qual se reveste a instituição universitária ao longo do tempo, de socializar toda e qualquer conquista do pensamento/trabalho humano.

4.3.2 Diferenças entre UC e universidade acadêmica, na visão dos protagonistas da instância educativa do *Grande Banco*:

Da mesma forma que conceituar “universidade”, esta questão demorou a ser respondida e foi objeto de brincadeiras e rodeios por parte dos entrevistados. Observa-se que não há homogeneidade em seus discursos, encontrando-se inclusive contradições em respostas para questões complementares, como a anterior e a presente.

A diferenciação estabelecida entre a universidade acadêmica e a UC, para o Instrutor 7, é “*a entrega do produto. Na academia você entrega um produto que é o saber. [...] O saber da universidade não é focado no lucro; é focado na expansão do saber. Nas UC’s, o saber é necessário, mas desde que vise lucro.*” Com poucas palavras e de maneira simples, o entrevistado tocou no ponto principal que **deveria** diferenciar as duas instituições: o lucro! Falo desta forma porque os tempos em que as universidades acadêmicas possuíam autonomia para dedicar-se integralmente às suas atividades, com maior ênfase na produção de conhecimento por meio da pesquisa, bem como da socialização/transmissão desses conhecimentos, estão se tornando cada vez mais escassos e difíceis, como aponta Gentili (2001), em sua expressiva metáfora “universidades na penumbra”. A pressão do capital, em seu “processo sócio-metabólico” de recomposição (Mészáros, 2002) busca ocupar também este espaço, com voracidade sem igual.

Confirma esta tese o depoimento do Instrutor 12, que além de bancário é professor em uma IES em sua cidade. Afirmo que a instituição acadêmica está em um “*processo de transição,*” salientando que as universidades nas quais trabalhou estão contratando

professores com título de Mestre, mas que tenham também experiência prática no mercado de trabalho. Justifica e naturaliza a questão:

*Elas (as IES) estão entendendo que para sua sobrevivência no mercado não basta ser acadêmica, com o professor que chega lá e despeja conteúdos teóricos. Elas querem professores que **formem alunos com capacidade de sair dali e produzir resultados para a sociedade capitalista onde estão inseridos**. A universidade acadêmica está migrando para uma filosofia de universidade corporativa! (grifos meus)*

Suas palavras, ditas com a experiência de um protagonista que vive a realidade da universidade acadêmica, embora privada, e também a da universidade corporativa de uma grande organização financeira, retrata exatamente a situação emblemática pela qual passam as universidades acadêmicas na América Latina, e em especial no Brasil, a partir da adoção do modelo neoliberal que tenta, a qualquer custo, instalar o “capitalismo acadêmico”, principalmente nas instituições públicas, conforme denunciam Casanova (2001), Silva Júnior (2005) e Delgado (2006).

O Gestor 4, com o pragmatismo necessário a um dirigente de instituição financeira afirma que as universidades acadêmica e corporativa “*convergem, ou deveriam convergir na preocupação com a qualidade do processo de aprendizagem, porque [...] é o mesmo, seja dentro de uma empresa ou dentro de uma academia.*” Complementa afirmando que “*a UC deveria buscar na instituição acadêmica essa experiência, trabalhar com a busca da consistência, da verticalização (aprofundamento), da qualidade desse processo.*” Entende também que as duas instituições poderiam ser complementares, com a universidade acadêmica buscando nas UC’s a prática, para associá-la à teoria, aproximando, desta forma, os estudantes da “realidade”³⁶ do trabalho. Por outro lado, confirma que

os participantes aqui das ações da universidade (UC GB) têm uma tendência a se afastar muito do conhecimento teórico por achar que isto é academicismo, que vai emperrar o processo e acaba trabalhando muito em cima do técnico-operacional, apenas do fazer. Eu acho importante buscar essa convergência, aliar essas duas coisas.

Nota-se nas entrevistas que, tanto seus dirigentes, quanto os instrutores internos, ao se referir à *UC GB*, chamam-na simplesmente de ‘a universidade’, como se fosse absolutamente

³⁶ O entrevistado manifesta um entendimento de saber diferenciado, dicotômico entre teoria e prática, como se estas fossem absolutamente contraditórias. Ao se referir à “realidade” do trabalho, traz uma concepção de realidade não material, sem visão de totalidade. Em outras palavras, uma visão ideológica de realidade, na qual este corresponde somente à prática.

natural tal denominação. Ao mesmo tempo em que fazem questão de afirmar sua distância e diferenciação da universidade acadêmica, além da estrutura física de salas de aula, professores que não são denominados desta forma, mas executam as mesmas atividades, utilizam-se de todo o referencial presente no modelo que negam. Para Quartiero e Bianchiatti (2006, p. 116),

apresentam-se como se a ligação ao modelo acadêmico desse legitimidade a essa nova proposta de universidade, pois, mesmo quando seus proponentes e teóricos enfatizam a necessidade de distanciamento da formação oferecida pela academia, seu respaldo social ainda está muito presente. Tal modelo garantiria o aval de seriedade à ‘educação’, realizada no espaço corporativo. Ao mesmo tempo, essa visibilidade, por meio de grandes construções, veicula uma determinada imagem da empresa, que lhe serve de *grife*.

Há, no entanto, bancários docentes, como o Instrutor 12, com a criticidade e clareza necessária acerca do assunto, manifestando sua compreensão a respeito dos pontos de convergência e divergência entre as duas instituições:

A universidade acadêmica é um ambiente de pesquisa científica, de aprendizado coletivo, de desenvolvimento de idéias novas, de novos paradigmas, de novos conceitos, de evolução humana, enfim. Eu não consigo enxergar isto na UC, porque como a empresa tem seus valores, sua própria ética, e cada empresa tem a sua, então como a universidade tem por princípio a liberdade de pensamento, como é que vou adaptar isso dentro de uma empresa onde quero pessoas pensando todas de uma forma só? Pelo menos assim, eu estou falando do ambiente bancário, que é o que conheço.

Enfim, se houvesse condições de transcrever aqui todos os depoimentos, o leitor poderia verificar que a grande maioria dos instrutores (salvo algumas exceções) e gestores entrevistados entende que a universidade corporativa veio suprir uma lacuna deixada pela universidade acadêmica, de acordo com as perspectivas trazidas em obras de autores como Drucker (1993), Toffler (1994), Senge (2002, 2005), Meister (1999) e, no cenário nacional, a grande incentivadora das UC's, Marisa Éboli (1999, 2002, 2003, 2004 a, 2004b, 2004c, 2006). Em outras palavras, a compreensão é de que a UC está aí para assumir a função de preparar a mão-de-obra necessária ao setor produtivo, já que a instituição que tradicionalmente “deveria” ser responsável por tal tarefa, não está fazendo a sua parte.

E assim, poderia se acrescentar a essa idéia de realidade trazida pelos protagonistas da *UC GB*: Educar para a vida? Por que compreender o processo civilizatório humano, entender as manifestações artísticas ao longo dos tempos, a construção do conhecimento pelo homem

em todas as áreas do saber? Que finalidade teria esta educação, se os rumos da própria vida são ditados pelo mercado?

4.3.3 Educação ou treinamento: compreensão sobre processos educativos pelos “mediadores de conhecimentos” da *UC GB*

Ao se referir aos conceitos usados cotidianamente pelos protagonistas da *UC GB*, a área de educação corporativa do *Grande Banco*, em documento interno, traz algumas definições que merecem destaque:

Treinamento: “ação educacional planejada e sistematizada que objetiva reduzir as lacunas entre as competências demonstradas pelo empregado e as requeridas para o seu desempenho no posto de trabalho ocupado”.

Por educação formal, é entendido o processo de escolarização acadêmica, oficialmente reconhecida “que enfatiza o conhecimento profissional e universal”.

O conceito de educação corporativa é focado nos negócios da empresa e expresso da seguinte maneira: “processo que promove geração, assimilação, difusão e aplicação de conhecimentos corporativos, proporcionando aprendizagem e desenvolvimento contínuo das competências necessárias ao alcance dos resultados organizacionais”.

Mas o que seriam os conhecimentos corporativos? Pode-se inferir que se trata de experiência tácita, obtida na realização das tarefas cotidianas, transformada em conhecimentos e difundida internamente na organização? Se for este o entendimento, a definição está incoerente ou, no mínimo contraditória, pois de acordo com o preceituado nos manuais de divulgação da *UC GB*, seu objetivo visa formar pessoas detentoras das competências críticas³⁷ das quais a empresa necessita para se manter no mercado, ou seja, funcionários com alto nível de desenvolvimento intelectual, além de críticos, comprometidos e capazes de aplicar e difundir internamente seus conhecimentos cognitivos, habilidades e experiências.

Essa contradição de ordem conceitual, como as demais já explicitadas neste capítulo, se reflete na compreensão que o corpo docente da *UC GB* tem acerca de educação. Apesar de se ter obtido definições das mais diversas ordens ao expressarem o que entendem por

³⁷ Por competências críticas está definido em documentos internos da organização conhecimentos, habilidades e atitudes de seu corpo de funcionários que são imprescindíveis para sobrevivência e competitividade do *Grande Banco* no mercado. Para melhor detalhamento sobre o assunto, ver item sobre Mapa de Conhecimentos, no Capítulo III.

“educação” e “o que é educar”, observa-se certa convergência de opiniões desses profissionais quanto ao tema objeto de questionamento: seu fazer na *UC GB* é educação ou treinamento?

Alguns instrutores foram contundentes em suas afirmativas e outros demonstraram certa insegurança em responder, como por exemplo, o Instrutor 10: “*É difícil responder, mas é mais treinamento.*”

Dos 18 instrutores entrevistados, apenas um afirmou que “*nós fazemos educação,*” e perguntado se em todos os cursos, disse que sim, “*em maior ou menor grau.*” Dois instrutores não responderam e os demais afirmam que não se pode chamar de educação o que se faz na empresa, afirmando que o *Grande Banco*, apesar de ter implantado sua UC, continua atuando de acordo com o modelo de treinamento. Alguns, como o Instrutor 4, entendem que, em alguns momentos está se “*começando a trilhar o caminho da educação.*”

Selecionei alguns depoimentos que permitem ao leitor verificar, de maneira geral, o pensamento do quadro docente da *UC GB* acerca deste assunto:

Não, não fazemos educação. Fazemos educação em poucas situações. Eu acho que a gente procura trabalhar com educação, mas a gente tem que dar outro feitiço ao que faz para que isto se torne de fato um processo educativo. Por enquanto é mais treinamento mesmo (Instrutor 7, grifos meus).

*Eu acho que no sentido amplo de educação nós fazemos muito pouco. A gente faz muito treinamento. Temos boas iniciativas, mas do ponto de vista da educação com uma estrutura em que a pessoa avança, cresce, se desenvolve em um processo educacional, não. Às vezes, em alguns casos, ela recebe mais ou menos formação profissional, mas **educação não*** (Instrutor 3, grifos meus).

*Não, não é educação o que fazemos. Já tivemos momentos de educação no passado (época do T&D), com alguns programas bastante reflexivos e questionadores. [...] Hoje a gente está mais no **adestramento*** (Instrutor 6, grifos meus).

*Ora é educação, ora é treinamento. A gente tem aberto caminhos, mas tem largado as pessoas no meio. [...] Todos os cursos da *UC GB* a distância e sem tutoria são treinamentos, ou seja, é igual ler apostila, não tem reflexão. A gente educa quando promove reflexão, discussão e isso pode ser também online ou a distância. Mas quando é só passar informações, é só um treinamento. Isto acontece no presencial também* (Instrutor 2, grifos meus).

Verifica-se que, apesar da formação eclética destes profissionais e da heterogeneidade na compreensão de conceitos relevantes no ambiente pedagógico, a maioria admite que o que se faz na *UC GB* **não é educação**, e sim treinamento ou até mesmo, como citado, “*adestramento.*”

Mas, afinal, o que é educação para os bancários docentes da *UC GB*?

Para o Instrutor 6, “*é um processo de ampliação da capacidade crítica do indivíduo;*” o Instrutor 9 afirma que “*educação faz parte da formação, da vida*” e a pessoa está, desde que nasce, sendo educada; o Instrutor 12 define educar como “*despertar para o conhecimento, estimular a pessoa a buscar seu próprio aprendizado.*”

Se as definições acima podem ser consideradas satisfatórias, com alguma proximidade à definição dada por Houaiss (2006) no verbete “educar”³⁸, no entanto algumas situações mereceriam maior atenção dos dirigentes da *UC GB*, como é o caso do Instrutor 10, que demonstrou não reunir, no momento da entrevista, condições de elaborar um conceito ou definição coerente/clara acerca de um tema que faz parte de sua atividade na empresa. Observe-se:

Educação para mim é uma coisa que eu trabalho muito, não só na instrutoria, mas dentro da agência. Sempre procuro desenvolver as pessoas. Trabalho muito com desenvolvimento para o bem das pessoas e para mim também, porque o reflexo vem sobre mim, sobre o meu trabalho, sobre o meu resultado. Fora do Banco, trabalho educação mais no nível espiritual, religioso.

O Instrutor 4, que é também formador de outros profissionais no campo pedagógico da empresa, traz em seu depoimento mais algumas pistas para que se possa vislumbrar o interior da *UC GB* e de que maneira se estabelece o modo de inserção dessa instância que se propõem pedagógica, na vida da organização:

Educação? Eu não sei se gosto da palavra educação! Já andei refletindo algumas vezes sobre isto, porque educar, para mim traz a referência de alguém levar algo para alguém e depois que eu descobri essa forma de você construir através dos ‘alguéns’ e esses ‘alguéns’, podem ser crianças. Eu faço voluntariado e estou usando esta mesma metodologia em minha vida.

Ao falar em metodologia, a que se refere o entrevistado? Parece-me que diz respeito à teorização de Carl Rogers, com algumas “pitadas” de Vygotsky, ou algo semelhante, formando um “mix” que não permite, a partir de suas palavras, se compreender seu entendimento acerca de educação.

³⁸“Educar: dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade”, conforme o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão online, disponível em <http://www.uol.com.br/houaiss>. Acessado em 29.set.2006.

Instrutores que revelam não refletir sobre educação, como por exemplo: “*Este é o tipo de pergunta sobre o qual nunca penso. O que é educar? Para mim, eu acho que é fazer com que as pessoas, sei lá, encontrem caminho a seguir,*” diz o Instrutor 11.

Outros, como o Instrutor 15, afirmam que têm clareza acerca do assunto: “*Educar é ajudar a pessoa a se encontrar, a encontrar em si o seu potencial.*” Ora, por certo se sabe que esta se constitui de tarefa a ser buscada pelo indivíduo em processo ao longo da vida e, em alguns casos, por meio de trabalho de psicoterapia, conduzido por profissional tecnicamente habilitado, ou seja, um psicólogo. Lendo-se sua definição de maneira simplista, pode-se dizer que se trata de, no mínimo, pretensão acima do que a própria pedagogia se propõe a realizar. Assim, como pode um bancário sem formação acadêmica em Pedagogia ou Psicologia, como é o caso deste entrevistado, após passar três semanas em um curso dito “de formação de instrutores”, se arvorar em atingir tal objetivo? E o mais curioso é o fato de esta pessoa afirmar ter certeza da “missão” a ela atribuída, e, certamente, tentar executá-la em suas atuações ditas educacionais.

O Instrutor 7, em seu depoimento, diz que “*educar é intuitivo*” ao se falar em seres humanos. Complementando sua definição acrescenta:

Educação é desde o momento em que você tem uma relação com outra pessoa e essa outra pessoa tem alguma coisa para te dar, ou você tem alguma coisa para receber, ou reciprocamente uma dar para a outra. Pronto, isto para mim é educação. Para mim é constitutivo, faz parte do ser humano.

É necessário ressaltar que este profissional, para quem educar é simplesmente estabelecer um processo de relacionamento em algum nível, além de participar da elaboração de material didático, formatação de novas ações educacionais e ministrar cursos para um grande número de funcionários da organização, é também “formador” de novos instrutores!

Será necessário acrescentar outras definições dadas pelos bancários docentes da organização financeira pesquisada para se ter idéia do que é a *UC GB*?

4.4 O pragmatismo dos resultados na perfeição da urgência: velocidade x aprendizagem na educação voltada para o negócio

Ao analisar o fenômeno ‘educação corporativa’, Quartiero e Bianchetti (2006, p. 114) apontam a necessidade de se discutir o contexto no qual se realiza essa nova modalidade de

educação, caracterizando-o, no primeiro momento, como uma “proposta do meio empresarial para a adequação da educação formal às necessidades específicas das empresas”. Os autores continuam suas reflexões afirmando que “a adoção desse modelo traz impressa a idéia da possibilidade de haver grande agilidade e alto nível de adequação ou aderência dos programas educativos às demandas do setor produtivo”.

A idéia de rapidez, de soluções imediatas, pontuais e com alto nível de qualidade, bem como a substituição das universidades acadêmicas em seu papel de formar os trabalhadores nos moldes que o setor produtivo deseja/necessita, juntamente com a utilização de tecnologia de vanguarda, encontram-se nos princípios propugnados por Meister (1999) para o sucesso das UC's.

No entanto, sob a aparência de modernização do trabalho bancário, observam-se aspectos que fazem parte do paradigma taylorista-fordista, expresso claramente pelo Gestor 4, um dos responsáveis pelas ações da educação corporativa na organização, em seus comentários sobre o volume de tarefas, a rapidez com que devem ser executadas e o nível de exigência aos quais são diariamente submetidos os bancários:

É uma coisa, eu diria, meio cruel com o ser humano. É como se você reduzisse o ser humano a uma máquina. Você tem que aprender isto! Você não precisa saber o que é isto, de onde veio isto, para que você faz isto... aprenda isto! É como se a gente tivesse voltando lá ao tempo das tarefas, da divisão do trabalho, do Taylorismo, do Fordismo. [...] A gente sabe que o adulto só aprende, só tem interesse em aprender aquilo que faz sentido para ele, e quando a gente coloca a ênfase do processo de aprendizagem no fazer, a gente está segmentando e está transformando esta pessoa num ser que está, vamos dizer, restrito ao conhecimento que está sendo levado, sem a possibilidade de ampliar a visão, de fazer críticas, de sugerir, porque ele fica muito restrito apenas no fazer, ao como fazer.

A mesma lógica e rapidez exigida no cotidiano das tarefas de atendimento ao público e outras atividades bancárias, foi integralmente repassada aos processos educativos no interior da organização. Este movimento de exacerbação dos tempos, da pressão por resultados e outros aspectos encontra-se detalhado por Jinkings (1995, 2002) em seus estudos com bancários de diversas instituições financeiras.

Outro exemplo claro da problemática pode ser verificado no depoimento do Gestor 2, ao ser questionado quanto a autorização da empresa para licença remunerada de seus funcionários para cursar mestrados e doutorados acadêmicos:

O normativo para mestrado acadêmico foi suspenso em 2003, a pedido do presidente, por conta de que é um curso muito longo, e às vezes a pessoa nem utiliza, e quando vai utilizar é uma coisa mais à longo prazo, e a gente não trabalha muito nessa linha. [...] Mestrado tem que ter uma licença para estudar fora, porque os horários não são compatíveis com os horários da organização. Tem uma série de questões. Não é só isso.

Transpondo-se as afirmações acima para o caso da *UC GB*, é possível retratar a situação (confirmação imediata), à luz dos depoimentos das pessoas responsáveis pelos rumos da educação naquele Banco. Tais questões estão inevitavelmente ligadas ao “urgentismo” e à necessidade expressa pelos dirigentes da organização em abreviar o máximo possível o tempo de preparação para quaisquer atividades, incluindo-se as educacionais, visando à redução de custos e maximização de resultados. Neste sentido, contraditoriamente se pretende atingir com baixo investimento em educação e elevado nível de exigências³⁹, o máximo em termos de reconhecimento, valorização e desenvolvimento do corpo funcional da empresa, conforme expressa o depoimento do Gestor 4:

Então é assim: se você me atender em dois dias, se você me disponibilizar um treinamento em dois dias, eu fico feliz da vida! Não importa se as pessoas aprenderam ou não aprenderam. Importa que você em dois dias foi lá e entregou o produto. Então essa é a cultura que nós temos e que decorre da cultura do cumprimento de metas quantitativas. Isto está instalado na empresa como um todo e acaba sendo transmitido para todos os processos e aí não dá para dizer para a pessoa: olha, você tem dois dias para aprender sobre isso. Não dá para ser assim!

“Não dá para ser assim!,” afirma o Gestor 4, mas a prática revela que **é assim** (grifos meus). Exemplificando: em julho de 2006 foi elaborado um treinamento que deveria atingir todos os funcionários do Banco até agosto do mesmo ano. O assunto, bastante complexo, não era conhecido pelo corpo de instrutores e tampouco pelos funcionários e gestores da organização. Apenas um setor na empresa conhecia e dominava os conceitos e legislação que regem o tema. Esquemáticamente pode-se representar, conforme segue, o processo de “construção da ação educacional” encomendada pelos dirigentes da empresa à *UC GB*:

- Foram chamados dois instrutores para realizar o trabalho (ambos desconheciam o assunto);
- Três técnicos com domínio sobre o assunto – “conteudistas” – deveriam prover os subsídios necessários para a elaboração do curso;

³⁹ Ver perfil básico de competências do instrutor, apresentado no Capítulo III.

- Prazo para execução da tarefa: dois dias (quinta e sexta-feira);
- Apresentação do curso às instâncias superiores, para referendar o trabalho realizado (sexta-feira);
- Prazo para que os dois instrutores que elaboraram o curso (acompanhados pelos “conteudistas”), se prepararem para repassar os conteúdos a outros 30 instrutores das diversas regiões do país (que desconheciam o tema): sábado e domingo;
- Tempo para repasse dos conteúdos aos 30 instrutores (“nivelamento”): quatro dias; carga horária total do curso: 36 horas;
- Os 30 instrutores “nivelados” receberam a incumbência de repassar os conteúdos aos demais instrutores de sua região;
- Prazo: urgente, ou seja, nos primeiros dias da semana seguinte.
- Carga horária do curso de “nivelamento” da massa de instrutores no país: dois dias de oito horas, ou seja, 16 horas;
- Os instrutores “nivelados” (que também desconheciam o assunto) deveriam repassar informações a todos os funcionários da empresa, em suas unidades de trabalho, dirimindo todas as dúvidas que porventura surgissem;
- Tempo de duração das reuniões para transmitir informações: três horas.

A tarefa foi cumprida, ou, no bordão empresarial, mais um desafio vencido, afinal, “tempo é dinheiro”⁴⁰, conforme apregoava Benjamin Franklin (1706 - 1790) (apud Weber, 1999, p. 29). Houve comemoração, mas a incógnita (que ninguém foi averiguar posteriormente) permanece: será possível denominar de ação educativa a um conjunto de informações técnicas, elaboradas e repassadas nestes termos? Que condições de aprendizagem foram propiciadas aos próprios instrutores que trabalharam em todas as etapas desse processo? Com tal velocidade, será possível a um ser humano realmente se apropriar de conhecimentos? E por fim, será que velocidade combina com aprendizagem?

4.5 Comentários elogiosos sobre a *UC GB*

Apesar de todas as críticas tecidas à *UC GB*, seus protagonistas (salvo raras exceções), além de orgulharem-se por fazer parte da estrutura de educação corporativa da empresa,

⁴⁰ O termo é utilizado comumente em inglês: *Time is money*. Ver em Weber (1999), Capítulo II, O Espírito do Capitalismo, p. 28-32, a citação completa das palavras de Franklin, juntamente com outras, como “crédito é dinheiro”, “o bom pagador é dono da bolsa alheia”.

teceram manifestações elogiosas a seu respeito. Exemplificando, transcrevo abaixo o depoimento do Instrutor 4, que é também “formador” de outros instrutores no *Grande Banco*:

Eu acho que o sucesso da universidade (UC GB) está dentro de uma estrutura científica, lógica, respaldada e dentro do amor que as pessoas que formam esta universidade têm por este projeto da empresa. É uma coisa de doação, de transcendência [...]. Tem toda uma estruturação científica, tem todo respaldo acadêmico e junto com isto tem todo o amor das pessoas que compõem a universidade e toda uma vivência de dia a dia, de respeito ao cotidiano das pessoas que vêm aprender dentro da universidade. Isto, para mim, é o grande sucesso da universidade.

O primeiro aspecto a ser ressaltado é o visível desconhecimento do autor da fala acima reproduzida, no que diz respeito aos processos de produção e transmissão de conhecimentos respaldados pela ciência, tanto em seus aspectos epistemológicos quanto metodológicos. Ora, é no mínimo preocupante tratar como “*estrutura científica, lógica*” o ecletismo norteador dos rumos da *UC GB*, como pode ser verificado em seu modelo pedagógico, na condução de suas políticas e ações que se pretendem educativas, bem como na metodologia tecnicista usada nos planos didáticos de cursos e módulos elaborados por seu pessoal.

Outra questão que merece atenção, diz respeito à sua idéia de que basta a adoção de práticas baseadas “*no amor*” manifestado pelos integrantes da área de educação corporativa da empresa. Não cabe aqui discutir os processos de identificação e/ou altruísmo dos instrutores vinculados a uma causa que a eles pode parecer nobre. É necessário, conforme ressalta Kosik (2002), se verificar como se construíram os processos que permeiam esse tipo de compreensão da realidade. De acordo com este autor:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas. [...] Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio (p. 27).

Se o *Grande Banco* não deixa claro seus reais objetivos ao fundar e manter a *UC GB*, não se constitui tarefa complexa para quem tiver o propósito de efetivamente conhecer sua realidade, fazer o *detour* sugerido por Kosik e compreender como se desencadeou e se define o processo de educação corporativa na empresa.

É importante acrescentar que o trecho do depoimento usado acima para exemplificar uma situação reflete não apenas o entendimento do Instrutor 4, mas também o de um grande número de pessoas que diariamente exercem suas atividades na *UC GB*.

Outro aspecto que merece destaque reflete-se nas palavras do Instrutor 17, também “formador”, comum nos depoimentos de outros entrevistados:

Tem uma coisa que admiro muito na instrutoria do Grande Banco: a paixão das pessoas. Isto me faz tirar o chapéu, independente dos motivos delas. Vivenciam sua paixão mesmo às vezes pagando preço alto, perdendo função de gerente, mas sabendo que ainda podem contribuir. Pessoas que estão na porta de saída da empresa e falam em nossos treinamentos: ‘eu vou me aposentar, mas a coisa que eu mais vou sentir falta é da instrutoria da empresa’. Então, na realidade a gente construiu algo que se tornou bonito e poderia se tornar melhor, com mais competência, mais significado.

É possível compreender a “paixão” à qual se refere o Instrutor 17, sentimento compartilhado pelos profissionais que se lançaram no caminho da educação, seja a corporativa ou a acadêmica, a partir do espaço de realização que afirmam ter nos escassos momentos da atividade docente. Em outras palavras, é aquele fazer, aquela atividade na qual se envolvem inteiros, em uma relação dialética que os transforma enquanto atuam sobre a realidade que os cerca, que lhes faz os olhos brilhar.

Todos os entrevistados, ao falar em sua atividade docente, dirigem as críticas ao modelo vigente na empresa, e jamais à sua ação específica de entrar em uma sala de aula e ensinar. *Ser professor* (mesmo que com outras denominações): é isto que move estas pessoas que, a rigor, não têm necessidade de assumir tal função, além de, em muitos momentos pagar um alto preço para poder estar ali, junto dos outros, apesar de, em muitas oportunidades, atuar de forma equivocada, transformando a realidade naquele pequeno espaço em que transitam. Se o conteúdo é técnico-operacional, se a base epistemológica e metodológica não lhes dá suporte, os depoimentos demonstram que tais dificuldades sequer são consideradas. Importa é estar em sala de aula, ser instrutor, homens e mulheres entre outros homens e mulheres, num espaço de identificação. Esta é a escolha fundamental desses profissionais, a que os realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum, ao se finalizar um trabalho como este, a idéia de que falta dizer alguma coisa, que outros aspectos poderiam ter sido explorados e assim por diante. No entanto, o propósito desta pesquisa não foi o de encontrar respostas ou conclusões para todos os questionamentos levantados durante sua realização, nem para os que poderão ser suscitados durante sua leitura. Esta pretensão, além de irreal em qualquer campo de conhecimento, não tem como ser alcançada, uma vez que é necessário efetuar o recorte do objeto de pesquisa e trabalhar no tempo relativamente escasso para a realização do estudo.

Sob estas condições, e no intuito de possibilitar algumas constatações sobre o assunto em tela, desenvolvi nesta dissertação, a temática “educação corporativa”, cuja materialização se dá por meio das universidades corporativas. A partir de um estudo de caso sobre a criação e desenvolvimento da *Universidade Corporativa Grande Banco (UC GB)* foi possível verificar as variáveis constitutivas deste fenômeno que se encontra em fase de expansão no cenário nacional e internacional.

Como objetivo geral me propus a analisar o processo de implantação e atuação da *UC GB*, visando compreender as relações entre o mundo do trabalho e da educação, a partir das novas demandas em relação às exigências qualificacionais dos trabalhadores do Sistema Financeiro Nacional.

Para atingir tal finalidade, foi reconstituído o movimento que deu origem às universidades corporativas, constituído, em grande parte das organizações, pela metamorfose dos antigos departamentos ou gerências de T&D. A descrição das características dessas instituições, suas estruturas físicas e virtuais, bem como sua representatividade em termos estatísticos, permitem situar a complexidade do fenômeno e suas proporções na relação entre educação e trabalho.

Foi necessário também resgatar, mesmo que de forma breve, o percurso das universidades acadêmicas ao longo dos séculos de sua existência, considerando que estas são usadas como modelo para as UC's. Neste aspecto, a primeira contradição merece destaque: ao mesmo tempo em que os dirigentes empresariais criticam duramente as instituições de ensino superior, acusando-as de ineficientes em sua tarefa de formar mão-de-obra qualificada nos moldes definidos pelo setor produtivo, pretendem reproduzir sua estrutura no interior das organizações, por meio das UC's.

A partir do estudo de caso da *UC GB*, foi possível verificar que as bases epistemológicas nas quais se estabelecem os modelos propostos de UC's, são fundadas

inicialmente em ensinamentos de Meister (1999), Senge (2002, 2005), Drucker (1993), Toffler (1994), Éboli (1999, 2004a), dentre outros *gurus* da Administração. A estes são acrescentados outros autores da área da Administração, Economia, Estatística, Educação, Sociologia, Psicologia, e áreas diversas de conhecimento que forem consideradas úteis pelos dirigentes das UC's, demonstrando o amplo ecletismo característico dessas instituições.

Tal afirmação se evidencia a partir da análise do modelo pedagógico da *UC GB*, que utiliza a mais variada gama de orientações teóricas e metodológicas, conforme descrito nos Capítulos III e IV, sob a alegação de que não se trata de educação acadêmica e sim empresarial e, principalmente, pela necessidade da rapidez de “soluções educacionais” para utilização imediata e pontual. Sob esta ótica, transita-se de conhecimentos científicos a metafísicos sem o menor constrangimento, como se todos fosse da mesma ordem. O interesse é atender às necessidades imediatas da organização, mesmo que os resultados, em curto espaço de tempo, demonstrem o equívoco. A ordem é a urgência, a solução pontual, os números nas peças contábeis.

Outra justificativa apresentada pelos dirigentes do *Grande Banco* para adoção da variedade de abordagens epistemológicas e metodológicas diz respeito ao tamanho da empresa, ou seja, em razão de suas dimensões - 73 mil funcionários, agências e postos de atendimento bancário em todo o território nacional, variada gama de produtos e operações no mercado bancário, expressiva quantidade de clientes, altos valores em depósitos e financiamentos -, este é mais um dos critérios usados para naturalizar o conflito teórico. Em outras palavras, para cada circunstância, para cada nova estratégia do capital em seu movimento sociometabólico de reprodução (Mészáros, 2002), outras correntes teóricas podem ser agregadas ao modelo pedagógico da *UC GB*, independentemente do tipo de conhecimento do qual façam parte: científico, empírico ou metafísico.

Como uma das conseqüências diretas desse ecletismo de amplo espectro, observa-se que os resultados práticos, ou seja, o nível de capacitação (ou adestramento) dos funcionários do *Grande Banco*, conforme depoimentos dos instrutores e gestores, estão aquém das expectativas dos dirigentes desta instituição financeira. Além deste fator, a possibilidade de avaliar o alcance das chamadas “ações educacionais” ainda está longe de se tornar realidade. Os próprios gerentes da área de educação corporativa admitem que este é um dos pontos que merece atenção, uma vez que não é possível verificar se os treinamentos e cursos ministrados atingem ou não os objetivos esperados pela empresa. Tal situação não é exclusiva da *UC GB*, sendo citada na literatura como um dos maiores problemas enfrentados pelas UC's.

Estudos de Allen (apud Tarapanoff, 2006, p. 20) demonstraram que a grande maioria das UC's apresenta seu foco em treinamentos, com o objetivo de capacitar os trabalhadores para a execução de tarefas específicas, e, especialmente, alterar comportamentos. Nestes casos, ao invés de se falar em “treinamento”, usa-se o vocábulo “desenvolvimento”, como se fossem sinônimos. Assim, ao se deparar com as “ações educacionais” para “desenvolver” seu corpo funcional, é preciso atenção. A proposta não é o desenvolvimento integral do ser humano, no sentido da omnilateralidade. Ao contrário, o intuito é fazer com que os funcionários vivam de acordo com os preceitos da organização, cumprindo fielmente sua missão e dedicando-se integralmente à empresa.

Nestes termos, os cursos/treinamentos são os meios utilizados para homogeneizar comportamentos e naturalizar relações de trabalho precárias e de exploração, evidenciando o propósito de propagar a ideologia que deverá permear a cultura organizacional. Além da extração de mais-valia verificada a partir da intensificação e extensão da jornada de trabalho, apropria-se ainda, do tempo que, supostamente, deveria ser livre para o trabalhador, por meio de sua participação em obrigações assumidas pela empresa sob a denominação de “responsabilidade social”, que, para sua consecução, necessita de mão-de-obra. Assim, sob a alcunha de “voluntariado”, de ação social para ajudar os desvalidos de toda ordem, em claro apelo sentimental, se traz os funcionários para sobrejornadas, seja à noite ou em fins de semana, em detrimento de seu já tão escasso tempo livre.

Todas essas propostas são disseminadas por meio dos cursos, módulos, cartilhas e outras ações da *UC GB*. Para os detentores de altos cargos na organização, por meio de encontros presenciais, participação em eventos externos de expressão no mundo organizacional; para os demais funcionários, os cursos no ambiente virtual, as cartilhas e as intermináveis reuniões nas quais são repassadas as indicações quanto aos comportamentos e atitudes esperados pela empresa.

Dito de outra forma, o objetivo explícito das UC's - entidades tratadas como um negócio, como mais uma “meta” na linguagem do mundo dos negócios -, configura-se como estratégia eficaz para transmissão da ideologia presente e revitalizada na Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973), se distanciado severamente de uma educação que leva em conta os conflitos vividos no interior de uma sociedade heterônoma, onde o leque de escolhas do trabalhador se torna cada vez mais restrito.

Se for observado o ideal educativo na perspectiva da autonomia e da liberdade (Cattani, 2005), como construção democrática e partilhada de saberes, permitindo a todos a participação na sociedade com vistas à realização individual e coletiva, pode-se afirmar que

nas UC's, apesar dos discursos de seus dirigentes, dos manuais repletos de frases de efeito distribuídos a todos os funcionários, o direcionamento das ações aponta exatamente para o lado oposto. É a educação sob os desígnios do capital ou do mercado.

As táticas adotadas pelas empresas são as mais diversas, mas dentre elas, algumas são comuns na maioria das UC's. Exemplificando-se: para atingir os propósitos da organização, observa-se que, de maneira geral, os cursos presenciais são preponderantemente direcionados aos ocupantes de cargos gerenciais e altos executivos. Este fato não ocorre por acaso. Na *UC GB*, trata-se do grupo de trabalhadores que detêm a responsabilidade de fazer cumprir os ditames da organização, atingir suas metas (resultados financeiros), cuidar da imagem da instituição perante os públicos interno e externo, além da incumbência de “desenvolver” seus subordinados. Em outras palavras, cabe ao corpo gerencial, dentre outras tarefas, transformar o *Grande Banco* em “uma das melhores empresas para se trabalhar”¹.

Nestes termos, pode-se dizer que a *UC GB* é o instrumento que a organização utiliza, estrategicamente, com objetivos claros e específicos para atingir suas finalidades no mercado financeiro de alta competitividade. No entanto, foi constatado a partir dos depoimentos dos instrutores internos que, para esta categoria de trabalhadores - os responsáveis diretos pelo repasse de informações, modelos de comportamentos e atitudes -, tais propósitos aparecem dissimulados nos planos didáticos, como “metas de aprendizagem”, apresentando descrições de cunho humanístico, voltados ao desenvolvimento do ser humano (o “aprendiz”) em sua integralidade. Diante desse anunciado intuito, mais uma vez retomando-se Kosik (2002), se depara com o “claro-escuro de verdade e engano” para traduzir uma realidade de maneira a torná-la palatável.

Observa-se que os docentes da *UC GB* repetem o bordão ouvido diuturnamente nas preleções e documentos emitidos pelos altos executivos do *Grande Banco*, de que as universidades acadêmicas não atendem às necessidades das empresas no que tange à capacitação dos funcionários. Os cursos, as palestras, as cartilhas internas, os livros indicados aos instrutores, ou seja, todo o direcionamento dado pelos dirigentes da organização contribui para que se naturalize a questão, sem espaço para discussão das variáveis que permeiam a relação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação.

¹ “Ser uma das melhores empresas para se trabalhar” é um dos objetivos do *Grande Banco*, anunciado exaustivamente pela sua diretoria. Em que pese as boas intenções, tanto a Pesquisa de Clima Organizacional citada no Capítulo III, quanto os depoimentos dos instrutores internos (a maioria ocupantes de cargos gerenciais), indicam que há uma grande distância a ser percorrida para se realizar tal intento. Se forem observadas as rotinas de trabalho a que são submetidos os bancários, poderia se dizer que se trata de mais uma utopia que ficará no campo do ideal, do sonho. Sabe-se que, no modo de produção capitalista e, principalmente em uma instituição financeira, dificilmente ocorre a conciliação entre os objetivos da empresa e dos trabalhadores. São históricos o embate, os conflitos e as contradições neste processo.

A partir de tais práticas, vai se generalizando a idéia da prescindibilidade das universidades acadêmicas, e, conseqüentemente, acentuando-se as dificuldades dessas instituições. Ora, se não estão mais atendendo à sociedade em suas aspirações (leia-se preparar para o mercado de trabalho), a mensagem transmitida é clara: não têm razão para perpetuar-se e, menos ainda, para receber recursos financeiros e incentivos para sua manutenção. Ignora-se a perspectiva de educação para a vida, da produção de conhecimentos por meio da pesquisa, dentre outras questões. É uma noção repetida de forma intensiva, tanto no interior das organizações como pela mídia, de maneira geral, que vai sendo incorporada à compreensão que as pessoas têm acerca do assunto, ou seja, construindo-se uma ideologia. Desta forma, torna-se disseminada a justificativa para a criação das UC's, no intuito de suprir a lacuna deixada pelas instituições de ensino superior.

Neste aspecto, cabe destacar o entendimento de “educação”, “formação”, “qualificação” e “instrução” no âmbito da *UC GB*. Fica patente que alguns entrevistados simplesmente desconhecem os conceitos e/ou não se preocupam com este assunto, como pode ser visto no Capítulo IV. Mas, na maioria dos depoimentos, se constata o descaso com a historicidade e o significado de conceitos que carregam muito mais do que o pragmatismo que permeia as ações empresariais no mercado, cujas características principais são a velocidade, a competição e a descartabilidade de tudo o que não é de uso imediato e pontual.

Observa-se, por exemplo, que a compreensão de “educação” pelos gerentes e instrutores internos da *UC GB* é extremamente restrita, ficando ‘enjaulada’ na idéia de instrução. Da mesma forma, o substantivo “universidade” é reduzido ao utilitarismo presente no modelo neoliberal vigente. Não há espaço para pensar projeto de vida e de sociedade. O fim último (e primeiro) é um só: rentabilidade financeira, com vistas a manter a instituição competitiva no mercado, ou, dito de outra forma, sua “sustentabilidade”.

É necessário ter presente que “universidade” e “educação” são conceitos históricos e trazem em si transformações que foram ocorrendo através de séculos. Ao se admitir seu uso preponderante na perspectiva pragmática e utilitarista pelas UC's de maneira geral, está se condenando tais conceitos ao esvaziamento.

Tratando-se de processos educativos, a partir da análise documental e das entrevistas realizadas, é possível afirmar que o *Grande Banco*, por intermédio de sua *UC GB*, está buscando o que Meister (1999) definiu como uma “educação sob medida” para seus funcionários. Mas, sob qual medida? Qual é o parâmetro? Diante de tudo o que foi dito/exposto ao longo desta dissertação, fica evidente que se trata de um projeto cuja intenção é manter a ordem vigente: treinar mesmo, e, em alguns casos, adestrar para a repetição de

tarefas e comportamentos, com vistas à rentabilização de seus negócios. Além disso, criar uma imagem de empresa preocupada com o bem-estar e o desenvolvimento de seus funcionários, fornecedores e comunidade em geral. Em resumo, uma organização “socialmente responsável”, denominação em voga atualmente.

É de extrema facilidade ratificar esta afirmação ao se analisar, por exemplo, o conteúdo das ligações telefônicas do departamento de *telemarketing* do banco na tentativa de captação de novos clientes, ou ao seu serviço de atendimento ao cliente (SAC): a seqüência de palavras/frases repetidas pelos atendentes não deixa dúvidas - estão perfeitamente treinados/adestrados, obedecendo exemplarmente ao roteiro, elaborado para contemplar as mais diversas situações que possam ocorrer na relação com o cliente. É importante salientar que este exemplo não se aplica somente ao *Grande Banco*, podendo ser observado nas mais variadas empresas.

A maioria dos instrutores internos, apesar da confusão teórico-metodológica na qual desenvolvem suas atividades docentes, afirmam que na *UC GB* não se faz educação, e sim treinamentos. Alguns, ainda, não encontram sentido para a alteração de nomenclatura, de T&D para UC, ocorrida em 2001 no *Grande Banco*.

No entanto, para esta instituição financeira é operacional manter uma UC, uma vez que esta estratégia permite, dentre outras coisas, que os valores “investidos” na educação de seus trabalhadores sejam deduzidos do imposto de renda (o que representa perda para a sociedade como um todo). Além deste aspecto, agrega mais um “produto” em seu vasto *portfólio* e sua projeção na mídia nacional e internacional ganha relevância.

Em que pese todas as vantagens para a organização, bem como para alguns funcionários que obtém benefícios diretos, a proposta “formativa” das UC’s dificulta que se pense a sociedade de forma mais ampla, ou ainda, possibilite elevar a qualificação individual e coletiva.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi a substituição do modelo de qualificação pelo de competências, como se fosse apenas uma questão semântica. A partir da adoção da Gestão de Pessoas por Competências no *Grande Banco*, “qualificação”, “instrução”, “educação” e “treinamento” são usados livremente, como se fossem sinônimos e não tivessem definições diferenciadas de acordo com a síntese dialética que representam.

Nas UC’s a situação não é diferente. Com a intenção nem sempre explícita de assumir as prerrogativas das universidades acadêmicas, apesar de prometer o desenvolvimento integral de seus “aprendizes” (leia-se de sua força de trabalho, sob o signo da qualidade total), seu objetivo declarado é a formação de competências essenciais ao negócio da organização.

Assim, diante das contradições expostas no percurso destas instâncias que se pretendem “educativas”, até o atual estágio é possível vislumbrar o futuro das pessoas forma(ta)das a partir deste novo modelo educacional.

Estas questões não são mencionadas e tampouco respondidas no campo da Administração, à luz dos esclarecimentos teóricos dos autores citados na Introdução deste trabalho.

Neste aspecto, não se leva em conta que trabalho, educação, produção e reprodução da vida, como dimensões históricas são indissociáveis. Homens e mulheres, em seu fazer cotidiano não produzem apenas bens de uso ou de consumo, que transitam pelo reino da mercadoria, conforme assinala Marx, mas também idéias, ou seja, toda a atividade humana antes de sua execução é idealizada. Sendo assim, a educação não pode ser pensada de forma desvinculada do trabalho e da produção da vida, com fins voltados exclusivamente aos negócios da organização. E não se está falando apenas dos processos formais de educação, pr meio da escola em todos os seus níveis, mas sim da passagem do conhecimento já produzido pela humanidade, seja por meio da ciência e da tecnologia, seja a partir da empiria, dos costumes e do fazer diário.

Ao se observar a evolução e a configuração atual das UC's, verifica-se que se passaram mais de 50 anos desde a criação da *Crotonville*, pela *General Eletric* nos Estados Unidos. Poderia se perguntar: o que significa 50 anos em relação à instituição milenar, a universidade acadêmica? Quais as decorrências de uma instituição recém-criada pretender comparar-se ou até substituir aquela que é detentora histórica da denominação “universidade”, com tudo o que isso inclui e significa?

Tais questões se apresentam neste momento, porque estes dois modelos de instituição/organização estão sendo comparados, colocados lado a lado, como se fossem contemporâneos, pretendendo-se, às vezes, que uma substitua a outra e caracterizando-as como se seus objetivos fossem idênticos ou semelhantes! Ao se tentar realizar tal proeza, perde-se o sentido histórico de construção social localizada no espaço-tempo. Metaforicamente, pode-se dizer que se assemelha a comparar uma criança a uma anciã, pretendendo equivalência em termos de conhecimentos acumulados, experiência, dados obtidos, respostas e resultados almejados.

Em relação à apropriação do substantivo “universidade” para denominar centros de treinamentos empresariais, diante da variedade de justificativas elaboradas pelos defensores das UC's, em nenhum momento localiza-se argumentação consistente que justifique esta prática. A exterioridade revelada pelos dados estatísticos e informações divulgadas pelas

próprias organizações acerca do sucesso de suas UC's, objetiva criar e/ou manter os trabalhadores na ilusão de que, gastando seu tempo livre nos processos de autodesenvolvimento (educação continuada), fazendo todos os cursos prescritos pela empresa, sua carreira será um sucesso e seu lugar no mercado de trabalho estará assegurado.

Os autores filiados a abordagens mais críticas utilizados no decorrer desta dissertação, fazem alusão a esse direcionamento da educação em função das necessidades do capital, como uma 'promessa' impossível de ser cumprida, diante da atual conjuntura econômica. A partir da forma como a questão é exposta, a exclusão social, o desemprego estrutural, a falta de investimento adequado em políticas públicas, a mercantilização da educação, dentre outros fatores, são escamoteados e saem de cena, permanecendo tão somente as necessidades de fazer frente à competitividade decorrente da globalização.

Seguindo esta lógica, esbarra-se na a-historicidade e esvaziamento de conceitos. Para "universidade", se parte de explicações simplistas, como "tradução livre" da expressão utilizada na língua inglesa *corporate university*, (Alpersted, 2001, p. 4), até as mais elaboradas, como a de Meister (1999, p. 35): "guarda-chuva estratégico para sistematizar seus esforços de treinamento [...] tornar-se um 'novo laboratório de produtos' para fazer experiências e colher as eficiências de custo com o modelo de educação na forma de serviços compartilhados" ou ainda, "metáfora", jogada de *marketing*, "marca característica" para atrair a atenção dos funcionários etc.

Basta traçar uma breve comparação entre as universidades acadêmicas, definidas de acordo com a legislação vigente² e as UC's, para evidenciarem-se as contradições, difíceis de serem ignoradas e praticamente impossíveis de serem superadas. Envolve desde a ideologia presente desde sua gênese, até suas práticas e relações sociais.

Comparando-se as definições de Ferreira (1987) para o verbete 'universidade', ou as caracterizações dadas por Chauí (2002) e Cattani (2005a), à de Meister (1999), que se refere à "formação de cidadãos corporativos", verifica-se que os objetivos das UC's são total e absolutamente vinculados à empresa, seus valores e missão e não à preparação do ser humano para a vida, em sua integralidade.

Se, conforme prescreve Meister (1999), os funcionários devem se identificar com a organização empregadora e viver de acordo com a missão corporativa, se poderia dizer, concordando com a autora, que os conhecimentos adquiridos por meio dos cursos oferecidos

² Vide Capítulo II, legislação que regulamenta a criação e funcionamento das universidades acadêmicas.

pelas UC's são, efetivamente, descartáveis, uma vez que sua utilização tem prazo de validade e *locus* específico, ambos estipulados pelo mercado.

A partir de uma análise externa, é possível verificar que as contradições presentes no espaço organizacional do *Grande Banco* são inúmeras. É interessante destacar que, de acordo com os objetivos anunciados na cartilha de divulgação do modelo pedagógico da *UC GB*, o foco da educação corporativa é o desenvolvimento integral de seus trabalhadores. No entanto, a realização dos cursos disponíveis no *campus* virtual foi instituída como meta já em administrações anteriores à atual, e, conseqüentemente, constitui-se fator de avaliação gerencial pela relação entre a quantidade de funcionários sob sua gestão e o número de cursos concluídos.

Para os funcionários, de maneira geral, cursar os módulos da *UC GB* é compreendido como mais uma tarefa a ser cumprida, invariavelmente ao final de extenuantes jornadas de trabalho, tal como vender determinado produto ou obter a captação de recursos financeiros. Para os gestores, constitui-se na obrigação de cumprir mais um dos desafios a que é chamado: ser um “líder educador”, ou seja, levar seus subordinados à capacitação, como sinônimo de melhor desempenho operacional, e, principalmente, sua manutenção no cargo gerencial.

Concordando-se com a idéia de Chauí de que “formação” traz em si duas questões fundamentais, como a relação do sujeito com o tempo, considerando presente, passado e futuro e assim, portanto, histórico; e a possibilidade de transformar em conceitos as experiências concretas a partir do trabalho de reflexão, questionamento e crítica, não há como justificar, por exemplo, a idéia contida na missão da *UC GB*, que apregoa o desenvolvimento integral do ser humano a partir de suas “ações educativas”, como se estes programas de treinamento possibilitassem atingir tais finalidades.

Quando se aceita a idéia de conhecimentos com prazo de validade definidos de acordo com as necessidades do mercado, conforme apregoam Meister (1999) e Drucker (1993), dentre outros, despreza-se toda a construção do saber que permeia o processo civilizatório humano. Se é verdadeira a afirmativa desses autores, bem como de outros gurus a serviço do capital, deveriam ser revogadas os pressupostos ou leis da física, da química, da biologia e de tantas outras disciplinas. De Galileu Galilei e os que o antecederam, a Newton, Darwin, Mendel, Einstein, Dalton e tantos outros, todas as descobertas científicas se tornariam descartáveis. Nessa lógica a ciência não se faz necessária, pelo menos não da forma como é produzida, ou seja, para dar respostas às necessidades humanas. Seu aspecto de construção histórica é ignorado. É como se simplesmente, em dados momentos, por espasmos, teria vertido, como decorrência de um acontecimento metafísico - uma iluminação - e se colocaria

a dispor da humanidade, como *fast food*, sendo dispensado após o uso. Onde se localiza a *práxis* humana, a construção, o processo sócio-histórico em que ocorrem as relações?

Questões históricas como o trabalho de gerações e gerações de pesquisadores, cientistas, escritores e teóricos das mais diversas áreas do saber, bem como os árduos caminhos percorridos para chegar às descobertas científicas e seu desenvolvimento atual, somente são lembradas no meio empresarial e nas instâncias acadêmicas alinhadas aos ditames do capital, quando dotados de sentido utilitário para consumo imediato.

Considerando-se que a dinâmica de funcionamento das UC's (de maneira geral) tende à imitação do modelo de universidade acadêmica, observa-se que a preparação do corpo docente na instituição financeira analisada se faz sem obedecer a quaisquer parâmetros que seriam adotados em instituições de ensino superior. As incoerências iniciam com o tempo (extremamente reduzido) utilizado para formar os profissionais com atribuições educativas, indo até os conteúdos que, como descrito nos Capítulos III e IV, são desconexos em termos teórico-metodológicos e não permitem que o aprendiz adquira visão dos processos de ensino/aprendizagem, didática e outros aspectos pedagógicos fundamentais para atuação em sala de aula.

Tais práticas, destituídas de sentido histórico-social, propiciam o esvaziamento do conteúdo do trabalho dos profissionais que buscam na dedicação à área educativa do *Grande Banco*, outro fazer, com significado diferente da rotina bancária, na perspectiva de realização humana por meio do trabalho.

Assim, pode-se dizer que a empresa usa um eufemismo, chamando de “processo de formação” à transmissão de um conjunto de conhecimentos e comportamentos a serem adotados pelos funcionários que optaram por abraçar a carreira docente na *UC GB*. Tal denominação é inadequada, não refletindo de maneira alguma, o que é efetivamente realizado em seu curto período de duração. Mais uma vez, conforme os dados desta pesquisa, posso afirmar: trata-se de treinamento!

Se o objetivo declarado pelo *Grande Banco*, a partir do referido “curso de formação de instrutores” é o de preparar pessoas para mediar o conhecimento de outros trabalhadores, seria interessante que ocorresse, no mínimo, a revisão do que se faz no âmbito da *UC GB* nos termos em que se pretende pedagógico. Mas a maior dúvida permanece: por que não buscar na instância educativa legal – as universidades acadêmicas – a formação adequada a estes profissionais, já que o objetivo da *UC GB*, conforme apregoado pelos seus dirigentes, é “ser reconhecida como centro de excelência em soluções de aprendizagem e desenvolvimento profissional e social do *Grande Banco* e seus parceiros” (grifos meus)?

Mesmo compreendendo-se que os propósitos da *UC GB* estejam voltados aos negócios da organização, não se pode ignorar os objetivos declarados em documentos internos: o desenvolvimento e “construção de mentes críticas, criativas”, que tenham condições de “estabelecer paralelos entre o conhecimento e a prática vigentes na empresa”. Torna-se difícil, no entanto, vislumbrar de que maneira serão atingidas tais proposições, considerando-se as seguintes questões:

- a) É possível a um bancário habituado às rotinas específicas de seu fazer cotidiano, adquirir efetivamente as condições necessárias para mediar conhecimentos e desenvolver pessoas, em **três semanas** “sendo forma(ta)do” de acordo com o que foi explicitado nos capítulos III e IV desta dissertação?
- b) Como poderia uma pessoa atingir o “perfil de competências” (de caráter extremamente subjetivo) desejado pela organização em tão restrito tempo, tendo que lidar com escassos e ecléticos conhecimentos?

É necessário lembrar que seus profissionais são antes de tudo bancários e se dedicam esporadicamente às atividades docentes; acumulam funções que por si só envolvem seu tempo e disponibilidade (física e intelectual) de forma intensiva, como demonstram os resultados da pesquisa de clima organizacional. Dito de outra maneira, são pessoas que integram o conjunto da força de trabalho da organização e assumem a atividade docente como uma atribuição extra.

Dentre as exigências constantes nos manuais que definem as atividades de instrutoria, chama a atenção a seguinte: “deverá ser garantido à *UC GB* profissionais internos e externos preparados segundo o modelo pedagógico, com alto nível de atualização, excelência e desempenho”. Mesmo não sendo novidade no meio empresarial, as competências elencadas pela organização para seu corpo docente, descritas no Capítulo III, poderiam ser procuradas nas melhores universidades e dificilmente seriam encontradas em sua totalidade, tanto pelo teor subjetivo de suas definições, como pela visão distorcida da realidade dos dirigentes da área de educação corporativa do *Grande Banco*.

Os depoimentos dos instrutores demonstraram que a opção pelas atividades docentes, além de espaço de realização, pode representar para estes bancários, a fuga da rotina de perspectiva taylorista-fordista encontrada no “banco-fábrica”³. Os dados da pesquisa

³ A analogia “banco-fábrica” pode ser utilizada no *Grande Banco*, nos termos apresentados por Pereira & Crivellari (1991, p. 97-117), em *A concepção fabril numa empresa bancária*. A partir da análise dos dados da pesquisa realizada em uma instituição financeira nacional, as autoras apontam a reprodução de aspectos do sistema fabril no setor financeiro, na perspectiva taylorista-fordista, lado a lado com o modelo de produção flexível ou Toyotismo. Tal característica é comum no setor financeiro ainda hoje.

permitiram esgarçar uma contradição do mundo do trabalho que na área de educação (nas IES) já está naturalizada.

E nesse horizonte em que a lógica do modo de produção capitalista permeia todas as esferas da vida humana, a educação não poderia escapar ileso. Assim, conforme Mészáros, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2005, p. 26; grifos do autor).

As UC's ou qualquer outro fenômeno somente poderão ser entendidos em sua dimensão histórico-social, com suas contradições no movimento de produção e reprodução. Se a própria realidade é contraditória em seu movimento dialético, é necessário se utilizar de categorias que permitam uma compreensão do todo, e não apenas sínteses genéricas, análises abstratas baseadas em episódios ou fatos isolados, como as que ocorrem usualmente nos setores produtivos.

Sob tal ótica, ao se observar o fenômeno *Universidade Corporativa*, do qual explicitarei alguns elementos, é impossível enquadrar as suas “Escolas” e “ações educacionais”, como processos formativos ou educadores, apesar das declarações de seus dirigentes quanto à persecução de tais propósitos. Da mesma forma, concordo com a indignação de Cattani e confirmo: “É simplesmente ignominioso utilizar esse substantivo [universidade] para identificar atividades circunscritas à área de atuação de uma empresa” (2005, p. 320).

Diante de tudo o que foi exposto, uma última pergunta: poderia uma UC ser diferente, na prática?

Quando a prática já está calibrada e calibra, é necessário uma “Novilíngua”, como na ficção orwelliana⁴, para apagar e reescrever o passado a cada instante, extinguindo e alterando os fatos, tornando nebulosa/esquecida a história, tornando os registros coincidentes com a verdade construída conforme a conveniência do setor produtivo.

Se na “Novilíngua” a finalidade era a constrição das palavras, visando, desta forma, restringir o pensamento, no *Grande Banco*, ao se promover a “intransparência” das expressões, remetendo-as a um limite fronteiro onde sofrem um deslocamento do que representam, o resultado é a diluição de conceitos históricos e, conseqüentemente, seu esvaziamento.

⁴ Na ficção de Orwell *1984*, o Estado totalitário exerce poder integral sobre a vida dos indivíduos, controlando todas as suas atividades e tornando o ato de viver um pesadelo. Limitando a liberdade humana, o lema do Partido era: “Guerra é Paz; Liberdade é Escravidão; Ignorância é Força” (1991, p. 50). Em substituição à língua usada até a Revolução, foi criada a “Novilíngua”, que, além da redução drástica do número de palavras, estabelecia o “duplipensar”, ou seja, os conceitos conhecidos tinha seu sentido totalmente alterado, com o objetivo de “extinguir para sempre qualquer possibilidade de pensamento independente” (p. 181).

Nestes termos, uma dissertação acadêmica que, ao mesmo tempo reconhece que uma UC não poderia fazer outra coisa a não ser o que está fazendo, cumpre sua função na medida em que alerta não somente quanto ao risco de esvaziamento de conceitos, mas de que, na perspectiva empresarial, tornam-se operacionais, de acordo com a concepção freiriana.

Por fim, posso dizer que descrevi experiências, reproduzi relatos, mas tive dificuldades de encontrar as palavras exatas para retratar com a fidelidade necessária, a profundidade, a amplitude, ou seja, a inteireza deste processo. Tenho consciência de que o que materializei aqui é apenas amostra da realidade e da forma como nós, bancários/instrutores (por que não professores?), lidamos com ela.

Pode se tratar de metáfora ou estatística, mas revela a face nem sempre explícita de uma realidade que ora se revela altamente gratificante, ora cruel em suas profundas e insondáveis contradições aos sujeitos que a constroem em seu cotidiano.

Desta forma, estão aqui, no enquadramento dos limites deste trabalho, algumas informações e questões a respeito de um fenômeno relativamente novo, embora com uma abrangência a qual ainda não é dada a devida atenção no mundo da educação, e a demandar mais pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. C. de. *Atividades de educação corporativa no Brasil: análise das informações coletadas em 2006 pela STI – Secretaria de Tecnologia Industrial do MDIC – Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior*. Belo Horizonte: 2006. Disponível em http://www.educor.gov.br/docs/Relatorio_atividades2006.pdf. Acessado em 19.jan.2007.

ALMEIDA, P. P. de. *Trabalho, serviço e serviços*. Contributos para a sociologia do trabalho. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2005.

ALPERSTED, C. *As universidades corporativas no contexto do ensino superior*. Tese. Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2001.

_____. *Educação Corporativa: estratégias de promoção da gestão do conhecimento*. Disponível em www.aprenderonline.com.br. Acessado em 12.set.2004.

ANTUNES, R. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

ARRUDA, M. da C. C. Qualificação versus competência. *Boletim técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 19-27, mai.-ago. 2000.

ASSIS, M. O espelho: esboço de uma teoria da alma humana. *Obra completa*. v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <http://www/cce.ufsc.br/~nupill/literatura/espelho.html>. Acessado em 12.mai.2007.

ATTALI, J. *Os judeus e o dinheiro no mundo*. São Paulo: Futural, 2007.

AUED, B. W. Sobre a extensão das profissões: implicações teóricas. In: _____. (Org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BACK, A. R. *Estilo de vida, estresse e produtividade de bancários*. Dissertação. Centro de Ciências da Administração – ESAG, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis: 2005.

BALEIRO, Z. *Minha casa*. CD Lírica. São Paulo: Universal Music, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BECHARA, F. Implementando uma estratégia de comunicação. In: MUNDIM, A. P. & RICARDO, E. J. (orgs). *Educação corporativa: fundamentos e práticas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BEER, S. *Cibernética e Administração industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

BELL, D. *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

_____. *O fim da ideologia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

BIAGIOTTI, L. C. Educação corporativa: os custos dos cursos a distância oferecidos pela Marinha do Brasil. In: *O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas*. Coletânea de Artigos. Série Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior 13. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC; Instituto Euvaldo Lodi – IEL. Brasília, DF: 2006. p. 195 - 202.

BIANCHETTI, L. *Da chave de fenda ao laptop*. Um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores na Telecomunicações de Santa Catarina (TELESC). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de SP. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação, 1998a.

_____. Em busca de uma nova pedagogia: o embate entre empresários e educadores. In: *HEURESIS- Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*. v. 2, n.1, 1998b. Disponível em www2.uca.es/heuresis.

_____. *Os empresários e a busca de uma pedagogia customizada*. CED/UFSC, Anais do I Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis, 1998c.

_____. *Da chave de fenda ao laptop*. Tecnologia digital e novas qualificações. Desafios à educação. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: UFSC, 2001.

_____. *Curriculum vitae* em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, B. W. (Org.). *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. & PALANGANA, I. C. Sobre a relação histórica entre escola e sistema produtivo: desafios qualificacionais. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: v. 26, n.2, mai/ago 2000.

BRANDÃO, J. *Dicionário mítico-etimológico*. Petrópolis: Vozes, 1992. v. II.

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em www.pedagogiaemfoco.pro.br/11394_96.htm, acessado em 06.fev.2005.

CASANOVA, P. G. A nova universidade. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

CATTANI, A. *Curriculum vitae* em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, B.W. (Org.) *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CATTANI, A. D. Teoria do capital humano. In: CATTANI, A.D. (Org.). *Trabalho e tecnologia. Dicionário Crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 1997.

_____. O ideal educativo e os desígnios do mercado. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação Corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ação coletiva. In: CATTANI, A. D. & HOLZMANN, L. (Orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CHARLE, C. & VERGER, J. *História das Universidades*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência*. Aspectos da cultura popular no Brasil. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez 2003.

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

CIRILO, R. Caso Marinha do Brasil. In: MUNDIM & RICARDO (orgs.). *Educação Corporativa: fundamentos e práticas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

CODO, W. et al. A síndrome do trabalho vazio em bancários. In: CODO, W. & SAMPAIO, J. J. (Orgs.). *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Coord.). *Educação: Carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: UnB e CNTE, 1999.

_____. Qualidade, participação e saúde mental: muitos impasses e algumas saídas para o trabalho no final do século XX (1999). In: _____. *Ensaio recolhidos*. Itatiba-SP: Casa do Psicólogo; São Paulo: All books, 2006.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CRUZ, T. M. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, B. W. (Org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, vol.25 n.88 especial, out/2004.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudos de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1992.

DELGADO, J. O. Neoliberalismo y capitalismo académico. Antigua, Guatemala, 01 a 03 de março de 2006. Disponível em:

www.flacso.edu.gt/docs/educacion/ponenciaseducaclacso/JaimeOrnelasDelgadoMex.pdf

DE MARI, C. “*Sociedade do Conhecimento*” e educação superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, CED, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

DENGO, N. Universidades corporativas: modismo ou inovação? Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2001.

DI LAMPEDUSA, G. T. *O leopardo*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n.18. set/out/nov/dez 2001. Campinas: Autores Associados.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

ÉBOLI, M. Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o surgimento das universidades corporativas. In: _____. *Coletâneas universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI*. São Paulo: Schmukler, 1999.

_____. *Educação corporativa e gestão do conhecimento como vantagem competitiva*. Apresentação no 6º. Congresso FEBRABAN de Recursos Humanos. São Paulo: FEBRABAN, 17 e 18 Nov. 2003.

_____. *Educação corporativa no Brasil*. Mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004a.

_____. A realidade do conhecimento. *T&D inteligência corporativa*. São Paulo: T&D, n. 137, a. 12, 2004b.

_____. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: vários autores. *As Pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

_____. Estratégia do Aprendizado. In: *Melhor – gestão de pessoas*. São Paulo: Revista da ABRH, n. 202, agosto de 2004c, p. 34-37.

_____. *Educação Corporativa no Brasil: novos movimentos*. Disponível em <http://www.abecbrasil.com.br>. Acessado em 22.out.2006.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. *Pequeno Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1987.

FORBES. *Empresas investem em universidades corporativas*. Capital humano – aperfeiçoamento. A nova face da escola. 11/10/2006. Disponível em: <http://www.mercadocompetitivo.com.br/site/index.jsp?cod=001&pag893>. Acessado em 23.dez.2006.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.

FRIGOTTO, G. Tendências pedagógicas hoje: educação e trabalho. *Prospectiva*. AOERGS. Revista de Orientação Educacional. Porto Alegre, v. 2, n.15, p. 45-52. Out. 1986.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Prefácio. In: RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Prefácio. In: AUED, B. W. (Org.) *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GARAY, A. Cultura Organizacional. In: CATTANI, A. D. & HOLZMANN, L. (Orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e*

educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBBR, Coleção Educação Contemporânea: 2002.

GIANNOTTI, J. A. *A Universidade em ritmo de barbárie*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOERGEN, P. *A universidade em tempos de transformação*. UNICAMP. Disponível em http://www.prg.unicamp.br/Texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html. Acessado em 30.nov.2006.

GONZAGA, P. *Perícia Médica da Previdência Social*. 4 ed. São Paulo: LTr, 2006.

GRISCI, C. L. I. *Reestruturação do trabalho bancário: velocidade e sofrimento psíquico*. Lisboa: Socius Working Papers. Socius – Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Instituto Superior de Economia e Gestão. Universidade Técnica de Lisboa, 2002.

_____ & DENGÓ, N. Universidades corporativas: modismo ou inovação? In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação Corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

Guia Exame-Você S/A – As melhores empresas para você trabalhar 2006. São Paulo: Abril, Edição Especial, 2006.

GUIMARÃES, V. N. *Novas tecnologias de produção de base microeletrônica e democracia industrial: estudo comparativo de casos na indústria mecânica de Santa Catarina*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1995.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOBBSAWN, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão online. Disponível em <http://www.uol.com.br/houaiss>. Acessado em 29.set.2006.

IANNI, O. *Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

INSTITUTO UNIEMP. *Histórico*. Disponível em http://ww.uniemp.org.br/historico_br.html, acessado em 04.nov.2006.

_____. *Estrutura*. Disponível em http://www.uniemp.org.br/estrutura_br.html, acessado em 04.nov.2006.

_____. *Objetivos*. Disponível em http://www.uniemp.org.br/objetivo_br.html, acessado em 04.nov.2006.

_____. *Projetos*. Disponível em: http://www.uniemp.org.br/projetos_br.html, acessado em 04.nov.2006.

_____. *Serviços Tecnológicos*. Disponível em: http://www.redebrasil.gov.br/det_serv.asp?Det=4307, acessado em 04.nov.2006.

JACOMINO, D. O templo de Jack Welch. Isto é com você. Maio/2001. *Você S.A.* Disponível em <http://vocesa.abril.com.br/edi35/isto38.shl>. Acessado em 05.nov.2006.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

JINKINGS, N. *O mister de fazer dinheiro*. Automação e subjetividade no trabalho bancário. São Paulo: Boitempo, 1995.

_____. Trabalhadores bancários: entre o fetichismo do dinheiro e o culto da excelência. In: AUED, B. W. (Org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Trabalho e resistência na "fonte misteriosa"*. Os bancários no mundo da eletrônica e do dinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

KATZ, D.; KAHN, R. L. *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas, 1970.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntária*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LAING, R. D. *Laços*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa*. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

LITTO, F. M. *Depoimento FM Litto sobre universidades corporativas e a educação formal*. ABED, novembro/2006. Disponível em:

http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/docs/Credenciamento_UCs_parecer_litto.pdf, acessado em 19.jan.2007.

LUCKESI, C. C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso. O princípio da pesquisa*. 4 ed. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2003.

MARTINS, H.G. *Para onde vai a universidade corporativa? Notas para uma agenda da educação corporativa brasileira*. Disponível em: <http://desenvolvimento.gov.br/arquivos/sti/publicações/universidadecorporativa/artigo15-herbertmartins.pdf>. Acessado em 26.dez.2006.

MARX, K. *Introdução à crítica da economia política*. Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: DIFEL, 1985. L.1, v. I.

_____. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Mandacaru, 1990.

_____. *Salário, preço e lucro*. São Paulo: Centauro Editora, s.d.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

_____ & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Feuerbach – a contraposição entre as cosmologias materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2004a.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2004b.

MACKINNON, R. A.; MICHELS, R. *A entrevista psiquiátrica na prática diária*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAELIS, H.; PIETZSCHKE, F.; WIMMER, F. (revisores). *Michaelis dicionário ilustrado*. v. I Inglês-Português. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

MUNDIM, A. P. & RICARDO, E. J. *Educação corporativa: fundamentos e práticas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

NEVES, C. Universidade global. *T&D Inteligência Corporativa*. São Paulo: T& Editora, ed. 132, ano 12. fev.2004.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, R. O empresariado industrial e a educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, n 22, p. 47-60. Jan/fev/mar/abr 2003.

ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 2003.

_____. 1984. 16 ed. São Paulo: Nacional, 1983.

PALANGANA, I. C. & BIANCHETTI, L. A controvérsia da qualificação no debate sobre trabalho e educação. *Perspectiva*. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, n. 18, p. 133-163, 1995.

PEÑA CASTRO, R. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *Perspectiva*. Florianópolis, NUP/UFSC, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004.

PEREIRA, D. C.; CRIVELLARI, H. M. T. A concepção fabril numa empresa bancária. In: LEITE, M. P.; SILVA, R. A. (Orgs.). *Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência*. São Paulo: Iglu, 1991.

PERES, L. País gasta R\$ 981 mi com LER em bancários. *Folha de São Paulo*, Caderno Dinheiro, 29/04/2007. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2904200714.htm>, acessado em 29.abr.2007.

PIOTET, F. *La Revolution des Métiers*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

POSSETI, H. *Empresas consolidam gestão com universidade corporativa*. (Clipping) 20.dez.2005. Disponível em <http://www.portaldovoluntario.org.br/site/pagina.php?idclipping=13680&idmenu=62> Acessado em 27.out.2006.

PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil*. 42 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

QUARTIERO, E. M. & BIANCHETTI, L. A expansão dos espaços e tempos da educação: à guisa de apresentação. In: QUARTIERO, E. M. & BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação*

Corporativa. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Educação corporativa. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

QUARTIERO, E. M. & CERNY, R. Z. Universidade corporativa: uma nova face da relação entre o mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação Corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <http://www.josesilveira.com>, acessado em 25.fev.2007.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, J.. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. *Rumo à universidade competitiva: a nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível*. Rio de Janeiro: 2004. (mimeo)

_____. A nova educação superior brasileira no padrão de acumulação flexível. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação Corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

ROSENFELD, C. L; NARDI, H. C. Competência. In: CATTANI, A. D., HOLZMANN, L. (Orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ROSSATO, R. *Universidade: reflexões críticas*. Santa Maria: UFSM, 1989.

ROSSETTI, J. P. *Introdução à economia*. 14 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANDRONI, P. *Dicionário de economia*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

SARTRE, J. P. *O ser e o nada*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, D.. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Universidade pública: fator estratégico ao desenvolvimento. *Princípios: Revista teórica e política e de informação*. n. 73. Disponível em www.vermelho.org.br/museu/principios/anteriores.asp?rdicao=73&cod_not=405. Acessado em 30.nov.2006.

SCHLEMM, M. M. Os descaminhos de processos de treinamento e desenvolvimento (T&D) na organização moderna: resgatando o elo perdido. In: LOURES, R. R.; SCHLEMM, M. M. (Orgs.). *Inovações em ambientes organizacionais: teorias, reflexões e práticas*. Curitiba: Editora Ibplex, 2006.

SCHULTZ, T. W. *O Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e saúde: construindo outros modelos de gestão. *Associação Brasileira de Saúde Coletiva*. Florianópolis: 2005.

SEGNINI, L. R. P. Reestruturação nos Bancos no Brasil: desemprego, sub-contratação e intensificação do trabalho. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 67, n. 20, 1999.

SENGE, P. *A quinta disciplina*. Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. Uma nova e revolucionária concepção de liderança e gerenciamento empresarial. 11 ed. São Paulo: Best Seller, 2002.

_____. *Escolas que aprendem*. Um guia da **Quinta Disciplina** para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre e São Paulo: ArTmed e Bookman, 2005.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SGUISSARDI, V. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. Disponível em <http://www.Ipp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf>. Acessado em 29/10/2006.

SILVA, G. B. da. *Caixas econômicas: a questão da função social*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SILVA JR., J. dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação: a produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação Corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, D. B. de. A escola como empresa: sinonímia do pragmatismo e tecnicismo. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação Corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

TARAPANOFF, K. *Panorama da educação corporativa no contexto internacional*. Disponível em

<http://www.mdic.gov.br/arquivo/sti/publicacoes/universidadecorporativa/panoramaeducacaocorporativa-contextointernacional.pdf>, acessado em 05.nov.2006.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TOFFLER, A. & TOFFLER, H. *Criando uma nova civilização*. A política da terceira onda. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, P. (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis*. Porto Alegre: v. 4, nov. 2001.

TUMOLO, P. S. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretações. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, vol. 24, n. 82, p. 159-178, abr. 2003.

TURMINA, A. *Mudar para manter: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2005.

VALIUKENAS, C. *Académie Accor: estímulo à educação sustentável*. In: *O futuro da indústria: educação corporativa – reflexões e práticas*. Coletânea de Artigos. Série Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior 13. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC; Instituto Euvaldo Lodi – IEL. Brasília, DF: 2006.

VELHO, S. *Relações universidade-empresa: desvelando mitos*. Campinas: Autores Associados, 1996.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 14.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

WOOD JR., T. Mudança organizacional e transformação da função recursos humanos. In: _____. (coord.). *Mudança organizacional*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ANEXOS

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA INSTRUTORES INTERNOS DO GRANDE BANCO

1. Idade:
2. Sexo: F () M ()
3. Local de trabalho:
4. Tempo de serviço no *Grande Banco*: anos
5. Possui cargo comissionado?
() Sim – Especifique:
() Não
6. Exerce atividade remunerada fora do *Grande Banco*?
() Sim – Especifique:
() Não
7. Formação Acadêmica:
() Ensino Médio
() Superior incompleto – curso:
() Superior completo – curso:
() Especialização em
() Mestrado *Stricto Sensu* – área de conhecimento:
() Doutorado – área de conhecimento:
8. Tempo de instrutoria: anos.
9. Fale sobre seu processo de formação na instrutoria: data, local, duração, quem ministrou o curso, principais características.
10. Como ou a partir de que critérios você foi escolhido para ser instrutor?
11. Você conhece a Trilha de Desenvolvimento da *UC GB*?
12. Você está realizando a Trilha definida para os instrutores pelo *Grande Banco*?
13. Em seu entendimento, o que é educação?
14. Em seu entendimento, o que caracteriza uma ‘ universidade’?
15. O que diferencia uma universidade acadêmica de uma UC?
16. Em que tipo de atividades da área de educação corporativa você atua? (produção de soluções educacionais, elaboração de material didático, treinamentos, outros).

17. Com que frequência ocorrem seus afastamentos da sua unidade de trabalho para atuar como instrutor interno da *UC GB*?
18. Em seu retorno, como você encontra as tarefas que são de sua responsabilidade?
19. Para você, o que mudou na instrutoria do *Grande Banco* após a criação da Universidade Corporativa?
20. Você considera importante/necessário frequentar cursos externos, buscando qualificação? Por quê?
21. Em que a frequência a cursos modificou a sua situação funcional/empregatícia na empresa?
22. Você acha que a fazer os cursos da *UC GB* pode alterar a situação dos funcionários do *Grande Banco*, em termos de oportunidades de carreira?

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GERENTES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA DO GRANDE BANCO

1. Tempo de serviço no *Grande Banco*: anos
2. Formação acadêmica:
3. Atua na área de Educação Corporativa desde
4. Gerente desde
5. De onde/quem partiu a idéia de criar uma Universidade Corporativa no *Grande Banco*?
6. Quais foram as razões?
7. Houve, anteriormente, a tentativa de encontrar soluções educacionais para as demandas da empresa junto às instituições de ensino superior?
8. O que diferencia a *UC GB* do antigo Departamento de Treinamento & Desenvolvimento?
9. Em sua percepção, o que mudou com a criação da *UC GB*?
10. Qual é a estrutura física e de RH da *UC GB* atualmente (*staff*, *campus* físico, parceria para locação de espaços junto a outras instituições)?
11. Como está configurada a estrutura hierárquica da *UC GB*?
12. Como são definidas as ações educacionais da *UC GB*?
13. Como é avaliado o retorno dos investimentos realizados?
14. A *UC GB* possui parcerias com Instituições de ensino superior? Quais e com que finalidade?
15. Quais as perspectivas para a *UC GB* nos próximos anos, em termos de definição de corpo docente, estrutura físicas, parcerias com outras entidades, abertura para o público externo, etc.?
16. Há interesse da *UC GB* em ser fonte de recursos para o *Grande Banco*?
17. Há previsão de expandir as atividades da *UC GB* a clientes externos (outras empresas e comunidade em geral)? Quando?
18. Há interesse em buscar o reconhecimento de cursos, independente de parceria com instituições de ensino superior tradicionais, junto aos órgãos competentes?
19. Como são certificados os alunos que concluem seus cursos na *UC GB*?
20. Como você avalia a *UC GB*, em termos de:
 - a) Imagem organizacional (interna e externa);

- b) Satisfação dos alunos;
- c) Comportamento de demanda (procura pelos módulos, cursos e programas).

21. Com relação aos instrutores internos:

- a) Como é composto o quadro atualmente?
- b) De que forma ocorreu a seleção desses profissionais no passado?
- c) Qual é a escolaridade desse corpo docente? (ensino médio, superior, especialistas, mestres e doutores)
- d) Atualmente, quais são os critérios utilizados para a seleção (escolaridade, experiência, tempo de empresa etc.)?
- e) Há projetos para o desenvolvimento desse corpo docente? Se há, quais são?
- f) Há ou haverá incentivo ou estímulo para cursarem Mestrados e/ou Doutorados Acadêmicos?
- g) De que forma ocorre a atuação desses profissionais nas atividades de ensino (atividades desenvolvidas, carga horária, dedicação exclusiva ou parcial, remuneração)?

ANEXO III – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS PELO GRANDE BANCO NO MODELO PEDAGÓGICO, CURSO DE FORMAÇÃO DE INSTRUTORES INTERNOS DA UC GB E OUTRAS “AÇÕES EDUCACIONAIS”

ALPERSTED, C. *Educação Corporativa: estratégias de promoção da gestão do conhecimento*. Disponível em www.aprenderonline.com.br. Acessado em 12.set.2004.

AUSUBEL, D. P. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

_____. & HANESIAN, H. *Educational Psychology: a cognitive view*. 2.ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOOM, B. S. *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BONDER, N. *O segredo judaico de resolução de problemas*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. *As conexões ocultas: ciência para uma vida saudável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A. *Dinâmica de grupo – pesquisa e teoria*. 3 ed. v. II. São Paulo: EPU, 1975.

COVEY, S. R. *O 8º hábito: da eficácia à grandeza*. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Frankley Covey, 2005.

_____. *Os 7 hábitos das pessoas muito eficazes*. 17. ed. São Paulo: Best Seller, s.d.

DALMÁS, A. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 2000.

DEMO, P. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2002.

ÉBOLI, M. Gestão do conhecimento como vantagem competitiva: o surgimento das universidades corporativas. In: _____. *Coletâneas universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI*. São Paulo: Schmukler, 1999.

_____. *Educação corporativa no Brasil*. Mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004a.

_____. A realidade do conhecimento. *T&D inteligência corporativa*. São Paulo: T&D, n. 137, a. 12, 2004b.

_____. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: vários autores. *As Pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

_____. Estratégia do Aprendizado. In: *Melhor – gestão de pessoas*. São Paulo: Revista da ABRH, n. 202, agosto de 2004c, p. 34-37.

FABRY, J. B. *A busca do significado*. Viktor Frankl – logoterapia e vida. São Paulo: ECE, 1984.

FRANKL, V. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSTIER, M. *O conflito na empresa*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

GRAMIGNA, M. R. M. *Jogos de empresa*. São Paulo: Makron Books, 1993.

HAMBLING, A. C. *Avaliação e Controle de Treinamentos*. 1978

HUNTER, J. *O monge e o executivo* Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

_____. *Como se tornar um líder servidor*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

KIRKPATRICK, D. L. *Evaluating Training Programs: the four levels*. 2nd ed. San Francisco : Berrett-Koehler, cop.1998.

KLUCZNY, J. W. & TEIXEIRA, E. A. *Técnicas de programação neurolinguística: manual do usuário*. São Paulo: Makron Books, 1996.

KRAMES, J. A. *Os princípios de liderança de Jack Welch*. 24 lições do maior executivo do mundo. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

KRISHNAMURTI, J. A. *A educação e o significado da vida*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- MAGER, R. F. *A formulação dos objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- _____. *Medindo os objetos de ensino – ou, conseguindo um par adequado?* Porto Alegre: Globo, 1977.
- MAY, R. *O homem à procura de si mesmo*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MASLOW, A. H. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.
- MEISTER, J. C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MORAIS, J. W. *A ecologia cognitiva da sociedade ciberinformacional: contribuição para uma educação em rede*. Disponível em <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br>. *Revista Informação e Sociedade*, Ago 2003. Acessado em 05.mai.2007
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- _____. *Equipes dão certo: multiplicação do talento humano*. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- MUNDIM, A. P. & RICARDO, E. J. *Educação corporativa: fundamentos e práticas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- NEVES, C. Universidade global. *T&D Inteligência Corporativa*. São Paulo: T& Editora, ed. 132, ano 12. fev.2004.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RATH, T.; CLIFTON, D. O. *Seu balde está cheio?* Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- RODRIGUES Jr., J. F. *A Taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário*. Brasília: EdUnb, 1997.

RODRIGUES, R. *Fundamentos da logoterapia*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

_____. *Relações humanas em Psicoterapia*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

_____. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

_____. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

_____. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SENGE, P. *A quinta disciplina*. Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. Uma nova e revolucionária concepção de liderança e gerenciamento empresarial. 11 ed. São Paulo: Best Seller, 2002.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TOFFLER, A. & TOFFLER, H. *Criando uma nova civilização*. A política da terceira onda. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1998.

_____. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEILL, P. *O corpo fala*. 60 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WILBER, K. *Uma breve história do universo: de Buda a Freud: religião e psicologia unidas pela primeira vez*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.

_____. *Uma teoria de tudo*. São Paulo: Cultrix, 2003.

WISINSKI, J. *Como resolver conflitos no trabalho*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.