

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Kátia Regina Pereira Aniceto

Mudanças no Mundo do Trabalho:
a representação dos funcionários do Banco do Brasil sobre a formação
desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB/Manaus).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador:

**Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa
Ribeiro/UFRGS**

Co-orientadora:

**Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho
Mourão/UFAM**

Porto Alegre
2008

Kátia Regina Pereira Aniceto

Mudanças no Mundo do Trabalho:
a representação dos funcionários do Banco do Brasil sobre a formação
desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB/Manaus).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Prof^a. Dr^a. Marlene Ribeiro (FACED/UFRGS)

Prof^o. Dr^o. Lucídio Bianchetti (CED/UFSC)

Prof^o. Dr^o. Mauro Del Pino

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A597m Aniceto, Kátia Regina Pereira

Mudanças no mundo do trabalho: a representação dos funcionários do Banco do Brasil sobre a formação desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB?Manaus) [manuscrito] / Kátia Regina Pereira Aniceto; orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro; co-orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão. – Porto Alegre, 2008.
132 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação corporativa. 2. Qualificação profissional. 3. Educação continuada. 4. Universidade corporativa. 5. Aprendizagem organizacional. 6. Representação social. I. Banco do Brasil. II. Ribeiro, Jorge Alberto Rosa. III. Mourão, Arminda Rachel Botelho. IV. Título.

CDU – 37:658.32

Dedico com muito orgulho esse trabalho à minha mãe Laide que sempre esteve ao meu lado nos momentos mais importantes e decisivos da minha vida. Às minhas irmãs Keila e Lis, ao meu irmão William, minhas cunhadas e cunhados e, especialmente, aos meus sobrinhos Déborah, Leonardo e Geovane, incluindo os mais novos membros da família: minha sobrinha Maria Eduarda e à Vitória por ser uma prova de que tudo é possível. Uma dedicação especial ao meu amado Roney com quem divido os momentos mais importantes da minha vida e que independentemente da distância sempre me apoiou. Enfim, dedico esse trabalho a toda família.

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

... a Deus primeiramente;

... ao meu orientador Professor Jorge Alberto Rosa Ribeiro pelo carinho, paciência e maravilhosa orientação no desenvolvimento do estudo. Pelas importantíssimas contribuições e sugestões nos momentos de dúvidas e incertezas. Muito obrigada por assumir comigo esse desafio;

... à minha co-orientadora e grande amiga Professora Arminda Rachel Botelho Mourão pela imensa contribuição no desenvolvimento do estudo e na coleta de informações e, especialmente, pelo seu carinho e apoio, sempre muito importantes para mim;

... às amigas e aos amigos muito obrigada pelo carinho e afeto. Abraço especial à Professora Maria das Graças (coordenadora do PPGE/UFAM), à Renata Aguiar, Vilma Mourão, Danise Vivian, Janine Rossato, Marion e muitos outros;

... à minha banca de qualificação do projeto, mantida para a minha defesa de dissertação: Professora Marlene Ribeiro, sempre amorosa e solícita, lhe adoro; ao Professor Mauro Del Pino muito gentil e que muito contribui com meu estudo e; ao Professor Lucídio Bianchetti, sempre prestativo e disposto a contribuir (obrigada pelos e-mails) e pela sua confiança no meu trabalho e pelo carinho;

... aos amigos, a todo corpo docente e administrativo do PPGE/UFRGS, pelo carinho e disponibilidade;

... mil desculpas a quem não citei, mas desde já agradeço a todos pelo carinho e compreensão.

“Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação”.

Leandro Konder (2000, p. 112).

RESUMO

Minha finalidade - por meio desta dissertação - foi apreender a representação social dos funcionários do Banco do Brasil, referentes à formação desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB, instalada em 2006, na cidade de Manaus, tendo como base o discurso dos demais trabalhadores. A minha pretensão foi compreender a importância dessa formação para o quadro de pessoal do Banco, assim como, verificar como os funcionários de diferentes níveis funcionais têm acesso aos cursos desenvolvidos pela UniBB.

Para isso, realizei uma contextualização histórica sobre a empresa: processo de reestruturação tecnológico-organizacional, bem como, suas implicações para a qualificação dos profissionais do Banco. Para melhor compreender as novas exigências referentes à formação dos profissionais, também, procurei abordar e discutir conceitos muito utilizados na atualidade, tais como: sociedade do conhecimento, competências, formação contínua e a visão dos sindicatos nesse novo cenário.

Uma vez que busquei analisar as representações dos trabalhadores do BB, utilizei na metodologia uma abordagem quali-quantitativa e a Análise do Discurso. Para coletar os discursos realizei entrevistas (semi-diretivas) com 17 funcionários do Banco e 01(uma) entrevista com o representante do Sindicato dos Bancários do Amazonas; a análise dos discursos foi realizada através da técnica do DSC - Discurso do Sujeito Coletivo. Com base nas informações coletadas verifiquei que a UniBB situada em Manaus não disponibiliza de forma igualitária os cursos desenvolvidos - que de acordo com sua modalidade - são direcionados e segmentados conforme o perfil dos funcionários e área em que atuam. Essa diferenciação vai de encontro ao discurso do Banco que defende o livre acesso e a participação dos funcionários em todos os cursos, independentemente do nível hierárquico. Apesar dessa constatação verifiquei, também, que os funcionários têm uma imagem positiva das atividades realizadas pela UniBB sendo essas vistas como possibilidade de crescimento dentro da Empresa.

Palavra-chaves: Reestruturação tecnológico-organizacional, Educação Corporativa, Qualificação, Competências, Formação continuada.

ABSTRACT

This dissertation purpose was to seize the social representation of officials of the Bank of Brazil, referring to the training developed by the University Corporate Bank of Brazil/UniBB, installed in 2006, in the city of Manaus, based on the speech of them. My intention was to understand the importance of such training to the table of staff of the Bank, as well as see how the officials of different functional levels have access to courses developed by UniBB. To do this, I performed a historical contextualization of the company: the process of technological-organizational restructuring, and its implications for the professional qualification of the Bank.

To better understand the new requirements relating to the training of professionals, too, tried approaching and discuss concepts widely used nowadays, such as: the knowledge society, competencies, continuing education and the vision of the unions in this new scenario.

Obs: falta a complementação que farei após sua opinião sobre o resumo.

Key-words: Restruturing technological-organizational; Education Corporate; Qualification, Competencies; Formation Continued.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos tecnológicos (1995 – 1997).....	59
Quadro 2 – Rede de Distribuição no País (2004).....	60
Quadro 3 – Terminais de Atendimento automático do BB.....	61
Quadro 4 – Escolaridade dos Funcionários do BB.....	69
Quadro 5 – Formas de Avaliação das Competências Pessoais.....	72
Quadro 6 – Universo das Competências Profissionais.....	73
Quadro 7 – Dimensões das Competências.....	99
Quadro 8 – Competências Fundamentais.....	107
Quadro 9 – Competências Gerenciais.....	108
Quadro 10 – Perfil dos Funcionários entrevistados.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Automação no BB: Agências on-line (1994 -1997).....	60
Gráfico 2 – Canais Automatizados (2001 – 2006).....	61
Gráfico 3 – Quadro de Pessoal (2000 – 2006).....	63
Gráfico 4 – Gênero (2001 – 2006).....	67
Gráfico 5 – Gênero/Cargos de Chefia (2001 – 2006)	68

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso
AFEAM – Agência de Fomento do Amazonas
AM – Amazonas
BACEN - Banco Central
BB – Banco do Brasil
CABB - Central de Atendimento do Banco do Brasil
CAGED - Cadastro Geral dos Empregados e Desempregados
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CBO – Código Brasileiro de Ocupações
CDC – Crédito Direto ao Consumidor
CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
CLACSO - Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
CNI - Confederação Nacional da Indústria
DESED – Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
ESBAM – Escola Superior Batista do Amazonas
FAMETRO – Faculdade Metropolitana de Manaus
FAZAP - Fazendo e Aprendendo
GDC - Gestão de Desenvolvimento por Competências
GEPES – Gestão de Pessoas
INSS – Instituto Nacional de Seguro Social
MPE - Micro e Pequenas Empresas
PDV – Programa de Demissão Voluntária
PL – Participação nos Lucros
PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação do SFN
PR - Participação nos Resultados
PRV - Programa de Remuneração Variável
SEEB – Sindicato dos Empregados de Estabelecimentos Bancários
SFN – Sistema Financeiro Nacional
TAA - Terminais de Atendimento Automático
TAO - Talentos e Oportunidades
TBC - Treinamento Baseado em Computador
TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação
T&D - Treinamento e Desenvolvimento
UC's – Universidades Corporativas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UniBB – Universidade Corporativa Banco do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 Mudanças no Mundo do Trabalho: Continuidades e Rupturas.....	15
2.1 Sociedade do Conhecimento.....	22
2.2 Qualificação <i>versus</i> Competência: a formação dos trabalhadores nas empresas.....	30
2.3 A formação dos trabalhadores: empresas e sindicatos em desencontro.....	41
3 O Processo de Reestruturação do Sistema Financeiro Nacional: implicações para o Banco do Brasil e sua Força de Trabalho.....	50
3.1 Reestruturação no Banco do Brasil.....	51
3.2 O novo perfil do BB e a formação de sua força de trabalho.....	56
3.2.1 O Perfil dos funcionários do Banco do Brasil.....	67
3.3 A Gestão de Desempenho por Competências.....	71
4 Caminhos da Pesquisa.....	76
4.1 Os procedimentos metodológicos utilizados.....	78
4.2 A análise dos dados.....	80
5 Do Centro de Treinamento à Universidade Corporativa.....	83
5.1 Da revisão de literatura e da fundamentação à empiria: a UniBB.....	94
5.1.1 Cursos.....	101
5.1.2 Metodologia.....	102
5.1.3 Princípios Filosóficos e Métodos Pedagógicos.....	103
5.2 A UniBB no Estado do Amazonas.....	106
5.3 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo dos funcionários do BB.....	110
5.3.1 Síntese do Discurso do Sujeito Coletivo.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS	
Anexo A – Roteiro das Entrevistas.....	142
Anexo B – Quadro de cursos realizados pelos Funcionários.....	143
Anexo C - Universidade em Grandes Números – Portal do Banco do Brasil.....	146

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho passou por grandes mudanças nas últimas décadas. Essas mudanças tiveram como principal fator a transição da organização e gestão do processo de produção e trabalho taylorista/fordista para o processo de reestruturação produtiva de padrão flexível, denominado como acumulação flexível por Harvey (1993).

O processo de reestruturação produtiva de padrão flexível emergiu com o toyotismo também conhecido como modelo japonês¹. Esse novo processo de organização do processo produtivo e de trabalho tem como características o uso e desenvolvimento tecnológico e científico, o controle de qualidade e as novas relações/situações de trabalho, tais como: a flexibilização do processo de produção e trabalho, a cooperação entre gerentes e trabalhadores, o trabalhador polivalente, o controle de qualidade, além da mudança no perfil do trabalhador em virtude da competitividade econômica.

Dentre as novas relações/situações de trabalho verifica-se a intensificação e a precarização das condições de trabalho, por meio da redução dos direitos trabalhistas. Por exemplo: a terceirização do trabalho, o aumento do trabalho informal e subcontratado, Simultaneamente, a essas mudanças, novos conceitos - sociedade do conhecimento, competência, empregabilidade - passam a predominar nesse cenário.

O processo de reestruturação produtiva atingiu diferentes setores da economia. A década de 1980 a 1990, foi marcada por sucessivos planos de estabilização da economia nacional e a abertura do mercado, acirrando a competitividade entre as empresas de diferentes setores, especialmente, no Sistema Financeiro Nacional/SFN.

Neste contexto, essas instituições financeiras se reestruturaram, visando, assim, garantir sua competitividade na economia nacional. Essas transformações determinaram a redefinição de sua atuação mercadológica e de negócios das instituições financeiras, tornando-as mais ousadas nas suas atividades de captação e manutenção de clientes, mediante o estabelecimento de um novo modelo de relacionamento que focaliza, essencialmente, as necessidades do mercado e de sua clientela.

Assim, por um lado, o atendimento ao cliente passou a ser cada vez mais personalizado e diferenciado; por outro lado, tornou-se necessário que as instituições financeiras aprimorassem suas práticas de gestão e investissem de forma maciça em inovações tecnológicas, visando, assim, reduzir custos e, conseqüentemente, atingir melhores

¹ Cf. (PERES, 2004).

resultados financeiros. Esse processo ao mesmo tempo em que proporciona maior agilidade e rapidez às transações bancárias e maior comodidade aos clientes, promove, também, uma reconfiguração da estrutura física e organizacional dos bancos, inclusive do Banco do Brasil.

O Banco do Brasil teve seu perfil de atuação alterado após a extinção da Conta Movimento, que era uma conta que garantia ao banco os recursos necessários para a realização de suas atividades. A partir daí, o BB passou por profundas mudanças, passando a atuar de forma competitiva na economia nacional. Em 1995, o BB passou por intenso processo de reestruturação tecnológico e organizacional, especialmente após a criação do Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro Nacional/PROER que visava identificar e extinguir os bancos que não possuíam condições financeiras de atuar no mercado. As mudanças na atuação e no perfil do BB determinaram, também, novas exigências à qualificação dos trabalhadores. Nesse cenário, a força de trabalho passou a ser considerada pelas empresas como fator diferencial de competitividade e lucratividade.

Sob essa perspectiva, as empresas passaram a investir, cada vez mais, na formação da sua força de trabalho, como forma de utilizar seus conhecimentos e aprimorar seu desempenho. Para isso as empresas criaram dentro de seu espaço físico, os chamados centros de treinamento ou 'Universidades Corporativas' como algumas empresas preferem denominar, visando adequar a formação dos seus funcionários às áreas de negócios por elas desenvolvidas.

No caso do Banco do Brasil, desde a década de 1960, oferecia treinamentos pontuais aos funcionários no seu Centro de Aperfeiçoamento Profissional. No entanto, no ano de 2002, o BB remodelou o seu centro de treinamento que passou a ser denominado Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB. Assim, a minha pretensão é apreender a representação dos funcionários quanto a formação desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Com relação à estrutura este estudo apresenta-se dividido da seguinte forma. O **primeiro capítulo** que é a própria introdução da dissertação procurei de forma resumida adiantar o tema desenvolvido durante a pesquisa. O **segundo capítulo** que aborda as mudanças no mundo do trabalho, a partir da transição processo taylorista/fordista para o processo de reestruturação produtiva de padrão flexível, foi complementado com três temas, sendo: a sociedade do conhecimento, na qual, alguns autores defendem a preponderância do conhecimento e da informação enquanto forças produtivas; a suposta substituição da noção de qualificação pelo modelo de competências e, por fim, a visão dos empresários e sindicatos.

No **terceiro capítulo**, abordo a reestruturação do Sistema Financeiro Nacional e do Banco do Brasil, abordando o novo perfil do BB e as suas implicações para o quadro de pessoal, especialmente, as novas exigências estabelecidas à qualificação/formação dos trabalhadores.

No **quarto capítulo**, falo sobre o caminho percorrido por mim, durante o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, metodologia, os procedimentos técnicos e análise de dados. E, o **quinto capítulo**, no qual faço um resgate sobre o surgimento das Universidades Corporativas e seus pressupostos. Também abordo a criação da Universidade Corporativa Banco do Brasil no país (cursos, metodologias, princípios filosóficos e eixos norteadores) que é o objeto de minha pesquisa. Para aprender a representação dos trabalhadores do BB sobre a formação desenvolvida pela UniBB/Manaus, no período de março de 2006 a março de 2007, utilizo como metodologia a Análise do Discurso/AD e a técnica do DSC/Discurso do Sujeito Coletivo para analisar os depoimentos dos funcionários coletados por meio de entrevistas.

2 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Conforme Del Pino (1994, p. 21) “a produção industrial viveu três decisivas transformações em sua base técnica”, que caracterizam três momentos históricos, sendo as: Primeira, Segunda e Terceira Revolução Industrial.

A Primeira Revolução Industrial (1760-1830) ocorreu com o desenvolvimento do tear mecânico e da máquina a vapor, propiciou as condições materiais para a transição do trabalho artesanal para o trabalho industrial. Segundo Singer (1985, p. 24), antes da primeira revolução industrial a “maior parte do trabalho produtivo era executada por camponeses e artesãos autônomos ou então por servos. Com a industrialização, a formação da classe operária passou a representar a principal decorrência social de desenvolvimento das forças produtivas”. O desenvolvimento tecnológico permitiu um incremento da economia devido ao aumento da produtividade e a redução de custos na produção.

No trabalho artesanal, o trabalhador tinha conhecimento completo de todo o processo produtivo. Com o advento do trabalho industrial, através de máquinas, o trabalhador passa a realizar um trabalho parcelado, fragmentado e desqualificado. A exploração da força de trabalho centrava-se nas habilidades manuais dos trabalhadores. Quanto menos pensassem melhor. Estes trabalhadores deveriam ter conhecimentos restritos à execução de sua tarefa. A divisão do trabalho por tarefas deu origem às especializações, ou seja, os trabalhadores passaram a dominar apenas uma parte do processo, ou, uma tarefa de forma mais específica. Com as máquinas, o papel dos operários no processo produtivo de “ativo, torna-se essencialmente passivo” (SINGER, 1985, p.27).

Nesse contexto, segundo Ferronato (2002, p. 22):

[...] as tarefas e as atividades eram definidas por setores especializados em planos e programação, impondo ao funcionário atitudes de “saber fazer”, seguindo a ordem prescrita no manual. Assim, no momento que o trabalhador estava sendo incapaz de seguir o ritmo das máquinas, de desempenhar a seqüência de tarefas e de aprender a tecnologia, fazia-se necessária a revisão do perfil e das atividades que compunham o programa de treinamento.

Mas, no final do século XIX, o surgimento do aço, do petróleo, da energia elétrica, a indústria química, o telégrafo, o telefone e outros recursos, deram um novo fôlego às indústrias, sendo esse período conhecido como a Segunda Revolução Industrial. Essas novas

descobertas permitiram que o capitalismo garantisse, “um novo ciclo de acumulação sem precedente” (POCHMANN, 2001, p. 55). Entretanto, no ano de 1929, a crescente produção das empresas e um restrito mercado consumidor promoveram uma profunda crise conhecida como a Grande Depressão (queda da bolsa de Nova Iorque), no qual houve um grande número de falências e a desestruturação do sistema capitalista que até então seguia a ideologia liberal, ou seja, o mercado se autoregulava (Estado Mínimo).

Nesse cenário, o processo produtivo taylorista/fordista², espalhou-se para diferentes países como forma de racionalizar o processo de trabalho e barrar a ameaça socialista, especialmente após a segunda grande guerra mundial (1945). A partir daí, viu-se a necessidade de um Estado forte que regulamentasse as relações econômicas, políticas e sociais. Com isso surge o Estado de Bem-Estar Social³ que foi a base política de sustentação do taylorismo/fordismo. Nesta fase, segundo (1998, p. 19), “as economias nacionais trataram de proteger suas indústrias e comandar a acumulação do capital dentro de seu território, caindo o intercâmbio comercial e financeiro entre elas a níveis irrisórios”. No período pós-guerra, a transferência de recursos dos Estados Unidos para Alemanha e Japão (política de recuperação), apresenta-se como a primeira etapa da globalização⁴ (SINGER, 1998, p. 20).

No entanto, o processo taylorista/fordista retira dos trabalhadores o controle do processo de elaboração e produção, tornando o trabalho humano em algo simples, rotineiro e subordinado ao ritmo da máquina. E, a formação dos trabalhadores, nesse período, estava diretamente vinculada às formas como o trabalho é organizado e gerido.

Vale ressaltar que no processo produtivo taylorista/fordista, a formação é vista como uma necessidade do trabalhador e não da organização, uma vez que a organização seleciona os trabalhadores pelas suas competências específicas direcionadas às atividades especializadas que serão realizadas, a partir, de normas determinadas pelos gestores, ou seja, prescritivas. Quer dizer, a noção de formação usada durante o processo de trabalho taylorista/fordista está direcionada à perspectiva do treinamento. Ferronato (2002, p. 24-25), corrobora, dizendo que:

² Taylor (1856-1915) é considerado o pai da Administração Científica. Buscou estudar, “cientificamente”, o uso eficiente dos recursos humanos, por meio da pesquisa “Tempos e Movimentos”. A proposta era a de “medir o tempo de cada um dos movimentos elementares de uma atividade produtiva e, então, a partir de uma análise crítica dos elementos necessários (separando movimentos dos operários e movimentos de máquinas), reorganizá-los, para com isso minimizar o tempo total da atividade” (FERRONATO, 2002, p.24).

Ford (1863-1947) criou nova forma de organizar o processo produtivo que se caracteriza pela produção em série e padronizada, com rígido controle do tempo e das tarefas, em linhas de produção (esteiras mecânicas) e, principalmente, com a total separação da concepção e execução do trabalho, ou seja, a teoria separada da prática. Ao trabalhador resta realizar as tarefas prescritas, enquanto a concepção e decisão ficam a cargo da Gerência.

³ Para Harvey (1993) o Estado de Bem Estar Social resulta da união entre o Estado, as grandes empresas e os sindicatos.

⁴ Segundo Singer (1998) a globalização é um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho, acionado em parte pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países.

[...] nesse contexto organizacional, o treinamento adquire uma nova posição, relacionando-se com o planejamento das atividades, juntamente com o sistema de produção desenvolvido, gerando uma correlação entre habilidade e otimização de resultados, elementos-chave da eficácia empresarial. Como consequência da sistematização, a formação profissional generalizou-se como uma necessidade não só da fábrica, mas também da sociedade [...]. Em paralelo, ao sistema educacional tradicional (escolas e universidades), as empresas criaram salas escolares nas próprias fábricas [...].

Assim, a formação desenvolvida pelas empresas era vista como uma educação recorrente, pois, era focada nas necessidades individuais dos trabalhadores e tinha como finalidade recuperar ou disponibilizar os conhecimentos necessários à qualificação dos mesmos ou simplesmente atualizá-los, requalificá-los de forma contínua, conforme as mudanças no processo de produção (BARROSO, 1997). Essa visão se fundamenta na Teoria do Capital Humano⁵ que estabelece que a elevação da escolarização e formação dos trabalhadores contribuiria para elevar a produtividade das empresas e o salário dos trabalhadores, conseqüentemente, promoveria o desenvolvimento econômico.

Conforme Ferronato (2002), com o desenvolvimento das empresas industriais surgiram novas idéias de organização empresarial e administração racional do trabalho, visando, garantir o crescimento empresarial. Mas, esse crescimento não foi pacífico, principalmente nos EUA, onde o sindicalismo, também, crescia e se organizava, tornando-se uma força poderosa de reação às empresas. Ferronato (2002, p. 31), complementa que,

[...] a partir de então, houve uma evolução no conceito de treinamento dentro das organizações. Deixou-se, gradativamente, de lado o termo treinamento como adestramento utilizado pelos teóricos racionalistas e buscou-se compreender o trabalho e educar os funcionários por meio do desenvolvimento dos recursos humanos, numa linha filosófica do comportamento humano, focando a pessoa, os fatores motivacionais no trabalho e sua relação em grupo.

O processo produtivo taylorista/fordista manteve seu apogeu até o início da década de 1970. Entretanto, ocorreu um novo colapso aliado à crise do petróleo (1973). E, é neste cenário que surge o processo de reestruturação produtiva, ou seja, num contexto político, social e econômico de crises financeiras que leva ao acirramento da concorrência entre as empresas e, estabelece a necessidade de novas alternativas de produção e de trabalho (HARVEY, 1993).

⁵ Theodore W. Shultz (1902-1998), economista norte-americano, criador da teoria do Capital Humano na década de 1960. Para o autor o investimento em educação promoveria o desenvolvimento econômico, através do desenvolvimento do indivíduo que ao valorizar-se, também, valorizaria o capital. Cf: (SHULTZ, 1973).

A característica fundamental desse novo processo produtivo é a aceleração do progresso técnico, isto é, a intensificação do uso de conhecimentos científicos e tecnológicos (microeletrônica, robótica, informática etc) que permitem maior desenvolvimento às empresas. O avanço tecnológico e científico denominado Terceira Revolução Industrial propiciou uma renovação do processo produtivo (DEL PINO, 1994; POCHMANN, 2001). Essas mudanças tiveram grandes repercussões em todos os setores – política, econômica, social e cultural – da organização dos países.

Nesse período ocorreu a segunda etapa da globalização marcada pela transferência de grandes centros produtivos para os países periféricos que “apresentavam ao capital global vantagens comparativas, que consistiam em grande disponibilidade de mão-de-obra já treinada e condicionada ao trabalho industrial a custos muito menores do que nos países desenvolvidos” (SINGER, 1998, p. 21). Essa transferência permitiu às empresas resolver conflitos (paralisações/greves) com os trabalhadores que lutavam contra as formas de trabalho (monótonas e alienantes) e por aumentos salariais. Essa transferência permitiu às empresas resolver conflitos (paralisações/greves) com os trabalhadores que lutavam contra as formas de trabalho (monótonas e alienantes) e por aumentos salariais, o que colaborou no enfraquecimento dos sindicatos.

De acordo com Singer (1998), a Terceira Revolução Industrial difere-se das outras, pois promove uma elevação da produtividade do trabalho nos diferentes setores da economia (industrial e de serviços). Outra característica é a descentralização da produção, ou seja, as grandes empresas fragmentam o processo de produção, transferindo certas atividades de produção para outras empresas (terceirização) que atuam com certa autonomia, com base em “contratos de franqueamento” (Id, *ibid*, p. 18). Conforme aumenta o número de empresas terceirizadas, também, aumenta o número de trabalhadores que não possuem as garantias e direitos sociais; em contrapartida, as empresas (matrizes) aumentam sua produtividade, uma vez que reduzem custos com o quadro de pessoal. A elevação da produtividade é acompanhada de um aumento do consumo, que não se faz acompanhar por um aumento no número de postos de trabalho.

Para Singer (1998) as inovações tecnológicas contribuíram para aumentar o desemprego - especialmente, as atividades rotineiras e repetitivas - ao mesmo tempo em que criou novos postos de trabalho de caráter mais complexo, só que em número bem menor. Os trabalhadores dispensados no primeiro caso, dificilmente conseguem recolocação nos novos postos criados, situação que dá origem ao o chamado desemprego estrutural.

Vale lembrar que o processo produtivo taylorista/fordista tinha como base política um Estado interventor que inspirava certa estabilidade no emprego, devido a legislação trabalhista, os acordos entre as organizações patronais e sindicais e as negociações coletivas. Neste novo contexto, a política neoliberal ressurgiu com grande força defendendo o Estado Mínimo, ou melhor, a não intervenção do Estado na regulação do mercado e nas relações de trabalho e produção.

De acordo com Castells (1999, p. 21-22),

[...] o próprio capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do capital vis-à-vis o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos dos trabalhadores; individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o estado de bem-estar social com diferentes intensidades e orientações [...]

O desenvolvimento tecnológico e científico proporciona às empresas condições favoráveis a partir da automação e flexibilização do processo produtivo e de trabalho, a sofisticação dos modos administrativos e gerenciais dos recursos humanos, e uma maior racionalização a partir da redução dos custos na produção e um fluxo variado de mercadorias (em pequenas quantidades). Com relação à gestão de recursos humanos sua maior característica é a flexibilidade nas relações trabalhistas.

Conforme Harvey (1993, p. 140), a acumulação flexível,

[...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Durante o processo taylorista/fordista a formação, ou melhor, o treinamento oferecido aos trabalhadores tinha um caráter disciplinador e adaptativo aos postos de trabalho. Já, no novo cenário, a formação dos trabalhadores estará relacionada ao desenvolvimento organizacional, ou seja, haverá uma maior integração entre os conhecimentos dos trabalhadores e as formas de organização das empresas. Essas mudanças ocorrem a partir da intensificação do uso de novas tecnologias, novas formas de gestão do trabalho e uma maior

valorização do saber dos trabalhadores. Por isto a maior valorização do saber tácito dos trabalhadores (BIANCHETTI, 1998).

Nesse período, segundo Ferronato (2002, p. 31-32), “iniciam as críticas mais fortes à burocratização, ao racionalismo, à divisão da mente do corpo, à intensa especialização do trabalho e ao treinamento de pessoal, como um ajustar de máquinas”. De acordo com o autor (Ibid, p.34), é sob essa perspectiva que surgem nas empresas, a estrutura de Treinamento e Desenvolvimento⁶, sendo o treinamento:

[...] identificado como o aperfeiçoamento do desempenho no mesmo nível hierárquico, isto é, como algo à margem da carreira hierárquica, relacionada à instrumentalização pessoal; e o desenvolvimento foi identificado como a ampliação de potencialidades tendo em vista o acesso à hierarquia do poder, ou seja, o indivíduo adquire a capacidade para ocupar cargos que envolvam mais responsabilidades e poder.

Segundo Mourão (2002, p. 13) “a nova forma de produzir aponta para uma nova forma de controle do trabalho que vai interferir nas relações hierárquicas de poder, objetivando novas políticas de salários, de gestão e de formação”. Ribeiro (2006) em seu artigo intitulado “As etapas da formação profissional em mercados internos de trabalho”, identifica que, na década de 1960, as empresas do setor de eletricidade davam pouca atenção à formação escolar dos trabalhadores. Segundo o autor (2002, p. 159):

[...] com raríssimas exceções as empresas mais expressivas e importantes do setor (*Iberduero, Hidroeléctrica Española., Unión Eléctrica, Endesa* e um par de outras empresas), que operavam em ciclo completo (produção, transporte e distribuição), mantinham uma escola de primeiras letras ou uma escola de aprendizes (assim denominada depois de 1955 e com a implantação da nova Regulamentação Nacional do Trabalho no setor em 1960) no centro de produção mais povoado para uma parcela de seus trabalhadores naquela zona de operação mais povoada. Esta parcela de trabalhadores era originada do grupo operário reconhecido como aquele que demandaria uma formação profissional.

Ribeiro (2006, p. 159) nos diz que, nessa época, a oferta formativa escolar destinada aos trabalhadores pelas empresas do setor era apenas mais um “elemento em sua obra social, não configurando numa real política formativa”. E, que durante essa fase de desenvolvimento

⁶ Os Estados Unidos foram os primeiros a evoluírem nos conceitos de T&D, pois foi lá que surgiu, em 1955, a primeira iniciativa de escola corporativa, quando a *General Electric* lançou na cidade de Crotonville (Ossining, EUA) seu centro de treinamento. Cf. (FERRONATO, 2002).

da formação profissional nas empresas do setor, inexistia “uma divisão ou área administrativa interna das empresas, destinada ao trabalho de formação educativa profissional” (RIBEIRO, 2006, p. 159).

Mas, a partir da década de 1970, devido às mudanças na organização de produção e trabalho das empresas e, especialmente, às normas institucionais estabelecidas, a formação profissional passa a ser direcionada, também, para um público cuja formação escolar era mais elevada, o que implica no surgimento de uma nova concepção de formação “integrada ao conceito de formação contínua. De certo modo, esta concepção entendia que a formação escolar e a titulação correspondente demarcariam etapas numa formação que não se esgotaria” (2006, p. 164).

Nesse sentido, a formação escolar serviria de critério para definir a colocação do funcionário em dado posto de trabalho, mas não atenderia à necessidade de atualização ocasionada pelas mudanças no mundo do trabalho. Assim, a formação contínua ou permanente surge como necessidade do trabalhador que, ao longo da vida, precisa renovar de forma constante seus conhecimentos, “com objetivo de responder a um trabalho que se apresenta como variável, dinâmico e cambiante” (RIBEIRO, 2006, p. 167).

Para Ribeiro (2000, p. 325), “(...) la política formativa, o la formación en una condición nueva para la renovación, actualización o preparo de la fuerza de trabajo”. É também, “(...) uno de los campos básicos para el ordenamento reproductivo de la fuerza de trabajo (...) que las empresas y los trabajadores pasaron a detallar y dar logicidade dentro de los convênios” (Id, 2000, p. 324).

Assim, a formação dos trabalhadores passa a ser vista como um elemento estratégico, ou melhor, instrumental aos interesses das empresas. Sendo que no processo de acumulação flexível, a Teoria do Capital Humano ressurgiu reafirmando a necessidade de uma formação adequada à produção flexível, de forma eficiente e eficaz. Fazendo um paralelo entre os processos produtivos nos diferentes contextos históricos, as mudanças nas condições de produção e trabalho ocasionaram, também, mudanças no perfil dos trabalhadores. Segundo Del Pino (1994, p. 44) “ao trabalhador especializado requerido pelo modelo fordista/taylorista segue-se o operário total”.

Nesse contexto, conforme veremos a seguir, as empresas passam a valorizar o conhecimento como força produtiva (era do conhecimento) e, assim, o trabalho cognitivo passa a ser requerido em detrimento do trabalho manual (FRIGOTTO, 1993).

2.1 A Sociedade do Conhecimento

O surgimento da chamada Sociedade do Conhecimento está diretamente relacionado ao processo de reestruturação produtiva – enquanto uma nova configuração do processo produtivo do sistema capitalista – na década de 1970, cujas características são a integração e a flexibilidade dos processos e relações/situações de trabalho e um alto investimento tecnológico e científico. Conforme Bianchetti (1988, p. 80),

[...] em termos técnicos e sociais, a passagem do modelo de produção e regulação fordista para o da acumulação flexível imprimiu um ritmo mais acelerado na produção, que passou a depender de outros meios para a sua circulação, fatores potencializados pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

Assim, no atual contexto, o desenvolvimento tecnológico e científico – no qual a informação e o conhecimento são vistos como as bases do processo produtivo – passa a ser definido como o propulsor de uma nova era: a era da “economia da informação ou sociedade do conhecimento” (ENGUIITA, 2004). Segundo o autor, as distinções entre essas diferentes expressões não mudam o “peso decisivamente maior que adquirem hoje à informação, o conhecimento, a qualificação e a educação nas coordenadas da nova economia e da sociedade (...)” (Id, *ibid*, p.35).

Para Castells (1999, p. 35), neste novo processo produtivo, que ele denomina como modo informacional⁷ de desenvolvimento “a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos”. Segundo o autor (1999, p. 35),

na verdade, conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos como principal fonte de produtividade.

As inovações tecnológicas e a capacidade de usá-las garantem às empresas, maior valor aos produtos e serviços desenvolvidos, por exemplo: o desenvolvimento de softwares,

⁷ Indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais da produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. Cf. (CASTELLS, 1999).

computação, tecnologias de informação, internet e biotecnologia, mas também a capacidade das empresas em inovar, produzindo produtos de qualidade. E, cada vez mais, o desenvolvimento de redes de computadores, da microeletrônica, das telecomunicações torna-se global, sendo incorporados em todas as esferas sociais e atividades humanas: no trabalho, na educação, na economia, no entretenimento, nas artes.

Assim, os produtos passam a ter maior valor agregado conforme o seu nível de inovação, tecnologia e inteligência, promovendo uma transformação de nossa cultura material. Vale ressaltar que esses produtos e serviços - customização de produtos e serviços - passam a ser direcionados ao público, ou seja, às necessidades dos indivíduos, atendendo aos diferentes gostos e necessidades pessoais. A informatização, a comunicação e a capacidade intelectual dos trabalhadores passam a ser consideradas como fatores imprescindíveis e estratégicos para o desenvolvimento econômico, e principalmente empresarial. Na sociedade do conhecimento espera-se que as empresas e seus profissionais desenvolvam atributos para acompanhar as constantes mudanças, tais como: a flexibilidade, a criatividade e a inovação.

Dessa forma, a sociedade, as empresas e as instituições estão sendo incitadas a modificar seu modelo tecnológico e organizacional como forma de adaptar-se às constantes mudanças ocasionadas pela rápida transformação no processo produtivo que se torna cada vez mais flexível e virtual. O desenvolvimento de inovações tecnológicas permite que diversas informações circulem de país para país – globalmente – promovendo o redimensionamento das noções de espaço-tempo.

Conforme Castells (1999, p. 108), “as informações circulam pelas redes: redes entre empresas, redes dentro de empresas, redes pessoais e redes de computadores”. Bianchetti (1988, p. 80) corrobora, lembrando que:

[...] neste novo padrão de produção e circulação, a ciência e a tecnologia possibilitam uma produção deslocalizada, desterritorializada e desespacializada. Isto é, a distância já não é mais um fator impeditivo da (tele)reunião de diferentes especialistas, em diferentes locais, a fim de criar novos produtos ou dinamizar novos serviços. O tempo, por sua vez, deixa também de ser um fator impeditivo de realização instantânea de reuniões, (tele)conferências, discussão e montagem de um produto.

Mas, para alcançar esse patamar de desenvolvimento, as empresas precisam se tornar mais eficientes, priorizando a capacidade de processar informação, as competências e as habilidades cognitivas de seus profissionais, garantindo, assim, sua capacidade de disputar com outras empresas as novas invenções técnico-científicas e conhecimentos que lhes

permitam agregar valor e aumentar sua produtividade. A informação torna-se um bem comercial. Segundo Bianchetti (1998, p. 87):

[...] o uso mercantil da informação, ou indo mais direto, a sua transformação em mercadoria, redimensiona toda a relação com o estoque de informações, com o possuidor - tanto humano como mecânico -, e com os meios, provocando e conformando transformações no processo de produção e circulação.

Para o autor a informação tem um caráter dúbio, pois ao mesmo tempo em que é fator de produção, ou seja, produtora de mercadorias é, também, a própria mercadoria (BIANCHETTI, 1998). Nesse sentido, Laval (2004, p. 32) ressalta que:

[...] a produção de conhecimentos torna-se, ao mesmo tempo, uma atividade mercantil específica pelas formas jurídicas de sua apropriação privada (patentes, direitos autorais) e uma fonte de benefícios, importante para as empresas que as desenvolvem. Uma das características do capitalismo moderno é, precisamente, a organização sistemática da pesquisa sobre uma base capitalista, a fim de liberar rendas tecnológicas para as firmas. O número de empregos no setor de produção de conhecimentos cresce, nitidamente, mais rápido do que na média dos outros setores; os conhecimentos científicos e as inovações tecnológicas conhecem uma aceleração notável ao mesmo tempo em que se constata uma obsolescência cada vez mais rápida dos equipamentos, especialmente no domínio da informática, segundo um processo de “destruição criativa” que parece estar desenfreado.

Mas, ao falar em Sociedade do Conhecimento alguns pontos precisam ser analisados de forma crítica e, nesse sentido, Bianchetti (1998) contribui bastante. Para o autor (1998, p. 92):

[...] a ênfase na submissão às regras da economia de mercado teriam o papel de dar legitimidade social, intelectual e moral à sociedade do conhecimento, já que a coação não é mais suporte suficiente para as práticas do capitalismo, embora tendo sido submetido a uma reciclagem. Até mesmo a heterogênea situação do mundo, com especificidades que continuam caracterizando as diferentes regiões, países e blocos, magicamente é subsumida ao conceito de globalização.

Nesse sentido, o primeiro ponto é: ao falar em países do Terceiro Mundo, não é possível afirmar que estamos na sociedade do conhecimento. Pois, ter acesso a dados e informações “não são garantia suficiente para que os seus possuidores abandonem a atitude passiva de depositários. Conhecimento, nunca é demais repetir, tem a ver com construção” (BIANCHETTI, 1998, p. 95).

Bianchetti (1998, p. 89) ressalta que é importante considerar “o equívoco que permeia a relação entre informação e conhecimento, a forma como são concebidos os meios, a capacidade de apreendê-los/construí-los e a destinação dada a eles”.

Assim, para o autor, o segundo ponto a ser considerado é que se torna necessário fazer a distinção entre a ‘informação’ e o ‘conhecimento’, sendo que, coletar e armazenar informações são meios para a construção de conhecimentos, não o conhecimento em si. Ressalta, ainda, que “as novas tecnologias da informação e da comunicação se apresentam com um potencial inigualável e inimaginável em termos de estocagem e de veiculação de informações, mas desta condição à efetivação deste potencial em conhecimentos vai uma grande distância” (BIANCHETTI, 1998, p. 93).

Dessa forma, os dados são a matéria-prima das informações e a informação é a matéria-prima, a partir, da qual se chegar ao conhecimento, e não o próprio conhecimento. E “mesmo para os países que dispõem de muitos meios e cuja população tem condições de acessar as informações, nada garante que disto resulte conhecimento” (1998, p. 95).

E, terceiro, a forma como ocorre a produção e a distribuição do conhecimento entre os países, especialmente, os países do Terceiro Mundo. Segundo o autor (1998, p. 94) “garantir trocas de informações em igualdade de condições, pressupõem-se meios e pessoas qualificadas”. Sob essa questão, Chauí (2003, p. 08-09) afirma que, enquanto,

[...] forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação.

Segundo a autora (2003), essa situação transforma a posse de informações em poder econômico, assim: por um lado, essas informações tornam-se cada vez mais secretas, gerando grande competição econômica e militar, por outro lado, bloqueiam poderes democráticos, ou seja, o direito à informação, (obtenção, circulação e produção). Dessa forma, a sociedade do conhecimento, do ponto de vista da informação, “é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural” (2003, p. 09).

Bianchetti e Palangana (2000) corroboram afirmando que, na atualidade, cada vez mais o conhecimento e a informação tornam-se mercadorias e o seu controle significa poder e dominação. No entanto, não sabemos como esse controle é estabelecido, nem como as instituições educacionais estão implicadas nesse processo. Chauí (2003) também menciona outro fator típico à sociedade do conhecimento, ou seja, a velocidade entre a aquisição de um conhecimento e sua aplicação tecnológica, determinando o conteúdo da sua própria investigação científica.

Para Bianchetti (1998), as discussões travadas sobre o tema não levam em consideração essas ambigüidades, sendo a globalização considerada como realidade, ou seja, a partir desse discurso a situação social, política, econômica e cultural dos países tornam-se “homogêneas”. Assim, a partir desse discurso, a produção e o consumo de bens são iguais para todas as pessoas e em todos os lugares. E, conforme afirma Bianchetti “uma das primeiras decorrências da instituição da sociedade do conhecimento, [...], é a mágica extinção dos conflitos de classe, bem como da eliminação das diferenças entre regiões, países e blocos” (1998, p. 91).

Bianchetti ressalta que um dos maiores problemas relacionado à sociedade do conhecimento “se refere à democratização dos meios, isto é, das novas TICs e das informações e dados armazenados e veiculados por estas tecnologias”. Pois, considera-se que os “meios, as condições de acesso e a capacidade de assimilação das informações fossem os mesmos e tivessem alcançado igual patamar quantitativo e qualitativo em todo o mundo” (1998, p. 97). O autor acrescenta que “não se pode falar em exclusão, mas entre a forma ativa e a subordinada de incorporação à chamada sociedade da informação, os países periféricos serão submetidos a esta última forma” (1998, p. 98).

Mesmo nos países onde o desenvolvimento econômico foi propiciado pelas novas formas de produção e trabalho, as desigualdades mantêm-se entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que apenas vendem sua força de trabalho. A idéia de que as inovações tecnológicas permitiriam reduzir o tempo de trabalho é ilusória, pois só favorece as empresas que aumentam sua produtividade e lucros, a partir, da intensificação do trabalho, ao mesmo tempo em que reduzem seu quadro de pessoal. Nesse sentido, Marx (1996, p. 41) ao abordar o desenvolvimento da maquinaria, afirma que: “[...] que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se torna o meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital”.

Segundo Frigotto (2005, p. 71) existem:

[...] um bilhão e duzentos mil desempregados ou subempregados no mundo; taxas de desemprego que variam de 10 a 22% na Europa. Na América Latina, a tendência é ao redor de 20% de desemprego aberto, com o agravante de que não temos políticas efetivas de proteção aos desempregados, como foram desenvolvidas, em particular, nas nações européias.

O crescente desemprego no mercado formal de trabalho e, também, que parte dos empregos criados não garantem os direitos trabalhistas (como a carteira assinada), determinando a precarização das condições de trabalho. Quer dizer, reduzem-se os direitos sociais dos trabalhadores, adquiridos e garantidos via contrato de trabalho, e aumenta-se a flexibilização das condições/situações de trabalho.

Com relação à educação, essa nova lógica repercute diretamente sobre as exigências referentes à formação dos trabalhadores que precisam mais do que nunca acompanhar as mudanças que ocorrem no processo produtivo. Com base nessa visão, o baixo desempenho dos países não desenvolvidos e pobres é justificado pelo seu pequeno investimento em educação (FRIGOTTO, 2005).

Nesse novo contexto, a formação torna-se importante fator produtivo para as empresas (ENGUIITA, 2004). A requalificação e o aperfeiçoamento contínuo dos trabalhadores permitem às empresas reduzir custos e elevar a qualidade de seus serviços e produtos no mercado, proporcionando maior capacidade competitiva. Para Ribeiro (2006, p. 170), a “política de formação contínua envolve uma nova dinâmica no interior da organização”.

E, é com esta perspectiva que as empresas (principalmente as grandes empresas) passam a desenvolver centros de treinamento (dentro de suas estruturas físicas), visando, adequar seu quadro de pessoal às novas exigências solicitadas aos trabalhadores, às constantes mudanças pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Segundo Laval (2004, p. 26), esta nova lógica vem demonstrar:

[...] o enfraquecimento da ligação entre o diploma escolar e o emprego e justificar uma maior seletividade por parte dos empregadores em um período onde a inflação de títulos tende a fazer crescer a importância dos componentes “informais”, sobretudo de origem social, na apreciação da “empregabilidade” dos assalariados.

De acordo com a visão de que a formação é um bem produtivo, que deve estar relacionada às estratégias empresarias, surgem novas formas de integrar o trabalhador na

organização do trabalho (trabalho em equipe, controle de qualidade e outros). Essas novas formas de organização determinam ao trabalhador novas formas de participação e desempenho, ao mesmo tempo em que representa uma forma de obter maior controle sobre as atividades realizadas. Laval (2004, p. 28-29), ressalta, ainda, que:

[...] é esta lógica que se vê trabalhar no mercado de formação permanente erigida por alguns como modelo para a educação de base e cujo efeito mais certo é uma produção de desigualdades entre aqueles que dela mais se beneficiam, os chefes, e aqueles que dela menos se aproveitam, os assalariados de execução. Desse ponto de vista, a articulação entre a escola e a empresa não é, necessariamente, mais democrática.

Frigotto (2005, p. 63), afirma que “a educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos de dissimulação”, uma vez que mascaram as contradições existentes no processo produtivo, no qual é dito que trabalhadores e capitalistas estão em condições de igualdade nas negociações referentes às condições/situações de trabalho. Ou seja, não se pode esquecer que por trás dessas mudanças existem relações contraditórias - entre capital e trabalho -, ou seja, de negociações e lutas entre empregadores e empregados.

Frigotto (1993), também, ressalta que, no atual contexto, ao mesmo tempo em que as capacidades cognitivas substituem a força muscular, também o proletariado estaria sendo substituído pelo cognitariado⁸ que seria um “novo” operário, apto não apenas a usar sua capacidade cognitiva, mas também, sua força muscular. Quer dizer, “no mercado de trabalho da sociedade do conhecimento nem é mais possível falar em mão-de-obra, uma vez que o trabalho manual perde a centralidade, erigindo-se o conhecimento no seu lugar” (BIANCHETTI, 1998, p. 91).

Segundo Barroso (1997, p. 71) “estamos perante princípios e modalidades de gestão que alteram profundamente as relações na empresa e os mecanismos de controle, o nível das qualificações dos trabalhadores e os seus processos de trabalho – e, conseqüentemente, a procura e a oferta de formação contínua”. Para Laval (2004, p. 23):

⁸ Expressão criada por Alvin Toffler. Para o autor, as mudanças na organização do processo de trabalho devido a introdução de uma nova base técnica (microeletrônica) promoveriam o fim da divisão do trabalho e das classes sociais, exigindo um trabalhador que usasse mais a cabeça (trabalho mental) do que os braços (trabalho braçal). Cf. (TOFFLER, 1985).

[...] o utilitarismo que caracteriza o “espírito do capitalismo” não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho. É ainda mais verdadeiro hoje em dia, em uma época onde o capitalismo, “fundamentado no saber”, “cognitivo”, “informacional” supõe uma elevação do nível de conhecimento da população.

Quer dizer, “não se trata apenas de aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda, que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o “destinatário do serviço”, a saber, a empresa” (LAVAL, 2004, p. 16). Assim,

[...] é por essa mesma lógica que se pode compreender melhor a expansão das “universidades-empresa”, iniciada nos Estados Unidos nos anos de 1950, e depois, mais recentemente, na Europa [...]. De modo mais geral, abre-se um novo campo de acumulação de capital, com a transformação das universidades em indústrias de produção do saber eficaz [...]. É, em realidade, toda a cadeia de produção dos conhecimentos que tende a se transformar segundo os imperativos de valorização do capital [...] (LAVAL, 2004, p. 33).

No setor financeiro, o processo de reestruturação organizacional e a automação das atividades bancárias foram intensos, e é neste sentido que os bancos, dentre eles o Banco do Brasil passam a valorizar de forma significativa à formação dos funcionários. Nos diferentes contextos sócio-econômicos, a relação entre formação e desenvolvimento organizacional reflete sobre a formação oferecida nos centros de treinamentos ou Universidade Corporativa das empresas.

No entanto, considero importante concluir esta breve contextualização ressaltando que as mudanças no mundo do trabalho - aqui analisadas - não resultam apenas da mudança tecnológica, mas, de todo um conjunto de medidas políticas e estratégicas desenvolvidas pelas empresas dos diferentes setores produtivos, como forma de fazer frente à competitividade no mercado econômico.

Os avanços tecnológicos por si só não determinam as transformações que ocorrem no mundo do trabalho (SOUZA, 2002). Essas transformações são conseqüências de uma nova forma de organização da produção e do trabalho, que repercute diretamente na regulação das relações/situações de trabalho praticadas pelas empresas de diferentes setores e, que possibilitam a estas realizarem o enxugamento de seu quadro de pessoal.

Além disso, conforme foi abordado anteriormente, uma das transformações produzidas está relacionada ao objeto de estudo dessa dissertação, ou seja: a presença decisiva da informação e do conhecimento nas empresas, tendo como base uma formação contínua que se

faz nas estruturas formativas patrocinadas pelas próprias empresas - por exemplo, as universidades corporativas - e que vai muito além da formação inicial dos trabalhadores, realizada na escola básica.

Assim, no próximo capítulo aprofundo o tipo de formação (dos trabalhadores) almejada pelas empresas e suas conseqüências nas relações/situações de trabalho e produção.

2.2 Qualificação versus Competência: a formação dos trabalhadores nas empresas

Nessa seção procuro explicitar as novas exigências de qualificação/requalificação determinadas pelo processo de reestruturação produtiva à classe trabalhadora e como as empresas estão se posicionando diante dessas mudanças. Para isso, busco apreender as diferenças entre a noção de qualificação (base do processo produtivo taylorista/fordista) e a noção de competência (base do processo de reestruturação produtiva). A compreensão dessa transição é importante para compreender qual é o verdadeiro interesse das empresas na questão da formação da classe trabalhadora, enquanto força produtiva.

É interessante lembrar que as novas relações de trabalho e a intensa competitividade do mercado de trabalho determinaram novas formas de gestão de produção e trabalho nas empresas que, visando, se adequar ao mercado passaram a investir no desenvolvimento humano como forma de melhor atuar no mercado. Dessa forma, as empresas passaram a criar seus próprios centros ou como alguns preferem “suas próprias universidades”, com a finalidade de qualificar/capacitar seus funcionários, buscando, assim, garantir por meios próprios, uma força de trabalho sintonizada com essa nova dinâmica.

Segundo Paiva (1999, p. 129), a transição do processo produtivo taylorista/fordista para o processo de reestruturação produtiva de padrão flexível

[...] levou igualmente à contestação do conceito de qualificação, na medida em que esteve colado à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado, no qual o status social e profissional estava escrito nos salários e no respeito simbólico atribuído pela sociedade a carreiras de longa duração.

No processo de produção taylorista/fordista a organização do trabalho separava o processo de planejamento e de execução (trabalho intelectual versus trabalho manual), visando, assim, manter o saber como exclusivo dos administradores, engenheiros e chefes,

impossibilitando o trabalhador de ter um conhecimento mais amplo do processo produtivo (MORAES e LOPES NETO, 2005).

Para Tartuce (2004, p. 363), “ao introduzir a *separação* do trabalhador do produto de seu trabalho, o salariado também separa a formação do exercício do trabalho: antes, não se preparava o homem para o trabalho; ele aprendia no próprio trabalho” e, desta forma “instaura-se assim, simultaneamente, um processo de diferenciação entre qualificação do trabalhador e qualificação do posto de trabalho”⁹. Assim, para Tartuce (2004, p. 364) “[...] o salariado significa, em uma palavra, a separação do trabalhador de seu trabalho; o trabalho distancia-se daqueles que o produzem, para subordiná-los e arrastá-los em seu movimento”.

De acordo com Mourão (2006, p. 28), “[...], no contexto macro, falar de qualificação é se referir a um estatuto de ocupações e ofícios que são remunerados de acordo com o grau exigido de complexidade e escolaridade”. Ou seja: a noção de qualificação remete ao posto de trabalho, ao salário e à formação formal, sendo esta a base de regulação das relações de trabalho no processo de produção taylorista/fordista. Segundo Manfredi (1998), na noção de qualificação, o importante - na formação profissional - é garantir que os trabalhadores sejam preparados para realizar tarefas/funções específicas.

No entanto, com o surgimento do processo de reestruturação produtiva - mais especificamente - na década de 1990, surgem novas formas de gestão nas empresas, cujos objetivos são: racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho às demandas desse novo processo. Assim, ocorre uma readequação das relações/situações de trabalho e, conseqüentemente das políticas de recursos humanos que se fundamenta numa nova estratégia organizacional das empresas, isto é: incorporar a noção de competência¹⁰, como uma nova forma de gestão de sua força de trabalho (DELUIZ, 2001).

A apropriação da noção de competência pelo setor de recursos humanos das empresas visa direcionar o uso, o controle, a formação e avaliação do desempenho da força de trabalho em conformidade com as novas exigências estabelecidas pelo processo de reestruturação produtiva, tais como: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos (DELUIZ, 2001.). Assim, com a noção de competência

⁹ Qualificação do trabalhador – saber e saber-fazer. Qualificação do trabalho – conteúdo do trabalho (TARTUCE, 2004, p.362).

¹⁰ A noção de competência é perpassada por diferentes concepções que apontam a existência de várias matrizes teórico-conceituais que orientam a identificação, definição e construção de competências, e direcionam a formulação e a organização do currículo. As matrizes são: a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória (DELUIZ, 2001).

[...] os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma "utilidade prática e imediata" – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo "produto" final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada (DELUIZ, 2001, p. 14).

A partir dessa nova estratégia empresarial, a noção de posto de trabalho e de tarefa passa a ser preterida em função da valorização, da flexibilização funcional e da polivalência. Na noção de competência, Tartuce (2004, p. 361) diz que no primeiro momento

[...] o controle dar-se ia por objetivos e resultados, e não mais por tarefa, já que a prescrição estaria sendo substituída por um trabalho flexível que por isso mesmo demanda os aspectos subjetivos da qualificação. No segundo, “que o recrutamento, a remuneração e a promoção dentro das empresas integradas e flexíveis seriam realizados não mais por cargos, mas por competências, o que significa um deslocamento da rede de qualificações do posto de trabalho para o indivíduo.

Nesse sentido, Batista (2005, p. 13) explicita que “a noção de *competência* é uma redefinição da qualificação profissional, no complexo de reestruturação produtiva, capaz de promover um rompimento com as exigências de qualificação que se voltava para os postos de trabalho [...]”. O autor (2005, p. 13) complementa afirmando que,

[...] A noção de competências é a forma funcionalista com que o capital arquiteta a participação manipulatória do trabalho – polivalente e multifuncional – capturando sua subjetividade, levando ao extremo a alienação e o estranhamento do indivíduo e o fetichismo social.

Na noção de competência a relação entre função/remuneração fica indefinida, já que o trabalhador não realiza uma função específica que sirva de base para determiná-la, enfraquecendo assim, a ação sindical. Ou seja, com a noção de competência, o trabalhador passa a ser remunerado por sua capacidade e desempenho, não mais pelo cargo que ocupa. Nessa perspectiva, a regulação social das funções (profissionais) presentes no modelo de qualificação perde seu sentido. Uma vez que os trabalhadores são obrigados a conhecerem as diversas etapas da produção, passando, dessa forma, a ter uma visão completa do processo produtivo (o que em relação à noção de qualificação é um avanço), ao mesmo tempo em que

o trabalhador passa a acumular atividades, no entanto, essa intensificação do trabalho não representa uma melhor remuneração.

Assim, a noção de competência remete à subjetividade, à multifuncionalidade e à imprecisão, sendo amplamente disseminada pelo processo de reestruturação produtiva (HIRATA, 1996). Mas, de acordo com Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1447), é importante ressaltar que:

[...] a substituição das "qualificações" pelas "competências" visa a eliminar os antigos perfis profissionais ligados aos "postos de trabalho" (e, ao mesmo tempo, na maioria das vezes, os direitos a eles vinculados), substituindo-os por outros baseados na "polivalência". No entanto, sob tal denominação abrigam-se formas muito diferenciadas de trabalho: desde situações em que há o predomínio do trabalho enriquecido, com certo grau de autonomia, até outras em que o taylorismo exacerbado continua a presidir a organização do trabalho, fazendo com que o trabalhador – responsável pela execução de várias tarefas – tenha o seu ritmo de trabalho intensificado etc.

E, é nesse sentido que Hirata (1996, p. 133) afirma que “(...) a noção de competência é marcada pela imprecisão”. De acordo com Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1447), a noção de competência:

[...] apesar de imprecisa e fluida, converge em suas diferentes versões para o significado de performance, de desempenho (verificável) em situação de trabalho, independente da forma de aquisição dos conhecimentos pelo trabalhador. Ao contrário da qualificação, fundamentada no conhecimento e em sua relação com a execução do trabalho, e na negociação entre patrões e empregados (correspondência entre formação/carreira/remuneração), as competências, por serem definidas muito mais em razão de critérios ligados ao posto de trabalho do que em termos de conhecimentos, tendem a substituir os processos coletivos de negociação pelo predomínio dos empregadores na definição das normas de competência, a conduzir a uma crescente individualização na apreciação dos assalariados.

Dessa forma, para Mourão (2006, p. 28), “[...], a remuneração do indivíduo também passa a se dar de acordo com seus méritos [...], e é efetivada através de negociações individuais as quais privilegiam o diálogo, e não o conflito”. Laval (2003, p. 55) corrobora, dizendo que a “qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, [...] não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional”, ou seja, a noção de competência promove uma constante individualização por parte dos trabalhadores, sendo esse fato bastante apreciado pelos responsáveis por políticas dos recursos humanos.

Manfredi (1998) elucida que a noção de competência viabiliza a recomposição das relações entre capital e trabalho, configurando-se como um campo de dominação simbólica não perceptível facilmente, mas, que visa remodelar o imaginário político-ideológico dos trabalhadores e, dessa forma, mina os laços de solidariedade e combatividade de classe. Ao mesmo tempo, promove a individualização, o conformismo, o estranhamento às ações coletivas e a valorização do contrato individual.

Quer dizer, a noção de competência no contexto da reestruturação produtiva permite que as empresas aprimorem as formas de controle do processo de trabalho e formação do trabalhador. Apesar de que esses mecanismos de controle da formação criam “a aparência de que a ampliação dos requisitos de formação serem propiciadores de maior autonomia” (SILVA, 2004, p. 01-02). E, “essas exigências de *novas qualificações* postas pelas complexas e heterogêneas inovações tecnológicas e organizacionais, no contexto da reestruturação produtiva, estão diretamente relacionadas com o contexto histórico, tecnológico e social em que se inserem” (BATISTA, 2005, p. 03).

Assim, a partir da noção de competência, a qualificação formal do trabalhador - até então ligada a um posto de trabalho e reconhecida a partir de um diploma - passa a ser substituída pela qualificação composta por um conjunto de competências, saberes, conhecimentos e habilidades, que envolve o conhecimento científico adquirido através de uma formação geral, o conhecimento técnico adquirido através de uma formação profissional e a qualificação tácita desenvolvida a partir da experiência de trabalho e social.

Os conhecimentos tácitos desenvolvidos pelos trabalhadores no local de trabalho passam a ser muito valorizados pelas empresas – onde o conhecimento e a informação são centrais – que buscam apropriá-los, a partir da gestão do conhecimento. As empresas defendem que os conhecimentos tácitos dos trabalhadores devem ser disseminados e, para isso, buscam apreendê-los, objetivá-los, disseminá-los e, a partir daí, utilizá-los em benefício da empresa. Quer dizer, as empresas buscam se apropriar do saber tácito, ao mesmo tempo em que, se potencializa a participação e colaboração do trabalhador no processo produtivo, ampliando sua produtividade.

Assim, as empresas “vêm buscando no conceito de competência a ferramenta capaz de englobar analiticamente essa “outra dimensão” do trabalhador, e, também, de legitimar ideologicamente sua reapropriação pela empresa” (MORAES e LOPES NETO 2005, p. 1447). Quer dizer, “a potência transformadora e criadora dos sujeitos tem sido requisitada como ponto chave nos processos produtivos, que se tornam mais fortemente dependentes da

sensibilidade humana e capacidade de avaliação e predição do trabalhador” (RAMOS, 2001, p. 58).

E, é nesse sentido, que as empresas almejam, cada vez mais, trabalhadores com conhecimento avançado e qualidades comportamentais e, aptos a resolverem problemas ou falhas inusitadas. Essas novas qualidades determinadas pela noção de competência, refletem diretamente na produtividade do trabalhador que com o auxílio das inovações tecnológicas passam a realizar diversas funções, tornando-se polivalentes/multifuncionais, ao mesmo tempo em que impõe uma forte individualização entre os trabalhadores, que precisam alcançar as metas estabelecidas pela empresa.

Essas exigências geram uma competitividade entre habilidades e ações, nos quais o sujeito mais bem preparado será o que terá maior chance de empregar-se. Assim, a noção de empregabilidade da forma como é usada pelas empresas transfere para o trabalhador a responsabilidade por sua situação (empregado ou não empregado), seja por sua qualificação inadequada, seja pelas escolhas erradas (HIRATA, 1996). E, o sujeito na condição de responsável por sua carreira deverá construir condições favoráveis à sua empregabilidade. Segundo Deluiz (2001, p. 15), no mundo do trabalho precarizado (subcontratação, trabalho em tempo parcial, por conta própria, sem-carteira):

[...] os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das "regras do jogo" do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo "inventar" o seu próprio trabalho.

Nessa perspectiva, a noção de competência é utilizada como uma ferramenta de poder “quando as relações de força na empresa deixam um grande espaço para as direções na apreciação da eficácia de seu pessoal e que a evolução das tecnologias permite medir muitas vezes mais estreitamente os rendimentos efetivos dos empregados” (LAVAL, 2003, p. 57). Para o autor “a competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na “sociedade da informação” (Id. *ibid*, p.55).

Segundo Deluiz (2001, p. 15), a noção de competência no trabalho apresenta aspectos positivos e negativos, sendo:

- **aspectos positivos:** a valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade; a valorização dos saberes em ação, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiqualificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos.
- **aspectos negativos:** a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, que são conseqüências de uma polivalência estreita e espúria, decorrente do reagrupamento das tarefas pela supressão de postos de trabalho, ou pelo enxugamento dos quadros das empresas com demissões.

Entretanto, para a autora as possibilidades de construção de competências, de uma verdadeira autonomia de concepção, decisão, participação e de exercício da subjetividade e da inter-subjetividade no trabalho não são determinadas pelo modelo de gestão por competências, mas “condicionadas pelas relações de força e poder que se estabelecem entre o capital, por meio das estratégias da gerência de controle da mão-de-obra e extração da mais-valia, e o trabalho, traduzidas na busca de maior decisão e intervenção no processo produtivo” (DELUÍZ, 2001, p. 15). Mas, a autora (2001, p.14) ressalta que:

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia - não implica, em geral, o comprometimento da empresa –, com os processos de formação/construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua "carteira de competências" para evitar a obsolescência e o desemprego.

É importante lembrar que, apesar dos trabalhadores serem considerados como os responsáveis pela construção de competências que garantam sua empregabilidade, torna-se cada vez mais comum às empresas investirem na capacitação de seus funcionários, visando, assim, propiciar um aprendizado contínuo e, conseqüentemente, adequá-los à dinâmica do

processo produtivo. Ou seja, para as empresas, a aprendizagem contínua possibilita “articular, de maneira sintética, a elevação do nível de competência do assalariado e a flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mutações tecnológicas econômicas do capitalismo moderno” (LAVAL, 2003, p. 49-50).

Para o autor (2003, p. 49) ressalta que para as empresas:

o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda sua existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente. Essa capacidade de “aprender a aprender” não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho. Criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base, são outras dessas faculdades permanentes.

Quer dizer, nessa concepção os indivíduos são responsabilizados “por seu dever de aprender. Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica de existência” (LAVAL, 2003, p. 51). Para atender a todas essas exigências, espera-se que o indivíduo além da formação adquirida no âmbito escolar, também, busque complementar sua formação de forma constante¹¹, dentro e fora do ambiente do trabalho. Segundo Mourão (2006, p. 28), na noção de competência “[...], embora a escolaridade seja um fator importante, o que é central é justamente o aprendizado contínuo que ocorre no e para o trabalho, valorizando as atuações individuais”.

Segundo Laval, a defesa de um aperfeiçoamento constante direcionado aos interesses empresariais, visa proporcionar aos trabalhadores a assimilação e reprodução dos discursos, através da interação/comunicação com outros membros da empresa, clientes e fornecedores, ocasionando, assim, a mobilização/difusão de novas informações, ao mesmo tempo em que se tornam aptos a “responder às exigências de autonomia controlada que a organização espera do assalariado” (2003, p. 47).

Batista (2005, p.04) lembra que é relevante considerar que a suposta autonomia do trabalhador nesse processo é relativa, uma vez que a participação e engajamento deste são estimulados em conformidade com os interesses da empresa. E a empresa “[...] através dos Círculos de Controle de Qualidade absorve e incorpora apenas as sugestões que forem do interesse da empresa”. Nesse sentido, Mourão (2006, p. 30) corrobora dizendo que:

¹¹ Esse tipo de formação recebe várias denominações, tais com: formação continuada, formação permanente, formação ao longo da vida (QUARTIERO e BIANCHETTI, 2005, p.10).

[...], toda a formação, baseada na identificação e padronização das competências, será orientada para gerar competências claras e vinculadas a uma determinada situação, às necessidades imediatas da empresa, ligadas de forma pragmática aos resultados, o que vai permitir que o indivíduo possa ser avaliado ao realizar uma atividade.

E, é com essa finalidade que as empresas estão cada vez mais direcionando seus investimentos para o desenvolvimento de seus recursos humanos, por meio de ações que agreguem valor à empresa, como é o caso da formação - à distância e através de parcerias com universidades¹² - criando, assim, seus próprios modelos educacionais mais adequados às necessidades do mercado (QUARTIERO e BIANCHETTI, 2005).

Numa economia competitiva e globalizada o importante não é a criação de emprego, mas a produtividade. Nesse contexto, as organizações estão cada vez mais direcionando seus investimentos em desenvolvimento humano para ações que agreguem valor para a empresa e também para as pessoas.

Dessa forma, num contexto de globalização marcada pela lógica do conhecimento, a educação é vista, na prática, como estratégia central da competitividade. Devido a flexibilização do sistema produtivo e, conseqüentemente, a redução dos direitos trabalhistas em todo o mundo, é designada à educação o papel de tábua de salvação. Porém, a educação não resolve tudo, especialmente, porque não é ela que cria emprego. Assim, a ligação entre educação e desenvolvimento é freqüentemente fantasiosa, uma vez que depositam sobre ela expectativas excessivas (DEMO, 1999).

Para Moraes e Lopes Neto (2005), os programas de formação destinados a garantir a adaptação dos trabalhadores às novas condições de trabalho (a empregabilidade) e o sucesso da empresa ignoram os processos sociais complexos. Segundo esses autores, um maior investimento na educação/formação não é garantia de emprego, sendo as novas formas de organização do trabalho, de emprego e salário característicos à relação capital/trabalho, ou seja, condizentes com a dinâmica da acumulação capitalista.

Nesse cenário, Wilbert (2002, p. 06) lembra que “na sociedade do conhecimento, a educação destaca-se como insumo de qualidade e produtividade. Nesse sentido, as empresas precisam redimensionar seu conceito de treinamento e desenvolvimento, investindo em tecnologias e metodologias que propiciem a aprendizagem continuada”. A autora ressalta, ainda, que:

¹² Posteriormente, citarei nomes de algumas universidades que são parceiras de projetos formativos desenvolvidos pela empresa estudada.

[...] na Gestão do Conhecimento, investe-se nas competências dos trabalhadores, que passam a ser denominadas de capital humano. Nesse momento, o conhecimento passa a estruturar-se sob a ótica da aprendizagem e a educação passa a ser entendida como investimento no desempenho dos trabalhadores. A mudança para o foco educacional viabiliza a desenvoltura das organizações e a aprendizagem torna-se mola propulsora para dinamizar a produtividade. Para tanto, a atualização dos trabalhadores torna-se uma questão ímpar, para redução de custos e para garantia de qualidade atribuída pelos novos desafios do mercado. Entretanto, com a fragilização da educação, decorrentes das insuficiências das políticas públicas, as organizações vêm assumindo a questão da escolarização e da aprendizagem constante dos trabalhadores. (2002, p. 19-20)

No setor financeiro, o processo de reestruturação produtiva determinou à categoria bancária um novo patamar de qualificação, apesar de que, se distingue dentre outras como altamente escolarizada, sendo cada vez maior o número de bancários com terceiro grau, ao mesmo tempo em que se reduz o número de bancários com o ensino médio e fundamental. (MONFREDINI, 2001).

Além das exigências referentes à qualificação dos bancários, ocorreu, também, uma intensa redução de postos¹³ de trabalho por meio da automação das tarefas, instalação caixas de auto-atendimento, transações via Internet, bank fone e outros serviços. Para Arruda (2000), a redução dos postos propicia um excedente da oferta de força de trabalho que aliada às novas exigências de formação funciona como um mecanismo para as empresas no momento da seleção e, conseqüentemente, maior pressão à categoria bancária.

Convém ressaltar que o Banco do Brasil¹⁴, utiliza as noções de produtividade, flexibilidade, integração, adequação e empregabilidade, além da noção de competência¹⁵, ou melhor, a Gestão de Desenvolvimento por Competências/GDC como forma de garantir maior envolvimento dos seus funcionários com os interesses da empresa. Sob essa perspectiva, a formação desenvolvida pelo BB caracteriza-se como elemento determinante para elevar sua competitividade, determinando, que os funcionários busquem de forma contínua sua capacitação profissional, adequando-se assim às constantes mudanças no setor, ou seja, solicitam profissionais mais habilitados e em condições de assessorar financeiramente os clientes.

Conforme Jinkings (2002), no setor bancário não basta que o trabalhador atenda à clientela de forma adequada, ele tem que vender aos clientes os produtos e serviços¹⁶

¹³ As atividades intermediárias (digitação, recepção, auxiliares de serviços, etc) foram as mais atingidas.

¹⁴ O BB após sua reestruturação passou a atuar conforme a lógica dos bancos privados, ou seja, conforme a lógica do capital, onde o fim último é a lucratividade.

¹⁵ A UniBB utiliza a matriz construtivista.

¹⁶ Seguros, Consórcios, débito automático, cartão ouocard, etc.

oferecidos pelo Banco, tornando-se um bancário-vendedor. Sendo que essa alteração no perfil dos funcionários está vinculada às mudanças mercadológicas e de atuação realizadas pelo Banco do Brasil, ou seja, no próprio perfil do Banco, que tem como finalidade ajustar-se às novas modalidades de auto-atendimento do mercado financeiro e, conseqüentemente, determina que os funcionários ampliem continuamente sua formação.

Segundo Laval (2003, p. 132), é nesse contexto, que as empresas passam a desenvolver “universidades empresariais, ligadas a um *savoir-faire*¹⁷ particular”, buscando garantir uma força de trabalho atenta às mudanças do mercado, o que conseqüentemente, propiciará maior competitividade e produtividade. Nesse sentido, o Banco do Brasil – assim, como outras empresas bancárias e não bancárias – visando promover a adaptação dos seus funcionários ao novo cenário, tem investido em processos de aprendizagem dentro de seu espaço físico, no caso: a Universidade Corporativa Banco do Brasil.

Esta desenvolve cursos direcionados às atividades fins do banco, sendo esses cursos oferecidos aos funcionários, parceiros e clientes. Convém ressaltar que muitas das iniciativas de formação profissional, desenvolvidas no espaço da empresa, estão diretamente atreladas às exigências do mercado de trabalho, o que acaba por promover uma formação de caráter instrumental e pragmática, ao mesmo tempo em que viabiliza o controle sobre a formação humana. Conforme Silva, (2004, p. 13):

No campo da educação profissional, essa concepção pragmática e utilitarista de se relacionar com o conhecimento pode ser constatada nas orientações com vistas a produzir propostas de formação para o trabalho. Todo o conhecimento a ser ensinado deve estar associado, de modo imediato, ao *fazer*. Saber e saber-fazer associam-se para produzir uma nova subjetividade – o *saber-ser* – capaz de adequar o trabalhador aos imperativos das formas de produzir postas pelas tecnologias e formas de gestão do trabalho características da produção integrada e flexível. A fabricação dessa “nova” subjetividade deve, necessariamente, desconsiderar as mediações históricas e culturais de produção do trabalho alienado, do trabalho como mercadoria.

É importante ressaltar que a noção de competência quando utilizada pelas empresas como base para definir a formação/capacitação dos trabalhadores – visando apenas os interesses empresariais – configura-se como uma nova roupagem da teoria do capital humano. Nesse sentido, Batista (2005, p. 22) ressalta que “a teoria do capital humano, em seu revigoramento, no contexto do mundialização do capital, reaparece recheada com os conceitos de competência, *empregabilidade e sociedade do conhecimento*”.

¹⁷ O **know-how**, **savoir-faire** ou **conhecimento processual** é o conhecimento de como executar alguma tarefa. Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Know-how>

Por fim, considero que a noção de competência utilizada pelas empresas como base da gestão de pessoal – dentre elas do Banco do Brasil, com a GDC – apresenta como perspectiva a individualização das relações trabalhistas – conforme veremos no capítulo seguinte –, levando os trabalhadores “a um só tempo, à retração de seus saberes aos estritos limites e às necessidades da empregabilidade e à ruptura da sua filiação social, posto que todas as relações que se estabelecem no trabalho se dão entre ele e a empresa, sem a mediação sindical” (DELUIZ, 2001, p. 15).

2.3 A formação dos trabalhadores: empresas e sindicatos em desencontro

No processo de reestruturação produtiva, as empresas criam novas estratégias de gestão de pessoal. De um lado, essa nova estratégia estabelece novas exigências à formação da classe trabalhadora; por outro lado, promove uma relação mais direta entre a empresa e o funcionário, enfraquecendo a intervenção sindical. Nesse sentido, essa seção visa abordar como as empresas e os sindicatos estão se posicionando diante das mudanças introduzidas – pelo processo de reestruturação produtiva – no mercado de trabalho e, conseqüentemente, às novas exigências de qualificação, especialmente, no que concerne à formação profissional.

De acordo com o DIEESE (1998, p. 01), os sindicatos enquanto representantes dos trabalhadores tiveram:

[...] suas origens marcadas por reivindicações de um tipo de educação - a educação profissional - indispensável ao trabalhador industrial, que necessitava de qualificação em uma determinada profissão que substituísse as artes e ofícios dos antigos artesãos. Desde então, a preparação para o trabalho tem sido um dos focos da ação sindical em diferentes países, com variados tipos e níveis de intervenção.

Segundo Mourão (2006, p.28), durante a vigência do processo produtivo taylorista/fordista “o papel do sindicato como uma organização coletiva classista, que defende os direitos dos trabalhadores contra a exploração do capital é marcante”. Sendo que, nesse período, a noção de qualificação fora usada para indicar “o que está em jogo nas negociações entre patrões e sindicatos quanto à classificação das “ocupações” [...]” (DUBAR, 1998, p. 13).

No entanto, a partir da década de 1970, o processo de reestruturação produtiva – o uso intenso de novas tecnologias, novas formas de gestão do trabalho e produção – abriu espaço para a desregulamentação das situações/relações de trabalho. Mas, Stein (2003, p. 05), ressalta

que, apesar, da transição do processo produtivo taylorista/fordista para o processo de reestruturação produtiva, pode-se, ainda, encontrar no meio empresarial modos de produção híbridos, ou seja, é possível encontrar:

[...] numa ponta as formas mais modernas de relações de trabalho, representadas por empresas que informatizam os processos de trabalho e implantam processos de gestão que têm por base a necessidade de trabalhadores cada vez mais qualificados, onde as tarefas são organizadas para serem executadas por grupos de trabalhadores semi-autônomos, as chamadas células de produção; na outra extremidade estão as formas tradicionais de trabalho, com relações de trabalho sem proteção, representadas por trabalho escravo, trabalho infantil e ocupações sem rendimento. Essas contradições, que permeiam a forma de organização da produção e as relações de trabalho, também ocorrem com grande impacto nas entidades sindicais que representam os trabalhadores.

Rodrigues e Ramalho (1998, p. 02) enfatizam que:

[...] o processo de reestruturação produtiva atingiu de modo indiscriminado a organização coletiva dos trabalhadores e mudou significativamente a correlação de forças entre capital e trabalho. A desregulamentação das relações de trabalho e sua precarização, o aumento do desemprego e as mudanças no perfil do mercado de trabalho, todos esses fatores juntos têm diminuído a eficácia de movimentos operários com larga experiência de confronto dentro das fábricas.

Para Lima e Lopes (2005, p. 17), “um dos eixos desse processo foi – e é – o questionamento [...], do tripartismo e da negociação coletiva e do próprio papel dos sindicatos”, colocando novos desafios aos trabalhadores e seus representantes - os sindicatos. Assim, a década de 1980 e 1990 representou um momento de forte pressão política e institucional para os sindicatos (2005, p. 17).

Nesse cenário, os sindicatos não conseguem organizar alternativas de reação, sendo inseridos à lógica do capital que promove a redução e/ou extinção de muitos postos de trabalho e a precarização¹⁸ das relações de trabalho e, assim, suscita a redução do número de sindicalizados, enfraquecendo e reduzindo a representatividade/poder de mobilização dos sindicatos, através da redução da contribuição financeira (STEIN, 2003).

É importante ressaltar que não são as novas técnicas de produção e trabalho por si só, mas, a forma como são implementadas que ocasionam impactos negativos sobre os níveis de empregos, promovendo a eliminação de vários postos de trabalho, enfraquecendo a força

¹⁸ Terceirização, subcontratação, contrato em tempo parcial, informalização.

sindical e, conseqüentemente, mudando o foco de luta (DIEESE, 1997). Ou seja, na tentativa de garantir a manutenção dos empregos, os sindicatos abrem mão de várias conquistas e, assim, abandonam o projeto de transformação social, aderindo à lógica do capital. Para Antunes (1995) essa nova forma de atuar dos sindicatos indica uma crise, que dentre outros, apresenta alguns sintomas:

- uma crescente individualização das relações de trabalho que desloca o eixo das relações capital/trabalho da esfera nacional para o universo micro, ou seja, para o local de trabalho, para os ramos de atividade econômica e destes, para a empresa e, assim, para uma relação mais individualizada;
- uma forte tendência à desregulamentação e flexibilização que rompe com direitos conquistados pelo movimento sindical no decorrer da história, limitando sua ação;
- um conseqüente esgotamento dos modelos sindicais vigentes nos países avançados que acabaram por aderir a um sindicalismo de participação;
- os sindicatos passam cada vez mais a atuar dentro da institucionalização, ou seja, de forma legalizada e integrada e legitimada (ação moderada e distanciada das ações contra a lógica do sistema capitalista).

Nesse sentido, Jinkings (2000, p. 01) explicita que “a capacidade de organização política e sindical da classe trabalhadora tem sido fortemente atingida pelos movimentos da reestruturação do capital, que disseminam o desemprego e o subemprego pelo mundo”, exigindo uma nova postura do movimento sindical que é forçado a reavaliar seu papel no processo de negociação com as empresas. Uma vez que as negociações passam a ser realizadas dentro das empresas, acabam por promover o desmembramento das ações sindicais em setores e limitando sua ação (ANTUNES, 1995). Segundo Rodrigues e Ramalho (1998, p. 10), nesse cenário:

a postura gerencial mais voltada para o indivíduo, tem se colocado como uma ameaça para a ação sindical pela ênfase na "individualização", o que desconsideraria os trabalhadores como uma coletividade; e pelo perigo de um novo coletivismo no local de trabalho, com as gerências enfatizando os aspectos coletivos do trabalho, como "trabalho de time", e enfatizando um maior compromisso e identificação dos trabalhadores com os objetivos das empresas.

Assim, na nova forma de gestão do trabalho e dos recursos humanos, as relações

estabelecidas entre empresas e trabalhadores têm como base a “[...] constituição do trabalho em grupo ou em equipe e na criação de canais de comunicação através dos quais os trabalhadores apresentem suas demandas diretamente à direção empresarial” (VALLE, 2000, p. 237).

E essas novas formas de organizar o trabalho uma maneira de amenizar – através do diálogo – os conflitos e tensões existentes entre os trabalhadores e as empresas. E, desta forma, minimizar a participação destes trabalhadores e seus representantes “do processo de negociação [...] e revela a cultura empresarial que não reconhece os sindicatos como interlocutores dos trabalhadores [...]” (VALLE, 2000, p.236). Quer dizer, ao mesmo tempo em que o trabalhador passa a ter uma ligação mais direta com a empresa, sua ligação com o sindicato é reduzida.

Essa nova concepção de como produzir ocasiona mudanças nas relações de trabalho, a redução do quadro funcional nas empresas e, “[...] também modifica a composição e a qualificação da força de trabalho” (VALLE, 2000, p. 04). Assim, dentre as novas exigências impostas aos trabalhadores “as políticas de qualificação da mão-de-obra se inserem no rol daquelas políticas que perderam o caráter universal, ao se tornarem específicas no atendimento de demandas pontuais” (STEIN, 2003, p.13). Segundo Tartuce (2004, p. 354)

[...], é no fim da década de 1990, em um forte contexto de flexibilização das relações de trabalho e de desemprego, que a centralidade da qualificação passa para o domínio público: cotidianamente, ela aparece nos discursos do governo, dos empresários, dos sindicatos, da mídia em geral, como instrumento para a solução de problemas individuais – conquista ou manutenção de uma posição no mercado de trabalho – e sociais – aumento de produtividade para as empresas e conseqüente desenvolvimento econômico e social para os países.

De acordo com o Dieese (1998, p. 01), “nunca trabalhadores, empresários, governos, políticos, pesquisadores, profissionais liberais e demais formadores de opinião falaram tanto sobre a preparação para o trabalho e suas relações com o desenvolvimento do país”. E, é nesse sentido, que Governo, empresários e sindicatos passam a desenvolver projetos de qualificação/requalificação dos trabalhadores direcionados ao mercado de trabalho, promovendo, assim, uma permanente reciclagem dos trabalhadores.

Assim, a década de 1990, foi marcada por inúmeras pesquisas e documentos de organismos internacionais que defendiam a necessidade de aumentar a escolaridade e a

universalização das habilidades básicas¹⁹ de aprendizagem adequada ao uso de inovações tecnológicas e organizacionais, e que assim promoveriam a recuperação da economia nacional. Desta forma, maior qualificação e escolaridade eram consideradas como requisito significativo para o sistema de produção tornar-se mais competitivo (SHIROMA e CAMPOS, 1997).

Ainda, na década de 1990 – no contexto de reestruturação produtiva – o documento lançado pela CEPAL - *Transformación productiva con equidad* - defendia a necessidade de preparar a força de trabalho. Em 1992, outro documento lançado pela Cepal no V Seminário de Educação e Sociedade da CLACSO - *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad* – mencionava que era imprescindível investir na formação da força de trabalho de forma a propiciar o acesso e o desenvolvimento de novos conhecimentos, devido ao fortalecimento das empresas, o avanço tecnológico e a crescente abertura à economia internacional.

Ao determinar que a educação/formação seja direcionada aos interesses do mercado²⁰ (ou seja, mero adestramento), a visão da CEPAL apresenta-se com um caráter utilitarista/instrumentalista. A idéia de uma escolarização básica e de qualidade - adequada às inovações tecnológicas - difundida pela CEPAL, foi e ainda é, defendida pelo Banco Mundial, Unesco etc. Conforme Frigotto (1995, p. 144):

[...] os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

No Brasil, o desenvolvimento/financiamento da formação profissional envolve vários organismos (públicos e privados). Vale ressaltar que as empresas e agências empresariais de formação profissional – como o sistema “S” – desempenham, cada vez mais, importante papel na formação dos trabalhadores ativos, sendo que na atualidade está ampliando, ainda mais, sua participação (MORAES e LOPES NETO, 2005). Segundo Batista (2005, p. 22-23), “nos

¹⁹ Saber ler, saber comunicar-se, saber trabalhar em grupos na resolução de problemas, saber lidar com conceitos matemáticos e científicos, capacidade de interpretação.

²⁰ Para Frigotto (1995), desde os anos 30, a questão da educação, do treinamento e da qualificação para moldar e “fabricar” os trabalhadores torna-se uma preocupação das lideranças políticas e empresariais.

anos 90 os empresários trataram de mobilizar-se no sentido de propor o desenvolvimento do Estado na área da educação. A preocupação se coloca não apenas no âmbito da formação profissional, antes, preocupam-se também com a educação básica”.

De acordo com o discurso empresarial, uma educação básica de qualidade complementada com uma formação profissional (contínua) é imprescindível para adequar os trabalhadores (constantemente) ao mercado e, assim, garantir maior produtividade e competitividade às empresas. Assim, proporcionar uma escolarização básica de qualidade aos trabalhadores torna-se uma necessidade para a modernização da economia, sendo que só dessa forma os trabalhadores obteriam o aperfeiçoamento necessário para lidar com as inovações tecnológicas.

Para a CNI, já não é possível ao trabalhador dedicar um longo período à educação e à formação profissional, que lhe seja suficiente para atuar na carreira por toda a vida. No atual contexto, a escolarização deve permitir ao trabalhador, apenas, adquirir as habilidades básicas e fundamentais, que lhes permitam desenvolver – ao longo da vida, de forma contínua – os conhecimentos necessários para o mercado de trabalho (CNI, 1993).

A necessidade aponta para um sistema educacional que dê conta de uma formação de novo tipo, para um homem criador de sua própria história, capaz de agir sob determinadas condições, escolhendo, livremente, as alternativas que lhe forem apresentadas pelo mundo do trabalho, seja na empresa em particular, seja no setor produtivo como um todo [...] com uma instrução tão completa e geral que o torne capaz de se recambiar nas diversas tarefas e qualificações que a nova empresa exigirá e, portanto, capaz de se mover no interior da organização social do trabalho; um sistema que tenha uma política de formação para os possíveis 'excluídos' da sociedade do trabalho, aqueles que precisam, com urgência, desenvolver habilidades que esta nova situação imporá (Id, ibid, p.15).

Sob essa visão, a função da educação básica é garantir ao trabalhador condições de desenvolver continuamente novas habilidades determinadas pelo mundo do trabalho, adequando-o, ou seja, fornecer às empresas o tipo de trabalhador desejado. Essa visão dos empresários está relacionada à necessidade de trabalhadores aptos a lidar com as constantes mudanças do mercado de trabalho (avanço tecnológico e intensa competitividade). Nesse contexto, como foi abordado anteriormente, várias empresas passam a desenvolver dentro de espaços próprios (centros ou universidades) destinadas à qualificação/requalificação de seus funcionários.

Segundo Deluiz et al (2000, p. 06), as ações realizadas pelas Centrais Sindicais, “a

partir das leituras por elas realizadas acerca das transformações em curso no mundo do trabalho, é possível afirmar que o tema da Educação Geral e Formação Profissional dos trabalhadores passa a assumir, no movimento sindical, papel de destaque que até então não possuía”. E, “uma das principais reivindicações dos movimentos sindicais, associativos e políticos progressistas foi, e ainda permanece, aquela de uma educação geral, verdadeiramente completa, não negligenciando nem a inserção nem a promoção profissionais” (LAVAL, 2003, p. 68).

Para Manfredi (1998), não apenas a formação técnico-científica que está na base da qualificação profissional é importante, mas também, o aprendizado dos saberes político-sindicais adquiridos historicamente pelos trabalhadores, enquanto sujeitos sociais, sendo a cultura do trabalho/trabalhador diferente da cultura das empresas e dos empresários. Assim, a educação ou mais propriamente a formação profissional torna-se uma prioridade para a ação sindical. E, é nesse sentido que a formação profissional tem sido objeto de preocupação por parte das organizações dos trabalhadores, sendo que os sindicatos, federações e as centrais sindicais, têm realizado estudos, produzidos documentos e realizados eventos visando discutir essa questão (BATISTA, 2005).

Quer dizer, devido à constante necessidade de requalificação da mão-de-obra (adequada ao mercado de trabalho em acelerada transformação), o movimento sindical tem intensificado a reivindicação quanto à formação profissional, que está sendo negociada em acordos e convenções coletivas firmados nos últimos anos (DIEESE, 1997).

No setor financeiro, após o processo de reestruturação tecnológico e organizacional²¹, mais precisamente, a partir, da segunda metade da década de 1990, os bancos (privados e públicos) realizaram um significativo processo de enxugamento, sendo um grande número de trabalhadores demitidos. Nesse contexto, Jinkings (2001, p. 16), ressalta que a resistência da categoria bancária foi tornando-se cada vez mais reduzida, uma vez que:

[...] o sindicalismo bancário não tem conseguido organizar e mobilizar os trabalhadores em direção a seus interesses de classe. A ação sindical nos ambientes laborais não tem sido capaz de impedir os efeitos lesivos dos movimentos de transformação do trabalho para as condições de vida e trabalho dos bancários. A luta coletiva que, nos anos 80, tornou massivas as assembléias, passeatas e greves bancárias, em todas as regiões do país, dá lugar a atividades e manifestações com participação mais restrita de uma base sindical tolhida pelo medo do desemprego ou integrada ideologicamente às estratégias patronais.

²¹ Automação, redução do quadro de pessoal, redução da estrutura física, Programa de Demissão Voluntária/PDV.

A partir dessas mudanças, não apenas os trabalhadores tiveram que se adequar ao novo perfil bancário e ampliar sua qualificação para atender às novas demandas, como os sindicatos da categoria tiveram, também, que se readequar ao novo cenário. Desta forma, os sindicatos bancários passaram a implementar diferentes ações relativas à formação profissional, visando responder a essas mudanças. Por exemplo:

O Sindicato dos Bancários do ABC criou – em 9 de julho de 1999 – o Centro de Formação Profissional, no qual desenvolve uma série de cursos de qualificação e requalificação para a categoria bancária e seus dependentes, visando, atender às demandas exigidas aos trabalhadores, ocasionadas pelo uso intenso de novas tecnologias. A finalidade deste sindicato é proporcionar aos trabalhadores bancários diversas oportunidades para o seu crescimento profissional e pessoal, adequando-os ao mercado.

O Sindicato de Brasília, por sua vez, apresenta uma política de formação e requalificação profissional, pautado pela visão de sindicato cidadão. Segundo o secretário de Relações com a Comunidade, Antônio Eustáquio: “a construção da cidadania como exercício social e não privilégio de alguns tem nos motivado a construir um processo educativo de qualidade, que compreende o trabalhador como um ser integral”. Assim, o Sindicato procura reunir as aptidões dos bancários às perspectivas do mercado e, assim, oferecer cursos que atendam às diferentes expectativas.

O Sindicato da Bahia visa uma formação política classista, conscientizando os trabalhadores sobre a importância da luta para a transformação da sociedade. Para isso, realiza atividades em parceria com o Centro de Estudos Sindicais e com o Dieese têm contribuído para que as atividades sejam bastante procuradas, sendo, porém, cobrada uma taxa aos interessados.

No Sindicato dos Bancários do Amazonas: a política de formação – de acordo com a entrevista realizada com o presidente deste sindicato – é a de procurar junto aos empregadores promover a qualificação/requalificação dos funcionários que foram despedidos, assim, que saem do banco. De acordo com o presidente do Sindicato Nindberg Barbosa dos Santos (2007):

[...] dentro da convenção coletiva do trabalho, a política do sindicato é: que os funcionários quando despedidos, tenham condição de ter uma empregabilidade, [...], quer dizer, o trabalhador estar apto a trabalhar em qualquer lugar, não precisando permanecer apenas numa empresa. Essa política de formação acampa os bancos privados e, também, os acordos específicos, como é o caso do Banco do Brasil, Caixa Econômica, BASA, [...] inclusive a Agência de Fomento – AFEAM.

O presidente dos Bancários do Amazonas (2007) ressalta, ainda, que “na pauta que consta na convenção que é qualificação/(re)qualificação, é o empregador quem diz qual curso que ele quer oferecer; enquanto nas corporativas, como o caso do Banco do Brasil, eles fazem cursos específicos para os bancários”. Por exemplo: Gestão bancária, Matemática financeira, Gestão de Negócios, Fundos, e outros; ou seja, nas corporativas tratam exatamente disso, de habilitar seus funcionários para ficar atuando no mercado interno de trabalho, não para os concorrentes. Os cursos são procurados pelos próprios empregadores e empregados, e o sindicato tenta garantir que o empregador pague por esses cursos; outra questão é garantir que todos os trabalhadores sejam contemplados, ou melhor, que tenham acesso aos cursos desenvolvidos.

O Sindicato dos Bancários do Amazonas firma parceria com diferentes instituições de ensino, garantindo descontos aos bancários e, assim, um acesso melhor para continuar se qualificando e se manter no mercado de trabalho. No site <http://www.seebam.org.br>, pode ser verificado os convênios firmados pelo sindicato com: ESBAM, FAMETRO, MATER DEI, Martha Falcão, com o CIEE. Mas, patrocinados pelo próprio sindicato, só é oferecido o curso de Matemática Financeira.

A maior participação dos sindicatos nas ações referentes à formação profissional demonstra a importância deste tema para os trabalhadores, que pressionados pelas mudanças no processo de trabalho e pelo desemprego, passam a exigir o direito à educação universal (DIEESE, 1998). No caso do setor bancário – conforme os exemplos citados anteriormente – algumas experiências apenas discutem e deliberam sobre as políticas a serem desenvolvidas/solicitadas às empresas, enquanto outras chegam até mesmo a criar projetos próprios de formação destinados aos filiados.

Conforme o Dieese (1998), a análise das cláusulas dos acordos coletivos demonstra que o tema da formação profissional é, ainda, incipiente no plano das negociações coletivas. Assim, as empresas tomam para si o direito exclusivo de capacitar o trabalhador em seu espaço – como é o caso da UniBB –, ou de apresentar a sua demanda diretamente ao Estado, de acordo com seus interesses.

Desta forma, o grande desafio para os sindicatos, ainda, é apresentar propostas para a formação profissional que atendam às novas formas de produzir e de organizar a produção de bens/serviços e que, ao mesmo tempo, levem em consideração as necessidades de formação dos trabalhadores, proporcionando uma formação ampla, que permita ao trabalhador analisar o contexto e as relações de trabalho, de forma crítica. Quer dizer, uma formação integral, que ultrapasse o caráter instrumental defendido pelas empresas.

3 O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA FINANCEIRO NACIONAL: IMPLICAÇÕES PARA O BANCO DO BRASIL E SUA FORÇA DE TRABALHO

Neste capítulo, abordei as mudanças no setor financeiro, mais especificamente, como essas mudanças repercutiram no Banco do Brasil²² e suas implicações para a formação do seu quadro de pessoal.

Em nível nacional, a abertura do mercado e os sucessivos planos de estabilização da economia (Plano Bresser, Plano Cruzado, Plano Collor I e II e o Plano Real), ocasionaram uma intensa concorrência, determinando que as empresas de diferentes setores da economia, especialmente o setor bancário, investissem de forma direta na reestruturação da sua máquina administrativa e organizacional. (DIEESE, jun.1997).

O Dieese (1997b) ressalta que:

[...] as empresas bancárias vêm passando por um processo de ajuste desde meados dos anos oitenta. De início o principal determinante do ajuste foi a tentativa de compensar os impactos que os sucessivos planos de estabilização exerceram sobre as receitas inflacionárias dos bancos. Após o Plano Real, a reestruturação do setor ganhou novos contornos, com a ocorrência de fusões, incorporações e privatizações dos bancos, a busca de associações e parcerias com grupos estrangeiros, a segmentação de mercados e de clientes, a criação acelerada de produtos e serviços e a busca de novos mercados.

Conforme Zulian (2002, p. 38), o processo de reestruturação do Sistema Financeiro Nacional:

[...] teve início ainda antes do Plano Real por meio de intervenções que o BACEN fez em algumas instituições financeiras. No período seguinte, já num ambiente estável, o processo acelerou com o PROER e outras medidas

²² O BB, desde a sua criação, passou por três fases: a primeira foi em 12 de outubro de 1808, por meio, de um alvará do príncipe regente D. João VI, que determinava a criação do Banco do Brasil, mas em 1833, o Banco fechou; a segunda fase iniciou em 1851, quando Irineu Evangelista (Visconde de Mauá) criou um novo Banco e; a terceira fase foi em 1853, quando por determinação do Visconde de Itaboraí (considerado fundador do Banco de hoje), o Banco de Mauá foi fundido com o Banco Comercial do Rio de Janeiro, dando origem ao Banco da República do Brasil. Em dezembro de 1905, após acordos com os acionistas privados e a autorização do Congresso Nacional, o Governo passou a deter 50% do capital financeiro e, também, o controle administrativo da instituição.

No dia 14 de janeiro de 1908, segundo notícia publicada pelo Jornal do Comércio do Estado do Amazonas (1908), foi instalada a primeira agência do BB na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas. A implantação desta agência ocorreu devido ao “boom da borracha” na Região, e, à necessidade do Governo, em pleno nascimento da República obter melhores possibilidades de fomentar esta atividade que se tornou, na época, uma grande fonte de renda para o país.

governamentais. Num terceiro momento, foi a vez da abertura do mercado para o ingresso das instituições estrangeiras.

O PROER - Programa de Estimulo à Reestruturação e ao Sistema Financeiro Nacional foi criado logo após a crise do banco Econômico, o 22º banco sob intervenção/liquidação desde a criação do Plano Real (01/07/94) e que procurava estimular fusões, incorporações e transferências de controle acionário, sendo estas medidas preventivas contra possíveis problemas que poderiam surgir no sistema bancário brasileiro. Por meio dessas medidas o PROER visava sanear o SFN, deixando no sistema somente as instituições que tivessem liquidez e solidez.

Vale ressaltar que, tanto nos bancos privados, quanto nos bancos federais (incluindo o Banco do Brasil), podemos verificar mudanças na estrutura física (fechamento de agências, maior investimento em tecnologias²³) e na estrutura organizacional e administrativa (redução de pessoal, novas práticas de contratos²⁴ e novas práticas de atendimento/serviços). Dessa forma, o Banco do Brasil foi diretamente atingido pelo processo de reestruturação do Sistema Financeiro Nacional.

3.1 A Reestruturação do Banco do Brasil

Até o ano de 1986, o Banco do Brasil atuava – devido à Conta Movimento criada pelo Governo Federal e mantida pelo Banco Central/BACEN – apenas como agente de fomento e desenvolvimento do País, sem atuar diretamente no mercado como os outros bancos. Segundo Curvello (1998, p. 01), a conta movimento permitia ao BB

[...] administrar livremente recursos do Tesouro. A existência dessa conta garantia à empresa os recursos necessários para manter-se e para implementar seus programas de fomento à atividade produtiva. Com isso, o Banco funcionava como uma espécie de *autarquia de crédito*, não precisando buscar recursos no mercado como a maioria dos demais Bancos. Essa autonomia financeira sustentou durante anos o que se pode chamar de *função social* da empresa (poderia contribuir com o desenvolvimento do

²³ Caixas auto-atendimento, Home banking, Caixas on-line, etc. Vale ressaltar que já, na década de 1980, o BB implementou o seu “sistema on-line”, na agência 504 – Norte, em Brasília (DF), sendo essa a primeira dependência a funcionar com esse sistema. A instalação do sistema on line permitiu ao banco liberta-se das longas listagem de papel nos caixas, que eram necessárias para operações consideradas atualmente como atividades simples: pagamentos, transferências e consulta de saldos.

²⁴ Terceirização, contrato por tempo parcial.

País, investindo a taxas menores e prazos maiores, interiorizando o capital e expandindo fronteiras econômicas).

Dessa forma, o BB não precisava concorrer diretamente com os outros bancos, uma vez que “a falta de necessidade de ir ao mercado captar recursos contribuiu para que a empresa não desenvolvesse uma cultura de mercado, de competição e, pior, fez com que a empresa não desenvolvesse uma visão de cliente” (CURVELLO, 1998, p. 01). Por sua vez, os funcionários, também, não precisavam buscar clientela, nem vender produtos e serviços, ou seja, não sofriam cobranças por produtividade, já que o Banco do Brasil não atuava como os outros bancos, que visavam maior produtividade e lucro.

Após a extinção da Conta Movimento, em 1986, foi impulsionado o processo de reestruturação do Banco do Brasil. Ainda, assim, o BB continuou a auxiliar o Governo na execução de suas políticas, porém, agora com duas visões distintas e complementares: de um lado comprometido com os objetivos governamentais e com a mobilização de recursos para impulsionar o desenvolvimento nacional; de outro, como uma empresa com caráter mercantil, que necessitava ser lucrativa e ágil para ocupar posição de destaque no sistema financeiro.

Em contrapeso, o Banco teve autorização para atuar em todos os segmentos de mercado franqueados às demais instituições. Nos primeiros momentos a diversificação de atuação do Banco esteve voltada para a intenção de ocupar espaços no mercado e, assim, substituir a fonte de recursos que perdeu com o fim da conta movimento. Nesse sentido, vai-se firmando de forma gradual a consciência de que o Banco deveria se transformar em uma empresa competitiva, atendendo às necessidades do mercado. Começa então a ser formulada um novo perfil de atuação para o Banco, a partir do processo de conglomeração que se inicia em 15 de maio de 1986.

Neste período o Banco constituiu a BB Distribuidora de Títulos e Valores Mobiliários S.A e, assim, possibilitou a expansão do BB rumo ao mercado financeiro convencional. Assim, (04) quatro subsidiárias passaram a integrar o conjunto de empresas vinculadas ao BB: “BB Financeira S.A; BB Leasing S.A; BB Corretora de Seguros e Administradora de Bens S.A, BB Administradora de Cartões de Crédito S.A e BB - Banco de Investimento S.A”. (BANCO DO BRASIL, 1992).

O Banco do Brasil passou a controlar, indiretamente, várias empresas como é o caso da BBTUR – Viagens e turismo Ltda e, também, a deter a participação acionária em muitas empresas nacionais. Em 1989 foi inaugurado o Centro Cultural no Rio de Janeiro, na Rua Primeira de Março em comemoração aos 181 anos de fundação do BB. Assim, foram tomadas

medidas que deram ao BB uma nova roupagem com a renovação na sua atuação mercadológica e, assim, dando maior vigor à sua situação patrimonial.

Nos anos seguintes, o Banco do Brasil consolidou sua atuação dentro de uma dinâmica de negócios e de modelos de gestão próximos ao da lógica empresarial. No entanto, o BB visando alcançar maior desempenho num cenário marcado pela alta competitividade e avanço tecnológico iniciou um amplo processo de ajuste como forma de redefinir suas estruturas, equacionando suas receitas/despesas e promovendo maior modernização da instituição.

Com a implantação do Plano Real - plano econômico de estabilização - o Banco do Brasil foi o responsável pela substituição da moeda antiga pela nova. Com a vigoração do Real, em 1 de julho de 1994, o BB distribuiu R\$ 3,8 bilhões as 31 mil agências do país. O Plano Real, continha medidas fortes voltadas para o equilíbrio das contas públicas e visava minimizar os impactos da crise financeira por que passava o país. Nesse contexto, o Banco do Brasil também sofreu os impactos decorrentes da estabilização da moeda que gerava perdas de receitas na intermediação financeira²⁵.

Posteriormente, ao lançamento do Plano Real, foi criado o Plano de Reformas (Nota Técnica 020/95) que estabeleceu a política do Governo para os bancos Públicos, assim:

1. as instituições financeiras públicas e federais continuariam sob o controle do Estado;
2. mesmo a instituição de função social e autárquica - independentemente de ser pública ou privada - teria como dever gerar lucros e, permitir, assim, que o lucro, fosse utilizado pelo Governo;
3. os bancos públicos atuariam conforme a lógica privada e em três frentes (comercial, de fomento e de prestação de serviços).

A partir, dessa Nota Técnica, cabe ao Banco do Brasil o papel de conglomerado financeiro federal, com atribuições específicas de fomento agroindustrial, de fomento ao comércio exterior, de relacionamento com o mercado financeiro internacional e de principal agente financeiro do Tesouro Nacional. Para Zulian (2002) o processo de reestruturação do BB iniciou-se antes da criação do Plano Real (1994). No entanto, segundo o Relatório Anual do Banco do Brasil (2002, p. 05) foi a partir de 1995 que:

²⁵ Houve a redução do mercado de ativos alocados em especulação financeira, redução do mercado bancário, eliminação dos ganhos inflacionários e a diminuição dos recursos à disposição dos bancos.

[...] o BB iniciou uma reestruturação visando se adaptar à nova conjuntura advinda do Plano Real e a conseqüente queda da inflação que afetou todo o sistema bancário. Para adequar o quadro de pessoal, foi lançado o Programa de Desligamento Voluntário – PDV²⁶, dentro do qual 13.388 funcionários foram desligados no ano. Com a adoção de medidas saneadoras e de regularização de antigas pendências de crédito, o BB fechou os anos de 1995 e 1996 com enormes prejuízos, de R\$ 4,3 e R\$ 7,6 bilhões, respectivamente, fortemente impactados pelas despesas com provisões para crédito de liquidação duvidosa. No ano de 1996, o Banco realizou chamada de capital no valor de R\$ 8 bilhões.

O BB iniciou também nessa época um maciço programa de investimentos em tecnologia, bem como passou a adotar medidas mais rigorosas, para conter despesas e ampliar receitas, ajustada a estrutura administrativa e operacional, o que fez o BB voltar a apresentar lucro em 1997, de R\$ 573,8 milhões.

As inúmeras inovações tecnológicas introduzidas pelos bancos (caixas on-line, home banking, caixas eletrônicos, postos de atendimento etc) associadas às novas formas de organização do trabalho promoveram uma drástica redução dos bancários²⁷ no país, como forma de reduzir custos. O Banco do Brasil, também, realizou uma significativa redução no quadro de funcionários, no período de 1993 a 1997, sendo demitidas: 49.500 pessoas do quadro permanente e 11.314 pessoas do quadro temporário.

Assim, em 1995, devido às mudanças introduzidas pelo BACEN no Sistema Financeiro Nacional, o Banco do Brasil - visando se adequar ao novo cenário - realizou uma série de ajustes, ou seja, “modernizou sua infra-estrutura tecnológica, duplicou o número de clientes, reduziu despesas administrativas, profissionalizou sua gestão, elevou receitas, apresentou lucratividade e ampliou sua rede de atendimento” (BANCO DO BRASIL, 2001). Com relação à estrutura organizacional e de gestão, como principais mudanças, o Banco do Brasil desenvolveu um novo modelo organizacional voltado para os segmentos do mercado e estruturado por unidades de negócios, de função e de assessoramento, com a gestão baseada nos resultados.

Do ponto de vista mercadológico, o BB realizou a separação e especialização da rede de distribuição para atender de forma diferenciada os clientes, por intermédio da constituição dos pilares Varejo, Atacado e Governo. Além da adequação da rede de distribuição, o BB

²⁶ Os incentivos financeiros concedidos pelo programa variariam de acordo com o tempo de efetivo exercício, sendo distribuídos em: a) até 14 anos, uma remuneração por cada ano de efetivo exercício; b) mais de 14 e até 24 anos, uma remuneração por cada ano de efetivo exercício até o 14º ano, mais 1,5 remuneração por cada ano, a partir do 15º até o 24º ano; c) mais de 24 anos, uma remuneração por cada ano de efetivo exercício até o 14º ano; 1,5 remuneração por cada ano, a partir do 15º até o 24º e 1,8 remuneração por cada ano, a partir do 25º ano (Relatório do BACEN de 1996).

²⁷ Em 1986, a categoria bancária representava um milhão de trabalhadores, em 1996 eram apenas 497 mil trabalhadores. Cf. (SEGNINI, 1999).

também o ajuste da estrutura de pessoal para o atendimento especializado (BANCO DO BRASIL, 2002).

1. O pilar Atacado foi consolidado para garantir o atendimento às médias e grandes empresas. Esse pilar é segmentado pelo faturamento anual e pela atividade econômica de atuação. Para esse pilar, em 2006, o BB implementou a especialização do atendimento a empresas por setor, visando, que os gerentes de conta conheçam melhor as estratégias de cada empresa. No final de 2006, para atender esse público, o BB disponibilizava 84 agências Atacado, 68 Empresariais e 16 *Corporate*, contando, ainda com 31 plataformas instaladas nas agências do Varejo.

2. No pilar Varejo destaca-se as operações de Crédito Direto ao Consumidor – CDC destinadas às pessoas físicas e jurídicas e os empréstimos para micro e pequenas empresas. No fim de 2004, o BB contava com 3.559 agências, 15,1 mil pontos de atendimento voltados para este segmento e 1,3 milhão de clientes MPE (Micro e Pequenas Empresas), dos quais mais de 752 mil empresas tinham atendimento especializado. Paralelamente, o Banco do Brasil incentivou o uso de canais alternativos, tais como: os terminais de atendimento automático (TAA), a Central de Atendimento (CABB) e o Portal BB (auto-atendimento via internet), o Gerenciador Financeiro (para pessoas jurídicas) e o *mobile banking* (auto-atendimento via celular).

Em 2006, o pilar Varejo contava com 22,8 milhões de clientes, pessoas físicas correntistas e 8,9 milhões de não correntistas (poupadores e beneficiários do INSS). O BB, visando melhor atender esse segmento, divide-o – de acordo com a renda e o volume de investimentos – em cinco níveis de relacionamento, sendo: 8,9 mil clientes *Private*, 600 mil Estilo, 800 mil Executivos, 5,7 milhões Preferenciais e 14 milhões de Pessoa Física.

Para atender ao cliente Menor Renda, o BB criou o Banco Popular que conta com 2,8 mil pontos de atendimento. Para o atendimento exclusivo do cliente Alta Renda, o BB mantém escritórios localizados estrategicamente em regiões de alta concentração de renda, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre e outros; existem cerca de 11 agências e 428 pontos de atendimento. Com relação às pessoas jurídicas, o BB segmenta os clientes conforme a faixa de faturamento: cerca de R\$ 15 milhões por ano no ramo do comércio e serviços e R\$ 10 milhões por ano nas indústrias.

3. O pilar Governo, em 2006, contava com 39 agências localizadas em capitais e grandes cidades, sendo o atendimento direcionado aos Governos (federais, estaduais e municipais), ou seja, às esferas do Executivo, Legislativo e Judiciário, além do atendimento

ao Setor Público via Internet, que possui mais de 15 mil clientes cadastrados e responsáveis por 46,4 milhões de transações (Relatório Anual de 2006 do Banco do Brasil).

Os investimentos na infra-estrutura e sistemas tecnológicos realizados pelo Banco do Brasil permitiram que o mesmo atuasse – não apenas como um agente do Governo, mas também, no mercado financeiro – com os mesmos mecanismos utilizados pelos bancos privados. O Banco do Brasil utiliza – buscando se adaptar às exigências do mercado – a estratégia de segmentação do atendimento (serviços e produtos), que são direcionados de acordo com a clientela (classe socioeconômica), sendo, os produtos e serviços mais sofisticados oferecidos às classes sociais de renda elevada: os ‘clientes preferenciais’. Jinkings (2001, p. 02) ressalta que esses ajustes “[...] elitizam o atendimento bancário, aumentam aceleradamente a população trabalhadora supérflua no setor e repercutem drasticamente nas condições laborais, de contratação e de remuneração da força de trabalho”.

Conforme o Relatório Anual de 2000 (2000, p.27), o BB “atua com foco estratégico bem definido: o cliente”. Para isso, os funcionários são “mobilizados para prestar atendimento integral e adequado às necessidades de cada cliente, buscando a realização de suas expectativas [...]. Esse compromisso traduz mais uma vez a vantagem competitiva da Empresa, mostrando que ser estratégico é ter posição diferenciada” (BANCO DO BRASIL, 2000).

Enfim, o Banco do Brasil não apenas aperfeiçoou sua forma de atendimento, como também, modernizou toda sua infra-estrutura tecnológica e organizacional, propiciando maior rapidez e agilidade ao atendimento e serviços oferecidos aos seus clientes. Para isso, o BB determinou novas exigências à formação dos trabalhadores, visando adequá-los ao seu novo perfil.

3.2 O novo perfil do BB e a formação de sua força de trabalho

Conforme foi abordado, anteriormente, a década de 1990 foi marcada pelo estreitamento do sistema financeiro nacionais e a chegada dos conglomerados internacionais, exigindo que os bancos adotassem novas estratégias, dentre as quais: ampliação de seus investimentos em tecnologia, restabelecimento da cultura do crédito, disseminação do foco nos resultados e a capacitação dos seus profissionais. Vale ressaltar que, todas essas mudanças geraram um novo perfil para os bancos, inclusive para o Banco do Brasil.

Outra estratégia implementada pelo BB, a partir de 1996, foi a (re)adequação entre a remuneração e a função (conforme sua complexidade), ou seja, foi estabelecido um novo plano de cargos e salários (Banco do Brasil, 1997). Conforme Jinkings (2000), no ano de 1997, o BB também passou a associar a gestão de pessoal com os princípios de qualidade pretendidos. Assim:

- 1) estabeleceu como critério para os planos de sucessão (plano de carreira), a escolha dos funcionários melhor preparados para os cargos;
- 2) determinou que o plano de carreira relacionasse a remuneração com o grau de complexidade, responsabilidade dos cargos, e conforme o mercado;
- 3) estabeleceu a remuneração variável de acordo o desempenho individual, da unidade e do banco;
- 4) realizou o desligamento dos funcionários que não apresentassem bom desempenho e não aderissem aos ideais do Banco, sendo possível a realocação dos funcionários, conforme necessidade do Banco.

O Programa de Remuneração Variável, criado pelo Banco do Brasil, em 1998, foi dividido em duas modalidades:

- Participação nos Resultados (PR), estabelecida a partir das metas e indicadores de produtividade previamente definidos pelo Banco, cujo público alvo é o conjunto de sua força de trabalho;
- Participação nos Lucros (PL), cujo público alvo é os executivos do banco.

A remuneração variável estabelecida pelo Banco do Brasil permite que o Banco flexibilize a remuneração dos funcionários de forma individual, reduzindo custos. Ao mesmo tempo possibilita ao BB ampliar sua lucratividade estabelecendo as metas de produtividade a serem alcançadas pelos funcionários.

Para o Dieese²⁸ (1998, apud in JIKINGS, 2000), o programa de remuneração variável é desfavorável aos trabalhadores, uma vez que há um aumento da parcela variável (que não é contabilizado nos direitos salariais) e uma redução da renda fixa (salário base), reduzindo, assim, os direitos trabalhistas. Vale ressaltar que:

²⁸ Esse boletim do DIEESE não está mais disponível, portanto aproveitei alguns dos dados apresentados pela autora.

- 1) a relação entre a rentabilidade líquida do banco e as metas estabelecidas (para a remuneração variável) pode ser afetada por fatores externos, que não são de responsabilidade dos funcionários, ou seja, torna-se algo impreciso;
- 2) as gratificações somente serão disponibilizadas se os funcionários de forma individual atingirem as metas, se a unidade atingir as metas e se o banco atingir as metas, sendo assim, mesmo que os funcionários atinjam suas metas individuais, as gratificações não serão disponibilizadas caso a unidade ou o banco não atingirem as suas;
- 3) as metas são definidas pelo Banco, sem a participação dos funcionários;
- 4) apenas os cargos considerados “mais complexos” obtêm altas gratificações, enquanto os outros cargos recebem gratificações bastante inferiores;
- 5) no momento da avaliação do desempenho dos funcionários (individual), são considerados elementos de caráter subjetivo, tornando a avaliação pouco transparente.

Enfim, conforme o exposto acima, o programa de remuneração variável é seletivo, no sentido que favorece os níveis hierárquicos mais altos. Ocasionalmente, também, a intensificação do trabalho e maior competitividade entre os trabalhadores que passam a disputar os melhores cargos e salários (plano de sucessão) ou, então, visando aumentar seu desempenho, para que garantam seu posto de trabalho.

Para o Banco este programa de remuneração não apenas serviu como um incentivo aos funcionários para que se envolvessem com os princípios de qualidade e produtividade, aperfeiçoando, assim, constantemente seu desempenho (em troca de reconhecimento: bônus, prêmios, abonos), como também, permite ao banco exercer um maior domínio sobre seu quadro de pessoal, ou seja, aqueles que não se adequarem, podem ser dispensados ou realocados. As gratificações (bônus, prêmios ou abonos), enquanto remuneração variável, foram subordinada às metas, ocasionando uma profunda pressão sobre os funcionários que passam a concorrer entre si não apenas para atingir as metas, mas também para garantir uma possível sucessão nos cargos (plano de carreira) e, conseqüentemente, receberem melhores salários (JINKINGS, 2000).

O BB também “instituiu a meta individual de, no mínimo, 30 horas de treinamento semestrais por funcionário, com impacto direto na pontuação que define a participação nos lucros da Empresa. Ao final deste ano, a meta foi cumprida por 80.468 funcionários (96% do total)” (RELATÓRIO ANUAL DO BANCO DO BRASIL, de 2005).

Ainda, no ano de 1997, o BB visando expandir sua atuação no mercado e sua lucratividade, promoveu a ampliação de seu sistema de processamento através da implantação de salas de auto-atendimento em todas as agências, o uso da intranet (internet interna) e também o uso da internet, sendo estas, ferramentas importantes para a realização de tarefas do cotidiano de funcionários e clientes do Banco do Brasil S.A (quadro 1):

Recursos Tecnológicos/Evolução (unid)	1995	1996	1997	Var % (95/97)
COMPUTADORES PC	19.923	26.000	35.743	79,4
MAINFRAME (TB)	2,4	4,9	7,4	208,3
(MIPS)	962	1.600	2.194	128,1
FAC SRMILE	3.600	4.789	4.056	12,7
HOME BANKING – Empresas	6.350	10.938	52.400	879,4
PERSONAL BANKING - Pessoas Físicas	-	-	160.702	-
FONE – Localidades	78	91	92	17,9
FAX – Localidades	39	45	45	15,4
BB World Net – Redes Locais	22	26	26	18,2
Dependências Ligadas ao Sistema VSAT	626	1.250	2.616	317,9

Quadro 1- Recursos tecnológicos (1995 – 1997)

Fonte: Relatório Anual de 1997 do Banco do Brasil

Segundo o Relatório Anual de 2000, além da segmentação do mercado, “o aperfeiçoamento dos produtos e serviços, a modernização dos pontos de atendimento, a automação de processos e o aumento de produtividade foram outros fatores de destaque da estratégia” do Banco (BANCO DO BRASIL, 2000). A partir desses investimentos, ainda no ano de 1997, o BB finalizou a integração de 100% de suas agências – cerca de 2.777 – ao sistema *online*. Adquiriu também, 27.534 novas estações de trabalho (microcomputadores), entre as quais 22.820 são terminais de caixa.

A participação das transações automatizadas no total de transações realizadas pelos clientes do BB atingiu 86,4% no mês de dezembro de 2003. Nesse mesmo ano, o BB passou a compartilhar postos de atendimento com a Caixa Econômica Federal (a rede externa de terminais de auto-atendimento e correspondentes bancários) atende aos clientes dos dois bancos. Esse projeto conta com 4,8 mil terminais do BB e 8,9 mil casas lotéricas da CEF. Essa parceria se tornou vigente em janeiro de 2004. E, que foi totalmente implantada em todo Brasil, desde 2007 (gráfico 1):

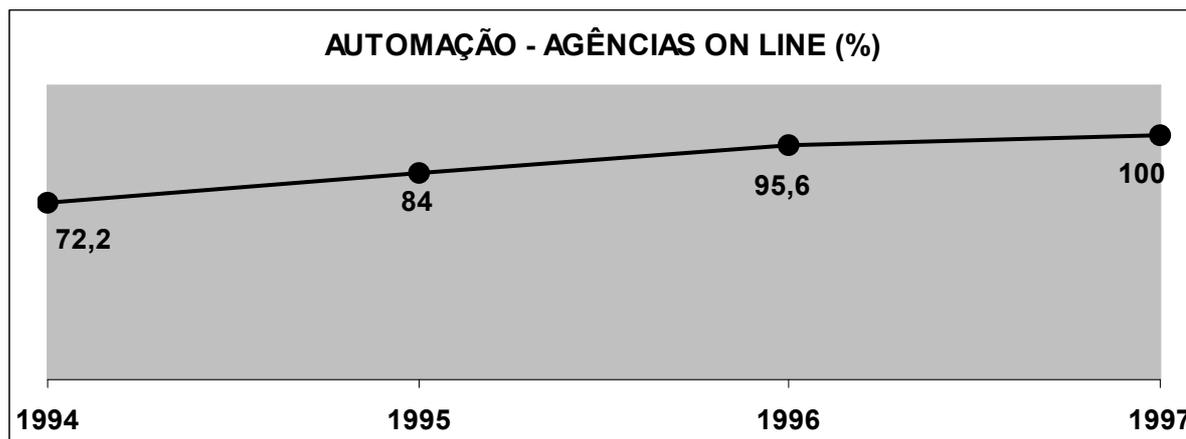


Gráfico 1 - Automação no BB: Agências on-line (1994 -1997)

Fonte: Relatório Anual de 1997 do Banco do Brasil.

Até 2004, o BB apresentava uma rede de atendimento composta por 14.450 mil pontos distribuídos em 2.984 municípios do país. Cerca de 95% das agências contavam com salas de Auto-Atendimento que funcionam além do expediente bancário, oferecendo comodidade e segurança aos clientes do Banco (quadro 2):

REDE DE DISTRIBUIÇÃO NO PAÍS	DEZ/2004 (unid)
AGÊNCIAS	3.722
POSTO AVANÇADO DE ATENDIMENTO (PAA)	188
POSTO DE ATENDIMENTO BANCÁRIO (PAB)	1.455
POSTO DE ATENDIMENTO ELETRÔNICO (PAE)	5.614
SALA DE AUTO-ATENDIMENTO (SAA)	3.455
POSTO DE AREECADAÇÃO E PAGAMENTOS (PAP)	16
TOTAL	14.450

Quadro 2 - Rede de Distribuição no País (2004)

Fonte: Relatório Anual de 2004 do Banco do Brasil.

No ano de 2005, o BB investiu cerca de R\$ 1,6 bilhão em tecnologia, infra-estrutura e logística, tornando-se, assim, um dos bancos mais avançados (tecnologicamente) da América Latina. Por meio desses investimentos, o BB teve como perspectiva melhorar seus serviços, promover maior rapidez na transmissão de dados e reduzir os custos. Torna-se, assim, comum nos bancos, dentre eles o BB, investir no aperfeiçoamento dos processos on-line, centrais de atendimento telefônicos e caixas automáticos que permitem uma ampliação dos processos de auto-atendimento e, conseqüentemente, viabilizar a transferência do atendimento bancário aos clientes e usuários, ocasionando assim um esvaziamento das agências (gráfico 2):

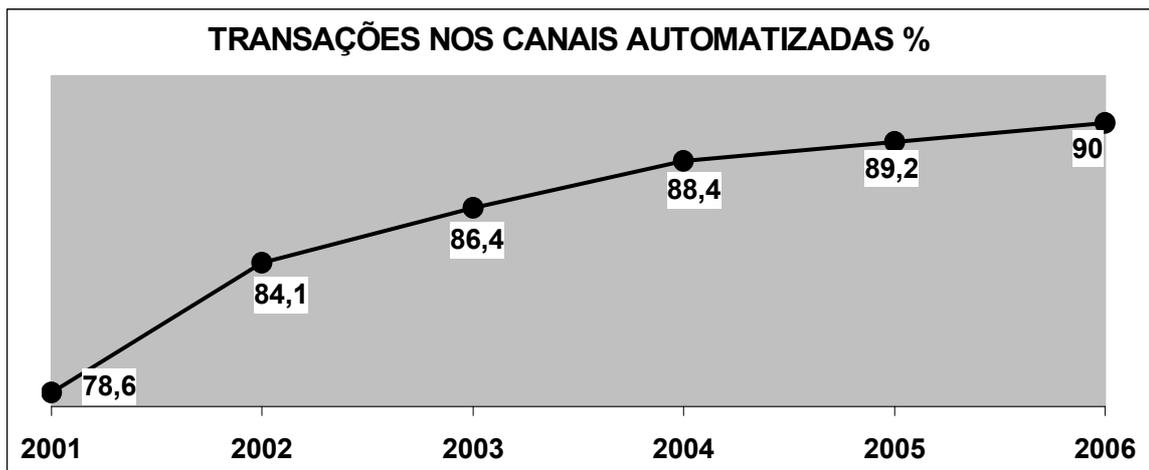


Gráfico 2 - Canais Automatizados (2001 – 2006)

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios Anuais de 2001a 2006 do Banco do Brasil.

O constante incremento no uso de canais de auto-atendimento proporcionou, em 2006, um ganho de eficiência (ou economia de esforço) da ordem de R\$ 528 milhões ao Banco do Brasil. Nesse mesmo ano, cerca de 90% das transações realizadas pelos clientes foram através de canais automatizados, sendo 47,1% a partir dos Terminais de Atendimento Automático - TAA (quadro 3).

TERMINAIS DE ATENDIMENTO AUTOMÁTICO	39,7 mil máquinas	2,2 bilhões de transações
CAAB Central de Atendimento Telefônico		431,5 milhões de ligações
PORTAL BB	8,2 milhões usuários	618,0 milhões de operações
MOBILE BANKING	340 mil usuários	16,6 milhões de transações

Quadro 3 - Terminais de atendimento automático do BB

Fonte: Relatório Anual de 2006 do Banco do Brasil.

Ainda, em 2006, o Banco do Brasil teve sua capacidade de processamento quadruplicada, sendo que em 2005 já era o banco com maior velocidade de processamento da América Latina. Nesse mesmo ano, o BB firmou um acordo com a Caixa Econômica Federal para a construção de um novo e mais moderno Centro de Processamento de Dados em Brasília – o Datacenter.

Enfim, em 2006, o BB investiu cerca de 412 milhões em recursos tecnológicos. Além desses investimentos, o BB realizou diversas obras: instalação, manutenção e modernização de agências e postos de atendimento físico e eletrônico. E, finalizou o ano de 2006, com mais de 24,4 milhões de clientes, 15,1 mil pontos de atendimentos em 3,1 mil cidades e 22 países.

O lucro líquido do Banco em 2006 atingiu R\$ 6 bilhões em 2006, contra R\$ 4,2 bilhões em 2005, representando um crescimento de 45,5% no período. Visando dar continuidade a esses avanços, o BB, em 2007, lançou o sistema de pagamento via celular, além de investir R\$ 17 milhões para migrar os cartões de crédito da tarja magnética para chips (Relatório Anual de 2006 do Banco do Brasil).

Mas, é relevante lembrar que, as inovações tecnológicas introduzidas pelos bancos representam para os bancários uma intensificação das atividades, pois permite que os bancos reduzam seu quadro de pessoal (processo de enxugamento), ao mesmo tempo em que promovem um acúmulo de atividades para os trabalhadores que permanecem. Jinkings (2000, p. 03) enfatiza que:

[...] os processos de tecnificação e racionalização nos bancos possibilitam um enorme aumento da produtividade do trabalho e transformam radicalmente o conteúdo e condições de realização das atividades. Nos dias de hoje, os bancários realizam tarefas simplificadas pelos processos automatizados e se encontram submetidos a novas práticas de controle e gerenciamento que intensificam e disciplinam mais seu trabalho.

Nesse sentido a autora (2000, p. 05) defende que os programas de qualidade total adotados pelos bancos apenas servem para intensificar a pressão sobre os trabalhadores, sendo pelos mecanismos de dominação (estratégias de autovalorização do trabalhador) que “tomam a aparência de democráticas, implementando um processo de participação dos trabalhadores”. Assim, a informatização das atividades torna-se cada vez mais determinante para os bancos, sendo um instrumento muito importante no interior de uma agência bancária, uma vez que os funcionários, especialmente os caixas, não utilizam apenas uma máquina registradora, mas um terminal, sendo desnecessário o pessoal de retaguarda. A adoção de máquinas de auto-atendimento representa uma estratégia de redução de custos, uma vez que, uma operação eletrônica custa até cinco vezes menos que o atendimento manual.

Segundo o depoimento do gerente de produtos financeiros e serviços bancários (*Gazeta Mercantil*, 29/12/95, p. B-3), no Banco do Brasil, cada cheque descontado no caixa custa R\$ 1,00 para o banco, enquanto o saque com cartão magnético junto ao caixa sai por R\$ 0,50. Se o cliente utilizar os terminais eletrônicos sem a ajuda de funcionários, o custo da operação cai para R\$ 0,20.

Nessa perspectiva, a informatização bancária representa não somente um fator de caráter puramente tecnológico, mas também uma estratégia para aumentar a competitividade dos bancos, promovendo sérias implicações sobre o emprego, ou melhor, influenciando na

redefinição do trabalho bancário. Jinkings (2001, p. 02) ressalta que as mudanças realizadas pelos bancos “conjugam novos métodos de organização do trabalho com o uso generalizado da tecnologia de base microeletrônica e informática, convertida em instrumento de elevação da força produtiva do trabalho e de maximização dos lucros das empresas”.

Assim, os postos de trabalho cujas tarefas possuem caráter normativo e de fácil racionalização (operacional e administrativa), foram reduzidos – escriturários, caixas e chefias intermediárias – enquanto aumentaram o número de gerentes e técnicos (SEGNINI, 1999). Quer dizer, a automação bancária permitiu que os bancos reduzissem custos através do enxugamento da sua máquina administrativa e física²⁹. Desta forma, os processos de flexibilização afetam os direitos legais dos trabalhadores aumentando a taxa de rotatividade da força de trabalho e permite que as empresas mantenham baixos salários, sendo as principais conseqüências deste processo: a redução de postos de trabalho³⁰ devido à redução da segmentação de tarefas, da terceirização³¹ e da subcontratação (serviços de limpeza, segurança, motorista etc).

Dentre as estratégias desenvolvidas pelos bancos há diferentes formas de fusão de postos de trabalho, que possibilitam reduzir a segmentação das tarefas e, assim, ocasionando uma maior flexibilização das funções (multifuncionalidade/polivalência). Com isso, há a diminuição dos níveis hierárquicos e, conseqüentemente minimização dos custos, uma vez que, as inovações tecnológicas facilitam a realização das atividades, aumentando a produtividade, e também, promovendo o aumento de horas extras³². Segundo a pesquisa “Perfil do Bancário” (DATAFOLHA, julho de 1996), “53% dos bancários brasileiros costumavam fazer horas extras. A partir desses dados, verificou-se que, caso os bancos optassem pela contratação de mão-de-obra, em vez da utilização de horas extras, teriam gerado aproximadamente 56.583 novos postos de trabalho, em 1996”.

Mas, é bom lembrar que, se por um lado, a automação permitiu ao BB aperfeiçoar seus sistemas de comunicação e dados, elevando o número de caixas e postos de auto-atendimento,

²⁹ Torna-se comum os bancos reduzirem sua estrutura física (agências), ao mesmo tempo em que aumentam os postos de auto-atendimento e caixas eletrônicos.

³⁰ De acordo com o Cadastro Geral dos Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério do Trabalho, a mudança de estratégia de atuação dos bancos também tem alterado profundamente o trabalho da categoria bancária, sendo que, na década de 90, o nível de emprego nos bancos reduziu-se drasticamente. Em dezembro de 1986, o número estimado de empregados no setor financeiro no Brasil era de 497.108 pessoas, um contingente 40% inferior ao registrado em igual período de 1989”.

³¹ Atividades como compensação de cheques, telemarketing, desenvolvimento de softwares, e outras.

³² Desde a greve nacional, em 1962, foi fixada a jornada de trabalho dos bancários, em 6 horas diárias e/ou 30 horas semanais, constando na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Assim, a Seção I (título III, Capítulo I da CLT), é dedicada à normatização da jornada de trabalho dos bancários. Outra conquista assegurada, em 1962, foi a eliminação do trabalho aos sábados, sendo estendido o descanso semanal remunerado aos sábados, domingos e feriados.

por outro, possibilitou que o Banco substituísse sua mão-de-obra tradicional, através da redução da estrutura administrativa, (fechamento de agências e centrais de processamento de dados³³). Essa maior ênfase no auto-atendimento além de reduzir o contato cliente/funcionário, também, transfere para os clientes a realização das operações bancárias, ou seja, o cliente passa a se auto-atender.

Assim, as inovações tecnológicas apresentam-se de forma ambígua perante os trabalhadores, pois, apesar de proporcionarem maior rapidez e agilidade nas atividades realizadas, não reduzem a carga de trabalho dos bancários, ao contrário, promove a intensificação e o acúmulo de tarefas devido ao grande número de demissões.

Dados dos Relatórios Anuais do Banco do Brasil demonstram que o quadro de pessoal do Banco vem passando por variações, no período de 2000 a 2006, tais como: de 2000 a 2001, ocorreu uma pequena redução de 79 funcionários no quadro de pessoal; de 2001 a 2005, o quadro de pessoal do Banco aumentou 5.769 mil funcionários e; em 2006, novamente ocorreu uma redução no quadro equivalente a 1.051 mil funcionários (gráfico 3).

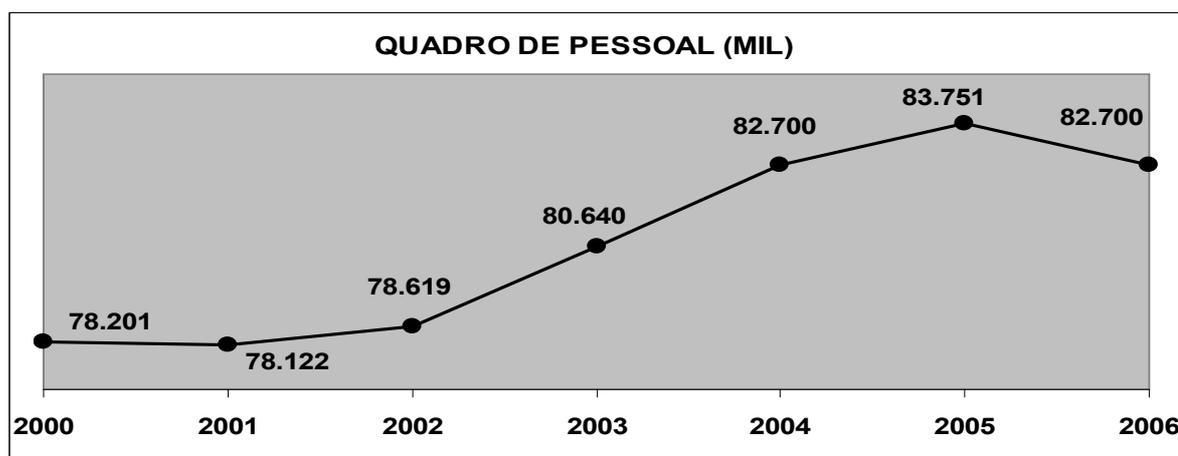


Gráfico 3 - Quadro de Pessoal (2000 a 2006)

Fonte: Elaborado a partir dos Relatórios Anuais de 2000 a 2006 do Banco do Brasil.

De acordo com o Informativo Espelho (2006, p.02), “entre 2000 e 2005, o Banco do Brasil aumentou o quadro em mais de 5.550 bancários, totalizando a abertura de 14.314 novos postos de trabalho”. Essa variação no quadro de pessoal do BB - como já foi mencionada no capítulo anterior – está ligada às mudanças pelo qual o Banco vem passando e, também, devido aos concursos que foram realizados nos últimos anos.

³³ As medidas de reorganização do trabalho nos bancos transformam as agências bancárias em pequenas lojas eletrônicas de serviços financeiros, desativando grandes centrais de serviços, compensação e processamento de dados, terceirizando e demitindo trabalhadores cujas funções são mais normatizadas e substituíveis por processos automatizados. Cf. (JINKINGS, 2001).

Conforme o Informativo Espelho (2006, p. 02) o Banco “substitui a política de enxugamento de quadros, realizando novas contratações, por meio de concurso público”. Segundo o Banco do Brasil (2007), o BB realizou concursos para admissão de funcionários em diferentes estados, nos anos de 1999, 2001, 2002, 2003 e 2006; em 2007, o BB divulgou a realização de um novo concurso (site do BB, 2007). Com relação à atuação do Banco do Brasil, o Relatório Anual de 2000 considera que o crescimento do BB, decorre, em parte, devido ao programa de segmentação e relacionamento com clientes, implantado em 2000.

O Informativo Espelho (2006, p. 02), ressalta, também, que a partir de 2000, devido a pressão do movimento sindical e dos funcionários, a diretoria do Banco do Brasil interrompeu a série de reajuste zero, iniciando uma nova política salarial. Essa política salarial gerou resultados positivos com relação à eficiência operacional, alcançando 100%, a partir de 2002. Entre 2004 e 2005, devido as negociações coletivas, os funcionários do BB conseguiram reajuste.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Relatório Anual de 2006, as Despesas de Pessoal passaram de R\$ 7,5 bilhões em 2005 para R\$ 7,9 bilhões em 2006, crescimento de 5,3%. Esse resultado reflete o reajuste salarial concedido nas datas-base da categoria em 2005 e 2006 e, ao mesmo tempo, a sistemática redução do quantitativo de funcionários. Assim, verifica-se que o reajuste no quadro de pessoal do BB, assim como os investimentos em tecnologias, produtos e serviços oferecidos pelo banco, são estratégias utilizadas visando ampliar a participação e competitividade do BB, no cenário nacional. Jinkings (2000, p. 01) afirma que, no atual contexto:

[...] a veloz transformação tecnológica, organizacional e gerencial permite um aumento drástico da produtividade e gera grandes excedentes de força de trabalho. Generaliza-se o trabalho precário e informal, com a crescente flexibilização do emprego e dos salários, enquanto recrudescem em escala mundial os níveis de desemprego.

Entretanto, vários setores empresariais defendem a flexibilização do trabalho, através, da desregulamentação da forma de usar e distribuir o tempo de trabalho, defendendo o uso de novas alternativas, como a redução da jornada, e conseqüentemente, a redução dos salários.

Vale ressaltar que, todas as empresas são obrigadas a enquadrar seus funcionários conforme sua ocupação atual na classificação base destes registros (CBO – Código Brasileiro de Ocupações). No entanto, é prática comum no setor bancário, a contratação de funcionários para uma função e na prática comissioná-lo, outorgando-lhe outro título. Esta prática - do comissionamento - tem se tornado freqüente nas empresas bancárias, associada ao elevado

percentual dos ocupantes de cargos de direção e gerência, que indica, um número próximo a 50% de bancários que não estão incluídos na jornada de trabalho de 6 horas.

Além das mudanças nas situações de trabalho, outra estratégia desenvolvida pelos bancos para aprimorar seu atendimento e aumentar sua produtividade é incentivar que os funcionários adotem uma nova postura – como no caso do BB –, tais como: capacidade para competir e concorrer, disputar o mercado, captar, atingir a meta, vender o produto, visitar o cliente, explorar a área, vender a imagem, negociar e outras atividades que passaram a fazer parte do cotidiano do banco. Para isso, torna-se necessário que os funcionários – em decorrência do acelerado ritmo das mudanças no setor, que exigem profissionais mais habilitados e em condições de assessorar financeiramente os clientes – invistam num longo e contínuo processo de capacitação profissional.

Quer dizer, ao trabalhador bancário torna-se prioridade não apenas uma elevada formação geral (nível superior e pós), mas, também aperfeiçoar seus conhecimentos constantemente, o que lhes permite acompanhar as constantes mudanças e utilizar as novas tecnologias introduzidas pelos bancos, tornando-se competentes/eficientes e, sobretudo, se submetendo às orientações da empresa. Vasconcelos (1993, p. 158) esclarece bem a visão do BB, quanto ao profissional que se esperava nesse novo cenário:

[...] sempre “buscando a modernidade”, ampla reforma interna seria implementada, preparando a Empresa para enfrentar os desafios do futuro. Nas unidades de ponta, os gestores haveriam de atuar como “autênticos homens de negócio”. A eficiência e a eficácia ser-lhes-iam ser cobradas com absoluto rigor, impondo-se por isso, como indispensáveis requisitos para o exercício de funções, além da visão empresarial, a comprovada postura competitiva no mercado. Rever-se-ia, com rigor, o quadro de pessoal, que haveria de ajustar-se às efetivas e reais necessidades da Empresa. E naquele sentido, tudo seria feito, nem que demissões devessem ocorrer. Quanto às agências, indicadores técnicos seriam levantados objetivando uma nova configuração para a rede existente, sabendo-se, de antemão, que centenas delas, talvez mais de mil, por desnecessárias ou onerosas, deveriam ser desativadas. E tudo aquilo se faria com vistas a alcançar um “novo rosto” para a Empresa, nada mais que uma exigência dos novos tempos.

Vale ressaltar que, essa tendência em modificar o perfil da categoria bancária está relacionada a uma nova organização do trabalho nas agências bancárias, condizente com a lógica empresarial que tem como marca a alta competitividade. Neste sentido, a automação dos processos de trabalho é um mecanismo utilizado pelos Bancos, inclusive o BB, como forma de agilizar as transações e o atendimento, uma vez que as constantes mudanças

determinam a necessidade de adaptação e dinamicidade dos trabalhadores às atividades dos bancos.

Dessa forma, torna-se necessário que os funcionários do Banco do Brasil se aperfeiçoem continuamente e, é neste sentido que o Banco defende a formação contínua de seu quadro de recursos humanos. Segnini (1998, p. 239) corrobora, afirmando que:

[...] à medida que as novas tecnologias se difundiram, que novas formas de organização do trabalho engendraram respostas racionalizadoras para um mercado cada vez mais competitivo, novas habilidades foram acrescidas ao saber profissional na construção do bancário “competente”, capaz de atender, de se comunicar com diferentes tipos de clientes, com colegas que pertençam à mesma equipe (polivalente), com seus subalternos ou superiores hierárquicos.

Enfim, a alteração no perfil dos funcionários é ocasionada pelas mudanças mercadológicas e tecnológicas introduzidas pelo Banco do Brasil, ou seja, mudanças que modificaram o próprio perfil do Banco e que cuja finalidade é ajustar o BB às novas modalidades de auto-atendimento (novas opções de crédito/serviços e produtos modelados destinados a grupos segmentados de clientes e de acordo com a nova realidade econômica).

3.2.1 O Perfil dos funcionários do Banco do Brasil

O Banco do Brasil finalizou o ano de 2006 com 82,7 mil funcionários. Com relação ao gênero, do ano de 2001 a 2006, houve um aumento de apenas 0,8% da participação feminina no quadro de pessoal do banco, quer dizer, predominam a força de trabalho masculina no BB (gráfico 4):

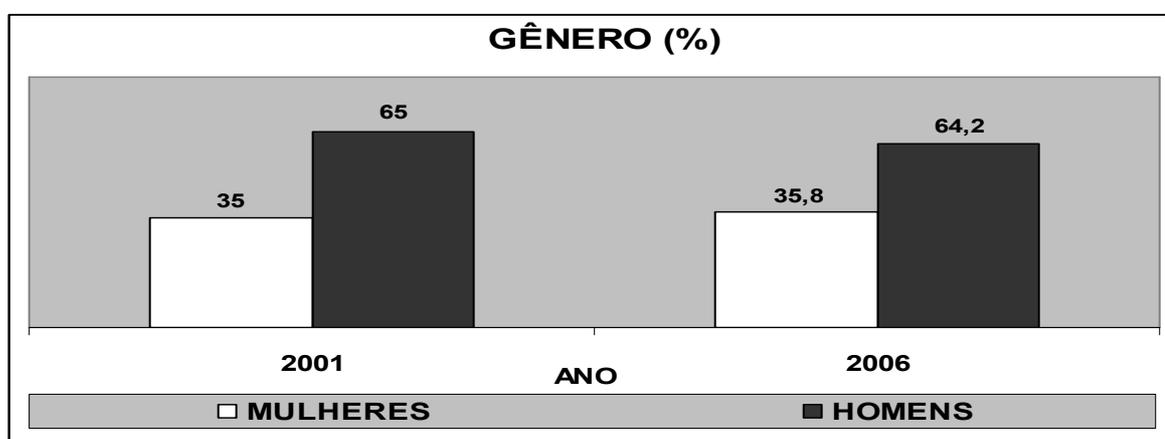


Gráfico 4 - Gênero(2001 – 2006)

Fonte: Relatório Anual de 2006 do Banco do Brasil.

Na relação gênero e cargos de chefia, verifica-se que houve um aumento da atuação feminina nos cargos de chefia (1,4%), que não foi muito significativo, mas que foi superior ao percentual de participação feminina no quadro de pessoal do BB, no mesmo período (gráfico 5):

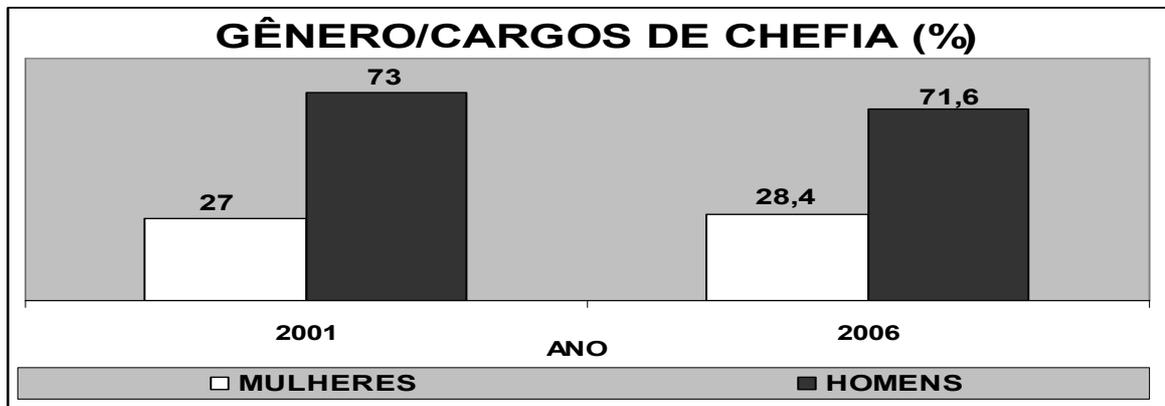


Gráfico 5 - Gênero/Cargos de Chefia (2001 – 2006)
Fonte: Relatório Anual de 2006 do Banco do Brasil.

Nesse sentido, Segnini (1999) ressalta que, as mulheres continuam ocupando cargos subalternos, fáceis de racionalização, rotineiros e normativos, que em sua maioria foram terceirizados, apesar de apresentarem uma formação bastante elevada e, muitas vezes superior à formação dos homens. Ou, mesmo quando exercem funções similares aos homens, recebem remuneração inferior. Para a autora as desigualdades entre homens e mulheres no trabalho bancário são frequentes, especialmente, nas condições de carreira e salário (SEGNINI, 1998).

Essas variações podem resultar da ocorrência de rotatividade no setor. Segundo Dieese (2006), a rotatividade não é influenciada apenas pela redução de gastos com mão-de-obra, estando associada aos seguintes fatores: tempo de casa do empregado e curva de experiência, reorganização do trabalho e adequação do perfil do trabalhador às estratégias de negócio da empresa. Outro fator a ser considerado é o achatamento salarial. Segundo o entrevistado (15):

Todos os bancos pagam o valor equivalente ao valor de mercado. O que vai diferenciar são alguns benefícios que foram conseguidos ao longo do tempo (constantes reivindicações, lutas sindicais e outros benefícios que fazem a diferença), mas em termos salariais o Banco do Brasil é uma empresa como outra. Então o que acontece: se eu estou nesse banco com um ou mais anos de tempo de serviço e aparece um concurso onde eu vou ganhar mais (de cinco a seis mil reais), eu vou para lá. Não tem mais aquele compromisso do funcionário antigo que entrava no Banco e casava com ele, amor pra toda vida.

Magalhães (2004) durante o desenvolvimento de sua pesquisa denominada a *Situação da Mulher no Banco do Brasil*, realizou entrevistas com os aposentados do Banco do Brasil e, de acordo com os entrevistados, no passado, quando o Banco do Brasil ainda exercia apenas uma função social, ou seja, o fomento e o desenvolvimento da economia do país, sem concorrer diretamente no mercado, os funcionários do Banco recebiam ótimos salários e tinham grande status social. Nesse sentido, o entrevistado (15) corrobora dizendo que, naquela época: “casar a filha com um funcionário do Banco do Brasil era o sonho de qualquer pai”.

Com relação à formação dos funcionários, o entrevistado (15) ressalta que: antigamente os funcionários entravam no Banco apenas com o ensino médio e assim permaneciam, até porque não eram bem vistos os funcionários que estudavam, pois, para estudar tinham que sair mais cedo, deixar o trabalho e, trabalhar no BB era como um casamento, com horário quase que integral, assim, fazer uma faculdade era quebrar um paradigma; para o Banco bastava que os funcionários apenas tivessem o ensino médio e fizessem os treinamentos por ele oferecidos. Mas, as relações de trabalho mudaram, os salários foram se achatando, foram quase oito anos sem reajuste (governo FHC).

No atual contexto, entretanto, num mercado de trabalho altamente competitivo, a escolaridade antes mesmo de referir-se a uma exigência do conteúdo do trabalho, funciona também como um mecanismo de seleção, no qual os mais escolarizados são mantidos, e os menos escolarizados são excluídos, além de ser um dos critérios estabelecidos pelo Plano de cargos e salários no momento da seleção para promoções. Assim, cada vez mais se torna efetivo o número de trabalhadores bancários com terceiro grau, especialização e pós-graduação (SEGNINI, 1999).

No Banco do Brasil, o quadro de pessoal caracteriza-se com um alto nível de escolaridade, confirmando a tendência do setor bancário, no qual a categoria é vista como uma das mais escolarizada (quadro 4). No entanto, verifica-se um grande número de funcionários com apenas o ensino médio, o que pode ser atribuído aos recentes concursos (nos quais é exigido apenas o ensino médio aos candidatos).

ESCOLARIDADE (%)	1999	2006
ESPECIALIZAÇÃO (MESTRADO OU DOUTORADO)	5	15
SUPERIOR	42	46
ENSINO MÉDIO	48,5	38
ENSINO FUNDAMENTAL	4,5	1

Quadro 4 - Escolaridade dos funcionários do BB

Fonte: Relatório Anual de 1999/2006 do Banco do Brasil.

Segundo Segnini (1999, p. 196):

[...] a categoria bancária distingue-se, há muito tempo, de outras categorias profissionais no Brasil, por ser altamente escolarizada. Os bancos selecionam seus funcionários no mínimo com primeiro grau completo (08 anos de estudo), com forte predominância do segundo grau (11 anos de estudo) e terceiro grau (16 anos grau completo) desde a década de 1960, a partir da reforma bancária. O que se observa, em termos comparativos com a atual conjuntura, é que, efetivamente, cresce o número de bancários com terceiro grau e decresce a porcentagem de bancários com apenas o segundo grau.

O Banco do Brasil espera que os seus funcionários busquem ampliar continuamente seus conhecimentos, especialmente nas áreas relacionadas às atividades bancárias. Segundo o Banco do Brasil (2006), competência técnica, qualificação profissional e comprometimento com os valores da Empresa são características que diferenciam o seu quadro de pessoal e, é nesse sentido que o Banco investe em cursos/treinamentos. Conforme Jinkings (2000), desde 1997, o BB já associava a gestão de pessoal com os princípios de qualidade do Banco, para isso, estabeleceu critérios para os Planos de Cargos e Salários e para o Plano de Remuneração Variável dos funcionários.

Assim, verifica-se que o Banco do Brasil não apenas estabeleceu uma nova visão de agência bancária³⁴, mas também, determinou que seu quadro de pessoal apresentasse um desempenho condizente com seu novo perfil. Para isso, o Banco do Brasil (2005) criou:

[...] uma nova forma de avaliação dos funcionários, chamada de “Gestão de Desempenho por Competências”. Esse novo sistema de avaliação se baseia em perspectivas de desempenho que correspondem aos focos de interesse da Empresa, conforme disposto na Estratégia Corporativa: Financeira, Clientes, Processos Internos, Sociedade e Comportamento Organizacional. A avaliação do funcionário é feita por múltiplas fontes: auto-avaliação (atribuição de conceitos pelo funcionário para o próprio desempenho); superior (atribuição de conceitos, por todos os subordinados, para o desempenho do gestor da equipe); subordinados (atribuição de conceitos, pelo gestor imediato, para todos os funcionários de sua equipe); e pares (atribuição de conceitos, por funcionários de uma mesma equipe).

³⁴ Não apenas um espaço para atendimento (depósitos, saques ou pagamentos de carnês), mas também, um local de vendas de produtos e serviços.

3.3 A Gestão de Desempenho por Competências/GDC.

Para o Banco do Brasil - assim como outras empresas que lidam com um grande fluxo de dados e informações diariamente - não apenas o investimento em tecnologias e novas práticas organizacionais, mas também, o quadro de pessoal³⁵ bem preparado, possui importância estratégica para que o Banco consiga se manter no mercado como uma empresa competitiva. Conforme Carbone e Rufatto Jr (2006, p. 02):

[...] a Gestão por Competências surgiu para responder a questões particulares do cenário empresarial. Essa metodologia de gestão é resultado de diversas tentativas de respostas para questões inéditas e surpreendentes que surgem a cada dia no contexto organizacional. Respostas para: a necessidade de superação da concorrência num mercado globalizado; as exigências por agilidade, diferenciação e inovação contínua; as demandas de aprendizagem e de criação do conhecimento.

Seu foco principal está orientado para o desenvolvimento de competências e novos conhecimentos, fontes por excelência para a conquista de vantagem competitiva sustentável. O modelo pressupõe que a posse de recursos raros, valiosos e de difícil imitação confere à organização vantagem competitiva. Tais recursos, por sua vez, são representados, sobretudo pelos conhecimentos e pelas competências das pessoas que trabalham na organização.

Considero importante ressaltar que Carbone é Gerente Executivo de Identificação e Desenvolvimento de Competências do Banco do Brasil. E Rufatto Junior atua no Banco do Brasil nas áreas de desenvolvimento instrucional, gestão, educação à distância, desenvolvimento e implantação de sistema de gestão da educação corporativa, gerenciamento de projetos de educação corporativa, desenvolvimento de metodologias de compartilhamento de conhecimento, desenvolvimento de ferramentas de gestão do conhecimento, gestão de parcerias no desenvolvimento de competências, mídias para educação à distância e no gerenciamento do portal da Universidade Corporativa, e tutoria de cursos WEB.

A Gestão de Desempenho por Competências foi implantada a partir de um processo de mapeamento das competências, sendo:

- **Competências Organizacionais** – são as competências necessárias para que a organização e as equipes de trabalho realizem seus objetivos;

³⁵ Os funcionários do Banco do Brasil são contratados via concurso, sendo exigidos aos candidatos apenas o ensino médio. Todos os funcionários aprovados no concurso iniciam suas atividades no Banco exercendo a função de escriturários, e é com base no plano de carreira que irão galgar novos postos de trabalho.

- **Competências Profissionais** – são as competências necessárias para o exercício de cada cargo, função ou profissão e;
- **Competências Pessoais** – são as competências que os funcionários detêm

O BB utiliza as competências organizacionais e profissionais como referenciais na Gestão de Desempenho por Competências. De acordo com Carbone e Rufatto Jr (2006, p. 05):

[...] O levantamento das competências organizacionais é o primeiro passo desse processo de mapeamento e se dá através da avaliação dos fatores críticos de sucesso do mercado de atuação. Olhando-se para o mercado de atuação e para o cliente pode-se avaliar quais competências a organização e suas equipes precisam desenvolver para que realizem os trabalhos e projetos necessários. O segundo passo é descrever as competências profissionais. No Banco do Brasil essa descrição foi minuciosa e exigiu a avaliação de cada função ou espaço ocupacional, bem como a análise dos processos de trabalho. O terceiro passo diz respeito ao inventário das competências pessoais. O objetivo é conhecer em profundidade as competências de cada funcionário da empresa.

Para analisar as competências pessoais dos funcionários, o Banco do Brasil definiu três dimensões (quadro 5), sendo:

DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA	AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PESSOAIS
Conhecimento (saber)	Conhecimentos acadêmicos certificados e não certificados
Habilidade (saber fazer)	Experiências profissionais comprovadas
Atitudes (saber ser)	Habilidades básicas, gerenciais e técnicas atestadas via sistema interno de avaliação de desempenho - Produção/productividade: metas definidas nos acordos internos de trabalho

Quadro 5 - Formas de avaliação das competências pessoais.

Fonte: Carbone e Rufatto Jr (2006, p.05-06).

Com relação às competências profissionais “o registro da competência torna-se mais útil e preciso quanto mais ele se aproxima do foco do trabalho, do negócio e dos resultados desejados pela organização” (2006, p.06). Os conhecimentos profissionais são registrados em dois bancos de dados, tendo como base a taxonomia da árvore de conhecimentos: o primeiro contém os conhecimentos auto-adquiridos, (resultado do autodesenvolvimento), sendo registrados em escala pré-definida pela empresa (conhecimento básico, intermediário ou avançado) e, no segundo são registrados os conhecimentos adquiridos em eventos oficiais e

certificados (treinamentos empresariais, certificações de idiomas e outras certificações de conhecimentos existentes no mercado e cursos de formação: graduação, pós, mestrado e doutorado).

Além, dos conhecimentos profissionais, também são consideradas as experiências profissionais dos funcionários e sua trajetória profissional. Para o BB, conhecer as habilidades profissionais dos seus funcionários é o mais importante, pois é a partir delas que o banco descobre “o quanto os funcionários dominam as habilidades críticas para o sucesso dos projetos e do negócio, e de outro, a acompanhar o seu desenvolvimento e a sua transferência entre funcionários e equipes” (CARBONE e RUFATTO JR, 2006, p.08) (quadro 6).

DIMENSÕES DE MENSURAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	FOCO
Conhecimentos em torno da profissão (certificados e não certificados)	Conhecimento acadêmico
Experiências Profissionais (comprovadas)	Mercado de atuação profissional
Habilidades básicas, gerenciais e técnicas (atestadas por avaliação laboral)	Negócio da empresa
Produção	Acordo e metas de trabalho

Quadro 6 - Universo das competências profissionais
Fonte: Carbone e Rufatto Jr (2006, p.06).

A partir dessas informações são definidas as áreas críticas “em que a organização deva incentivar na capacitação e no desenvolvimento, ou mesmo estruturar planos de transferência de conhecimentos entre funcionários e equipes” (CARBONE e RUFATTO JR, 2006, p. 07). Conhecer o histórico profissional dos funcionários possibilita ao Banco otimizar o seu potencial, pois permite “aprimorar os sistemas internos de provimento, nomeação e movimentação, orientar o desenvolvimento das carreiras, facilitar caminhos de desenvolvimento. Em síntese, fornece as informações necessárias para a direção da área de Gestão de Pessoas tomar decisões muito mais precisas em termos de gestão de carreira” (CARBONE e RUFATTO JR, 2006, p. 07).

O desenvolvimento do modelo de desenvolvimento profissional baseada em competências implica numa integração das estratégias, objetivos e metas organizacionais com ação dos indivíduos e equipes. O Banco do Brasil utiliza as Perspectivas Organizacionais para

orientar o desenvolvimento das competências organizacionais e competências profissionais³⁶, sendo:

1. **Perspectiva Financeira** - orienta a ação relativa à busca de resultados para o Banco;
2. **Perspectiva Cliente** - orienta a ação do Banco com a clientela;
3. **Perspectiva Comportamento Organizacional** - reflete a atuação do capital humano dentro dos balizadores determinados na estratégia;
4. **Perspectiva Processos Internos** - demonstra a atuação no acompanhamento, avaliação e melhoria constante dos procedimentos que garantam a atuação da empresa e;
5. **Perspectiva Sociedade** - indica o valor da empresa perante o contexto social no qual está inserida.

Outra finalidade desse modelo de desenvolvimento profissional é permitir a relação entre competências e áreas de negócio e de apoio de negócio etc, possibilitando a identificação de talentos que possam contribuir – de forma imediata com sua atuação – nas diferentes áreas, possibilitando ao banco realizar as movimentações verticais (ascensão) e horizontais (CARBONE e RUFATTO JR, 2006). Os autores (2006, p. 11) complementam, afirmando que o modelo de desenvolvimento profissional³⁷ do BB está estruturado em três grandes bases:

1. **Competências mapeadas e avaliadas**, que estabelece os eixos de atuação profissional e as necessidades de desenvolvimento de competências dos funcionários:
O mapeamento de competências permite identificar as competências imprescindíveis para a realização do trabalho em cada função ou espaço ocupacional. O Banco do Brasil já mapeou 3 mil competências profissionais.
2. **Orientação profissional**, que orienta o processo de capacitação e gestão de carreira dos funcionários:

³⁶ São mapeadas e descritas a partir da ação das pessoas e equipes, considerando-se sua função e local de trabalho. As competências mapeadas são classificadas nas cinco perspectivas, permitindo, assim, o equilíbrio do mapeamento com a estratégia organizacional, quer dizer, o mapeamento de competências propicia um equilíbrio entre a referência profissional e as estratégias do BB.

³⁷ Utiliza as informações da Gestão de Desempenho por Competências para orientar suas ações.

O sistema de avaliação por competências permite identificar os funcionários bem preparados para o trabalho e aqueles que, ainda, precisam aprimorar suas competências. O sistema de orientação profissional visa apoiar o funcionário no seu trajeto profissional, orientando-o no desenvolvimento contínuo das suas competências. É um guia que orienta o funcionário no seu percurso (desenvolvimento profissional). Para isso, o Banco do Brasil oferece programas de orientação profissional e gestão de carreira, conforme o segmento de atuação funcional (operacional, gerencial e executivo).

3. **Capacitação corporativa**, que disponibiliza os produtos e ações de capacitação e desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos funcionários.

O sistema de capacitação corporativa oferta um conjunto de ações de desenvolvimento (cursos internos e externos, presenciais e a distância, programas de leitura, filmografia de apoio, programas de estágio, certificações de conhecimento), possibilitando ao funcionário escolher as melhores e mais apropriadas ações de capacitação de acordo com as competências profissionais que necessita desenvolver (CARBONE e RUFATTO JR, 2006).

Por fim, cabe ressaltar que se evidenciou que, o Banco do Brasil, na última década passou por um profundo processo de modernização, sendo estabelecido um novo perfil para si e para seus funcionários. Nesse sentido, o BB criou a Universidade Corporativa Banco do Brasil/ UniBB que é a responsável pela capacitação corporativa do seu quadro de pessoal, e que a partir da Gestão de Desempenho por Competências define as atividades a serem oferecidas aos funcionários (cursos/treinamentos). Abordarei a UniBB - enquanto objeto de estudo de minha pesquisa - no capítulo 5.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Após um processo intenso de reestruturação tecnológica e organizacional, o Banco do Brasil passou, assim como outras empresas, a investir cada vez mais no aperfeiçoamento de seu quadro pessoal. Mas, apesar do BB sempre ter investido em cursos/treinamentos para os funcionários, atualmente, o investimento no capital humano da empresa tornou-se um dos fatores principais da estratégia organizacional. A partir das mudanças (tecnológicas e organizacionais) implementadas pelo Banco do Brasil – que repercutiram diretamente sobre as condições de trabalho dos (as) funcionários (as) e à sua formação – foi criada a Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB, que esta é uma reformulação do antigo Centro de Treinamento Profissional do Banco.

Minha pretensão nesse estudo foi apreender a representação dos funcionários do BB sobre a formação desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB, na cidade de Manaus. Para isso, considere relevante abordar as mudanças ocasionadas pelo processo de reestruturação tecnológica e organizacional (novo perfil de atuação, intensificação do uso de novas tecnologias, redução de postos etc) no setor financeiro e suas implicações sobre a qualificação dos trabalhadores. Uma vez que a Universidade Corporativa Banco do Brasil - situada na cidade de Manaus - foi inaugurada no dia 15 de março de 2006, defini como corte para análise o período que vai de março de 2006 a março de 2007.

Assim, para demonstrar a dimensão das mudanças estabelecidas pelo Banco do Brasil (nível nacional e local), utilizei dados quantitativos e qualitativos. Pois, segundo Triviños (1987, p.118) “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. Assim, os dados quantitativos³⁸ utilizados são elementos de auxílio que permitirão, a partir de uma análise qualitativa, situar e relacionar a criação da Universidade Corporativa Banco do Brasil – foco de minha pesquisa – e os cursos oferecidos, no contexto de reestruturação do Banco do Brasil. Nesse sentido, segundo os objetivos propostos anteriormente, esse estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de tipo “histórico-estrutural (...), que tenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Busquei, também, verificar como ocorre o acesso à formação oferecida aos funcionários (as), sua relação com a adesão às estratégias e princípios definidos pelo Banco e,

³⁸ Investimento em tecnologias, redução de postos de trabalho, dados sobre o perfil dos funcionários, número de funcionários (as) atendidos pela UniBB (permanentes/terceirizados) e outras informações pertinentes à pesquisa.

até que ponto o autodesenvolvimento e a autonomia definidos pelo Banco como fatores primordiais para o bom desempenho dos funcionários são realmente incentivados e possibilitados. Para isso, é importante verificar as representações³⁹ construídas, pois: “as representações são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e gestos” (FRANCO, 2004, p. 170).

Para Serge Moscovici (1981), as representações sociais são conceitos, proposições e explicações criadas pelos sujeitos na vida cotidiana, através, da comunicação. É a forma como o sujeito se apropria e/ou constrói conhecimento no dia a dia.

Para Denise Jodelet (2001, p. 22) as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Segundo a autora (Ibid, p.22):

[...] reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Moscovici (1981) denominou de processos formativos da representação social de objetivação e ancoragem. Esses dois processos foram sistematizados por Jodelet (2001). Para a autora, a **objetivação** é o núcleo central da representação. A objetivação é a forma como o sujeito transforma um conceito, idéia ou opinião em algo concreto. A ancoragem é o sistema periférico da representação. Enquanto, a **ancoragem** é o processo utilizado pelo sujeito para tornar conhecido, algo que para ele era desconhecido. Para isso, o sujeito realiza a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento já existente, tornando familiar algo que era estranho.

Nesse sentido, para estudar as representações sociais é necessário primeiramente, conhecer o contexto em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que “as representações sociais são historicamente construídas e estreitamente vinculadas aos diferentes grupos sócio-

³⁹ O conceito de teoria da Representação Social foi citado pela primeira vez por Serge Moscovici, no início da década de 1960, em que ele buscou apreender como os grupos populares ressignificam a psicanálise. No Brasil, o interesse pela teoria da Representação Social surgiu, durante a década de 1970, com o desenvolvimento da Psicologia Social.

econômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens e que se refletem nos diferentes atos e diversificadas práticas sociais” (FRANCO, 2004, p. 170).

Para Rangel (1998, p. 111), “entre as opções metodológicas ao estudo das representações, encontram-se a análise do discurso (...)”. O discurso aqui é visto como uma construção social que só pode ser analisado considerando-se o cenário histórico-social em que ocorre, ou seja, suas condições de produção, uma vez que o discurso reflete, através de relatos, uma visão de mundo que relaciona o interlocutor com a sociedade em que está inserido. A elaboração do conteúdo do discurso e seu pronunciamento (objetivação externa) é adequada ao contexto no ato da fala e aos interlocutores. Segundo Brandão (1993, p.10-12):

[...] a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, [...].

Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, [...] não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

Desta forma, “confirma-se o interesse Análise do Discurso/AD pelo processo discursivo, procurando entendê-lo na expressão do seu “produto” e, portanto, no sentido das palavras que o “comunicam”, buscando-se, também, neste sentido, os conceitos sociais e elementos de sua formação” (RANGEL, 1998, p. 126). Sendo, assim, a análise de discurso aplica-se como um estilo de análise de texto, no qual, os sujeitos expressam a imagem do objeto representado. Nesta análise, procura-se identificar no discurso as idéias que expressam o posicionamento do sujeito sobre o tema.

4.1 Os procedimentos metodológicos utilizados

1. Levantamento bibliográfico: que compreende a revisão da literatura que me subsidiou teoricamente, uma análise aprofundada sobre o tema, sendo: livros, dissertações e outras publicações.

2. Análise documental: que representa a coleta de informações através de documentos referentes ao Banco do Brasil e sobre a UniBB – Universidade Corporativa Banco do Brasil, tais como: relatórios anuais, boletins, documentos de marketing e outros. A elaboração do roteiro semi-estruturado, com sete questionamentos, para a entrevista. (Anexo A).

3. Contato com o Banco do Brasil, para solicitação de dados (nível local), tais como: documentos relacionados à Universidade Corporativa Banco do Brasil e os cursos desenvolvidos no período e, para solicitar autorização para a realização das entrevistas com os funcionários.

A realização das entrevistas ocorreu em horários e datas (marcados previamente), com a autorização do Banco do Brasil. Nos dias e horários marcados comparecia ao BB e a funcionária designada (para me auxiliar) verificava quais funcionários estavam com disponibilidade para participar das entrevistas. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e, visando não expor os funcionários entrevistados não mencionei qualquer informação que possibilite sua identificação.

O tipo de amostragem por mim utilizado foi o da intencionalidade⁴⁰. Por dois motivos: Primeiro, que a Universidade Corporativa não possui um número exato de funcionários que já participaram dos cursos desenvolvidos pela UniBB, na cidade de Manaus. Essa limitação ocorre, uma vez que, apenas (01) funcionário pode ter realizado diversos cursos no mesmo período. E, segundo, pelo fato de que as entrevistas semi-estruturadas proporcionam uma rica e profunda coleta de informações, exigindo uma análise mais detalhada e intensa, o que restringe o número de entrevistas a serem realizadas.

Desta forma, realizei entrevistas com 17 funcionários do Banco do Brasil, - mas, duas entrevistas foram descartadas pela falta de conteúdo, pois, os entrevistados ficaram bastante inibidos em expor suas idéias/opiniões - sendo consideradas apenas 14 entrevistas com os funcionários e uma entrevista com uma docente da UniBB. Além dos funcionários do BB, também, entrevistei o representante do Sindicato dos Bancários/SEEB-AM. Para Lefrève e Lefrève (2006), não existe um número mínimo a ser utilizado numa pesquisa com o DSC – Discurso do Sujeito Coletivo, sendo “uma pesquisa qualitativa (...) com digamos, de 10 a 20 pessoas, o DSC pode ser usado”.

A seleção dos entrevistados teve como público-alvo funcionários do BB que exercem diferentes funções no banco, permitindo assim, apreender a representação de funcionários de diferentes níveis hierárquicos, tais como: três gerentes, cinco analistas, três assistentes bancários e três caixas. As funções em questão possuem papel estratégico para o Banco: os **assistentes bancários** e **caixas** têm um contato mais direto com os clientes (especialmente a classe média e baixa), sendo esses postos de trabalho bastante atingidos pela racionalização e automação bancária, sofrendo com a intensificação do trabalho; os **analistas** (junior, pleno) e

⁴⁰ Na amostra intencional ou de seleção racional, os elementos são escolhidos a partir de uma estratégia, conforme as características estabelecidas. Cf. (BARROS, 1990).

os **gerentes** realizam atividades mais estratégicas dentro do Banco, pois coordenam e comandam as atividades dentro das agências, além de atenderem os clientes considerados como preferenciais.

Vale explicitar que para realizar as entrevistas, primeiramente, falei com o presidente da associação dos aposentados do BB, com quem já tinha contato desde o desenvolvimento de minha monografia (também sobre o Banco do Brasil) em 2005. Depois, enviei um ofício ao superintendente do BB no Amazonas, solicitando autorização para realizar as entrevistas com os funcionários. Após receber a autorização do superintendente, foi designada uma funcionária para me auxiliar nas entrevistas. Essa funcionária indicou os funcionários que foram entrevistados dentro da dependência do BB, respeitando o interesse, a disponibilidade e a demanda de trabalho dos funcionários. Durante as entrevistas, expliquei ao público-alvo a finalidade da pesquisa e pedi autorização para gravar as entrevistas. Solicitei aos entrevistados que assinassem o termo de consentimento para a utilização das informações gravadas.

Apesar dos entrevistados terem sido indicados, considero que essa indicação não foi prejudicial à coleta de informações, até mesmo porque os entrevistados eram indicados no exato momento em que a entrevista era realizada. Isso me faz crer que não houve interferência direta por parte do BB. O fato das entrevistas terem sido realizadas dentro do espaço físico do BB, talvez tenha inibido-os (como foi o caso dos dois funcionários que mencionei, anteriormente). No entanto, as perguntas realizadas foram bastante simples, deixando os entrevistados a vontade para expor suas idéias (positivas e negativas). Dessa forma, reitero que as informações coletadas atenderam as minhas expectativas.

4.2 A análise dos dados

Como já foi mencionado, utilizei a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo/DSC, na análise dos dados coletados. Essa técnica visa analisar o relato verbal coletado, sendo os depoimentos sua matéria prima. Segundo Lefrève e Lefrève (2007), o DSC “é uma técnica de pesquisa que se presta à abordagem de todo tipo de temática que envolva o vastíssimo campo dos pensamentos, sentimentos, crenças, atitudes, valores, representações sociais, quando estas são expressadas sob forma de discursos verbais”.

Assim, o Discurso do Sujeito Coletivo trata-se de uma técnica de processamento de dados que busca o pensamento coletivo enquanto resultado de um painel de discursos de sujeitos individuais, quer dizer, “*reconstruir (...) tantos discursos-síntese quantos se julgue*

necessários para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre o fenômeno” (2003, p. 19). De acordo com os autores (2003, p. 16):

[...] o *Sujeito Coletivo* se expressa, então, através de um discurso emitido no que se poderia chamar de *primeira pessoa (coletiva) do singular (...)*. Trata-se de um *eu* sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade.

Segundo Lefrève e Lefrève (2003, p. 16) com “as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou várias discursos-síntese na primeira pessoa do singular”. No caso de “discursos sensivelmente diferentes, a apresentação deles, em separado, é obrigatória; quando se trata de discursos complementares, a apresentação dos discursos, em separado, depende de o pesquisador querer resultados mais detalhados ou mais genéricos” (2003, p.21). Para isso torna-se necessário extrair dos depoimentos individuais as idéias centrais (o sentido do depoimento) e/ou ancoragens (teoria, crenças) e suas respectivas expressões-chave (pedaços, trechos do discurso).

Para Lefrève e Lefrève (2003, p.17) a ancoragem representa uma “manifestação lingüística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso processa e que, numa qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciator para “enquadrar” uma situação específica”. Os autores corroboram o que foi dito por Jodelet (2001), ou seja, a noção ancoragem é usada pelos sujeitos visando tornar comum – por meio de associações com algo já conhecido – algo que para eles é desconhecido.

Posso dizer que essa técnica foi adequada para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que:

- 1) numa pesquisa que utiliza o DSC, pode ser utilizada de cinco a seis questões abertas, impedindo que a pesquisa se torne extensa demais, ao mesmo tempo em que possibilita aos entrevistados colocar novas questões;
- 2) contribui bastante, uma vez que mantém a discrição quanto à fala dos entrevistados;
- 3) que a técnica do DSC pode ser realizada com qualquer tamanho de amostra, desde que o pesquisador indique em seu trabalho o tamanho e o modo como a mesma foi coletada⁴¹.

⁴¹ Lefrève e Lefrève abordam essa questão no site do Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo (www.ipdsc.com.br/scp/perguntas.php).

No artigo “*O Discurso do Sujeito Coletivo como superação dos impasses no processamento de respostas a questões abertas*”, Lefrève e Lefrève (2006) defendem que a técnica do DSC é apropriada, pois:

[...] quando se realiza uma pesquisa com questões abertas e se deseja obter como resultado final representações sociais ou opiniões coletivas de grupos ou categorias de indivíduos vivendo em sociedades, seria preciso, de alguma forma, metodologicamente, transformar os depoimentos individuais, que são as respostas às questões abertas de questionários, em representações coletivas.

Seria preciso, em suma, somar depoimentos e obter desta soma resultados que sejam formalmente compatíveis com as opiniões individuais, ou seja, que também sejam depoimentos discursivos.

Assim, na técnica do DSC, os conteúdos das respostas individuais não se anulam já que o objetivo é produzir um discurso coletivo que tenha um posicionamento/opinião, desde que a opinião coletiva seja preservada. Por fim, a última fase da pesquisa correspondeu à elaboração desta dissertação.

5 DO CENTRO DE TREINAMENTO À UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Antes de abordar o tema em questão que é a Universidade Corporativa Banco do Brasil, procurei contextualizar o surgimento das universidades corporativas e seus pressupostos, visando apreender sua importância para as empresas e funcionários. No decorrer do capítulo fiz algumas observações sobre os pressupostos aqui apresentados e sua realização efetiva, sendo que essas observações serão aprofundadas e discutidas quando abordar a Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB.

Para fazer a contextualização, utilizei autores que estão diretamente envolvidos com a temática, tais como: Abreu et al, Vilas Boas, Eboli, Ferronato, Senge, Tarapanoff, Jeanne Meister (considerada a grande guru no assunto) e outros. Com relação à Universidade Corporativa Banco do Brasil, utilizei como referência o trabalho de Carbone e Rufatto Jr e os dados disponíveis na página da UniBB.

Conforme mencionei nos capítulos anteriores, a partir da década de 1970, o mundo do trabalho passou por profundas mudanças, determinando que as empresas de diferentes setores – dentre elas, o setor financeiro – atuem num cenário de acirrada competitividade⁴², passando a investir na formação de sua força de trabalho, ou como alguns preferem, no capital intelectual humano, visando ampliar sua produtividade. Segundo Eboli (2004, p. 36):

[...] a troca de paradigma na gestão de empresas, a passagem da administração taylorista-fordista para a gestão flexível, gerou forte impacto no comportamento das organizações. Estruturas verticalizadas e altamente centralizadas cedem espaço para estruturas horizontalizadas e amplamente descentralizadas. A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser eliminada; tarefas fragmentadas e padronizadas tornam-se integrais e complexas, exigindo, em todos os níveis organizacionais, pessoas com capacidade de pensar, decidir e executar simultaneamente.

Meister (1999) corrobora dizendo que as empresas do século XXI apresentam um perfil bastante diferente das empresas dos anos de 1950 e 1960. Principalmente, no que se refere à cultura da empresa, que antes tinha como base uma profunda hierarquização – divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam –, enquanto que as empresas do século XXI visam “uma organização plana, enxuta e flexível, caracterizada por um processo decisório

⁴² Causada pela redução de barreiras entre os mercados e pelo aumento da concorrência, no que se refere à questão geográfica, determinando que as organizações busquem manter seu posicionamento, especialmente, sua competitividade (TARAPANOFF, 2004, p. 02).

descentralizado. As empresas estão lutando para competir e, nesse processo, premiam a velocidade e a eficiência (Id, *ibid*, p.02)”. Nessas empresas o trabalho em equipe, a globalização dos mercados, as necessidades dos clientes são primordiais.

Nesse sentido, Senge (1998) ressalta que essa busca por maior competitividade tem determinado que as empresas se reestruturem, tornando-se conhecidas como *Learning Organizations*⁴³, ou seja, que se tornem organizações que buscam resultados favoráveis, a partir, do processo de constante aprendizado. O autor argumenta que as empresas precisam se tornar organizações que aprendem, pois,

[...] simplesmente não é mais possível encontrar soluções na alta gerência e fazer com que todos os outros sigam as ordens do ‘grande estrategista’. As organizações que realmente terão sucesso no futuro são aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e capacidade de aprender em todos os níveis da organização (1998, p. 37-38).

Para o autor (1998), a aprendizagem⁴⁴ dentro de uma organização que aprende, tem como finalidade ampliar os conhecimentos⁴⁵ dos funcionários, expandindo a capacidade de produzir resultados. Meister (1999) ao analisar diferentes universidades corporativas – criadas por empresas americanas – concluiu que há uma mudança entre os papéis realizados pelos trabalhadores das empresas no passado e as exigências para a atuação dos trabalhadores na atualidade, que cada vez mais são ampliadas. Essas mudanças no papel dos trabalhadores determinam que eles ampliem suas qualificações, uma vez que a força de trabalho passa a ser considerada como vantagem competitiva para as empresas.

Nesse sentido, a autora (1999, p. 07) diz que, para as empresas:

[...] a capacidade de ajustar e aperfeiçoar sistemas e processos passa a ser questão de sobrevivência. Nesse ambiente, as técnicas de aprendizagem adquirem muita importância porque as chances de uma organização mudar com sucesso dependem da capacidade dos funcionários de aprender novos papéis, processos, habilidades⁴⁶. Essa capacidade nunca foi tão primordial quanto na economia do conhecimento.

⁴³ Organizações de Aprendizagem.

⁴⁴ A aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Cf: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>

⁴⁵ Domínio de conceitos, técnicas e métodos em torno de um assunto ou área de conhecimento, pode ser de natureza científica ou tecnológica (FERNANDES, 2005, p. 18).

⁴⁶ De acordo com Fernandes (2005, p. 19) são aptidões físicas e mentais de uma pessoa que estabelecem a forma, a possibilidade e a qualidade de interação com o mundo concreto, através de seu corpo e seus sentidos.

Para a autora, a economia do conhecimento está relacionada com a forma como é gerenciada a informação no trabalho. Ressalta, ainda, que a economia do conhecimento exige um aprendizado contínuo por parte dos funcionários, visando desenvolver qualificações mais amplas e, assim, faz com que o setor privado invista na aprendizagem e educação. Dessa forma, muitas empresas norte-americanas que visavam garantir sua liderança criaram as universidades corporativas para aumentar sua competitividade no mercado. Sob essa perspectiva, a formação contínua⁴⁷ é vista como investimento necessário para que as empresas evoluam.

Antes de dar continuidade aos pressupostos defendidos pelas Universidades Corporativas (UC's) – apesar de já ter sido discutido no segundo capítulo – considero importante fazer algumas complementações sobre a economia do conhecimento, também conhecida como era do conhecimento, sociedade informacional ou mais comumente, sociedade do conhecimento. Para Chauí (2003), o conhecimento e a informação enquanto forças produtivas passam a compor o capital e, por sua vez, o capital depende do conhecimento e a da informação para acumular e se reproduzir.

Tarapanoff (2004) afirma em seus estudos sobre as UC's, que nesse cenário – competitivo e inovador – é necessário que as organizações ampliem sua capacidade de aprendizagem e de criar novos conhecimentos, mas, para que isso aconteça é imprescindível que as organizações e seus funcionários aprendam a aprender⁴⁸, de forma mais rápida que as outras organizações. Para a autora (2004, p. 03-04), “as organizações voltadas para o aprendizado são aquelas que se tornaram aptas a transformar-se devido à aquisição de novas competências”.

De acordo com Meister (1999) e Tarapanoff (2004), de 1950 a 1970, grandes e pequenas empresas disponibilizaram cursos para os seus profissionais, buscando ensiná-los a desempenhar melhor suas atividades: eram os centros de treinamento. Mas, com o surgimento de grandes corporações que investiram em pesquisa e desenvolvimento, esses centros evoluíram⁴⁹ e passaram a ter o status de universidades corporativas. Assim, “a universidade

⁴⁷ Expressão entendida no sentido de uma formação complementar, como atualização de conhecimentos, como (re)significação de metas e padrões que foram superados pelas novas tecnologias e pelos relacionamentos no mundo do trabalho e na comunicação cultural. A noção de formação continuada liga-se à percepção da aceleração das mudanças sociais e técnico-científicas, que se constituem como os novos desafios da modernidade. Cf: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>

⁴⁸ Organizações voltadas para o aprendizado.

⁴⁹ De acordo com Ferronato (2002, p. 22) essa evolução pode ser dividida em três etapas (já abordadas no segundo capítulo) que se relacionam diretamente, com as mudanças de paradigmas mundiais e a relevância que o aspecto humano foi adquirindo no contexto empresarial, sendo: 1) Revolução Industrial - Treinamento de Pessoal; 2) A transição da Revolução Industrial para a da Tecnologia da Informação - Desenvolvimento de Recursos Humanos e; 3) Revolução da Tecnologia da Informação - Educação Corporativa.

corporativa surgiu como um desdobramento ou aprofundamento das atividades de treinamento dos Departamentos de Recursos Humanos nas empresas⁵⁰” (TARAPANOFF, 2004, p. 07).

Contrariamente aos antigos Centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), as Universidades Corporativas não atendem apenas aos seus funcionários, mas a toda a cadeia⁵¹ de negócios da empresa, ou seja, seu público alvo foi ampliado, sendo: o quadro de pessoal, os clientes, os fornecedores, os parceiros e a comunidade onde está inserida (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004). As universidades corporativas operam de acordo com as necessidades de seu público (funcionários, colaboradores, clientes etc), desenvolvendo cursos que são direcionadas aos negócios e às questões estratégicas das empresas e, também, visam seu autofinanciamento a partir dos serviços prestados (MEISTER, 1999).

Para Fernandes (2005, p. 29) “a Universidade Corporativa provocou uma ruptura com os modelos de treinamentos tradicionais, pois enquanto o treinamento tem foco na tarefa, no repetitivo, a educação privilegia o ser humano”. Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 02) corrobora dizendo:

A necessidade de captar e manter uma força de trabalho capacitada e motivada nesses turbulentos momentos de mudanças rápidas e contínuas tem motivado a proliferação de Universidades Corporativas criadas pelas grandes organizações em todo mundo. Um dos principais papéis da Universidade Corporativa é promover o desenvolvimento e integração das competências organizacionais e individuais. Não se trata tão somente de substituir o departamento de treinamento por uma nova solução. Trata-se de adequar a educação dos recursos humanos aos negócios da organização [...].

Assim, com o surgimento das universidades corporativas, as empresas criam “um novo modelo de educação mais eficiente, guiado pelo mercado, que já pode ser considerado o educador predominante dos adultos que trabalham” (MEISTER, 1999, p. 12). Para as empresas que criaram universidades corporativas, a disponibilização de conhecimentos por meio de metodologias inteligentes de ensino na sala de aula, permitiria aos funcionários

⁵⁰ Quartiero e Bianchetti (2005) afirmam que as empresas devido a inadequação do que é ensinado aos alunos nas instituições escolares, passa a interferir no que é ensinado, visando adequar essa formação às perspectivas do mercado de trabalho. Nesse sentido, as empresas passam a atuar no setor da educação por meio de cursos a distância, parcerias com universidades, buscando atender às necessidades de capacitação dos seus funcionários. Para isso, as empresas criaram setores de Recursos Humanos e escolas dentro de sua estrutura física com a função de treinamento.

⁵¹ Segundo Meister (1999, p. 43) “o argumento aqui é que, se todos os membros vitais da cadeia tiverem conhecimento da visão, dos valores, missão e metas de qualidade da empresa assim como de cada competência que sustenta sua vantagem competitiva, a empresa estará mais bem preparada para atingir seus objetivos empresariais”.

adquirirem novos conhecimentos e, a partir daí, realizarem melhor seu trabalho, tornando-se mais produtivos e comprometidos.

Desde então, tem sido atribuída à Universidade Corporativa a tarefa de promover, constantemente, a disseminação de experiências e de conhecimentos do quadro de pessoal, possibilitando às empresas absorverem os conhecimentos desenvolvidos pelos funcionários. Ou seja, uma vez que o conhecimento é criado pelos indivíduos, as empresas buscam facilitar o aprendizado dos seus funcionários, incentivando o aprendizado individual que será cristalizado e ampliado para o grupo, por meio de debates, trocas de experiências etc e, é dessa forma, que as empresas se apropriam desses conhecimentos. Assim, esse maior interesse na qualificação/(re)qualificação da classe trabalhadora demonstra a importância atribuída pelas empresas à formação contínua⁵².

Tarapanoff (2004, p. 04-05) afirma que “em organizações bem sucedidas no processo de aprendizagem, a aprendizagem individual é contínua, o conhecimento é compartilhado e a cultura organizacional⁵³ apóia a aprendizagem”. A autora complementa, afirmando, que nesse cenário “onde o maior paradigma é o aprender a aprender, as universidades corporativas surgem como uma boa alternativa em termos de estruturas críticas para que ocorra esse aprendizado⁵⁴. Este é facilitado com o uso de modernas tecnologias de informação e comunicação” (2004, p. 04).

As universidades corporativas têm como função promover a educação *na* e *para* a empresa: *na* empresa, pois desenvolve processos formativos em sua própria estrutura e *para* a empresa, pois os conhecimentos desenvolvidos são utilizados diretamente nas atividades/negócios nela empreendidos. Segundo os autores, é importante explicitar as principais diferenças entre os antigos Centros de Treinamento e as Universidades Corporativas, para assim, compreendermos as perspectivas das empresas ao investirem na formação da sua força de trabalho:

⁵² Como já foi mencionado, formação contínua também é denominada como educação permanente, educação continuada.

⁵³ Está relacionada ao funcionamento da organização (valores, normas, símbolos etc), é criada e mantida pelas pessoas da empresa e evolui constantemente. Quer dizer, representa o modo de agir e pensar, e o modelo de comportamento adotado ao longo do tempo. Está relacionada à qualidade do gerenciamento das relações com empregados, fornecedores, clientes, concorrentes, sociedade, governo etc. Nesse sentido, Meister (1999, p. 39) diz que: “uma das características mais marcantes do modelo de universidade corporativa é a maior ênfase no treinamento formal de funcionários de todos os níveis nos valores, crenças e cultura da organização”.

⁵⁴ O propósito da aprendizagem contínua é desenvolver competências, formas de pensamento, atitudes, hábitos, bem como uma ampla visão do negócio, dotando as pessoas de ferramentas mentais que aperfeiçoem seu trabalho (ABREU, 2003, p. 53).

- os **objetivos** – o primeiro visa *desenvolver habilidades* e a segunda visa *desenvolver competências*;
- o **foco** – o primeiro visa o *aprendizado individual* e a segunda visa o *aprendizado organizacional*;
- a **ênfase** – o primeiro dá ênfase às *necessidades individuais* e a segunda às *estratégias de negócios*;
- o **público** – o primeiro atende apenas o *público interno* (quadro de pessoal) e a segunda atende o *público interno* (quadro de pessoal) e *externo* (fornecedores, clientes, comunidades);
- o **local** – o primeiro atua no *espaço real* (estrutura física) e a segunda atua no *espaço real* (estrutura física) e *virtual* (internet);
- o **resultado** – o primeiro procura *aumentar as habilidades* do público e o segundo procura *aumentar as competências* (EBOLI, 2004).

Ribeiro (2006) nos diz que, já na década de 1970, foi determinada a participação dos departamentos e áreas de planificação na ação formativa, e dessa forma, foi criada uma série de planos por áreas de atuação (produção, exploração, distribuição e transporte), ao mesmo tempo, foram ampliados os serviços de formação oferecidos. Assim, segundo o autor, as atividades tornaram-se “cada vez mais complexas e decisivas, representando um poder dentro das empresas” (2006, p.168). O autor ressalta, também, que “a difusão da temática formativa e a sua disseminação na estrutura empresarial ao mesmo tempo em que supunha a crença de que a ‘formação poderia resolver problemas’ gerava uma desconfiança do poder de resolução dos problemas através das ações formativas” (2006, p.168).

Vale apontar que as empresas ao realizarem investimentos na formação dos funcionários têm como finalidade agregar valor ao seu capital por meio do capital intelectual dos trabalhadores, quer dizer, as empresas buscam se apropriar dos conhecimentos dos funcionários, tornando-os conhecimentos das empresas. Pois, “o desenvolvimento científico e tecnológico proporcionou um acesso rápido a novas máquinas e equipamentos, a capacidade de agregar valor ao negócio foi transferida para o trabalhador. (...). O capital intelectual é, portanto, um fator competitivo” (FERNANDES, 2005, p. 24). Sob essa perspectiva, Abreu et al (2003, p.52) afirmam que é importante que as empresas se aproveitem

[...] dos ideais tácitos e muitas vezes altamente subjetivos, dos diferentes empregados, de modo a converter essas contribuições em algo que possa ser

testado e utilizado para toda a organização. O elemento crítico desse processo é o comprometimento pessoal, o senso de identidade dos funcionários com a empresa e sua missão.

Ferronato (2002, p. 39) corrobora afirmando que

o conhecimento tácito é pessoal, estando associado a um contexto específico e difícil de ser formalizado ou comunicado, o qual representa o conhecimento produzido pela experiência de vida, incluindo elementos cognitivos (esquemas, modelos mentais e crenças) e práticos. Esse conhecimento é altamente pessoal e difícil de formalizar, o que dificulta sua transmissão e compartilhamento com os outros. Conclusões, *insight* e palpites subjetivos incluem-se nessa categoria de conhecimento. Além disso, o conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores ou idéias.

Assim, para as empresas formalizar os conhecimentos tácitos é algo difícil devido o seu caráter subjetivo, mas, conforme Abreu et al, “o conhecimento tácito dos indivíduos constitui a base da criação do conhecimento organizacional” (2003, p. 52). Nesse sentido, as empresas esperam que os trabalhadores desenvolvam novas competências “definidas como a soma de qualificações, conhecimento e ‘conhecimento implícito’ necessárias para superar o desempenho da concorrência. Elas são a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo [...]” (MEISTER, 1999, p.13). De acordo com o ambiente de negócios das empresas estudadas pela autora, foram definidas sete competências básicas (1999, p. 13-19):

1. **Aprendendo a aprender:** os funcionários precisam ter condições de usar um conjunto de técnicas entre as quais se incluem a capacidade de analisar situações, fazer perguntas, procurar esclarecer o que não compreendem e pensar criativamente para gerar opções e outros;
2. **Comunicação e colaboração:** com as equipes sendo o veículo do desempenho das organizações flexíveis, a eficiência do indivíduo está cada vez mais vinculada a habilidades de comunicação e colaboração bem desenvolvidas;
3. **Raciocínio criativo e resolução de problemas:** espera-se que funcionários de escalão inferiores descubram por si próprios como melhorar e agilizar seu trabalho. Para tanto, eles precisam pensar criativamente, desenvolver habilidades de resolução de problemas e ser capazes de analisar situações, fazer perguntas [...] lidar adequadamente com situações sem orientação superior;

4. **Conhecimento tecnológico:** no mundo conectado, as corporações estão desenvolvendo cursos para treinar funcionários em realidade virtual, intranet, para que a colaboração global em equipe se torne realidade;
5. **Conhecimento de negócios globais:** os líderes precisam de excepcional tino comercial e habilidades técnicas. [...] os gerentes têm de ser treinados em um “novo” conjunto de habilidades técnicas/comerciais que levem em conta o ambiente competitivo global no qual não é possível prever com nenhuma certeza o que o futuro reserva para determinada indústria ou organização;
6. **Desenvolvimento de liderança:** na organização do século XXI, a liderança inspiradora está ofuscando o gerenciamento como a chave de um desenvolvimento de um modo de pensar compartilhado e levar a organização para uma direção. Nessa organização, todos os funcionários são encorajados a ser agentes ativos de mudança, em lugar de receptores passivos de instruções;
7. **Autogerenciamento da carreira:** as técnicas de autodesenvolvimento e autogerenciamento ensinam os funcionários a assumir o controle de suas carreiras e a gerenciar o próprio desenvolvimento.

Segundo a autora (1999, p. 30-31), as Universidades Corporativas apresentam objetivos e princípios de caráter global, sendo:

1. Oferecer oportunidades empresariais de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
3. Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas;
4. Treinar a Cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim, como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã;
5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação de aprendizagem;
6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado;
7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio;

8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem;
9. Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos;
10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

A partir desses princípios, Eboli (2004) define o que é preciso para uma Universidade Corporativa ter sucesso:

Competitividade – o investimento em educação é um veículo para atrair e reter os melhores empregados;

Perpetuidade – os responsáveis pela concepção, desenho e realização das ações devem aprofundar seus conhecimentos sobre educação, pedagogia, andragogia para definir estratégias educacionais eficazes no que diz respeito à transmissão da cultura organizacional;

Conectividade – a estrutura tecnológica é um fator importante e facilitador do compartilhamento de conhecimento, mas não é suficiente. A participação e a mobilização das lideranças e suas equipes são fundamentais para que o sistema ganhe vida e atinja os objetivos propostos;

Disponibilidade – por meio da realidade virtual, a aprendizagem está causando forte impacto nas empresas no que diz respeito a revalidar seus tradicionais centros de treinamento;

Cidadania – exercitar a cidadania individual e corporativa também tem se revelado uma das práticas mais eficazes no desenvolvimento de pessoas talentosas e competentes, desempenhando seu papel de ator social na construção e transformação da realidade organizacional e contribuindo para que a companhia também cumpra seu papel de empresa cidadã;

Parceria – o envolvimento de líderes e gestores na educação e aprendizagem de suas equipes e comprometimento com o sistema;

Sustentabilidade – é necessário que se estabeleçam indicadores voltados para a realidade externa – mercado – para avaliar o impacto dos programas ofertados e ações empreendidas. E esses indicadores devem estar estreitamente vinculados aos resultados do negócio.

Segundo Meister (1999, p. 31), “o modelo de universidade é baseado em competências e vincula a aprendizagem às necessidades estratégicas da empresa”. Nessa perspectiva, a finalidade da Educação Corporativa é articular as competências com a gestão de pessoas⁵⁵ e aprendizagem, para assim, “aumentar a competitividade e o valor do mercado da empresa por meio do aumento do valor das pessoas; estimular e potencializar a inteligência empresarial através da mentalidade e atitude⁵⁶ de aprendizagem contínua em todos os níveis: empresa, lideranças e pessoas” (EBOLI, 2004, p. 53). O conceito de competência - aqui proposto por Eboli - envolve três fatores: 1) o conhecimento (saber); 2) habilidades (saber fazer) e 3) atitude (saber ser).

As empresas por meio das Universidades Corporativas procuram identificar as necessidades dos funcionários com relação a sua atuação (função), ampliando seus conhecimentos sobre as atividades realizadas e, conseqüentemente, obtendo maior capacidade competitiva. Dessa forma, a formação desenvolvida pela Universidade Corporativa pode ser vista como um instrumento de aperfeiçoamento, cuja finalidade é garantir o desenvolvimento do funcionário, tornando-o mais eficiente na sua atuação profissional. De acordo com Eboli (2004, p. 68) “quanto maior o grau de concorrência do setor, maior a necessidade da empresa se diferenciar pela qualificação das pessoas”. Para Meister (1999, p. 34):

em essência, a universidade corporativa personifica a filosofia da aprendizagem da organização, um modo de pensar que tem como meta oferecer a todos os níveis de funcionários o conhecimento, as qualificações e as competências necessárias para atingir os objetivos estratégicos da organização. Para o treinamento tradicional, o processo de aprendizagem é algo que tem começo e fim: depois de certa quantidade de treinamento, o serviço está completo. Nessa abordagem, o aluno forma-se e pára de aprender, mas a universidade corporativa o encoraja a lutar continuamente para adquirir novas qualificações e competências durante toda a vida profissional e a responsabilizar-se pelo aprendizado dessas novas qualificações.

De acordo com Eboli (1999) a denominação universidade corporativa usado pelas empresas para nomear suas estruturas de formação e treinamento, causa ótima impressão aos clientes e sócios, pois permite que os funcionários, clientes e fornecedores desenvolvam as

⁵⁵ Capacidade e disposição para liderar, desenvolver pessoas e identificar talentos, mediante a análise sistemática do nível de competência e de motivação de sua equipe, aplicando planos de ação adaptados às necessidades individuais e à melhoria do relacionamento interpessoal e dos resultados (FERNANDES, 2005, p.19).

⁵⁶ São as predisposições da pessoa, frente a um tema ou situação, que orientam, motivam, impedem ou estimulam suas ações ou não ações, apresentando-se na forma de valores, crenças e motivações explicitadas como princípios e orientações para agir (FERNANDES, 2005, p. 18).

competências necessárias no ambiente da empresa. Meister (1999, p.35) ressalta que o uso do termo universidade evoca o tipo de expectativa que atende aos objetivos das empresas, sendo que

[...] elas 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 na carreira futura.

A metáfora da universidade pode ser entendida facilmente e até imprime ao treinamento corporativo uma marca característica e que atrai a atenção dos funcionários.

Assim, com base nos autores aqui citados, a idéia de Universidade Corporativa corresponde a um instrumento de desenvolvimento da empresa que visa ampliar a qualidade dos serviços ofertados, através, de um quadro de pessoal competente, sendo esse o diferencial que permite maior capacidade competitiva à empresa. Nesse sentido, a atuação da Universidade Corporativa está relacionada de forma direta com os negócios da empresa em que está inserida, funcionando também como um instrumento de marketing, como é o caso da Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB.

Para Grisci e Dengo (2005, p. 71), o uso do nome Universidade Corporativa pelas empresas é “uma banalização do termo, dado que a denominação UC serve aos mais variados fins, em especial de marketing”. Mas, os autores complementam dizendo que “é inegável, que a ótica proposta para a UC, mesmo não sendo diferente, no que se refere à atuação do T&D, valoriza e provoca um enriquecimento das funções dessa área. O alto escalão passa a dedicar maior atenção à questão da educação corporativa” (1999, p. 71).

Segundo Chauí (2003, p. 11), a idéia defendida pelas empresas é que “diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho”. A autora complementa, ainda, que a “educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos escolares; isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida (2003, p. 31).

No entanto, Chauí (2003) assegura que isso não é educação permanente. Segundo a autora, na atualidade, há uma obsolescência rápida da mão-de-obra, que gera o desemprego estrutural. Assim, devido às constantes necessidades do mercado de trabalho, torna-se comum confundir educação e reciclagem. Conforme a autora, o que ocorre são aquisições de técnicas

por meio de processos de adestramento e treinamento, usados de acordo com as finalidades das empresas. Sendo, nesse sentido, que várias empresas criam escolas, centros de treinamento e reciclagem para seus empregados, ou fazem convênios com empresas que desenvolvem, apenas, esse tipo de atividade. Chauí (2003, p. 11), defende que “educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito [...]. A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente”, portanto não podemos chamar de educação permanente a educação desenvolvida nas empresas.

Enquanto que o termo formação significa “[...] uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente [...]” (CHAUI, 2003, p. 12). Assim, antes de abordar a UniBB, considero importante fazer alguns apontamentos, que aprofundarei posteriormente.

Primeiro ponto a ser considerado é a expressão Universidade Corporativa. Segundo ponto: os autores utilizam diferentes conceitos - treinamento, aperfeiçoamento, competências, qualificação profissional - ao falar dos pressupostos da Universidade Corporativa, mas, sem fazer a necessária distinção entre eles. Terceiro ponto: os autores defendem que as Universidades corporativas rompem com os centros de T&D, mas será que é isso mesmo que ocorre na realidade (é mais um questionamento do que um apontamento), ou como afirmam Grisci e Dengo (2005) permanecem as práticas do antigo centro de T&D, mas com uma nova roupagem.

5.1 Da revisão de literatura e da fundamentação à empiria: a UniBB

Conforme mencionei anteriormente, para abordar a Universidade Corporativa Banco do Brasil utilizei o trabalho desenvolvido pelos autores Carbone e Rufatto Jr, além dos dados coletados por meio de entrevistas e no site do Banco.

O Banco do Brasil, desde o ano de 1965, já oferecia treinamentos internos, presenciais e a distância aos seus funcionários, por meio do DESED⁵⁷. A partir daí, o Banco foi realizando investimento de forma gradual na formação dos seus profissionais. No ano de

⁵⁷ Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal.

1977, foram implantadas tecnologias de ensino profissional em salas de aula - carteiras em forma de "U", mesas modulares, jogos e dinâmicas de grupo, entre outros (BANCO DO BRASIL, 2006). Em 1986 foi criado um setor de produção de vídeos para treinamento, fornecendo material didático para os cursos presenciais do Banco e um serviço de empréstimo de fitas para os usuários.

Segundo Ribeiro (2006, p. 166), na década de 1970, “os Centros de Formação das principais empresas efetuaram fortes investimentos, neste decênio, para a montagem de laboratórios de aulas, oficinas e de instalações para realizar simulações de complexas operações”. Era oferecida “quase uma formação em serviço. Reduzia a exclusividade e importância da formação livresca e teórica, apesar de utilizá-la regularmente, combinando-a com a atividade de ensino e aprendizagem simulada e prática” (2006, p. 167). Nesse período, os centros de formação passaram a desenvolver atividades formativas, não apenas para os quadros intermediários, mas também para os de nível superior. O envolvimento dos funcionários que exerciam a função de comando nas atividades formativas foi difícil, pois, estes consideravam a formação oferecida pela empresa necessária apenas para os funcionários subalternos com pouca escolarização (RIBEIRO, 2006).

Em 1989, foi criado o Programa de Informatização no Treinamento, que abordava, entre outros assuntos, fundamentos de TBC - Treinamento Baseado em Computador (BANCO DO BRASIL, 2006). Vale lembrar que nesse período o Banco do Brasil começava a dar seus primeiros passos rumo à automação de suas operações. E, de acordo com o Banco do Brasil (2006), no ano de 1993, foi

[...] lançado o Programa BB MBA - Treinamento de Altos Executivos, destinado à formação de Conselheiros, Diretores, Executivos da Direção Geral e Órgãos Regionais, Gerentes de Agências no Exterior e de Agências Estratégicas no País. O Programa disponibiliza, em parceria com as mais renomadas instituições de ensino, cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas, como finanças, marketing, controladoria, agronegócios e gestão de pessoas.

Em 2002, o Centro de Treinamento foi substituído pela UniBB. O Centro de Aperfeiçoamento Profissional atendia apenas aos funcionários do Banco e os cursos oferecidos tinham caráter instrumental, ou seja, visavam desenvolver habilidades puramente técnicas, em espaço real, sem uma vinculação direta com os negócios da empresa. Enquanto que, a UniBB atende à toda a cadeia de negócio do Banco (funcionários, parceiros, fornecedores, clientes e a comunidade), e os cursos oferecidos são divididos em: estratégicos,

fundamentais e instrumentais e estão vinculados às estratégias de negócio, priorizando o desenvolvimento de competências. De acordo com o estudo desenvolvido por Ribeiro (2006, p.167), foi justamente essa ampliação no público-alvo que “implicou num novo conceito de formação: o de formação contínua”.

Mas, vale lembrar que grande parte dos cursos, ainda, se caracteriza como mero treinamento. Na verdade, me parece que o Centro de Aperfeiçoamento Profissional foi - assim como o Banco do Brasil - reestruturado. E, as diferenças entre o Centro de Aperfeiçoamento Profissional e a UniBB consistem no público alvo atendido e na forma de atuação, o que não é pouco.

A UniBB possui, cerca de 80 funcionários - gerentes e analistas de desenvolvimento profissional, na cidade de Brasília e nos órgãos regionais de Gestão de Pessoas (GEPES), sendo: 1500 educadores, 350 selecionadores, 350 orientadores profissionais e 300 mapeadores de competências (formados pela própria UniBB), que atuam nas diversas dependências do Banco e prestam serviço eventual ao sistema de educação interno (CARBONE E RUFATTO JR, 2006). E, uma estrutura física de 94 salas de aulas, 11 auditórios, com capacidade para um total de 1100 pessoas, distribuídos entre suas unidades situadas no território nacional. Essa estrutura seria pequena, considerando-se a demanda (82 mil funcionários), mas é preciso lembrar que a grande maioria dos cursos oferecidos é da modalidade auto-instrucional, o que torna desnecessária uma estrutura física extensa.

De acordo com o Relatório Anual do Banco do Brasil de 2005, a UniBB funciona por meio de uma estrutura virtual e, também, por meio de várias unidades regionais: Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Brasília, Campo Grande, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre e, mais recentemente, na cidade de Manaus. A capacitação dos funcionários é vinculada à Gestão de Pessoas/GEPES que é a diretoria responsável pelos salários, benefícios, encarreiramento⁵⁸ e por todos os assuntos relacionados ao quadro de recursos humanos. A UniBB segue o modelo de financiamento corporativo, ou seja, recebe verba do BB para a realização de suas atividades.

Para Carbone e Rufatto Jr (2006), o principal foco das atividades desenvolvidas pela UniBB é o desenvolvimento de competências profissionais. De acordo com os autores (2006, p. 01-02), “foi desenvolvido um modelo de gestão e mensuração de competências profissionais que oferece insumos para o planejamento das ações de orientação profissional, de capacitação corporativa, de recrutamento, seleção e avaliação de desempenho

⁵⁸ Pôr em carreira, alinhar, enfileirar. Seguir caminho. www.hostdime.com.br/dicionario/encarreirar.html Nesse caso está relacionado à possibilidade de crescimento (hierárquico) do funcionário dentro da empresa.

profissional”, práticas características ao departamento de recursos humanos, enquanto que a gestão de pessoal é mais complexa, pois tem como finalidade direcionar o desenvolvimento do quadro de pessoal, de acordo, com as estratégias de negócio da empresa.

Assim, em 2004, o BB lançou o Programa de Gestão de Desempenho por Competências - GDC, que é uma metodologia de orientação empresarial para o mercado e para o cliente, voltada para o desenvolvimento sistemático das competências profissionais das equipes e dos funcionários. E, representa um importante sistema de informação estratégica que orienta as ações de desenvolvimento profissional e organizacional da direção (CARBONE E RUFATTO JR, 2006, p. 02). A GDC visa “mapear as competências profissionais em toda a empresa e orientar o sistema de avaliação e desenvolvimento de competências” (BANCO DO BRASIL, 2006).

Carbone e Rufatto Jr (2006, p. 01) ressaltam que: “a Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB) é responsável pela identificação, mapeamento e desenvolvimento de competências do BB”. Para isso, a UniBB “está estruturada em quatro grandes áreas, responsáveis pelos processos educacionais e formas de entrega dos programas de desenvolvimento”:

1. Identificação de competências (recrutamento, seleção e ascensão profissional);
2. Parcerias para o desenvolvimento de competências;
3. Desenho instrucional de programas de capacitação;
4. Educação a distância

Visando acompanhar o desenvolvimento profissional do seu público-alvo, a UniBB criou três conjuntos de indicadores⁵⁹ (CARBONE e RUFATTO JR, 2006).

Primeiro conjunto: os indicadores de acompanhamento do sistema de capacitação que medem a eficiência⁶⁰ do processo de entrega de produtos de capacitação e desenvolvimento profissionais da UniBB, sendo: utilização de verba de treinamento alocada; quantidade de bolsas de graduação e pós-graduação concedidas; média de horas de treinamento a distância; quantidade de funcionários que participam de treinamentos por ano; volume de empréstimos de livros, artigos e revistas na Biblioteca da UniBB e outros (ver anexo A).

⁵⁹ É bom ressaltar que eficiência, eficácia e efetividade também são os indicadores de avaliação usados pelo Plano Nacional de Formação Profissional dos anos 90. (PLANFOR, 2003).

⁶⁰ Refere-se a relação entre os resultados obtidos e os recursos empregados. Cf. <http://pt.wikipedia.org>

Segundo conjunto: os indicadores de acompanhamento (em desenvolvimento) estão relacionados à eficácia⁶¹ do sistema de capacitação. Esses indicadores são extraídos do sistema de gestão por competências da empresa e demonstram: “o grau de conhecimento do corpo funcional, as habilidades de que a empresa pode lançar mão para a consecução de seus objetivos e a relação entre as atitudes dos funcionários e o alcance ou não das metas organizacionais” (CARBONE e RUFATTO JR, 2006, p. 16).

Os indicadores de eficiência visam a disseminação do treinamento, já os indicadores de eficácia visam a competência profissional do funcionário, sendo relevantes: os indicadores de domínio de conhecimentos estratégicos; número de funcionários certificados sobre o total de funcionários treinados; número de funcionários certificados em idiomas estrangeiros; indicadores do nível de escolaridade dos funcionários; índices de domínio em competências estratégicas; indicadores referentes a certificações externas; indicadores relativos à quantidade de funcionários graduados e com aperfeiçoamentos (pós-graduados, mestres e doutores).

Terceiro conjunto: os indicadores relacionados à efetividade. Quando os indicadores de eficácia (competências) forem operacionalizados, o Banco do Brasil realizará estudos de correlação com os resultados organizacionais (receitas, retorno sobre patrimônio líquido, lucratividade, entre outros). Nesse sentido, o BB realiza, periodicamente, a avaliação de impacto dos cursos desenvolvidos, verificando alguns aspectos de resultado da aprendizagem no ambiente de trabalho. Por exemplo: Quais as melhorias que o curso (sobre produtos) promoveu nas vendas e negociações? Aumentou a qualidade das argumentações de negócio? Promoveu a disseminação do conhecimento com a equipe? (CARBONE e RUFATTO JR, 2006).

Para isso, são considerados certos critérios: o volume de pessoas beneficiadas com os cursos, a importância estratégica do mesmo (se vinculado a prioridades, por exemplo), o volume de investimento etc. Em seguida é feita uma avaliação para verificar o impacto do treinamento ao funcionário participante do curso; aos pares do funcionário participante – funcionários que trabalham na mesma equipe do participante do curso; aos subordinados do participante do curso (quando houver) e; ao superior hierárquico do participante do curso.

E, é nessa perspectiva, que os autores (Ibid, p. 03) defendem que para ser competente no trabalho “é necessário possuir recursos e utilizá-los em determinada situação, com o objetivo de obter resultados” (quadro 7).

⁶¹ Refere-se à medida que expressa até que ponto os objetivos ou metas são atingidos mediante prévio planejamento. Cf. <http://pt.wikipedia.org>

DIMENSÃO DA COMPETÊNCIA		EXEMPLIFICAÇÃO
Conhecimento	Saber	Conhece os produtos, os serviços e os clientes da empresa - tomar conhecimento de uma realidade.
Habilidade	Fazer	Saber negociar com a clientela os produtos e serviços da empresa - aprender a exercer determinada atividade.
Atitudes	Saber Ser	Vender os produtos e serviços de forma competente, ouvindo as necessidades do cliente e solucionando os seus problemas - exercer a atividade de forma plena.

Quadro 7 - Dimensões da Competência.
 Fonte: Carbone e Rufatto Jr (2006, p. 03).

Além dos cursos desenvolvidos em sua própria estrutura, o Banco do Brasil, desde 1996, financia cursos de graduação, para os funcionários matriculados em universidades particulares. Mas, as bolsas de auxílio concedidas variam de acordo com a área de formação escolhida pelos funcionários. Essas áreas de formação são classificadas pelo BB como: primária, secundária e terciária, ou seja, dependem da sua relação com as atividades desenvolvidas pelo banco. Assim, o BB destina de 60% a 40%, conforme a área escolhida, por exemplo: administração, economia, contabilidade (áreas primárias); direito, letras, pedagogia (áreas secundárias) e; filosofia, serviço social (área terciária). Quer dizer, os valores disponibilizados são determinados a partir de um critério específico, ou seja, a maior ou menor vinculação com as estratégias de negócio do banco.

Os cursos de pós-graduação (os MBA's⁶²), são realizados por meio de parcerias entre a UniBB com outras instituições, tais como a FGV – Fundação Getúlio Vargas. Os MBA's são oferecidos em duas modalidades: presencial e a distância. No caso dos MBA's, o Banco define alguns critérios para a participação dos funcionários, tais como: a formação, função do funcionário, o tempo de serviço, o número de vagas e, também, é considerado se o funcionário está ou não participando de outro curso. Para participar, primeiro os funcionários se inscrevem (seleção nacional) e o sistema (programado objetivamente) vai pontuá-los.

Quer dizer, a partir do aplicativo Talentos e Oportunidades/TAO, o sistema parametriza as oportunidades conforme o número de vagas. Esse sistema é totalmente meritocrático – se o funcionário tem nível superior, tem especialização, tem conhecimentos em várias áreas, tem certificação dos programas, fala outros idiomas (nível avançado, básico, intermediário) – receberá uma pontuação e, de acordo, com a área escolhida, o interesse dos funcionários é priorizado para a oportunidade. E, mesmo a seleção sendo realizada, a partir,

⁶² Master of Business Administration, em português, significa Mestre em Administração de Negócios. No Banco do Brasil é um Programa de Desenvolvimento de Excelência oferecido ao nível Técnico-Gerencial.

de critérios objetivos e parametrizados pelo sistema do Banco, é importante lembrar que o sistema por si só não se programa, ele é programado por pessoas e essas pessoas seguem uma lógica própria ao banco, definindo os critérios a serem considerados e, a partir daí, quem será contemplado com as oportunidades.

Os funcionários também podem realizar cursos de manager⁶³. O BB contrata uma instituição externa que disponibiliza os cursos no Portal do Banco. Outro incentivo proporcionado pela UniBB é a possibilidade dos funcionários fazerem a inscrição para participar ou receber material educativo: revistas, cursos externos etc. No caso do funcionário estar interessado em cursos que não sejam oferecidos pela UniBB, o Banco, por meio da ouvidoria irá verificar a pertinência dos cursos solicitados. Nesse caso, o interesse pessoal do funcionário é condicionado, pois se o funcionário desejar participar de um curso que não tenha nenhum vínculo com as atividades do Banco, provavelmente não será atendido.

Enfim, conforme citado anteriormente, a Universidade Corporativa Banco do Brasil segue os pressupostos definidos pelos autores abordados (com algumas exceções), sendo os cursos direcionados às estratégias de negócio do Banco. Assim, a aprendizagem desenvolvida pela UniBB é considerada como um instrumento de aperfeiçoamento do desempenho dos funcionários.

Mas, apesar do Banco do Brasil definir a avaliação de seus funcionários a partir da Gestão de Desempenho por Competências verifiquei que não houve um rompimento com a noção de Qualificação⁶⁴, uma vez que a formação vinculada à possibilidade de ascensão profissional (plano de carreira) é uma de suas características. Quer dizer, o Banco do Brasil ao determinar a formação como um dos fatores que favorece as promoções dentro da empresa, utiliza a noção de qualificação; mas, ao estabelecer a avaliação dos funcionários a partir de habilidades e qualidades (visando promover maior desempenho e produtividade) utiliza a noção de competências. Ou seja, há um deslocamento da noção de Qualificação para o de Competências, embora não há um rompimento.

⁶³ Significa Direção; gestão.

⁶⁴ Como já foi dito noutro capítulo, a qualificação é uma construção social que tem como base a regulamentação estabelecida entre a formação formal, o posto de trabalho e a remuneração, possibilitando o ordenamento das condições de trabalho e de vida dos trabalhadores no mercado de trabalho.

5.1.1 Cursos

A UniBB desenvolve diferentes modalidades de cursos, tais como: os cursos presenciais, os cursos auto-instrucionais e os cursos online (que é um desmembramento dos cursos auto-instrucionais, mas com mídia diferenciada). O BB divulga a lista de cursos desenvolvidos em sua página na intranet do Banco, para que os funcionários possam realizar sua inscrição. Os cursos oferecidos ao público externo são divulgados na página da UniBB, no portal do Banco do Brasil, sendo que o conteúdo é diferenciado do conteúdo disponibilizado para os funcionários.

A UniBB possui um amplo catálogo de cursos auto-instrucionais que são normatizados, mas que precisam ser realizados dentro da jornada de trabalho prevista pelo Banco. Em virtude de alguns cursos serem de fácil compreensão - e da necessidade de que os funcionários de todo nível funcional realize esses cursos o mais rápido possível - foi lançada a modalidade online (curso a distância), mas, que também segue as normas de curso auto-instrucionais, ou seja, têm que ser realizados dentro do horário bancário. Segundo o entrevistado 10: “essa limitação ao acesso, é uma forma do Banco se resguardar para possíveis ações, como por exemplo, o caso de pessoas que poderiam alegar estar trabalhando após o horário de trabalho”.

A UniBB também firmou parcerias - como forma de proporcionar legitimidade aos cursos desenvolvidos - com renomadas instituições de ensino, consultorias, profissionais de educação e universidades tradicionais. Entre os principais parceiros institucionais do Banco do Brasil (2008), estão: *Trend School*; Amana-Key, Desenvolvimento e Educação; Dorsey, Rocha & Associados Consultores; Fundação Dom Cabral/FDC; Fundação Getúlio Vargas/FGV; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio; Universidade de São Paulo - USP; Universidade Federal da Bahia/UFBA; Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG; Universidade Federal de Pernambuco/UFPE; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS; Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; e *University of Texas at Austin*.

De acordo com o Banco do Brasil (2008) “a escolha dos parceiros segue critérios de flexibilidade, reputação, experiência, capacidade técnica e excelência do corpo docente, além dos conceitos emitidos pela CAPES (Ministério da Educação), o que garante a qualidade dos programas oferecidos”. Visando estabelecer um sistema de certificação de conhecimentos, habilidades e atitudes dentro do setor bancário, o Banco do Brasil/Universidade Corporativa,

em 2004, realizou um convênio com o Ministério da Educação/INEP⁶⁵, para desenvolver o Projeto de Certificação de Competências Ocupacionais do Banco do Brasil.

As políticas e os programas de formação são elaborados em estreita relação com o trabalho, que permite ao indivíduo desenvolver as competências essenciais para a Organização. Quer dizer, as ações da UniBB alinham-se com o Direcionamento Estratégico do Banco do Brasil, contribuindo para a realização da missão⁶⁶ do Banco, o desenvolvimento e a disseminação de sua cultura e valores.

A UniBB disponibiliza publicações variadas de caráter formativo e informativo, como: os fascículos do Programa Profissionalização, que visa estimular o autodesenvolvimento e a profissionalização dos funcionários da Empresa. Os fascículos abordam temas sobre gestão empresarial, mercado de trabalho, desenvolvimento profissional e suas relações com a estratégia corporativa. Possui também uma biblioteca em Brasília-DF que conta com um acervo de 18 mil itens entre livros, monografias, teses, dissertações, revistas, jornais e fitas de vídeo, com ênfase nas áreas de administração, economia, educação e informática. O acervo é consultado pelos funcionários do Banco, através, da intranet corporativa (BANCO DO BRASIL, 2008). Conforme combinado, disponibilizarei uma cópia de meu trabalho para o Banco do Brasil, e conforme o interesse do Banco a mesma poderá fazer parte desse acervo.

5.1.2 Metodologias

As metodologias usadas pela UniBB variam de acordo com as modalidades dos cursos:

- no caso dos cursos presenciais a metodologia usada é a transmissão/discussão de conteúdos direcionados para o conhecimento corporativo, com a participação de um educador, em sala de aula. A didática e as pedagogias usadas são: expositivas, utilização de painéis, de textos, dinâmica de grupos e outras atividades.

⁶⁵ O convênio do Banco do Brasil com o Ministério da Educação /MEC visa que o Banco elabore uma espécie de ferramenta que padronize as competências fundamentais e específicas necessárias aos bancários para que exerçam certa função no mercado financeiro, só que esse mapeamento ainda não foi concluído. A Gestão de Desempenho por Competências é uma das etapas que faz parte desse programa, mas, ainda está em desenvolvimento.

⁶⁶ Ser a solução em serviços e intermediação financeira, atender às expectativas de clientes e acionistas, fortalecer o compromisso entre os funcionários e a Empresa e contribuir para o desenvolvimento do País.

- nos cursos auto-instrucionais a metodologia é basicamente a leitura do material, acompanhamento do vídeo e absorção do conteúdo.

Além das metodologias de sala de aula, a UniBB utiliza uma metodologia denominada como Fazendo e Aprendendo/FAZAP. O FAZAP é usado em cursos práticos, visando disseminar determinadas habilidades e formas de agir em determinados momentos. Por exemplo: quando é identificada uma necessidade local, relacionada a uma particularidade da região, sendo necessária sistematizar uma abordagem própria que considere essa particularidade (quer dizer, a abordagem usada em São Paulo não pode ser a mesma usada no Amazonas).

O FAZAP também é utilizado pelas Oficinas Departamentais⁶⁷, mas de forma diferenciada. Nesse caso os cursos são realizados de forma estruturada (etapa nacional, estadual e local), sendo que, os participantes da etapa nacional deverão repassar os conhecimentos em nível estadual e esses, por sua vez, repassarão em nível local; porém, é o Banco que seleciona os disseminadores dos conhecimentos apreendidos. Como pré-requisito para ser um disseminador é necessário que o participante tenha realizado o curso Didática para Multiplicadores ou o Curso de Palestrante, pois esses cursos são pré-requisito para que o funcionário se torne um disseminador.

Antes de continuar, acho interessante ressaltar que essa metodologia “Fazendo e Aprendendo” não é uma inovação da UniBB, uma vez que outros Programas de Formação Profissional⁶⁸ também a utilizam.

5.1.3 Eixos norteadores e Princípios filosóficos da UniBB

A Universidade Corporativa Banco do Brasil tem uma gama de eixos filosóficos e pedagógicos nos quais sustenta toda a educação corporativa desenvolvida. Como eixos norteadores a UniBB apresenta as quatro aprendizagens - aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser⁶⁹ - consideradas essenciais para os profissionais do século XXI e, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação,

⁶⁷ Quando um departamento identifica uma dificuldade ou necessidade dos funcionários referente a um assunto/produto é organizada a oficina com a finalidade de minimizar com as dificuldades, utilizando a metodologia FAZAP.

⁶⁸ Por exemplo: o Projeto desenvolvido pela Fiocruz em parceria com a Associação Beneficente São Martinho; Projeto Conexão da Cidadania - programa de treinamento "Fazendo & Aprendendo"; Instituto Paidéia - Programa Fazendo e Aprendendo; e o Sistema S - SEBRAE, SENAI, SENAC, SESI etc).

⁶⁹ Cf. DELORS et al (1996).

Ciência e Cultura/UNESCO essas são as habilidades/capacidades chaves para o modelo de competência:

- *Aprender a Conhecer* - conciliar uma cultura geral, ampla o suficiente, com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo de toda a vida;
- *Aprender a Fazer* - desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades organizacionais maiores; assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais;
- *Aprender a Conviver* - perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição e cultura e aceitando a diversidade humana. A realização de projetos comuns, a gestão inteligente e pacífica dos conflitos envolvem a análise compartilhada de riscos e a ação conjunta em face dos desafios do futuro;
- *Aprender a Ser* - desenvolver a autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer a responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social (BANCO DO BRASIL, 2008).

De acordo com os princípios filosóficos e organizacionais da empresa, o BB define o profissional da empresa como:

[...] o sujeito do seu processo formativo, participa da ação que gera o seu próprio crescimento e o desenvolvimento da Organização. É uma pessoa que, ao lidar com os desafios, faz a diferença, na medida em que detém capacidade intelectual, conhecimentos e valores que conferem um caráter único à Empresa. Pode, assim, contribuir para o desenvolvimento das pessoas com as quais interage no dia-a-dia. É, também, agente de resultados, capaz de posicionar o Banco do Brasil na liderança dos mercados em que atua. (BANCO DO BRASIL, 2006).

A visão do Banco é a de que o ser humano é um ser integral e que precisa desenvolver-se, junto com os outros para que assim ocorra a troca de experiências e conhecimentos, construindo continuamente novos conhecimentos, uma vez que a educação oferecida pelo Banco tem como base o construtivismo⁷⁰. Segundo Deluiz (2001, p. 21-22):

⁷⁰ A matriz construtivista de análise dos processos de trabalho para identificação e definição das competências tem suas origens na França [...]. Cf. (DELUIZ, 2001).

[...] a abordagem construtivista busca a construção das competências não só a partir da função do setor ou empresa, que está vinculada ao mercado, mas concede igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades, em termos de sua formação [...]. A matriz construtivista apresenta, assim, pontos de positividade ao atribuir importância não só à constituição de competências voltadas para o mercado, mas direcionadas aos objetivos e potencialidades do trabalhador; [...]. Entretanto, para os construtivistas, a construção do conhecimento é considerada como um processo individual, subjetivo, de desenvolvimento de estruturas cognitivas, em uma perspectiva naturalista da aprendizagem, sem enfatizar o papel do contexto social para além da esfera do trabalho na aprendizagem dos sujeitos. A concepção de autonomia fica, desta forma, limitada à sua dimensão individual, focada no mundo do trabalho. Apresenta, assim, uma concepção mais ampliada de formação, mas minimiza a sua dimensão sócio-política.

Para Ferronato (2002, p. 41) “o paradigma construtivista enfatiza o aprendiz, o qual é encorajado a investigar e reconhecer o papel da experiência na aprendizagem. Nesse modelo, os aprendizes e professores interagem e o conhecimento é gerado por meio do diálogo”. E, a partir desses eixos norteadores, a UniBB defende o desenvolvimento do conhecimento, a problematização da realidade, o diálogo e a democratização do saber.

Sob essa perspectiva, os educadores são selecionados após a participação do curso específico denominado Preparação de Educadores. Vale ressaltar que, anteriormente, o educador era denominado instrutor, mas considerando os fundamentos filosóficos do Banco, na atualidade, o instrutor passou a ser denominado ‘educador’ que é aquele que interage e aprende juntamente com os alunos, ou seja, constroem juntos, o conhecimento. No entanto, Deluiz (2001, p. 17) considera importante ressaltar que:

[...] se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, através da qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Como estratégia educacional, as ações da UniBB fundamentam-se na formação contínua, ou seja, a formação ao longo da vida. O Banco do Brasil (2006) defende que uma boa base educacional formal em conjunto com novos conhecimentos mais específicos pode propiciar um profissional mais adequado ao novo contexto, determinando que os trabalhadores busquem de forma contínua desenvolver competências que lhes permitam acompanhar as constantes mudanças que ocorrem dentro da empresa.

A UniBB além de propiciar a formação contínua dos funcionários, também, serve como instrumento de disseminação dos valores do Banco, promovendo, assim, a adesão dos funcionários à cultura da empresa. Nesse sentido a UniBB serve de instrumento de marketing, pois contribui para o desenvolvimento de uma imagem mais favorável do Banco e, assim, mais valorizada por seus parceiros, clientes e pela sociedade, conforme previsto por Meister (1999) e Eboli (2004). Com relação à imagem, Grisci e Dengo (2005, p. 71-72) afirmam que a adoção da universidade Corporativa:

[...] pode ser positiva, se o marketing, ou melhor, a obtenção de espaços na mídia é a motivação principal, em se considerando os ganhos de imagem obtidos advindos da própria adoção do modelo, o que tem auxiliado a divulgar a marca da empresa e passar a idéia de que usa sistemas inovadores de educação corporativa.

No discurso dos entrevistados fica claro a imagem que eles têm do BB, a partir da UniBB, sendo uma imagem positiva, de que o Banco realmente se importa com os funcionários.

5.2 A UniBB no Estado do Amazonas

A sede da UniBB foi instalada na cidade de Manaus, (capital do estado do Amazonas), no dia 15 de março de 2006, sendo seu público-alvo: os funcionários do Estado do Acre (260), de Roraima (134) e do Amazonas (729), destes, 533 são funcionários efetivos nas agências do BB, na cidade de Manaus (local, no qual, a pesquisa foi realizada).

No período de março de 2006 à março de 2007, a UniBB desenvolveu cerca de 126 cursos. No entanto, alguns desses cursos foram realizados várias vezes (em turmas e períodos diferentes). Nesse período, cerca de 2.208 funcionários participaram dos cursos (presenciais, auto-instrucionais) oferecidos pela UniBB, contudo, esse número não é exato, pois 01 (um) funcionário pode ter participado várias vezes (de diferentes cursos), reduzindo bastante o número de participantes.

Para que os funcionários participem dos cursos é preciso que se inscrevam no sistema desenvolvido pelo Banco, denominado EDUCA⁷¹. Esse sistema gerencia as turmas, os

⁷¹ Esse sistema indica quais cursos os funcionários necessitam desenvolver para o desenvolvimento e aprimoramento das competências. O funcionário visualiza todo o cronograma de cursos que a GEPES disponibiliza, faz a solicitação da matrícula e o gestor analisa a viabilidade de liberação para as turmas. Após a

horários e a matrícula dos funcionários e, também, faz uma análise de todo o percurso profissional e de formação do funcionário, ou seja, analisa o seu perfil e - de acordo com a função, a formação e cursos já realizados - aponta as competências que os funcionários têm e as competências que ainda precisam desenvolver.

A partir do conteúdo programático dos cursos (apêndice B) analisados, foram identificadas, de acordo com as perspectivas do Banco: as competências fundamentais (todos os funcionários precisam ter) e as competências gerenciais (necessárias aos funcionários de cargos gerenciais) esperadas dos funcionários que participaram dos cursos:

Quadro de Competências Fundamentais

Gestão de Desempenho por Competências	Nº	Competências Fundamentais
Perspectiva Financeira	01	Conhecer os produtos e serviços relacionados à estratégia de sua área de atuação.
Perspectiva Financeira	02	Identificar e aproveitar oportunidades para o Banco analisando o ambiente interno e externo.
Perspectiva Clientes	03	Prestar atendimento com cortesia e agilidade, considerando as expectativas do cliente (interno e externo) e orientar.
Perspectiva Comportamento Organizacional	04	Demonstrar iniciativa para solucionar problemas e para aprender continuamente.
Perspectiva Comportamento Organizacional	05	Colaborar com os colegas de trabalho a fim de concretizar os objetivos da Empresa em clima de harmonia.
Perspectiva Processos Internos	06	Identificar riscos na realização das atividades sob sua responsabilidade e implementar ações adequadas.
Perspectiva Processos Internos	07	Conhecer sistemas e aplicativos de informática para realizar com agilidade e qualidade seus serviços.
Perspectiva Processos Internos	08	Comunicar-se (por escrito e oralmente) de forma clara, objetiva e acessível ao interlocutor.
Perspectiva Processos Internos	09	Organizar suas atividades para realizá-las no tempo previsto, possibilitando a continuidade do processo de trabalho.
Perspectiva Sociedade	10	Direcionar suas ações, levando em consideração os impactos sociais, ambientais e econômicos e os princípios de responsabilidade socioambiental adotados pelo Banco.

Quadro 8 – Competências Fundamentais.

Fonte: Banco do Brasil (2007)

confirmação da turma, se o funcionário estiver inscrito, vai receber um comunicado confirmando o dia e a hora do treinamento.

Quadro de Competências Gerenciais

Gestão de Desempenho por Competências	Nº	Competências Gerenciais
Perspectiva Comportamento Organizacional	01	Estimular a participação dos funcionários nas decisões da equipe, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o compartilhamento de conhecimentos.
Perspectiva Comportamento Organizacional	02	Mobilizar os esforços das pessoas para propósitos comuns, estimulando o comprometimento com as estratégias, os resultados e os princípios de responsabilidade socioambiental do Banco.
Perspectiva Comportamento Organizacional	03	Orientar a atuação da equipe, fornecendo informações necessárias para a realização do trabalho e comunicando suas expectativas sobre o desempenho das pessoas.
Perspectiva Comportamento Organizacional	04	Promover o desenvolvimento profissional dos membros da equipe, valorizando suas competências e oferecendo oportunidades de capacitação e feedback freqüente.

Quadro 9 – Competências Gerenciais.
Fonte: Banco do Brasil (2007)

Considerando-se que a minha finalidade é apreender a representação dos funcionários do BB - da cidade de Manaus - quanto ao tipo de formação oferecida pela UniBB, realizei entrevistas com 14 profissionais do Banco e uma docente da UniBB, na cidade de Manaus (atribui um número para cada um) e, a partir, dos discursos obtidos, identifiquei diferentes idéias centrais. Mas, antes de analisar os discursos achei interessante expor o quadro referente ao perfil dos funcionários e a modalidade dos cursos por eles realizados na Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB.

O BB possui um quadro de pessoal numeroso e de diferentes níveis ocupacionais. No entanto, o público-alvo das entrevistas foi: os gerentes, analistas, assistentes bancários e caixas, incluindo um escriturário que exerce a função de caixa. Além das entrevistas realizadas com os profissionais, diretamente ligados ao BB, também, entrevistei o presidente do Sindicato dos Bancários/SEEB-AM, à qual mencionarei posteriormente.

A partir das entrevistas, elaborei um quadro (10) por meio do qual relaciono o nível funcional dos entrevistados, o grau de formação e a modalidade de cursos por eles realizados na UniBB.

Quadro: Perfil dos Funcionários versus Cursos realizados

Entrevistado	Função	Formação	Modalidades de Cursos Realizados	Especialização
01	Assistente Bancário	Superior Incompleto	Presencial Auto-instrucional	–
02	Analista	Superior Completo	Presencial Auto-instrucional	MBA Gestão em Neg. Financeiros
03	Caixa	Superior Incompleto	Auto-instrucional	–
04	Analista Jr	Superior Completo	Presencial Auto-instrucional	MBA Gestão em Neg. Financeiros
05	Assistente Bancário	Superior Completo	Presencial Auto-instrucional	–
06	Analista Pleno	Superior Completo, Especialização.	Presencial Auto-instrucional	MBA Gestão em Neg. Financeiros
07	Analista	Superior Completo; Especialização	Presencial Auto-instrucional	MBA Gestão em Neg. Financeiros
08	Gerente de Negócios	Superior Completo	Presencial Auto-instrucional	MBA Desenvolv. Regional
09	Gerente de Negócios	Superior Incompleto	Presencial Auto-instrucional	–
10	Caixa	Superior Completo	Auto-instrucional	–
11	Assistente Bancário	Superior Incompleto	Presencial Auto-instrucional	–
12	Escriturário exercendo função de Caixa	Curso Técnico	Auto-instrucional	–
13	Gerente de Contas	Superior Completo	Presencial Auto-instrucional	MBA Gestão em Neg. Financeiros
14	Analista	Superior Completo	Presencial Auto-instrucional	MBA Gestão em Neg. Financeiros
15	Docente	Superior Completo	–	–

Quadro 10 – Perfil dos funcionários entrevistados.

Com base nas informações do quadro, alguns pontos precisam ser mencionados:

- 1) os funcionários de nível operacional (caixas e assistentes) apresentam grau de formação que varia do ensino médio ao superior completo;
- 2) os funcionários de nível gerencial/diretivo (analistas e gerentes) apresentam grau de formação que varia do Superior Incompleto à Especialização;

- 3) os funcionários de nível operacional (caixas) participaram de cursos da modalidade auto-instrucional; os assistentes bancários participaram de cursos da modalidade auto-instrucional e presencial; nenhum deles participou dos cursos de MBA's;
- 4) os funcionários de nível gerencial/diretivo (gerentes/analistas) participaram dos cursos da modalidade auto-instrucional e presencial, além, de realizarem dos cursos de MBA's patrocinados pelo Banco;

Já foi dito, mas é interessante lembrar que, com relação aos cursos de MBA's, a participação depende de uma série de critérios determinados pelo Banco, dentre eles: a formação, função do funcionário, o tempo de serviço, o número de vagas e, também, é considerado se o funcionário está ou não participando de outro curso. O sistema do Banco analisa as solicitações de inscrição e define quem será ou não contemplado com a vaga. No entanto, verifica-se uma diferenciação/segmentação no acesso aos cursos de MBA's, uma vez que os funcionários do nível operacional com formação superior não participaram dessa modalidade de cursos.

5.3 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo/DSC dos funcionários do BB

1) Idéia Central: A UniBB como instrumento de crescimento profissional do funcionário e da Empresa.

*“A Universidade Corporativa Banco do Brasil é o grande chamariz aqui do Banco para os funcionários. Ela é bastante interessante e pelo pouco tempo que tem, acho que ela já está muito bem estruturada e seguindo o caminho correto. **É um dos instrumentos que o Banco disponibiliza para o crescimento profissional do funcionário e crescimento da empresa. Ela abre para os funcionários uma opção de estudar realmente. É um presente, porque a gente tem “n” possibilidades de trabalhar nosso crescimento profissional e pessoal, de forma gratuita. É válida, para o aperfeiçoamento, para a nossa formação enquanto bancário**”.*

Conforme o discurso, a UniBB é um instrumento de aperfeiçoamento profissional favorável à empresa e aos funcionários, pois garante um quadro de pessoal adequado aos negócios. A participação nos cursos desenvolvidos pela UniBB possibilita aos funcionários

melhores possibilidades de realização profissional, pois é considerado um dos critérios para ascensão dentro do BB.

Assim, o Banco do Brasil incentiva o encarecimento dentro da empresa, conciliando as estratégias organizacionais da Empresa com as expectativas de crescimento profissional dos funcionários. E, nesse sentido, o BB desenvolveu um programa de ascensão profissional que avalia as competências dos funcionários (conhecimentos, habilidades e atitudes) e experiências profissionais, visando, garantir todas as condições de crescimento dentro da Empresa e, para orientá-los no desenvolvimento das competências, e dos caminhos a serem percorridos para o crescimento pessoal e funcional (RELATÓRIO ANUAL DO BANCO DO BRASIL, 2005).

Quer dizer, a política de pessoal estabelecida pelo Banco do Brasil relaciona a base salarial de seus funcionários à complexidade da função por eles realizadas, tendo como critérios de avaliação a capacidade e o conhecimento destes, no momento da seleção para os cargos. A carreira profissional torna-se responsabilidade do funcionário, que precisa apresentar um bom desempenho individual, adaptação ao cotidiano da instituição e uma postura mais ativa no relacionamento com os clientes. Sob essa perspectiva, Campos (2005) defende que a adoção de procedimentos formais de registros e controle que apontam um reordenamento das aprendizagens que ocorrem nas/pelas relações de produção, atende a duas necessidades da empresa, ou seja, manter sob controle a produção e distribuição do conhecimento produzido nas relações de produção e desenvolver competências.

2) Idéia Central: A UniBB é um instrumento de desenvolvimento pessoal, pois o conhecimento fica perene na sua vida.

“A empresa ganha com isso, mas o funcionário que souber aproveitar vai ganhar... vai adquirir conhecimento e melhorar a sua performance. (...) o conhecimento é algo que o banco te dá e você não devolve para ele nunca, você devolve no seu dia-a-dia, mas ninguém me tira ele, é o que fica perene na sua carreira, é uma oportunidade ímpar que a gente tem que aproveitar. É muito importante não apenas para o funcionário, mas para o profissional, para a pessoa em si, porque na verdade você não vai está apenas preparando um profissional, você vai está preparando uma pessoa qualificada, no caso, pro mercado...”

Nesse depoimento, os cursos desenvolvidos pela UniBB são vistos como favoráveis não apenas ao desenvolvimento profissional, mas também, para o desenvolvimento pessoal. Segundo o discurso do sujeito coletivo, os conhecimentos adquiridos ultrapassam o universo

do Banco, podendo ser utilizados em outras empresas. Assim, os funcionários vêm nos cursos uma oportunidade de aperfeiçoamento, independentemente da empresa, sendo que o banco só se apropriará desses conhecimentos enquanto o funcionário fizer parte do seu quadro de pessoal. No momento em que o funcionário se desligar da empresa, poderá usar esse conhecimento noutra lugar.

Nessa visão, o conhecimento adquirido é algo que o Banco não poderá retirar do funcionário, permanece com ele, é para toda vida. Mas, apesar dessa visão de que o Banco não pode retirar dos funcionários o conhecimento por eles adquiridos, é bom lembrar, que todos os cursos do Banco, mesmo os cursos não direcionados para as atividades bancárias (por exemplo, o curso Voluntariado), são de alguma forma relacionados com os interesses de negócio do BB, sendo esses conhecimentos limitados.

Vale lembrar também, que na atualidade, conforme já citou Chauí (2003), os conhecimentos adquiridos cada vez mais se tornam obsoletos, sendo necessário que os trabalhadores se atualizem constantemente. Nesse caso, a idéia central de que o conhecimento é algo perene para a vida (relacionado a uma concepção estática do conhecimento), é contestável.

3) Idéia Central: A UniBB como tendência das grandes corporações.

“A Universidade Corporativa não é criação do Banco, todas as empresas estão hoje investindo no conhecimento dentro do trabalho. É algo que o banco tem de favorável. É uma grande sacada, em geral das grandes corporações, não só do banco, em disponibilizar esse material aos funcionários, que é de grande valia. É uma tendência do mercado hoje”.

Conforme o discurso, a UniBB, assim como outras universidades corporativas é considerada uma tendência no mercado, pois várias outras empresas estão utilizando-as como forma de promover o aperfeiçoamento profissional dos seus funcionários. Para Grisci e Dengo (2005), as UC's não passam de um modismo, pois, assim como, nas décadas passadas as empresas davam grande importância à ISO 9000 e aos Programas de Qualidade, agora, a bola da vez é a Universidade Corporativa. As empresas vêm a Universidade Corporativa como uma estratégia de marketing, pois dá maior visibilidade e confiança aos clientes, fornecedores e parceiros.

Nesse sentido, Grisci e Dengo (2005, p. 53-54) ressaltam que o uso da expressão “universidade corporativa” é um modismo, mas que “tem um lado positivo para a imagem da

organização. Ela faz com que as organizações sejam vistas como modernas e inovadoras, adaptando-se às turbulências da modernidade. É inegável que essa postura, por parte das empresas, traz ganhos de imagem [...]”.

Os autores afirmam, ainda, que “o emprego do neologismo Universidade Corporativa passa a idéia de que a empresa utiliza práticas inovadoras de T&D” (p.69-70). Porém, o que está acontecendo é que muitas empresas apenas estão mudando o nome de seus centros de treinamento, mas continuam com as mesmas práticas. Quer dizer, grande parte das universidades corporativas “instaladas no país ainda não opera na plenitude do conceito proposto por Meister” (GRISCI e DENGGO, 2005, p. 68). Vale ressaltar que, dentre os entrevistados, todos realizaram cursos auto-instrucionais, sendo que (02) dois participaram exclusivamente de cursos dessa modalidade, o que nos leva a questionar a utilização de práticas inovadoras pela UniBB.

Enfim, segundo Grisci e Dengo (2005, p. 69) “a denominação UC está basicamente associada aos programas de T&D das empresas, agregando-se a ela um sentido de divulgação mercadológica que gera ganhos de imagem externa e reconhecimento pelo mercado”.

4) Idéia Central: Acesso diferenciado aos cursos da UniBB: condições e resistências

“O Banco estipula um tempo mínimo para que todos os funcionários tenham possibilidade de participar dos cursos considerados importante para que exerçam certas atividades. Os funcionários têm que ter pelo menos 30 horas semestrais de treinamento.

O funcionário é livre para se inscrever, não é obrigado. Os cursos auto-instrucionais de mídia impressa, desconheço o histórico de um administrador negar a um funcionário que pede um curso de material impresso, porque, não vai onerar a agência, a agência já é debitada mensalmente para questão de capacitação. Já a internet é um interesse pessoal do funcionário. Então, os cursos auto-instrucionais e online são apenas do interesse do funcionário realizar, são abertos a qualquer funcionário.

No caso dos cursos presenciais, se o funcionário sentiu necessidade de se capacitar naquela área, ele registra que tem intenção de fazer aquele curso e aí o administrador despacha autorizando ou não; o funcionário precisa ser liberado, não pode simplesmente largar o ambiente de trabalho. É necessário solicitar autorização da chefia.

Muitos funcionários tinham o anseio, reclamavam que só faziam cursos auto-instrucionais e on line. Antigamente era assim, tinha uma norma que dizia que a agência tinha que fazer no mínimo 30 horas de treinamento presencial, o gerente ia e fazia as horas e pronto, e só ele

fazia. Hoje o acordo de trabalho diz que cada funcionário, independente do órgão, do local, da área, do nível ocupacional: tem que ter tantas horas de treinamento presencial, então isso é uma ferramenta que democratizou mais ainda as oportunidades. Então se o gestor quiser atingir o acordo de trabalho, ele vai ter que fazer isso, fazer acordos, liberar funcionários, mas ainda existe muita resistência quanto a isso”.

Como já foi dito, o BB definiu uma meta de 30 horas semestrais de treinamento para todos os funcionários, visando incentivá-los a participar dos cursos desenvolvidos pela UniBB. No entanto, essa determinação, contraria a afirmativa de que todos os funcionários são livres para optar, ou seja, se inscrever ou não nos cursos. Dessa forma, percebo alguns pontos interessantes a serem abordados. Primeiro: o BB, a partir, de reclamações dos funcionários que só participavam de cursos auto-instrucionais definiu que dentro das 30 horas semestrais de treinamento, os funcionários de diferentes níveis funcionais, também, participassem de cursos presenciais, sendo responsabilidade do gestor da agência garantir o acesso a todos. Essa norma foi estabelecida porque, antes, apenas os gerentes participavam dos cursos presenciais.

Porém, torna-se relevante ressaltar, com base no discurso acima, que existe uma diferenciação no acesso aos cursos, pois os funcionários têm liberdade para se inscrever, no entanto, nem sempre seu interesse é atendido. Os cursos auto-instrucionais com diferentes mídias (VHF e apostila, Cd, Internet) são abertos a todos, não existindo uma restrição direta, para que os funcionários participem, pois, não é necessário que eles se ausentem da agência em que trabalham.

Enquanto que, para participarem dos cursos presenciais é necessário que o funcionário obtenha a prévia autorização do seu superior hierárquico, que liberará ou não, de acordo com a conveniência da agência. Essa restrição visa garantir o atendimento na agência que não pode ficar desfalcada, ou seja, com poucos funcionários. Nesse caso, os funcionários que realizam atividades mais operacionais e de atendimento, que são bastante requeridas na agência, possuem poucas possibilidades de participar. Outra limitação, que já foi abordada, é a necessidade de certos pré-requisitos para a participação em determinados cursos. Quem não tiver esses pré-requisitos não pode participar.

Aqui, verifico uma contradição por parte do banco, pois por um lado o BB determina que todos os funcionários - independentemente da função exercida - participem das diferentes modalidades dos cursos oferecidos (autoinstrucionais e presenciais), mas ao mesmo tempo

restringe, de acordo com a sua conveniência, ocasionando uma limitação à autonomia e ao autodesenvolvimento do funcionário por ela defendida.

A questão é: de um lado, o Banco garante ao funcionário o direito de se inscrever nos cursos que lhe interessa, de acordo com sua necessidade de desenvolvimento; por outro, o Banco condiciona sua participação, conforme a demanda de serviços nas agências e a necessidade de pré-requisitos, restringindo sua participação nos cursos. Mas, conforme veremos, posteriormente, o fator tempo e a demanda do posto de trabalho limitam, ainda mais, participação dos funcionários.

5) Idéia Central: Tempo restrito pela demanda e atendimento, reduz as oportunidades. A produtividade é priorizada.

“Geralmente, no final do expediente, o funcionário tem duas horas para realizar os cursos na própria internet do banco, mas, isso quando não há mais nenhum atendimento para ser realizado, o que é bem difícil. O que acontece, na correria do dia-a-dia, o funcionário exerce suas atividades, atende clientes (...) e, nem sempre consegue priorizar o aperfeiçoamento, pois é muito difícil parar suas atividades para fazer o curso, então (...) a ferramenta está ali para você utilizar, mas a dificuldade é o tempo.

***O que precisa ser melhorado é a oportunidade de os funcionários fazerem os cursos, pois, em função da demanda, em função do atendimento não há como conseguir acompanhar, no caso ter tempo disponível para fazer esses cursos que a Universidade oferece, ter tempo para acessar e participar.** Como falei, o funcionário faz de acordo com o tempo disponível, a carga horária. O funcionário tem a sua demanda e um horário específico para trabalhar, os escriturários trabalham seis horas e os comissionados são 8 horas. Então, nesse intervalo de tempo dado, o funcionário tem que fazer aquilo que é da função. Mas, às vezes fica difícil o funcionário entrar na Intranet, que é a internet do Banco para fazer o curso.*

É preciso condições para fazer os cursos, então o que precisa ser melhorado é a questão do tempo (...); o material é bom, os cursos são bons, mas falta tempo para realizá-los. É complicado realizar os cursos, é sobrecarregado, mas, quando tem uma hora sobrando, disponível, ainda consegue. Pois, o funcionário só consegue acessar os cursos pelo sistema do banco, aí fica difícil e, esse é o grande dificultador e poderia ser melhorado.

Deveria ter uma programação do banco que organizasse, por exemplo, a cada mês um funcionário vai estudar por uma hora. Porque o dia-a-dia de atender clientes é puxado, metas e, quando o funcionário tá concluindo o atendimento e vai acessar os cursos, já passou do horário ponto eletrônico. Apesar do Banco se resguardar né, porque o funcionário só

*consegue acessar no ponto eletrônico, então tem a hora “x” para trabalhar e só consegue acessar nessa hora, depois não consegue mais acessar. **Pra mim isso é limitador, mas o banco se resguarda para possíveis ações, como, por exemplo, o caso de pessoas que poderiam alegar estar trabalhando após o horário de trabalho. Então o horário de acesso da Universidade ocorre no horário de trabalho dentro do banco.***

*E, apesar do Banco investir na formação dos funcionários, o que importa mais do que os cursos... é a produtividade, estamos num sistema capitalista. **Entre a produtividade e os cursos, é priorizada a produtividade. Mas, sempre que a agência precisa alcançar a pontuação necessária, conforme o acordo de trabalho do semestre ocorre um acesso maior, mas depois que o funcionário cumpre a meta existe um relaxamento natural porque as demandas da atividade meio do banco dificultam”.***

Anteriormente, foi dito que os cursos presenciais precisam de autorização prévia do superior hierárquico para participação, pois esse irá verificar a demanda da agência e a possibilidade de liberar o funcionário interessado para participar do curso. Também, já foi dito que os cursos auto-instrucionais podem ser realizados por todos os funcionários, independente de autorização prévia. No entanto, é importante lembrar que os cursos auto-instrucionais são normatizados pelo Banco do Brasil, sendo obrigatória sua realização apenas no horário de trabalho, ou seja, dentro do horário de ponto eletrônico. Essa determinação de horário específico limita ainda mais a participação dos funcionários, considerando-se a constante demanda de serviços e de atendimento à clientela, e, também, pela restrita possibilidade de ausência do posto de trabalho.

Dessa forma, o aperfeiçoamento do quadro de pessoal pode até ser considerado como fator competitivo e necessário para as empresas, desde que garanta maior produtividade. Mas, a partir do momento que o aperfeiçoamento entra em choque com a demanda de serviços/atendimento, fica explícito que o aperfeiçoamento se torna fator secundário. E, conforme, mostra o discurso do sujeito coletivo, o fator tempo e produtividade se sobrepõe ao aperfeiçoamento dos funcionários, isto é, segue a lógica do capital que é gerar, cada vez mais, lucro. Dessa forma, fica bem claro, o quanto o acesso e a participação aos cursos da UniBB são limitados e condicionados conforme os interesses do Banco

6) Idéia Central: A Participação de Lucros e Resultados/PLR incentiva a participação dos funcionários nos cursos da UniBB.

*“Para que o funcionário alcance a Participação nos Lucros da Empresa/PLR, os funcionários têm que atingir certos pontos: **a unidade tem que dar resultados, o funcionário tem também uma meta para realizar tantas horas de curso.** É uma forma de incentivar o funcionário a participar dos cursos da Universidade Corporativa. Então, o Banco diz que o funcionário que fizer os cursos vai receber uma pontuação no banco de talentos e uma premiação interna que é o PLR”.*

A PLR é uma modalidade de remuneração variável que não se incorpora aos salários dos empregados e está atrelada à atuação (performance) da empresa. A PLR pode ser considerada como um prêmio que depende dos resultados atingidos pela empresa com a participação de todo o quadro de pessoal, sendo concedido através de acordo, anteriormente, firmado entre os trabalhadores, sindicatos e a direção da empresa. Vários indicadores se interligam para definir o valor da PLR, dentre eles: o desempenho dos empregados, sendo esse o caso do Plano de Remuneração Variável (PRV) do BB.

Sob essa perspectiva, o BB estabeleceu como um dos critérios para a PLR, a participação dos funcionários nos cursos oferecidos pela UniBB. Conforme abordei no capítulo 3, em 1998, a PLR foi usada como um incentivo para os funcionários participarem dos cursos, ou seja, pressiona os funcionários que desejam ter direito a esse prêmio. Cada agência precisa alcançar uma meta, mas para que isso aconteça, é necessário que os funcionários cumpram sua meta individual, ou seja, 30 horas de treinamento semestrais. De acordo com o Relatório Anual do Banco do Brasil de 2005 “o Banco instituiu a meta individual de, no mínimo, 30 horas de treinamento por funcionário, com impacto direto na pontuação que define a participação nos lucros da Empresa”.

Para o Banco isso é favorável, pois condiciona o direito à PLR e, ao mesmo tempo, impulsiona os funcionários a melhorar seu desempenho, a partir, do aperfeiçoamento. Vale ressaltar que essa pressão por participação nos cursos (dentro da agência) diminui após a agência ter cumprido sua meta. Dessa forma, o aperfeiçoamento é prioridade até o momento em que a agência não alcançou sua meta, após ter alcançado é a demanda e o atendimento, ou seja, a produtividade que importa. Nesse sentido, Zulian (2002, p. 22) ressalta que “[...] atualmente, com o alto grau de profissionalização que o Banco e o mercado demandam, a baixa produtividade é motivo para demissão, deixando claro que a estabilidade no emprego depende basicamente do desempenho do funcionário”.

7) Idéia Central: O caráter compulsório do treinamento para o encarreiramento.

“Toda concorrência no Banco tem como primeiro passo o funcionário se cadastrar num aplicativo interno chamado TAO que é uma espécie de banco de talentos onde é pontuado pelo grau de instrução, é pontuado de acordo com a avaliação da GDC (Gestão de Desempenho por Competências), é avaliado de acordo com o que faz no banco e avaliado pelos cursos que já fez. O funcionário vem com o currículo extrabanco e cada curso realizado é acrescentado, enriquecendo o currículo. Isso pontua, se o funcionário for participar de uma concorrência. Na verdade todo e qualquer curso é um desenvolvimento que você faz dentro do banco e acaba contando para o seu currículo funcional.

***Quanto mais o funcionário fizer cursos, quanto mais conhecimento ele adquirir dentro do banco, mais cotado ele vai se tornar dentro do banco no momento de alguma seleção.** No caso eles vão analisar o currículo mais adequado para a função.*

Nesse sentido, a seleção no banco é bem mais transparente. As nomeações no banco fazem parte do sistema TAO. Caso o funcionário não faça os cursos por iniciativa dele, fica praticamente impossibilitado de concorrer, certamente não irá galgar outros cargos, então a idéia é que o funcionário preencha esses requisitos, faça esses cursos, para que possa concorrer e ascender nos cargos. Se o funcionário faz os cursos e for qualificado, poderá ser escolhido para exercer o cargo e a sua renda também melhora.

É um instrumento que ajuda tanto a empresa quanto os funcionários no encarreiramento dele, porque quanto mais cursos ele fizer e de acordo com a sua trilha profissional, ele vai conseguir ascensão de forma mais rápida. É uma via de crescimento e aprimoramento profissional para todos os funcionários do Banco”.

É interessante abordar a relação entre a formação dos funcionários e o Plano de cargos e salários do Banco do Brasil - estabelecido em 1996 - que adequou a remuneração dos funcionários à complexidade do cargo exercido e à prática do mercado, ou seja, que visava “instituir carreira em níveis, de forma a remunerar de acordo com a responsabilidade e complexidade do cargo; valorizar o alto desempenho e incentivar a co-participação nos resultados da Empresa” (BANCO DO BRASIL, 1997).

De acordo com o Dieese (1998), o Plano de cargos e salários do BB estabelece que apenas os funcionários melhor preparados (formação, experiência profissional, aperfeiçoamento) serão indicados para a sucessão de cargos. No entanto, aqueles funcionários

que não atingem as metas estabelecidas, podem ser demitidos ou realocados, conforme decisão inquestionável do banco. (DIEESE, 1998).

Aqui, vale lembrar o que foi mencionado nos depoimentos anteriores, ou seja, que o BB definiu uma meta de treinamento para os funcionários para que os mesmos possam ter melhores condições de ascensão profissional, encarecimento e, também, na participação dos lucros da empresa. Também, é importante reafirmar que o sistema do Banco do Brasil é meritocrático, quer dizer: seleciona os candidatos a partir de critérios objetivos que avaliam o desenvolvimento do funcionário. Para isso, o BB criou um aplicativo que funciona como um banco de talento humano (Talentos e Oportunidades/TAO), que é um aplicativo do sistema EDUCA. O TAO analisa os currículos dos funcionários e, a partir daí, o BB define que a formação, a experiência profissional e o aperfeiçoamento dos funcionários, são critérios para uma possível promoção.

No entanto, é importante lembrar o fato de esse sistema ter sido programado por pessoas que seguem uma lógica, no caso, a lógica do BB. Assim, a seleção, por mais transparente que pareça, é condicionada pelos interesses do Banco, ou seja, o encarecimento segue critérios definidos previamente pelo BB. Nesse sentido, a participação dos funcionários nos cursos desenvolvidos pela UniBB é considerada um dos critérios previamente definidos para o encarecimento dentro da Empresa, pois pontua e enriquece o currículo funcional.

8) Idéia Central: Cursos direcionados conforme o nível funcional dos funcionários.

“Há uma grade mínima para o funcionário iniciar no banco e, depois, abrir um outro leque de cursos. Alguns cursos são obrigatórios para seguir carreira dentro do Banco, alguns já são oferecidos conforme o segmento.

Nesse universo de mais ou menos 82 mil funcionários e de cursos que não são poucos, o Banco procura dar um público-alvo específico; são filtrados de acordo com o perfil que o funcionário está desenvolvendo dentro do banco. Agora a questão dos cursos é muito voltada para área que o funcionário está desenvolvendo. Depende da área que o funcionário está atuando, porque o banco é dividido em três pilares (Atacado, Varejo e Governo). Então, conforme o pilar que esteja tem uma quantidade de cursos que são destinados a cada área. Mas, se de repente o funcionário está no pilar Varejo e como ascensão profissional, queira ir pro pilar Atacado vai poder fazer os cursos do pilar Atacado sem problemas, ou vice-versa. Mas, alguns, de repente o funcionário não terá possibilidade de fazer, porque prioritariamente tem que ser o pessoal da área.

*Nas agências têm a EAD que é uma equipe de autodesenvolvimento, que visa orientar e providenciar que os funcionários tenham acesso a esses cursos. Basicamente, são cursos que têm um perfil, não posso colocar de repente um posto efetivo, um escriturário, pra fazer um curso de análise financeira, mas todos os funcionários têm ciência dos cursos que estão sendo oferecidos. Alguns cursos básicos auto-instrucionais e on line são abertos a todos. **Agora os cursos presenciais têm um público definido, depende de sua área de atuação**".*

Conforme o discurso dos funcionários, constatei que há diferenciação no acesso aos cursos desenvolvidos pela UniBB, conforme a função exercida pelos funcionários. Essa diferenciação no acesso aos cursos é contrária ao discurso do Banco que afirma que o acesso aos cursos é garantido a todos os funcionários, independentemente, de sua modalidade. Bianchetti (1998), em sua tese de doutorado, já havia constatado essa hierarquização.

Os cursos auto-instrucionais são realizados pelos funcionários, conforme sua disponibilidade de tempo e interesse. Já os cursos presenciais dependem da autorização do superior e, também, de certos critérios, tais como: público-alvo e pré-requisitos (outros cursos). Nesse sentido, a participação nos cursos tanto instrucionais quanto presenciais torna-se bem restrita. A participação dos funcionários nos cursos é direcionada, de acordo, com sua área de atuação, reduzindo, assim, a possibilidade de escolha deles quanto aos seus interesses. Sob essa perspectiva, a autonomia e o autodesenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários são condicionados, especialmente, os funcionários de nível operacional que participam na maioria das vezes, apenas de cursos da modalidade auto-instrucionais.

Dessa forma percebo que há uma segmentação/ diferenciação de acesso aos cursos conforme a modalidade e a função exercida pelos funcionários, sendo que os cursos auto-instrucionais são realizados dentro das dependências/agências, especialmente, pelos funcionários de nível operacional e os cursos presenciais, nos quais os funcionários precisam se ausentar das dependências/agências, são realizados, principalmente, pelos funcionários de cargos gerenciais/diretivos.

Segundo o presidente do Sindicato dos Bancários no Amazonas “todo ano eles liberam uma cota para as pessoas poderem fazer esses cursos aí e, nós não temos acesso direto com o patronal para saber qual é o critério usado, às vezes para dizer que o João vai fazer e o Pedro não, qual o critério que eles usam internamente para que o funcionário se habilite para fazê-lo. Essa é uma briga que nós temos todo ano para que haja transparência e consiga saber como está sendo realizado, se não está sendo direcionado para aquelas pessoas que tem um privilégio, determinadas chefias. Nesse ano, o sindicato vai bater na isonomia de tratamento,

as pessoas terem um tratamento igual, os diferentes terem um tratamento igual. O que a gente gostaria é que eles contemplassem todas as pessoas que tivessem habilitadas para participar, desse um jeito, mesmo que fosse aos sábados, domingos e feriados, abre o espaço para que aqueles ali participem, que não é o que acontece, é uma seleção que a gente não sabe como é feita, não temos acesso a essas informações”.

Sob essa perspectiva, Grisci e Dengo (2005) afirmam – baseados em pesquisas realizadas diretamente nas Universidades Corporativas – que não há tantas diferenças entre o modelo de Universidade Corporativa e o T&D tradicional. Para os autores, as Universidades Corporativas, na prática, “atendem apenas alguns segmentos de seus funcionários, (...), sobretudo, os níveis mais elevados, no caso os gerentes. Nas demais camadas hierárquicas do funcionalismo, os programas são treinamentos do tipo operacional embalados pela roupagem da UC” (GRISCI e DENGO, 2005, p. 70).

Em seu estudo numa empresa do setor metalmeccânico, Campos (2005, p. 110) afirma que “a distribuição do conhecimento expressava uma verdadeira ‘economia’, em que todos eram atingidos diferenciadamente, dependendo, na maioria das vezes de critérios como carreira, lugar que ocupavam no processo produtivo, avaliação operacional etc”. Segundo a autora (2005, p. 110-111):

[...] essa lógica que presidia a distribuição dos conhecimentos é compatível com [...] o modelo de gestão baseado nas competências que, fundado em uma perspectiva individualizante, pressupõe sistema centrado na performance dos trabalhadores e, conseqüentemente, mecanismos também individualizados de compensação das carências observadas.

Sendo que “a lógica da empresa que fazia apelo ao estudo, ao conhecimento, ao saber, criava também relações de subordinação destes com a produtividade do trabalhador: a escolha do que estudar, quando e como, na maioria das vezes era decisão unilateral das chefias” (CAMPOS, 2005, p. 113). Sob essa perspectiva, a afirmativa de Campos vai ao encontro com a prática usada pelo Banco do Brasil que, através, do Sistema Educa analisa o perfil dos funcionários (função exercida, experiência profissional, formação e aperfeiçoamentos já obtidos) e, a partir daí, indica quais as necessidades de aperfeiçoamento, ou melhor, as competências que o funcionário, ainda, precisa desenvolver, ou seja, o Banco gerencia a carreira de seu quadro de pessoal.

9) Idéia Central: Cursos direcionados e não direcionados à atividade fim do Banco.

“Alguns cursos apresentam conteúdos amplos, outros são mais específicos, mais prescritivos, de acordo com a função. Os cursos do Banco, os cursos on line e os auto-instrucionais são muito rápidos, ele é muito dinâmico, então o funcionário pega apenas uma noção, já os cursos presenciais são mais aprofundados, é uma formação mais ampla.

Alguns cursos são voltados para a profissão de bancários, são cursos mais voltados para a questão profissional mesmo, atividades fins. São cursos mais condensados e mais voltados pra tua área de atuação. Quando o banco promove esses cursos, ele promove visando, digamos, aprimorar os conhecimentos daquele funcionário para que ele desempenhe as suas atividades de uma forma mais satisfatória. Então assim, esses cursos oferecidos são destinados à área bancária. Cursos sempre sintonizados com a necessidade do mercado, sendo sempre reformulados à necessidade do mercado e que hoje abrange grande parte dos funcionários.

E, tem uma gama de outras opções à sua escolha, que são bem amplo mesmo, são cursos que fogem da atividade fim do banco, são cursos extrabancários, e permitem um conhecimento além das atividades bancárias. Alguns cursos abrangem tanto conteúdos mais amplos, ou seja, o alcance independe de que seja para o funcionário do banco, profissional da área. Mesmo os cursos voltados para o interesse da empresa agregam muito valor pessoal”.

Aqui, o depoimento dos funcionários demonstra que os cursos desenvolvidos pela UniBB, além de serem direcionados para o nível funcional do banco, também, são direcionados para as atividades fins do Banco. E, mesmo os cursos que buscam desenvolver conhecimentos mais amplos e que ultrapassam as atividades fins do banco, são vinculados às áreas de negócios do BB.

Assim, a formação desenvolvida pela Universidade Corporativa Banco do Brasil é direcionada, conforme o negócio do Banco e o nível funcional, sendo a maior parte dos cursos oferecidos caracterizados como oficinas práticas (treinamentos) que preparam o funcionário para desempenhar uma determinada atividade. Os cursos com conteúdos mais abrangentes e que possibilitam a construção de conhecimentos são direcionados a um público-alvo mais restrito, confirmando que há uma segmentação entre as modalidades de cursos oferecidos e o nível funcional.

Nessa perspectiva, a suposta diferenciação entre as Universidades Corporativas (foco no ser humano) e os Centros de Treinamento (foco na tarefa) é aparente, uma vez que, também, as Universidades Corporativas direcionam suas práticas de formação, de acordo, com a função exercida pelo funcionário dentro da empresa - foco na tarefa -, ou seja: os cursos mais densos e teóricos são destinados aos que coordenam e os cursos práticos aos que executam. Nos depoimentos coletados por Bianchetti (1998) também é mencionado esse direcionamento dos cursos de acordo com a função exercida pelos funcionários.

Ribeiro (2006) expõe, também, a diferenciação nas ações formativas desenvolvidas pelas empresas do setor elétrico na Espanha, na década de 1970. Segundo o autor, a formação em serviço era predominante, sendo de pouca importância a formação livresca e teórica. Somente quando as empresas passaram a envolver os funcionários dos níveis mais altos (técnicos e administrativos) nas ações formativas, que começaram a adotar novas práticas mais adequadas. Aos funcionários de nível operacional foram disponibilizados novos cursos, porém, de caráter específico e pontual.

Campos (2005) ressalta que há dois tipos de treinamentos: os treinamentos técnicos relacionados ao posto de trabalho (saber fazer) e os treinamentos conceituais que são relacionados à construção de competências e fazem apelo às qualidades cognitivas. A autora assinala ainda que os trabalhadores com níveis mais elevados de escolaridade se beneficiavam mais dos treinamentos (técnicos e conceituais) do que aqueles com níveis mais baixos de escolarização.

Mas, é interessante lembrar que a teoria e a prática são importantes para qualquer aprendizado. Pois, aprender supõe ser apto a fazer, mas para isso, é imprescindível conhecer os fundamentos (teoria) e, a partir da prática, desenvolver as habilidades necessárias à transformação desses fundamentos em ações. Dessa forma, uma está interligada à outra, caso contrário, não há construção do conhecimento, mas apenas adestramento.

10) Idéia Central: O Banco busca atender com verba específica as sugestões e solicitações dos funcionários.

“O Banco tem uma conta específica pra ajudar na formação dos funcionários como seres humanos, não só em cursos voltados pro banco, também cursos que o funcionário queira fazer. Ao final de cada curso, o funcionário faz uma avaliação independente da modalidade do curso e pode sugerir se precisa ser melhorado, incrementado ou retirado.

Se, no caso, a Universidade não ofereça e não tem perspectiva de oferecer no curto prazo, ele tem possibilidade de fazer no mercado e, sendo, às vezes, pago pela própria dependência do

Banco no qual trabalha. Nesse caso é pago diretamente, ou senão, o funcionário faz o pagamento e depois será ressarcido. Se você tem interesse de fazer um treinamento que de repente no seu dia-a-dia você sente necessidade, você pode solicitar e sugerir para a área responsável e aí vai ser levantada a demanda da necessidade do curso.

Quando a gente está com algum interesse específico, tem a ouvidoria, para a qual o funcionário manda um e-mail, porque fica em Brasília, falando algo que gostaria de fazer e que o banco não oferece e geralmente o funcionário recebe, através, dessa ouvidoria a resposta, ou de sim ou de não. Mas, na maioria das vezes o Banco procura atender os funcionários, já que o banco tem verba específica para isso, a não ser que seja alguma coisa muito espalhafatosa mesmo. Por exemplo, o funcionário quer se matricular no curso de arte culinária, ele entra no sistema e pede do banco uma bolsa, aí o banco vai estudar o caso”.

Um dos pressupostos da UniBB é a valorização do ser humano e a garantia de seu autodesenvolvimento profissional, pessoal e social. Mas, conforme foi abordado anteriormente, ao mesmo tempo em que a valorização do ser humano e o seu autodesenvolvimento são incentivados, também são condicionados. Pois, apesar do BB defender que os funcionários são livres para se inscrever nos cursos, há uma série de fatores que limitam sua efetiva participação. Outro ponto refere-se às expectativas de formação dos funcionários, pois uma vez que a UniBB tem como pressuposto o autodesenvolvimento, os funcionários teriam como prerrogativa a livre escolha dos cursos que realizariam, mesmo que esses estivessem fora do ramo de atividade do Banco.

Nesse caso, considero importante lembrar que, a partir, do perfil do funcionário e, através, de seu sistema, o Banco define quais as competências que o funcionário tem e quais as competências que ele precisa desenvolver, indicando quais cursos ele deveria realizar. Nesse caso, o autodesenvolvimento defendido pelo Banco segue uma lógica interna, definindo o desenvolvimento profissional do funcionário, de acordo com sua função dentro do Banco. O autodesenvolvimento pessoal do funcionário é pouco considerado nesse caso, sendo que o funcionário poderá até realizar cursos patrocinados pelo Banco em outras instituições de ensino, desde que esse seja considerado pelo Banco, como apropriado aos seus interesses.

Caso o funcionário deseje realizar um curso que não seja direcionado para as atividades fins do Banco (por exemplo, arte e culinária), a possibilidade do Banco patrocinar esse curso, será restrita. O funcionário tem liberdade para solicitar, mas a ouvidoria que é

responsável pela análise das solicitações dos funcionários, irá verificar qual a demanda e, posteriormente, autorizar ou não.

Dessa forma, o autodesenvolvimento profissional é priorizado em detrimento do autodesenvolvimento pessoal do funcionário. Com relação ao autodesenvolvimento social defendido pelo Banco, a UniBB oferece alguns cursos (Ação Voluntária), que estão vinculados à Responsabilidade Social do Banco.

Concluo assim que o Banco, a partir, da UniBB pode até incentivar o envolvimento e a participação dos funcionários nos cursos oferecidos, mas, de forma limitada e condicionada aos interesses da empresa. Essa maior valorização do ser humano conforme é explicitada, na verdade tem a finalidade de garantir a adesão dos funcionários à sua cultura organizacional, promovendo, assim, a conformação do seu quadro de pessoal aos seus interesses.

5.3.1 Síntese dos Discursos

Antes de fazer minhas considerações finais, acho relevante fazer uma breve síntese das idéias abordadas anteriormente.

A **primeira** idéia, trata da importância da UniBB enquanto instrumento de crescimento para a empresa e funcionários. Com base nessa idéia, o Banco por meio da UniBB busca elevar a qualificação dos funcionários, garantindo um quadro de pessoal sintonizado com as mudanças no mercado, ao mesmo tempo, possibilitando a ascensão profissional. A partir dessa idéia o crescimento profissional é possibilitado pelo Banco, mas o funcionário é o responsável por adquiri-lo.

A **segunda idéia**, a UniBB é considerada um instrumento para o desenvolvimento não apenas profissional, mas também, pessoal. Nesse discurso, a formação é vista como algo que favorece o melhor desempenho dos funcionários no trabalho (desenvolvimento profissional) e visa adequá-los de forma dinâmica às constantes mudanças no trabalho (tornando os conhecimentos obsoletos). Mas, também, é vista como um conhecimento que é mantido independentemente dos funcionários permanecerem ou não no Banco, um conhecimento que permanece para toda a vida (desenvolvimento pessoal) e perene, estando ligado à uma concepção de conhecimento estático, que não muda com o tempo. Essas duas concepções do conhecimento aqui apresentadas são contraditórias.

A **terceira idéia** apresenta a UniBB como uma iniciativa não exclusiva do Banco, mas como uma realidade já existente em diferentes empresas. E, demonstra que nem sempre suas práticas formativas se apresentam de forma inovadora como é sugerido.

A **quarta idéia** trata da forma como ocorre o acesso aos cursos da UniBB pelos funcionários. Expõe, também, as condições e limites determinados para que os funcionários de diferentes níveis hierárquicos tenham possibilidade de participar dos cursos oferecidos pelo BB/UniBB, demonstrando a diferenciação/segmentação existente.

A **quinta idéia** apresentada ressalta a limitação imposta pelo fator tempo. Segundo o discurso, a grande dificuldade para os funcionários é ter o tempo necessário - dentro de sua jornada de trabalho - para participar dos cursos, uma vez que sua realização têm que ocorrer dentro do horário de ponto eletrônico, sendo esse tempo bastante limitado pela demanda e atendimento relacionado à função exercida.

A **sexta idéia** trata da Participação nos Lucros e Resultados da empresa como uma espécie de incentivo/premiação para que os funcionários participem dos cursos e cumpram a meta de treinamento (30 horas semestrais) determinada no Acordo de Trabalho.

A **sétima idéia** aborda o caráter compulsório do treinamento como um dos critérios para que o funcionário consiga seguir carreira dentro do Banco.

A **oitava idéia** expõe o direcionamento imposto pelo Banco entre o nível funcional e os cursos oferecidos, determinando, assim, que os cursos sejam realizados de acordo com o perfil do funcionário, ou melhor, com sua função.

A **nona idéia** trata da abrangência dos cursos, ou seja, do direcionamento dos cursos conforme a atividade fim do Banco (intrabancário) ou não (extrabancário) e a opinião dos funcionários quanto aos cursos e conteúdos.

E, a **décima idéia** aborda a forma como o Banco do Brasil procura atender - através de verba específica - as solicitações e sugestões dos funcionários, considerando a demanda dos cursos solicitados e a sua vinculação com as atividades desenvolvidas na empresa.

Por fim, após essas sínteses posso afirmar que o Banco do Brasil através da UniBB procura envolver, por meio de diferentes mecanismos (crescimento profissional, encarecimento, premiação) os funcionários nos cursos desenvolvidos. Apesar, do Banco do Brasil defender a livre participação do seu quadro funcional nos cursos, conforme já foi mencionado há limitações que condicionam a participação dos funcionários de acordo com a conveniência da empresa, tais como: a segmentação e o direcionamento no acesso aos cursos, a limitação para a participação devido ao pouco tempo disponibilizado, a necessidade de ausência para participar dos cursos presenciais e a prévia autorização do superior hierárquico.

Essa limitação vai ao encontro da compulsoriedade do treinamento, uma vez que o Banco impõe que os funcionários participem dos treinamentos, mas não oferece condições propícias, especialmente aos funcionários de nível operacional que têm uma demanda de serviço e atendimento intensa. O Banco também oferece verba específica para atender os interesses dos funcionários, mas desde que não extrapolem, ou melhor, que não fujam ao que o Banco considera como favorável à atuação na empresa.

Assim, apesar do BB/UniBB defender novas práticas formativas, visando, ampliar a participação dos funcionários nos cursos e disseminar a cultura e valores da empresa, ainda apresenta características típicas aos antigos Centros de Treinamento, uma vez que determina que os cursos sejam focados na tarefa/função e não no ser humano, como é defendido em seus princípios filosóficos e eixos norteadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi abordado no decorrer desse estudo, verifico que as transformações no mundo do trabalho ocasionaram uma mudança na relação trabalho/educação, gerando maior proximidade entre os dois. Uma vez que essas mudanças repercutem diretamente nas exigências referentes à qualificação da classe trabalhadora, cada vez mais, as empresas passam a intervir na formação/aperfeiçoamento do seu quadro de pessoal.

Enquanto, no processo produtivo taylorista/fordista as empresas desenvolveram Centros de Treinamento com a finalidade de disciplinar e propiciar conhecimentos pontuais aos trabalhadores, direcionadas às atividades rotineiras e segmentadas dos postos de trabalho; no processo de reestruturação produtiva de padrão flexível espera-se dos trabalhadores conhecimentos mais amplos e subjetivos, conhecimentos desenvolvidos por meio da experiência pessoal e social (tácitos), além de maior envolvimento e desempenho no processo de trabalho.

Nessa perspectiva, as empresas que já possuíam centros de treinamento passaram a remodelá-los e nomeá-los com uma nova terminologia, as Universidades Corporativas. Pressupõe-se que as universidades corporativas, ao contrário, dos centros de treinamento, utilizam metodologias modernas e priorizam a formação do ser humano de forma constante e ampla, sendo oposta à noção de treinamento vinculada à tarefa.

Mas esse investimento direcionado ao aperfeiçoamento da força de trabalho, nada mais é do que uma estratégia usada pelas empresas para elevar sua produtividade. Quer dizer, as universidades corporativas têm como finalidade adequar/conformar os funcionários às estratégias de negócio da empresa. Dessa forma, os cursos desenvolvidos têm como finalidade aprimorar a atuação dos funcionários garantindo o seu autodesenvolvimento profissional, pessoal e social, mas, de forma condicionada aos interesses empresariais. Esse é o principal motivo que leva as empresas a criarem universidades corporativas.

Outro fator positivo é que a Universidade Corporativa favorece a imagem das empresas a qual estão ligadas, garantindo maior visibilidade, credibilidade e confiança de seu público alvo, parceiros e clientes, além de disseminar a cultura da empresa, que passa a ser incorporada pelos sujeitos envolvidos no processo de formação desenvolvido, se utilizando de um discurso de conciliação e envolvimento dos funcionários com os valores e estratégias de negócio, sintonizado à lógica do mercado. No entanto, a partir do estudo realizado na

Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB, situada na cidade de Manaus, verifiquei que os pressupostos estabelecidos pelos autores (defensores das universidades corporativas desenvolvidas pelas empresas), não se concretizam da forma como são defendidos.

O Banco do Brasil, após um período de grandes transformações – passou por um profundo processo de reestruturação tecnológica e organizacional – remodelou seu Centro de Treinamento Profissional, que passou a ser denominada Universidade Corporativa Banco do Brasil/UniBB e, também, algumas mudanças na prática formativa (gerenciamento de projetos, parcerias, metodologias, mídias para educação à distância e no portal).

Como já foi dito, o Departamento de Pessoal do BB é responsável por todos os assuntos referentes ao quadro de pessoal, incluindo a formação/treinamento dos funcionários. Para isso, o BB desenvolveu a Gestão de Desempenho por Competências que é uma metodologia que visa orientar o desenvolvimento de competências e novos conhecimentos necessários nos funcionários. Para isso, a Gestão de Desempenho por Competências utiliza como referência as competências organizacionais (referentes às equipes), conhecimentos profissionais (referentes às funções) e as competências pessoais (referentes aos funcionários). E, é a partir dessa metodologia de Gestão que a UniBB desenvolve suas atividades, definindo cursos e público-alvo, ou seja, a partir do perfil dos funcionários (funcional e pessoal).

Conforme os depoimentos dos funcionários, a formação, ou melhor, os treinamentos desenvolvidos pela UniBB têm como referência principal as competências profissionais, sendo com base nelas que são incentivados a capacitação e o desenvolvimento profissional. Apesar, do BB avaliar seus funcionários a partir da Gestão de Desempenho por Competências percebo que não houve um real rompimento com a noção de Qualificação, uma vez que a formação desenvolvida pelo Banco está diretamente relacionada ao crescimento profissional (plano de carreira e salários).

Quer dizer, o Banco do Brasil ao determinar a formação como um dos fatores que favorece as promoções dentro da empresa, utiliza a noção de qualificação; mas, ao estabelecer a avaliação dos funcionários a partir de habilidades e qualidades (visando promover maior desempenho e produtividade), utiliza a noção de competência. A UniBB espera que os funcionários desenvolvam competências, mas sem romper com a perspectiva da qualificação que relaciona formação, posto de trabalho e remuneração.

Segundo o Banco do Brasil (2006), uma das funções da UniBB é estimular o autodesenvolvimento dos funcionários, a partir de uma formação contínua. Sob essa perspectiva, o BB divulga e pressupõe uma maior possibilidade de autonomia e autodesenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários, favorecendo sua atuação no

processo de trabalho, a partir da Gestão de Desempenho por Competência, que inclui o desenvolvimento de novas competências e a avaliação do desempenho por todos (superior hierárquico, pares) e, avaliando todos também. Esse controle grupal é mais eficiente do que o controle a partir da chefia, pois, promove um profundo autocontrole e consentimento do funcionário no ambiente de trabalho, que para alcançar as metas estabelecidas pelo Banco, precisa apresentar um bom desempenho e adequar-se continuamente.

Mas, o BB/UniBB, ao falar em autodesenvolvimento, dá a impressão de que os funcionários têm a liberdade de escolher os cursos que irão realizar, ou seja, estabelecer o caminho para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, o que na verdade não acontece. A noção de autodesenvolvimento apresentada pelo Banco leva em consideração apenas os conhecimentos necessários ao bom desempenho dos funcionários na empresa e, nesse caso, os interesses particulares e pessoais dos funcionários são desconsiderados.

Assim, posso dizer que de um lado a Gestão de Pessoal do BB tem como base as Competências, mas desenvolve práticas de um Departamento de Recursos Humanos comum (planejamento, capacitação, recrutamento, avaliação). E, de outro, que a UniBB nada mais é que uma nova roupagem do antigo Centro Profissional do BB, entretanto, mais adequada ao novo perfil desenvolvido pelo Banco.

A reestruturação tecnológica e organizacional incentiva mudanças positivas nas empresas em relação à educação corporativa, no entanto, cada empresa define as mudanças a serem introduzidas, de acordo, com seus interesses e perfil. É importante ressaltar que a UniBB foi criada há seis anos (ou melhor, estruturou-se a partir do Centro Profissional do BB) estando, ainda, segundo o Banco, em fase de aperfeiçoamento.

De acordo com os depoimentos dos funcionários entrevistados, a UniBB é um instrumento que viabiliza o desenvolvimento profissional e pessoal e que influencia na ascensão dos funcionários, mas não é uma criação apenas do BB. Os funcionários também ressaltam que o Banco do Brasil determina que todos os funcionários participem dos cursos - 30 horas de treinamento semestrais por funcionário -, mas ao mesmo tempo condicionam essa participação já que o tempo disponível é limitado, pois os cursos têm que ser realizados no horário de trabalho, reduzindo as oportunidades de acesso devido a demanda de serviços e atendimento.

Essa determinação de que todos os funcionários realizem 30 horas de treinamento semestrais faz parte do acordo coletivo de trabalho e demonstra seu caráter obrigatório (compulsório), quer dizer, os funcionários têm que realizar os cursos para melhorar seu desempenho profissional e, para assim, terem chances de crescimento (ascensão) dentro do

Banco. Um fator considerado positivo pelos funcionários é a Participação nos Lucros e Resultados que o Banco oferece para aqueles que alcançam as metas determinadas, (pontuação, as horas de treinamento).

Os funcionários também assinalam a desigualdade no acesso aos cursos que são direcionados e segmentados de acordo com o nível funcional, ou seja, há uma hierarquização. Os cursos independentemente da modalidade são direcionados à atividade fim do Banco, sendo esse uma realidade comum aos centros de treinamento ou universidades criados por empresas. E, apesar do Banco disponibilizar de verba para atender as expectativas e interesses dos funcionários, primeiramente, é analisado a demanda do curso solicitado e sua vinculação com sua atividade fim. Dessa forma, o Banco condiciona os interesses dos funcionários aos seus interesses.

Na verdade, como defende Grisci e Dengo (2005), as chamadas universidades corporativas, nada mais são do que os antigos centros de treinamento com uma nova roupagem, um modismo. Uma vez que as empresas, na atualidade, passam por intenso processo de reestruturação, nada mais comum que seus centros de treinamento, também, sejam remodelados, acompanhando as mudanças estabelecidas. No entanto, suas práticas continuam, ou seja: treinamentos pontuais e rápidos (auto-instrucionais) direcionados ao nível funcional operacional sendo realizados no próprio ambiente de trabalho. Enquanto, o nível funcional diretivo/gerencial é contemplado com cursos mais amplos e abrangentes (presenciais) e, especializações como os MBA's, que exigem a ausência do funcionário do seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, os cursos que possuem conteúdos amplos e que possibilitam a construção de conhecimentos são direcionados ao nível funcional gerencial/diretivo, enquanto que os cursos característicos do treinamento são destinados ao nível funcional mais operacional.

Enfim, concluo esse estudo reafirmando, de acordo com os discursos dos funcionários, que o acesso aos cursos desenvolvidos pela UniBB situada na cidade Manaus é hierarquizada e direcionada aos interesses do Banco do Brasil, não atendendo as expectativas profissionais de seus funcionários de nível operacional. No entanto, posso afirmar que a formação desenvolvido pela UniBB está de acordo com a finalidade da empresa que é elevar a qualidade dos serviços e produtos oferecidos e, conseqüentemente, sua competitividade e lucratividade, disseminando sua cultura entre os funcionários, assim como, melhorando sua imagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. F. de; GONÇALVES, C. M; PAGNOZZI, L. Tecnologia da Informação e Educação Corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas. **Revista PEC**, Curitiba, v.3, n.1, p.49-58, jul. 2002-jul. 2003

ALVES, G. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos 90. In: TEIXEIRA, F. J. S; OLIVEIRA, M. A. (orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: UECE, 1996. Cap. II. p.109-162;

ANICETO, K. R. P. **A Reestruturação no Setor Bancário**: a automação no Banco do Brasil do Estado do Amazonas. Monografia. Instituto de Ciências Humanas e Letras, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Amazonas, 2006, 55 p.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed., São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1995.

ARRUDA, M. C. C. Qualificação Versus Competência. **Boletim Técnico do Senac**. Vol. 26, n. 2, p. 25-39, Mai/Ago 2000. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/index.html> Acesso em 09/10/2006 às 15:14 h.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Boletim de 1996 - Finanças Públicas**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/ftp/banual96>. Acesso em 27.11.2005.

_____. **Resolução 2554**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br>. Acesso em 27.11.2005.

BANCO DO BRASIL. **Notícias. Comunicação e Marketing**. Especial 190 anos. n. 1142, 09/10/1998, p. 1.

_____. **90 Anos de História no Amazonas**. Superintendência Estadual do Amazonas - Iomar Araújo Rodrigues. Manaus: 1998.

_____. **Linha do Tempo**. 2006. Disponível em: <http://www.bb.com.br> Acesso em 17/10/2006 às 12:29 h.

_____. **Universidade Corporativa**. 2005. Disponível em: <http://www.unibb.com.br>. Acesso em 07.07.2005.

_____. **Relatório Anual 1996**. Brasília, 1996b. <http://www.bb.com.br>

_____. **Relatório Anual 1997**. Brasília, 1997. <http://www.bb.com.br>

_____. **Relatório Anual 1998**. Brasília, 1998. <http://www.bb.com.br>

_____. **Relatório Anual 1999**. Brasília, 1999. <http://www.bb.com.br>

- _____. **Relatório Anual 2000**. Brasília, 2000a. <http://www.bb.com.br>.
- _____. **Relatório Anual 2001**. Brasília, 2001. <http://www.bb.com.br>
- _____. **Relatório Anual 2002**. Brasília, 2002. <http://www.bb.com.br>
- _____. **Relatório Anual 2003**. Brasília, 2003. <http://www.bb.com.br>
- _____. **Relatório Anual 2004**. Brasília, 2004. <http://www.bb.com.br>
- _____. **Relatório Anua 2005**. Brasília, 2005. <http://www.bb.com.br> Acesso em 15/06/2006 às 11:47 h.
- _____. **Relatório Anual 2006**. Brasília, 2006. <http://www.bb.com.br> Acesso em 19 de setembro de 2007 às 09:35 h
- _____. **Evolução dos Objetivos Estratégicos do Plano Diretor**. Brasília, 2002.
- _____. **Revista do Banco do Brasil**. Edição especial. Ano 5, n. 39, jul/ago 2006. ISSN 1517-8897
- BATISTA, R. L. Da relação entre reestruturação produtiva e educação profissional. In: VI Simpósio de Filosofia e Ciência. **Universidade e Contemporaneidade: produção do conhecimento e formação profissional**. Marília/São Paulo: 2005. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/Artigo_RobertoBatista.pdf. Acesso: 15/08/2007 às 10:39 h.
- BARROS, A. de J. P. de. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Trad. Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1997.
- BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop: Um estudo sobre as qualificações dos trabalhadores na Telecomunicações de Santa Catarina (TELESC)**. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1988.
- BIANCHETTI, L.; 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, p. 40-51, 2000.
- BRANDÃO, H. H. M. **Introdução à análise de discurso**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1993 (Série Pesquisas).
- BRASIL. **Resolução nº 2.208, de 03 de novembro de 1995**. Brasília, Conselho Monetário Nacional, 1995.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. **Análise do ajuste do sistema financeiro no Brasil**. Brasília, maio de 1997.

CAMPOS, R. F. Organização de espaços de escolarização no interior de uma empresa do setor metalmeccânico. In: QUARTIERO, E. M. e BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação Corporativa: Mundo do Trabalho e do Conhecimento: Aproximações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, São Paulo: Cortez, 2005.

CARBONE, P. P. e RUFATTO JUNIOR, E. **O Sistema de Desenvolvimento Profissional e de Gestão por Competências do Banco do Brasil**. Disponível em: http://www.educor.desenvolvimento.gov.br/arq_oficinaiiii/osistema%20de%20desenvolvimeto_pedro%20paulo%20carnone-edgard%20ru.pdf Acesso em: 05/10/2007 às 12:19 h.

CASA CIDADANIA. **Projeto Conexão da Cidadania e o programa de treinamento "Fazendo & Aprendendo"**. Disponível em: <http://www.casadacidadania.org.br> Acesso 03/01/2008 às 16:47 h

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 2.ed. Sao Paulo: Paz e Terra, 1999. 617 p.

CEPAL. **Transformación productiva con equidad**. Santiago: CEPAL, 1990.

CEPAL/Unesco. **Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago: CEPAL/Unesco, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. 26ª Reunião da ANPED. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p.5-15, Set /Out /Nov /Dez 2003

CNI - Confederação Nacional da Indústria. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Salvador, 1993 (VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, Salvador, 12 a 16 de julho de 1993).

CURVELLO, J. J. A. **A renúncia do verbo: um olhar sobre a comunicação não-oficial em um grande banco brasileiro**. Texto apresentado no XXI Congresso da INTERCOM. Recife no dia 10 de setembro de 1998. A: \tereza_.htm. Acesso em 29/11/2005

DELORS et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, UNESCO. 1996.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001..

_____. N; SOUZA, D. B.; SANTANA, M. A. S. Novos cenários produtivos e a educação profissional: a perspectiva das centrais sindicais. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 3-17, 2000.

DEL PINO, M. A. B. **A força de trabalho na Terceira Revolução Industrial: educação, trabalho e novas tecnologias**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994, 247 p.

DEMO, P. **Educação e Desenvolvimento: Análise Crítica de uma Relação Quase Sempre Fantasiada**. Papirus, Campinas, 1999.

_____. **Educação e Conhecimento.** Relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DIAS, E. F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital:** reestruturação produtiva e passivização. Campinas, São Paulo: IFCH/Unicamp, 1999.

DIEESE. **Trabalho e reestruturação produtiva - dez anos de linha de produção.** São Paulo: DIEESE, 1994.

_____. **Desempenho e reestruturação dos bancos após o Plano Real.** Boletim do DIEESE, São Paulo, jun 1997, mimeo.

_____. **Novas Tecnologias, Educação e Qualificação do Trabalhador nas Contratações Coletivas.** Boletim DIEESE n. 196, jul 1997.

_____. **Banco do Brasil: plano de reestruturação e posição do mercado (contribuição para o debate).** São Paulo: DIEESE, n. 8, ago 1997.

_____. **Reestruturação produtiva – conseqüências da reestruturação produtiva dos bancos sobre os bancários.** São Paulo: DIEESE, 1997.

_____. **O Banco do Brasil e a Remuneração Variável.** In: Subseção ANABB – Associação Nacional dos Bancários do Banco do Brasil. Brasília, junho de 1998, mimeo.

_____. **Formação Profissional: Um novo Espaço de Negociação.** Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos, São Paulo: out, 1998.

_____. **Admissões e demissões no setor bancário.** DIEESE, 50 Anos. Nota Técnica, n. 38, Outubro de 2006

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

EBOLI, M. **Coletânea universidades corporativas – educação para as empresas do século XXI.** São Paulo: Schmukler Ed. Ltda, 1999.

_____, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades.** São Paulo: Gente, 2004.

ESPELHO. **A eficiência é reflexo da política salarial.** Informativo dos funcionários do Banco do Brasil. Brasília, 28 de março de 2006. Disponível em: www.bancariosdf.com.br
Acesso em: 22/03/2007 às 17:19 h

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educar em Tempos Incertos.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, G. H. **Análise Corporativa entre a Universidade Corporativa Caixa e o Modelo de Meister**. Dissertação de Mestrado. UFSC: Santa Catarina, 2005. 127p. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/16305.pdf> Acesso em 25/07/2006 às 15:49 h.

FERREIRA, Paulo Rogério Gomes. “**Universidade Corporativa – estudo de caso**”. UNIVAP. Resumo de Monografia em PDF. Ciências Econômicas. UNIVAP. São Paulo, jul, 2002. 12 p. Disponível em: http://www.univap.br/biblioteca/hp_julho_2002/tgs.htm Acesso: 10/09/2006 às 15:02 h

FERRONATO, S. P. **A Universidade Corporativa e a Universidade de Educação Superior**. Dissertação de Mestrado. UFSM: Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. 2005, 211p.

FIDALGO, F; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: MG/NETE-UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 416 p.

FIOCRUZ. **Fazendo e Aprendendo**. Disponível em: http://www.direh.fiocruz.br/index.cfm?i=projetos_sociais&p=fazendo_e_aprendendo Acesso em 03/01/2008 às 17:13 h

FRANCO, A. A. de M. História do Banco do Brasil. **Revista comemorativa**, 1988.

FRANCO, M. L. P. B. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p.169-186, jan./abr. 2004 Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf Acesso em: 13/11/2006 às 11:39 hs.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. Rio de Janeiro. Universidade Fed. Fluminense, 1993. Tese. Mimeo

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

_____. Prefácio. In: AUED, W. (org.). **Educação para o (des)emprego (ou quando está liberto da necessidade do emprego é um tormento)**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1999.

_____, G. Educação e Formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.e SILVA, T. T. da (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.57-82

GRISCI, C. L. I.; DENGO, N. Universidades Corporativas: Modismo ou Inovação? In: QUARTIERO, E. M. e BIANCHETTI, L. (orgs). **Educação Corporativa: Mundo do Trabalho e do Conhecimento: Aproximações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso J. et al (orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.

INSTITUTO PAIDÉIA. **Programa Fazendo e aprendendo**. Disponível Em: <http://www.institutopaideia.org/portugues/fazapre.html>. Acesso 03/01/2008 às 16:41 hs

JINKINGS, N. M. T. **O mister de fazer dinheiro: automatização e subjetividade no trabalho bancário**. São Paulo: Boitempo, 1995.

_____. **Trabalhadores Bancários: entre o Fetichismo do Dinheiro e o Culto da Excelência**. In: AUEK, Bernadete W. (org). **Educação para o (des)emprego (ou quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Bancários Brasileiros: entre o Fetichismo do Dinheiro e o Culto da Excelência**. In: “**Trabalho e Resistência na Fonte Misteriosa**”: Trabalhadores Bancários Frente à Reestruturação Capitalista. Tese de doutorado. UNICAMP, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.audicaixa.org.br/arquivos_diversos Acesso em: 15/09/2006 às 21:34 h.

_____. **Os trabalhadores bancários em face da reestruturação capitalista contemporânea**. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis/SC, n. 28, agosto 2001. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/cadernos/Cadernos> Acesso em 16/09/2006 às 17:31 hs.

_____. **Trabalho e Resistência na “Fonte Misteriosa” – os bancários no mundo da eletrônica e do dinheiro**. Campinas, São Paulo: Ed. da Unicamp. Imprensa oficial do Estado, 2002.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org). **As representações Sociais**. Trad. Lílian Ulup. Ed. UERJ: Rio de Janeiro, 2001. p. 17-44

JORNAL DO COMÉRCIO DO ESTADO DO AMAZONAS, n. 1367, Ano 5, 1908.

_____. n. 1368, Ano 5, 1908.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2000.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta, 2004. 324 p.

LEITE, M. de P. **O Futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

LEFRÈVE, F. e LEFRÈVE. A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramento)**. – Ed. rev.e ampl. – Caxias do Sul, RS: EDUC, 2003.

_____, F. e LEFRÈVE. A. M. C. **Discurso do Sujeito Coletivo**. Instituto de Pesquisa do Sujeito Coletivo. Disponível em: <http://www.ipdsc.com.br>. Acesso em: 17/11/2006 às 15:13 h.

_____, F. e LEFRÈVE. A. M. C. **O Discurso do Sujeito Coletivo como superação dos impasses no processamento de respostas a questões abertas.** São Paulo, junho de 2006. Disponível em www.ipdsc.com.br Acesso em: 07/11/2006 às 09:40 h.

_____, F. e LEFRÈVE. A. M. C. **O Discurso do Sujeito Coletivo.** Faculdade de Saúde Pública da USP. Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo, São Paulo, 2007. Disponível em www.ipdsc.com.br. Acesso em: 07/11/2006 às 09:50 h.

LIMA, A. A. B. e LOPES, F. A. M. **Construindo Diálogos Sociais.** Brasília, vol. 1, 2005. (Coleção Qualificação Social e Profissional), 37 p.

MAGALHÃES, J. M. de C. **A Situação da Mulher no Banco do Brasil.** Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas. PIBIC/2004.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.19, n.64, p.13- 49, set. 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielp.php Acesso em: 24/08/2007 às 13:38 h.

MARX, K. **O capital.** Crítica da Economia Política. Livro Primeiro o Processo de Produção do Capital. Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV) Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Petrópolis: Vozes, 1988. 151 p.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho.** Página Aberta: São Paulo, 1993.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa.** Tradução: Maria Claudia Santos Ribeiro Ratto. Revisão Técnica: Marco Aurélio Ferreira Vianna; Luiz Augusto Costacurta Junqueira. São Paulo: Macron Books, 1999.

MENOS EMPREGO, mais trabalho. **O Estado de S.Paulo.** Editorial, 09 jul.2000.

MONFREDINI, I. **Trajetórias de Bancários:** a qualificação profissional como construção social. In: 24ª Reunião Anual da Anped – CD. Caxambu: 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0951106917455.DOC>. Acesso em 16/09/2006 às 17:56 h.

MORAES, C. S. V. e LOPES NETO, S. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1435-1469, Set./Dez, 2005 Disponível em: www.scielo.br/scielp.php Acesso em: 17/05/2007 às 23:35 h.

MOURÃO, A. R. B. **A fábrica como espaço educativo - a qualificação do trabalhador frente às exigências tecnológicas e organizacionais:** estudo de caso em uma fábrica do setor eletroeletrônico, na Zona Franca de Manaus. Tese de doutorado (mimeografado), São Paulo: PUC, 2002.

_____. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

OLIVEIRA, R. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**, v.27, n.1, p.26-37, Jan/Abr 2001. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/bts/index.html>. Acesso em 09/10/2006 às 14:23 hs.

ORTIZ, R. Tecnologia, Velocidade, Limites. In: **Relatório Anual do Banco do Brasil de 1998**.

PAIVA, V. O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho. **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), nº 45, Campinas: Papius, 1993 – V. XIV, f. II.

_____, V. Nova relação entre educação, economia e sociedade. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. **Contemporaneidade e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano IV, nº 06 - 2º semestre 1999 – Número Especial. Rio de Janeiro: IEC.

PERES, M. A. de C. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos paradigmas e velhos dilemas. *Intellectus*. **Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec**. Sumaré/SP, v. 2, p. 01-50, Jul./2004.

PINTO, L. D. Universidade Corporativa. **Jornal A Tarde**. Publicado em: 23/12/2004. Disponível em: https://www2.sec.ba.gov.br/site_ascom.nsf Acesso em: 05/10/2007 às 11:19 h

POCHMANN, M. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

PLANFOR. **Resultado dos Indicadores de Desempenho 2003**. Plano Nacional de Qualificação/ PLANFOR, 2003. Disponível em: http://www.oit.org/public/portugue/region/ampro/brasil/hst_pgemp/downloads/almerico_biondi%20lima_plano_nacional_de_qualificacao_indicadores.pdf. Acesso em: 25/01/2007 às 19:47 hs

QUARTIERO, E. M. e BIANCHETTI, L. **Educação Corporativa: Mundo do Trabalho e do Conhecimento: Aproximações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, M. A análise de conteúdo e a análise de discurso como opções metodológicas na pesquisa de representação social. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação – UFPel, Ano 7, n.11, p.111-136, jul./dez. 1998.

REVISTA BB.COM.VOCÊ. Ano 3, nº 16, setembro/outubro de 2002.

RIBEIRO, J. A. R. **Pocos, Buenos Bien Pagados y Tratados: el mercado interno de trabajo del sector eléctrico español, 1953-1985**. Tese de doutorado. Universidade de Salamanca. Departamento de Sociologia, 2000, 422 p.

_____. As etapas da formação profissional em mercados internos de trabalho. **Currículo sem Fronteiras**, UFRGS. Porto Alegre, v.6, n.2, p.156-171, Jul/Dez de 2006.

RODRIGUES, Ir. J. e RAMALHO, J. R. **Dilemas do Sindicalismo na Inglaterra e no Brasil: Uma Abordagem Comparativa.** Texto apresentado no XXII Encontro Anual da Associação de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) Caxambu: MG, outubro de 1998.

SALES, D. **O Futebol no Amazonas começou a ser praticado no fim do Século XIX.** Disponível em: <http://www.geocities.com/futeboldoamazonas/historia.html>. Acesso em: 27/11/2005.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano** - Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEGNINI, L. R. P. Relações de Gênero no Trabalho Bancário no Brasil. In: CASTRO N A., DEDECCA, C. S. (orgs). **A ocupação na América Latina: Tempos mais duros.** ALAST – Associação Latino-Americana de Sociologia do Trabalho. São Paulo – Rio de Janeiro, 1998.

_____, Reestruturação nos Bancos no Brasil: Desemprego, subcontratação e intensificação do trabalho. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas a Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. **Educação e Sociedade.** Ano XX, nº 67, p. 185-213, Agosto/1999.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina.** Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. 15 ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

SHIROMA, E. O. e CAMPOS. R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol.18, n.61, dez, 1997.

SINDICATO dos Bancários do ABC. Disponível em: <http://www.bancariosabc.org.br/servicos/formacao.asp> Acesso em 10/05/2007 às 10:31 h.

SINDICATO dos Bancários de Brasília. Disponível em: http://www.bancariosdf.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=137&Itemid=100 Acesso em 10/05/2007 às 10:49 h.

SINDICATO dos Bancários da Bahia. Disponível em: <http://www.bancariosbahia.org.br/lista2.php?QID=23> Acesso em 10/05/2007 às 10:53 h.

SINDICATO dos Bancários do Amazonas – SEEB/AM. Entrevista com Presidente do Sindicato. Julho de 2007. Site: <http://www.seebam.org.br>

SILVA, M. R. Competências: fluidez e ambigüidades para administrar a formação do trabalhador. In: **27ª Reunião Anual da ANPED: Sociedade, Democracia e Educação.** Qual Universidade. Caxambu - MG. 27 ANPED: 2004, p. 01-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0913.pdf> Acesso: 15/08/2007 às 10:49 h.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SINGER, P. **A formação da classe operária:** o que é classe operária?: a classe operária no Brasil: a sua formação e reprodução. 2 ed. São Paulo: Atual; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1985.

_____. **Globalização e Desemprego: diagnósticos e alternativas.** São Paulo: Contexto, 2001.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: Anos 90.** Autores Associados/UESB, 2002.

STEIN, E. F. Transformações no Mundo do Trabalho e o Papel Sindicatos na Qualificação dos Trabalhadores. **Cadernos da Escola de Negócios da Unibrasil.** Curitiba, vol. 1, n. 1, p. 69-87, 2003. Disponível em: <http://www.unibrasil.com.br/publicacoes/negocios/1/c.pdf>. Acesso em: 16/05/2007 às 23:17 h

TARAPANOFF, K. M. A. **Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional.** Educação Corporativa: Contribuição para a Competitividade. Brasil, 2004. Disponível em: www.educor.desenvolvimento.gov.br/arq_1coletanea Acesso em: 06/10/2007 às 23:12 h

TARTUCE, G. L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, Maio/agosto, 2004 Disponível em: www.scielo.br/scielop.php Acesso em: 16/05/2007 às 23:08 h.

TEIXEIRA, F. J. S. O Neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. S; OLIVEIRA, M. A. (orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, Fortaleza: UECE, 1996, cap. V, p. 195-252;

TOFFLER, A. **A empresa flexível.** Rio de Janeiro: Record, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, M. I. de M. **Globalização e Reestruturação Produtiva: um estudo sobre a produção offshore em Manaus.** Tese de doutorado. Instituto de pesquisa de Ciências Sociais / UFRJ, Rio de Janeiro. 2000.

VASCONCELOS, F. **Casa Ameaçada.** Brasília: Da Anta Casa Editora, 1993. 236.p

VILAS BOAS, A. A. EaD e Gestão do Conhecimento: A Experiência no Ambiente Empresarial.. In: **12º CIED - Congresso Internacional de Educação a Distância.** Florianópolis, 2005.

WILBERT, A. Z. **Aprendizagem nas organizações do conhecimento: uma proposta metodológica para o processo de formação continuada.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002, 164 p.

ZULIAN, V. E. **O Banco do Brasil S.A no Pós-Real: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Economia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. 65 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppge/dissertacoes.asp> Acesso em 22/12/2005 às 13:28 h.

ANEXO

ANEXO A - Roteiro para a entrevista.

1) Fale sobre sua trajetória ocupacional no BB.

Objetivo: Verificar como foi a ascensão profissional (carreira) destes funcionários no BB: as funções realizadas pelo funcionário até chegar à sua função atual.

2) Qual a sua formação no período em que entrou no Banco do Brasil? Qual a sua formação atualmente?

Objetivo: Identificar o nível de formação dos funcionários e sua relação com as exigências estabelecidas pelo BB.

3) Participa ou já participou dos cursos oferecidos pela UniBB?

Objetivo: Identificar o tipo de participação e a representação dada pelos funcionários (à formação oferecida pela UniBB. Quais os cursos do qual participaram e sua relação com a função exercida no Banco.

4) Os cursos são relacionados com o nível funcional?

Objetivo: Verificar se há um direcionamento dos cursos conforme a função exercida no Banco.

5) Fale sobre a metodologia usada nos cursos e os conteúdos

Objetivo: Aprender a visão dos funcionários sobre os cursos.

6) É possível realizar cursos que não sejam oferecidos pela UniBB?

Objetivo: Verificar se o Banco favorece as expectativas pessoais dos funcionários que não se sentem contemplados com os cursos oferecidos pela UniBB.

7) Qual a importância dos cursos oferecidos pela UniBB para o Sr(a)?

Objetivo: Verificar como os funcionários relacionam essa formação com sua carreira dentro do BB, e se esta formação realmente possibilita o autodesenvolvimento de forma ampla (profissional, pessoal e social).

ANEXO B - Quadro de cursos realizados pelos Funcionários

Curso	Área de Conhecimento	Modalidade	Enfoque	Público	CH	Avaliação
Segurança da Informação	Auditoria e Controle.	Auto-instrucional (arquivo WEB, no portal da UniBB)	Fundamental	Todos os segmentos	06 hs	Direto na WEB
Introdução à Ação Voluntária	Educação e Cidadania	Auto-instrucional (arquivo WEB, no portal da UniBB)	Fundamental	Todos os segmentos. Prioridade p/ os funcionários inscritos no programa Voluntariado	12 hs	Direto na WEB
Atendimento de Rede Aberta	Marketing	Auto-instrucional (arquivo WEB, no portal da UniBB), VHS e DVD	Fundamental	Todos os segmentos	08 hs	Direto na WEB ou com avaliador
Gestão de Desempenho por Competências	Apoio aos Negócios – Gestão de Pessoas	Auto-instrucional - material impresso (caderno do participante)	Fundamental	Todos os segmentos; sendo necessário a leitura do Fascículo Profissional 31 - Gestão de Desempenho por Competências	05 hs	Com avaliador
Direitos do Consumidor	Apoio aos Negócios, Educação e Cidadania.	Auto-instrucional VHS e Apostila ou CD	Fundamental	Todos os segmentos	10 hs	Com avaliador
Diversidade no BB	Educação e Cidadania.	Auto-instrucional (arquivo WEB, no portal da UniBB), VHS e Apostila	Fundamental	Todos os segmentos	06 hs	Direto na WEB ou com avaliador
Planejamento Financeiro Pessoal	Educação e Cidadania	Auto-instrucional (arquivo WEB, no portal da UniBB)	Instrumental	Todos os segmentos e público externo	03 hs	Direto na WEB
Grafo	Apoio aos Negócios, Auditoria, Controle E Segurança.	Auto-instrucional	Instrumental	Segmento Técnico operacional (Caixas-executivos e funcionários de atendimento).	De 32 a 50 hs: 16 a 25 dias úteis/ 2 h por dia ou 05 a 09 dias úteis/ 6h por dia	Prova teórica, gabarito e cartões de autógrafos
Navegação WEB	Apoio aos Negócios, Tecnologia	Auto-instrucional (arquivo WEB,	Instrumental	Todos os segmentos	01 h	Direto na WEB

	da Informação	no portal da UniBB)				
Digitação	Educação	Auto- instrucional (arquivo WEB, no portal da UniBB)	Instrumental	Todos os segmentos	05 hs	Direto na WEB
Cobrança e Recuperaçã o de Créditos - Dívidas	Apoio aos Negócios – Gestão de Créditos	Auto- instrucional	Instrumental	Segmento Gerencial e Técnico operacional: funcionários envolvidos com a condução, cobrança e recuperação de créditos oriundos do Pilar Varejo	20 hs sendo: 18 hs para estudo e 2 hs para verificaçã o da aprendiza gem	Com avaliador
Acessibilid ade, uma questão de direito	Educação e Cidadania	Auto- instrucional (arquivo WEB, no portal da UniBB) e VHS	Instrumental	Todos os segmentos	08 hs	Direto na WEB ou com avaliador
Análise Econômica e Financeira de Empresas	Apoio aos Negócios – Gestão de Créditos	Auto- instrucional – Ensino à distância com Apostila	Instrumental	Segmento Gerencial e Técnico operacional: funcionários que exerçam funções de análise de clientes ou de operações	30 hs para estudo e 2 hs para verificaçã o da aprendiza gem	Com avaliador
Guichê	Apoio aos Negócios, Marketing.	Treinamento em Serviço com VHS, Manual e Apostila.	Instrumental	Segmento Técnico operacional (Caixas- executivos); necessário ter realizado o Curso Atendendo o Cliente ou Excelência Profissional.	1) etapa: 06 dias úteis; 2) etapa: 02 dias úteis; 3) etapa: 05 dias úteis; todas as etapas são de 06 hs por dia.	Verificaçã o de Aprendiza gem; 2 testes e ficha de avaliação do treinando.
Gente que Atende Gente	Marketing	Presencial - CD e Impressos, com material didático (caderno do participante)	Estratégico	Prioritário para o segmento Operacional das Agências (Caixas e Postos Efetivos) e Assistentes de Negócios	06 hs	Com avaliador
Análise de Indícios de Lavagem de Dinheiro	Auditoria e Controle	Presencial (VHS, CD, Impresso) – caderno do participante, caderno de atividades e	Instrumental	Segmento Gerencial Diretivo, Gerencial Operacional, Técnico Operacional:	24 horas (3 dias úteis de 8 hs)	Com avaliador

		anexos		principalmente funcionários que trabalham com processos de prevenção e combate à lavagem de dinheiro. É necessário ter realizado o curso via WEB Práticas de Prevenção e Combate à Lavagem de Dinheiro e o Conhecimento do Aplicativo DLD e do LIC 9.3		
Relações Jurídico-Negociais	Crédito	Presencial (VHS, CD, Impresso)	Instrumental	Todos os segmentos – especialmente funcionários responsáveis pela condução de negócios do Banco. Necessário conhecer o processo de crédito do Banco.	32 hs (4 dias, de 8 hs por dia)	Com avaliador
Desenvolvimento Regional Sustentável	Varejo, Atacado e Governo.	Presencial (VHS, CD, Impresso)	Estratégico	Segmento Gerencial Diretivo, Gerencial Operacional, Técnico Operacional e Básico Operacional. Necessário Leitura do LIC 141 e Fascículo Profi DRS	24 hs (3 dias, 8 hs por dia)	Com avaliador
Preparação de Educadores	Educação	Presencial (VHS, CD, Impresso)	Instrumental	Todos os segmentos (para funcionários que exercem ou exercerão função de educadores). Necessário ter sido aprovado no processo de identificação e seleção de educadores.	80 hs (8H por dia)	Com avaliador

ANEXO C: Universidade em Grandes Números – Portal do Banco do Brasil

Bolsas de Estudo para Cursos de Graduação	
Período	Número de Bolsas Concedidas
1997	3.000
1998	1.000
1999	1.000
2000	1.000
2001	1.000
2002	1.812
2003	1.752
2004	3.311
2005	3.306
Total	17.181

Bolsas de Estudo p/ Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)	
Período	Número de Bolsas Concedidas
1997	300
1998	325
1999	350
2000	221
2001	375
2002	431
2003	486
2004	565
2005	200
Total	3.253

Bolsas de Estudo p/ Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado)	
Período	Número de Bolsas Concedidas
1997	17
1998	17
1999	09
2000	08
2001	08
2002	14
2003	09
2004	12
2005	15
Total	109

Bolsas de Estudo Para Cursos de Idiomas Estrangeiros	
Período	Número de Bolsas Concedidas
1997	314
1998	540
1999	345
2000	341
2001	365
2002	321
2003	706
2004	466
2005	481
Total	3.879

Programa BB MBA - Desenvolvimento da Excelência Técnico-Gerencial (Cursos de Especialização Realizados "In Company")			
Período	Número de Turmas	Número de Funcionários Participantes	Número de Participantes Externos
1993	03	90	00
1994	17	455	79
1995	14	417	66
1996	17	490	50
1997	42	1.170	220
1998	38	927	277
1999	35	853	341
2000	43	1.064	363
2001	37	1.010	355
2002	41	1.201	321
2003	11	251	129
2004	70	2.377	121
2005	91	3.777	209
Total	459	14.082	2.531

Programa Extraordinário de Aprimoramento dos Funcionários	
Ano	Funcionários atendidos
2003	47.943
2004	47.642
2005	50.154

Número de Total de Horas de Treinamento e Média de Horas/Aula por Funcionário		
Ano	Total de Horas de Treinamento	Média de Horas/Aula por Funcionário
2000	7.167.619	91,66
2001	6.095.720	79,52
2002	6.212.760	80,42
2003	6.886.405	85,40
2004	8.212.417	100,28
2005	11.130.108	132,26

Número de Treinandos e de Horas de Treinamento em 2005		
Modalidade de Treinamento	Número de Treinandos	Horas de Treinamento
Cursos e Seminários Internos - Presenciais	80.477	1.698.641
Cursos Internos - Auto-Instrucionais e em Serviço	212.816	3.559.313
Eventos de Atualização e Cursos Contratados no Mercado	6.877	150.410
Seminários e Cursos Realizados no Exterior	29	815
Cursos do Programa BB MBA (presencial)	564	103.716
Cursos do Programa BB MBA (a distância)	5.585	1.083.280
Cursos de Aperfeiçoamento em Idiomas Estrangeiros	481	62.220
Cursos de Graduação (bolsas em andamento)	7.972	4.138.050
Cursos de Especialização (bolsas em andamento)	481	229.830
Cursos de Mestrado e Doutorado (bolsas em andamento)	28	45.360
Programa Extraordinário de Aprimoramento Profissional e Pessoal	50.154	58.473
Totais	365.464	11.130.108