



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VÂNIA MARIA LOPES VENÂNCIO**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BANCO DO BRASIL E  
SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS – DO DESED À  
UNIVERSIDADE CORPORATIVA  
(1965 A 2006)**

**Brasília, outono de 2007**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VÂNIA MARIA LOPES VENÂNCIO**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BANCO DO BRASIL E  
SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS – DO DESED À  
UNIVERSIDADE CORPORATIVA  
(1965 A 2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área: Políticas Públicas e Gestão da Educação.  
Ênfase: Gestão de Organizações Educativas em uma Perspectiva Multirreferencial.

**Orientador: Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova**

**Brasília, junho de 2007**

## Ficha Catalográfica

VENÂNCIO, Vânia Maria Lopes

As Políticas de Formação no Banco do Brasil e suas Implicações Pedagógicas – do DESED à Universidade Corporativa (1965 a 2006). Brasília: UnB/PPGE, 2007. xiii,205p.

Dissertação: Mestrado em Educação.

Orientador: Rogério de Andrade Córdova.

1. Formação Profissional. 2. Educação Corporativa. 3. Pedagogia Empresarial. 4. Multirreferencialidade. 5. Desenvolvimento Social. 6. Projeto Pedagógico.

I - UnB- Faculdade de Educação.

II. Título

VÂNIA MARIA LOPES VENÂNCIO

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BANCO DO BRASIL E SUAS  
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS – DO DESED À UNIVERSIDADE  
CORPORATIVA (1965 A 2006)**

**Esta Dissertação foi julgada para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Brasília.**

Data de Aprovação: 08/06/2007.

---

**Prof. Rogério de Andrade Córdova, Dr.**  
(Orientador – FE/UnB)

Banca Examinadora:

---

**Profa. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Dra.**  
(FE /UnB )

---

**Prof. Sadi Dal Rosso, Dr.**  
(Departamento de Sociologia - SOL /UnB)

---

**Prof. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha, Dr.**  
(FE/UnB)

## **Dedicatória**

À Maria e José Venâncio  
(*in memoriam*), meus pais, que me  
ensinaram com sensibilidade e afeto o  
gosto pelo divino, pelas pessoas, pela  
natureza e pelos livros.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Rogério de Andrade Córdova, por incentivar-me a sair do senso comum e a vivenciar o processo de construção do conhecimento, com rigor metódico e científico, respeitando a minha dinâmica pessoal e profissional, com sensibilidade, paciência e sabedoria.

Aos “obstetras”, Fátima Barreto, Fabíola Riquero e Daniel Souza, meus amigos, e Agostinho Venâncio, meu irmão, um agradecimento especial por terem participado e me apoiado no momento final da “gestação” deste trabalho, na revisão, normalização e discussão do texto. Através deles, agradeço a todos os amigos, amigas e familiares que compõem a minha história.

Aos colegas do Banco do Brasil, especialmente os que trabalham diretamente comigo (DECOM), pela compreensão com minhas ausências, pela ajuda na “garimpagem” dos documentos, pesquisas bibliográficas, entrevistas e pelo incentivo. Agradeço, também, aos que participaram das entrevistas e confiaram em compartilhar comigo suas histórias de vida, suas emoções, suas angústias e esperanças. Enfim, a todos os atores e autores sociais que fazem a educação no BB, em especial aos educadores e formadores, que escrevem no cotidiano uma belíssima história.

Ao Grupo de Trabalho Memória da Educação no BB: Fátima Barreto, Liduína Xavier, Luiz Jorge Mir e Álvaro Antonio (extensivo a todos que participaram), por acreditar e continuar, apesar de. Ao Heraldo Palmeira, amigo e cineasta que produziu o Documentário “Pioneiros da Educação no BB”.

Ao meu mestre espiritual, Meishu Sama, que me religa a Deus diariamente e desafia minha alma na busca da verdade, no exercício do bem e na possibilidade da elevação do espírito pela visão e prática do belo.

## RESUMO

Diante do complexo mundo organizacional inserido numa sociedade mundializada e financeirizada, esta dissertação tem como objeto de estudo a educação empresarial praticada em uma empresa brasileira, que atua no setor financeiro. Ao percorrer o itinerário dos últimos quarenta anos da *práxis* educativa dessa organização, foi possível identificar as Políticas de Formação que nortearam as ações pedagógicas ao longo desse período, e refletir sobre as implicações que provocaram sobre o desenvolvimento econômico e social dessa instituição. O modelo de inteligibilidade de Jaques Ardoino é o marco referente na reflexão das seguintes perspectivas: pessoas, inter-relações, grupos, organização e instituição. As reflexões sobre Educação de Adultos e Educação Permanente contribuem para analisar a influência da UNESCO na elaboração das Políticas de Formação Profissional, públicas e privadas no Brasil. A Pedagogia e os Métodos Pedagógicos têm como substratos a concepção de Educação Libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia do Conhecimento de Louis Not. A organização se desvela à luz da Sociologia da Empresa de Renaud Sainsaulieu e Ana Maria Kirschner, da análise psicossociológica da organização, da gestão e das relações de poder de Vincent Gaulejac e Eugène Enriquez. Outros teóricos estão presentes nessa busca de inteligibilidade da Pedagogia Empresarial praticada na Universidade Corporativa Banco do Brasil, onde se encontram imbricadas Políticas Públicas (Econômicas, Financeiras e Educacionais), Políticas de Formação de Pessoal e Programas de Capacitação que deram suporte à passagem dos vários ciclos econômicos e políticos da sociedade brasileira e que implicaram em profundas transformações nessa Organização. Ao utilizar a perspectiva multirreferencial e a abordagem qualitativa, os atores e autores sociais do processo educativo dessa instituição desvelaram, por meio de entrevista narrativa e pesquisa documental, a existência de vários projetos político-pedagógicos que coexistem durante toda a sua história, de caráter tecnicista e humanista. O resultado deste trabalho é um resgate sócio-histórico da Pedagogia Empresarial do Banco do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Adultos, Pedagogia Empresarial, Multirreferencialidade, Políticas de Formação.

## ABSTRACT

In face of a complex organizational world inserted in a globalized and financially-oriented society, the object of research of this dissertation is the management teaching used by a Brazilian company of the financial sector. Going through this organization's educational *praxis* itinerary of the last forty years, it was possible to identify the formation politics that guided the pedagogical actions during this time, and reflect about the implications that provoked the economic and social development of this institution. Jaques Ardoino's intelligibility model is the main reference in the reflections of the following perspectives: people, inter-relations, groups, organization and institution. The reflections on Adult Education e Permanent Education contribute to analyze the influence of UNESCO in the elaboration of the public and the private Professional Education Policies in Brazil. The substratum of the Pedagogy and the Pedagogic Methods is Paulo Freire conception of Freedom-prone Education and Louis Not's Knowledge Pedagogy. The organization is unveiled by Renaud Sainsaulieu and Ana Maria Kirschner management sociology and by the psycho-sociologic analysis of the organization, management and power disputes of Vincent Gaulejac and Eugène Enriquez. Other theorists are also present in this search for the intelligibility of the Management Pedagogy used by the Corporate University of the Bank of Brazil, where we find layered: the Public Politics (Economic, Financial and Educational), Staff Education Policies and Capacity Enhancement Programs that have supported the passageway of various economic and political cycles of the Brazilian society and that resulted in deep transformations in this organization. By using the multi-reference perspective and the qualitative approach, the social actors and authors of the educational process of this institution unveiled, with the use of narrative interviews techniques and documentary research, the existence of various politic-pedagogic projects that coexisted through all its history of humanist and technicist character. The final result is a social-historical rescue of the business teaching practiced at Bank of Brazil.

**KEYWORDS:** Adult education. Business teaching. Multi-reference. Educational politics.



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
O INÍCIO DA TRAJETÓRIA E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA.....	15
DECIFRANDO O CAMINHO.....	24
VIA PREFERENCIAL E VIAS SECUNDÁRIAS.....	24
ESTRUTURA DA CAMINHADA.....	25
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 2 - EMPRESA – ORGANIZAÇÃO E INSTITUIÇÃO.....</b>	<b>37</b>
2.1 A EMPRESA, SEU DESENVOLVIMENTO E SUA AÇÃO FORMADORA.....	37
2.2 OS CONCEITOS - “QUE OS FRUTOS REALIZEM AS PROMESSAS DAS FLORES”.....	37
2.3 A EMPRESA – CONTEXTO, MODUS OPERANDI, ANGÚSTIAS E CONTROLE.....	39
2.3.1 Contexto .....	39
2.3.1.1 A Gestão - manager, management .....	42
2.3.2 Estrutura de funcionamento – Modus Operandi.....	46
2.3.3 As angústias fundamentais da organização.....	48
2.3.4 Os modos de controle.....	49
2.4 A EMPRESA: NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL.....	51
2.5 A EMPRESA FORMADORA – PAPÉIS SOCIAIS E PEDAGOGIAS.....	60
2.5.1 A Noção de Sujeito, Agente, Ator e Autor nos Espaços de Formação.....	63
2.5.2 A Pedagogia nas Empresas.....	66
2.5.3 Pedagogia das Competências .....	69
2.6 MULTIRREFERENCIALIDADE E O MODELO DE INTELIGIBILIDADE DAS ORGANIZAÇÕES	72
2.6.1 Olhando as Pessoas.....	74
2.6.2 Olhando as Inter-relações.....	75
2.6.3 Olhando os Grupos.....	75
2.6.4 Olhando a Organização.....	76
2.6.5 Olhando a Instituição.....	78
2.7 É HORA DO PROJETO.....	80
2.7.1 Pedagogia Libertadora.....	82
2.7.2 Métodos Pedagógicos.....	85
<b>CAPÍTULO 3 - O VIAJANTE OU A PAISAGEM?.....</b>	<b>91</b>
3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO.....	91
3.2 AS TÉCNICAS.....	94
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	97
3.4 APLICAÇÃO DO MÉTODO .....	98
<b>CAPÍTULO 4 - UM BANCO E SUA HISTÓRIA.....</b>	<b>102</b>
4.1 A FUNDAÇÃO.....	102
4.2 A EVOLUÇÃO.....	103
4.2.1 O Primeiro Banco do Brasil - 1808 a 1829.....	103
4.2.2. O Segundo Banco do Brasil - 1853 e 1892.....	104
4.2.3 O Terceiro Banco do Brasil – de 1906 até os dias atuais.....	105
4.3 A SITUAÇÃO ATUAL (SÉCULO XXI).....	108
4.4 A UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL .....	109
<b>CAPÍTULO 5 - NARRATIVAS E TESSITURAS HISTÓRICAS.....</b>	<b>114</b>
5. 1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS.....	114
5.1.1 Década de 1960.....	114
5.1.2 Década de 1970.....	122
5.1.3 Década de 1980.....	131

5.1.4 <i>Década de 1990</i> .....	139
5.1.5 <i>O Novo Milênio: a Virada para a Década 2000</i> .....	150
5.2 AS ENTREVISTAS.....	163
5.2.1 <i>Políticas e Filosofia</i> .....	164
5.2.2 <i>Estruturas, Estratégias e Programas</i> .....	166
5.2.3 <i>Motivações e Valorização</i> .....	169
5.2.4 <i>Teorias e Metodologias</i> .....	170
5.2.5 <i>Educadores</i> .....	175
5.2.6 <i>Educação à Distância</i> .....	179
5.3 DO DESED À UNIVERSIDADE CORPORATIVA .....	181
<b>CAPÍTULO 6 - O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO</b> .....	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>197</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

APEA	Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem
ARESP	Arquivo Especial da Diretoria Gestão de Pessoas
BACEN	Banco Central do Brasil
BB	Banco do Brasil
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CAIEX	Caixa Executivo
CC	Carta Circular
CCBB	Centro Cultural Banco do Brasil
CEFOR	Centro de Formação Profissional
CENCA	<i>Curso de Entrenamiento para Cajeros</i>
CESEC	Centro de Processamento de Serviços e Comunicações
CFE	Curso de Formação de Educadores do BB Educar
CFI	Curso de Formação de Instrutores
CIC	Codificação de Instruções Circulares
CIPAD	Curso Intensivo para Administradores
CMN	Conselho Monetário Nacional
COMEX	Curso de Comunicação e Expressão
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COORD	Coordenadores de Coordenadores de Baterias de Caixas
CPE	Curso de Preparação de Educadores
CREAI	Carteira de Crédito Agrícola e Industrial
CREIN	Curso de Crédito Industrial
DEASP	Departamento de Assistência e Disciplina
DESED	Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal
DIPES	Diretoria Gestão de Pessoas
DIREC	Diretoria de Recursos Humanos
DIRES	Diretoria de Relações com Funcionários e Resp. Socioambiental
DPP	Eixo de Desenvolvimento Pessoal e Profissional das GEPES
DRS	Desenvolvimento Regional Sustentável
FBB	Fundação Banco do Brasil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIPEC	Fundo de Incentivo à Pesquisa Técnico-Científica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPI	Fundamentos Pedagógicos para Instrutores
FUNCJ	Departamento de Controle de Pessoal
FUNDEC	Fundo de Desenvolvimento Comunitário
GAREF	Gabinete do Representante do Funcionalismo do Banco do Brasil
GDP	Gestão de Desenvolvimento Profissional
GEDEP	Gerência de Desenvolvimento Profissional
GEDUC	Gerência de Educação e Desenv. de Competências Profissionais
GEPES	Gerência Regional de Gestão de Pessoas
GT	Grupo de Trabalho
IBEU	Instituto Brasil Estados Unidos
IFC	<i>International Finance Corporate</i>

IMPLA	Curso para Implantadores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIC	Livro de Instruções Circulares
LNI	Levantamento das Necessidades de Treinamento
MBA	<i>Master Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
NMOA	Novo Modelo Organizacional de Agências
NT	Nota Técnica
PDG	Plano de Desenvolvimento para Gerentes
PDRH	Plano Diretor de Recursos Humanos
PDV	Programa de Desligamento Voluntário
PIB	Produto Interno Bruto
PREVI	Caixa de Previdência dos Funcionários do Banco do Brasil
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QFD	<i>Quality Function Deployment</i>
RESEL	Divisão de Recrutamento e Seleção
RSA	Responsabilidade Socioambiental
SADI	Sistema de Atendimento Direto e Integrado
SEDEP	Setor de Desenvolvimento
SFN	Sistema Financeiro Nacional
SisBB	Sistema de Informações Banco do Brasil
Sistema PFP	Programa de Formação Profissional
Sistema TAO	Banco de Talentos e Oportunidades
SUMOC	Superintendência da Moeda e do Crédito
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TBC	Treinamento Baseado em Computador e CD
TBW	Treinamento Baseado na Web
TVBB	Televisão Corporativa Banco do Brasil
UA	Unidade de Assessoramento
UEN	Unidade Estratégica de Negócios
UF GEPES	Unidade de Função Gestão de Pessoas
UFRH	Unidade de Função Recursos Humanos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UniBB	Universidade Corporativa Banco do Brasil
VICRE	Vice-presidência de Crédito e Gestão de Pessoas
VIPAD	Vice-presidência de Administração
VIPES	Vice-presidência de Gestão de Pessoas e Respons. Socioambiental

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Métodos didáticos.....	86
<b>Quadro 2:</b> Classificação dos métodos.....	87
<b>Quadro 3:</b> Informantes - Situação Atual.....	100
<b>Quadro 4:</b> Informantes – Posse no BB.....	100
<b>Quadro 5:</b> Seminários realizados.....	158
<b>Quadro 6:</b> Resignificação de Conceitos .....	159

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Perfil educadores do Banco do Brasil em 2006.....	97
<b>Gráfico 2:</b> Educadores do BB – Gênero – 2006.....	98
<b>Gráfico 3:</b> Educadores do BB – Nível de Escolaridade – 2006.....	98
<b>Gráfico 4:</b> Participação em treinamentos em 2006.....	112

## INTRODUÇÃO

*Estou à procura de um livro para ler. É um livro todo especial. Eu o imagino como a um rosto sem traços. Não lhe sei o nome nem o autor. Quem sabe, às vezes penso que estou à procura de um livro que eu mesma escreveria. Não sei. Mas faço tantas fantasias a respeito desse livro desconhecido e já tão profundamente amado.*

*Clarice Lispector  
O Livro Desconhecido*

### **O início da trajetória e a importância da escolha**

“Falar um livro”. Convite que o educador brasileiro Paulo Freire fez a Myles Horton (educador estadunidense que lutou, nas décadas de 50 e 60, pelos direitos civis e educação de jovens e adultos trabalhadores dos Estados Unidos), para falar de educação e mudança social, de vida, idéias, experiências e de liberdade. Essa leitura me instiga a encontrar, também, o livro desconhecido de que fala Clarice.

A angústia e o desejo desse encontro estão na proporção de quem se inicia na pesquisa científica somente na pós-graduação, no final dos anos noventa do século XX, numa especialização *lato sensu* em Administração de Recursos Humanos, feita na Universidade Federal da Bahia.

Empreender um mestrado, entrar em contato com os dilemas teórico-metodológicos da construção de uma dissertação leva-me às vezes a sonhar em encontrar respostas que sejam sínteses históricas de tudo o que foi dito, do que foi pensado, escrito, sentido e vivido. Ingênua pretensão. Então, do mestre Freire, relembro o desafio de sair da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, quando se refere ao “rigor metódico necessário para, discutindo a curiosidade ingênua e a crítica, fazer a passagem do senso comum para o conhecimento científico” (Freire, 2000). Desafio que só começa passando pela dificuldade e pelo prazer de buscar o saber, de estudar em múltiplas fontes. Busco então um livro plural. Encontro livros: escritos, falados, vivenciados e sonhados por teóricos da educação

e de diversas outras áreas do conhecimento e, também, por personagens que deram sentido a minha busca.

Como funcionária e educadora do Banco do Brasil (BB), desafio-me a pesquisar sobre o processo educativo e pedagógico dessa organização, através da análise da formação dos funcionários e funcionárias da “ativa”, aposentados e ex-funcionários que atuam como educadores e formadores nessa organização. Identificando as políticas e os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam essa *práxis* pedagógica. *Práxis*, no sentido que lhe dá Castoriadis: uma atividade que se realiza na interação e cujo resultado depende do que “um e outro façam” (CÓRDOVA, Inédito, 2005a).

Definir um tema de pesquisa requer leituras e diálogos. Durante todo o processo pululam inúmeros temas, a tentação de percorrer outros caminhos... A ansiedade de achar que poderia me aprofundar em algumas questões e as surpresas na descoberta de dimensões antes não percebidas e tampouco refletidas; além da ambição da abrangência: de períodos cronológicos, de leituras, de aspectos generalistas, da utilização de múltiplas técnicas.

Para esse empreendimento, definido o problema e o tema da pesquisa, surgiram indagações de que métodos, técnicas, paradigmas científicos, concepções gnoseológicas e ontológicas seriam utilizadas na investigação dessa problemática, na ótica de uma educação empresarial, para compreender e analisar essa realidade.

A dúvida epistemológica aparece na definição da abordagem: quantitativa ou qualitativa?

Os fatos não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LUDCKE; ANDRÉ, 1988, p. 4).

Iniciada a investigação, foi necessário elaborar e percorrer uma trajetória instigante e, por muitas vezes, emocionante na reconstrução da delicada tapeçaria da história dessas pessoas, de suas inter-relações, dos grupos que constituem, da organização que fazem parte e da instituição que representam. Utilizando categorias de análise do modelo de inteligibilidade das organizações criado por Ardoino (1966). Realizando resgate histórico e simbólico dos fazeres, dos saberes, dos viveres e dos sonhares, através de ampla pesquisa



documental e de entrevistas narrativas com os educadores que estiveram ou ainda estão (como é o caso dos aposentados e ex-funcionários) no processo educativo dessa organização, ao longo de quatro décadas – de 1965 a 2006.

Meu olhar, por vezes, ficou surpreso com dimensões que se descortinaram e que eu, por fazer parte dessa história, nunca as havia percebido. Encontro que desvela uma cultura profissional singular, uma pedagogia instituída e instituinte em uma empresa quase bicentenária. Persegui com obstinação a identificação das políticas de formação dos educadores e dos seus pressupostos teóricos e metodológicos. Analisei as influências das correntes pedagógicas e contribuições dos seus pensadores e as metodologias utilizadas ao longo desse período, nossa prática definida ora como treinamento e desenvolvimento, ora como educação corporativa e ora como educação empresarial.

Em seguida, foi necessário delimitar os marcos teóricos. Epistemologicamente, qual a gênese desse saber construído? Que pressupostos filosóficos norteiam essa prática? Qual ou quais linhas pedagógicas estão presentes? Que metodologias são empregadas no desenvolvimento e na aplicação dos diversos cursos em sala de aula?

As respostas a esses questionamentos se apresentam nos resultados da investigação a que cheguei após a leitura dos documentos institucionais e da realização das entrevistas. Ao iniciar a pesquisa, tive que optar por uma linha teórica que me ajudasse na reflexão e leitura dessa realidade social. Para formar o “tecido” teórico dessa dissertação, parto da abordagem multirreferencial de Ardoino, que contempla a concepção do imaginário radical e social de Castoriadis e o pensamento complexo de Morin. A educação de adultos e o pressuposto da educação permanente são apresentados por Maria da Conceição Antunes, professora da Universidade do Minho (Portugal). A pedagogia e os métodos pedagógicos chegam através da concepção de educação libertadora de Paulo Freire e da análise dos métodos pedagógicos de Not. A organização se desvela à luz da sociologia da empresa de Sainsaulieu e da análise psicossociológica da gestão e das relações de poder de Gaulejac e Enriquez.

O horizonte de tempo dessa pesquisa percorre os últimos quarenta anos. Com quase 157 anos de criação, em maio de 1965, o Banco do Brasil cria um departamento para realizar as ações de formação profissional de seus funcionários, o Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED), com o objetivo de “... favorecer e intensificar o aprimoramento do pessoal e promover a adequada utilização de sua capacidade, em benefício

de cada um e, por esse meio, de todo o conjunto, com vistas ao permanente engrandecimento do Banco, como instituição nacional a serviço do País” (BB CC 5.319, 1965).

Esse Departamento passou a definir as políticas de formação, a identificar ações de educação no ambiente externo (universidades, institutos, outras empresas e entidades), a desenvolver ações no ambiente interno (capacitação comportamental e técnica, presencial e a distância) e a criar espaços de ensino-aprendizagem para seus funcionários localizados em todo o País.

Para a realização dos eventos, foram convidados funcionários com “experiência no magistério”, conforme relato em documento interno da época (1965), e a partir desse momento foi criada a função do “educador” nessa organização. No início, chamados “especialistas”, posteriormente “professores”, a seguir “instrutores” e atualmente “educadores corporativos” ou somente “educadores”. Educador aqui não é só função, é gênero mesmo, pois as mulheres, proibidas de se inscreverem nos concursos da Empresa desde 1935, só voltaram a participar de concurso público do BB a partir de 1968, com a garantia que a Constituição de 1967 trazia e regulada pela Lei 5473, de 1968. Década de 60 do século XX. O signo era “treinamento e desenvolvimento”.

O fio condutor deste trabalho diz respeito à história da política e dos processos de formação a que estão submetidos os profissionais do Banco do Brasil. Os atores sociais do processo educativo são: educadores (inclusive os formadores), planejadores, educandos (ou treinandos), analistas de educação e gestores. Para isso, é preciso discutir as finalidades, os valores e as significações que constituem a educação realizada nessa Empresa e, por consequência, na sociedade em que ela está inserida.

A opção de uma bancária em fazer um curso de mestrado acadêmico em Educação, tendo formação em Economia e Administração, denota que o objeto do trabalho em uma instituição financeira tem um teor predominantemente racional e pragmático no atendimento a demandas relacionadas a serviços financeiros, mas para que ele seja realizado seus profissionais precisam de ações formativas, de desenvolvimento e atualização e, para isso, atuam pessoas que, além de cumprirem sua função como Bancárias, exercem a atividade de educadores e disseminam conhecimentos, valores e cultura nessa Organização.

Investigo esse fenômeno, a fim de atender a uma inquietude que me desafia a empreender a identificação e a análise da formação dos educadores do Banco do Brasil, a enfrentar novas possibilidades, outros saberes e epistemologias que possam surgir.

O Banco do Brasil é uma empresa de economia mista. Tem a União como acionista majoritário. Atua como banco de governo e como banco de mercado. Em 2008, completará duzentos anos de sua fundação. Traz em sua história a dinâmica político-econômico-financeira da Monarquia e da República, pois foi criado para ser o primeiro banco público do país, o Banco do Brasil. Proclama como missão: “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” (BB LIC, 2007).

Esse é o *locus* dessa pesquisa, onde o sujeito é o educador, formador de educadores - funcionário ou funcionária - que disponibiliza, compartilha seus conhecimentos didático-pedagógicos, teóricos e práticos, adquiridos interna e externamente e consegue socializar o sonho e a paixão pela educação. O objeto é a pedagogia empresarial presente nessa história, nas políticas de formação e nos pressupostos educacionais. Cabe aqui explicitar de que concepção de sujeito se trata meu foco: “... a questão do sujeito é a questão do ser humano em suas inumeráveis singularidades e universalidades” (CASTORIADIS *apud* LUC RIDEL, 2004).

Diversas pesquisas foram realizadas na Academia, de caráter *lato* e *stricto sensu*, por alunas e alunos interessados na proposta didático-pedagógica dessa Organização, a maioria focada em programas ou públicos específicos de capacitação. A análise da proposta pedagógica e do papel do educador como sujeito e ator social desse processo não foi tema central dos trabalhos analisados, como retrata abaixo o sumário das pesquisas consultadas.

Em Nogueira, dissertação defendida em 1980 na Universidade de Brasília (UnB), na ótica da psicologia, o autor estudou a influência da posição hierárquica do avaliador na identificação das necessidades do treinamento do supervisor. Nesta pesquisa, o treinamento é visto como um importante instrumento gerencial de desenvolvimento dos recursos humanos e do alcance da eficácia organizacional, como também é entendido como um sistema, composto das seguintes etapas: a) levantamento das necessidades; b) programação; c) desenvolvimento e controle; e d) avaliação. O autor identifica percepções diferentes e discordâncias entre a visão

dos avaliadores e dos avaliados no levantamento de necessidades de treinamento e ressalta a importância do papel dos supervisores, atuando como “agentes ou extensores do departamento de treinamento” (p.71), no desenvolvimento das competências interpessoal e técnica (p.72:3) e na construção de instrumentos mais abrangentes para identificar e analisar as demandas por treinamentos.

Na década de 90, Luiz Oswaldo Souza, em sua dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), fundamentado no materialismo histórico e dialético, fez um estudo comparativo entre uma experiência educativa (no sentido mais amplo que esse termo possa ter) externa, na criação de uma faculdade no interior do Ceará, e interna, na atuação político-pedagógica como representante eleito pelos funcionários para o Conselho de Administração do Banco, e reflete sobre um possível “projeto pedagógico que o educador precisa ter para interferir em qualquer Processo de Educação há que ter seu ponto de convergência mínima, entre os que nele interagem, na natureza do Homem” (SOUZA, 1994, p. II).

Carbone (1992), em dissertação defendida na Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, estudou o perfil dos gerentes do BB, na ótica da eficácia gerencial, fazendo uma análise dos processos de recrutamento, seleção, formação e avaliação de desempenho para essa função. Constatou em sua investigação a existência de uma filosofia “autoritária, burocrática e controladora” (p.205) na Empresa e de disfunções na atuação desses profissionais em decorrência do gigantismo (milhares de pontos de atendimento), tradicionalismo (sentimento de estabilidade e continuísmo), autoritarismo (*modus operandi* não participativo) e atraso tecnológico (processos não informatizados) que a Empresa detinha. Para diminuir essas discrepâncias, sugeriu a criação de um programa específico para os altos executivos, “alinhado com as necessidades da Empresa e do mercado” (p.208), com ênfase na formação em Administração como disciplina multidisciplinar e sob inspiração da teoria da Gerência Estratégica.

Vânia Henriques (1995) faz uma análise em sua dissertação de mestrado, defendida no Departamento de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB), dos programas de treinamento voltados para a alta administração, tendo como tese central a análise do campo social, entendido como uma “instituição social, uma esfera de legitimidade” (p.10) e que tem no treinamento “um ritual de legitimação” e “uma espécie de alicerce para a

sustentação do aparato burocrático de uma determinada instituição” (p.13), na ótica weberiana. A autora analisa o Banco como campo social vulnerabilizado em seu sistema axiológico, em função da Reforma do Sistema Financeiro e da nova Política Econômica implantada pelo governo militar. Sua pesquisa abrange o período de 1964 a 1978, época em que a autora constata a implementação de uma estratégia pedagógica baseada nos princípios da Administração Científica, na lógica taylorista, ancorada na ideologia da classe burguesa, na reprodução do discurso autoritário e que contribuía para organizar didaticamente a linguagem do poder e “enquadrar os funcionários ao sistema de valores da instituição” (p.94). Ressalto que nesse trabalho há uma relevante pesquisa histórica da área de educação no BB.

Daniel Souza (2002), em sua dissertação de mestrado feita na área de Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisa aspectos da cultura organizacional do BB que facilitariam ou dificultariam a implementação de programas de educação a distância (EaD). Análise feita sob a ótica dos valores organizacionais (p.48), como qualidades identificadas nesse ambiente e que têm relevância para os atores sociais. Utiliza o instrumento Inventário de Valores Organizacionais (IVO) para identificar categorias num par de conceitos antagônicos: autonomia (individualismo) *versus* conservadorismo (coletivismo, visão sociocêntrica), hierarquia (estrutura) *versus* igualitarismo (justiça social, igualdade, responsabilidade, igualitarismo) e domínio do ambiente físico e social (de recursos materiais, do mercado, da tecnologia e do conhecimento) *versus* harmonia (proteção da natureza, cooperação, integração interorganizacional). Identifica uma grande convergência de valores, mesmo com a existência de subgrupos e subculturas com visões diferentes, mas não contraditórias, e um fluxo disseminador de cultura realizado nas trocas geracionais (novos e antigos) e na educação presencial. Alerta para que as novas metodologias de educação a distância se repensem constantemente como instrumentos de difusão cultural.

A antropóloga Lea Rodrigues (2004), em seu doutoramento pela UNICAMP, fez uma análise etnográfica do jogo metafórico entre o Banco do Brasil, a própria nacionalidade e Estado-nação durante o Programa de Demissões Voluntárias (PDV) ocorrido em 1995. O PDV implementou mudanças sob a ótica de um projeto de modernização, sintonizado com as mudanças no mundo do trabalho orientadas pela ótica neoliberal, como parte de “um movimento de reordenação do setor financeiro nacional” (p.346). Ressalta o papel que o Banco ocupa no imaginário social vinculando-o à idéia de nação (p.347). Identifica durante esse processo vários níveis de mudanças: na estrutura administrativa e organizacional,

nas relações internas, nas relações do Banco com o Governo e com as comunidades. Como também, um período de desconstrução da imagem de banco social (agente de desenvolvimento nacional) e da ressignificação posterior de acordo com a lógica do mercado. Nas relações internas, houve a valorização de um novo perfil profissional, de acordo com o princípio da empregabilidade e a ruptura de valores, como dedicação e lealdade, o que promoveu a “erosão dos referenciais identitários que sustentavam as relações entre empresa e funcionários” (p.332).

Isa Freitas (2005) fez uma análise, em sua tese de doutoramento pela Universidade de Brasília (UnB), na ótica da psicologia da aprendizagem, da avaliação do impacto dos processos de treinamento, desenvolvimento e educação empresarial. Considerando que o treinamento tem o objetivo de “contribuir para a melhoria dos desempenhos dos indivíduos, grupos e organização, seu foco de atuação recai sobre o sujeito da aprendizagem: o indivíduo” (p.218). Propõe a utilização de instrumentos que mensurem o impacto do treinamento no desempenho individual, com ênfase no suporte à transferência; impacto do treinamento no desempenho do grupo de trabalho, com ênfase no suporte à aprendizagem contínua; e impacto de treinamento na organização, com ênfase na identificação dos fatores intervenientes.

Ruffato Júnior (2005), em dissertação defendida na Faculdade de Educação da UnB, à luz da teoria das Organizações de Aprendizagem, pesquisa a percepção dos funcionários quanto a esse conceito no BB. Parte do pressuposto de que a organização só aprende a partir da aprendizagem dos indivíduos e dos grupos, e que isso só ocorre quando se institucionaliza, “passa a fazer parte das normas, rotinas e procedimentos” (p.37), e proporciona “condições de transferência da aprendizagem para toda a organização” (p.31). Constatou um alto grau de institucionalização de conceitos técnicos e de formação profissional, “competência em estruturar, disponibilizar e estimular a utilização dos conteúdos” (p.109) e de uma cultura de aprendizagem e do desenvolvimento profissional (p.110). Propõe a seleção e formação de gestores voltados para o desenvolvimento das pessoas e da organização; estímulo, manutenção e valorização de comunidades de aprendizagem; e a busca de soluções que garantam condições de tempo e espaço para a aprendizagem.

Marizia Araújo (2005), em tese de doutorado na Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à luz da abordagem sistêmica em T&D, buscou encontrar a efetividade das ações de treinamento na ótica do desempenho individual e

organizacional, através da análise do Sistema de T&D do Banco, em seus quatro subsistemas e suas inter-relações: Análise de Necessidades, Elaboração do Planejamento, Execução dos Programas e Avaliação de T&D. Recorre aos pressupostos da Andragogia, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Instrucional para essa análise. Ao formular como questões pedagógicas: A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por quais meios? A autora responde com uma trilha metodológica para o desenvolvimento de programas composta por: formulação de objetivos e definição dos objetos de aprendizagem, definição de estratégias de ensino-aprendizagem, escolha dos recursos didáticos e validação do treinamento, apoiada na taxionomia dos objetivos instrucionais de Bloom, Krathwohl, Masia: domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Identifica como fatores dificultadores: a) antes de T&D: falta de critérios para indicação para treinamento (análise de necessidade em nível pessoal); b) durante a execução dos programas de T&D: distância entre T&D e a situação real de trabalho; indisponibilidade de tempo para estudar; c) depois: falta de suporte gerencial à transferência de aprendizagens; volume de trabalho e pressão por resultados (p.191). Propõe duas categorias de contribuições: teóricas (triangulação: educação, administração, psicologia - cognitiva e instrucional e engenharia da produção, interdisciplinaridade) e metodológicas (processo da pesquisa: quantitativa e qualitativa).

João Batista Leite, em 2006, fomentou, na ótica da Administração e da teoria da Gestão do Conhecimento, a discussão das relações entre conhecimento e trabalho e suas interações, em seu doutoramento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa abordagem associa “identificação, registro, compartilhamento e utilização do conhecimento no contexto das organizações” (p.16) e significa para o autor “ a gestão das condições de trabalho que viabilizem a aprendizagem e a construção do conhecimento, tendo-se em vista, simultaneamente, a realização das metas sociais e econômicas da empresa, bem como o desenvolvimento humano das pessoas envolvidas” (p.219). Propõe um modelo referencial da Gestão do Conhecimento no Banco do Brasil (p.219). Nesse modelo, quanto à Identidade Corporativa, a empresa “tem compromissos éticos simultâneos, tanto em relação à sociedade, quanto em relação aos seus funcionários”; quanto à Identidade Profissional “pode-se imaginar a combinação entre duas perspectivas profissionais, que não são excludentes: os conceitos de vendedor e consultor” (p.220), como também a retomada de três componentes da vida ativa: labor, trabalho e ação política; quanto à Gestão do Conhecimento pode ser realizada no compartilhamento de conhecimentos e na aprendizagem; e, finalmente, quanto ao Ambiente

de Trabalho, o prevaecimento da cooperação entre os atores, orientados por uma visão de longo prazo” (p.220).

Minha história no BB representa a construção de um projeto profissional de vinte e seis anos como funcionária, simultâneos doze anos como educadora. Desde maio de 2005, gerencio a área responsável pelo desenvolvimento interno de programas, projetos e ações educativos para funcionários, clientes e comunidade. Esses fatores me auxiliaram e estimularam nesse empreendimento e facilitou o acesso às pessoas pesquisadas e aos documentos para análise.

### **Decifrando o Caminho**

“Navegar é preciso, viver não é preciso” dizem os navegadores do poema de Fernando Pessoa, mas sobre a motivação e a expectativa da viagem? O que precisa ser conhecido, desvelado, refletido? Nos passos metodológicos da construção de uma pesquisa é necessário a delimitação do objeto da investigação. Qual é o problema a ser analisado?

Formular um problema de pesquisa, segundo Rudio (1988), “consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando suas características” (p.75). Para Kerlinger (2003), “um problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (p.35).

Pensando no propósito de analisar os diversos programas de formação do educador do BB, suscito a seguinte questão: Quais as políticas e os pressupostos pedagógicos - teóricos e metodológicos - presentes nos programas de formação do educador do Banco do Brasil, de 1965 a 2006?

### **Via Preferencial e Vias Secundárias**

Nesta caminhada em busca do Livro Desconhecido, como protagonista dessa aventura, elaboro um roteiro de investigação, com suas estradas, autovias, trilhos, trilhas, rotas e veredas e faço-me a seguinte questão: Onde quero chegar? Diz a sabedoria popular que todos os caminhos levam a Roma. O que é Roma na minha pesquisa?



## **Objetivo Geral**

O Banco do Brasil tem uma área de educação que define, elabora, sistematiza e disponibiliza as ações de formação e capacitação dos funcionários e funcionárias da Empresa. Faz educação. Pedagogia. Educação na empresa. Então, defino como objetivo geral: analisar as políticas de formação e os pressupostos pedagógicos - teóricos e metodológicos - na formação dos educadores no Banco do Brasil.

Com base nesses referenciais teóricos, busco resgatar as políticas e os pressupostos teóricos e metodológicos da educação no BB, no sentido de compreender a formação do educador que é construída historicamente antes e durante o processo de sua trajetória profissional.

## **Objetivos Específicos**

Essa Roma está no final da estrada, no entanto, consigo ver várias cidades em uma só e várias dimensões dessa cidade: normativa, histórica, sociológica, organizacional, política e filosófica. São as rotas específicas:

- ❖ identificar os períodos de transição da história do Banco do Brasil;
- ❖ resgatar a história da formação dos educadores do BB;
- ❖ identificar as diretrizes político-institucionais que balizam a formação dos funcionários e de seus formadores;
- ❖ identificar as teorias e metodologias que embasam os cursos de formação de educadores nas quatro décadas no período de 1965 a 2006.

## **Estrutura da Caminhada**

O processo de pesquisa em muito se assemelha à construção de um roteiro de viagem. Este trabalho está estruturado em sete grandes momentos:

- 1) Na “Introdução”, apresento o objetivo do trabalho e justificativa (O Início da Trajetória e a Importância da Escolha), o problema de pesquisa (Decifrando o Caminho), os objetivos (Via Preferencial e Vias Secundárias) e a estrutura do documento (Estrutura da Caminhada).

- 2) “Educação de Adultos e Formação Profissional”, este é o início da investigação. Momento em que busco fazer uma retrospectiva histórica das políticas orientadas pela UNESCO para a implementação da *educação permanente* e da *educação continuada* na educação profissional.
- 3) “Conhecimento ou Sabedoria”, este é o momento da reflexão teórica sobre o meu objeto de estudo: a empresa, com o nome Banco do Brasil, com os sujeitos formadores. É o encontro da abordagem Multirreferencial, de Ardoino, com a Sociologia da Empresa, de Sainsaulieu, com a Psicossociologia de Enriquez e Gaulejac, com a Pedagogia Libertadora de Freire e a Pedagogia do Conhecimento de Not.
- 4) “O Viajante ou a Paisagem?” Momento de apresentação das estratégias metodológicas e da aplicação do método, explicitando que métodos e técnicas foram utilizados.
- 5) “Um Banco e sua história”, tempo necessário de conhecimento da empresa palco da investigação. Um breve resumo da história do Banco do Brasil, suas políticas e sua situação atual e as características de sua Universidade Corporativa.
- 6) “Narrativas e Tessituras Históricas”. Este é o momento da apresentação dos resultados, discussões e análises (Do DESED à Universidade Corporativa) sobre a realidade apreendida na pesquisa documental e nas entrevistas.
- 7) “O Caminho se faz Caminhando”. Considerações Finais. Este é o último momento desta trajetória de encontros e resgate da memória. Lanço um último olhar sobre a caminhada e convido o leitor a sonhar com o futuro. Faço um balanço da viagem/busca. Aqui estão também as considerações finais, as recomendações e as indicações de pesquisas. Um convite a começar outra caminhada... Boa viagem!

## **CAPÍTULO 1**

### **A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Como a temática central dessa dissertação envolve os trabalhadores e trabalhadoras do Banco do Brasil, pessoas que ingressaram nesta Empresa através de concurso público, a partir dos 18 anos de idade, julgo relevante uma breve incursão nas políticas de educação de adultos no itinerário histórico desta pesquisa, da década de 1960 aos anos 2000, destacando a contribuição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). As cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) realizadas pela UNESCO preconizaram os principais marcos teóricos que, segundo Antunes (2001, p.30), são marcos históricos da evolução do conceito de educação, e que têm, desde então, influenciado as políticas públicas de educação, no Brasil e no mundo.

Educação de adultos é um campo de estudo que facilmente se remete a programas complementares à formação escolar, destinados a maiores de 18 anos que não tiveram acesso à escola ou não a concluíram, que acontecem geralmente no horário noturno e referem-se a processos formativos diversos: alfabetização, qualificação profissional, formação política. No entanto, há um misto de caráter formal e informal, público e privado na história dessa modalidade educativa e nos vários espaços sociais onde ela acontece, que podemos analisá-la à luz dos debates e relatórios produzidos nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) realizadas pela UNESCO:

- ❖ I – Dinamarca - 1949;
- ❖ II – Canadá - 1960;
- ❖ III – Japão - 1972;

- ❖ IV – França - 1985;
- ❖ V – Alemanha – 1997.

Na primeira metade do século XX, a educação estava voltada para a criança e o jovem, o espaço escolar era o *locus* privilegiado dessa atividade, preparando-os para o futuro. No entanto, o contexto mundial da pós-segunda guerra voltava-se para a reestruturação econômica e social dos países. Os trabalhadores, nesse período, tiveram de se adaptar a uma nova dinâmica produtiva, voltada para a reconstrução e desenvolvimento das nações. A educação não poderia se restringir somente ao ambiente escolar ou à formação contínua (atualização e reciclagem profissional), ela se tornaria “pré-requisito necessário ao desenvolvimento social, econômico e cultural” (p.32) das pessoas e da sociedade. O relógio do tempo se acelerou e o presente precisava de respostas “às necessidades concretas dos membros ativos da sociedade” (ANTUNES, 2001, p.35).

No Brasil, a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar nas políticas públicas a partir da década de 30, quando começou a se consolidar um sistema público de educação elementar no País. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e de concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. No Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, os pioneiros do movimento denominado “Escola Nova”, que tinham Anísio Teixeira como um dos principais representantes, propuseram a implementação de um sistema abrangente e moderno de educação básica, como projeto político de democratização do País.

No entanto, em novembro de 1937, foi instaurado o Estado Novo, período ditatorial de nossa história que durou até 1945. Instituído por Getúlio Vargas, substituiu a idéia de um sistema educacional descentralizado, comunitário, por um sistema administrado pelo Estado. Esta proposta apresentava os seguintes níveis:

- a) primário, para educar as grandes massas para o trabalho;
- b) secundário (ginásial e colegial) com uma vertente profissional para os filhos de trabalhadores e uma vertente acadêmica, para a formação das “individualidades condutoras”.

O movimento dos escolanovistas se opôs a essa orientação do governo. A Igreja Católica foi partidária dessa oposição, no entanto, em defesa do ensino privado e da educação religiosa. Destarte, o fato de ser um período de ampliação dos investimentos estatais em educação ocasionou uma maior oferta de oportunidades de escolarização. As mudanças no sistema educativo acompanharam, a seu modo, as mudanças no mundo do trabalho.

Em 1949, em Elsenaur, na Dinamarca, a UNESCO organizou a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (I CONFINTEA), podendo ser considerada como um marco, o ponto de partida da discussão de uma concepção de educação voltada para o universo do adulto. Segundo o relatório dessa Conferência:

Antunes (2001, p. 35) destaca que a educação de adultos tem por objetivo “fornecer aos indivíduos os conhecimentos indispensáveis ao desempenho das suas funções econômicas, sociais e políticas e, sobretudo, dar-lhes possibilidades de, através da sua participação na vida da comunidade, viver uma vida mais completa e mais harmoniosa”.

Os delegados dessa Conferência, representantes de 27 países e inspirados no movimento da Escola Nova, desenvolveram uma proposta de educação dinâmica e funcional, que observava a realidade concreta do indivíduo e da sociedade onde ele estava inserido e, para isso, indicavam a necessidade de se adotar novas técnicas e novos métodos, além de preparar uma formação específica para os professores que atuavam nessa área.

Para Antunes (2001), ao mesmo tempo em que “anunciam uma concepção ampla de educação que abrange o âmbito intelectual, social, artístico”, ressaltam o objetivo fundamental de “promover a atualização dos indivíduos para o desempenho da sua profissão” (p.37). Os debates centraram-se na modalidade da *formação contínua* (complemento ou aperfeiçoamento da formação recebida na escola) e na *dimensão profissionalizante* (atualização dos indivíduos para desempenho de sua profissão).

A formação contínua atuava como um prolongamento da educação escolar, adquirindo uma função instrumental, a “serviço da eficácia e da rentabilidade econômica” (ANTUNES, 2001, p.38) e o pensamento pedagógico se situava mais numa perspectiva “instrutiva”, ancorado no processo de ensino-aprendizagem, entendido como simples transmissão/assimilação de saber.

Para a realidade constatada nos países da Ásia, África e América Latina, que se caracterizava por alto analfabetismo e baixa escolarização, as primeiras ações prescreviam

prioridade máxima aos processos de alfabetização em massa. Nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, a educação de adultos voltava-se para a formação profissional e técnica.

Em 1960, ocorre a II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá. O debate parte da realidade do mundo em transformação, e da presença do “acelerado desenvolvimento da ciência e da técnica” (ANTUNES, 2001, p.40) e preconiza que “não é somente o desenvolvimento das capacidades intelectuais e/ou físicas para uma melhor adaptação profissional, mas o desenvolvimento integral dos seres humanos” e ratifica a educação como um processo que abrange jovens e adultos. Aqui, se preconiza que ciência, tecnologia, arte e moral têm importância idêntica no processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, a necessidade de preparação do adulto-trabalhador para uma atuação centrada no desenvolvimento econômico e social e, por outro, se encontra no texto desse relatório a preocupação com a sobrevivência da humanidade:

O nosso primeiro problema é sobreviver. Não é uma questão de sobrevivência do mais adaptado; ou sobreviveremos juntos ou pereceremos juntos. A sobrevivência requer que os países do mundo aprendam a viver juntos em paz (UNESCO, *World Conference On Adult Education*, Final Report: In Antunes, 2001, p. 43).

Além da consolidação da necessidade de uma educação voltada para o adulto, do descompasso entre a vida escolar e o mundo do trabalho, os delegados dos cinquenta e um países que participaram dessa Conferência constataram que os esforços realizados desde a I CONFINTEA, no aumento da escolarização e da formação contínua, não haviam contribuído para “a construção de uma sociedade mais justa e um mundo melhor” (ANTUNES, 2001, p.42). Os participantes desta Conferência sugeriram que os governos incluíssem essa temática num espaço próprio dentro do sistema educativo. A Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma educação de caráter mais geral e humanista, outra, de caráter mais técnico e de formação profissional.

No início da década de 1970, a UNESCO criou a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Essa Comissão presidida por Edgar Faure<sup>1</sup> teve como primeira iniciativa a elaboração do “Relatório Aprender a Ser”<sup>2</sup>, lançado em 1972, em que a idéia de educação permanente começou a ganhar força nas políticas educativas dos países

---

<sup>1</sup> Os outros componentes da Comissão eram: Felipe Herrero (Chile), Abdulzak Kaddoura (Síria), Henri Lopez (Congo), Artur Petrovski (URSS), Majid Rqhnema (Iran) e F. Champion Ward (EUA).

<sup>2</sup> “O fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio vir a ser” (Faure)

membros da UNESCO, tendo em sua essência a educação para a paz (WHERTEIN; CUNHA, 2005, p.13:4). Desse Relatório constavam uma análise da educação até a década de 1970, um levantamento de alternativas para o futuro e propostas para uma cidade educativa como fundamento da educação do futuro. Para isso, foram definidos vinte e um princípios, que podem ser sintetizados em três eixos: 1) a educação permanente como pedra angular da cidade educativa; 2) a educação como um sistema "global e aberto"; e 3) a necessidade dos educadores repensarem a "identidade da função docente" (DIAS, 1996).

O conceito de educação permanente (tradução da expressão francesa) ou *educação-ao-longo-da-vida* (tradução da expressão inglesa *lifelong education*), entendida como “*processo global e seqüencial de desenvolvimento de cada ser humano, ao longo das diferentes fases da sua existência, desde que nasce até que morre* “ (DIAS, 2007), se expressa como forma de um projeto global com vistas a reestruturar o sistema educativo existente, assim como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo, abarcando todas as dimensões da vida e áreas de saber, de modo orgânico, com todos os processos educativos que crianças, jovens e adultos seguem ao longo da vida. Faz parte do processo de individualização do final do século XX, dando ênfase à experiência de aprendizagem individual, que reduz a responsabilidade do professor. No relatório “Aprender a Ser”, Faure sintetiza assim a concepção de educação permanente:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. **A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante** [grifo meu] tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, que ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE *apud* WERTHEIN e CUNHA, 2005, p.14).

Quanto ao conceito de cidades educativas, significava “adquirir foros de cidade *a outra parte* do sistema educativo” onde “todos, enquanto simultaneamente educadores e educandos, são chamados a criar uns aos outros as melhores condições para que todos se desenvolvam no rumo da plena realização como pessoas, cidadãos e profissionais” (DIAS, 2007). Lizop também preconizava que:

Em vez de se delegar os poderes a uma estrutura única verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos,

associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários, que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa (LIZOP *apud* WERTHEIN e CUNHA, 2005, p.15).

As noções de educação permanente e de formação contínua dos adultos, conforme Ardoino, apoiaram-se nos “métodos ativos, saídos tanto dos movimentos progressistas franceses e das correntes filosóficas (Rousseau), como das abordagens da psicologia social norte-americana (Dewey, Rogers, Moreno, Lewin, etc.)” (ARDOINO *apud* MARTINS, 2000, p.113). Este autor ressalta que a formação contínua promove um salto epistemológico na redescoberta da dimensão temporal e histórica do processo educacional. A educação de adultos passa a falar de “duração”, não no sentido cronológico, mas de um tempo vivido, do ritmo próprio de cada um (ARDOINO *apud* MARTINS 2000, p.115).

Paulo Freire, como Ardoino, define o ser humano no processo educativo, como ser histórico-social. De acordo com essa visão, Freire ressalta que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas **saber que vivia**, mas saber **que sabia** e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p.20 – destaques no original).

Em Tóquio, em 1972, ocorreu a III CONFINTEA, com a discussão do desenvolvimento da educação de adultos, referendada nos seguintes temas: a) As grandes tendências da educação de adultos nos últimos dez anos; b) Educação de Adultos – fator de democratização da educação e de desenvolvimento econômico, social e cultural. Sua função e seu lugar nos sistemas educativos integrados e numa perspectiva de educação permanente; c) Políticas para o desenvolvimento da educação de adultos (ANTUNES, 2001, p.45).

Nessa Conferência, a partir da discussão sobre o analfabetismo regressivo, no entendimento de que o processo de alfabetização não pode ser estanque e isolado de um contexto do desenvolvimento de uma comunidade, surgiu a discussão de um novo conceito: alfabetização funcional<sup>3</sup>. Alfabetizar não seria apenas desenvolver a capacidade de ler, escrever e contar, “ela passa a ser entendida como capacidade de crescimento e de participação das populações na comunidade” (ANTUNES, 2001, p.46). Para que essa proposta fosse implementada, a educação não poderia estar circunscrita ao espaço escolar. As discussões foram ao encontro de várias realidades: os países do Terceiro Mundo ainda estavam no estágio

<sup>3</sup> Discutida pela primeira vez em 1965, no Congresso Mundial de Ministros da Educação em Teerã.



de garantir a escolarização para todos, já o alfabetismo funcional teria mais espaço de aplicação nos países desenvolvidos. Antunes entende que a alfabetização funcional era mais um programa de formação profissional, que tinha o objetivo de fazer do indivíduo “um instrumento mais rentável ao desenvolvimento econômico” (2001, p.46).

Na III CONFINTEA, ocorrida no Japão, foi criada uma Comissão com o objetivo de elaborar um documento que apresentasse uma visão global da educação de adultos. Em 1976, a Comissão Geral da UNESCO realizou a sua 19ª. Sessão, no Quênia, e lançou a “Recomendação de Nairóbi”, primeiro “documento de reflexão e de síntese acerca do trabalho realizado ao longo do século XX sobre educação de adultos”. Constituindo-se como um “conjunto de recomendações que todos os países devem seguir” (ANTUNES, 2001, p. 45).

A “Recomendação de Nairóbi” ratificou a idéia da educação como processo que ocorre durante toda a vida que tomou forma durante a década de 60, no sentido de “*criar condições para que todos os adultos, a começar pelos mais desprotegidos, se tornem capazes de, eles próprios e não outros por eles, se tornarem capazes de procurar resposta para as suas necessidades e aspirações*” (DIAS, 2005). Essa Comissão recomendou a combinação de sistemas formais e não-formais de ensino para erradicar o analfabetismo e promover a plena cidadania, como também que as políticas de educação de adultos contemplassem o desenvolvimento de uma consciência crítica e preconizou que “(...) homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, através de uma integração contínua entre os seus pensamentos e as suas ações” (UNESCO *apud* ANTUNES, 2001, p.54). A educação de adultos passou a ser entendida como uma fase seqüencial do processo de educação escolar, cujas fases integram um processo único e global que é a educação permanente, “pressupõe que a estruturação do projeto educativo tenha em conta a criança e jovem de hoje, o adulto que ela será no futuro e homem adulto do tempo presente” (ANTUNES, 2001, p.51).

A IV CONFINTEA, realizada em Paris, em 1985, ocorreu sob o signo de crise econômica internacional, que gerou desencanto e preocupação do seu impacto nas questões sócio-educacionais. O debate se caracterizou pela pluralidade de conceitos, como o termo Andragogia<sup>4</sup>, para designar a ciência que refletia os conhecimentos, metodologias e técnicas adequadas para a educação de adultos. Essa Conferência manteve estreita relação com a educação permanente e com o desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico

---

<sup>4</sup> A palavra Andragogia vem do grego *andro*, que significa adulto, e *agein*, que é guiar ou conduzir.

do mundo contemporâneo, associando população educada e desenvolvimento econômico. Declarou o direito de aprender, como direito humano fundamental. Essa Conferência também ratificou as discussões anteriores ocorridas em Tóquio e Nairóbi, sobre uma concepção de educação: “que procura simultaneamente assegurar o desenvolvimento do indivíduo e a sua participação no desenvolvimento sociocultural da comunidade”; além da “*preocupação por uma educação integral*”, a formação profissional é priorizada, para preparar a mão-de-obra para a “*produtividade e para o desenvolvimento econômico*” (ANTUNES, 2001, p.59).

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Como resultado das discussões, é divulgada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, onde a Alfabetização de Jovens e Adultos passa a ser definida como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. A “Declaração de Educação Básica para Todos”, que se destinava a crianças, jovens e adultos, é o primeiro marco, seguido da V CONFINTEA, em 1997, para reconhecer o direito de sujeitos jovens (inclusive crianças) integrarem a modalidade de educação de adultos, conforme vinha acontecendo na prática educacional de muitos países do mundo, ao longo do intervalo de tempo entre as duas últimas conferências (ANTUNES, 2001, p.63).

Em 1996, na celebração dos 50 anos da UNESCO, é lançado o “Relatório Jacques Delors” (RJD), publicado no Brasil sob o título “Educação – um Tesouro a descobrir”, resultante de trabalhos desenvolvidos, entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da UNESCO, presidida por Delors, e com a colaboração de quatorze representantes de outros países. De acordo com Delors, a educação necessária ao século XXI poderia ser assim sintetizada:

“Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (DELORS, 2003).

Em 1997, aconteceu em Hamburgo, Alemanha, a V CONFINTEA, oportunidade em que se discutiu a necessidade urgente da compreensão do processo de globalização, ou mundialização do capital (CHESNAIS *apud* ANTUNES, 2001, p.14). Nesta

Conferência, firma-se a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, documentos que reconhecem dois aspectos fundamentais existentes nas nações, principalmente nas mais pobres: 1) a maciça existência de jovens na modalidade de *educação de adultos*, o que já se designava como *educação de jovens e adultos*; e 2) o reconhecimento de que essa educação poderia ser agente de transformação das construções sociais e na esfera dos direitos das populações, se pensada no sentido de *aprender por toda a vida*.

O lema da V Conferência foi “Educação para Todos”, dando continuidade às discussões propostas na Conferência ocorrida em Jomtien, em 1990. Nessa Conferência, destaca-se o potencial de aprendizagem e da formação de adultos para:

“(...) fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça” (DELORS, 2003).

Nesse sentido, a educação de adultos alargou-se para absorver a idéia do aprender por toda a vida, como condição indispensável à vida adulta, porque os sujeitos se humanizam e se formam em processos continuados de aprendizagem, não representados necessariamente pela escola, mas pelos múltiplos espaços sociais em que interagem, como o mundo do trabalho, as relações familiares, sociais, religiosas, sindicais, partidos políticos, associações etc. A VI CONFINTEA está prevista para ser realizada em 2009, no Brasil, com a participação de organizações internacionais, sindicatos e setor privado.

Finalmente, todas essas discussões estão ancoradas em dois documentos que lançam as bases da educação atual: a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989). No primeiro, é proposto "como *ideal comum* a atingir por todos os povos e todas as nações [...] todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade [...] pelo *ensino e educação* " e no Art.26º, 2, "a educação deve visar o pleno *desenvolvimento* da pessoa humana. No segundo, “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”, o que para Dias (2007) geram como conseqüências imediatas:

- a) o *processo* da educação-ao-longo-da-vida divide-se, afinal, em *duas fases*, educação de infância e educação de adultos;
- b) a *educação de infância*, de 0 a 18 anos, passa a abarcar, como *sub-fases*, as antigas fases de *educação de infância*, *de educação básica* e *de educação secundária*;
- c) a pedagogia a adoptar em todo este período de *crescimento* (do verbo latino *adolescere* vêm os participios *adolescente* "que está a crescer" e *adulto* "crescido")

não poderá continuar a ser a do mero ensino (como transmissão de conhecimentos) mas a da *educação*, ou seja, como processo de criar as melhores condições para que a criança cresça através das diversas fases estudadas pela psicologia do desenvolvimento ou, em sintonia com os princípios de *modulação e monitorização* da tarefa, invocados pela Convenção, de “impartir-lhe, *em consonância com a evolução das suas faculdades*, direção e orientação apropriados” (Artº. 5º);  
d) conseqüentemente, o perfil científico-pedagógico do responsável por este processo não será o de professor que apenas ensina mas o de *educador* que enquanto ensina educa”.

### **Sínteses reflexivas**

Dos anos 40 (pós-guerra) à última década do século XX, a UNESCO promoveu um amplo e necessário debate acerca da educação de adultos e de sua relação com o mundo do trabalho. Sob o signo da educação permanente, contínua e integral, é possível fazer uma análise da evolução do conceito, da concepção de ser humano e das políticas educacionais para os adultos, discutidas nas cinco Conferências e nos eventos intermediários (por exemplo: Nairóbi, Jomtien). Da busca de uma cultura de paz ao desenvolvimento sustentável, o debate da UNESCO tem como pano de fundo o papel da educação do trabalhador e da trabalhadora, diante das condições e das exigências socioeconômicas da sociedade ocidental, hegemonicamente capitalista e globalizada.

Ao longo dessa reflexão, há um verdadeiro embate entre a educação de adultos e o sistema educativo, ora como proposta paralela, ora como parte, etapa, fase da formação de jovens e adultos. Com avanços e recuos, a educação de adultos tem como ênfase a formação profissional e aconteceu ao longo desse período nos sistemas informais e formais, na esfera pública e privada, no ensino regular e na educação praticada nas empresas. Este levantamento preliminar, histórico, quer destacar uma linha importante de análise: que a educação de adultos como aprendizagem é por toda a vida. Em tal contexto é que se pode situar as atividades de formação que passam a ocorrer de forma cada vez mais intensa no âmbito das organizações não escolares, aí incluídas as empresas atuantes nos diferentes setores da economia; *lócus* onde os trabalhadores constroem suas vidas, sua sociabilidade e suas identidades.

## **CAPÍTULO 2**

### **EMPRESA – ORGANIZAÇÃO E INSTITUIÇÃO**

#### **2.1 A EMPRESA, SEU DESENVOLVIMENTO E SUA AÇÃO FORMADORA**

Esta dissertação tem como *locus* de pesquisa a empresa Banco do Brasil, sob o olhar dos formadores que atuaram nesta organização nos últimos quarenta anos. O Banco do Brasil é uma instituição financeira que tem uma Universidade Corporativa.

Na frase acima tem três termos que freqüentemente são utilizados como sinônimos: empresa, organização e instituição. Impõe-se uma reflexão sobre essa polissemia.

Pelo senso comum, dir-se-ia rapidamente que os três termos identificam a mesma coisa no texto: o BB. Mas, o que é uma empresa? O que é uma organização? O que é uma instituição?

A primeira reflexão que proponho neste capítulo, então, é entender o conceito de empresa, suas estruturas de funcionamento, suas angústias, seus modos de controle, a segunda, sua atuação nas esferas do desenvolvimento econômico e social e, a última, fazer uma análise como espaço educativo e de formação profissional e sua atuação pedagógica.

#### **2.2 OS CONCEITOS - “QUE OS FRUTOS REALIZEM AS PROMESSAS DAS FLORES”**

O conceito de empresa, enquanto microsociedade voltada para a produção nasceu na Revolução Industrial e provém das fábricas do século XVIII na França, Inglaterra e Alemanha (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.58).

Empresa é um construto social que pode ser analisado sob duas dimensões: uma *organizacional* e outra *institucional*. Enquanto *organização* atua como um sistema de funções e de papéis, visando a coerência e se orientando para a produção de bens e serviços. Enquanto *instituição* “é um conjunto educativo que tem a função de assegurar mecanismos de controle social” (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005). Nas duas dimensões, as empresas criarão estruturas que favoreçam um estado de regulação interna e externa, considerado por elas como o mais satisfatório, de acordo com as circunstâncias, por isso Friedberg (1995) afirma que “*empresas são construtos políticos contingentes*”.

Aqui cabe um encontro entre as visões de empresa dos teóricos da Sociologia da Empresa, Renaud Sainsaulieu e Ana Maria Kirschner; e os da Psicossociologia, Jacques Ardoino e Eugène Enriquez, que têm estudado este tema.

Para Sainsaulieu, a empresa pode ser considerada, na ótica da gestão, como um “modo de organização racional das forças produtivas” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.27). No entanto, como realidade social e econômica:

(...) constitui uma espécie de fato social específico, uma forma de comunidade humana mais ou menos aberta ou obrigatória, visto que associa homens [e mulheres] para realizar uma produção econômica ao fundar sobre sua capacidade de comunicação e de colaboração uma parte, freqüentemente essencial, da qualidade dos resultados e da intensidade dos desempenhos (p.25:6).

Kirschner (2006), em seu artigo *Nueva Sociedad*, define empresa, do ponto de vista sociológico, como uma construção social, onde “questões como eficiência, competitividade e qualidade podem ser vistas a partir do papel social” exercido no contexto atual da globalização de mercados. Função social “que pode ser analisada a partir de dois eixos: o primeiro privilegia a relação empresa/sociedade, estudando o tipo de interação estabelecido com a dinâmica da sociedade; o segundo enfatiza o que a empresa faz de fato para assegurar a coesão e mobilização de seus funcionários”.

Pela polissemia desses termos, é recorrente uma confusão entre organização e instituição. Na visão de Ardoino, os dois conceitos tratam de questões diferentes:

a) Como *Organização*, é uma ordem dada que se impõe e produz “efeitos de força”:

A organização no sentido de March e Simon é um conjunto organizado de funções interdependentes, quer dizer que (...) eu só posso falar de organização em termos funcionalistas. A organização supõe um modelo mecanicista, sempre! Eu posso pensar a organização em termos de competência, em termos de objetivos, em termos de estratégias, isso nos levará a uma análise organizacional muito bem ilustrada pela escola francesa da sociologia das organizações. (ARDOINO, 1998).

- b) Como *Instituição*, somente pode ser desvelada através dos “efeitos de sentido”, como um “conjunto de significações, poder-se-ia dizer, no sentido aristotélico, a “alma” da organização” (ARDOINO; LOURAU, 1994 *apud* MARTINS, 1998, p. 27). E ressalta:

De uma certa forma, a instituição é o sentido ou o não sentido da organização. Eu não acesso jamais a instituição diretamente. Eu só posso atingir a instituição... através das coisas concretas da organização. (...) Porque é a instituição que contém as visões de mundo (...) (ARDOINO, 1998).

Na ótica psicossociológica de Eugène Enriquez, empresa é uma *organização* que elabora e fixa objetivos e deseja que os resultados obtidos correspondam às expectativas (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005). Diz ainda que, como *instituição*, ela pode ser definida como um “sistema ao mesmo tempo cultural, simbólico e imaginário; um lugar onde se entrecruzam fantasmas, desejos individuais e coletivos, os mais subterrâneos como os mais operantes, e projetos voluntaristas” (ENRIQUEZ, 1997, p.9). Aqui, Enriquez inspira-se no conceito de instituição formulado por Castoriadis: “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1986, p. 159).

Diante dessas dimensões, que não são antagônicas, mas, antes, complementares, enquanto construto material e imaterial, cabe agora uma reflexão sobre a empresa quanto a sua estrutura de funcionamento, suas angústias e seus modos de controle.

## 2.3 A EMPRESA – CONTEXTO, *MODUS OPERANDI*, ANGÚSTIAS E CONTROLE

Falar de empresa é reconhecer uma personalidade jurídica, uma finalidade, um objetivo, uma estrutura de funcionamento, um *modus operandi*, os atores sociais que a constituem, sua pedagogia, o projeto de sociedade que a mobiliza, o contexto político, social e econômico em que ela está inserida.

### 2.3.1 Contexto

Atualmente, as empresas estão inseridas num contexto que fala de “nova economia”, neoliberalismo, financeirização e mundialização (globalização). Que regime econômico comporta essas categorias e em que estágio ele se encontra?

O regime capitalista, em seu estágio atual de capitalismo financeiro, governa hegemonicamente todas as economias mundiais e se caracteriza por um regime de acumulação com a dominação interna e internacional de capital financeiro. Representa, no entanto, o “combate histórico (...) que remete à grande dialética marxista das forças produtivas e das relações de produção e ao motor da luta de classes” (DUMÉNIL; LÉVY *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.16).

Este regime, historicamente, tem atravessado crises estruturais em seu funcionamento, ao mesmo tempo em que tem apresentado movimentos de superação destas crises, através de transformações profundas, dando origem “a novas configurações mais propícias à mudança, como a sociedade anônima no início do século XX ou os grandes investidores institucionais do capitalismo contemporâneo” (DUMÉNIL; LÉVY *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.17).

Um exemplo de crise estrutural do capitalismo ocorreu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Tinha como arquétipos a linha de montagem, a mecanização e a eficiência e se caracterizou pela queda brusca da taxa de lucro. Este período se situa entre o fim da Guerra de Secessão (1865), os anos 1890 (Grande Depressão) e os anos 1920 (Primeira Guerra Mundial). Para Duménil e Lévy (2003) “A revolução técnico-organizacional do fim do século XIX e início do século XX coincidiu com o desenvolvimento de um importante setor financeiro”. Nessa etapa do regime capitalista, a propriedade se deslocou e o controle do aparelho produtivo passou a ser feito por gestores (*cadre*<sup>5</sup>) e empregados (*employé*<sup>6</sup>) (DUMÉNIL; LÉVY *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.17).

Essa crise foi seguida “por uma transformação das instituições do capitalismo portadora de uma revolução técnica e da organização das empresas”, que provocou a revolução da gestão (*managerial revolution*), com tecnologias “referentes à obtenção, ao tratamento e à transmissão de informações”, em função da transformação das formas de propriedade. “As novas leis sobre sociedades e as *holdings* forneceram as bases jurídicas dessa revolução” (chamada de *corporate revolution*, nos Estados Unidos). “As grandes corporações contribuíram para o desenvolvimento de vastos estados-maiores de gestores e de empregados, distribuídos em uma organização hierárquica piramidal” (DUMÉNIL e LÉVY *apud*

---

<sup>5</sup> Cadre – termo que simboliza os administradores, com nível superior ou não, que detêm alto grau de autoridade e exercem elevada posição na hierarquia socioprofissional (Duménil e Lévy, 2003, p.17).

<sup>6</sup> Assalariados não-manuais, não possuem função de comando/direção (Duménil e Lévy, 2003, p.17).



CHESNAIS *et al*, 2003, p.18:9). Este período se esgota na crise de 1929, ao introduzir o período chamado de “compromisso keynesiano” e de sistemas de proteção social:

As políticas keynesianas ofereciam as garantias de emprego e uma legislação referente às condições de trabalho que, somadas aos benefícios sociais (em caso de doença, invalidez, desemprego) e às aposentadorias, faziam que a força de trabalho perdesse uma parte de seus atributos de mercadoria ordinária (DUMÉNIL; LÉVY *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.37).

Outra crise estrutural ocorreu no decorrer dos anos 1970 e numa parte dos anos 1980, caracterizada “pelo aumento exagerado da onda de desemprego”, tendo como causa “a diminuição da acumulação do capital (do investimento) e do crescimento da produção”. As variáveis desta crise são: “baixo investimento e fraco crescimento, lentidão da progressão do salário, diminuição da rentabilidade do capital”. Aqui se constata o fracasso das políticas keynesianas, o desenvolvimento do monetarismo e em seguida do neoliberalismo, tendo como representantes Paul Volcker (presidente do Federal Reserve) e Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, primeira-ministra da Inglaterra. Período em que a gestão foi “reorientada em direção aos interesses dos acionistas e os lucros (...) foram amplamente distribuídos”. A eficiência na utilização do capital ocorrida em meados dos anos 1980 pode ser relacionada com mudança técnica (informação e comunicação) e redução de preços (DUMÉNIL; LÉVY *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.18 e 23).

As crises citadas anteriormente revelam processos de uma mesma natureza, “a oposição entre propriedade e gestão” como pano de fundo principal. Em função disso “a propriedade assume um sentido estreito (jurídico), e a gestão compreende as funções capitalistas delegadas” (DUMÉNIL, 1975 *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.33). A propriedade se financeiriza e se institucionaliza.

A expressão “nova economia”, criada nos meados de 1980, por jornalistas dos Estados Unidos, tem um caráter ideológico de supremacia do modelo econômico americano (CHESNAIS *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.44).

Segundo Chesnais, a “nova economia” se apóia na “aceleração da difusão de tecnologias de informação e comunicação (TI) e na retomada do crescimento da produtividade do trabalho, bem como da produtividade total dos fatores”. Para ele, esses aspectos “pareciam oferecer uma explicação satisfatória para a cotação elevada das ações” (CHESNAIS *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.43). Num primeiro momento, remete ao viés da mudança técnica, a

um conjunto de novas tecnologias (informação e comunicação) e inovações financeiras. A internet simboliza este aparato. Em segundo, no “desenvolvimento de instituições financeiras, a exemplo dos investidores institucionais” (DUMÉNIL; LÉVY *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.15).

A mundialização do capital financeiro ocorre “no sentido em que seu funcionamento exige, a ponto de ser consubstancial a sua existência, um grau bastante elevado de liberalização e de desregulamentação não apenas das finanças, mas também do investimento externo direto (IED) e das trocas comerciais” (CHESNAIS *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.52). O resultado dessa financeirização é que:

(...) o acionista institucional do mercado financeiro não se satisfaz mais em embolsar dividendos. Ele busca, sobretudo, a plena liquidez de suas aplicações, isto é, a possibilidade de realizar ganhos de capital em bolsa de valores e, portanto, de reavaliar suas escolhas a cada momento e de desfazer-se de tais ou tais títulos. Para isso ele tem necessidade de mercados financeiros mais amplos, que são o lugar de formação de um mercado fictício de enormes proporções, das quais a capitalização em bolsa oferece uma idéia (CHESNAIS *apud* CHESNAIS *et al*, 2003, p.62).

Para analisar o capitalismo em suas fases e em suas crises, poderíamos ter caminhado pelas fases do pré-capitalismo, capitalismo comercial, industrial e financeiro. Poderíamos ter utilizado os ciclos de Kondratiev, explicitados em fases de expansão e de retração do capitalismo, mas optamos em acompanhar o ritmo da financeirização da economia, por se adequar mais ao propósito deste estudo que trata de uma empresa do mercado financeiro.

### **2.3.1.1 A Gestão - *manager, management***

Na análise do itinerário do regime capitalista e de suas crises, a grande mutação ocorrida no final século XIX é o que Duménil e Lévy (2003) chamam de *revolução da gestão (managerial revolution)*, fenômeno consequência da transformação da forma de propriedade que se desloca para o controle de gestores e empregados e que “modificou profundamente as relações entre capital e trabalho” (GAULEJAC trad. CÓRDOVA, 2005).

Mas, o que é gestão (*management*)? Inicialmente foi criada por engenheiros e nisso reside uma “concepção física da empresa, representada como um conjunto mecânico”,

que hoje, com o aporte da Administração, acrescentam-se “preocupações que integram os seres humanos, as interações e a complexidade” (GAULEJAC trad. CÓRDOVA, 2005).

Gestão é comumente definida como “um conjunto de técnicas destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações”, para uma melhor utilização dos recursos financeiros, materiais e humanos que assegurem a perenidade da empresa. Para Gaulejac, na realidade, a gestão é um “sistema de organização do poder” e tem seus fundamentos na “organização científica do trabalho (Taylor, 1912)” e na “gerência (*management*) das empresas multinacionais” que surge nos anos de 1980”, resultante do “duplo movimento de internacionalização e de financeirização da economia”. Como técnica e como poder, ela tem uma ideologia, enquanto “traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos e benefícios”. Por outro lado, legitima-se num pensamento “objetivista, utilitarista, funcionalista e positivista”. Daí, surge o indivíduo na ótica de um recurso humano, produzindo uma inversão de valores:

(...) uma inversão das relações entre o econômico e o social. Na verdade é antes a empresa, como construção social, que é uma produção humana, e não o inverso. Existe aí uma confusão das causalidades, expressão suplementar da primazia concedida à racionalidade dos meios sobre as finalidades. Considerar o humano como um fator entre outros, é ratificar um processo de reificação do homem [ e da mulher]. O desenvolvimento das empresas somente faz sentido se ele contribui para a melhoria da sociedade e, portanto, do bem-estar individual e coletivo e, em definitivo, se ele está a serviço da vida humana. Gerir o humano como um recurso, sob o mesmo título que as matérias primas, o capital, os instrumentos de produção ou, ainda, as tecnologias, é pôr o desenvolvimento da empresa como uma finalidade em si, independente do desenvolvimento da sociedade, e considerar que a instrumentalização dos homens [e mulheres] é um dado natural do sistema de produção (GAULEJAC trad. CÓRDOVA, 2005).

Gaulejac ressalta que o “*management*” foi o modelo que deu suporte à fase de crescimento dos “Trinta Gloriosos”<sup>7</sup>. Modelo que tem como principal símbolo o gerente (*manager*), cujo papel funcional é o de encontrar o ponto de conciliação entre “as exigências de lucro trazidas pelos acionistas, a adaptação ao mercado (“o cliente é o rei”) e a melhoria das condições de trabalho” (GAULEJAC trad. CÓRDOVA, 2005).

Esses são os pressupostos da lógica gerencial, por isso, a necessidade de uma *gestão dos recursos humanos* em substituição a uma *gestão de pessoal e das relações sociais*. O exercício dessa função, embora apoiada na busca da racionalidade e da eficácia, pode levar a uma “obsessão da rentabilidade financeira (...) mesmo em detrimento do desenvolvimento da

<sup>7</sup> Período de 1945-1975 - marcado por desenvolvimento das principais economias mundiais.

empresa”. Nas empresas com características hierárquicas, do tipo tayloriano, há uma tendência em “produzir indivíduos obedientes, respeitosos à autoridade e às regras, o que S. Milgram denomina “estado agêntico”. Já as empresas gerenciais (*manageriales*) buscam produzir indivíduos motivados pelo sucesso profissional, a busca da *performance*, a iniciativa individual, o que se definiu como “homem gerencial” (*managerial*)” (AUBERT; GAULEJAC, 1991, trad. CÓRDOVA 2007).

Os valores que estão embutidos na ideologia gestora são: “gosto de empreender, o desejo de progredir, a celebração do mérito ou o culto da qualidade”, o que são aspirações válidas na vida humana. Ao lado da ideologia centrada no indivíduo, há os paradigmas da “celebração da mudança nos anos 1970, da excelência nos anos 1980, a noção de qualidade se difundiu ao longo dos anos 1990”. Segundo Gaulejac, a qualidade se torna a atual “utopia mobilizadora que de imediato suscita entusiasmo e consenso. Ela permite ultrapassar os objetivos de *performance* de rentabilidade e de lucratividade, que conotam preocupações “baixamente financeiras”, para isso, se ancora nos seguintes conceitos: “Qualidade = Excelência = Sucesso = Progresso = Desempenho = Engajamento = Satisfação das necessidades = Responsabilização = Reconhecimento = Qualidade...” (AUBERT; GAULEJAC, 1991, trad. CÓRDOVA 2007).

Cabe aqui uma reflexão sobre o que a gestão pela qualidade apregoa como excelência. A palavra excelência - vem do latim *excellentia*, do verbo *excellere*, que significa “sair do lugar comum, superar, prevalecer sobre”. No mundo das empresas, é uma prática relacionada ao *management* (gerência/gestão) para a obtenção de resultados e repousa sobre o conjunto de oito conceitos fundamentais: “Excelência dos resultados referidos à *Performance*, aos Clientes, ao Pessoal e à Coletividade é obtida graças à Liderança que mantém a Política e a Estratégia que gere o Pessoal, as Parcerias, os Recursos e os Processos” (AUBERT; GAULEJAC, 1991, trad. CÓRDOVA 2007).

A gestão e o gestor refletem símbolos de um projeto de caráter político-econômico-financeiro em curso no sistema capitalista atual. Como contribuição a essa investigação, caberia entender como a ideologia gestora está imbricada no fazer organizacional. Em primeiro lugar, entendendo que:

(...) a ideologia é um sistema de pensamento que se apresenta como racional, enquanto mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação: ilusão da onipotência, de domínio/controlado (*maîtrise*) absoluto, de neutralidade das técnicas e da modelização das condutas humanas; dominação de um sistema econômico que legitima o lucro como finalidade (GAULEJAC, 2005, trad. CORDOVA 2006).

Em segundo lugar, identificando as suas formas de expressão, de justificação e de reprodução:

(...) o caráter ideológico da gestão, é mostrar que, por detrás dos instrumentos, dos procedimentos, dos dispositivos de informação e de comunicação, estão em ação uma certa visão do mundo e um sistema de crenças. (...) Esse projeto aparece claramente por intermédio das apostas de poder de que são objeto a formação e a pesquisa em *management* (GAULEJAC, 2005, trad. CORDOVA, 2006).

Para Ardoino, o “*management* freqüentemente, e sem razão, definido como “um saber fazer”, é um produto cultural e contém sua própria filosofia da gestão e das relações humanas” (p.9), num mundo onde Pitágoras prevalece sobre Platão e Aristóteles: as palavras e as idéias na modernidade são somente números. Como agente cultural, ele atua no nível da análise praxeológica, na busca da eficácia gerencial, nos níveis político, estratégico e tático. Sua ação está no nível político quando busca realizar “a conjunção entre um desejo e uma probabilidade”, sintetizando motivações, situações e ações hipotéticas. Expressão dos desejos por um lado e, por outro, as finalidades e valores. Momento que se refere “ao benefício desejado e ao custo aceitável na hipótese de uma conjuntura favorável”. No nível estratégico, utilizará a lógica da teoria dos jogos, que podem se efetivar no médio e longo prazos, para estudar a relação custo-benefício de alcance da otimização dos recursos e resultados. Ao programa caberia uma “re-arrumação de um sistema de ações compatíveis, denominado “plano”. No nível tático, as ações terão de atuar no curto prazo, é o momento do ajustamento dos programas e dos planos surgidos no nível estratégico. É o momento em que “a estratégia se torna missão, os objetivos se inscrevem no plano e no programa, as ações possíveis são inventariadas” (ARDOINO, 1970, trad. CORDOVA, 2004, p.45:6).

A gestão se constitui no grande agente, referente e possibilitador da ideologia capitalista, que tem imbricado no seu ser e fazer os pressupostos desse regime e acompanha seus aspectos conjunturais. Em função dessa relevância para o mundo organizacional, as ações de formação nas empresas, em especial a capacitação dos gestores, são sempre estratégias político-pedagógicas de inculcação de processos de mudanças administrativas, econômicas e financeiras.

### 2.3.2 Estrutura de funcionamento – *Modus Operandi*

Diante de um contexto complexo, dinâmico e com lógica própria, as empresas se sentem impossibilitadas de controlar o mundo externo, por isso buscam estabelecer controles sobre seu mundo interno, com o propósito de assegurarem o alcance de seus objetivos e lutarem contra a angústia que as atravessa. O quê, para Córdova, implica “(...) controlar suas estruturas, seus modelos de decisão, os comportamentos de seus membros”. Para isso, as empresas recorrem à criação de estruturas de funcionamento que são, na realidade, estruturas de poder “que privilegiam certas condutas coletivas, certos fantasmas, certas pulsões, com a meta de obter a obediência às ordens e à conformidade. Cada qual busca apresentar-se a si mesma como um “todo” dinâmico e sem falhas e, para tanto, acaba criando suas estruturas” (CÓRDOVA, Nota de Aula, 2005). Para Enriquez, estas estruturas objetivam que os “indivíduos se tornem essencialmente os representantes da organização e, ligando-se às suas tarefas, se devotem à sua grandeza. É o sonho de uma influência sobre o pensamento, a *psique* e o corpo dos indivíduos” (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005).

Enriquez utiliza quatro tipos de estrutura para o entendimento do funcionamento das empresas: carismática, burocrática, cooperativa e tecnocrática. Esta tipologia pode trazer uma maior compreensão do espaço organizacional e suas relações de poder.

#### **A estrutura carismática**

Esta estrutura tem como característica a ênfase nas capacidades extraordinárias de seus chefes (aptidões técnicas e humanas). Palco de decisões centralizadas, sanções positivas e negativas, opiniões conformistas. A relação entre chefes e subordinados é marcada por laços de dependência formal e afetiva (relações emocionais caracterizadas pelo amor e pela admiração) (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005).

#### **A estrutura burocrática**

A estrutura burocrática aparece sob a aparência de conjunto administrativo, tendo por suporte normas e regras impessoais de funcionamento a que todos os membros da organização devem se conformar. A autoridade do chefe é legitimada por uma ordem legal, e

se confunde aqui com o nível hierárquico atribuído. O poder exercido deverá ser *racional* (fundado unicamente na competência técnica), *limitado* (no interior de atribuições definidas), *impessoal* e *formal* (o poder ligado à função e não ao ser humano), *funcional* (favorecendo a eficácia da organização). As relações são regulamentadas e formalizadas. Os laços afetivos com os chefes são nulos ou sem importância. Fato decorrente é uma divisão do trabalho extremamente avançada, resultando em métodos de “*mise en situation*” (seleção, orientação, mutação, promoção, remuneração) que facilite a cada qual uma visão precisa de seu lugar na estrutura e uma percepção de seu futuro provável no seio desta.

### **A estrutura cooperativa**

O elemento dominante na estrutura cooperativa é a interdependência entre os membros na perseguição dos objetivos, partindo do pressuposto que foram definidos com a contribuição de todos. Esta modalidade se identifica pela permissão (da organização ou do grupo) que seus membros têm de tomarem iniciativas com relação ao alcance dos objetivos quanto aos métodos utilizados. Favorece a inovação, o autocontrole e o desenvolvimento de relações humanas não formalizadas, admitindo tanto a cooperação quanto o conflito. O papel dos dirigentes consiste em assegurar o governo da organização, com a ajuda do conjunto dos colaboradores que se apresentam como forças de proposição, de discussão, de negociação ou de antagonismo, e que participam plenamente na preparação e na tomada de decisão. Local onde prevalecem as necessidades de progressão e de coesão da organização. Modalidade que favorece a superação da separação entre pensamento e execução, a apropriação do saber e do poder por categorias específicas, e pode crescer, em todos os níveis, a capacidade de colocar problemas, de descobrir suas dimensões verdadeiras e de resolvê-los (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005).

### **A estrutura tecnocrática**

Tem como propósito conjugar as três articulações essenciais das estruturas precedentes: poder forte (carisma), funcionamento racional (burocracia), participação na tomada de decisões (cooperativa). Ela ambiciona aparecer como uma estrutura sintética, apta a resolver as antinomias presentes nas três primeiras (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005).

- ❖ *Poder forte*: extrai sua legitimidade do alto grau de *expertise* do chefe e da tecnoestrutura que o acompanha. O poder se funda sobre o saber e apropriação exclusiva desse saber. Saber que se apresenta de duas formas: a) conhecimento de disciplinas consideradas como de ponta num momento histórico dado; e b) o conhecimento das “ciências da gestão” (*expert* das propriedades gerais do *management*). Atuará com uma maior proximidade e “transparência” e comunicará suas decisões.
- ❖ *Racionalidade*: interesse pelas regras de *gestão* racional, com a utilização de instrumentos de gestão sofisticados, e os quadros gerenciais receberão uma formação avançada em gestão.
- ❖ *Participação nas decisões*: tende a recrutar pessoal tendo uma competência técnica assegurada, desejo de alcançar os objetivos fixados e ao mesmo tempo dar provas de iniciativa. A tecnocracia deixa a seus colaboradores uma certa margem de autonomia na escolha das técnicas e dos meios (política centralizada) e a possibilidade de tomar decisões menores.

### 2.3.3 As angústias fundamentais da organização

As organizações buscam sempre, segundo Enriquez, lutar contra seis tipos fundamentais de angústia (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005):

- ❖ *O informe*: o espontâneo, o imprevisto, as paixões, o movimento social. Daí, portanto, estruturas, funções, papéis, linhas precisas de comunicação, estabilizando os comportamentos, tornando-os previsíveis, controláveis, eliminando a incerteza;
- ❖ *As pulsões*: aparecem pulsões agressivas de destruição que põem em desordem o equilíbrio das relações; há também as pulsões de vida, favorecendo as relações positivas entre seus membros. Ambas podem trazer a desordem. Importa, então, canalizar essas pulsões para o trabalho produtivo, para a identificação com a empresa;



- ❖ *O desconhecido*: o novo, o desconhecido desvia do caminho, ou traz “medo e pavor”. Nada de fissura e de ruína: daí surgem os estudos de conjuntura e de cenários, os métodos de tomada de decisão “racionais”, buscando evitar a incerteza, tornar o futuro previsível, diminuir a angústia;
- ❖ *Os outros*: pessoas de origens diferentes, com qualificações diversificadas, com interesses e projetos divergentes fazem pairar o fantasma de múltiplas “disfunções” que são reforçadas pelo individualismo, a emulação, a responsabilização individualizada, favorecendo a rivalidade entre indivíduos, os curtos circuitos, as fofocas de corredor, as armadilhas, em lugar da coordenação e da harmonização. Formalizar as relações e a preocupação com as tarefas e os resultados a alcançar parece ser um caminho para se prevenir contra esse perigo;
- ❖ *A palavra livre*: palavra não prevista, incongruente, sobre assuntos não definidos, assim como toda imaginação, toda vontade criadora, toda aptidão metafórica serão sentidas com inquietação, pois podem ser contraditórias com as metas de produção, podem contradizer a palavra dos dirigentes. Daí a rejeição aos inovadores quando ameaçam os modos de pensar e de agir prevalentes;
- ❖ *O pensamento*: o pensamento inventivo, como o sonho, provoca medo na empresa. A reflexão desinteressada pode levar a uma interrogação sobre os valores em nome dos quais as decisões são tomadas, pode levar a um questionamento dos modos de comportamento dominantes. Daí a prevalência dos *slogans*, dos estereótipos, das idéias prontas, dos grandes arrebatamentos líricos. A reflexão tende a seguir os caminhos já traçados e a ação a apoiar-se sobre métodos já testados. A criatividade, tão reclamada, será apenas fruto do acaso, das falhas na organização, ou de um esforço de minorias, raramente recompensadas e sujeitas ao fracasso e à rejeição.

### 2.3.4 Os modos de controle

A empresa constrói mecanismos de controle social, com o intuito de “impedir ou reter os movimentos indesejados e evitar as angústias fundamentais e suas conseqüências, e tornar tais elementos favoráveis ao funcionamento da empresa e à manutenção do espaço imaginário que ela cria” (ENRIQUEZ *apud* CORDOVA, 2005), com o objetivo de alcançar:

- ❖ a submissão dos membros ao ideal preconizado pela direção;
- ❖ a estabilidade e a previsibilidade dos comportamentos de seus membros.

Para tanto, utilizam-se tanto das ciências exatas quanto das ciências humanas, em função de uma vontade de *modelização, de matematização, de quantificação*. Corre-se o risco da “quantofrenia” pelo uso de modelagens que escolhem umas variáveis, enquanto excluem outras, estilizam, definem parâmetros “que definem o real realizando uma *redução* que permita entrar no sistema operativo, de transformação ou de permutação”. Para Córdova (2005), tudo que remete ao inconsciente, ao mundo afetivo, ao mundo da ação social (estratégica) dificilmente encontra lugar nesse mundo. Embora se fale de “indicadores sociais” e “indicadores afetivos”, a quantificação prevalece, pois ela permite calcular ganhos e perdas. Um sistema de economia política prevalece na organização. Entra-se num mundo de simulação da realidade, de otimização dos meios, tudo é transformado em valor econômico. A eficiência econômica torna-se o critério de avaliação das condutas. Os controles se manifestam através de (ENRIQUEZ *apud* CÓRDOVA, 2005):

- ❖ competição entre indivíduos: estabelece o medo de perder o emprego;
- ❖ procedimentos de integração: rejeição dos desviantes e dos contestadores;
- ❖ processos de variação do pessoal: automação, aumento do pessoal temporário;
- ❖ exercício do “*double-bind*” (dupla articulação): ser inovador e conformista, obediente e dinâmico, tradicional e original. Circulação de idéias pré-fabricadas, conduzindo a um “pensamento” uniforme que não questiona o essencial;
- ❖ processo de naturalização do convencional: o econômico prevalece “naturalmente” desde sempre, o comando hierárquico, a organização racional, a desigualdade dos salários. Normas se tornam *leis*, o contingente se torna indispensável. Expulsão, rejeição, recalque, repressão de tudo o que não coincide com as “verdades” instituídas.

Finalizando, Enriquez (1998) adverte que a busca da coerência organizacional (observada pelas lentes do controle), uma “*coerência absoluta* que tende à organização industrial: coerência dos valores e dos objetivos, do pensamento e do afetivo, dos corpos e das máquinas, do modelo e da realidade”, tende a promover a repetição, a esclerose, o automatismo dos gestos e do raciocínio e, por via de consequência, a ritualização de todos os comportamentos, a fetichização de todos os objetivos, a fuga diante do real. Por isso, a

necessidade de utilização de estruturas variadas de funcionamento e de conduta que permitam alcançar os objetivos de submissão, de produção e de poder (ENRIQUEZ *apud* BARBOSA, 1998).

#### 2.4 A EMPRESA: NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL

Sainsaulieu, um dos principais teóricos da Sociologia da Empresa, ressalta que, no atual contexto econômico e político mundial, caracterizado pelo desenvolvimento e utilização de novas tecnologias informáticas, abertura dos mercados, terceirização da economia e pela hegemonia do capitalismo após a derrocada do sistema soviético, a centralidade da discussão passa das “forças provenientes do trabalho”, para as “regulações sociais da produção de bens e de serviços como fator específico do desenvolvimento econômico de cada empresa”. Para ele, “se torna urgente criar mais sociedade no próprio seio da empresa” (p.13), analisar que tipo de sociedade ela produz, considerando que sua finalidade é ser “um instrumento sistemático de regulação social dos objetivos econômicos em um caso, crisol de sociabilidade fundadora de sociedade a propósito da economia, no outro caso” (p.14). Sainsaulieu afirma que “é preciso fazer “uma reflexão sobre as funções, os valores e as lógicas da empresa inserida na construção de sociedades modernas pós-industriais” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.35).

Há uma realidade social no desenvolvimento econômico das empresas que, por ser humana, tem caráter histórico, se “confronta com os ciclos da vida interna bem como os acasos das pressões externas”. Para Sainsaulieu, “cada período da vida de uma empresa esconde um ou vários problemas de sociedade, geralmente chamados de disfunção, cuja compreensão, reconhecimento e tratamento fazem parte integrante da coerência organizacional” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.26).

Esses ciclos traduzem as dinâmicas, as lógicas e a complexidade do desenvolvimento econômico e social da empresa. O desenvolvimento social resulta da articulação das capacidades coletivas (humanas) e das atividades econômicas e “designa uma construção permanente de sociedade em um contexto ambiental aleatório e de exigências econômicas incômodas”. O autor afirma que o social não está “antes ou depois do econômico,

mas no coração da produção” e se faz presente na integração dos atores (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.27).

Diante dessa realidade, faz-se necessário uma leitura renovada de seus fatores de produção, “explicitando a confrontação perpétua das forças sociais, provenientes de sua experiência passada, para as capacidades de reação exigidas pela antecipação dos imperativos do desenvolvimento futuro”. Para o autor,

(...) o desenvolvimento social da empresa concerne, pois, a uma outra história, a de preparação do futuro, que consiste em ver quais são as melhores maneiras de intervir na estrutura social proveniente do passado para liberar as dinâmicas portadoras de iniciativas, de criatividade e de reatividade perante os desafios tecnológicos e comerciais futuros (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.26:7).

Para uma melhor compreensão da diversidade dos mundos sociais que vivem, convivem e interagem na empresa, Sainsaulieu, Francfort, Osty e Uhalde realizaram uma investigação em empresas da França, na década de 1980, e identificaram quatro problemas no desenvolvimento social das empresas (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.28 a 36):

- a) Autonomia – o desafio é gerir a nova complexidade das forças de trabalho baseada em “flexibilidade, criatividade e adaptação às contingências”, o que implica no desenvolvimento do espírito de iniciativa, de participação e como integrar as “autonomias individuais e coletivas cujo objetivo fundamental visa suscitar novas maneiras de agir” (p.28).
- b) Cultura – como culturas coletivas integram as diferenças autonomizadas? As práticas de gestão pela cultura, influenciadas pelos modelos americanos e japoneses, apoiadas na “difusão de uma cultura comum para desenvolver projetos da empresa” (p.29), evidenciaram uma “multiplicidade de microculturas de grupos, oficinas, funções e ofícios”. É fundamental a identificação das culturas e identidades coletivas, reconhecendo a interdependência das autonomias individuais;
- c) Mudança – o desenvolvimento das capacidades de autonomia e criatividade tem de estar alinhado à dinâmica da sociedade. O coletivo se sobrepõe ao individual, a utilização de lógicas pedagógicas individualizadas são insuficientes. É preciso “articular obrigações de resultados com um conhecimento dos sistemas, de suas interações e suas conexões”. Passar do presente para o futuro, da inovação experimental para a mudança social requer inovação e busca de atores de mudança, como também a

“compreensão aprofundada das dinâmicas culturais e dos processos de sua transformação” (p.30);

- d) Atividade – diz respeito à “relação entre o trabalho e a sociedade que a empresa encontra no cruzamento de várias contradições” (p.30), como por exemplo: compatibilizar a questão da ascensão profissional diante de uma estrutura piramidal, como criar uma comunidade num contexto de autonomia, como selecionar os melhores sem excluir os demais. É preciso que a empresa reveja suas concepções e renove suas relações com a sociedade global. Trabalho e sociedade precisam ter uma “interdependência desejada e consciente” (p.31:2), como também a empresa precisa ter “competências sociológicas integradas às da administração e da produção” (p.32), desenvolvidas por meios intelectuais e metodológicos adequados.

A identificação dos problemas traz em seu bojo os esforços e desafios de sua superação. Uma questão importante na abordagem sociológica sobre o desenvolvimento da empresa é “começar pela organização de um debate social sobre o efeito integrador específico dos modelos racionalizadores”, reconhecendo “as práticas normativas e as regras que constituem as lógicas de referência” dentro desse espaço social (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.58).

Conhecer o itinerário histórico e analógico da estrutura da empresa pode ser um ângulo de análise para entender os conjuntos humanos reunidos com o objetivo de produção: as comunidades monásticas (que separavam tempo e as competências em função da atividade religiosa, de estudo e produtiva, vinculando os seus membros através de uma doutrina coletiva), o exército (fundado na disciplina, hierarquia e na centralização das decisões); chega-se às fábricas do século XVIII que utilizavam modelos adaptados dos conjuntos anteriores; no século XIX, o comércio e agricultura concentravam-se em empresas familiares (gerando o paternalismo) e artesanais (aprendizado no local de trabalho, entre aprendizes e oficiais), como também o maquinismo industrial (influência dos engenheiros, decomposição das atividades); no século XX, sobressai-se a concepção do “espírito de casa e a cultura de uma empresa” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER. 2006, p.58:9).

No entanto, outros modelos racionais foram sendo desenvolvidos para uma análise do pensamento racional sobre a organização do trabalho na empresa moderna, inserida numa sociedade industrial e racional, como a sociologia compreensiva de Max Weber que

“trata da compreensão que se pode adquirir de um comportamento humano e do tipo de interpretação que se pode dar a ele”, onde duas lógicas podem ser interpretadas (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.59:60):

- 1) pela lógica ou racionalidade subjetiva por finalidade – “orientada em função de um sentido próprio ao ator”, devendo, para isso, fazer uma reconstituição empática de uma lógica provável de ação;
- 2) pela racionalidade objetiva por precisão – que supõe a reconstituição do que é admitido numa situação e traduz, simultaneamente, os limites e as possibilidades de uma situação coletiva.

Esses modelos ideais da organização da empresa de Weber apresentam três eixos de evolução: mudança dos objetos de análise e de intervenção (das tarefas para competências e qualificações); problemas de articulação e de comunicação entre grandes funções de produção (manutenção, fabricação, comercial, finanças, marketing); e os problemas humanos de subordinação (formação e enquadramento, recrutamento e promoção).

A formulação de modelos de racionalidade organizacional sofreu a influência, tanto da diferenciação dos setores industriais (em função das mudanças tecnológicas e comerciais), quanto da evolução das ciências sociais. Quanto à evolução científica, diferentes correntes e linguagens teóricas contribuíram para a análise dos seguintes aspectos (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.61:2):

- ❖ organização técnica do trabalho - tarefas e condições de trabalho foram abordadas pela Psicofisiologia, pela Psicologia Industrial e, atualmente, pela Ergonomia;
- ❖ articulações das funções e comunicação na empresa - tiveram o substrato teórico da Psicologia Industrial, da Sociologia, da Psicologia das Organizações e dos Sistemas Sociotécnicos;
- ❖ problemas de relações humanas - foram objeto de análise da Psicologia do Trabalho, dos Grupos e das Motivações. As ciências da Gestão estudaram o domínio da decisão e da racionalização das funções dirigentes. As relações sociais de produção e o papel dos sindicatos foram objeto de investigação da Sociologia do Trabalho. Atualmente as dificuldades de emprego impulsionaram “pesquisas sobre o desenvolvimento local e as relações interinstitucionais nas bacias de emprego” (p.62).

A racionalidade organizacional foi, durante um determinado tempo, campo do domínio teórico e técnico da Engenharia, com seus engenheiros e expertos em organização, depois seguiram-se os administradores, através da concepção de gestão. Várias correntes teóricas têm como objeto de estudo a complexa história da racionalidade na empresa e da integração social de seus membros (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.63):

- ❖ a profissional, com foco no ofício, na tarefa e na qualificação;
- ❖ a burocrática e científica, que trata da especialização das funções, das tarefas e das comunicações;
- ❖ a gestionária, que estuda as relações humanas e a decisão;
- ❖ a social e democrática, que se dedica ao estudo dos problemas de negociação, de participação e de democracia na empresa.

A organização profissional do trabalho baseia-se na organização das aprendizagens e na renovação dos saberes. As dimensões estudadas são as modalidades de recrutamento, de aprendizagem e formação contínua, a avaliação da qualidade e de controle do valor profissional individual (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p. 68 a 72).

A organização científica e burocrática baseia-se “na análise rigorosa das funções, das tarefas e das aptidões ou conhecimentos necessários para realizar um produto”. Seus pressupostos teóricos vêm da Administração Científica de Taylor, da administração racional legal (burocracia) de Weber, das funções administrativas de Fayol, e do trabalho em cadeia de Ford (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.72 e 126).

A organização gestionária integra as abordagens de Relações Humanas e da Gestão de Recursos Humanos às da Administração. Funda-se na Psicologia Industrial e na Psicologia Social e centra-se na “integração do fator humano aos diversos contextos da produção, da comunicação e da organização geral da empresa” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.87). Pode ser observada sob três perspectivas: a) quanto ao tratamento das relações humanas; b) quanto à invenção de uma nova função do administrador; e c) quanto à gestão de recursos humanos.

A organização social e democrática busca a “igualdade de oportunidades, a justiça social e pleno reconhecimento das capacidades individuais” (SAINSAULIEU;

KIRSCHNER, 2006, p.127). Pode ser analisada sob três eixos: paternalismo social, democracia industrial e participação e co-gestão.

Dessas quatro correntes, cabe-nos um aprofundamento na terceira vertente, pois se trata de gestão de recursos humanos e das relações humanas, para entender que pressupostos balizam essa área que é responsável pela elaboração das políticas de formação nas organizações.

Quando se refere ao tratamento das relações humanas, essa corrente parte da complexidade que ela detém e de sua irredutibilidade ao modelo simplificador de *aptidões técnicas, necessidades econômicas e habilidades gerenciais* dos indivíduos (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.86). Iniciada na década de 30, a partir dos estudos de Dickson e de Roethlisberger, realizados na *Western Electric Company* (fábrica Howthorne), onde surge a necessidade de uma função pessoal. Nesse estudo se identificam fatores como a consideração e a motivação, em contraponto à concepção tayloriana onde as pessoas estavam a serviço dos comitês de métodos. A Teoria da Motivação daí gerada passa a centrar-se na gestão das carreiras, na formação de adultos, nos conselhos de pessoal, nas informações e nos critérios de recrutamento. Complementando a Teoria da Motivação, surge a Teoria das Relações Informais que considerava que as inter-relações geradas no interior dos grupos influenciavam “o humor, o moral, as satisfações e até a produtividade” e focavam a vida dos grupos, com suas “clivagens, oposições, entendimentos e dominações” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.90:1).

Elton Mayo e George Friedmann consideram que o indivíduo vive uma dupla integração: ao seu *grupo primário* e à *organização* e que as políticas de relações humanas deveriam harmonizar esses interesses. Diante dessa realidade, a dimensão comando teria de ser revista. Katz e Kahn identificam três tipos de comando nas organizações: a) o autoritário que tem como centro o controle, a coerção, a eficácia e a sanção; b) o liberal ou democrático, que considera o fator da personalidade do indivíduo, e que a obediência é fruto da compreensão, da informação e do apoio; c) o *laissez-faire*, que focaliza as normas e procedimentos e não se ocupa dos indivíduos nem da eficácia. Lickert discute a liderança voltada para a observação de melhores práticas em grupos que obtiveram alta produtividade. Para esse estilo de liderança, requerem adaptação e apreciação dos desejos e das necessidades dos subordinados. Coch e French discutem o papel da informação participativa no alcance de resultados. A comunicação



passa a ocupar um papel determinante nas relações formais e informais, para isso, valorizam-se os veículos informais (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.92:93).

A invenção de uma nova função do administrador trata das análises e estudos quanto aos elementos de sua atividade, a partir da análise do trabalho dos executores. Drucker enumera cinco elementos: planejar, organizar, escolher as pessoas, dirigir e controlar. A noção de grupo aqui é essencial e métodos e técnicas são utilizados para desenvolver esses potenciais, como os grupos de diagnósticos de Kurt Lewin, centrado na vida interna do grupo para levar mais lucidez, mais fluidez e, portanto, mais desempenho; o *Planing-Programming-Budgeting-System* (PPBS), como método da racionalização das escolhas orçamentárias; a direção participativa por objetivos (DPO), fundamentada no controle da execução do trabalho, na visão global e na delegação de responsabilidade (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.94:5).

A gestão de recursos humanos foi desenvolvida nos Estados Unidos, com o objetivo de criar estruturas organizacionais motivadoras e participativas e definir um conjunto de regras que favorecessem o empenho dos indivíduos na vida e projetos das empresas. As estruturas hierárquicas foram modificadas para favorecer a participação e a motivação, levando em conta a motivação e o potencial psicológico das pessoas. Os psicólogos industriais e sociais Maslow, MacGregor, Leavitt, Drucker, Argyris e Herzberg desenvolveram pesquisas sobre esses modelos de organização (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.96).

Maslow elabora uma classificação das necessidades motivadoras: a) necessidades *materiais ou primárias* (fisiológicas, segurança – afeição, condições de vida e de trabalho); b) necessidades *psicológicas ou secundárias* (atividade, consideração, participação); e c) necessidades *sociológicas ou terciárias* (identificação a um grupo, independência, liberdade).

MacGregor distingue as necessidades fisiológicas, de garantia e de proteção: auto-estima, autonomia, competência, sucesso, confiança, reconhecimento e apreço de seus colegas e superiores. Propõe duas teorias interpretativas da organização: a *teoria X* (compreensão limitativa da natureza humana) e a *teoria Y* (capacidade de iniciativa, de criação, autonomia e responsabilidade).

Argyris identifica uma energia psicológica resultante que o desejo de satisfazer a necessidade provoca, destaca as necessidades fisiológicas e de segurança, ligadas à

proteção de si, e às necessidades de realização de si ligadas à expressão de capacidades do indivíduo. Propõe uma concepção mais elaborada da eficácia, um modelo geral de eficácia psicológica (trata-se de adaptar as estruturas da organização às exigências de motivação psicológica dos indivíduos) (ARGYRIS *apud* SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.97 a 100).

Herzberg formulou uma teoria relativista da motivação classificada em necessidades individuais e utiliza a seguinte metáfora: *Adão* (necessidades naturais, psicológicas de segurança, afeição, de prestígio, de reconhecimento e de consideração) e *Moisés* (necessidades do espírito, da criação, da realização no trabalho, do produto personalizado, do aperfeiçoamento e da evolução). Desenvolveu o *job enrichment* (enriquecimento do trabalho), que consiste em modificar o conteúdo do trabalho, tornando-o mais amplo (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.98:9).

Lickert apresenta um tipo de organização baseada na divisão dos conjuntos de relações que se justapõem no interior da empresa. Sainsaulieu destaca que

(...) a empresa é, pois, uma organização de subconjuntos e seu funcionamento vai depender das ligações que permitirão que a informação pertinente passa de um universo social ao outro. Os indivíduos em posição de pertencer a vários subconjuntos terão, então, um papel essencial na empresa; eles são os *key people*. (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.101)

Para essa assertiva, “os bons desempenhos dos chefes em produtividade, custos de produção, *turnover* e absenteísmo correspondem a subordinados motivados, satisfeitos com o trabalho e que se sentem considerados pelos superiores como pessoas” ( SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.101).

Quanto à gestão de recursos humanos, segundo Sainsaulieu (2006), o termo “Recurso Humano” foi dignificado no contexto dos países em desenvolvimento:

(...) designa as capacidades intelectuais e práticas que a história de um país lega a seus membros pela educação e pela cultura e que é preciso saber detectar e valorizar para obter a implicação dos indivíduos nos esforços excepcionais de desenvolvimento que as situações de crise impõem (p.102).

Teoricamente a *gestão de recursos humanos* é abordada pela primeira vez por William Ouchi, quando expõe a *teoria Z* (amplia e complementa a teoria Y de MacGregor), resultado de suas pesquisas em empresas japonesas da década de 70, em que constata que “os próprios indivíduos satisfeitos e considerados não têm forçosamente vontade de dedicar-se totalmente ao trabalho”. Para superar esse quadro, ele propõe três qualidades fundamentais nas

relações de trabalho: *confiança* (ouvir, reconhecer e falar a mesma língua), *proximidade* (diminuir as distâncias hierárquicas) e *sutileza* (reconhecer a dimensão implícita nas relações, diminuir o peso das regras formais) (SAINSAULIEU, 2006, p. 102:3).

As práticas de gestão em recursos humanos consideram *cinco dimensões* de implicação dos indivíduos no trabalho: o *grupo*, o *ofício*, o *emprego*, a *mobilidade*, os *projetos e a cultura*.

A dimensão *grupal* apóia-se nos trabalhos psicossociológicos de experimentações psicotécnicas, baseados nos teóricos da escola de Relações Humanas (Kurt Lewin, Elton Mayo, George Homans) e trata dos “espaços coletivos, que permitem a liberdade de expressão, de análise e de colaboração”, que favorecem o reconhecimento dos pares e a construção de uma identidade própria (SAINSAULIEU, 2006, p.103:4).

O *ofício* traz a discussão das *qualificações*, *competências* e do *saber*, palco dos anos 1980 e 1990. Coloca em confronto “duas lógicas: a do indivíduo em termos de saberes, de aptidões e de percursos, com a da organização em termos de tarefas, de condições e de oportunidades para elaborar compromissos operatórios que levam a um desempenho previsível” (MINET; PARLIER; WITTE *apud* SAINSAULIEU, 2006, p.104).

Quanto ao *emprego*, as empresas precisam aprender a gerenciar os “superefetivos, gerenciar os planos sociais, sustentar planos de desmembramento e de reconversão no seio das bacias de emprego”. Para isso, é necessário integrar “os programas de formação de adultos, a gestão das idades, de organização do tempo de trabalho, de inserção dos jovens em contrato de emprego-solidariedade (CES), bem como a consideração de muitas formas de empregos atípicos em tempo parcial, estágios, contratos com duração determinada” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.104:5).

A *mobilidade*, anteriormente de via vertical, ancorada nas concepções de promoção hierárquica e social, se transforma em movimento transversal, visando “salvar o emprego e o desempenho, propondo aos indivíduos mudar de trabalho, de função e até de ofício, o que inclui, bastante amiúde, deslocamentos e transferências geográficas” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.105).

A quinta e última dimensão trata de *projetos*, *culturas e comunicação*. É preciso mobilizar os indivíduos em torno de *projetos* coletivos de desenvolvimento e isso “implica a reunião de esforços comuns em torno de objetivos” e “em torno de *valores*

compartilhados”. A *comunicação* acontece em campanhas externas, sobre as imagens da marca, e internamente sobre o projeto e os valores. A cultura da empresa é disseminada através de campanhas de difusão e de formação (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.105:6).

Finalmente, a *gestão de recursos humanos*, de origem americana (e japonesa), tem o mérito, como a Escola de Relações Humanas, de alterar o vetor da relação tecnicista da empresa com as pessoas, que priorizava os métodos, as técnicas e as regras, para as políticas de pessoal. No entanto, ela traz elementos que precisam ser repensados: a) a ênfase na hierarquização das necessidades, que traz uma perspectiva reducionista do comportamento humano; b) embora se reconheça a importância dos grupos formais e informais, das relações, dos estilos, os problemas ainda são tratados na perspectiva individual; c) embora tenha o aspecto renovador da formação gerencial, confrontando-a com questões econômicas, tecnológicas e culturais, não se justifica a generalização teórica da “tríplice *expertise* dos dirigentes em matéria financeira, técnica e psico-organizacional” (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p.109).

Os aspectos macro e microssológicos encontram-se na reflexão de Sainsaulieu e Kirschner. Existe uma esfera política e econômica, tanto como economia política ou política econômica, na dinâmica do desenvolvimento das empresas. No entanto, no centro desse cenário tem as pessoas, com suas necessidades, motivações, desejos, aspirações, personalidades, com seus corpos e espíritos que precisam integrar a pauta do desenvolvimento social das organizações e instituições em torno da construção de um projeto de sociedade humanizador e humanitário, o que, atualmente, implica também na questão planetária de sustentabilidade da vida.

## 2.5 A EMPRESA FORMADORA – PAPÉIS SOCIAIS E PEDAGOGIAS

No campo teórico da Administração, surgiu no início da década de 1990, o conceito de Gestão do Conhecimento que tem como elementos constitutivos: dado, informação, conhecimento.

O dado, genericamente, pode ser definido como um “conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 2). Numa organização, *dado* é o registro estruturado de transações. A *informação*, “são dados

interpretados, dotados de relevância e propósito” (DRUCKER, 1999, p.32). É o insumo mais importante da produção humana. Segundo Nonaka e Takeushi (1997), “o *conhecimento*, diferentemente da informação, refere-se a crenças e compromisso (p.63)”. Para esses autores, a “empresa que gera conhecimento” (*knowledge creating company*) deve completar uma “espiral do conhecimento”, que vai de tácito para tácito, de explícito a explícito, de tácito a explícito, e finalmente, de explícito a tácito. Logo, o conhecimento deve ser articulado e então internalizado para tornar-se parte da base de conhecimento de cada pessoa. A espiral começa novamente depois de ter sido completada, porém em patamares cada vez mais elevados, ampliando assim a aplicação do conhecimento em outras áreas da organização (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006, p. 63 a 79).

O conhecimento é gerado, é compartilhado, é aprendido e é ensinado. O conhecimento não é só um fator endógeno, ele é exógeno, ele está no espaço social (e em suas instituições), está nas pessoas com suas experiências e formações internas e externas. Nas organizações, a Gestão do Conhecimento visa o aumento da produtividade e economia de custos, converte experiência e informação em resultados, utiliza o capital intelectual como um ativo gerenciável.

As "ferramentas" básicas aplicáveis à prática da Gestão do Conhecimento são a *dinâmica organizacional*, a *engenharia de processo* e a *tecnologia*. Esses três fatores trabalham em conjunto para facilitar e aperfeiçoar a captura e o envio de dados, informações e conhecimento de uma organização, e colocá-los à disposição de pessoas e grupos empenhados em executar uma tarefa de trabalho específica. Gerir este conhecimento, na ótica empresarial, é valorizar o conhecimento produzido na organização, mais do que a disseminação de conhecimentos já instaurados, é criação de espaços para a produção de novos conceitos, práticas, metodologias. Gestão do Conhecimento pode ser assim definida: “... conjunto de estratégias para criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento, bem como estabelecer fluxos que garantam a informação necessária no tempo e formato adequados, a fim de auxiliar na geração de idéias, solução de problemas e tomada de decisão” (VALENTIM, 2003).

Discutir a Gestão do Conhecimento é discutir como a aprendizagem pode acontecer ou acontece. Para Bernoux (1985), aprendizagem consiste em “cada um posicionar-se de uma maneira nova em relação aos outros” (p.220). No interior de uma organização, os

atores estão sempre se posicionando sob todos os pontos de vista, incluindo as relações de poder (CÓRDOVA, Nota de Aula, 2005).

Alguns termos apareceram para a discussão da aprendizagem no espaço organizacional: *organização aprendente*, *aprendizagem organizacional* e *organização qualificante*. As duas primeiras concepções têm origem americana e se inserem numa perspectiva coletiva. A organização qualificante tem origem européia, francófona, e está focada no campo individual.

A aprendizagem organizacional (*organizational learning*) foi desenvolvida por Argyres e Schön (1996) e pode ser definida como a capacidade da organização assumir a sua própria aprendizagem, aprender através de sua prática (STAHL; NYHAN; D'ALOJA, 1993, p. 57).

A organização aprendente (*learning organization*), parte da abordagem intervencionista da consultoria em gestão americana e tem como eixos básicos: *relação da empresa com o ambiente externo e interno*, *papel dos dirigentes*, *experiências passadas e fluxos de informação e comunicação na empresa* (SENGE, 1990). Refere-se a um tipo de organização que, preocupada com a sobrevivência num mundo competitivo e globalizado, se vê às voltas com a necessidade de *adaptação*, de *mudança* e de *aprendizagem* continuada ou permanente.

A organização qualificante, concepção desenvolvida por Riboud (ex-presidente do grupo Danone), em 1987, tem uma abordagem microindividual, que se debruça sobre as relações entre aprendizagem individual e conteúdo da atividade do trabalho, no sentido piagetiano do conhecimento ligado à ação.

Córdova (2005) faz uma reflexão acerca dos aspectos da aprendizagem nas organizações e ressalta que, para tanto, “se impõe criar: uma *cultura de aprendizagem* e, para tanto, criar uma *estrutura de aprendizagem*. E, evidentemente, uma *organização do trabalho* que favoreça a aprendizagem”.

Uma incursão nessa polissemia de termos ligados à aprendizagem no campo organizacional é um intróito a uma reflexão crítica que Ardoino vem fazendo ao conceito de organização que aprende, e identifica esse movimento como uma continuidade histórica às propostas de Rensis Likert e Douglas McGregor, acerca de formas de desenvolvimento organizacional e um retorno às concepções fayolistas.

Ardoino questiona o sujeito da aprendizagem. Afinal, quem aprende: as *peessoas*, as *ocupações* (ofícios) ou as *organizações* como entidades-totalidades-organizadas? Para o autor, de um lado, se lida com o real, concreto, natural, atual. Do outro, sobrevém o imaginário e simbólico, o artificial, o virtual, o abstrato. Uma organização, enquanto entidade, não possui características psicológicas, individuais, coletivas, existentes somente no nível das pessoas e dos grupos. Ardoino afirma que “As organizações, ao final das contas, somente serão aprendentes na medida em que os grupos que as compõem dêem testemunho, individual e coletivamente, de seu desejo de aprender, e se aceitem em situação de formação permanente” (ARDOINO *apud* CÓRDOVA, 2006).

Na sua análise, faz um contraponto entre o virtual e o real, entre a utopia e a ficção. Entre as dimensões psicológicas e sociais da empresa. Há na metáfora “organização aprendente”, na realidade, “um conceito mais amplo, que mistura, confunde, elementos cosmogônicos, míticos, tomados emprestados de diferentes disciplinas e que são assumidos como “teorias”, para criar uma neo-espiritualidade de empresa, marcada pelos conceitos de projetos, cultura e cidadania” (ARDOINO *apud* CÓRDOVA, 2006).

Quando se fala em educação se fala no *duo* ensino/aprendizagem, educador e educando exercem os dois papéis simultaneamente. O debate da aprendizagem se situa em parte do processo educativo e traz à luz a discussão entre o individual e o coletivo. Por isto, é necessária uma reflexão sobre este indivíduo, como pessoa que exerce diferentes papéis sociais, nas organizações e nas escolas, e que tem múltiplas implicações. Jaques Ardoino e Paulo Freire acreditam que o processo de educação - o ensinar-aprender – requer necessariamente o outro, eles entendem que a interação social é imprescindível para a compreensão dos fenômenos humanos - especificamente aqueles implicados com a educação.

### **2.5.1 A Noção de Sujeito, Agente, Ator e Autor nos Espaços de Formação**

Até aqui foi feita uma incursão enfática no campo da organização e da instituição. Este é momento de uma reflexão no espaço micro organizacional, no mundo das pessoas. Em torno delas giram estatutos, funções, competências e papéis. Quem é o sujeito dessa *práxis*? Quem é o ator? E o agente? E o autor?

Luc Ridel, professor da Universidade Paris VII, ressalta o papel do sujeito que exerce um papel de formador nas organizações, exercendo um “duplo pertencimento” (LICKERT *apud* RIDEL, 2004) e uma dupla representação. Por um lado, este sujeito tem de responder aos objetivos e exigências de sua organização ou de sua direção, e, de outro, às expectativas dos educandos. A função desses formadores consiste em tentar dialetizar e integrar essas diferentes dimensões.

O processo educacional, em qualquer espaço formativo, deve possibilitar a emergência do sujeito no universo social, como também possibilitar ao indivíduo o acesso aos mecanismos inconscientes que perpassam a relação educativa, de forma que ele possa realizar uma reflexão crítica e deliberativa sobre os mesmos. O indivíduo torna-se sujeito à medida que, pela reflexão sobre tais conteúdos, se coloca em condições de escolher lucidamente – ou com o máximo possível de lucidez – os instintos/pulsões e as idéias/representações que buscará efetivar ou atualizar na relação (ARDOINO, 1998). Para Ridel (2004), “o indivíduo se torna sujeito, a partir da capacidade de se representar e de se ver de outra maneira”.

Retomando a questão do sujeito vista por Castoriadis (1986) como uma “questão do ser humano em suas inumeráveis singularidades e universalidades”. Para Ardoino, ressaltando que a Sociologia das Organizações francesa, com Michel Crozier e com Alain Touraine, desenvolveu uma teoria em que aponta, através da idéia de ator social, um retorno ao sujeito na Sociologia. Então, o ator seria uma personalização, uma subjetivação na Sociologia (ARDOINO, 1998).

Falar de “sujeito em formação” remete, por um lado, ao indivíduo, como ser inacabado, de outra parte, à maneira pela qual uma formação para adultos poderia participar do desenvolvimento do sujeito. Ser sujeito, com efeito, é procurar vir a sê-lo, sem jamais consegui-lo completamente.

Outros papéis são encontrados no espaço social das organizações, como o ator, o agente e o autor. Ardoino afirma a necessidade de acrescentar ao díptico agente-ator uma terceira representação, uma terceira maneira de ver: o autor. O autor é o criador, o fundador, se situa na origem de seus atos, comportamentos, decisões, intenção, capacidade e legitimidade de ser co-autor, sem ignorar os determinismos sociais e psicossociais (ARDOINO *apud* MARTINS, 2000).



O ator social “interpreta seu papel, ele tem iniciativa, ele tem estratégias e contra-estratégias, ele tem acesso a uma negatividade. Então, há um progresso na passagem do agente ao ator” (ARDOINO *apud* MARTINS, 2000). O ator é um ser de consciência e de iniciativa, é capaz de elaborar estratégias, age intencionalmente, considerando “os determinismos de campo quanto ao peso das macro-estruturas”. O ator executa, toca e interpreta sua partitura ou seu texto. A categoria ator corresponde a uma reintegração sociológica da concepção de sujeito advinda da Psicologia. “Ao mesmo tempo, o ator é reconhecido como co-produtor de sentido”, sentido este que advém da perspectiva hermenêutica, mais mecanicista (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998). A noção de *ator* designa, então, aquele que trabalha para modificar seu ambiente social e material e que, por sua intencionalidade, se reconhece parte integrante da situação significativa na qual se acha mergulhado e que ele pretende modificar, em função das representações e dos valores, por seu trabalho, sua atividade ou seu engajamento (LUC RIDEL *apud* CÓRDOVA, 2007).

Outro papel é o de agente, como elemento de um sistema, com funções definidas, num modelo mais mecanicista e determinista: “O agente na organização é como uma parte de uma engrenagem; ele se define pelas suas funções por suas competências e por suas tarefas, ele não tem iniciativa, ele não interpreta. É uma peça de um conjunto, e o modelo subjacente, é o modelo mecânico” (ARDOINO *apud* MARTINS, 2000).

O autor é aquele, por exemplo, que cria uma peça teatral e o ator é um outro que representa tal peça. O que faz a diferença entre os dois é que o autor reconhece a si mesmo e é ao mesmo tempo reconhecido pelos outros como estando na origem de alguma coisa, esse não é o lugar do ator. O lugar do autor – na medida em que se reconhece e é reconhecido – é o lugar da responsabilidade - a responsabilidade por sua criação, por sua palavra. “Então o problema importante aqui é como, nas situações sociais, o indivíduo se torna autor no sentido etimológico [da palavra], se torna ele mesmo, autor daquilo que ele faz, criador daquilo que ele faz, governante daquilo que ele faz” (ARDOINO *apud* MARTINS, 2003).

Cabe salientar, no entanto, que ninguém é somente autor de si mesmo; é, na maioria dos casos, co-autor porque há autores anteriores que são os pais, e também há outros autores laterais que são os outros, ou seja, a autorização se dá a partir da relação, sob a influência dos outros – a autorização implica alteração. Em outras palavras, tomar a autorização como finalidade da educação significa possibilitar ao indivíduo o exercício da

capacidade de fazer de si mesmo o seu próprio autor, de tornar-se o autor de si mesmo, de sua vida, e é nisso que a educação pode contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos.

*Sujeito, agente, ator e autor* não podem ser considerados como uma forma de progressão de um ao outro. Trata-se, antes, de leituras ou de olhares diferentes. Para Ardoino, o ideal não é a distinção, mas a compreensão do tríptico: agente-ator-autor (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998), que estaria associado à finalidade do projeto individual ou social a que estivesse vinculado.

A abordagem multirreferencial ao aproximar várias linguagens, concepções, vários campos do saber contribui para a compreensão da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam os fenômenos educacionais, sem se reduzirem uns aos outros, permite apreender, interrogar e elucidar o objeto deste trabalho, através de um processo de escuta e diálogo com os atores sociais da organização Banco do Brasil, no cotidiano de sua Universidade Corporativa.

### **2.5.2 A Pedagogia nas Empresas**

A aprendizagem não acontece somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços sociais. A formação humana e os processos educativos e culturais ocorrem também no mundo do trabalho, nas empresas, como ambientes formativos e de aprendizagem, possibilitando a atuação do educador – e em especial do Pedagogo – na corrente que se denomina de Pedagogia nas Empresas ou Pedagogia Empresarial.

O advento da formação profissional trouxe o aspecto positivo da difusão do conhecimento dentro da empresa. Geralmente se utiliza o termo treinamento mais voltado para a execução de atividades de caráter operacional e o desenvolvimento para a formação gerencial. Treinar pode ser preparar as pessoas para executar as tarefas existentes dentro de cada função (ROUX, 1983) ou como para Boog (1994, p.141) “treinamento é a educação que visa adaptar o homem a determinada atuação sistemática (profissional ou não)” e desenvolvimento “seria educação que visa ampliar e aperfeiçoar o homem para seu crescimento – em determinada carreira ou em sua evolução pessoal”.

Desde o início do trabalho industrial, configurou-se a necessidade de formação profissional, com o crescimento do trabalho especializado, requerendo ações das fábricas e da sociedade. Por volta de 1880, a habilitação profissional começou a ser sistematizada. Escolas e fábricas começaram a promover ações de habilitação profissional. Em 1886, existiam escolas particulares em cidades industriais como Cleveland, Chicago e Cincinnati e escolas governamentais na Filadélfia e Baltimore. As empresas simultaneamente criaram as escolas de fábrica, como em 1872 a Hoe & Company de Nova York abriu uma escola para a formação de maquinistas (BOOG, 1994).

Nos anos 1920, o treinamento já estava institucionalizado, mas a partir de 1930 passou a ser considerado como parte integral da estratégia empresarial, o que demandou um aporte significativo de teorias das ciências comportamentais. Nos anos 1970, diante da exigência da competitividade e da evolução tecnológica, a eficiência dos negócios passou a depender da contínua atualização e aprendizagem da autoridade gerencial (ARGYRIS *apud* CÓRDOVA, 2006) e as ações educativas realizadas pelas empresas tiveram um amplo desenvolvimento.

Theodore Schultz, professor da Universidade de Chicago e especialista em economia agrícola, retoma as constatações de Edward Denison e cria na década de 1960 a Teoria do Capital Humano. Essa teoria é utilizada como símbolo de substituição do modelo fordista pelo de acumulação flexível, pressupõe novas bases técnicas de produção que exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação. Delega para a empresa o protagonismo da tarefa de formação. A atividade educacional se torna componente da produção, tendo como eixos a intencionalidade, análise das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos.

A partir da década de 1980, a discussão da centralidade da educação no modelo econômico dominante – modo de produção capitalista – pressupõe uma retomada da Teoria do Capital Humano, como parte integrante do Capital Intelectual. Esta teoria começou a ser discutida na década de 1950, com Peter Drucker, mas se consolidou na década de 1980, e está associada às estruturas (laboratórios, sistemas de informação, canais de distribuição), às pessoas (capital humano) e aos clientes (relacionamentos). Na década de 1990, se associa ao movimento de educação corporativa.

As Universidades Corporativas (UC) surgem nos anos 1950<sup>8</sup>, nos Estados Unidos, como um desdobramento e aprofundamento das funções de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), ampliando as alternativas de estimulação do aprendizado organizacional, utilizando tecnologias de informação e comunicação e interligando as ações educativas com os objetivos, prioridades, missão organizacional e estratégia corporativa. Segundo Allen (2002, p.6:7), para ser considerada Universidade Corporativa a área de capacitação de uma empresa deve ter como requisitos mínimos, além dos treinamentos (para o desenvolvimento de habilidades para uma tarefa específica), um programa de desenvolvimento de gerentes e executivos com uma vinculação clara à estratégia corporativa (ALLEN *apud* TARAPANOFF *apud* MDIC/STI, 2004). Segundo Meister:

Diferentemente dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento, as Universidades Corporativas não se restringem ao desenvolvimento de habilidades técnicas; envolvendo também o conhecimento de valores e cultura da corporação, da indústria em que a empresa opera - fornecedores, clientes e concorrentes, e das competências básicas do negócio, têm um escopo mais estratégico, enquanto que os departamentos de treinamento são mais táticos (1998).

As Universidades Corporativas, criadas para a realização de atividades educacionais patrocinadas pelas empresas, podem apresentar-se sob quatro níveis de desenvolvimento (TARAPANOFF *apud* MDIC/STI, 2004):

- a) voltada só para treinamento;
- b) voltada para o treinamento e desenvolvimento gerencial;
- c) oferece cursos em parceria com instituições acadêmicas, com equivalência para disciplinas universitárias formais;
- d) oferece programas com nível de Bacharelado e Mestrado, nesse caso é exigido o credenciamento em órgãos públicos competentes.

O termo “universidade corporativa” tem sido utilizado mais no viés de marketing, não para significar uma universidade acadêmica (com seus campos de ensino, pesquisa e extensão), mas para diferenciá-lo dos antigos Departamentos de Treinamento. Por isso, muitas empresas utilizam outras denominações: Colégios, Institutos, Institutos de Gestão, Institutos de Aprendizado, Aprendizado em Negócios, Escolas, Escolas de Gestão, Escolas

---

<sup>8</sup> Em 1945 surge a primeira UC em New Jersey, da General Electric de Crotonville: *GE Management Research and Development Institute* (hoje GMI – *Engineering and Management Institute*) (TARAPANOFF *apud* MDIC/STI, 2004).

Corporativas de Negócios, Academias, Centros de Aprendizado, Centros Educacionais de Desenvolvimento e somente Universidades (TARAPANOFF *apud* MDIC/STI, 2004, p.34).

Não só como conceito e estrutura, a Universidade Corporativa atua dentro de uma proposta didático-pedagógica no desenvolvimento de seus programas, definida em função dos seus objetivos estratégicos. O aporte de disciplinas da Educação, Psicologia, Sociologia e Administração se situam entre as áreas de conhecimento que fornecem os principais substratos para a sua atuação. Diante de todas as definições organizacionais e estratégias pedagógicas, é preciso desenvolver as competências necessárias para que a empresa realize suas funções social e econômica.

### **2.5.3 Pedagogia das Competências**

Nos últimos anos, o tema competência tornou-se uma constante na pauta das discussões acadêmicas e empresariais. No âmbito das empresas, esta discussão tem sido justificada pela crescente modificação contextual que vem ocorrendo diante dos processos de globalização e competição acirrada, o que pressupõe um novo modelo de profissional, marcado pelo selo de uma autonomia e de um forte investimento identitário (TOUPIN trad. CÓRDOVA, 2005).

O interesse gerado pelo debate em torno da noção de competência, se encontra no cruzamento de múltiplos processos, no interesse crescente atribuído, em nossa sociedade, aos fenômenos cognitivos e em função de mudanças profundas nas concepções da aprendizagem e na organização do trabalho. A concepção de competência se apóia numa renovação das abordagens teóricas da organização (ROPÉ e TANGUY, 1997).

A noção de competência não é nova, surgiu na Alemanha na década de 1970, em torno do conceito de qualificação do emprego, mas o processo interativo entre competência, educação e trabalho ocorreu no Japão, mais próxima das exigências atuais da produção e do perfil de trabalhador desenvolvido pelo modelo japonês. Conceito de caráter polimorfo, tem ocupado espaço na economia, no trabalho, na educação e na formação. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e

conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho (ROPÉ e TANGUY, 1997).

No começo dos anos 1980, os economistas americanos Sidney Winter e Richard Nelson definem a firma como um conjunto dinâmico de competências e o diferencial, entre uma firma e outra, é a natureza do saber-fazer que ela tenha acumulado. No início dos anos 1990, a noção de competência passa a ter relevância na teoria organizacional, num artigo de Prahalad e Hamel, onde estes autores afirmam que as “competências-chave” de uma empresa (conjunto de recursos e de experiências acumuladas dificilmente imitáveis pela concorrência) determinam o seu sucesso, e não a adaptação ao meio ambiente ou o bom posicionamento no mercado. Eles sugerem, então, repensar a organização em torno de uma preocupação central: a valorização das competências-chave. Estas se tornam um instrumento estratégico (CABIN trad. CÓRDOVA, 2005).

No mundo das organizações e do trabalho, a noção de competência apareceu para fazer frente a toda uma série de evoluções, voltadas, de uma parte, às transformações das técnicas de produção e de seu conteúdo e, de outra, à emergência de um modelo gerencial novo. O modelo canônico, inspirado pelo taylorismo, parece ter sido substituído por um paradigma fundado na flexibilidade, na transversalidade, na redução dos níveis hierárquicos, melhor adaptado ao novo contexto e indutor de novas aptidões dos indivíduos. Essas capacidades se exprimem em termos de “potencial de ação”: os assalariados devem ser, antes de tudo polivalentes, leves, dinâmicos (MACHADO, 1994).

Marx, no século XIX, dizia que qualificação é “(...) um conjunto de condições físicas e mentais que compõe a capacidade ou a força de trabalho despendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso” (MARX *apud* MACHADO, 1994. p.9).

George Friedman, teórico da Sociologia do Trabalho francesa, tinha “uma noção de qualificação associada à complexidade da tarefa e ao domínio requerido de saberes para executá-las”. Nessa concepção, a qualificação do trabalho está voltada para os conteúdos e a qualificação do trabalhador refere-se ao “(o domínio dos saberes necessários para executar o trabalho)” (BASTOS *apud* BORGES-ANDRADE, 2006, p. 29).

Dessa mesma linha teórica Pierre Naville, desenvolve uma visão relativista, junto ao conteúdo do trabalho, ele acrescenta a visão sociológica da “relação complexa entre as operações técnicas e as estimativas de seu valor social” (DUBAR, 1998, p.89). As duas

abordagens também fazem surgir formas diferentes de avaliação dessa qualificação – uma *objetivista*, ligada a corrente essencialista – tempo de aprendizagem, tipo de conhecimento e grau de autonomia, outra *construtivista*, ligada a visão relativista – “obedeceria a critérios históricos, e não técnicos na sua construção” (BASTOS *apud* BORGES-ANDRADE, 2006, p. 29 a 31).

A disputa entre a Sociologia e a Pedagogia sobre as diferenças entre os conceitos de qualificação e competência e suas lógicas, parte da discussão da Sociologia do Trabalho francesa sobre o posto de trabalho. A Sociologia do Trabalho, na sua interface com Educação, utiliza-se do conceito de qualificação para “investigar os impactos das transformações tecnológicas” (BASTOS *apud* BORGES-ANDRADE, 2006, p.33). Uma das críticas aos dois conceitos pode situar-se no âmbito dos *aspectos sociológicos da qualificação* (conceitual e social), e dos *psicológicos das competências* (experimental). Na ótica experimental, ela vem associada a “uma concepção natural-funcionalista do homem, subjetivo-relativista do conhecimento e à visão do *homoeconomicus*”, da sociologia funcionalista (RAMOS *apud* BORGES-ANDRADE, 2006, p. 33).

A perspectiva da formulação de um modelo pedagógico centrado na competência, poderia ser aplicado no âmbito escolar, como também na educação praticada pelas empresas, apresenta duas tendências, segundo RAMOS (2001):

- 1) no plano do trabalho – “deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência”;
- 2) no plano pedagógico – “a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas”.

Em seu artigo “A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais”, Marise Ramos (2001) identifica três tendências analíticas do conceito de competência:

- a) *competência e condutivismo* – a noção de competência se confunde com a de objetivos de ensino, em termos de condutas e práticas observáveis;
- b) *competência e construtivismo* - admite esta associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos;

- c) *apropriação socioeconômica* - identifica a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época.

A primeira tendência se origina no *behaviorismo* de Skinner, traduzido para a área pedagógica por Bloom. A segunda tendência incorpora a idéia de *construtividade* do conhecimento, com base na teoria de equilíbrio de Piaget. A terceira tendência ressalta a integração de *qualidades cognitivas e as socioafetivas* do sujeito profissional. As cognitivas propiciariam adaptação ao meio material, enquanto as socioafetivas estariam voltadas para a adaptação no meio social.

Uma reflexão se faz necessária quanto a esse possível “modelo pedagógico” e quais as suas bases de sustentação teórico-metodológicas.

Ramos (2001) ressalta que, na ótica da psicologia cognitiva, de influência piagetiana, centrada nos métodos ativos, corre-se o risco de se resvalar para um “reduccionismo metodologista ou ativista, negligenciando a importância dos conceitos” (RAMOS, 2001).

Para uma discussão do termo competência, é importante contextualizá-lo e localizá-lo historicamente no palco das teorias pedagógicas, sociológicas, psicológicas e na teoria organizacional, analisando as suas implicações no mundo do trabalho, na educação e nos sujeitos. Falta uma visão política e institucional do espaço social das organizações e das questões sociais, ambientais e culturais. Como incorporar no mundo trabalho e das empresas reificadoras da racionalidade e da eficácia a questão do desenvolvimento sustentável, como alternativa de sobrevivência do planeta no atual momento do regime capitalista?

## 2.6 MULTIRREFERENCIALIDADE E O MODELO DE INTELIGIBILIDADE DAS ORGANIZAÇÕES

O professor Jacques Ardoino, inicia na década de 1960, nos âmbitos intelectual e educacional franceses, uma discussão sobre a abordagem dos fenômenos e práticas educativos, partindo do reconhecimento da complexidade e do caráter plural dos fenômenos sociais. Pluralidade que, para esse autor, “compreende, evidentemente, a diversidade e não exclui, de modo algum, a heterogeneidade” (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998). Para ele, complexidade “quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo



unitário... as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos” (ARDOINO, 1998).

A complexidade de que fala Ardoino é fundamentada no conceito utilizado por Edgar Morin. Para este, o pensamento complexo se impõe, quando a simplificação encontra seus limites, insuficiências, carências:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade<sup>9</sup>, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo o pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo (MORIN *apud* PETRAGLIA, 1998, p. 46).

Buscando a inteligibilidade dos fenômenos sociais diante da pluralidade e de sua heterogeneidade, Ardoino desenvolve o conceito de Multirreferencialidade:

(...) uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela. O que sublinha a necessidade da linguagem correspondente para dar conta das especificidades desses olhares (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998).

Para Morin, o paradigma da complexidade não produz nem determina a inteligibilidade: “ele pode incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada” (MORIN *apud* CÓRDOVA, 2005). Morin e Ardoino entendem que a complexidade não está no *objeto*, mas no *olhar* que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos. Para Ardoino é fundamental nessa abordagem

(...) a hipótese de que a instituição, a organização ou o grupo não pode se nomear, se descrever e muito menos se analisar a partir de uma única linguagem de referência. De fato, línguas disciplinares diferentes, para não dizer outras, são acionadas a cada vez (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998).

Sob a perspectiva da complexidade, a educação é entendida, no âmbito da abordagem multirreferencial, ”como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador ” (ARDOINO, 1995, *apud* MARTINS, 2000).

No prefácio do livro *Pedagogia Institucional*, de Michel Lobrot, publicado em 1966, Ardoino lança as bases do que ele chama de *modelo de inteligibilidade das*

<sup>9</sup> Ardoino não utiliza o termo multidimensionalidade, mas sim multirreferencialidade.

*organizações*, trazendo uma nova perspectiva para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais, desvelando dimensões como a comunicação, a autoridade e as relações. Propõe cinco perspectivas de análise centradas:

- 1) sobre os *indivíduos* (como pessoas, sujeitos – psicologia);
- 2) sobre as *inter-relações* (psicologia social interacionista);
- 3) sobre os *grupos* (psicologia social e dinâmica de grupos);
- 4) sobre *organização* (sociologia das organizações, abordagem sistêmica); e
- 5) sobre a *instituição* (análise institucional, contra-sociologia, sociologias críticas).

O modelo proposto por Ardoino propõe colocar em ação vários métodos de leitura ou de aproximação da realidade, várias linguagens e vários níveis (psicológico, psicossociológico e o sociológico):

(...) muito mais que categorias explicativas ou variáveis manipuláveis em experimentos elaborados para tal fim, são constelações de idéias, noções diferentes, atitudes, comportamentos, manifestos ou latentes, conscientes ou inconscientes que expressam valores, significações, desejos ou temores, “hábitos”, em relação à situação analisada e que correspondem a sistemas práticos de inteligibilidade, a concepções de sociedade, das relações e da “natureza humana” e que, se não são descobertos, distinguidos, identificados, reconhecidos, explicados, constituem zonas de opacidade e uma prática mais cega (ARDOINO, 1980, p. 50 *apud* MARTINS, 2000, p.75)

Sob a ótica da abordagem multirreferencial, a atividade do pesquisador aproxima-se da atividade do “*bricoleur*”, ou seja, o conhecimento produzido acerca dos fenômenos sociais – e, especialmente, dos fenômenos educativos – será o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, ele será tecido a partir de várias referências de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.

### **2.6.1 Olhando as Pessoas**

Num primeiro olhar ao espaço micro-social das organizações, encontra-se a primeira entidade que desafia uma elucidação: as *pessoas*. Quem são as pessoas que estão no dia-a-dia das organizações? Quais as suas características, aptidões, capacidades, tendências, estilos, caráter? Quais suas motivações? Elas têm as qualidades para tal função?

Nesta esfera de análise, a Psicologia e suas correntes contribuem para entender o seu caráter, a sua personalidade, as suas atitudes, as suas capacidades, suas necessidades e motivações e qual a implicação destas características no funcionamento do grupo, se comparadas umas com as outras (ARDOINO *apud* LOBROT, 1966, p.29).

### **2.6.2 Olhando as Inter-relações**

Na perspectiva das inter-relações, os encontros transcendem o espaço da ação e da reação e acontecem na interação. Que tipos de relações se estabelecem? Há a formal, funcional; há a informal (escolha, rejeição, indiferença, simpatia, antipatia). As personalidades podem ser congruentes ou incongruentes, afinadas ou desafinadas. Os encontros podem gerar desencontros. Há um quadro conflitual, de afrontamento e de rivalidade crônicos, em permanente disputa, sem um intermediário para a superação.

Ardoino, em seus estudos, constata que nas relações estabelecidas entre as pessoas, há uma certa necessidade de que cada um reconheça o outro como tal. As relações são permeadas por desejos, por afetos, por sentimentos, muitas vezes desconhecidos pelas pessoas que estão nelas envolvidas. Ardoino utiliza o termo *negatricidade* “como a capacidade que cada um pode ter de desjogar, pelas suas próprias contra-estratégias, as estratégias do outro que pesam sobre ele, das quais ele se tornou um objeto” (ARDOINO, 1995 *apud* MARTINS, 2000, p.143). Aqui há “troca e alteração (mudança de si por intermédio dos outros, sem perda de identidade)”, as mudanças recíprocas ocorrem por “meio de encontros, bem como nas tensões e nos conflitos que decorrem inevitavelmente de tais encontros”. (ARDOINO, 1970, *apud* CÓRDOVA, 2003).

### **2.6.3 Olhando os Grupos**

O terceiro momento de análise tem como sujeito o grupo. O grupo começa a três, o terceiro elemento ajuda a superar as contradições. O grupo constitui já um “fato social”. Ele não é apenas a soma ou combinatória das reações ou inter-reações. A autoridade

aqui é exercida através dos papéis, funções, interações e da dinâmica social da organização. O chefe dá lugar ao líder.

Duas perspectivas de análise podem ser utilizadas para elucidar o momento do grupo (ARDOINO *apud* LOBROT, 1966, p.36:7):

- 1) uma, de caráter mais *descritivo e energético* - identifica o grupo como totalidade, como um organismo, suas tensões. Nesse caso a organização “(...) será vista como uma “energia social” de tensões positivas ou negativas, pela conquista do objetivo ou ao serviço do organismo “em termos de energia social”;
- 2) outra, mais *interpretativa, compreensiva, hermenêutica* - esta interrogará a fundo a vida afetiva dos grupos, ultrapassando o mecanicismo anterior. Descobrirá neles a ambigüidade, a equivocidade, a contradição. A formação humana deverá ser pensada com maior profundidade e com a intencionalidade de provocar uma evolução no exercício dos papéis e responsabilidades de comando ou direção.

Kurt Lewin, através da sua dinâmica de grupo, sua teoria do campo social, permite-nos fazer uma apreensão desse fato social e dessa realidade humana. Os fenômenos grupais como clivagens, desvios, subgrupos, conflitos de liderança e coesão se revelam, assim como suas possibilidades de *mediação*, de *negociação*, de *compromisso*. Este é o momento da passagem do modelo aristotélico para o galileico (ARDOINO *apud* LOBROT, 1966, p.35). Descobre-se como “trabalho de uma equipe, as possibilidades específicas e as riquezas próprias do grupo”, abre-se, ainda, para o saber conviver e saber negociar (ARDOINO, 1970, trad. CÓRDOVA, 2003).

#### **2.6.4 Olhando a Organização**

A quarta perspectiva refere-se à organização. A organização pode ser definida como um “conjunto organizado de funções interdependentes, de modo a permitir a realização, pensada em termos de estratégias, de certas tarefas formuladas em termos de objetivos” (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998). Aqui aparecem os “imperativos de eficácia, em função dos objetivos e das restrições do “sistema” e da “programação” que daí resulta” (ARDOINO, 1970, trad. CÓRDOVA, 2003).

Para Ardoino, a organização pode ser entendida como (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998):

- *organismo*: enquanto “totalidade viva” (biológica), capaz de um “funcionamento” relativamente autônomo a partir de uma “programação inicial” (máquina), capaz de atualizar ou realizar uma finalidade ou “programa”;
- *domínio da organização*: ciência dos organizadores, capazes de, pela sua competência, pela sua ação, facilitar o funcionamento da organização/organismo para a qual emprestam sua competência;
- *conjunto de pessoas* que trabalham em conjunto para alcançar um fim;
- *conjunto de partes diferenciadas* que desempenham funções diferentes, mas ligadas e coordenadas entre si, formando uma unidade, um todo.

Este é o momento do *saber* e do *saber fazer*. A tarefa pode ser estruturada como um sistema lógico-objetivo. É o plano do econômico, da técnica, da programação e dos programas, da busca da racionalidade (do “logos”) e da racionalização, dos normativos e procedimentos, dos objetivos organizacionais em suas dimensões: a política como estratégia (definição dos meios e planos para atingi-los) e como tática (a aplicação desses meios). As relações funcionais podem acontecer sob modelos tayloranos ou como cibernéticos (ARDOINO *apud* LOBROT, 1966, p.38 a 41).

A organização, fixada em estruturas hierarquizadas de poder, rigidamente estratificadas, ignora a “capacidade de agir” dos seus membros, ignora que está em todos uma capacidade de “poder fazer”. Ao reservar o poder político ao governo ou autoridades instituídos, pode ocorrer como contrapartida que os demais membros do corpo social neguem, ainda que inconscientemente, “o poder de fazer fazer” (ou fazer acontecer), a quem não o possui institucionalmente, já que não possuem “naturalmente”. Há uma resposta em termos de “não-poder”, pelas bases, que constitui a inércia das bases, a “resistência à mudança (CÓRDOVA, 2005).

Na verdade, “poder de fazer” e “poder de fazer fazer” são a mesma energia, apenas em diferentes graus ou níveis de investimento. Ao negar o “poder de fazer fazer” aos membros do corpo social, nega-se-lhes, no mesmo gesto, a capacidade de ‘poder fazer’, que leva, como resposta, a uma paralisia, ao não alcance dos resultados, a uma “castração

institucional” efetivada pela burocracia e isso corresponderia a uma resposta de inação. Passa-se, então, do conceito de “poder-atributo”, que repousa sobre distinções categóricas, quase-racistas, (superior-inferior, “chefe nato”), para uma concepção “relacional” de poder: este é compartilhado por todos os membros de uma organização, ainda que em graus diferenciados. E se passa a assumir o exercício do poder, ou da autoridade, como “contraditória em sua essência”, pois “ela supõe que simultaneamente seja profundamente aceita e profundamente contestada”. E, por isso, “não compreenderemos nada dos problemas de autoridade, dos conflitos de poder, enquanto não admitirmos naturalmente que, nesta matéria como em muitas outras, é normal uma certa patologia” (ARDOINO, 1971).

### 2.6.5 Olhando a Instituição

O quinto momento é o da instituição. Espaço dos problemas das estruturas macrossociais e macroeconômicas, do poder, dos estatutos, dos valores, das intencionalidades, das finalidades. Aqui, identifica-se o que há de institucional na organização e na sua relação com o espaço social. Penetrar no momento da *instituição* é buscar identificar, por sob todos os rituais e procedimentos organizacionais, sob os hábitos, as práticas, as opiniões, as sanções, as convenções, os comportamentos organizacionais, as *significações* (ou os valores, as regras não explicitadas) que eles presentificam, materializam. Essas significações remetem às verdadeiras *finalidades* da organização, dissimuladas, freqüentemente, sob muitas formas declaradas:

As instituições são um conjunto de atos ou idéias todo instituído que os indivíduos encontram diante de si e que mais ou menos se lhes impõe (...). Entendemos por esta palavra tanto os usos e as modas, os preconceitos e as superstições, como as constituições políticas ou a organizações jurídicas essenciais; pois todos esses fenômenos são da mesma natureza e diferem somente em grau. A instituição é, em suma, na ordem social, o que a função é na ordem biológica, e assim como a vida é a ciência das funções vitais, da mesma forma a ciência da sociedade é a ciência das instituições assim definidas (MAUSS e FAUCONNET *apud* ARDOINO, 1971, p.447:8).

Aqui retoma-se o conceito de instituição, segundo Castoriadis: “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1985, p. 159).

Para Ardoino, a instituição tem natureza jurídica e também simbólica; tem autoridade e legitimidade sociais; exerce poder e se “exprime através de um fazer social-

histórico que postula a dialética do instituído e do instituinte” (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998). Para o autor, “a empresa é uma instituição econômica que exerce uma influência sobre mercados cada vez mais amplos” (ARDOINO, 1970, trad. CÓRDOVA, 2003). Ardoino define como instituições:

- ❖ grupos oficiais ou em vias de oficializar-se: empresa, escola, sindicato;
- ❖ sistemas de regras que determinam formalmente a vida destes grupos (LAPASSADE, 1977);
- ❖ significações subjacentes, menos manifestas, mais latentes pertencentes ao inconsciente do grupo (o inconsciente coletivo de Durkheim) ou, na perspectiva mais moderna de Lévi-Strauss, que faz o inconsciente individual depender, igualmente e de algum modo, da ordem institucional.

A problemática do poder se situa no plano institucional, ainda que remetendo, em boa medida, ao problema da potência, enquanto “capacidade”, que se faz presente no plano individual, igualmente. O poder, analisado na perspectiva institucional, remete a sua significação política e jurídica. O poder significa, segundo Ardoino (1971), “o poder de fazer alguém fazer alguma coisa” (p.456). O poder fazer é a capacidade elementar de agir, a energia para tanto. Corresponde ao termo inglês “*power*”, que acentua as noções de “potência”, “potencialidade”, “capacidade”, “energia”, “força”. O sentido político tende a “escotomizar” (não querer enxergar, não admitir) estes significados, obliterando assim a capacidade de os indivíduos “agirem”. E, então, abre-se o mundo da burocracia.

O momento da instituição é aquele no qual se colocam frontalmente os problemas do poder, do seu enrijecimento na forma de burocracia, entendida não como organização, mas como esquema de dominação, de alienação, de coerção, de reificação. É o momento do enfrentamento da problemática do poder, da autoridade, das responsabilidades na realização do projeto na sua dupla dimensão: projeto-intencionalidade e projeto-programa.

A instituição é o lugar onde devem predominar as ações de formação e de educação sobre as perspectivas de seleção e orientação (ARDOINO *apud* LOBROT, 1966, p.42 a 52). Os sistemas de valores manifestos e latentes, as finalidades, os objetivos, o “projeto”, as dimensões imaginárias da instituição, a interrogação política e crítica sobre o sentido das práticas, são os principais objetos desta perspectiva analítica, que se abre para o saber situar-se.

## 2.7 É HORA DO PROJETO

Jacques Ardoino, no livro “Para uma Pedagogia Socialista”, ao analisar a crise (instituída e instituinte) de sociedade, em função das “transformações tecnológicas, econômicas e políticas”, faz uma análise de suas contradições e da possibilidade de discussão e implementação de um projeto de uma nova sociedade. Propõe uma sociedade fundada na “compreensão dialética da realidade e das relações do homem com a natureza”, integrada a uma “teoria pedagógica e política do conflito” e que enfrenta as contradições dos fenômenos “autoridade e poder” (ARDOINO, 2003, p.97 a 101).

Tratando da mudança necessária na sociedade em crise, ele constata que não pode haver uma nova sociedade sem uma nova escola e novos sistemas de formação, “não pode haver uma mudança social profunda sem se proporcionar os meios de uma educação apropriada para promovê-lo”. Ardoino (1971) ressalta:

(...) é impensável que um projeto de sociedade socialista inspirado numa compreensão dialética da realidade social e das relações do homem com a natureza, assim como das relações do homem com o homem não integre, explicitamente, uma teoria pedagógica e política do conflito fundada na dupla análise, necessariamente contraditória, dos fenômenos de autoridade e poder (p.101).

Para que isso se concretize, a educação terá uma função primordial nesse projeto, uma *função global*, e terá o papel de “preparar o homem [ser humano] para aceitar as contradições para trabalhá-las”. Será meio e fim. Não estará restrita aos muros escolares. Terá como finalidade elaborar uma visão de mundo, considerando três premissas básicas (ARDOINO, 1971, p.101 a 104):

- a) a reabilitação da utopia – “entendida como instrumento crítico das sociedades passadas e de sua reprodução presente”. A manifestação da imaginação motriz, a “função esperança”. “A utopia (que não está em parte alguma) não é uma ucronia (que está fora do tempo)”.
- b) as contradições macroeconômicas e macrossociais – “condições objetivas macroeconômicas e macrossociais nas quais necessariamente deve-se inserir”;
- c) o pedagógico é indissociável do político – “expressa necessariamente uma posição ideológica, inclusive, e sobretudo, quando pretende ser apolítico”. “... não tem por



objetivo impor, de qualquer maneira, convicções ideológicas, mas explicitar as opções nas quais se fundamenta”.

A propósito da utopia de uma nova sociedade, é hora de começar a construção de um Projeto Educativo. Um projeto que tenha “finalidades e sistemas de valores, tradicionais ou ainda por chegar, aos quais se ordena”, tenha a dimensão do tempo, os marcos temporais de longo, médio e curto prazo, que Ardoino situa no âmbito do *político, estratégico e do tático*. Nele estarão presentes as filosofias, as teorias e as práticas, os métodos e as técnicas, os sistemas, os programas e os conteúdos que devem ser objeto de reflexão e hermenêutica de sentido e de um exercício heurístico de identificação das significações profundas (ARDOINO, 1971, p.104:5). Na prática, o projeto é pensado em termos de intenções ou ora em termos de programas (ARDOINO *apud* BARBOSA, 1998). Projeto, como elemento da *práxis*, de que fala Castoriadis,

(...) uma *práxis* determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade (CASTORIADIS, 1997 *apud* CÓRDOVA, 2004).

Ressalta Ardoino que o projeto deve tratar-se de “um conjunto de ações programáticas que pretendem contribuir para a efetivação, prática, concreta, operativa, de um projeto de sociedade” e que:

Na medida que os homens empreendem e realizam projetos juntos eles interagem. O vínculo social torna-se, desse modo, um de seus objetos práticos. A problemática do poder que aí se associa sempre, ao mesmo tempo, mítica e realmente, interessa tanto à vivência dos indivíduos, dos sujeitos, quanto ao funcionamento do corpo social, das organizações e das instituições, ou às relações interpessoais de dominação, de submissão, de interdependência, tecendo a quotidianidade do agir (ARDOINO *apud* BARBOSA, 2003, p. 23:4).

A nova sociedade, resultante do projeto instituinte e em vias de institucionalização, terá a educação como fundante e os processos de formação estarão orientados para a travessia de uma “experiência pessoal da solidão” para a “experiência coletiva da solidariedade”. Para isso, o projeto pedagógico deverá ser explicitamente político.

### **2.7.1 Pedagogia Libertadora**

O educador brasileiro Paulo Freire é uma referência central para o movimento de educação emancipadora, constituído na segunda metade do século XX. O pensamento pedagógico de Freire foi se constituindo, na esfera do contexto de turbulência da sociedade brasileira dos anos 1960, em pleno vigor do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, quando esse educador era integrante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Em um contexto brasileiro, de ausência e supressão das liberdades individuais, em função de uma ditadura militar, em 1965, Freire lança o livro *Educação como Prática da Liberdade*, obra que divulga a sistematização dos conceitos básicos de sua proposta pedagógica, seus fundamentos filosóficos, epistemológicos, políticos e metodológicos. Segundo Córdova (2007), “o propósito da obra era o de esclarecer o contexto social-histórico em que fora elaborada”. Esta obra traz uma primeira reflexão teórica sobre sua tese fundamental: a politicidade do ato pedagógico. Educação e pedagogia carregados de politicidade. A proposta pedagógica paulofreireana colocava em discussão o poder, a democracia, a consciência crítica da realidade e “estimulava uma nova postura das pessoas, crítica e proativa, diante dos problemas e desafios do tempo e do espaço” (CÓRDOVA, 2007).

Para isso, também propunha métodos que colocassem em curso essa concepção e preconizava: “Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos (...) devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado” (FREIRE, 2001).

#### **2.7.1.1 O Círculo de Cultura**

A concepção teórico-metodológica de Paulo Freire nasceu “de suas próprias investigações, de suas experiências no campo da educação de adultos em áreas proletárias e sub-proletárias, urbanas e rurais”, no nordeste brasileiro, a partir da “experimentação de

métodos, de técnicas, de comunicação, a superação de procedimentos”. Centrava-se no diálogo exercido na modalidade de debates. A temática dos encontros era fruto de entrevista feita com os próprios grupos, onde os participantes definiam os temas, os problemas, que gostariam de debater. Essa metodologia foi desenvolvida no Movimento de Cultura Popular do Recife (CÓRDOVA, 2007).

Freire ressaltava que o objetivo era construir um conhecimento crítico, contestador de um preceito de realidade determinada, determinística, como "algo já feito e estabelecido". Acreditava nas pessoas capazes de criar e de recriar relações e objetos, "daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta" (FREIRE *apud* CÓRDOVA, 2007).

Outro pressuposto da teoria freireana é de que "a toda compreensão corresponde, cedo ou tarde, uma ação", e isso seria possível a partir de uma educação criticizadora, que poderia deflagrar uma ação crítico-transformadora. Esta educação teria como eixos: "a) um método ativo, dialógico, crítico e criticizador; b) a modificação do conteúdo programático da educação; c) o uso de técnicas como a da Redução e da Codificação" (p.107). Pois, dizia ele, "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1965, p.43:4).

O conceito de diálogo de Paulo Freire, segundo Córdova (2007), vem de Karl Jaspers, filósofo existencialista europeu e católico, que o apresenta como

(...) uma relação horizontal de "A com B" (que) nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, (que) nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, (e que) por isso só (ele) comunica. E quando "os dois pólos do diálogo se ligam assim...", "instala-se uma relação de simpatia entre ambos" e "só aí há comunicação”.

Para Freire "O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem" (2003, p.74). Quando fala da leitura de mundo, Freire refere-se ao

(...) fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (2006, p.60).

Os elementos centrais da proposta de educação emancipadora e transformadora de Paulo Freire preconizavam que a *leitura do mundo é anterior à leitura das*

*palavras*; que as *finalidades, os meios e os objetivos* teriam de ter coerência com a concepção pedagógica crítica e com a dinâmica do espaço educativo; que a dialogicidade – amorosa, respeitosa e crítica – era o pressuposto básico da construção de uma consciência crítica e do reconhecimento da identidade. Uma proposta pedagógica para uma educação que não era só transformadora, mas libertadora da “mudez” do espaço da fala, que a opressão promovia. Resgate de identidades e cidadanias (CÓRDOVA, 2007).

Um dos preceitos da concepção freireana é quanto ao papel da escola e do espaço educativo: "Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade" (FREIRE, 2006, p.140).

Quando se refere ao processo de ensino-aprendizagem, Freire preconiza:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2006, p. 52).

Na década de 90, Freire lança o livro *Pedagogia da Autonomia*, numa reflexão crítica sobre a prática educativa e questiona o papel do educador:

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção, e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Esse raciocínio existe por sermos seres humanos e, como tal, temos consciência que somos inacabados. (p. 52)

O educador para Freire, "... não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 1981, p.78) e deve ter uma postura de "respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 2006, p. 66). Para isso, propõe que:

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2006, p.127).

O projeto político-pedagógico de Freire expresso em suas obras, em sua militância política e pedagógica, ressalta o papel do educador e apregoa os requisitos da prática

e práxis pedagógica: competência técnica, clareza política e comprometimento (mais que compromisso) com a democracia e a ética. E diz: "quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana" (FREIRE, 1994, p.19:20).

### **2.7.2 Métodos Pedagógicos**

Em seu livro *As Pedagogias do Conhecimento*, lançado no Brasil em 1981, Not (p.6) faz um retrato aprofundado das teorias pedagógicas e procura uma síntese na Pedagogia do Conhecimento de duas abordagens ditas antagônicas: a “educação tradicional”, que ensina, instrui, forma, onde a centralidade está na matéria e no mestre e, a outra, denominada “educação nova”, inspirada em Rousseau, que coloca o aluno como sujeito e centro do processo educativo. Classifica como hetero-estruturação a primeira abordagem, quando o saber “é organizado do exterior e a educação consiste em (...) produções externas destinadas a formá-lo”. Auto-estruturação se dá quando considera que o aluno é “artesão de sua própria construção” (idem). Conclui que a aprendizagem não é só função do objeto ou do sujeito, mas da interação entre eles, por isso a síntese seria através da interestruturação.

Pedagogia, para Not (1981), é a ciência dos métodos educacionais, é a metodologia da educação, “estuda as situações educativas, seleciona-as, depois organiza e assegura sua exploração”. Por método pedagógico, o autor define “o processo de acordo com o qual se organizam e se desenvolvem as situações educativas” (p.7).

Alguns conceitos aparecem em sua obra que precisam ser explicitados. Para ele, sujeito e indivíduo não significam a mesma coisa, o indivíduo se torna sujeito quando age conscientemente e é “*centro de iniciativas para a ação*”. “O sujeito é fonte de ações e o objeto é o lugar onde elas se exercem”. Objeto aqui pode se referir ao universo simbólico – representações mentais, signos e símbolos -, como também aos seres – quando são lugar de ação -, para grupos de pessoas ou instituições, valores, modelos e comportamentos (NOT, 1981, p.8).

Para que ocorra uma interestruturação entre “o sujeito estudante e os objetos estudados”, Not (1993) propõe a utilização do método genético-estrutural de elaboração

cognitiva. De inspiração piagetiana, esse método se fundamenta nas “trocas entre o aluno, sujeito ativo, e um meio composto de objetos naturais ou culturais a serem conhecidos e no seio do qual o sujeito está colocado”.

Posiciona sua proposta, influenciada pela corrente da Pedagogia por Objetivos, dos anos 1960, com viés behaviorista, diferenciando-se desta, no entanto, por não se ater a “comportamentos observáveis e conseqüentemente especificados pelo seu objeto”, mas considerando a construção das estruturas mentais do sujeito, por isso genético. É estrutural quando estrutura ou reestrutura “o real ou suas representações simbólicas” (NOT, 1993). Genético-Estrutural, portanto, quando une sujeito e objeto nesse processo de influência mútua, permitindo a assimilação, a acomodação e a transformação dos processos e representações. O papel do educador seria o de mediador entre sujeito, conteúdos culturais e meio. E sintetiza:

Em uma educação cognitiva centrada no aluno, o ensino deve, parece-nos, ser concebido como uma atividade que responda às necessidades da aprendizagem, sobretudo pela apresentação que faz dos conteúdos que a cultura do grupo coloca à disposição dos indivíduos, pelas atividades que sugere quando o aluno delas tem necessidade e pelas alternativas que oferece para contornar as dificuldades quando não se pode superá-las diretamente (NOT, 1981).

Para chegar a essa proposta, Not apresenta as principais características entre as duas concepções, explicitadas nos quadros a seguir:

Hetero-estruturação						Auto-estruturação					
Tradicionais			Coativos			Individual			Coletivo		
Tradição Ativa		Constituída	1ª. Aplicação		Cibernético	Experiência Adaptativa		Observação		Observação	
diversos	Durkheim	Alain	Washbuunhe	Dottrens	Skinner	Calaparede	Dewey	Montessori	Decroly	Cousinet	Freinet
	Chateau				Crowder						Lobrot
					Landa						

**Quadro 1** – Métodos didáticos

Fonte: (Not, 1981, p.20)

(Trans)Formar o Ser		Ajudar o Ser a se (Trans)Formar		
Transmissão	Inculcação	Descoberta (Impressão ou Invenção)		
Primado do Objeto		Primado do Sujeito		
Transmitido	Construído (construção de comportamentos)	Individual	Em grupo	
			Co-gerido	Autogerido
Durkheim (pelo professor)	Skinner (pelo condicionamento operante)	Atividades intuitivistas – formas de impressão		
		Montessori (Material)	Decroly (meio)	Cousinet (objetos e informações)
Alain (pelas obras imitadas)	Crowder (pelo tratamento da informação)	Ativismos pragmáticos		
		Formas de invenção		
		Dewey (exp. em ateliê)	Freinet (exp cooperativa)	Lobrot (exp institucional)
	Landa (por algoritmo)			Rogers (exp e relação de ajuda)

**Quadro 2** - Classificação dos métodos

Fonte: Not, 1993, p.148

Os quadros 1 e 2, refletem a análise de Not sobre os sistemas pedagógicos, de um lado os que pretendem transformar o aluno, a partir de forças exógenas, de outro os que querem ajudar o aluno a se transformar, numa perspectiva endógena.

No âmbito do que ele chama de heteroestruturação, no exógeno, há uma reflexão sobre a utilização de dois tipos de métodos: os tradicionais e os coativos. Os métodos tradicionais podem se dividir em métodos fundados na tradição ativa, transmissão do saber pelo professor, ou “fundados na ação modeladora dos conteúdos da tradição constituída; é a educação por modelos” (NOT, 1981, p.17). Os coativos, inspirados no behaviorismo watsoniano ou na reflexologia russa, classificados por modos e graus de sistematização (primeiras aplicações: Washburner, Dottrens; sistematização behaviorista de Skinner; ponto de vista cibernético de Crowder e Landa).

Na auto-estruturação, no endógeno, os métodos utilizados são chamados de métodos ativos, que podem ter características de descoberta pela observação ou de invenção pela experiência adaptativa. A observação poder ser um exercício individual (Montessori) ou

coletivo (Cousinet). A invenção também pode acontecer individualmente, na experiência de adaptação ao mundo (Claparède, Dewey) e no coletivo (Freinet, Lobrot e Paulo Freire).

Not termina sua proposta de uma elucidação dos sistemas hetero e autoestruturados propondo a adoção de uma abordagem interestruturada, que considere as finalidades da educação e os processos de socialização e individuação na constituição do ser integral.

### **Sínteses reflexivas**

Um dos momentos cruciais de uma pesquisa é a escolha da ótica teórica que vai permitir o aprofundamento da compreensão do tema. A escola de pensamento normalmente já está definida na linha de pesquisa da Universidade, mas quais autores estudaram o tema do seu trabalho ou que, direta ou indiretamente, trazem uma visão mais abrangente sobre o fenômeno estudado?

Como essa pesquisa se refere a uma proposta didático-pedagógica de uma determinada organização, um dos caminhos que eu poderia ter percorrido seria partir dos autores que estão presentes nos programas de capacitação e depois, à luz da teoria escolhida, fazer uma análise da gênese desses programas. Iniciei este trabalho a partir da leitura de Jacques Ardoino (1966), um teórico da educação e das organizações educativas, que propõe um modelo de inteligibilidade das organizações a partir de cinco perspectivas: das pessoas, das inter-relações, dos grupos, da organização e da instituição.

Uma organização educativa pode ser uma escola, uma empresa ou qualquer outro construto social que tenha como objeto de trabalho a educação. A organização pesquisada tem uma “Universidade Corporativa”, estrutura que surgiu a partir da década de 50 nas grandes empresas capitalistas e que representa um modelo de gestão voltado para o alinhamento da estratégia corporativa aos programas de capacitação de seus profissionais e na utilização de tecnologias da informação e comunicação (TIC) (MEISTER, 1998).

Uma “Universidade Corporativa” não tem as demandas de uma instituição universitária formal (ensino, pesquisa e extensão), embora algumas estruturas já tenham sido credenciadas para a realização de cursos de bacharelado e mestrado (MDIC/STI, 2004). Como entidade educativa realiza um projeto pedagógico e utiliza metodologias didático-pedagógicas



(geralmente de caráter utilitarista e positivista). Para Louis Not (1993) é possível fazer uma interação entre métodos pedagógicos heteroestruturados tendo como centro o conhecimento e o mestre e o autoestruturado tendo o aluno como sujeito e centro do processo. Freire (2006) que desenvolve uma proposta de educação crítica, dialógica, construtivista e transformadora das pessoas, tem sido adotada na empresa pesquisada na formação de educadores e formadores, influenciado os programas com a abordagem construtivista e de conscientização. Ramos (2001) destaca a discussão de um currículo de capacitação baseado no desenvolvimento de competências, que traduziriam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias ao desempenho profissional, o que embora esteja na pauta dos currículos nacionais do ensino regular tem um viés tecnicista e pode se transformar em fator de alienação. Tem também um quadro de educadores e formadores para a implementação dos programas presenciais, que Ridell (2004) chama a atenção para a angústia do duplo pertencimento: vinculado aos dirigentes e aos grupos dos quais faz parte.

A empresa, como construto social, que produz bens e serviços e tem exercido o papel de reprodução, manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista, na sua fase de mundialização do capital (CHESNAIS *et al*, 2003), com uma lógica de mercado e de bolsa de valores, tem uma enorme complexidade, tanto quando é analisada como organização com suas estruturas, seus papéis, sua hierarquia, suas normas e procedimentos, suas estratégias, como quando é analisada como instituição, seus estatutos, seus valores, as finalidades e as significações. Empresa que na busca de resolver suas angústias pelo que pode se insurgir, questionar, surpreender, cria todo um aparato de controle social, burocratizante, num surto de “quantofrenia” (ENRIQUEZ, 1997). A busca da racionalidade e da eficácia é empreendida pela gestão, pelos gestores que representam a delegação do capitalismo ao controle do aparelho produtivo e na transformação das formas de propriedade (CHESNAIS *et al*, 2003). A revolução gerencial traz também uma nova ideologia que se expressa nas técnicas e no poder e que se legitima na mediação da busca do lucro exigida pelos acionistas, na adaptação à lógica do mercado e a melhoria das condições de trabalho (GAULEJAC, 2005).

As crises do capitalismo também tiveram como palco as transformações geradas no seio das empresas, como instituições econômicas (ARDOINO, 1970) na busca de sua perpetuidade. Ciclos de mudança refletem as regulações sociais da produção de bens e serviços, que se traduz na dinâmica, na lógica e na complexidade do desenvolvimento econômico e social da empresa (SAINSAULIEU; KIRSCHNER, 2006), Compreender a

diversidade dos mundos sociais que existem na empresa, permite elaborar estratégias de intervenção para atualizar o passado e possibilitar a liberação das forças criativas que permitem a preparação do futuro. Permite também, reconhecer o papel da pessoa como sujeito, com suas competências, saberes e experiências, atuando em seus diversos papéis: como agente, ator e autor, portador de protagonismo no espaço social.

## **CAPÍTULO 3**

### **O VIAJANTE OU A PAISAGEM?**

*O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.*  
(MERLEAU- PONTY).

Como diz Morin (2004), o caminho que se faz ao caminhar “*constitui uma ajuda à estratégia do pensamento*”. O que é protagonista na caminhada: o viajante ou a paisagem? Esse é um dos dilemas da escolha do método: qual a ênfase que está refletida no meu olhar? Quais os elementos constitutivos da pesquisa: métodos, técnicas, teorias, modelos científicos e que pressupostos filosóficos serão norteadores?

O olhar se volta para a compreensão da paisagem, do macro, da natureza da sociedade, da realidade concreta e seus elementos materiais e simbólicos, misto de aspectos objetivos e subjetivos (HAGUETTE, 1999, p.155). Essa pesquisa reflete os pressupostos teóricos e metateóricos que embasam as metodologias nas Ciências Sociais: “... dizem respeito à natureza da sociedade – aspecto propriamente sociológico -, às facilidades e dificuldades de obter o conhecimento desta sociedade – aspecto epistemológico – e às formas como este conhecimento deve ser adquirido – aspecto metodológico” (HAGUETTE, 1999, p.153).

Olhando para o viajante, o sujeito pesquisado - o educador-formador – que está inserido em um contexto micro e macrossocial, procuro não dissociar a visão macro da microsociológica, dos “*processos individuais ao sistema social mais amplo*” (BRANDÃO, 1971, p.158).

### 3.1 A ESCOLHA DO MÉTODO

Os métodos, do ponto de vista epistemológico, são modos diversos de abordar a realidade, referem-se a “*maneira como construímos nosso quadro de referência na pesquisa*” (DEMO, 1981, p.56). As técnicas são expressões prático-instrumentais do método. Os pressupostos, a visão de mundo que embasam essa busca, segundo Gamboa (1995, p.71), podem ser gnoseológicos – “maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo de pesquisa científica: o que implica diversos modos de abstrair, conceitualizar, *classificar e formalizar*” ou ontológicos, que dizem respeito às concepções do ser humano, da sociedade, da história, da educação e da realidade.

Essas duas dimensões gnoseológica e ontológica constituem as principais diferenças que nos ajudam a refletir sobre o risco da dicotomia epistemológica da pesquisa - enfoques empírico-analistas ou etnográficos e fenomenológicos, que se refletem quanto “às concepções de sujeito e às maneiras ou caminhos da relação cognitiva”. Para Gamboa (1995), a concepção positivista dos enfoques empírico-analistas, “priorizam as técnicas quantitativas e os instrumentos objetivos”, enquanto os enfoques etnográficos e fenomenológicos “destacam os instrumentos e as técnicas que permitem a descrição densa de um fato...”, o que permite “a interpretação (hermenêutica) dos fenômenos, recuperando os significados, o sentido ou os vários sentidos (polissemia) dentro de seus contextos de significação” (GAMBOA, 1995, p. 89-94).

O físico Basarab Nicolescu ajuda-nos a não cair no embate da abordagem quantitativa ou qualitativa, propondo uma articulação entre a lógica aristotélica do terceiro excluído - uma idéia ou é verdadeira ou é falsa -, com a lógica do terceiro incluído, que afirma a não contradição das idéias (1999).

Dentro de uma concepção, que entende a multirreferencialidade como premissa, e a complexidade e o imaginário como fundantes, a lógica do terceiro incluído “não abole a lógica do terceiro excluído: apenas restringe seu campo de validade” e preconiza a possibilidade de uma síntese dessas duas abordagens. A *lógica do terceiro incluído*, junto aos *níveis de realidade*, e a *complexidade* – constituem os três pilares que determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. Para Nicolescu, “A disciplinaridade, a

pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento” (1999, p.54).

Lüdke e André (1988) elencam algumas características principais dos estudos qualitativos e enfatizam a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em consideração o contexto em que ele se situa.

O estudo qualitativo usa uma grande variedade de fontes de informação. Ao desenvolvê-lo, o investigador deve recorrer a diferentes técnicas de coleta de informações, como entrevistas, análise de documentos de diversas fontes, observação de situações em momentos diferenciados.

As autoras Lüdke e André (1988), com base em estudos desenvolvidos por Nisbet e Watt, caracterizam o desenvolvimento do estudo qualitativo em três fases:

- a) a fase exploratória: é o momento de estabelecer contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo;
- b) a fase de delimitação do estudo: corresponde à coleta sistemática de informações, em que o pesquisador utiliza-se de instrumentos mais ou menos variados. A importância de delimitar os focos de investigação decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno estudado;
- c) a fase da análise sistemática: já na fase exploratória do estudo, surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado.

Nessa pesquisa, a abordagem é predominantemente qualitativa e o enfoque é multirreferencial. Dentro dessa concepção de investigação, cinco passos foram observados:

- a) construção do inventário do pesquisador: definição da problematização e dos objetivos;
- b) resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre o tema;
- c) discussão dos conceitos, das categorias que permitem organizar os tópicos e das questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material;
- d) análise dos dados, estabelecimento de conexões, mediações e contradições dos fatos;
- e) síntese, através de exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicam o tema pesquisado.

### 3.2 AS TÉCNICAS

Devido ao caráter histórico e organizacional dessa pesquisa, as técnicas utilizadas foram a *análise documental* (complementada por imagens - vídeos e fotos) e a *entrevista* narrativa, por entender que fazem a “ligação entre a dimensão metodológica e a dimensão política do processo de investigação” (HAGUETTE, 1999, p.128).

A *análise documental* se constitui numa fonte “natural” de informação, os documentos não são apenas “fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (FAZENDA, 1997, p.39) e sua escolha não é aleatória. Os arquivos escolhidos foram: arquivos físicos, eletrônicos e de imagens do Banco do Brasil. Os procedimentos metodológicos para a análise documental foram:

- ❖ caracterização do tipo de documento utilizado: *oficial* – alvará, leis; *técnico* – relatórios, planejamentos, livro-texto; *pessoal* – carta, diário, autobiografia;
- ❖ análise de conteúdo simbólico das mensagens (KRIPPENDORFF *apud* LÜDCKE e ANDRÉ, 1988, p.41). Podendo sofrer variações na unidade de análise: pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo ou na forma de tratar essas unidades – contagem de palavras ou expressões, ou análise da estrutura lógica de expressões e elocuições ou temáticas. A *unidade de análise* pode ser de *registro* ou *contexto*. Unidade de registro poder ser através da frequência de uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um item. Pode ser no enfoque da interpretação – aspectos políticos da comunicação, aspectos psicológicos, ou literários, ou filosóficos, ou éticos;
- ❖ consenso sobre o conteúdo do material analisado – no processo de decodificação das mensagens, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial, subjetivo, onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições (LÜDCKE e ANDRÉ, 1988, p.41:2).

A técnica da *entrevista narrativa* é considerada um método de pesquisa qualitativa, não estruturada, de profundidade, com características específicas. Recebe seu nome da palavra *narrare*, que significa narrar, contar uma história. Sua idéia básica

é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível. Segundo Bauer e Gaskell,

Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica (BAUER; GASKELL, 2002, p.91).

Nessa abordagem, a influência do entrevistador deve ser mínima e o ambiente para a entrevista deve ser preparado com o intuito de se conseguir esta minimização e, uma vez que o informante tenha começado o relato, o “contar histórias” irá sustentar o fluxo da narração, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes. O contar histórias segue um esquema autogerador com três características:

- a) textura detalhada – necessidade de dar informações detalhadas a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro;
- b) fixação da relevância – o contador narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo;
- c) fechamento da gestalt – um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim.

No processo de realização da entrevista narrativa, dois tipos de questões são formuladas: *perguntas exmanentes* que dizem respeito aos interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem e *perguntas imanentes*, referentes aos temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração. No final, traduzir-se-ão as questões exmanentes em imanentes. Cinco passos são observados:

- a) *preparação* - explorar do campo, formular as questões exmanentes;
- b) *início* – formular o tópico inicial para narração e emprego de auxílio visuais;
- c) *narração central* - não interromper, não fazer perguntas, apenas encorajamento não-verbal, esperar os sinais de finalização (“Coda”);
- d) *fase de perguntas* - não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes, não discutir sobre contradições, não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas exmanentes para imanentes;

- e) *fala conclusiva* - parar de gravar e continuar a conversação informal. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista, construção de um protocolo de memórias (BAUER e GASKELL, 2002, p.111).

As *perguntas exmanentes* estavam relacionadas ao modelo de inteligibilidade das organizações, elaborado por Jacques Ardoino, que é abordagem central dessa dissertação (ARDOINO *apud* LOBROT, 1971).

Para Schütze (1992), uma das indicações para o uso da entrevista narrativa refere-se a projetos que combinem histórias de vida e contextos sócio-históricos. A análise de entrevistas narrativas pode utilizar três diferentes procedimentos: a) a *análise temática*; b) a *proposta de Schütze*; e c) a *análise estruturalista* (*apud* BAUER; GASKELL, 2002, p.104).

A proposta de Schütze, que foi a escolhida neste trabalho, propõe seis passos:

- a) transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal;
- b) divisão do texto em material indexado (quem fez o que, quando, onde e por quê) e não indexado (valores, juízos e “sabedoria de vida” – descritivas ou argumentativas);
- c) usa os componentes indexados para analisar o ordenamento do texto e o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo – trajetórias;
- d) as dimensões não indexadas são investigadas como análise do conhecimento;
- e) agrupamento e a comparação entre as trajetória individuais;
- f) comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro de um contexto e semelhanças são estabelecidas (BAUER e GASKELL, 2002, p.106).

O material coletado foi transcrito e analisado, com a finalidade de se encontrar aquilo que parece ser o mais significativo dentre as respostas das entrevistas, explorando-se também as diferenças percebidas entre as falas. As partes significativas estão agrupadas em temas ou perspectivas de investigação, escolhidas a partir de categorias de análise concernentes ao referencial teórico.



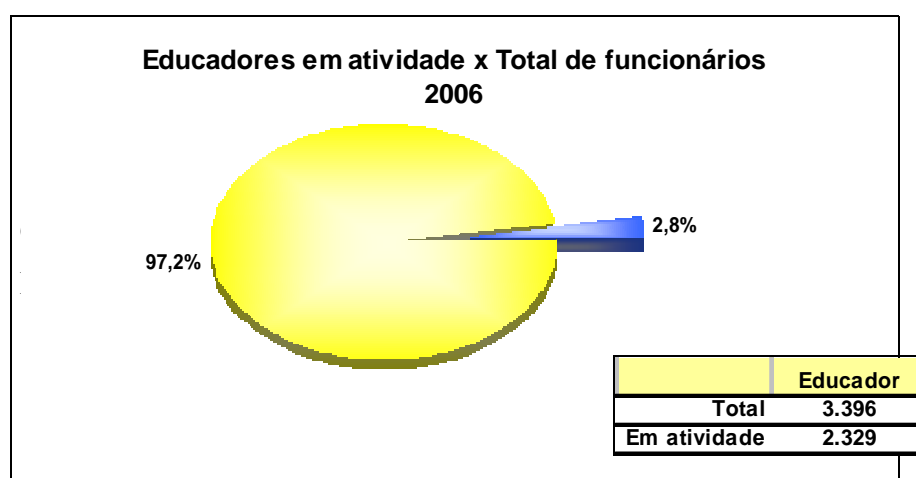
### 3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Aqui retomo o conceito de sujeito discutido por Ridell, quando Lickert fala do papel dos formadores nas organizações, que vivem um duplo pertencimento e uma dupla representação (LICKERT *apud* RIDEL, 2004). Então, entendo ser necessário fazer uma descrição detalhada do processo de formação do quadro de educadores do Banco do Brasil.

Os sujeitos da pesquisa são: educadores e educadoras do BB, que estão no dia-a-dia da organização (identificados como da “ativa”) e colaboradores que já se encontram desligados do quadro do Banco, por aposentadoria ou demissão a pedido, que se identificam por “contratados”.

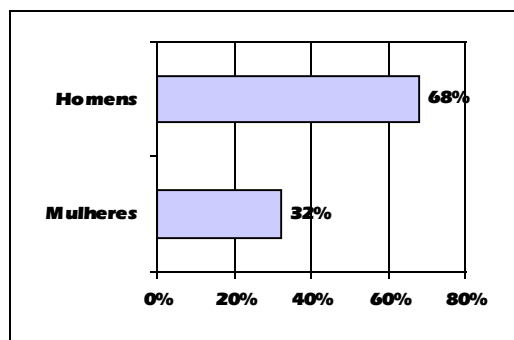
Os funcionários que estão na “ativa” podem estar localizados em qualquer lugar da estrutura organizacional, em todas as regiões brasileiras e ocupando funções estratégicas, táticas ou operacionais. Complementam o quadro de educadores, funcionários e funcionárias, que à época da aposentadoria ou da demissão já eram educadores e optaram por continuar como colaboradores contratados.

O Banco tinha em 2006, cerca de 83 mil funcionários e funcionárias, desses, 3.396 constavam no quadro de educadores, mas somente 2.329 estavam atuando efetivamente em sala de aula, em mais de 200 cursos. Isso representa 2,8% do quadro geral da Empresa. Nesse quadro, do total de educadores, 66 atuam como formadores, estando 55 educadores-formadores na situação “ativa” e 11 são “contratados”. O Gráfico 1, mostra o perfil desse quadro geral.



**Gráfico 1** – Perfil dos educadores do Banco do Brasil em 2006. **Fonte:** Sistema PFP (SisBB) – BB/DIPES/GEDUC/DECOM Eixo Educação e Pedagogia Empresarial.

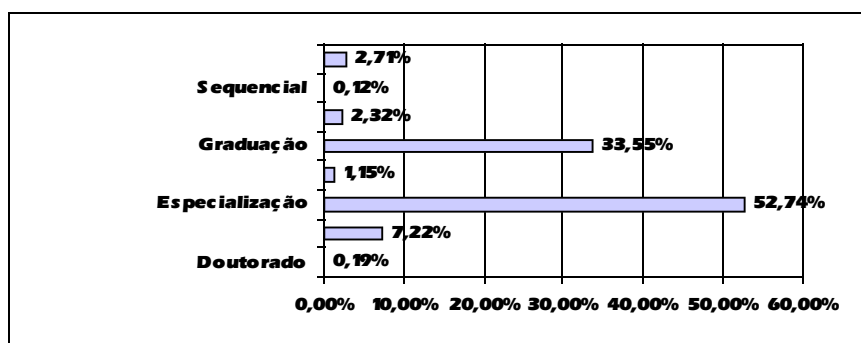
Em 2006, as mulheres representavam cerca de 35% do quadro de funcionários. No quadro de educadores, este percentual está um pouco abaixo, em torno de 32%.



**Gráfico 2** – Educadores do BB – Gênero - 2006

**Fonte:** BB/DIPES/GEDUC/DECOM/Eixo Educação e Pedagogia Empresarial.

A escolaridade é um dos itens da categoria formação que é mensurado no processo de recrutamento e seleção para o quadro de educadores. Eis como se apresentava em 2006:



**Gráfico 3** - Educadores do BB – Nível de Escolaridade – 2006

**Fonte:** BB/DIPES/GEDUC/DECOM/Eixo Educação e Pedagogia Empresarial.

### 3.4 APLICAÇÃO DO MÉTODO

A pesquisa documental se voltou para a apreensão de dados históricos e políticas, para isso, foram pesquisados documentos internos e externos à Empresa. Na realidade, as categorias da classificação citadas anteriormente no item 3.2 “As técnicas” (oficial, técnico e pessoal) não foram suficientes para identificar a diversidade de material que

foi fornecido e pesquisado, então entendo que, para maior clareza, a melhor categorização seria:

- ❖ Documentos *oficiais* – alvará de criação do BB, Lei de Incentivos Fiscais para a Formação Profissional nas Empresas (Lei no. 6297, de 15.12.1975), Voto 45/86, de 30 de janeiro de 1986, que congela a Conta Movimento, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996/9.493, 20/12/1996), Lei da Reforma Bancária (Lei nº 4595, de 31.12.1964)
- ❖ Documentos *normativos internos* - normativos em papel e em meio eletrônico: Codificação de Instruções Circulares (CIC) e Livro de Instruções Circulares (LIC), Plano Diretor de Recursos Humanos (1997), Políticas Gerais, Estratégia Corporativa, Discurso Institucional do Banco do Brasil, dentre outros;
- ❖ Documentos *técnicos internos, de caráter pedagógico* - Fascículos Profissionalização, O Início de um Diálogo (inédito), Apostilas dos Cursos Curso de Formação de Instrutores (CFI), Fundamentos Pedagógicos para Instrutores (FPI) e Curso de Preparação de Educadores (CPE), Oficina Pão e Beleza, Curso Gestão Baseada em Competências, Curso Fundamentos da Prática Educativa (FPE), Projeto Político Pedagógico (inédito), Livro Itinerários da Educação no BB (inédito), Germinal e o Documentário Pioneiros da Educação no BB;
- ❖ Documentos de *comunicação interna* - Revista DESED, Revista bb.com. você, Relatório Repensando o BB, Repensando o DESED, NMOA, A mulher no Banco do Brasil, Cultivando e Colhendo Talentos, Um instrumento para superar desafios ClimaPRO, BIP, O Bonde, GAREF, Jornal Ação, MBA Treinamento de Altos Executivos. *Sites*: BB, UniBB;
- ❖ Documentos de *comunicação externa* – revistas e sites (BACEN, FEBRABAN, MEC, UFSC, UnB, UNICAMP, FBB).

Complementarmente á leitura e análise desses documentos, foram realizadas entrevistas narrativas com pessoas que ao longo dos últimos 40 anos, que atuaram como: gestores da área, educadores-formadores, educadores, planejadores metodológicos ou planejadores conteudistas (didático-pedagógicos ou temáticos).

Os entrevistados foram selecionados por década (60, 70, 80, 90 e 2000 a 2006), dentre aqueles que desempenharam mais de um desses papéis. A primeira escolha partiu da lista de educadores-formadores, atualmente 66 pessoas, que estão na “ativa” (com contrato de trabalho em vigor), seguindo-se de aposentados e ex-funcionários que saíram da Empresa como educadores, e complementando com os depoimentos dos profissionais que estão na área de educação hoje, conhecidos como gestores da área de “educadoria” (atualmente pedagogia empresarial), bem como dos analistas que tratam de *educação e pedagogia empresarial* (circunscritos no Eixo Desenvolvimento Pessoal e Profissional - DPP) nas Gerências Regionais de Gestão de Pessoas (GEPES). A escolha foi intencional, considerando os profissionais que exerceram, ou exercem, mais de uma função na área (formulador de políticas, gestor, planejador, orientador profissional), além de educador, dando preferência aos formadores. Foram consideradas também pessoas que atuaram em todo o país.

A partir de tais critérios, foram entrevistados 23 educadores e educadoras, com as seguintes situações: 12 em atividade e 11 aposentados. A inclusão em uma determinada época significa o início de suas atividades na área de educação, como gestor, planejador ou educador. Ao final, a amostra intencional ficou conforme o quadro abaixo.

Década/ Situação Atual	60	70	80	90	00	Total
<b>Ativa</b>	-	-	4	3	5	<b>12</b>
<b>Aposentado</b>	2	5	4	-	-	<b>11</b>
<b>Ex-funcionário</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>23</b>

**Quadro 3** – Informantes - Situação Atual - **Fonte:** A Autora

Década/ Posse no BB	50	60	70	80	90	00	Total
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>23</b>

**Quadro 4** - Informantes – Posse no BB - **Fonte:** Autora

As entrevistas ocorreram durante os meses de fevereiro a maio de 2007, em Brasília. Os contatos iniciais foram feitos ora pessoalmente, ora por telefone, ora por e-mail. Foram selecionadas 25 pessoas, um funcionário se recusou a participar da entrevista e outro não foi encontrado no período. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos informantes. O local escolhido para a entrevista foi fruto de um acordo entre a pesquisadora e o informante, a maioria foi realizada nas dependências do BB (DIPES e GEPES), algumas na casa da pesquisadora e outras no local de trabalho dos informantes. Foi reservado um ambiente

adequado que garantisse a privacidade das pessoas e minimizasse a interferência de ruídos e interrupções. Uma pessoa entrevistada fez a narrativa por e-mail e duas, por telefone (com “viva-voz” e gravação).

No início da entrevista, a pesquisadora informava o objetivo do trabalho, o tema, porque aquela pessoa havia sido escolhida e propunha o acordo para a gravação. No início, foi feita uma rápida explicação sobre as etapas da pesquisa narrativa e em seguida foi dada a consigna: “Narre a sua história como educador (ou educadora) no BB”. Após a escuta da história, sem interrupções, o processo era fechado com perguntas imanentes e em seguida exmanentes (de acordo com o modelo de inteligibilidade de Ardoino: pessoas, grupos, inter-relações, organização e instituição). O fechamento da entrevista foi feito com uma pergunta: Havia ainda alguma lembrança, algum fato ou alguma consideração a ser acrescentada? E seguiram-se os agradecimentos. O processo em todos os casos transcorreu num clima colaborativo e de afetividade, sendo que muitos relatos foram feitos com muita emoção.

O equipamento utilizado foi um gravador digital, no modo *High Quality* HQ, e a transcrição foi feita através de um aplicativo (software). Após a transcrição, o material foi analisado à luz dos objetivos específicos e observando-se os seis passos de Schütze, conforme mencionados abaixo:

- ❖ transcrição de alta qualidade;
- ❖ divisão do texto em material indexado e não-indexado;
- ❖ análise das dimensões no material indexado – trajetórias;
- ❖ análise das dimensões do material não-indexado;
- ❖ agrupamento e comparação entre as trajetórias individuais;
- ❖ contextualização das trajetórias individuais.

Ao concluir o levantamento dos dados e das informações é preciso organizar e estruturar este material para análise. Cabe ressaltar que as monografias, dissertações e teses contribuíram com relevantes dados históricos e na compreensão dos temas já explorados. A próxima etapa da pesquisa é analisar esses dados e informações à luz do referencial teórico para que possam gerar conhecimento. Antes, é preciso entender o espaço social que está sob análise e quais as principais teses dos autores referenciados neste trabalho.

## **CAPÍTULO 4**

### **UM BANCO E SUA HISTÓRIA**

A história do Banco do Brasil pode ser considerada a história financeira do Brasil, como dizem Afonso Arinos de M. Franco e Cláudio Pacheco, em obra publicada em 1979, na qual contam a história dessa instituição financeira desde a sua fundação. Não é o objetivo dessa dissertação fazer uma análise dos fatos econômico-financeiros que marcaram sua atuação. Para isso, existem várias obras publicadas, de vários autores, inclusive produzidas pelo próprio Banco, que trazem essa contribuição<sup>10</sup>.

O olhar que foi dirigido a essa história foi na perspectiva de resgatar a trajetória das pessoas, das inter-relações, dos grupos, da organização e da instituição, na busca de uma inteligibilidade do passado e do presente desse Banco. Por isso, certamente não atenderei aos que lerão este trabalho na expectativa de uma análise mais aprofundada dos aspectos financeiros da instituição. Procurei, no entanto, não cair na simplorização de uma história tão rica.

#### **4.1 A FUNDAÇÃO**

A idéia da criação de um banco nacional era discutida em Portugal já no final do século XVIII. O italiano Vander Vandelli, botânico e professor de filosofia em Coimbra,

---

<sup>10</sup> Afonso Arinos de Melo Franco, Cláudio Pacheco, Victor Vianna, Gilda F. P. Gouvêa, Caio Prado Júnior, Pandiá Calógeras, etc.

chegou a publicar dois projetos sobre esse tema e indicava D. Rodrigo de Souza Coutinho – depois Conde de Linhares - para desenvolvê-los.

Na chegada ao Brasil, em 1808, D. Rodrigo, que era então Ministro da Guerra e das Relações Exteriores, e “versado nas doutrinas econômicas e entusiasta das idéias de Adam Smith e Jean-Baptiste Say”, coordenou a discussão de fundação de um banco nacional, com o economista brasileiro José da Silva Lisboa - Visconde de Cairu – aluno de Vandelli. Estes sugerem ao Príncipe Regente D. João (futuro D. João VI) a criação do primeiro Banco no Brasil (FRANCO; PACHECO, 1979, Capítulo I, p.11 a 13).

O Brasil, que fora Colônia e Vice Reino de Portugal, de 1500 a 1808, torna-se Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1808-1822), com a vinda da corte portuguesa que, fugindo da invasão francesa do exército de Napoleão Bonaparte, desembarca no Rio de Janeiro em abril de 1808. A gestão do Reino de Portugal passou a ser realizada no Brasil, pelo Príncipe Regente D. João, que, dentre outras medidas, abriu os portos brasileiros às nações amigas (ao comércio), inaugurou o ensino superior e fundou a primeira instituição de crédito: o Banco do Brasil.

Em alvará do dia 12 de outubro de 1808, foi criado oficialmente o Banco do Brasil, para “realizar os fundos de que depende a manutenção da Monarquia” e para que, conforme o texto do alvará:

(...) ponha em ação os cálculos estagnados, assim em gêneros comerciais, como em espécies cunhadas; promova a indústria nacional pelo giro, e combinação dos capitais isolados, e facilite juntamente aos meios, e aos recursos, de que as minhas rendas reais e as públicas necessitarem para ocorrer as despesas do Estado (FRANCO; PACHECO, 1979, Vol. I, p.25).

## 4.2 A EVOLUÇÃO

Na história dessa organização, destacam-se três fases que marcam sua trajetória, épocas e fatos de que farei referências sucintas.

### 4.2.1 O Primeiro Banco do Brasil - 1808 a 1829

O Banco do Brasil foi criado como banco central misto (depósitos, descontos e emissão), com capital inicial de 1.200:000\$000 (mil e duzentos contos de réis),

dividido em 1.200 ações. Foi o quarto banco emissor do mundo, precedido somente pela Suécia (1668), Inglaterra (1694) e França (1800).

Segundo Monteiro (BB/COTEC, sd), outro autor que escreveu sobre a história do Banco do Brasil, esta casa bancária fora criada com o privilégio da venda de produtos privativos da administração e contratos reais: pau-brasil, diamantes, marfim e uizela (musgo que produz corante para purpurear tecidos).

O Brasil do início do século XIX vivia o declínio da mineração e, em termos de circulação monetária, o país estava dividido em três zonas: a primeira compreendia as cidades comerciantes do litoral (Rio, Bahia, Recife, Belém, etc.) que centralizavam as transações e o numerário; a segunda, a vasta região agrícola e pecuária do interior, que pouco utilizava a moeda; e, por fim, a terceira zona, a da mineração, *“na qual os bens econômicos eram cotados e pagos com o ouro em pó”*. Para alguns historiadores, o Banco foi criado para fornecer papel-moeda (FRANCO; PACHECO, 1979, Vol. I, p.15 a 26).

Cabe destacar que, na época de funcionamento do primeiro Banco do Brasil, embora se revelasse como importante instrumento de autonomia econômico-financeira para a vida econômica local, uma razão suplantava as demais e implicou em sua falência, quando do retorno da família real para Portugal (1821): custear as despesas de uma corte que tinha em torno de 15 mil pessoas (“reinóis”). O retorno da família real significou, também, a retirada das reservas metálicas do Banco, combalindo a situação de desequilíbrio financeiro que o Banco enfrentou durante a Monarquia (FRANCO; PACHECO, 1979, Vol. I, p.25).

#### **4.2.2. O Segundo Banco do Brasil - 1853 e 1892**

Após um longo período para a liquidação definitiva da primeira entidade, em 1853, o então Ministro da Fazenda, Rodrigues Torres, futuro Visconde de Itaboraí, propôs a criação de um novo banco nacional. Fruto da fusão de casa homônima criada em 1851 por Irineu Evangelista de Souza – o Visconde de Mauá -, com o Banco Comercial do Rio de Janeiro, fundado em 1838, dá-se a segunda fundação do Banco do Brasil, com um capital de 30.000:000\$000 (trinta mil réis), divididos em 150 mil ações.



Nesse período, o império superava os tempos críticos da pós-independência e o conturbado período regencial e inaugurava uma fase de grande dinamismo econômico. No entanto, os rumos da evolução social e política marchavam para profundas transformações, como a Abolição da Escravatura em 1888, e a Proclamação da República em 1889. Assim, chegava ao final a Monarquia e dava-se início à República no Brasil.

Em 1892, no meio de uma profunda crise creditícia e bancária no país, o Ministro da Fazenda, Serzedelo Correa, propôs a fusão do Banco do Brasil com o Banco da República dos Estados Unidos do Brasil, duas casas bancárias que estavam em situação de falência iminente (PACHECO, 1979, Vol. III).

Em dezembro de 1892, o Decreto no. 1.167 referia que a “questão financeira exigia prontas e amplas medidas”. A fusão dos Bancos impunha-se como uma necessidade de expansão e fortalecimento da riqueza no interior e nas relações exteriores do país. O novo Banco foi criado: Banco da República do Brasil. Os estatutos do novo Banco foram aprovados em janeiro de 1893, pelo Decreto no. 1.253, que fixou o capital inicial de 190.000:000\$ (cento e noventa mil réis), a ser reduzido a 150.000:000\$. Período da nascente república brasileira, que enfrentava graves crises para se consolidar com o regime político-administrativo (PACHECO, 1979, v. III, p.527).

O Banco do Brasil, fundado em 1853, deixava de existir, perdeu a sua personalidade jurídica e entrou em processo de liquidação (PACHECO, 1979, v. III, p.340).

#### **4.2.3 O Terceiro Banco do Brasil – de 1906 até os dias atuais**

A posse de Rodrigues Alves na Presidência da República confirmava a continuidade da política financeira do seu antecessor, Campos Sales, ancorada em “austeridade financeira, dentro dos antigos princípios de equilíbrio orçamentário, de valorização do meio circulante e elevação da taxa de câmbio”, e inicia seu governo com a discussão da reorganização do Banco da República em 1905 que, em processo de falência desde 1900, vinha se beneficiando de medidas de exceção, aprovadas pelo Congresso, para não decretar a sua liquidação (PACHECO, 1979, v. III, p.534).

Em julho de 1906, inicia-se, então, a terceira fase jurídica do BB, quando retoma a denominação de Banco do Brasil, com o aproveitamento das instalações e do acervo do Banco da República. Segundo Afonso Arinos (PACHECO, 1979, v. III, p.534), o novo Banco recebeu a “estrutura, tirocínio, facilidades materiais e funcionais do antigo banco” e um capital de 70.000:000\$000 (setenta mil réis), dividido em 350 mil ações.

A despeito da eclosão de duas guerras mundiais, na primeira metade do século XX, o Brasil apresentou momentos de prosperidade e também enfrentou crises no meio financeiro. Como exemplo de prosperidade, o crescimento econômico que o Brasil viveu de 1930 a 1937, com o desenvolvimento do parque industrial, com a criação de mais de 12 mil estabelecimentos industriais (BB, 1988, p.186). Em 1937, é decretada a ditadura Vargas e tem início o Estado Novo. O Banco do Brasil exerceu o seu papel de principal instrumento do governo federal, creditício e financeiro.

Embora poucos dados sobre o quadro de funcionários e sua política de pessoal tenham sido encontrados nos documentos e na bibliografia consultada, em 1988, em livro lançado pelo próprio Banco, sobre a sua história, consta que em 15.07.1937, a diretoria do BB aprovou a concessão de cursos de aperfeiçoamento, a nível superior, para os funcionários (BB, 1988, p.182).

Em 1938, o Banco tinha 3.642 funcionários. No início desse ano, a Carteira de Crédito Agrícola e Industrial (CREAI), criada no ano anterior, inicia suas atividades, com o objetivo de “amparar, financeiramente, as mais diversas formas de produção”. Em documento interno da época, há uma orientação sobre a formação dos dirigentes da organização, para o exercício das atividades da nova Carteira: “... tendo-se de adestrar administradores ainda sem tirocínio até mesmo das operações bancárias comuns...” (MONTEIRO, s.d, p. 15).

Na primeira metade do século XX, a economia brasileira foi abalada pela Segunda Guerra Mundial, conflito que eclodiu em 1939 e terminou em 1945. Em 1942, com a aprovação da nova Lei das Sociedades Anônimas, o Banco teve seus estatutos alterados para a configuração de “atuar como autoridade monetária e como banco comercial” (HENRIQUES, 1995, p.60).

Na segunda metade do século XX, três grandes fatos marcaram a história desta organização. O primeiro, a Reforma Bancária de 1964 marca a perda de parte das funções do Banco como autoridade monetária, com funções de Banco Central. Em segundo lugar,

acontece, em 1986, a retirada da Conta Movimento<sup>11</sup>. Finalmente, em 1995, houve a implementação do “Plano de Ajustes<sup>12</sup>”. Neste Plano, foi feito o aporte de capital, através do Tesouro Nacional (BNDES e PREVI), de oito bilhões de reais. Alguns autores sugerem que esta é uma espécie de quarta fase econômica desta instituição.

O primeiro fato, a Reforma Bancária, aprovada em 1964<sup>13</sup>, altera a configuração do Sistema Financeiro Nacional, extingue a Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC<sup>14</sup>) e cria o Banco Central e o Conselho Monetário Nacional. O Banco do Brasil perde grande parte de suas atividades como autoridade monetária e o binômio público-privado de sua atuação tende para uma crescente aproximação com o mercado bancário. Profundas transformações são implementadas: expansão da rede de agências, aumento da complexidade dos serviços e das operações bancárias, progressivo avanço da tecnologia e acirrada competição no mercado. Em 1967, passa a atuar no mercado internacional com a abertura de agências e escritórios na América Latina e, em 1971, abre uma agência em Nova Iorque.

O segundo marco histórico do século XX na história do BB, foi resultado de medidas aprovadas durante o Plano Cruzado, pelo voto 45/86, de 30 de janeiro de 1986, quando o BB deixa de ser agente financeiro do Tesouro e perde a Conta Movimento e a Conta de Suprimento. O Tesouro não poderia mais se financiar através de recursos repassados pelo Banco Central para o BB. Desafio que o Banco enfrentou com uma mudança de atuação no mercado, numa estratégia de tornar-se um conglomerado financeiro, entrando nos negócios de *leasing*, corretagem, seguros e cartão de crédito. A partir de 1986, o Brasil se transformou em Conglomerado Financeiro (Anexo I).

O terceiro, coincidiu com um novo plano de estabilização financeira, o Plano Real, implementado em julho de 1994. O Banco aprovou o Plano de Ajustes, em julho de 1995, que visava mudanças estruturais na organização e na atuação do Banco, começando pelo saneamento financeiro da Empresa, num período de prejuízos da ordem de 4,3 milhões. O Banco tinha à época 107 mil funcionários. Na ótica da reorganização administrativa, foi implementado um Plano de Demissões Voluntárias (PDV) (também induzidas e compulsórias),

---

<sup>11</sup> Voto CMN 045/86, 30/01/86.

<sup>12</sup> Nota Técnica MF 020/95, do Ministério da Fazenda, estabelece a política do governo para os bancos públicos.

<sup>13</sup> Lei nº 4595, de 31.12.1964.

<sup>14</sup> Criada em 1945

com uma expectativa de demissão de 15 mil funcionários, concretizando-se a retirada de 13.500, gerando um conturbado período de crise e instabilidades internas.

A história e a evolução do Banco do Brasil comprovam o papel que desempenhou em suas várias configurações, como instrumento do governo, na execução da política financeira, acompanhando as transformações estruturais e conjunturais da economia brasileira (BB, 1988, p.79-80).

Nesse breve relato, não foi contemplada a história da educação do BB, que será objeto de item próprio neste capítulo (4.4).

#### 4.3 A SITUAÇÃO ATUAL (SÉCULO XXI)

Em 2001, o BB adotou uma configuração de banco múltiplo, o que permite a sua atuação em todos os segmentos do mercado financeiro.

Em 2003, o Banco criou a Vice-presidência de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, responsável pelas políticas de educação e de atuação nas áreas social e ambiental. Para isso, definiu que, na relação com seus diferentes públicos, se fundamentaria na Carta de Princípios e Responsabilidade Socioambiental (Anexo II) e, especificamente, com relação ao público interno (funcionários e funcionárias) se nortearia pelo Código de Ética e Normas de Conduta Profissional do Banco do Brasil.

O Conselho Diretor do Banco do Brasil aprovou, em dezembro de 2003, um Plano de Ação de Responsabilidade Socioambiental para o período 2003-2007. Em 2005, adotou a “Agenda 21 do BB 2006-2007”, com o compromisso de:

- ❖ disseminar os princípios e fortalecer a cultura de Responsabilidade Socioambiental (RSA) na comunidade BB;
- ❖ manter processos administrativos coerentes com os princípios de RSA;
- ❖ fortalecer a interação com os públicos de relacionamento (fornecedores, consumidores, clientes, público interno);
- ❖ influenciar a incorporação dos princípios de RSA no País.

O Banco aderiu aos “Princípios do Equador”, em 2005, com o compromisso de observar um “conjunto de critérios mínimos de responsabilidade socioambiental, que deverão ser atendidos para a concessão de crédito”. Princípios criados, em junho de 2003, pelo *International Finance Corporation* (IFC), instituição vinculada ao Banco Mundial. Adotou também o Programa Pró-Eqüidade de Gênero do Governo Federal, que tem o objetivo de “alcançar novas concepções na gestão de pessoas e cultura organizacional para alcançar a equidade de gênero no mundo do trabalho” ([www.presidencia.gov.br/spmulheres](http://www.presidencia.gov.br/spmulheres)).

O Banco do Brasil ocupava, em 2006, a posição do maior banco do País e da América Latina. No ranking FT Global 500, do jornal inglês "Financial Times", que classifica as empresas de acordo com o seu valor de mercado, o BB ocupava a 64ª. posição entre os maiores bancos mundiais.

O Relatório Anual de 2006, destaca que: “O Conglomerado Banco do Brasil, além do banco múltiplo, reúne 15 empresas controladas e uma entidade fechada de previdência complementar”, e “detém participações estratégicas em todas as coligadas”. É o primeiro banco brasileiro a ter suas ações negociadas em bolsa de valores, desde 1906. Em 2006, aderiu ao Novo Mercado da Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA), “segmento que reúne as empresas com as melhores e mais rigorosas práticas de governança corporativa” (BB, RELATÓRIO ANUAL 2006. p.8).

Em dezembro de 2006, o Banco tinha 82,672 funcionários, sendo 64,2% do sexo masculino e 35,8% do sexo feminino, além de contar com dez mil estagiários e cinco mil adolescentes trabalhadores. O ingresso na carreira funcional é feito através de concurso público, desde o início do século XX, e exige, desde 1992, o nível médio de escolaridade, o que representa em 2006 38% do quadro de funcionários e funcionárias, os demais estão assim distribuídos: 46% de graduados, 1% de nível fundamental, 15% tinham nível de especialização, mestrado e doutorado (BB, RELATÓRIO ANUAL 2006, p.9 e 147:8).

Como Banco presente em todo o País, dispõe de 15.113 pontos de atendimento e 39.661 Terminais de Auto-atendimento, instalados em cerca de 3 mil cidades, em todas as regiões brasileiras e em 22 países. Tem uma base de clientes com 24.374.000 correntistas (RELATÓRIO ANUAL 2006, p.8 a 11).

#### 4.4 A UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL

Qual o conceito de Universidade Corporativa? Segundo Jeanne Meister (1998), da *Corporate Universities Xchange*, "É um guarda-chuva estratégico para desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, buscando otimizar as estratégias organizacionais". As Universidades Corporativas têm como pressuposto o alinhamento da educação praticada na empresa aos ditames da estratégia empresarial.

No Banco do Brasil, para falar em educação empresarial, é inevitável uma volta no tempo, aos primórdios da criação do DESED, em 1965, a primeira estrutura organizacional com essa finalidade. Os normativos do Banco registravam alterações dessa estrutura baseadas na ampliação de seu papel e atuação durante as décadas de 1970 e 1980, no entanto sem perder de vista a função básica que era a qualificação e o desenvolvimento do quadro de pessoal da Empresa.

O DESED acompanha as mudanças organizacionais, amplia suas funções e adquire outras siglas no organograma. Desde 2002, sob o nome de Universidade Corporativa Banco do Brasil, oferece vários programas: bolsas de idiomas, graduação e pós-graduação, *lato* (MBAs, especializações) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), além de cursos de capacitação profissional na área de *gestão e estratégia, negócios e apoio aos negócios, responsabilidade socioambiental e educação e pedagogia empresarial*.

A década de 1990 foi palco de profundas transformações na política financeira do Brasil, com medidas severas para conter o quadro de hiperinflação que vivia o país. Em 1994 foi lançado o Plano Real e, em 1995, foi implementado um plano de reestruturação financeira do Banco do Brasil, o Plano de Ajustes, que provocou mudanças tanto na sua estrutura administrativa, como na sua estratégia de atuação no mercado.

Fruto desse Plano de Ajustes, a estrutura organizacional do Banco foi modificada para Unidades Estratégicas de Negócios (UEN), Unidades de Função (UF) e Unidades de Assessoramento (UA), inspirada na experiência da *General Electric*, da década de 1970. Os antigos Departamentos: Departamento de Controle de Pessoal (FUNCI), Departamento de Formação do Pessoal (DESED) e Departamento de Assistência e Disciplina

(DEASP) são unificados na Unidade de Função Recursos Humanos (UFRH). O DESED transforma-se na Gerência de Desenvolvimento Profissional (GEDEP).

O Plano Diretor de Recursos Humanos, lançado em 1997, definia como papel da nova Unidade (UFRH): “Atrair, desenvolver e manter profissionais que garantam a produtividade do conhecimento e da informação e a competitividade do Conglomerado” (BB/PDRH, 1997). Em 1999, esse papel foi revisto e foi divulgada a seguinte proposição:

Garantir a competitividade, a produtividade e a perpetuidade do capital intelectual - conhecimento e experiência - originados nos processos negociais do Conglomerado, por meio da contratação, desenvolvimento e manutenção de profissionais qualificados e comprometidos com os propósitos organizacionais (BB/PDRH, 1999).

De 2000 a 2001, em nova reestruturação, a UFRH torna-se UF Gestão de Pessoas e Diretoria Gestão de Pessoas (DIPES). A nova Diretoria adota como papel: “Liderar a construção de soluções inovadoras em gestão de pessoas, desenvolvendo profissionais comprometidos com a fidelização dos clientes, a cidadania e a melhoria permanente dos resultados da Organização”.

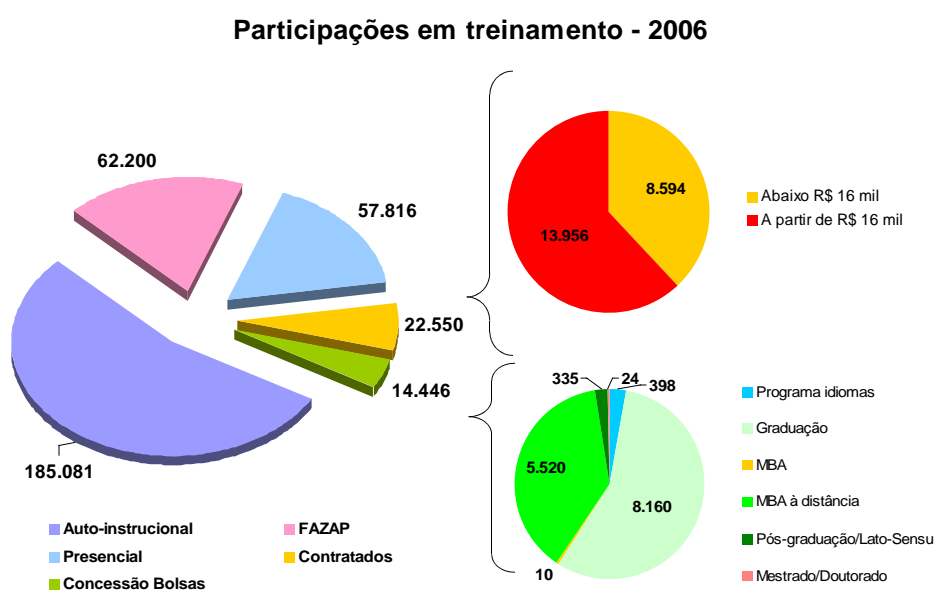
Em julho de 2002, o Banco lançou a Universidade Corporativa (UniBB), tendo como papel: “Desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem institucional do Banco do Brasil” (<http://www.bb.com.br>). A proposta dessa Universidade contempla vários ambientes de formação profissional: as salas de aulas nas gerências regionais (GEPES), a interatividade na Internet e Intranet, os vídeos, a TV Corporativa, as publicações impressas e as parcerias com o meio acadêmico e organizacional.

O funcionário do BB dispõe de duas bibliotecas: A biblioteca do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), no Rio de Janeiro, criada em 1931, voltada para as áreas de Artes, Ciências Sociais e Literatura que, em 2006, com um acervo de 120.000 títulos. Outra, localizada em Brasília, na DIPES, com um acervo de cerca 45.000 títulos.

Em 2005, o BB coordena e participa do Fórum das Estatais pela Educação e apóia a criação da Universidade Aberta do Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC), em consórcio com outras empresas estatais. A utilização da educação a distância em cursos de

graduação e especialização favorece o alcance da graduação a todos os profissionais da Empresa.

A Universidade Corporativa Banco do Brasil disponibilizou, em 2006, mais de 200 cursos desenvolvidos internamente, nas modalidades: presencial e a distância. Conta com mais de três mil educadores da própria empresa. Foram registradas 270.000 pessoas em capacitação, em todas as modalidades oferecidas (uma pessoa pode participar de várias ações). A capacitação atingiu a média de 85 horas/aula por funcionário. O sistema de bibliotecas fez 25.000 empréstimos. Foram investidos cerca de 62 milhões de reais no desenvolvimento e atualização de cursos, como também na logística de deslocamento (passagens e hospedagens), contratação de cursos externos, concessões de bolsas de idiomas, graduação e pós-graduação.



**Gráfico 4** – Participação em treinamentos em 2006<sup>15</sup>.

**Fonte:** DIPES-GEDUC-DIPAR e DIPES-GEMAC-COGEP

A criação da Universidade Corporativa Banco do Brasil representou um redirecionamento nas ações de educação da Empresa. Ampliaram-se as oportunidades para todos os funcionários. As diretrizes definidas pelo Vice-presidente de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, a partir de 2003, foram “democratização do acesso e

<sup>15</sup> O número de participações não é igual à quantidade de funcionários. (um mesmo funcionário pode participar de vários treinamentos, sendo computada sua participação em cada treinamento realizado).



universalização das oportunidades de educação” (difundida nos diversos encontros com funcionários e funcionárias realizados em todo o País).

A história do Banco do Brasil, embora extremamente sumarizada neste trabalho, revela o papel relevante que essa Empresa desempenhou como instrumento de implementação de políticas monetárias no Brasil, desde o Império até os dias atuais. Ter 198 anos de existência em 2006, revela nesse itinerário três “certidões de nascimento”: 1808, 1892 e 1906, longos períodos de liquidação entre essas fases e duas fusões, com o Banco Comercial do Rio de Janeiro e com o Banco da República dos Estados Unidos do Brasil. Como também, sofreu o impacto dos ciclos econômicos (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, algodão, café, borracha, industrialização); dos ciclos políticos como Monarquia<sup>16</sup>, República<sup>17</sup>, Estado Novo<sup>18</sup>, Regime Militar<sup>19</sup>, Nova República<sup>20</sup>, dos inúmeros Planos Econômicos e várias moedas, ora para o desenvolvimento, ora para a estabilização da Economia. O Banco tem marcado em sua história, ciclos de mudanças financeira, administrativa e política, como a perda de sua função como autoridade monetária e a sua transformação em banco múltiplo, e o exercício de um duplo papel: como banco de governo e como banco de mercado.

Essa realidade, nesse complexo contexto, impulsionou a adoção de inúmeras políticas de formação de seus profissionais, ao longo de sua história, voltadas para o enfrentamento desses ciclos de mudança. As políticas de formação serão identificadas na pesquisa empírica na análise documental e nas entrevistas narrativas.

---

<sup>16</sup> 1500 a 1889

<sup>17</sup> Desde 1889

<sup>18</sup> 1935 a 1947

<sup>19</sup> 1964 a 1985

<sup>20</sup> 1985 a 2002

## **CAPÍTULO 5**

### **NARRATIVAS E TESSITURAS HISTÓRICAS**

Castoriadis, na apresentação de seu livro “A Instituição Imaginária da Sociedade”, faz uma consideração sobre o resultado de um processo de trabalho da qual me apropriou para definir essa etapa da pesquisa.

A apresentação do resultado como totalidade sistemática e burilada, o que na verdade ele nunca é; ou mesmo de processo de construção – (...) pedagógica, (...) sob forma de processo lógico ordenado e controlado, só reforça no leitor a ilusão nefasta para a qual ele, como todos nós, já tende naturalmente, de que o edifício foi construído para ele e doravante basta habitá-lo se assim lhe apraz (CASTORIADIS, 1985, p.12).

Neste capítulo serão apresentados os resultados da Pesquisa documental e das entrevistas a cada década. A divisão por décadas é apenas didática como forma de facilitar a reconstrução da história.

#### **5. 1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS**

##### **5.1.1 Década de 1960**

Embora as ações de educação tenham ocorrido ao longo de toda história do Banco do Brasil, pouco foi registrado nos documentos internos até a criação do DESED.

No volume IV da coleção História do Banco do Brasil elaborada por Pacheco (1988, p. 182) há uma citação de 1937 em que o Banco autorizava “cursos de aperfeiçoamento, a nível superior, para os funcionários”. E no livro de Fernando Monteiro quando ele fala da

ampliação do número de agências em função da criação da Carteira de Crédito Agrícola e Industrial (CREAI) em 1938: “... tendo-se de adestrar administradores ainda sem tirocínio até mesmo das operações bancárias comuns...” (BB, 1980, p.15).

No entanto, a capacitação ocorria desde a fundação do Banco, no ambiente de trabalho, no dia-a-dia, no “fazendo e aprendendo”, nas reuniões, nos cursos desenvolvidos informalmente por funcionários: os novos ancorados na experiência dos mais velhos, sob a condução dos que detinham o poder hierárquico. O processo de seleção através de concurso público balizava o nível de escolaridade dos funcionários e funcionárias.

Um mergulho na realidade do Banco do Brasil da década de 1960 pode ter como marco referencial, a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal (DESED). No segundo semestre de 1964, seis funcionários<sup>21</sup> pertencentes ao quadro da Direção Geral participaram do VIII Curso de Técnicas de Treinamento, realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com o objetivo de desenvolver um projeto para a criação do Centro de Treinamento do Banco do Brasil. O Projeto foi elaborado e aprovado por despacho da Diretoria em 26.05.1965. Cria-se o Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED), com sede no Rio de Janeiro, através da Portaria nº. 1.935, de 31.5.65, com o objetivo de

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

O primeiro chefe do Departamento é o funcionário Manoel Salek, ex-contador da Agência Centro Rio de Janeiro. Em julho de 1965, o Banco publicou a CARTA-CIRCULAR nº. 5.319, na qual reconhecia a “elevada qualificação do pessoal do Banco em geral”, mas afirmava a “necessidade imperiosa de que se passasse a coordenar (...) os esforços de aprimoramento sempre realizados pelo funcionalismo, mas de modo disperso e assistemático e, de certa forma, já agora de amplitude insuficiente”. A idéia de sistematização trazia também a do treinamento como investimento, com perspectivas de rentabilidade no médio prazo para a Organização. Para o grupo idealizador, o treinamento só seria legitimado se “fosse um processo contínuo e democrático, acompanhando a trajetória profissional do funcionário desde a sua admissão” (HENRIQUES, 1995, p.21).

---

<sup>21</sup> Dílson Garcia Munhoz, Fernando Viguê Loureiro, Jefferson Paes de Figueiredo, Milton de Mattos da Silva, Nely Carlos Louro Leite e Vicente Monteiro Avólio.

Uma conclamação é dirigida ao corpo funcional para que: “manifestem seus pontos de vista com relação aos objetivos do novo Departamento e ofereçam as sugestões que considerem de utilidade, principalmente na atual fase de organização, com realce para os problemas acaso existentes em sua região” (BB/C.C. 5.319, 1965).

Nessa mesma Carta Circular, há um convite aos funcionários interessados num “futuro aproveitamento de seu próprio pessoal nas tarefas de cunho didático a serem executadas”. E no capítulo 7 são estabelecidos os critérios do primeiro recrutamento de especialistas, que futuramente seriam identificados como “professores” do Banco:

- ❖ nome, localização, tempo de serviço, cargo efetivo (e, se for o caso, comissão), data do nascimento, estado civil e número de dependentes;
- ❖ “*curriculum vitae*”, indicando especialmente:
  - se é professor formado ou licenciado, possuidor ou não de curso de didática, qual o estabelecimento expedidor do diploma e a data de sua obtenção;
  - onde, desde quando, que matérias e em que níveis leciona;
  - que outras matérias poderia lecionar;
  - quando, onde, que matérias e em que níveis lecionou e qual o motivo da interrupção da atividade;
  - ainda que não seja professor, se tem condições de vir a lecionar, esclarecendo quais as matérias e os níveis;
  - possibilidade de futuros deslocamentos de sua cidade, para a mesma região ou para qualquer outro ponto do território nacional, em caráter temporário ou permanente.

Vigorava no País a premissa da “Educação para o Desenvolvimento”, voltada para “a melhoria da produção e dos níveis de produtividade nos múltiplos ramos de atividades” (XAVIER, 2007) No caso brasileiro, essa tendência estava relacionada com a política desenvolvimentista do Regime Militar, com uma preocupação muito forte com os recursos técnicos desenvolvidos pela ciência e aplicáveis ao domínio educacional. A concepção de educação pode-se supor, seria, sobretudo tecnicista, utilitarista. No Banco o lema era “Tradição que se Moderniza” (BB/REVISTA DESED, no. 1, 1965).

O DESED surgiu com o objetivo de trabalhar quatro modalidades de treinamento: a) familiarização (novos funcionários); b) operacional (aperfeiçoamento e preparação para novas funções); c) administradores (desenvolvimento de habilidades); e d) instrutores (aos que iriam ministrar os cursos). Nesse início, os “professores” surgem como fruto de experiências observadas em outras empresas, embora fosse cogitada a possibilidade de contratação de profissionais externos ao Banco. Além dos técnicos do próprio DESED, inicialmente intitulados "especialistas", outros funcionários seriam convidados para desenvolver suas atividades pedagógicas, mediante convocação do Departamento, no planejamento e na atuação em sala de aula (HENRIQUES, 1995).

Em 1965, as principais atividades ocorridas como ações do Departamento foram (BB/Revista DESED n.2, 1966):

- ❖ V e VI Curso de Mecanização para Administradores;
- ❖ Mais de 500 funcionários inscritos nos primeiros cursos de conversação em Inglês, realizados através de um convênio com o Instituto de Idiomas Yázigi;
- ❖ Realização do Seminário de Alta Administração com 33 participantes, inclusive diretores;
- ❖ II Curso de Crédito Industrial<sup>22</sup> (CREIN), este com a participação de funcionários de outros bancos estaduais e do Banco Central.

Ao final do primeiro ano de existência, o DESED já havia realizado mais 5 cursos, com 128 participantes, correspondendo a 434 horas-aula, bem como havia concedido 88 bolsas de estudo no Exterior e 5 no país, para estágios e cursos de aperfeiçoamento.

Com o IX Curso de Mecanização para Administradores, realizado de julho a agosto de 1966, o DESED inaugurou seu Centro de Treinamento, no Rio de Janeiro, composto de cinco salas de aula, com capacidade para 150 alunos e um “auditório para conferências e projeções cinematográficas com 70 poltronas” (BB/REVISTA DESED, n.2, 1966).

Em 1966, o DESED realizou também o I Curso de Técnica de Ensino, com a participação de vinte e três funcionários, ministrado por Ruy Santos Figueiredo, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, autor do livro "O Ensino, Sua Técnica e Sua Arte". O curso ocorreu em três semanas. Posteriormente a Revista DESED fez a seguinte divulgação:

---

<sup>22</sup> O I Curso de Crédito Industrial, foi feito pelo DIRIN. Anterior ao DESED também foi a realização de quatro cursos organizados pela DEMET, destinado a inspetores e subgerentes (Revista DESED).

“A exemplo do que ocorrera em abril, as salas de aula do DESED, em setembro, voltaram a receber o professor Ruy Santos Figueiredo. Aos vinte e três alunos do I Curso de Técnica de Ensino somaram-se os vinte e cinco participantes do II, que resultou no esperado sucesso.” (nº 2, 1966)

Em novembro do mesmo ano, foram criados novos setores para dar suporte ao DESED:

- ❖ acompanhamento (avaliação de resultados);
- ❖ expediente-simulado<sup>23</sup> (para treinamento de caixas-executivos);
- ❖ cursos por Correspondência<sup>24</sup>;
- ❖ correspondência em Línguas Estrangeiras;
- ❖ áudio-visual.

Ressalte-se que quanto às tecnologias de ensino e recursos didático-pedagógicos, a utilização do áudio-visual, tinha o objetivo de:

(...) aproveitar modernas técnicas de ensino, com a introdução, quando for o caso, de modificações na própria forma de apresentação da matéria a ser lecionada. O uso de flanelógrafos, retro-projetor, epidiascópio, projetores de filmes e de slides será de grande importância no êxito das aulas. (REVISTA DESED, n.2, 1966)

Ainda nesse ano deu-se início a um processo de profundas transformações no atendimento das agências, com racionalização nos fluxos e processamento de documentos. O “usuário” passa a ser “cliente”. Este, antes submetido às senhas para atendimento nos caixas, literalmente localizados em “gaiolas de ferro”, passa a ser atendido diretamente pelos novos caixas executivos, funcionários que representavam, no lema da época, “o cartão de visitas da empresa”. Para isso, foi criado o Sistema de Atendimento Direto e Integrado (SADI) (XAVIER, 2007).

No Documentário “Pioneiros da Educação” no BB, lançado em 2006, pela Diretoria Gestão de Pessoas, o educador Renato Toledo descreve o passo-a-passo do pagamento de um cheque no sistema das gaiolas, que mobilizava cinco funcionários.

A primeira grande ação do DESED foi capacitar os funcionários para a implementação do SADI, por meio de cursos para mais de trinta mil Caixas Executivos

<sup>23</sup> Uma agência fictícia onde os alunos vivenciavam o atendimento ao cliente, nas operações de caixa.

<sup>24</sup> O meio utilizado era o malote do Banco.

(CAIEX) e Coordenadores de Bateria de Caixas (COORD). Nesses programas, disciplinas afins com a Psicologia e a Comunicação foram introduzidas. O tempo destinado à discussão dos temas técnicos foi minimizado para a inclusão de temas comportamentais, com a inclusão da disciplina de Relações Humanas. Durante cerca de 10 anos esses três cursos foram os principais programas de capacitação oferecidos pelo Banco (XAVIER, 2007 e HENRIQUES, 1995).

Em 1967, no seu discurso de posse na presidência do BB, Nestor Jost definiu como uma das doze metas de sua gestão: “Instituir o treinamento sistemático do pessoal em vários níveis, e a especialização com o estabelecimento de entrância especial para o pessoal de administração, notadamente da gerência”. Isto legitimava a importância do DESED como órgão estratégico responsável pela formação dos profissionais da Empresa. O princípio que orientava a atuação do Departamento era o treinamento de “cima para baixo”, como estratégia de formação de uma elite de funcionários (HENRIQUES, 1995, p.28:29).

Em julho de 1967, surgiu o primeiro Curso Intensivo para Administradores (CIPAD), desenvolvido pelo funcionário Admon Ganem<sup>25</sup>, baseado nos princípios da “Administração Científica<sup>26</sup>” do norte-americano Taylor e do francês Fayol. Tinha o objetivo de formar a classe dirigente da Empresa (gerentes, inspetores, chefes da direção geral) e “transmitir a funcionários comissionados noções básicas para eficiente desempenho de funções executivas, utilização racional dos recursos físicos e humanos e melhor compreensão do papel do Banco do Brasil no processo econômico brasileiro” (BB/REVISTA DESED n.4, 1967).

O CIPAD foi criado como um “treinamento instrumental e funcional” começou com duração de seis semanas e logo foi ampliado para sete. Durante trinta e cinco dias (ou 140 horas-aula) os administradores da Empresa recebiam conhecimentos divididos em disciplinas básicas (trabalho administrativo), auxiliares (técnica, serviços bancários) e complementares (temas políticos e ideológicos, ampliação da visão), como Economia, Administração, Contabilidade, Psicologia (Relações Humanas), dentre outras, num total de oito disciplinas. O curso pretendia aprimorar e equilibrar o que se convencionava chamar de habilidades técnica (execução e supervisão), humana (nível médio da Organização) e institucional (voltada para a Empresa como um todo e em inter-relação com outras instituições). Era utilizado um sistema de avaliação em três níveis: A (notas de 75% a 100%);

---

<sup>25</sup> “Master” em Administração de Empresas pela *Michigan State University* (U.S.A).

<sup>26</sup> Textos de Taylor: Os Princípios da Administração e de Fayol: Administração Industrial e Geral.

B (notas de 74 a 50%) , e C (notas abaixo de 50%). Nesse último nível os “cipadianos” (como eram chamados os alunos do programa) recebiam apenas um certificado de participação, o que representava de fato uma reprovação. Este programa por um lado gerou uma renovação conceitual nos administradores, mas, por outro lado estigmatizou funcionários que tendo reconhecimento e prestígio antes do curso, não eram aprovados no CIPAD (XAVIER, 2007).

O planejamento e a atuação em sala de aula eram realizados pelos técnicos do Departamento ou por funcionários indicados como tendo amplo conhecimento ou formação no assunto. No início, os funcionários do Banco eram chamados de professores e os profissionais contratados externamente, de “lentes” (XAVIER, 2007).

Tempo de muitas mudanças. A ponte entre informação e formação precisava ser construída. No primeiro trimestre de 1966, o Banco lançou a Revista DESED, idealizada pelo funcionário e jornalista Márcio Cotrim, e que consistia num *house organ* com tiragem de 40 mil exemplares, com o objetivo de “divulgar os valores organizacionais e o papel do treinamento como fator de modernização e transformação cultural da empresa” (XAVIER, 2007). Era um encontro entre Educação e Comunicação Empresarial e ficou em circulação até junho de 1979. A primeira edição dessa Revista trazia ampla matéria resultante de um estágio do funcionário Ingo Greuel, da Agência de Blumenau SC, em Düsseldorf, Alemanha.

A Revista DESED, no. 6, traz um Suplemento denominado “Uma Filosofia de Treinamento”, que apresenta a importância do treinamento, sua centralização na Direção Geral, e classifica-o em três tipos: Em Serviço, de Veteranos e Externo. A priorização do treinamento era baseada na premissa “de cima para baixo” – na Direção Geral antes das agências, nas agências maiores antes das menores e primeiro os cargos mais elevados. Quando se referia aos professores preconizava que:

Não nos bastam inúmeros diplomas, muitas vezes apenas de freqüência. É necessário que sejam os títulos hábeis e habilitados os professores. Devem possuir experiência diversificada, no Banco ou em outras instituições, e ter realizado no Banco trabalhos práticos relacionados com a disciplina que ensinam. Fator também muito importante é a experiência no treinamento de veteranos (REVISTA DESED, 1968).

Para a capacitação dos administradores, além da inclusão de conteúdos mais teóricos, generalistas, era preciso desenvolver as habilidades: técnica (adestramento para executar tarefas e estabelecer rotinas), humana (reunir esforços físicos e humanos, para a consecução dos objetivos comuns; qualificação para planejar, organizar, dirigir, designar



peças e para controlar trabalhos) e institucional (visão do todo, do sistema, do conjunto e das inter-relações com as congêneres). Tinham como atribuição o treinamento em serviço de seus subordinados.

O treinamento externo poderia ser feito no Brasil e no exterior, este de preferência em curso de pós-graduação.

Os editais dos concursos públicos para o Banco não aceitavam a participação da mulher, permitida somente no edital de dezembro de 1968. As primeiras posses ocorreram em 1969, após 35 anos de proibição.

As ações de educação nessa década eram denominadas de “Treinamento” e tinham como objetivo o “desenvolvimento de hábitos apropriados de pensamento e ação, habilidades, conhecimentos e atitudes” (BB/REVISTA DESED, no. 3, 1967). Os participantes dos cursos eram denominados “treinandos”. O perfil dos professores era formado pela exigência de escolaridade “além de elevadas qualificações técnicas e experiência comprovada”, como também que conhecessem “profundamente a organização administrativa da Direção Geral” e quanto ao domínio do conteúdo que exercessem “funções relacionadas com a matéria que ensinam” (BB/REVISTA DESED, SUPLEMENTO no.6, 1968).

O treinamento era visto como investimento, contanto que propiciasse “o máximo de resultado em termos de melhoria da eficiência”. A ascensão era baseada na meritocracia e isso significava o resultado de méritos acumulados na experiência em serviço, na maturidade e no conhecimento da Empresa (BB/REVISTA DESED, SUPLEMENTO 6, 1968).

O treinamento dos “subalternos” não era prioritário, pois se afirmava que traria mais malefícios do que benefícios, porque esses não teriam autoridade para implantar as inovações e poderiam reivindicar outras posições (BB/REVISTA DESED, SUPLEMENTO 6, 1968).

As Políticas de Formação nessa década podem ser sintetizadas pela imposição do pensamento da cúpula dirigente, localizada na Direção Geral, no Rio de Janeiro (então estado da Guanabara). A difusão dessas idéias era feita pelos técnicos do Departamento, que atuavam como professores, as justificativas se situavam no campo do perfil exigido. A

orientação de verticalidade do treinamento, “de cima para baixo”, reforçava a elitização e a estrutura altamente hierarquizada da Empresa.

Quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos não há referências diretas quanto a autores e metodologias, “sugerem” técnicas diferenciadas para atuação dos professores nos cursos destinados a “veteranos” e administradores.

A década se encerra com mais de 11.000 funcionários treinados, conforme publicado na Revista DESED do início da década de 1970.

### **5.1.2 Década de 1970**

Ao iniciar os anos de 1970, a relação do Banco com o cliente era marcada por mais aproximação e mais informalidade, em função da implantação do novo modelo de atendimento (SADI), creditada em grande parte à influência do Curso de Relações Humanas que no início da década já havia capacitado 8.000 funcionários.

Na Revista DESED no. 18 (1970) havia uma matéria intitulada “Como se faz um Curso”, que buscava esclarecer a metodologia e processo de planejamento utilizados no Departamento:

- ❖ os treinamentos eram “preventivos” quando voltados para o exercício de uma nova função, ou “corretivos”, capacitando “o funcionário para tarefas que já vem exercendo sem treinamento prévio”;
- ❖ os cursos eram realizados de forma intensiva e em tempo integral, para não “desfalcar” as agências com freqüentes saídas;
- ❖ a avaliação dos cursos era realizada, para “medir o que houvessem aprendido”;
- ❖ os cursos eram divididos em disciplinas, as turmas eram formadas por até 40 alunos e os participantes eram convocados trinta dias antes do curso;
- ❖ suporte técnico - os “coordenadores” faziam todos os procedimentos administrativos e compras de livros para os participantes e conduziam os debates sobre serviços em sala de aula e a contagem de pontos das avaliações. Além dos coordenadores, tinham os

“assistentes de coordenação” que davam suporte de secretaria aos coordenadores e à turma de alunos;

- ❖ avaliação dos professores – feita pelos alunos, por meio de um instrumento desenvolvido pelo DESED. Com uma escala de 0 a 10, o parâmetro mínimo era o grau 7, abaixo disso o professor era mantido em observação, chamado para corrigir as suas falhas podendo até ser dispensado. Esse instrumento tinha ainda perguntas sobre o interesse da matéria para o curso, conhecimento demonstrado pelo professor, didática e sugestões. Os alunos não precisavam assiná-lo;
- ❖ os cursos eram descentralizados e para isso, o DESED levava professores, coordenadores, assistentes e material didático;
- ❖ material didático - os alunos preferiam livros a apostilas, embora reconhecessem a qualidade desse material didático e dos textos. Em algumas aulas eram utilizados recursos áudio-visuais:

Os filmes são emprestados por filmotecas especializadas. Nas fotos para esláides, o professor vai junto com o fotógrafo aos locais visados e determina os enfoques. No caso de flanelógrafos, cartazes e lâminas para retroprojetores, o professor vai ao responsável pelo setor áudio-visual, diz o que deseja e deixa a seu cargo a execução do material.

A Biblioteca<sup>27</sup> do Banco, oferecia suporte às ações de treinamento e detinha 30 mil volumes de ciências sociais, destacando-se Economia e Administração, com obras nacionais e estrangeiras. Importava livros de três agentes livreiros – dois em Londres e um em Nova Iorque.

A Lei 5.692/71<sup>28</sup> promoveu uma reforma educacional no Brasil “dando ênfase à formação da personalidade do educando e abrindo as portas para o ensino profissionalizante”. Instituiu o ensino de oito anos, substituindo os antigos ensinos primário e ginasial: “entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau” (Artigo 1º., parág. 1º.) O governo brasileiro passou a considerar como fator fundamental a formação de “recursos humanos” e para isso propôs colocar o treinamento como “uma concepção de reciclagem permanente” nas empresas. Esta Lei estruturava o ensino supletivo em 4 funções básicas: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento. No

<sup>27</sup> Nessa época vinculada ao DESED. Atualmente encontra-se vinculada à Diretoria de Marketing e Comunicação (DIMAC).

<sup>28</sup> Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996 (LDB).

suprimento, estariam as bases rudimentares da educação permanente: “proporcionar repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. Na formação de “recursos humanos”, o governo brasileiro considerava fator fundamental a participação mais direta e efetiva das empresas “para que o sistema financeiro venha a desenvolver-se no seu aspecto humano e na sua imaginação criativa”. O ministério da Fazenda propõe colocar o treinamento como “uma concepção de reciclagem permanente” (BB/REVISTA DESED no. 27, 1971).

Ainda nesse ano, foi lançado o folheto “Introdução ao Banco do Brasil”, para os novos funcionários, contendo dados sobre: a Empresa, sua história, sua atuação no país, além de importantes dados acerca daquilo que o servidor poderia esperar ao longo da carreira. Foi realizado o 500º evento de treinamento: o Curso de Caixa Executivo. Começou a descentralização dos treinamentos: SADI e Relações Humanas (BB/REVISTA DESED no. 27, 1971).

Foi em 1971 que o Banco criou o Programa de Menor Estagiário, para adolescentes de 14 a 16 anos, com o objetivo de atender às “necessidades de mão-de-obra do BB e prêmio aos alunos mais aplicados”, a escolaridade mínima era de 2º. Grau. Após os 17 anos, esses adolescentes poderiam participar de concurso de auxiliar de escrita (BB/REVISTA DESED no. 27, 1971).

A mecanização, como era chamada a chegada dos primeiros computadores à Empresa, foi iniciada em 1965 e em 1972 inaugurou-se o Primeiro Centro de Processamento de Dados. O processo se acelerou e surgiu em 1977 o primeiro Centro de Processamento de Serviços e Comunicações (CESEC).

Com a transferência da Direção Geral para a nova capital, o DESED chega à Brasília em 1973 e traz como foco de sua atuação os conhecidos programas: CIPAD, COORD e CAIEX. O sistema de bolsas de estudo patrocinadas pelo Banco aos seus funcionários continuava, prioritariamente, apoiado em cursos de Administração de Empresas, Economia, Contabilidade, Finanças, Técnica Bancária, Comércio Exterior, Marketing e Estatística.

O Banco tinha um programa de bolsas de estudo no País e no exterior para seus funcionários, no entanto, no início dos anos 1970, a USAID, instituição americana que viabilizava esses cursos no exterior, suspende as vagas para estudantes brasileiros. O Banco

passou então a realizar a capacitação dos seus funcionários em entidades brasileiras, como a FGV, a UFRJ e a PUC.

Em 1972, por sugestão do diretor Admon Ganen, veio ao Brasil o professor Hendryk Zwarensteyen, da Escola de Administração da *Michigan State University* para discutir um convênio com esta Universidade. O resultado foi o fechamento de um Programa-Convênio para um curso de Administração, em nível de Mestrado. Poderiam participar escriturários do Banco, com fluência em inglês, comprovados pelo teste “Aligu”, realizado pelo Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU). O DESED fazia uma seleção nacional, classificava vinte candidatos e desta lista a Universidade convocava dez bolsistas. A duração do curso era de quinze meses no exterior. Este convênio chega ao final nos idos de 1977.

Em 1974 aconteceu o 1º. Curso CAIEX fora do Brasil. Os professores do Banco foram para Assunção, no Paraguai, ministrar um curso para 28 funcionários. Em espanhol, o curso tinha a denominação: *Curso de Entrenamiento para Cajeros (CENCA)*. A experiência inversa ocorre no final da década, quando funcionários de outras entidades estrangeiras participaram de formação no DESED, vindos do Paraguai, Espanha, Argentina, Bolívia e México.

Entre 1975 e 1977, dois fatos mudaram os rumos do DESED: a Lei 6297<sup>2</sup>, de 15/12/1975, de Incentivos Fiscais para a Formação Profissional nas Empresas, e a aprovação da Política de Formação de Pessoal em 1977.

Essa Lei impôs à área de treinamento um novo ritmo; com os benefícios fiscais tornava-se necessário aproveitar melhor os recursos do treinamento para atender às carências do Banco. As despesas com construção ou instalação de Centros de Treinamento e com aquisição de equipamentos também podiam ser deduzidas do imposto de Renda. Era preciso expandir rapidamente a atuação do DESED. A Lei 6297 incentivava e ampliava o papel educativo da empresa, tendo como eixos: aprendizagem metódica, qualificação adequada, aperfeiçoamento e especialização, tudo isso no sentido de se oferecer ao funcionário a máxima competência para o desempenho eficiente de suas funções. Dizia a Lei: “pessoas jurídicas poderão deduzir do lucro tributável, para fins de imposto de renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas no ano-base em projetos de formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho” (BB/REVISTA DESED, 1976).

---

<sup>2</sup> A Lei 6297 foi regulamentada pelo Decreto nº 77463, de 20.04.1976.

Em 1975 o DESED faz 10 anos, com a constatação de que metade dos funcionários e funcionárias do Banco já havia passado por seus cursos. Encurta-se o tempo de duração do CAIEX para duas semanas, sem diminuir a carga horária total. Foram realizados 750 cursos, para 22.000 treinandos, além da concessão de 2.300 bolsas de estudo e distribuição de 2.000.000 exemplares da Revista DESED. Para a realização do CAIEX, o DESED cumpria uma extensa rotina que ia do envio de envelopes, “fac-símiles” de cheques, guias de depósito, ordens de pagamento, cobrança, recolhimento de impostos e outros papéis enviados pela Divisão de Treinamento e Gráfica.

A realização das primeiras seleções nacionais para instrutores de Grafoscopia e Relações Humanas ocorre em 1975. Esse primeiro grupo participou do curso “Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa e na Escola”, com o Professor Lauro de Oliveira Lima, utilizando uma metodologia vivencial, baseada na Dinâmica de Grupo e na perspectiva construtivista de Piaget. Foi então adotada a perspectiva piagetiana, baseada na teoria da psicogênese. Foi também estudado e adotado como referencial o livro “O Fenômeno Humano” de Teilhard de Chardin. Desse trabalho três pressupostos filosófico-educativos foram elaborados: “O homem é visto como um ser situado”. “O homem é um ser de consciência”. “O homem é um ser de liberdade”.

Relações Humanas era uma disciplina voltada para a formação de Caixas Executivos, Coordenadores de Bateria<sup>29</sup>, Administradores, Inspetores, Auditores, Implantadores e Administradores no Exterior.

A chegada de Vicente da Costa Alves, em 1976, à chefia do DESED, escolhido pelo então presidente Ângelo Calmon de Sá, logo após a aprovação da Lei 6.297 teve como marco a discussão e elaboração de uma nova Política de Formação de Pessoal. Vicente era instrutor de relações Humanas, fez estágio na Sorbone e havia concluído o curso de Psicologia Industrial, na Saint Cloud. Foi gerente da agência de Paris. Ele trouxe uma proposta de trabalho participativo, o que estimulava uma renovação pedagógica. O treinamento passava a ser associado à formação cultural e às necessidades de todos os segmentos da Organização, com condições equânimes. Até o mobiliário de sala de aula foi adaptado, com a utilização de mesas trapezoidais, com o qual podia-se criar disposições variadas, para grupos incluindo todos e para grupos menores de trabalho.

---

<sup>29</sup> Termo militar que designava o grupamento de caixas.

A nova Política de Formação de Pessoal tinha como fundamento o conceito de Formação Permanente, conforme formulado pelo pensador Pierre Furter, bem como as concepções do filósofo e pedagogo francês Gaston Berger. Essas concepções passaram a ser norteadoras das ações que seriam implementadas a partir de então, com base no levantamento de necessidades e no planejamento. Os fundamentos da Educação Permanente, lançados em Paris, em 1971, pelo Diretor Geral da UNESCO, em conferência da ONU preconizava:

(...) necessidade de todos os países prepararem o homem para tomar parte ativa na vida e influir na evolução econômica e social, através da educação nas escolas e empresas (BB/REVISTA DESED, no. 59 e 69, 1980).

A aplicação do princípio da Educação Permanente na formação profissional dos funcionários do Banco foi definida como:

(...) a presença tempestiva e sistemática do treinamento ao longo de toda a carreira do funcionário, quaisquer sejam as alternativas funcionais que se lhe apresentem, proporcionando-lhe os acréscimos formativos indispensáveis ao desempenho das diversas funções que gradativamente vá assumindo, bem como estabelecendo os elos preparatórios da continuidade de seu desenvolvimento profissional<sup>3</sup> (BB/DESED/TREDE, 1983).

Para o DESED, era insuficiente a “utilização de capital humano das empresas apenas como força de trabalho”, era necessário “... sensibilizar os indivíduos para o seu papel de agentes, autores e criadores do desenvolvimento”. Joseph Basile, em seu livro “*La formation culturelle des cadres et dirigeants*” dizia que a “educação permanente é um fenômeno social irreversível ao longo do tempo, porque está na linha de evolução do mundo” (Revista DESED no. 69, 1980). Os seguintes princípios básicos foram estabelecidos pelo Banco:

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

Nesse período ocorreu uma ampla reestruturação administrativa e a carreira passou a ser dividida em quatro níveis: carreira administrativa; administração superior; supervisão média e execução básica:

Para alcançar seus objetivos sociais, o Banco treinará seus funcionários nas áreas delimitadas por essas tarefas, ou seja: técnico-operacional, supervisão (chefia média), administração (de meios e fins) e executivos de alto nível. De modo objetivo

<sup>3</sup> Documento DESED/TREDE de 19.07.1983, sobre "Estudos e Propostas sobre a atual operacionalização da Política de Formação de Pessoal".

e dinâmico. As demais funções, os grupos de assessoria, de profissões liberais (engenheiros, médicos, advogados, etc.) e outros, também se enquadram no modelo (BB/REVISTA DESED, nº. 59, 1977).

A ascensão profissional estava vinculada à disponibilidade para mudanças. Os profissionais poderiam ascender até a chefia de serviço na mesma agência. Depois o Banco recomendava uma mudança para outra dependência. Outra transferência quando subgerente para gerente. No entanto, nos primeiros anos de carreira, a permanência na mesma agência facilitava o conhecimento dos serviços.

Continuava a orientação da Política lançada na década anterior, os treinamentos eram de caráter “preventivos” e “corretivos” (BB/REVISTA DESED, no. 69, 1980).

O Banco do Brasil ampliou seus programas de treinamento, beneficiados pelos incentivos fiscais<sup>30</sup> concedidos pela Lei 6.297/75, o que permitiu a descentralização das ações de capacitação com a criação de Centros de Treinamentos. Criou um Sistema de Formação do Pessoal (com quatro subsistemas: de informação, levantamento e análise de necessidades; de produção; de execução; e de avaliação e acompanhamento de resultados).

Àquela altura implantou-se o sistema de módulos, como unidades de treinamento, “curtas, rápidas, práticas e objetivas”, podendo ser cursos “convencionais” ou “... qualquer outro meio moderno que possibilite aprendizagem...” e que garantisse um “fluxo contínuo, desde a posse até os últimos degraus da hierarquia”. Para isso, utilizar-se-iam “desde técnicas didáticas modernas até os instrumentos auxiliares de ensino, como cadernos de formação profissional, fitas cassetes, vídeos-cassete, vídeo-tapes, check-lists e instrução programada” (BB/CFI, 1977, p.82). Contanto que a formação pudesse gerar, dentro do menor espaço de tempo possível, desempenho eficiente. Os módulos constituíam segmentos – uns complementavam outros, promoviam a formação gradativa e cobriam todas as áreas da Empresa (BB/REVISTA DESED, no. 69, 1980).

Houve a reestruturação dos programas CAIEX, COORD e IMPLA. Para atender ao objetivo da “formação gradativa e permanente dos administradores” o CIPAD também foi alterado. No programa de capacitação para os caixas-executivos (CAIEX) são incorporadas novas matérias teóricas e práticas e parte dele passou a ser realizado na própria agência.

---

<sup>30</sup> DESED/CHEFIA 77/186, 11.01.1977.



A capacitação do novo funcionário, começaria no curso Introdução ao Banco do Brasil, o módulo seguinte seria o de Contabilidade e, em seguida, Comunicação e Expressão. Após isso, para cada posto, em cada setor, a formação era constante em Técnicas Bancárias, utilizando os manuais de serviço (Codificações de Instruções Circulares (CIC)), os cadernos de treinamento e outros recursos didáticos necessários para a execução eficiente das tarefas. Essas medidas permitiriam ao supervisor obter melhores resultados e realizar com mais criatividade suas funções (REVISTA DESED, no. 59, 1977). A literatura da época preconizava que o treinamento devia partir da análise das funções inerentes aos cargos e dos conhecimentos necessários para o bom desempenho das funções desse cargo.

A preparação dos educadores era feita empiricamente, quando o curso era novo e o educador não tinha experiência, a formação se dava *in loco*, por observação e experimentação. A sala de aula era o laboratório. Quando o curso tinha instrutores mais experientes, estes formavam os novos.

A partir de 1977 foi desenvolvido o Curso de Formação de Instrutores (CFI), tendo como eixos centrais a concepção de que “A educação consiste num processo de permanente transmissão e renovação de idéias, técnicas, valores, atitudes e padrões de conduta social”; a assunção de uma “Didática Geral” que “engloba o educando, os objetivos, as matérias de ensino e o método de ensino”, optando pela “Didática Moderna” que tem como centro “quem aprende (o aluno), em quem o ajuda a aprender (o mestre), na finalidade do que aprende (objetivos), o que ele aprende (matérias) e como aprende (métodos). As bases teóricas tinham como centro: Educação (na ótica da Didática, métodos: expositivo, heurístico e psicogenético), Psicologia da Aprendizagem (processo analítico-sintético) e Comunicação (rede, grupo, *feed-back*). Os autores referenciados são Piaget, Lauro de Oliveira Lima, Skinner. Psicólogos e educadores colocavam a atividade educativa como, essencialmente, uma atividade de comunicação e a discussão em grupo como o instrumento ideal para desenvolvê-la (BB/CFI, 1977, p.5 a 74).

A nova Política de Formação de Pessoal reforçava a preocupação com a sistematização do treinamento proveniente da década anterior, sob a influência das discussões da UNESCO. Adotava o conceito de Educação Permanente considerando que a “empresa é também uma agência educativa” e que “a formação para o trabalho não pode estar dissociada da formação cultural”. Essa Política foi baseada nos seguintes princípios: plano global de

treinamento, adequado às necessidades dos serviços, com a realização de cursos internos e externos; e levantamento prévio das áreas que estejam necessitando treinar seus funcionários. Para isso, foram identificados os seguintes tipos de tarefas: de execução (técnico-operacional); de supervisão (chefia média); de gestão (gerência de meios e de fins); e de alta administração (executivos de alto nível). A partir dessa estrutura foram definidas as bases de um sistema de formação permanente (BB, PFP 1977):

- ❖ formação técnico-operacional – destinada aos funcionários em geral, ocupantes de postos simples, não detentores de comissão, ou ocupantes de cargos que não impliquem comando ou supervisão;
- ❖ formação para supervisores – destinada a detentores de cargos em nível de chefia média ou supervisão (ajudantes de serviço, chefes de serviço e de setor, encarregados), de caráter profissionalizante bancário, alcançando as atividades fim (operacionais) e meio (serviços) formação para o desenvolvimento gerencial – destinada a funcionários comissionados que deverão desempenhar (ou desempenham) funções de gestão empresarial, tanto na área de operações como nas áreas de apoio e prestação de serviços da empresa;
- ❖ formação para o desenvolvimento de executivos de alto nível – destinada a funcionários que ocupam (ou ocuparão) postos superiores em unidades complexas da rede de agências no País e no Exterior e na Direção Geral;
- ❖ formação através de programas especiais – destinada a funcionários que ocupam (ou ocuparão) postos diferenciados do quadro de Contabilidade ou não, em toda a hierarquia, inclusive de assessoria, em todos os quatro níveis (estagiários e administradores no exterior, especialistas em operações especiais do Banco, em processamento de dados; em organização e métodos; em administração de recursos humanos; em relações internacionais e programas para funções isoladas de diversos níveis (caixas-executivos, analistas de projetos, etc.).

Em 1978, o Governo brasileiro lançou o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para incentivar pesquisas sobre saúde, alimentação e educação, na busca de um país capaz de gerar tecnologia própria. Nessa ocasião, o BB criou o Fundo de Incentivo à Pesquisa Técnico-Científica (FIPEC).

Em 1979, o DESED descentralizou sua atuação e criou mais centros de formação: Rio de Janeiro, São Paulo, Santos, Londrina, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Passo Fundo além do Distrito Federal. Foi criada a CIC Branca, com folhetos que formavam o Catálogo Geral da Formação Profissional, que passou a ser o normativo de referência para a área de educação.

Para o Banco, o treinamento tinha um caráter inovador e de mudança, refletia a “técnica diretamente aplicada ao elemento humano”. Com ele “os funcionários sentiam-se integrados, realizando-se profissionalmente”, o que gerava “melhor atendimento aos clientes”,

reduzia os custos operacionais, aumentava a produtividade e os lucros (BB/REVISTA DESED no. 69, 1980).

A nova Política de Formação de Pessoal tinha como marco teórico a Educação Permanente, o treinamento seria realizado a partir da determinação das carências de desempenho, ou de capacitação para o exercício de cada função, e decorreria de planos globais previamente elaborados ampliava o papel educativo da empresa, tendo como eixos: aprendizagem metódica, qualificação adequada, aperfeiçoamento e especialização (BB, PFP, 1977).

### **5.1.3 Década de 1980**

Nos anos de 1980, a economia brasileira foi marcada por graves desequilíbrios externos e internos. Logo no início da década, o país enfrentou sua mais grave recessão desde a Grande Depressão. Em 1982, as autoridades econômicas recorreram formalmente ao Fundo Monetário Internacional (FMI), em um momento de grande turbulência internacional causada pela moratória da dívida externa mexicana. Ao mesmo tempo em que caía o PIB brasileiro, a inflação começava a alçar, o que a transformaria no final de 1989, em uma hiperinflação.

No Brasil, a ditadura militar chega ao fim, marcada pelo fenômeno da estagflação, quando a inflação chegou a alcançar taxas recordes de 87% ao mês enquanto a economia permanecia estagnada. Essa foi a década de três moedas: cruzeiro, cruzado e cruzado novo. Época do movimento “diretas já”.

Na história político-organizacional do Banco, o ano de 1986 marcou a retirada da Conta Movimento, conta que o Banco Central mantinha para contabilizar as operações do Governo Federal. À frente da instituição (BB) estava Camilo Calazans e, em sua gestão, a diversificação das atividades aliou-se à chegada da preocupação com a “competitividade” e com “negócios rentáveis”. O “banco social” passou a dar prioridade ao “banco comercial”.

No início dessa década, a gestão de Paulo Rubens Mandarino, no DESED, que sucede a gestão a de Vicente Alves, trouxe a premissa da racionalização para a área de

educação, expressa no documento “Sistema de Educação e Capacitação de Pessoal”. As ações decorrentes foram: ampliação das atividades de capacitação, descentralização do treinamento e implantação programas de “reciclagem regionais”. É época em que, destaca Xavier (2007), “A terminologia didática passou a ser atrelada à semântica industrial. Os cursos que “estão na Prateleira” são chamados “cursos de linha”. O desenvolvimento passou para “produção” de cursos.

A Política de Formação manteve os mesmos princípios da anterior, lançada em 1977, integrando-os à ótica do planejamento estratégico e à noção de treinamento e desenvolvimento. O Sistema de Educação e Capacitação de Pessoal preconizado por Mandarino (BB, 1980) compreendia as seguintes etapas:

- ❖ levantamento de necessidades – levantamento qualitativo sobre o que ensinar e a que grupos organizacionais, feita por meio do “método de análise da organização, do posto de trabalho e do indivíduo”. Etapa também de definição do conteúdo programático, utilizando o “sistema de reuniões consultivas com a coordenação metodológica de funcionários do Setor de Desenvolvimento de Programas”;
- ❖ desenvolvimento de programas – definição das seguintes características: participantes, pré-requisitos, unidades de ensino, carga horária, métodos, técnicas e recursos auxiliares (material didático, áudio-visual, etc.), observando-se os princípios da educação de adultos;
- ❖ validação dos programas – realização do curso, a título experimental, para turma “composta de funcionários escolhidos dentro da população-alvo do treinamento”, mediante aplicação de três instrumentos de avaliação: reação para o curso como um todo; reação ao desempenho dos instrutores; e auto-avaliação;
- ❖ formação de instrutores – seleção de funcionários “detentores de conhecimentos específicos das disciplinas que se disponham a ensinar” e que receberiam a necessária “orientação didático-pedagógica”. Para atuar, serão convocados e liberados pelos respectivos setores;
- ❖ difusão – inclusão do curso no Catálogo Geral de Formação Profissional e realização dos eventos no Centro de Formação de Brasília e em 10 Centros Regionais (CEREFs): Fortaleza, Recife, Belo Horizonte, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, São Paulo, Londrina, Curitiba, Passo Fundo e Bento Gonçalves;

- ❖ avaliação – feita através de verificação de aprendizagem nos cursos de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização, com exigência de obtenção de grau mínimo de aproveitamento, feito através de testes aplicados durante ou ao final dos eventos; desempenho do instrutor, para acompanhamento de sua atuação; avaliação de programas e recursos, feita pelo instrutor, para fins de atualização do material utilizado;
- ❖ treinamento externo – realizado com universidades e outras instituições públicas e privadas que se dediquem ao aperfeiçoamento, especialização ou à formação profissional.

Mandarino destaca as seguintes estratégias empregadas: “formação básica para gerentes novos, reciclagem para os gerentes com experiência, treinamento para supervisores, treinamento a distância e em serviço, preferentemente, para o nível de execução”. Priorizando a formação gerencial, o que segundo ele “é fundamental em vista de sua maior participação nos atos administrativos” e enfatizando o treinamento em serviço e o papel de gerentes e supervisores como formadores. Época da implantação da Avaliação de Desempenho Funcional, política e estratégias de avaliação fundamentadas “nos conceitos de avaliação como atividade permanente, de caráter aberto e formativo, ou seja, voltado para o aperfeiçoamento profissional dos avaliadores e avaliados” (BB, 1981) .

Nesse período, às contribuições filosóficas ao debate das questões pedagógicas, trazidas por Roux e Liési somaram-se a visão de psicólogos e sociólogos, “onde a centralidade do indivíduo versus a preponderância nos aspectos sociais de educação” ressoaram (XAVIER, 2007). “A concepção didática, ainda não tem nítida definição teórica” (XAVIER, 2007).

A formação dos instrutores realizada pelo Curso de Formação de Instrutores (CFI), era fundamentada na concepção da Escola de Relações Humanas, com muita ênfase na dinâmica de grupo e era realizada separadamente da formação específica. Em 1981 foi realizada uma reformulação desse curso, incorporando Paulo Freire (alfabetização libertadora), David Ausubel (aprendizagem significativa), Rubem Alves e Demerval Saviani (filosofia da Educação) e transformando-o em duas unidades:

- ❖ UFM – Unidade de Formação Metodológica, que trabalhava temas tais como filosofia da Educação, planejamento e técnicas de ensino, recursos;

- ❖ UFE – Unidade de Formação Específica, que se à vivência do Roteiro da disciplina para a qual o aluno estava sendo formado/selecionado.

Chegaram os pedagogos que trouxeram a visão da pluralidade e do valor da contribuição de todos. Chegaram os primeiros textos de Rubem Alves e de Paulo Freire, somados ao de Álvaro Vieira Pinto:

“Sem bons professores não se faz uma boa escola”. Como o sucesso do treinamento em sala de aula repousa fundamentalmente na ação do instrutor, o Banco prepara-se para atender às crescentes necessidades de formação do pessoal, agora mais urgentes nesta fase de grande expansão da sua rede de agências. Nunca se mostrou tão desafiante a tarefa de formar e desenvolver recursos humanos, principalmente pela necessidade de se descobrirem valores que revelem conhecimento das disciplinas, vivência dos problemas do Banco e muito entusiasmo para cumprimento dessa missão (BIP, nº 112, 1982).

Uma nova Biblioteca foi inaugurada no Edifício Morro Vermelho, no Setor Comercial Sul, em Brasília, em novembro de 1982, para atendimento do Centro de Formação de Brasília (CEFOP), com a colaboração do funcionário Guido José Novaes, que tinha graduação em Biblioteconomia, reunia as condições necessárias para coordenar a formação e o tratamento técnico do acervo e a implantação da Biblioteca de Brasília.

Em 1985, ao completar 20 anos de existência, o DESED teve sua Política de Formação do Pessoal revista para "melhor atender às necessidades do Banco do Brasil, no seu papel de agente de desenvolvimento do País<sup>31</sup>". Foram definidas as "Diretrizes para a Formação e Desenvolvimento do Pessoal do Banco do Brasil", no âmbito das quais se

(...) impõe a vivência de suas atividades (do DESED) como de natureza essencialmente pedagógica, assentada em determinadas premissas, que são uma concepção: de Formação Profissional, da Empresa em que ela se realiza e do homem-treinando, sujeito participante do processo formativo (BB/DESED/FDP, 1985).

O DESED passou para uma nova denominação - Departamento de Formação do Pessoal - reforçando sua missão como órgão gestor da capacitação profissional dos funcionários.

Na apresentação do folheto “Treinamento no Banco do Brasil”, publicado em janeiro de 1989, o então diretor de Recursos Humanos, Maurício Teixeira da Costa, enfatizava o papel da formação:

---

<sup>31</sup> Documento DESED-85/1466, de 24.12.1985, sobre "Formação e Desenvolvimento do Pessoal".

O Banco recruta seus funcionários de universo heterogêneo, daí absorvendo elementos das mais variadas origens sociais, culturais e profissionais. O papel da formação profissional é justamente familiarizá-los com a cultura da Casa e dar-lhes preparo para o perfeito desempenho de suas funções (BB, 1989).

Ressaltava ainda que o DESED tinha cerca de 50 módulos de treinamento realizados em sala de aula, a distância ou em serviço, destinados aos funcionários recém-admitidos até aos mais experientes e quando se referia ao processo de construção do conhecimento, ele dizia que o treinamento devia envolver: “elaboração de conteúdos e montagem dos programas até a sua realização” e complementava que todas essas ações dependiam: “de um elemento chave: o funcionário-instrutor. Esse servidor, no qual o banco investe formação específica, alia o conhecimento da matéria à visão de sua aplicabilidade no serviço” (BB, 1989).

A nova política reafirmava o axioma da Educação Permanente em sua filosofia: “A educação, em especial a de adultos, parte do pressuposto de que o ser humano é sempre um ser inacabado, com possibilidade de crescimento. Ele se modifica e se desenvolve a cada fase da vida, elaborando constantemente sua própria visão do mundo que o cerca” (BB, 1989).

A formação profissional seria a principal referência para a implementação das políticas gerais e específicas, voltadas para o desenvolvimento permanente dos funcionários e da organização, da sistematização do treinamento, do incentivo ao espírito de equipe e ao autodesenvolvimento, do estímulo à reflexão crítica em todos os níveis (reciclagem da Empresa e busca da eficácia) e do desenvolvimento de cultura organizacional “voltada para o compromisso do banco com a sociedade e para a integração dos funcionários nas comunidades.” Essa foi a época do Fundo de Desenvolvimento Comunitário (FUNDEC), com ações apoio às comunidades (BB, 1989).

No planejamento de cursos, as características básicas são: a modularidade, cursos de curta duração, autônomos; a universalidade, linguagem acessível a todos e a aplicabilidade, com conteúdos relacionados com a natureza das funções existentes (BB, 1989).

Na elaboração dos módulos instrucionais, a orientação era no sentido de que fossem desenvolvidos por equipes matriciais com base nas prioridades estabelecidas. O DESED atuaria como catalizador, pois detinha a tecnologia de ensino-aprendizagem e os recursos. As demais áreas do Banco seriam fornecedoras de conteúdos. Os treinamentos teriam

três modalidades: a primeira, em sala de aula, presencial, com diálogo e interação pessoal entre instrutores e treinandos; a segunda, a distância, com expressivo investimento na fase do planejamento didático, organização educativa estruturada e sistema de monitoria e uso de multimeios; a terceira, treinamento em serviço, com situações de ensino-aprendizagem ocorrendo nos postos de trabalho, “sob responsabilidade indelegável dos superiores hierárquicos”, responsáveis pela formação de seus subordinados (BB, 1989).

Na estrutura de cada módulo, deveriam estar definidos: “modalidade, população-alvo, pré-requisitos, unidades de ensino, carga horária, métodos, técnicas, recursos auxiliares, instrumentos de avaliação e meios para a formação de instrutores”. Quanto aos instrumentos de avaliação dos treinamentos haveria duas modalidades (BB, 1989):

- ❖ ao término das atividades de ensino - reação ao programa; ao desempenho do instrutor; e verificação de aprendizagem;
- ❖ e no acompanhamento do desempenho no posto de trabalho – eficácia dessas ações.

Antes dos cursos serem aplicados em larga escala, teriam uma fase experimental, denominada de “validação”, para uma turma representativa da “população-alvo”. Ao final da “validação”, mais instrumentos de avaliação seriam aplicados, visando aferir a reação quanto aos objetivos do curso; conteúdo; aplicabilidade aos serviços; metodologia; recursos instrucionais; reação quanto ao desempenho dos instrutores; avaliação de resultado; auto-avaliação; avaliação pelo superior imediato.

Havia uma linha curricular definida para a aplicação dos módulos, ora de caráter obrigatório, ora facultativo:

- ❖ a formação bancária inicial incluía conhecimentos mínimos sobre o Banco, a atividade bancária e disciplinas acadêmicas correlatas, por exemplo: Introdução ao Banco do Brasil, Comunicação e Expressão, Contabilidade, Atendimento, Noções de Processamento de Dados. Incluía ainda a Formação Técnica, de caráter teórico-prático e a compreensão dos fundamentos, conceitos e razões que embasam as normas e orientações na Empresa, no caso: Finanças, Operações de Crédito, Administração, Negócios Internacionais, Câmbio, Comércio Exterior e Informática;
- ❖ a formação gerencial era prevista para o desempenho das funções gerenciais, o contínuo aperfeiçoamento organizacional e o alcance de níveis avançados de relevância social na



atuação do Banco. Neste caso, incluía Noções de Administração, Orientação sobre Treinamento em Serviço, Modelos de Gerência, Desenvolvimento do Sistema Gerencial;

- ❖ programas especiais, que eram combinação dos módulos, de acordo com a necessidade de formação – inicial, técnica, psicossocial ou gerencial. Era o caso, por exemplo, da Formação de Implantadores.

Esse documento sistematizava as orientações com relação ao “funcionário-instrutor”. O conceito é de “Gente de Casa”, indicando uma opção pelos quadros próprios, ao invés de contratação junto a entidades externas. Relatava a existência de quase mil instrutores, alocados fora da área específica de formação profissional, e que permaneciam em suas unidades pelas seguintes razões:

- ❖ permite a vivência das atividades do Banco nos diversos órgãos proporcionando atualização permanente;
- ❖ assegura a flexibilidade operacional ao DESED e “amplitude de recursos às atividades de formação profissional”;
- ❖ favorece a cessão de especialistas das diferentes áreas de atuação para a de formação profissional;
- ❖ evita oscilações no contingente de instrutores em razão de desativação dos módulos, introdução de novas disciplinas, incremento de programas de educação a distância, dentre outros.

O recrutamento e seleção desses funcionários-instrutores, passou a ser baseado em informações cadastrais, em exames de currículos, em “assentamentos funcionais dos candidatos”, em atendimento de pré-requisitos quando exigidos, em indicações da Direção Geral, dos Auditores e dos Superintendentes, Gerentes e Instrutores, no resultado de testes (matérias acadêmicas) e nos testes de potencialidade (comportamental).

A formação passou a ser feita através do Curso de Formação de Instrutores CFI, com conteúdos didático-pedagógicos (metodologia de ensino e aprendizagem) e com aprofundamento de conhecimentos das “matérias” que fossem ministrar, com acompanhamento durante todo o curso e avaliação final pelos formadores para possível aproveitamento no quadro de instrutores. Quanto ao acompanhamento e reciclagem, a cada

curso os instrutores eram avaliados pelos treinandos. O DESED passou a analisar o resultado dessas avaliações e a propor ações de reciclagem, com seminários, material bibliográfico, participação em cursos externos e atuação em dupla - um instrutor novo com experiente ou sob supervisão deste.

Quanto às atuações, recomendava-se uma frequência mínima por semestre, observando as disponibilidades informadas pelos instrutores, de acordo com seu administrador. A cada atuação, os funcionários-instrutores seriam remunerados, por um valor mínimo equivalente ao cargo de supervisor, ou, se ele já detivesse esse nível, acrescentar-se-iam dois níveis acima deste. A atividade contaria pontos para promoção na carreira e para as concorrências por cargos comissionados. Para o Banco, a atuação como instrutor tinha o caráter de atualização de conhecimentos, concorrendo para o autodesenvolvimento do funcionário e funcionária e para o melhor desempenho de suas funções. A atuação como instrutor era percebida como um trabalho “especial”, onde havia empenho de cultura e experiência para o desenvolvimento de outros profissionais. Ressaltava-se que a ausência de um funcionário-instrutor em uma dependência seria “compensada” pela formação de 50, 100, 200 outros. A relação custo-benefício de sua ausência no local de trabalho de origem seria “lucrativa” pelo seu efeito multiplicador, convidando a ações de valorização do profissional e afirmando que seria por intermédio dele que o Banco aprimoraria o seu funcionalismo.

Nesse documento, há uma referência ao papel dos Centros de Formação Profissional (CEFOP). Foram identificadas onze localidades, escolhidas por concentrarem grande número de funcionários e que detinham facilidades de meios de transporte e comunicação: Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Bento Gonçalves (RS), Brasília (DF), Campo Grande (MS), Curitiba (PR), Fortaleza (CE), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e São Paulo (SP). Além dessas estruturas, vários cursos seriam realizados em Superintendências Regionais de Operações (32) e de dependências situadas como pólos em microrregiões.

Na década de 1980 assiste-se, de fato, a uma grande expansão dos “treinamentos” e, conseqüentemente, do quadro de instrutores. O relatório de 1983 apontava a realização, no ano de 1982, de 1889 eventos, relativos a 40 cursos “de linha” (ou seja, cursos regulares), a disponibilidade de 1023 instrutores e a necessidade, então detectada, de mais 695 deles. Diante de tal situação, chegou-se a propor a criação de um “quadro fixo”, que seria

responsável por 92% dos eventos, ficando tão somente 8% a cargo do "quadro temporário", ou seja, de instrutores "colaboradores", como hoje são denominados. Contudo, o "quadro fixo" não chegou a ser aprovado naquela data, vindo a sê-lo em 1998 (conforme narrado mais adiante). O DESED passa a conviver com as dificuldades de assegurar a disponibilidade de instrutores para o atendimento da agenda de cursos, cada vez mais sobrecarregada.

Em 1989, o Banco cria o primeiro Centro Cultural (CCBB), no Rio de Janeiro, para apoiar as áreas de artes cênicas, artes plásticas, audiovisual, música, idéias e programa educativo, composto por salas de exposição, cinema, sala de vídeo, três salas de teatro, auditório e salas históricas. Hoje, além do Rio de Janeiro, o Banco tem CCBBs em Brasília e São Paulo ([www.bb.com.br](http://www.bb.com.br)).

Durante essa década, os princípios da Política aprovada em 1977 continuam vigorando oficialmente, mas a orientação de uma educação permanente com oportunidades para todos os segmentos é alterada e volta a priorização da formação gerencial. A capacitação dos demais segmentos é orientada para o treinamento em serviço, ministrada pelos gestores, reforçando o seu papel como formador. Os cursos tornam-se mais curtos, na busca de uma maior racionalidade no treinamento e na preocupação com o custo. Em 1987 é aprovada nova Política de Formação de Pessoal, no contexto da perda da Conta Movimento e da implementação de estratégias de atuação como banco comercial. Era necessária uma vigorosa ação de capacitação para enfrentar a nova realidade. Essa Política ressaltava o axioma da Educação Permanente e reafirmava os pressupostos criados pelo grupo de Relações Humanas na década de 1970: “O homem é visto como um ser situado. O homem é um ser de consciência. O homem é um ser de liberdade”. A modularidade é potencializada em cursos de curta duração, autônomos, fragmentados, embora se fale na “sistematização do treinamento, no incentivo ao espírito de equipe e ao autodesenvolvimento, no estímulo à reflexão crítica em todos os níveis (reciclagem da empresa e busca da eficácia) e no desenvolvimento de cultura organizacional”. No entanto, as contribuições trazidas por Roux e Liési somaram-se à visão de psicólogos, sociólogos e pedagogos e por meio dos textos de Rubem Alves, Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto na formação dos instrutores essa realidade vai sendo ressignificada.

#### 5.1.4 Década de 1990

Nos anos de 1990, a economia brasileira foi marcada não só pela recessão do início da década, mas também por uma profunda reestruturação produtiva, culminando com um novo plano de estabilização, o Plano Real, e uma nova moeda (Real – R\$). Mudanças que provocaram a aceleração no processo de privatização de empresas estatais, abertura da economia e desregulamentação dos mercados. No cenário político, o *impeachment* do primeiro presidente eleito por voto direto, Fernando Collor de Melo e a eleição do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, em 1994.

No Banco do Brasil, os fatos que marcaram a década foram inspirados na adequação às novas bases econômico-financeiras do Estado Brasileiro e na implementação do Plano de Ajustes – 1995/1996 – (que tinha o propósito de sanear financeiramente a Empresa), com uma das mais drásticas ações para o funcionalismo do Banco: o Programa de Desligamento Voluntário (PDV). As justificativas ficavam a cargo de uma nova realidade voltada para “acirrada disputa pelo mercado, o posicionamento como Banco comercial, a busca de redução de custos e o redimensionamento do quadro de pessoal” (RODRIGUES, 2004).

No início da década, em 1992, é criado o Programa BB Educar, com o objetivo inicial de alfabetizar funcionários da extinta carreira de serviços gerais (carpinteiros, eletricitas, pedreiros, pintores etc.) do Banco. A partir de 1993, o seu alcance é ampliado para a educação de jovens e adultos de comunidades carentes. Era necessário desenvolver um curso que preparasse esses alfabetizadores voluntários (podiam ser profissionais do próprio Banco ou da comunidade) e um quadro de educadores. Foi criado o Curso de Formação de Alfabetização (CFA), com carga horária de 40h/a e os formadores do BB passaram a atuar nas comunidades onde seriam implementados núcleos de alfabetização. Este Programa está, atualmente, sob a coordenação da Fundação Banco do Brasil (FBB). Em 2006, o BB Educar tinha cerca de 30 mil alunos em sala de aula e já alfabetizou 300 mil pessoas ao longo de toda a sua história. Adota como princípios norteadores de sua linha pedagógica (FBB, 2006, p.11): problematização da realidade; método socializado e dialógico; democratização do saber; educação contínua; e o participante: sujeito da educação”.

Os aspectos metodológicos desse Programa se caracterizam pelos substratos teóricos dos seguintes autores:

- a) os princípios filosóficos e políticos de educação, concebidos por Paulo Freire;
- b) os fundamentos epistemológicos do processo de conhecimento de Jean Piaget; c) os estudos psicolingüísticos de Emília Ferreiro; e
- d) a realidade histórica, política, sócio-econômica e cultural do alfabetizando, considerados por Lev Vygotsky (FBB, 2006, p.11).

No início da década de 1993, aconteceu um movimento denominado “Repensando o DESED”, com a chegada do pedagogo Luiz Oswaldo Sant’Iago Moreira de Souza à chefia do Departamento, oriundo do Gabinete do Representante dos Funcionários no Conselho de Administração do Banco (GAREF), em função do encerramento do seu mandato como Conselheiro eleito. Luiz Oswaldo era educador-formador desde a década de 1980, fazia parte do grupo de “Relações Humanas”. A proposta de reflexão que ele trouxe para o DESED tinha como premissa “buscar o atendimento eficaz e tempestivo às demandas da Empresa, em conformidade com o Planejamento Estratégico do Conglomerado Banco do Brasil”. Para isso, era preciso repensar a prática desedeana. Como as ações do Departamento eram essencialmente pedagógicas, elas deveriam observar as seguintes premissas: a realidade do País, a missão da Empresa e a fundamentação filosófico-pedagógica de formação do pessoal.

As linhas para esse “repensar” foram assim definidas (BB/DESED, 1993a):

- ❖ rever e clarificar pressupostos, políticas, diretrizes, metas e estratégias do Departamento;
- ❖ estimular a reflexão e a discussão sobre a qualidade e o alcance das ações de formação do pessoal;
- ❖ estimular a reflexão e a discussão sobre Administração Estratégica e a questão da participação na gestão empresarial;
- ❖ elaborar um plano de ação a ser implementado no Departamento.

As discussões e a proposta/projeto foram realizadas por um grupo de profissionais e educadores do Departamento, em forma de grupo matricial, divididos em quatro comissões temáticas: Estratégia e Estrutura do Departamento, Aperfeiçoamento Tecnológico; Profissionalização do DESED e Remodelagem e Capacitação Estratégica dos Centros de Formação (CEFOR). Os trabalhos foram encerrados em novembro de 1993. O diagnóstico foi feito por meio de um auto-diagnóstico, seguido de pesquisa realizada com funcionários de “todas as regiões do País, distribuídos proporcionalmente por locais de trabalho e níveis

hierárquicos”. O auto-diagnóstico detectou uma série de disfunções, sintetizadas em trinta e três itens na atuação do Departamento, que ratificaram as percepções dos funcionários, como por exemplo (BB/DESED, 1993a):

- ❖ DESED atua como secretaria que atende encomendas dos demais Órgãos da Direção Geral;
- ❖ falta de articulação entre as divisões;
- ❖ preocupação de fazer, sem a crítica do que é feito;
- ❖ falta de planejamento torna tudo prioritário/falta de planejamento global;
- ❖ instrutores – processo demorado e deficiente de seleção/formação; falta em algumas áreas [de conhecimento] e excesso em outras; falta de integração entre Divisões; dificuldade de liberação;
- ❖ falta de uma política de capacitação dos funcionários do DESED;
- ❖ ausência de fundamento filosófico/educacional para ações de capacitação desenvolvidas pelo Departamento.

Nessas comissões temáticas, inúmeras recomendações foram feitas, dentre as mais importantes a mudança da estrutura da área de “linear para matricial” e a criação de núcleos de competência. Estes seriam dedicados à prospecção e ao aprofundamento, o que complementaria o trabalho dos grupos matriciais. Discussões que se embasaram também no conceito de Gerência de Projetos, através de um estudo realizado internamente pela DITEC/DESES. Os conceitos destas estruturas eram assim apresentados (BB/DESED, 1993a):

- ❖ estruturas lineares – apresentam como principal característica a forma piramidal e a clara delimitação das unidades organizacionais, dos níveis hierárquicos e do fluxo de autoridade e responsabilidade;
- ❖ estruturas matriciais – caracterizam-se pela constituição de unidades organizacionais transitórias (equipes matriciais), vinculadas a uma atividade delimitada em termos de tempo e a uma estrutura nuclear perene;
- ❖ núcleo de competência – estrutura perene, constituída de acordo com a função exercida, produto elaborado, área de conhecimento ou abrangência geográfica, onde se baseiam as equipes matriciais.

Outras recomendações de destaque referiam-se a definição de um marco teórico e, para isso, previa a “discussão e elaboração de um marco referencial filosófico-pedagógico para a definição da estratégia do Departamento, em consonância com a linha de orientação a ser adotada pela Macrofunção de Recursos Humanos” (Macrofunção Pessoal); como também o “Projeto Instrutores” que previa a criação de um “Núcleo de Instrutores”, como núcleo de competência, com o “objetivo de implantar e conduzir o novo Sistema de Instrutores” (BB/DESED, 1993a).

Outra discussão fomentada nesse movimento, foi feita pelo Grupo de Trabalho - Instrutores, que em junho de 1993, divulgou um Relatório, onde definia os pressupostos gerais relativos à visão do Trabalho, do Homem e da Linha Pedagógica a ser adotada. Quanto ao papel do Instrutor, entendiam que era necessária uma mudança de concepção de educação como treinamento e se propunham atuar “Rejeitando o primarismo de uma *pedagogia do adestramento*, o Departamento amplia o conceito de treinamento para o de *Educação no Trabalho*, abrindo a perspectiva de se promover a formação técnica, cultural e social do funcionalismo” (grifos meu) (BB/DESED, 1993b).

Nessa época, o DESED declarava como missão: “Promover o desenvolvimento profissional em consonância com a missão do Conglomerado, de apoiar o desenvolvimento econômico e social do País”. Reconhecia como sua área de “negócio”: “Desenvolver e apoiar ações voltadas para: recrutamento e seleção; treinamento e desenvolvimento; avaliação de desempenho; consultoria; e prospecção” (BB/DESED, 1993b).

Os pressupostos e a linha pedagógica oriundos das décadas de 1970 e 1980 foram ratificados. Os pressupostos educacionais definiam (BB/DESED, 1993b):

**Homem**

**É um ser situado** num ambiente geográfico, social, político, econômico e num momento histórico determinado;

**É um ser de consciência**, que pode refletir sobre sua situação, analisar seus múltiplos aspectos, fazer comparações avaliativas e, transcendendo o plano prático, conceber formas inéditas de agir, atingindo o domínio do pensamento crítico;

**É um ser de liberdade** capaz da adesão responsável ou da rejeição consciente de projetos ou ações; capaz de criar, de viabilizar o novo;

**É um ser inacabado**, que busca na complementaridade, na cooperação com os outros homens, o ser-mais, a máxima humanização, constituindo um universo de igualdade – em valor e dignidade – onde ninguém é tão rico que se possa conceber completo, acabado;

É pressuposto ainda – e ao por último – que é a **sociedade o lugar da realização humana**, o espaço onde se encontram essência e existência, em interação permanente. É, porém, ambiente conflituoso e contraditório em que se chocam interesses, idéias e atitudes, nem sempre prevalecendo o que se direcional para a humanização e

felicidade de todos. Embora vocacionado para ser sujeito da sua história, o homem pode ser objeto de condições sociais adversas e desumanizantes;

**Trabalho**

É criador de riquezas, serviços, desenvolvimento e de nova qualidade de vida. É espaço para o exercício da cidadania e da liberdade individual, recriadora da cultura.

A linha pedagógica definida estava em consonância com os pressupostos, os fundamentos filosóficos (BB/DESED, 1993b):

**Problematização da realidade** – em lugar da imposição de conteúdos dogmáticos, levantam-se problemas concretos da empresa e do funcionalismo sobre os quais se debruçam os participantes, analisando e buscando soluções. A intenção é possibilitar a emergência da consciência crítica, a partir de uma visão multilateral da realidade;

**Visão global e integrada da dinâmica da empresa** – contempla-se a totalidade Banco do Brasil em sua articulação com o país e o mundo, assim como se visualiza a integração entre as unidades, funcionários, clientela e fornecedores. A interdisciplinaridade e a troca de experiências concretizam a idéia da mútua dependência entre as partes e o todo. O planejamento educacional procura adequar o processo ensino-aprendizagem, às especificidades do banco inserido num contexto social em permanente transformação;

**Método socializado e dialógico** – o trabalho educacional é cooperativo, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta da síntese entre as teorizações mais recentes e a prática cotidiana dos funcionários. Nesse contexto, as técnicas socializadas de ensino adquirem relevo, sem prejuízo daquelas voltadas para o individual. O fundamental é que tudo seja estímulo para o diálogo e o trabalho em equipe;

**Democratização do saber** – a vida no trabalho é parte da produção coletiva do saber, que se afirma pela disseminação num espaço de igualdade de oportunidades

**Educação contínua** – a idéia de que o Homem busca sua humanização pela aprendizagem fundamenta a visão do treinamento como processo permanente e baseia a crença no autodesenvolvimento. Educar no trabalho é atuar num processo dinâmico e contínuo, integrado e integrador, que leva em consideração a tarefa, como atividade; os funcionários, enquanto pessoas e o ambiente, como contexto.

**Participante: sujeito da educação** – a denominação “participante” reconhece a condição de agente da educação de cada funcionário do banco. Percebe-se aqui a dimensão da cidadania, ou seja, a ação efetiva de cada indivíduo para interferir no destino da comunidade. A educação, nesta ótica, rejeita as tendências pedagógicas que buscam formatar o aluno como ente passivo, mero receptor.

As discussões desse grupo de trabalho (GT-Instrutores) promoveu uma reformulação do Curso de Formação de Instrutores (CFI), enfatizando as seguintes orientações pedagógicas:

(...) rejeitar o primarismo de uma pedagogia do adestramento, ampliando o conceito de treinamento para o de Educação no Trabalho, abrindo a perspectiva de se promover a formação técnica, cultural e social do funcionalismo do Banco; valorizar idéias e conceitos elaborados pelo grupo de forma a estimular o participante a refletir, chegar a suas próprias conclusões e confrontá-las com teorias já existentes; articular as atividades teóricas e práticas, tornando claras suas inter-relações; privilegiar métodos pedagógicos centrados na ação realimentada pela reflexão; utilizar como referencial teórico os próprios livros indicados na bibliografia, evitando-se adaptações e resumos (BB/CFI, 1994).



Os autores que passaram a embasar essa nova versão constam do Anexo III. Continuam como referências: Maria Lúcia Aranha, Juan Bordenave e Adair Pereira, Paulo Freire, Pierre Furter, Teilhard de Chardin, Rubem Alves e Álvaro Vieira Pinto. Chegam outros autores referendados com livros escolhidos para o aprofundamento pedagógico: Fela Moscovici, Ilma Veiga, Vera Candau, Maria Rita Gramigna, Maria Tereza Fleury, Eva Lakátos, Yves La Taille, José Carlos Libâneo, Louis Not, Edgar Schein, Marilena Chauí e Moacir Gadotti, dentre outros (BB/CFI, 1994).

A maioria das recomendações do Documento Repensando o DESED, não foram implementadas, em função da saída de Luiz Oswaldo da chefia do Departamento, e as mudanças de orientação em função de nova reorganização administrativa.

O início da década, também, foi marcado por intensa preocupação com a capacitação da alta gerência nos temas relativos à Administração Estratégica. Em 1993, surgiu o Programa de Desenvolvimento de Altos Executivos do Banco do Brasil, destinado à formação de Conselheiros, Diretores, Executivos da Direção Geral e Órgãos Regionais, Gerentes de Agências no Exterior e de Agências Estratégicas no País. Programa realizado através de parcerias com universidades e instituições de ensino, o que proporcionou a busca de novas referências, de novos estímulos e de outros estilos de educação empresarial. Inaugurou-se a era dos MBAs (*Master Business Administration*), tanto os de caráter geral como os de caráter específico.

Mais uma reestruturação organizacional é implementada, o DESED transformou-se em Gerência de Desenvolvimento Profissional (GEDEP) e foi criada a Unidade de Função Recursos Humanos (UFRH).

Em 1995, propõe-se uma nova formulação da Política de Pessoal do Banco do Brasil, cujas principais diretrizes foram assim expressas:

- ❖ cultura e gestão do pessoal – pautar os procedimentos de gestão do pessoal, em todos os níveis, pela observância dos seguintes Princípios Fundamentais: ética nos relacionamentos internos e com a clientela; compromisso e motivação; focalização no cliente; valorização do homem e da mulher; democratização das relações de trabalho; aprimoramento profissional e qualidade no trabalho e na vida;

- ❖ recrutamento, seleção e movimentação – recrutar e selecionar, para ingresso na Empresa, de forma democrática e segundo as necessidades específicas da Organização;
- ❖ desenvolvimento do pessoal – promover o permanente desenvolvimento do pessoal como forma de desenvolver a Organização;
- ❖ remuneração e benefícios – retribuir, direta ou indiretamente, de forma justa e adequada, o mérito individual e coletivo, a produtividade e a contribuição para os objetivos da Empresa;
- ❖ relações sindicais – priorizar, nas relações sindicais, a via negocial como mecanismo capaz de compatibilizar os interesses divergentes e buscar os pontos de convergência entre a Empresa e o funcionalismo.

As políticas de formação integravam o Plano Diretor de Recursos Humanos (PDRH), documento que definia a visão de futuro, as políticas, as diretrizes e as linhas de ação da nova Unidade. A UFRH teria como papel: “Atrair, desenvolver e manter profissionais que garantam a produtividade do conhecimento e da informação e a competitividade do Conglomerado” (PDRH, 1997).

O PDRH foi rediscutido em 1997, novas políticas foram propostas, as novas orientações atendiam às seguintes questões:

- ❖ desenvolver cultura organizacional voltada para assegurar a satisfação do cliente e atender às expectativas dos acionistas;
- ❖ basear a gestão de pessoal nos *princípios de qualidade*, considerando-a como responsabilidade intrínseca a todos os níveis de administração;
- ❖ proporcionar condições para o desenvolvimento profissional e pessoal dos empregados visando ao alto *desempenho organizacional*;
- ❖ garantir o *valor econômico do conhecimento* desenvolvido pela Empresa;
- ❖ priorizar a *via negocial* para compatibilizar interesses divergentes entre o Banco e seus empregados;
- ❖ manter sigilo quanto às informações que afetem a privacidade do empregado, assegurando-lhe acesso às informações cadastrais próprias e o direito de manifestação a

respeito das políticas e diretrizes do Conglomerado, através de canal de comunicação interna;

- ❖ assegurar aos empregados *condições previdenciárias e assistenciais* que propiciem melhoria da qualidade de vida e do desempenho profissional.

A UFRH adota a expressão “BANCO DO BRASIL - Tecnologia em Talentos”.

Década de lançamento do Programa Profissionalização, com o lema: “O Diferencial da Competitividade”, que instaura a discussão em torno do conceito de empregabilidade, do planejamento de carreira e do autodesenvolvimento profissional. Para o funcionário, que passaria a ser tratado como “empregado”, significava assumir o protagonismo de seu próprio desenvolvimento”. Esta proposta provocou várias polêmicas e o termo “empregado” não se legitimou (BB/PROFI, nº. 1, 1996).

A educação a distância, antes disponível somente em mídia impressa, incorporou novas tecnologias vídeos-informática, a fim de ampliar o Catálogo de Cursos e garantir a qualidade e a motivação do treinando. Surgiu o primeiro treinamento baseado em computador (TBC): Fundamentos da Atividade Bancária.

Como incentivo às ações de formação, o Banco lança o Programa de Aprimoramento em Nível Superior, com bolsas de graduação e especialização e Programa de Pós-Graduação no País.

Para atender à disseminação da Política 4 do Plano Diretor de RH: “Garantir o valor econômico do conhecimento desenvolvido pela Empresa”, os educadores (instrutores) passaram a atuar na ótica do “serviço que devia satisfazer plenamente aos clientes-usuários do treinamento” e, por outro, como um profissional do conhecimento que contribuiria para a efetivação desta Política. Resultando nas seguintes considerações (BB, 1999):

- a) o Instrutor é profissional atualizado, focado nos negócios do Banco e que incorpora as melhores práticas em todas as modalidades de atuação;
- b) o serviço de instrutoria é dinâmico na captação dos melhores profissionais, recompensa adequadamente seus parceiros, avalia e orienta os instrutores para a melhoria do desempenho.

O processo de recrutamento e seleção de novos instrutores passa a ser regionalizado, bem como a formação desses profissionais. A qualificação desses instrutores foi

modularizada de maneira a facilitar a participação dos candidatos e otimizar o aproveitamento das ações de formação.

Como medida para facilitar a realização dos eventos presenciais, foi criado o “Quadro de Instrutores Residentes<sup>32</sup>”, por despacho da Diretoria em março de 1997, criando 38 vagas a serem preenchidas nos CEFOR<sup>33</sup>, nas seguintes áreas de conhecimento: Crédito; Finanças, Economia e Mercado de Capitais; Gestão, RH, Cultura e Organização; Internacional; Marketing, Produtos e Serviços. A meta estabelecida foi a de atender 50% da demanda por meio do quadro residente, ficando os outros 50% a cargo da instrutoria regular (localizada em vários órgãos do Banco)”, composta pelos colaboradores. Ao lado da redução de custos, a sistemática aprovada objetivava a minimização do problema da disponibilidade de instrutores, crônico ao longo da história da instrutoria.

A revisão do sistema, ocorrida no âmbito do Programa de Qualidade, da UFRH, em 1998, estabeleceu novo desenho para as ações de qualificação, configurando o Programa de Qualificação do Instrutor do Banco do Brasil, composto pelos seguintes programas:

- ❖ curso “Fundamentos Pedagógicos para Instrutores FPI”, com foco na capacitação do futuro instrutor para planejamento e aplicação de atividades didáticas;
- ❖ painel “Estratégias Corporativas”, com foco na contextualização do candidato às estratégias do Banco, situando sua atuação como instrutor;
- ❖ curso temático (curso específico, de linha), com foco na vivência como treinando e na contextualização do funcionário aos conteúdos da disciplina escolhida;
- ❖ atuação supervisionada (no curso de linha), voltada para a aplicação das aprendizagens anteriores e para o exercício pedagógico;
- ❖ ações de aperfeiçoamento, diversas, com o objetivo de aprimoramento contínuo do instrutor.

Foi instituído, também, um processo de certificação do “instrutor”, e definido um padrão de qualidade para o seu desempenho. Essa certificação inicial tinha validade de um ano, mediante a participação no Curso FPI, no Curso Temático e na Atuação Supervisionada (com desempenho no padrão de qualidade definido pela GEDEP e avaliado pelos

<sup>32</sup> Projeto discutido desde a década de 1980.

<sup>33</sup> Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo

participantes). Esta certificação passaria a ser renovada anualmente, mediante a frequência mínima de uma atuação/ano com desempenho dentro do padrão de qualidade. A frequência de atuação desejável, contudo, passou a ser de no mínimo duas anuais. O padrão de qualidade instituído objetivava avaliar, além da prestação de um bom serviço ao cliente, o diagnóstico das dificuldades do instrutor, possibilitando, ainda, ações de aprimoramento profissional.

A formação que antes era atendida pelo Curso de Formação de Instrutores (CFI), com duração de três semanas, constituído por três módulos: institucional, pedagógico e operacional (temático ou específico), foi questionada. A ênfase era contextualizar o futuro “instrutor” nas políticas e diretrizes do Banco e da área de Recursos Humanos, discutir o seu papel estratégico, otimizando o tempo. As premissas da Política de Formação do Pessoal de 1989, atualizadas e contextualizadas à realidade do Banco e dos negócios, continuavam balizando as ações de desenvolvimento profissional e seriam discutidas no Curso de "Fundamentos Pedagógicos para Instrutores (FPI)".

O curso tinha duração de 40h/a e estava estruturado nas seguintes unidades: Contrato Pedagógico; Construção do Conhecimento Organizacional; Concepção Metodológica da Educação Empresarial; Planejamento Ensino-aprendizagem; Aplicação do Método; e Auto-avaliação e Plano de Auto-desenvolvimento. Temas como Gestão do Conhecimento (Nonaka e Takeuchi), Capital Humano (Crawford), Ciclo de Aprendizagem Vivencial e Competência Profissional entraram na pauta dessa formação (BB/FPI, 1999).

O FPI retomava os pressupostos filosóficos do Repensando o DESED, discutia Paulo Freire, Pierre Furter, Álvaro Vieira Pinto, Jorge Roux, Miguel Arroyo, Lauro de Oliveira Lima, Rubem Alves. Definia a *práxis* pedagógica como “um movimento contínuo de ação-reflexão-teorização-ação-reflexão” (BB/FPI, 1999). E para discutir o conceito de Gestão do Conhecimento incluía Peter Senge, Nonaka e Takeuchi e Peter Drucker.

Como a lógica do treinamento voltava-se para a concepção da prestação de um serviço a um cliente (educando), o instrutor precisava ter as seguintes competências: 1) preparar o curso; 2) assegurar a preparação do ambiente instrucional; 3) estabelecer e manter a credibilidade do instrutor; 4) gerenciar o ambiente de aprendizagem; 5) demonstrar habilidades de comunicação; 6) demonstrar habilidades de apresentação; 7) demonstrar habilidade de questionamento; 8) responder apropriadamente às necessidades de esclarecimento ou feedback manifestas pelos treinandos; 9) providenciar estímulos motivacionais; 10) usar métodos

instrucionais apropriados; 11) Usar equipamentos com eficiência; 12) acompanhar o desempenho dos treinandos; 13) avaliar a execução do treinamento; 14)relatar informações sobre o treinamento (BB/FPI, 1999).

A proposta do FPI demonstrava muitas contradições teórico-metodológicas e filosóficas. Definia como objetivo do instrutor “qualificar-se para o planejamento e a condução de atividades de ensino-aprendizagem, adotando os princípios pedagógicos e a metodologia construtivista propostos para as ações de educação empresarial no Banco do Brasil” (BB/FPI, 1999).

Cabe destacar nessa década a existência de dois projetos paradoxais para o Banco do Brasil. “O Repensando o DESED” que era um movimento instituinte, político-pedagógico, tentando institucionalizar os movimentos de renovação que estavam presentes, e muitas vezes à margem do instituído, o que termina não se efetivando e culmina com a extinção da sigla DESED e da reconfiguração de toda a área de treinamento. Outro, ancorado na vertente economicista da Educação que consegue institucionalizar, após um evento de ruptura e drama social que é o Plano de Desligamento Voluntário o PDV, um programa de disseminação de paradigmas ajustados à nova lógica econômica e política. Na realidade, é uma retomada e uma exacerbação de políticas anteriores, nos aspectos utilitaristas e positivistas.

### **5.1.5 O Novo Milênio: a Virada para a Década 2000**

Os anos 2000 se iniciaram com o avanço de uma política econômica de ordem neoliberal, mundializada e financeirizada, com graves questões sociais em todo o planeta e agravadas pelas questões ecológicas.

A principal discussão ocorre em torno do fenômeno do aquecimento global. As alternativas se remetem ao conceito de desenvolvimento sustentável, que preconiza atender “as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades”, definido no Relatório Brundtland, lançado em 1987,

pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas<sup>34</sup>.

No Banco do Brasil, ocorreu uma nova reestruturação organizacional em 2001, e um dos resultados foi a transformação da Unidade de Função Gestão de Pessoas (antiga UFRH) em Diretoria Gestão de Pessoas (DIPES). O debate em torno da visão do ser humano como um recurso da Empresa impulsiona a nova denominação da área voltada para o desenvolvimento das pessoas. Esta Diretoria adota como papel: “Liderar a construção de soluções inovadoras em gestão de pessoas, desenvolvendo profissionais comprometidos com a fidelização dos clientes, a cidadania e a melhoria permanente dos resultados da Organização” (BB LIC, 2007).

As ações de educação empresarial continuavam a atender ao modelo de gestão adotado pela Empresa desde 1995. A formação dos educadores estava “alinhada” a essa estratégia. No entanto o planejamento dos cursos ainda acontecia sem uma definição didático-pedagógica, de forma empírica e sem padronização. Em abril desse ano foi realizado o Curso: “Avaliação de Necessidades, Planejamento Instrucional e Avaliação de Treinamento: Uma Abordagem Sistêmica” com a Profa. Gardênia Abbad, do Instituto de Psicologia da UnB. Participaram gestores e planejadores da GEDEP (antigo DESED). Com carga horária de 36 horas/aula, esse curso definia como objetivo: “Aprimorar cursos do Banco do Brasil, após análise da qualidade do levantamento de necessidades de treinamento, do planejamento instrucional e dos resultados de avaliações de reações e impacto do treinamento no trabalho” (BB/DIPES, 2001).

Embasado na Psicologia da Aprendizagem, no Behaviorismo, utilizando a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom<sup>35</sup> e a taxonomia de aprendizagem de Robert Gagné, dava ênfase à definição dos objetivos instrucionais e à mensuração do desempenho do treinamento. Preconizava que os objetivos deveriam ser descritos em termos de desempenho. A teoria instrucional fundamenta-se em duas considerações primárias: o que ensinar e como ensinar<sup>36</sup>. Desde então, essas são as bases do modelo didático-pedagógico utilizado no desenvolvimento de cursos do BB, e apresentam a seguinte estrutura:

---

<sup>34</sup> <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/meioamb/agenda21/anteced/apresent.htm>

<sup>35</sup> Taxonomia (do grego taxis, que é ordenação, e nomos, que é sistema, norma) é todo sistema de classificação que possui três características: cumulatividade, hierarquia e eixo comum.

<sup>36</sup> Bloom divide os domínios em cognitivo, afetivo e psicomotor. Gagné apresenta essa classificação: informação verbal, competência intelectual, estratégia cognitiva, atitude e competência motora.

- ❖ Macrodidática: Objetivos Organizacionais (estratégicos), Objetivo Geral de Aprendizagem e Desempenhos Esperados;
- ❖ Microdidática: Conteúdo, Metodologia, Técnicas, Recursos e Avaliação.

Em 2002, foi criada a “Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB)”, uma “placa simbólica”, pois não integra o organograma da Empresa, é o nome de fantasia da GEDUC (Gerência de Educação e Desenvolvimento de Competências), que integra a Diretoria Gestão de Pessoas. A GEDUC é a área sucessora das funções do DESED. O documento de criação<sup>37</sup> ratificou os Princípios Filosóficos da década de 1970, alinhou a concepção de treinamento e desenvolvimento com a de educação corporativa, definiu como intenção estratégica: “Criar valor pela educação” e adotou o seguinte papel: “Desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e o fortalecimento da imagem institucional do Banco do Brasil” (LIC 55, 2007).

O grande símbolo dessa proposta é a utilização de novas tecnologias e, especialmente a *web*. No *site* da UniBB (<http://uni.bb.com.br>), as informações estão disponíveis para funcionários e para a sociedade em geral. Quanto à definição dos públicos a que se destina:

Amplia a comunidade de aprendizagem do BB pela incorporação de clientes, fornecedores, parceiros, familiares dos funcionários, funcionários das controladas, coligadas e entidades associativas vinculadas ao Banco. Estende a oferta de educação profissional a esses públicos por meio de parcerias com provedores educacionais de renome e mediante o compartilhamento dos custos, e garante o atendimento das necessidades internas de desenvolvimento profissional (BB LIC 55, 2007).

A discussão do projeto da Universidade Corporativa trouxe a ressignificação dos conceitos, os instrutores passaram a ser chamados de educadores corporativos, a educação corporativa integra o treinamento e desenvolvimento, no entanto, os antigos conceitos permaneceram dominantes. Não há nos documentos pesquisados o conceito de educação, pedagogia, didática, ou mesmo educação corporativa. Com relação ao corpo docente, nos normativos da “Universidade” se encontra a pluralidade de denominações:

É constituído por educadores do Banco (instrutores internos), professores contratados e professores de entidades educacionais parceiras, todos comprometidos

---

<sup>37</sup> Projeto desenvolvido pelo Grupo de Trabalho composto por Hugo Penna Brandão, Edgard Ruffato Júnior, Marco Vinicius Zimmer, Marcelo Ruiz e o estagiário Rodrigo Nunes Pinheiro da Silva (UnB).



com a filosofia educacional proposta pela Universidade. Os executivos e gestores da Empresa, em virtude da importância de sua contribuição para o processo de aprendizagem organizacional, também exercem o papel de educadores da Universidade (BB LIC 55, 2007).

É importante ressaltar os principais conceitos adotados pela UniBB, iniciando-se pela concepção de competência que passou a balizar as políticas de Gestão de Pessoas fundamentadas na Gestão por Competências (BB LIC 55, 2007):

**Competência profissional** - capacidade de integrar e mobilizar conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, interesses e experiências para produzir resultados valorizados pela organização;

**Profissionalização** - processo de desenvolvimento permanente de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilita desempenho compatível com as exigências da atividade profissional;

**Papel ocupacional** - conjunto de expectativas sócio-funcionais existentes na organização relacionadas com a atuação do profissional na produção ou distribuição de bens e serviços;

**Treinamento** - conjunto de ações sistematicamente planejadas para: a superação de deficiências identificadas no desempenho profissional; a preparação de funcionários para o exercício de novos papéis e para a assimilação de novas tecnologias de trabalho;

**Desenvolvimento** - refere-se às ações organizacionais que estimulam o crescimento pessoal dos funcionários para além das estritas necessidades de melhoria do desempenho profissional;

**Planejamento instrucional** - elaboração organizada e sistemática de todas as etapas da ação educacional, as quais envolvem as atividades do educador e dos participantes (treinandos), de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem eficiente, eficaz e efetivo. Também conhecido como "desenho instrucional".

Os Princípios Filosóficos e as Diretrizes Pedagógicas que pautavam a concepção de Homem e de Trabalho no DESED são reinterpretadas sob a nova lógica. Desaparece a perspectiva sociológica que reconhecia a sociedade como “o lugar da realização humana, o espaço onde se concretizam essência e existência, em interação permanente”. As concepções de Educação Permanente e Formação Continuada são ratificadas.

Profissional do Banco do Brasil: 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**. De sua condição humana decorre que:

- ❖ **é um ser situado** - As ações de Educação Corporativa devem alcançar esse ser humano, que vive nessa realidade concreta, ajudando-o a conhecê-la para transformá-la. Por isso, a Educação Corporativa é realizada a partir do conhecimento e do respeito às condições reais do funcionário do Banco;
- ❖ **é um ser de consciência** - A Educação Corporativa deve acreditar e investir na capacidade do funcionário de transcender e determinar essa realidade. Por isso, o

trabalho educativo se desenvolve por meio da reflexão crítica sobre o ser humano, o Banco e a sociedade;

- ❖ **é um ser de liberdade** - Se o funcionário é um ser capaz de decisões, de querer ou recusar, de escolher, as ações de Educação Corporativa deverão se desenvolver no sentido da compreensão e discussão de seus próprios objetivos, assim como os do Banco e da sociedade; e
- ❖ **é um ser inacabado**, que busca complementar-se na cooperação com os outros homens e mulheres, construindo um ambiente de igualdade - em valor e dignidade - onde ninguém é tão rico que se possa conceber completo, acabado.

**O Trabalho:** A Universidade Corporativa Banco do Brasil parte da concepção de que o trabalho é criador de riquezas, do desenvolvimento social e da qualidade de vida, além de espaço para o exercício da cidadania.

**A Estratégia Educacional:** As ações da Universidade fundamentam-se na estratégia de **educação contínua**, algo que ocorre ao longo de toda a carreira do indivíduo, que está em constante processo de transformação e de crescimento. A **educação permanente** representa a contínua construção do ser humano, do seu saber e das suas aptidões, assim como da sua faculdade de julgar e de agir. As experiências profissionais, as tecnologias de aprendizagem, as atividades culturais e de lazer representam um potencial educativo que se soma à base educacional formal oferecida pela sociedade (BB LIC 55, 2007).

As Aprendizagens Essenciais refletem a influência das políticas da UNESCO, fundamentada no Relatório Jacques Delors:

- a) **aprender a conhecer** - conciliar uma cultura geral, ampla o suficiente, com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo de toda a vida;
- b) **aprender a fazer** - desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades organizacionais maiores, bem como assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais;
- c) **aprender a conviver** - perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição e cultura e aceitando a diversidade humana. A realização de projetos comuns e a gestão inteligente e pacífica dos conflitos envolvem a análise compartilhada de riscos e a ação conjunta em face dos desafios do futuro; e
- d) **aprender a ser** - desenvolver a autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer a responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social : (<http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/sobre/index>).

A classificação de Delors não contempla o “saber situar-se”, ou seja, o saber situar-se a si mesmo no Banco, e situar o Banco no contexto de uma sociedade que se globaliza e enfrenta problemas econômicos, ecológicos e políticos cada vez mais graves e mais urgentes. Que possa trazer soluções para um banco, como o do Brasil, que pode e deve ter uma atuação que veja além dos interesses imediatos de lucratividade das ações e dos interesses dos acionistas.

As sementes do DESED teimaram em permanecer vivas. O grupo que elaborou o projeto de criação da Universidade se debruçou sobre as Linhas Pedagógicas

criadas no Departamento e as ratificou, definindo-as como Eixos Metodológicos: *participante: sujeito da educação; problematização da realidade; democratização do saber; educação contínua; e visão global e integrada da dinâmica do Banco transformação* (<http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/sobre/index>).

O Brasil passou por uma importante mudança em 2002, com a eleição de um representante da classe trabalhadora, Luiz Inácio Lula da Silva, com uma proposta de governo voltada para o combate das profundas questões sociais que abalam o país, como o analfabetismo, desemprego, fome, pobreza no campo e violência nas grandes cidades.

Em 2003, retorna para a área de educação da Empresa Luiz Oswaldo, agora aposentado, para o cargo de Vice-presidente de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, e começa sua gestão com três ações emblemáticas:

- ❖ nomeação da primeira mulher no cargo de diretora do Banco do Brasil, Rosa Said, com formação pedagógica. É importante ressaltar que Vênus Caldeira de Andrada, funcionária aposentada em 1980, teve em sua época, a rara oportunidade de ocupar um cargo de direção no Departamento de Funcionalismo, em 1942, quando sua geração viu a suspensão da participação da mulher nos concursos da empresa e o retorno só no final da década de 1960;
- ❖ criação da área de Responsabilidade Socioambiental (RSA), atualmente Diretoria de Relações com Funcionários e Responsabilidade Socioambiental (DIRES) e uma estratégia comercial de Desenvolvimento Regional Sustentável (atual Gerência de DRS, vinculada à Presidência);
- ❖ realização do IV Fórum de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, ocorrido de julho a agosto de 2003, com o recebimento de 18 mil críticas e sugestões, e que propunha como objetivos “estimular a geração de críticas e sugestões para aprimorar a gestão de pessoas e responsabilidade socioambiental do Banco do Brasil e sistematizar o processo de escuta institucional para a construção compartilhada de novas políticas e diretrizes” (BB/PROFI/Ecos, IV Fórum, 2006).

Em maio de 2003 foi lançada a Oficina Pão e Beleza Capacitação de Educadores Sociais, destinada aos funcionários e funcionárias e lideranças sociais, com o objetivo de construir com os participantes, um processo de educação cidadã, tendo como

perspectiva a inclusão social e foco na implementação de Políticas de Segurança Alimentar. O título se remete a uma citação de Odélio Cardozo, escritor cubano que diz “o ser humano tem duas grandes fomes: a de pão, que é saciável; e a de beleza, que é infindável”. Curso onde, além da discussão da Carta da Terra, incluem-se textos de Herbert de Souza (Betinho), Marilena Chauí, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Henry Giroux e Josué de Castro, com o propósito de refletir sobre a questão da fome, da segurança alimentar e da inclusão social. Esse é o ponto de partida para o desenvolvimento de um Programa de Capacitação em temas afins à responsabilidade socioambiental: Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), Ação Voluntária, Acessibilidade, Diversidade Cultural, dentre outros.

O Conselho Diretor aprovou em novembro de 2004, o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Executivos, com aprovação de 64 candidatos que comporiam uma bolsa de executivos para possíveis necessidades de suprimentos desses cargos. Após o processo seletivo que aconteceu em três etapas: pontuação curricular, provas de conhecimentos e avaliação de potencial; a capacitação foi iniciada após a realização de entrevistas com executivos do Banco, onde foram levantadas as expectativas e necessidades de formação e também as expectativas em relação à atuação dos novos executivo. Forma entrevistados: presidente, vice-presidentes, diretores, superintendentes estaduais, gerentes de mercado, de divisão e de núcleo. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi a “escuta sensível”, desenvolvida por René Barbier, baseada em Carl Rogers (ocidente) e Krishnamurt (orientes). Além de ser a primeira seleção que o Banco realizava para esse nível de função, o Plano de Capacitação foi elaborado pelos candidatos aprovados, durante o Seminário Gestão no BB: Ética e Sustentabilidade. A participação nesse seminário tinha como pré-requisito a imersão numa comunidade ou num projeto social apoiado pelo Banco para conhecer vários aspectos dessa realidade. As demais etapas, envolviam formação em Governança Corporativa, Visitas Técnicas a Diretorias e Unidades do Banco, Visitas a outras empresas e conglomerados e Formação Avançada de Gestores de Negócios dentre outras ações.

Em 2004, outro evento que mobilizou a área de educação foi a revisão do processo de formação de educadores e a criação do Curso de Preparação de Educadores CPE, em parceria com a Faculdade de Educação da UnB, com a orientação do Professor Doutor Rogério de Andrade Córdova. O funcionário Névio Alarcão coordenou o debate e a implementação da nova proposta. Mudança que tem como marco a realização do “Seminário

de Educadores da UniBB 2004”, em Brasília, com a participação dentre outros nomes da Educação e da Sociologia<sup>38</sup>, dos professores franceses Guy Berger e Luc Ridel.

Para esse Seminário<sup>39</sup> foram convidados os educadores do Banco do Brasil: do Curso Fundamentos Pedagógicos para Instrutores (FPI); do Curso Cultura Organizacional; representantes das demais áreas de conhecimento<sup>40</sup> e das gerências regionais (GEPES); educadores aposentados; representantes das demais diretorias do Banco; funcionários bolsistas do Programa de Mestrado e Doutorado; orientadores profissionais, residentes em Brasília; superintendentes estaduais; analistas da VIPES; além de educadores e estudantes de Pedagogia da UnB. Os objetivos definidos para esse evento foram:

- ❖ discutir e formatar propostas para o processo de formação dos educadores corporativos do Banco do Brasil;
- ❖ rediscutir as finalidades da formação permanente no contexto institucional do Banco do Brasil e das sociedades brasileira e latino-americana contemporâneas;
- ❖ aprofundar a visão ética na ação institucional e na formação dos quadros organizacionais, dentro de uma perspectiva de responsabilidade social e de desenvolvimento sustentável;
- ❖ rever o conceito de organização numa perspectiva da complexidade e multirreferencialidade, articulando múltiplas dimensões, a um tempo complementares e concorrentes ou antagônicas;
- ❖ repensar o significado da formação no quadro institucional;
- ❖ levantar elementos para subsidiar a política de formação continuada dos quadros organizacionais (BB/DECOM, 2004).

A partir dessa discussão, foram atualizadas as Políticas e Diretrizes voltadas para o Educador (Anexo IV) no Banco do Brasil e criado o Curso de Preparação de Educadores (CPE), apoiado nas abordagens teórico-metodológicas: da multirreferencialidade de Jacques Ardoino e da complexidade de Edgard Morin (BB/CPE, 2004).

As orientações político-institucionais de atuação do Banco do Brasil, no novo governo, provocaram a necessidade de uma rediscussão da Política de Formação (PDRH) e dos Pressupostos Teórico-metodológicos em vigor. Na Revista *bb.com.você* no.33 (2205), saiu um encarte sob o título “Um olhar sobre a política de pessoal”, tratando de assuntos relativos a Clima Organizacional, Educação, Co-gestão de Recursos, Negociações Coletivas, Ascensão Profissional, a Nova GDP dentre outros. Quanto às ações de educação, destacava-se as alternativas criadas para a realização de curso de graduação, presenciais e a distância, com universidades parceiras e ressaltava que a capacitação oferecida está voltada para a

<sup>38</sup> Custódio Almeida – UFC, Edgard de Assis de Carvalho – PUC SP, Laís Mourão Sá – UnB, Christiane Girard – UnB e Vera Catalão - UnB

<sup>39</sup> BB/DIPES/GEDUC 2004/00021, 2004.

<sup>40</sup> Atualmente, negócios e apoio aos negócios; gestão e estratégia e responsabilidade socioambiental, além de educação e pedagogia empresarial.

instrumentalização do negócio, mas também para atuações na área social como por meio do Desenvolvimento Regional Sustentável (DRS), da Agricultura Familiar (PRONAF) e da Segurança Alimentar.

Em 2005, inicia-se a discussão de um Projeto Político-pedagógico para o BB. Era necessária uma profunda reflexão sobre a realidade instituída. Foram realizados cinco seminários com a participação prioritária do grupo que fazia o desenvolvimento dos programas de educação<sup>41</sup>, mas abertos a todos os funcionários e funcionárias da GEDUC<sup>42</sup>, da DIRES<sup>43</sup>, além de analistas das Gerências Regionais (GEPES).

EVENTO	TEMA	PERÍODO	AÇÕES
I Seminário DECOM	Educação	23 a 25.05.2005	a) Construção do modelo de Gestão da DECOM b) Reorganização da estrutura funcional da DECOM
II Seminário DECOM	Projeto Político-pedagógico	30.06 a 01.07.2005	a) Criação do Conselho Pedagógico da DECOM b) Roda de Leitura – Educação e Política
III Seminário DECOM	Universidade Banco do Brasil: o que é e o que pretende ser	19 e 20.09.2005	Elaboração de documento com as percepções do grupo sobre a Universidade Banco do Brasil
IV Seminário DECOM	Processos Conceituais e Metodológicos nas ações de educação no BB	17 a 21.10.2005	Elaboração de documento com sugestões para os cursos nas modalidades presencial e auto-instrucional
V Seminário DECOM	Educação Empresarial e Projeto Político-Pedagógico da UniBB: realidade e perspectivas	05 a 07.12.2005	Fundamentação Teórica e Vivência do processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico

**Quadro 5-** Seminários Realizados.

Fonte: A autora.

Novos Pressupostos Filosóficos da Educação no BB emergiram nos debates prévios aos Seminários. A concepção de educação estava voltada para considerar o “cliente” das ações de educação empresarial, o profissional, o educando, como *sujeito*, ator e autor de sua existência. Para desenvolver suas competências nas dimensões *individual*, *laboral* (no mundo do trabalho), *social* (coletiva) e *cultural*), esse *sujeito* requer estratégias didático-pedagógicas orientadoras de um *projeto de carreira* dentro da Instituição, considerando os

<sup>41</sup> Funcionários e funcionárias da DECOM Divisão de Desenvolvimento de Competências Profissionais.

<sup>42</sup> GEDUC – DIPAR, RESEL e DECOM

<sup>43</sup> Diretoria de Relações com Funcionários e Responsabilidade Socioambiental

objetivos estratégicos, os negócios e o modelo de gestão da Organização. A premissa norteadora dessa nova *práxis* é “Educação para a Vida” (Anexo V).

Para isso, foi proposta uma nova lógica de atuação da área de desenvolvimento de programas (DECOM) e a ressignificação dos conceitos utilizados na *práxis* pedagógica, que tinham inspiração tecnicista e voltados para o ser objeto:

<b>De</b>	<b>Para</b>
Treinamento	Capacitação
Treinando	Educando
Instrutor	Educador
Grade de Treinamento	Plano de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Profissionais
Público-Alvo	Público

**Quadro 6**– Ressignificação de Conceitos

**Autor:** BB/DECOM, 2005

A partir da comemoração de 40 anos do DESED, ocorrida em 2005, a DECOM, divisão responsável pelos programas de educação desenvolvidos internamente, criou um grupo de trabalho, o GT Memória da Educação, em 2006, para fazer um amplo resgate da história de educação do BB. Esta proposta foi desenvolvida por meio dos seguintes projetos:

- ❖ *livro Itinerários da Educação no BB* – desenvolvido por Liduína Xavier, Fátima Barreto, Álvaro Antonio e Luiz Jorge Mir, com o objetivo de resgatar a história da educação no BB a partir da criação do DESED. Está previsto o lançamento para 2007;
- ❖ *projeto Genealogia* – desenvolvido por grupo<sup>44</sup> de funcionários da Diretoria, aposentados e estagiários, com o intuito de realizar uma pesquisa histórica sobre todos os cursos desenvolvidos pelo Banco do Brasil, identificando teorias e metodologias que embasaram cada um dos cursos, os educadores envolvidos no planejamento, as atualizações ocorridas, os Programas em que estavam inseridos e o público a que se destinava. Previsão de conclusão dos eventos passados em 2007 e incorporação na dinâmica de desenvolvimento dos cursos;

<sup>44</sup> Alexandre Stilben Medeiros, Bruno Greca da Cunha, Eliete de Cássia, Silva Barros, Eliézer Alcântara Lima, Elza Keiko Aoki Xiol Ferreira, Karla Lamonyele Praxedes Dantas, Letícia Helena Ferreira Anastácio, Luiz Jorge Mir, Luiza Helena Branco Greca da Cunha, Natsuko Cinagava Sato, Norma Parrot Bastos, Simone de Oliveira Matos, Thiago Cartaxo Marrocos, Valéria Cartaxo Marrocos

- ❖ *documentário “Pioneiros da Educação no BB”*<sup>45</sup> – já lançado em 2006, no Rio de Janeiro, no prédio que funcionou a primeira sede do DESED, com a participação dos educadores da década de 60: Renato Toledo, Joaquim Amaro, José Luiz Carvalho, Jorge Roux, Leoncídio Carvalho, Floriano Peixoto e Olavo Faria;
- ❖ *Coleção Especial de Educação*<sup>46</sup> - tem o objetivo de gerar arquivos físicos e eletrônicos de todos os cursos, material didático-pedagógico (apostilas, apresentações, etc.) para consulta a todos os interessados em pesquisar os conteúdos e metodologias produzidos. A previsão de conclusão do material relativo aos cursos já lançados é para 2007 e também se incorpora à dinâmica da divisão na gestão de documentos.

A nova proposta implementada da formação dos educadores e as teorias e metodologias que chegaram nos seminários (como a Pedagogia da Alternância) e nas rodas de leitura provocaram uma reflexão sobre novas tecnologias e que concepções estavam sendo adotadas no desenvolvimento dos cursos. Em agosto de 2006, foi realizado um Curso de Planejamento Educacional com o objetivo de “formar colaboradores para atuarem no planejamento de estratégias e ações didático-pedagógicas da Organização, considerando os pressupostos filosóficos e educacionais da Universidade Banco do Brasil<sup>47</sup>”. Os autores que embasaram essa proposta foram Maria Lúcia Aranha, Franco Cambi, Marilena Chauí, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Danilo Gandin, Edgar Morin, Celso Vasconcelos, Claudino Piletti, dentre outros. Como resultado desse seminário saiu a proposta de elaboração do Manual DECOM, com a elucidação das etapas e procedimentos do que foi chamado de “Macroprocesso<sup>48</sup> da DECOM Construção de Soluções Educacionais”. Processo que estava em andamento no final dessa pesquisa.

O ano de 2006 termina com o Lançamento do Programa Bem-vindo ao BB, destinado aos novos funcionários que inclui ações de orientação profissional e capacitação durante o primeiro de atuação na Organização. O novo funcionário será acompanhado por um Orientador que terá formação pedagógica para exercer esse papel. Esse Programa foi desenvolvido após a realização de pesquisa qualitativa em todas as regiões brasileiras,

<sup>45</sup> Reinaldo da Silva Lima Palmeira, Heraldo Palmeira, Tony Oliveira Barros da Silva

<sup>46</sup> Guacira da Silva e Souza, Mariléa Alves de Figueiredo Mello, Sttela Pimenta Viana

<sup>47</sup> Nas discussões dos seminários sugeriu-se abolir o termo Corporativo da marca “Universidade Corporativa Banco do Brasil”, por ser considerado redundante.

<sup>48</sup> Os macropocessos identificados foram: Avaliar Necessidades Educacionais; Desenvolver Soluções Educacionais; Implementar Soluções Educacionais; e Avaliar Soluções Educacionais.



utilizando a metodologia “escuta sensível” de René Barbier, para diagnóstico do Programa de Inserção de Funcionários Recém-Admitidos, e benchmarking em várias empresas (Petrobrás, Bradesco, Itaú, Banco do Nordeste etc). Desenvolvida e aprovada a proposta, foram realizados seminários de sensibilização e apresentação para mais de 3 mil gestores em todo o país.

As ações dos anos 2000 sinalizam para o início de um novo ciclo de mudança na área de educação. Muitas ações estão acontecendo o que, para essa pesquisa, cabe apenas registrar esses acontecimentos. O que deverá se constituir em material de investigação para futuras pesquisas.

### **Sínteses Reflexivas**

Percorrer o itinerário estabelecido para essa pesquisa consultando os documentos que registraram essa história, alguns de caráter formal, normativo, outros de caráter informativo e outros ainda de caráter pedagógico, representou um exercício de paciência e perseverança.

Os arquivos históricos e eletrônicos não estão sistematizados, pois inexistia uma política de gestão de documentos. As sucessivas e freqüentes reestruturações que ocorreram na área diretamente pesquisada (DESED/DIPES) não tiveram em seus projetos nenhuma ação de manutenção da história, de cuidado com a guarda dos documentos e com a definição de uma sistemática da transição dos arquivos físicos e eletrônicos. O levantamento dos documentos foi muitas vezes um processo de “garimpagem”, de “repescagem” e de contato com pessoas aposentadas e ex-funcionários que guardavam na memória o destino de muitos deles.

No entanto, preciosos documentos foram consultados. A Revista DESED é uma fonte de informação de grande importância pelo duplo papel que ela exerceu como veículo de comunicação e de formação. Os normativos, que começam nas CICs, nas Cartas e Avisos Circulares e vão até os LICs atuais. Os jornais em meio físico e eletrônico: BIP, GAREF, BIPEL, PREVI, dentre outros. A Revista “bb.com.você”. As Notas Técnicas e as apresentações de programas e projetos feitas em *power point* para reuniões e eventos. O SisBB, a Agência de Notícias, a Intranet, o *site* do Banco. Todos esses caminhos foram percorridos para encontrar ou confirmar fatos, dados e eventos.

Quando comecei essa pesquisa tinha como objetivo a identificação e análise dos pressupostos didático-pedagógicos do BB. Os documentos me levaram para o encontro com as políticas de formação que consistiam os norteadores dessa pedagogia, por meio dos quais fui encontrando os personagens e suas histórias (individual e coletiva) e isso me foi fornecendo elementos para definir os critérios de escolha do grupo a ser entrevistado.

De 1965 a 2006, O Banco do Brasil teve seis Políticas de Formação, e um está em construção, sintetizadas nos seguintes documentos;

- a) 1967 Uma Filosofia de Treinamento;
- b) 1977 Sistema de Formação do Pessoal;
- c) 1980 Política de Formação de Pessoal;
- d) 1989 Treinamento no Banco do Brasil;
- e) 1993 Repensando o DESED;
- f) 1997 Plano Diretor de Recursos Humanos;
- g) 2005 Projeto Político Pedagógico (em construção).

A primeira política talvez seja a mais ideológica e autoritária, focada na elitização do saber, na disseminação de uma “ideologia do poder” e da convivência de grupos homogêneos. A opção pela educação permanente e formação continuada é expressa a partir de 1977, definindo estratégias que possibilitem a participação de todos os segmentos de funcionários. Essas premissas se tornam o eixo central de todas as Políticas a partir daí. Em 1980 ratifica-se parcialmente a política anterior nos processos e métodos (modularização, universalização e a aplicabilidade), mas volta-se a priorizar o segmento de gestores. Em 1989 havia uma preocupação com a sistematização das atividades e a definição do papel do instrutor. Em 1993, a revisão de princípios e processos gerou a criação de uma nova *práxis* e a revisão dos programas. Em 1997, o grande paradigma era garantir o valor econômico do conhecimento. O projeto que aparece em 2005 e ainda não se concretizou se pauta pelas abordagens da multirreferencialidade e complexidade.

No seio de todas essas políticas, estava a definição do processo pedagógico, das metodologias para fazer o levantamento das necessidades de educação, no

desenvolvimento dos programas, na validação, na seleção e formação de educadores, no acompanhamento e na avaliação.

O processo estava definido na ótica da gestão, delimitando critérios e etapas, mas especificamente quanto à questão didático-pedagógica o que se depreende é que tenha sido um processo empírico, ancorado em múltiplas vertentes, talvez até pela ausência de espaço para o debate teórico. Os autores que apareceram nos documentos não estavam referenciados nem referendados no contexto das políticas, apareciam em documentos informativos sobre eventos realizados pelo DESED ou nas apostilas dos cursos.

## 5.2 AS ENTREVISTAS

Realizar a pesquisa documental foi um exercício de encontro com o instituído, especialmente através dos normativos, das Notas Técnicas, dos discursos dos presidentes, das apostilas de cursos. No entanto, lá nas entrelinhas estava sempre presente o *instituinte*, nas projeções, nas intenções e no material de comunicação interna. Não posso dizer que consegui fazer uma leitura com isenção, os sentimentos vinham e precisavam ser refletidos, elaborados e emulados. Os fatos, as intenções e as conseqüências me causaram várias reações, como admiração, respeito, valorização, apreensão, indignação, solidariedade e comprometimento. Minha história pessoal e profissional estava ali refletida. Agora eu podia entender tantos porquês.

No entanto, foram as entrevistas que me mobilizaram, que me enterneceram e que me deram uma grande sensação de ser parte de... como também, de ser responsável por... Às vezes por paixão, por afeto, outras, por ignorância, alienação ou conformismo.

A entrevista narrativa é um grande exercício de escuta, e de reflexão, da nossa própria história. Mesmo que a história não seja a sua, você se pergunta como seria se...

As pessoas entrevistadas de todas as décadas trouxeram-me questões que agora transcrevo, observando as categorias do modelo de inteligibilidade de Ardoino e os objetivos da pesquisa: a história refletida, as teorias, as metodologias, as pessoas com suas motivações, comportamentos e desejos; as inter-relações, refletindo a hierarquia e os conflitos; os grupos, registrando suas tensões e sua vida afetiva; a organização com sua estrutura e

estratégia; e a instituição com suas políticas e seu imaginário. Alguns trechos das narrativas foram reproduzidos, o teor de cada entrevista foi utilizado como compreensão do que traziam os documentos. Nos relatos das entrevistas as informações seguem a linha do tempo em cada tema.

### 5.2.1 Políticas e Filosofia

A capacitação dos funcionários do Banco do Brasil, até a criação do DESED, era feita através de treinamentos em serviço, ou por iniciativa própria em cursos externos. Joaquim Amaro, educador, planejador e chefe da área de treinamento na década de 1960, relata:

(...) o treinamento na época era feito em serviço e a qualificação de nível mais elevado se fazia por decisão dos próprios funcionários, às suas expensas, e utilizando seu tempo disponível. Por exceção, alguns, muito poucos, conseguiam uma licença, com ou sem vencimentos, e podiam prosseguir seus estudos. A qualificação média dos selecionados nos concursos nacionais e/ou regionais aliada ao horário de 6 horas de expediente, em muito explica a qualificação, acima da média encontrada no segmento bancário.

A proposta de criação de uma área de treinamento era vista pelos entrevistados como uma decisão estratégica e importante. Joaquim Amaro ressalta a importância de uma política voltada para a formação das pessoas e a ocupação de novos cargos, baseada na meritocracia:

(...) era ter uma Política de Recursos Humanos compatível, onde o mérito relativo era o ponto de honra que se buscava, fazendo com que o investimento feito nos funcionários viesse a dar o retorno que se buscava, evitando indicações políticas e decisões personalísticas, transformando-as em exceções e serviam até para confirmar quão correta estava a visão da Diretoria de Recursos Humanos.

A organização reconhecia que a inserção de cursos de Relações Humanas para todos os segmentos da Empresa era um fator que influenciava a relação entre funcionários e clientes. O grupo de técnicos e educadores de Relações Humanas do DESED, na década de 1970, conseguiu implementar uma dinâmica participativa e dialógica na formação dos educadores. Conforme Ana Liési, a proposta de uma pedagogia participativa era inovadora:

(...) o que tinha especial significação em um momento de nosso País em que toda participação era desencorajada e, pior, punida e reprimida. A participação tinha para

nós um sentido pedagógico de contribuir para que o participante se fortalecesse como sujeito, no caso, da aprendizagem, mas tinha também um sentido político, de dar voz, de exercício de democracia. Lembro que usávamos muito essa palavra. Não tenho lembrança de que falássemos em cidadania, como atualmente se fala.

Roque Tadeu, educador desde a década de 1980 e gestor da área nos anos de 1990 e em 2005, destaca que “nos anos 80 é que se consolidou uma orientação filosófica e pedagógica da área em torno de alguns pressupostos sócio-históricos de educação e do ser humano”. E complementa:

(...) acho que teve pelo menos dois ou três documentos que falavam sobre situação histórica, mas num deles na década de 80, é que se firmou em documento os pressupostos que até hoje estão como referência. A idéia, concepção de que o ser humano é um ser situado, que não se pode desenraizá-lo da sua formação, da sua situação temporal, mas que esse ser humano também é um ser capaz de reflexão, portanto é capaz de fazer uma análise crítica dessa realidade. Ele pode também atuar sobre essa realidade produzindo transformações. Então essas idéias e portanto qualquer engajamento que se desejasse, desse ser humano que trabalha numa organização, passaria necessariamente por um trabalho de reflexão crítica, quer dizer que a adesão não seria automática e não seria um vestir a camisa como um dever de ofício, mas, seria sim, um vestir a camisa em função de sua reflexão crítica sobre as mudanças que fossem propostas ou que estivessem acontecendo.

Na década de 1990 acontece o Repensando o DESED, um movimento de revisão de toda a área de formação do Banco. Marcos Fadanelli, planejador, educador e gestor da área na década de 90 e início dos anos 2000, faz um relato desse movimento:

O momento mais marcante dos 5 anos como planejador de ensino foi o momento em que a gente trabalhou na mudança do DESED, no processo de reestruturação do DESED, da área de formação do Banco, o Repensando o DESED, que foi liderado pelo Luis Osvaldo. Eu fui do GT do início ao fim, do primeiro ao último dia. A gente foi meio que pára-raios de todo um processo muito conflituoso, muito sofrido para nós, mas que acabou gerando legados até mesmo para o Banco. A estrutura que o Banco implantou depois, de três níveis, reduzindo um nível de decisão na hierarquia, teve um embrião lá nessa experiência nossa do Repensando o DESED que foi muito legal. Nessa época, a gente se permitiu fazer uma série de reflexões que na correria do cotidiano não eram possíveis. Então, por exemplo, a gente discutia os nossos pressupostos em relação à educação, a gente botava o pessoal pra pensar e falar: mas o que é afinal planejar um treinamento? Um curso e tendo presente que a pessoa que vai vir para a sala de aula não é uma tábula rasa, sobre a qual vai se depositar conhecimento, e, sim, uma pessoa que tem uma história, que é um ser de história, como a gente chamava lá nos pressupostos, é um ser que tem cultura, portanto traz valores, traz todo um conjunto de valores, uma forma especial de ver a vida, que não pode ser padronizada, ela tem o seu jeito de ver.

### 5.2.2 Estruturas, Estratégias e Programas

Para os entrevistados, um dos grandes marcos da época na estratégia do Banco foi a mudança do atendimento dos caixas, que deixaram as “gaiolas” e foram para o atendimento direto, o chamado “Caixa Executivo”. Segundo Joaquim Amaro,

Para conseguir tão profunda alteração em toda a rede de agências e na Direção Geral, no que lhe cabia, foi preciso qualificar recursos humanos, não mais, apenas segundo a tradicional prática do treinamento em serviço, mas através de programas de treinamento e desenvolvimento que aliavam aos conceitos novos e revolucionários o indispensável aspecto multiplicador a fim de que se cumprisse adequadamente a decisão de modernizar o Banco, tornando-o mais competitivo e com uma visão moderna das práticas bancárias.

A atuação do Banco na década de 60, que na época tinha cerca de 40 mil funcionários, deflagrou uma ação que chegaria a mais de 50% do quadro: os caixas executivos e os coordenadores de baterias (seus superiores). E, para isto, foi montada uma ação em larga escala no DESED, destinada a todos os caixas da Empresa. A mudança ocorreu também nas agências do exterior e, Renato, que era um dos professores de Grafoscopia do Sistema de Atendimento Direto e Integrado (SADI) fez atuações em alguns outros países, como: “Em 1974 (aproximado) o Banco decidiu adotar o mesmo sistema de atendimento na Agência de Assunção. Estive no Paraguai, ministrando aulas de Grafoscopia e dando palestras aos funcionários locais sobre o que buscava o BB com a modificação da sistemática de atendimento”.

No início dos anos 1970, com uma experiência recente, mais já com grande alcance, pelo número de pessoas envolvidas e pelos resultados alcançados, os funcionários do Departamento eram convidados a participar de alguns eventos como palestrantes. Renato diz que:

Como Chefe do Departamento, fui designado representante do Banco no “*Seminário sobre Recursos Humanos Y Adestramiento em la Banca de Fomento*”, realizada em Lima (Peru), em julho de 1975 e, em setembro de 1977, não mais na Chefia, representei o Banco no “*Primero Encuentro Latinoamericano de Dirigentes de Centro de Formación Empresarial*”, em Quito (Equador).

Em 1992 surge o programa mais emblemático de atuação social do Banco, o BB Educar, de educação de jovens e adultos. Cabe aqui incluir a narrativa completa de sua criação, feita por Ana Maria (Lia), que se encontra no Anexo VI. Na segunda fase, do Programa, a partir de 1993, com a ampliação para as comunidades é necessário estruturar o

Curso de Formação de Alfabetizadores (CFA) para preparar alfabetizadores voluntários do Banco e da comunidade, como também criar e capacitar um quadro de formadores, época que foi criado o Curso de Formação de Educadores do BB Educar (CFE). Essa última fase está presente, no relato abaixo de Alair Negri que, junto com Anaíres Souza e posteriormente com Patrícia Almeida, estruturaram a proposta que está disponível (com atualizações e aprofundamentos) no portal da FBB:

Após formatado o BB Educar, assumi a coordenação, criada em 1993. Em princípio, a estratégia, além da implantação e implementação do Programa, era a divulgação, em todo o País, da linha filosófica e metodológica escolhida, cuja base eram os princípios pedagógicos preconizados pelo Professor Paulo Freire, que colaborou com as ações de formação dos Educadores, através de palestras e rodas de conversa com a coordenação e participantes do Programa.

O Programa era, inicialmente, implementado apenas pelos funcionários da Empresa. Mas, em vista da divulgação e do estabelecimento da cultura e da excelência da base filosófica e metodológica, a demanda cresceu em todo o País com as solicitações de entidades assistenciais como Rotary e Lyons, Secretarias de Educação estaduais e municipais, Ongs, sindicatos, associações de bairro, movimentos diversos, como MST, movimentos dos sem teto etc, que solicitavam a realização dos cursos para alfabetizadores nas diversas localidades do País. O BB Educar, assim, cobriu todo o território nacional, e os alfabetizadores, além dos funcionários do Banco, passaram a ser os integrantes das diversas instituições, públicas ou privadas, do Brasil. Aos princípios pedagógicos iniciais foram acrescidas as idéias sócio-histórico-culturais de Vygostsky, a sociogênese de Wallon e as pesquisas no campo da linguagem implementadas por Emília Ferreiro. A formação dos educadores do Programa contemplava as mais modernas visões sobre a lecto-escrita e o letramento.

Pode-se dizer que o Programa BB Educar é a marca registrada, por excelência, das ações de Responsabilidade Socioambiental da Empresa, pois, preconizando uma visão holística do real e concebendo o homem como ser agente das transformações do seu próprio tempo e contexto, visa a formação de cidadãos conscientes de seu papel no exercício de relações que promovam a felicidade humana e a sustentabilidade do planeta.

A criação de uma “Universidade Corporativa” suscitou uma série de debates. Antes, por volta de 1996, 1997, havia uma discussão em torno da criação de uma subsidiária, *BB Training*, que desenvolveria os treinamentos. A discussão não avançou. Em 2002, surge a Universidade Corporativa. Edgard Ruffato (Edgarzinho) narra detalhadamente essa experiência, identificando os principais eixos de discussão:

(...) surgiu a demanda da Universidade Corporativa, me jogaram esse desafio pra analisar uma proposta de Universidade Corporativa, que seria uma nova placa pra gente colocar no treinamento e nós começamos a discussão (...). Essa discussão começou primeiro por: o que nós vamos chamar de Universidade Corporativa? Como é que agente vai lidar com essa estrutura, com esse novo nome? Ai já existia um trabalho do Hugo sobre Universidades Corporativas, um trabalho teórico vendo as questões que eram inerentes à Universidade Corporativa, qual era a diferença do modelo atual. Analisando esse trabalho nós fomos verificar que a gente já era uma Universidade Corporativa. Se eu fosse pegar os conceitos que estavam ali tratados, não teria muita coisa a fazer. Então faltava talvez uma explicitação mais estratégica do que a gente já fazia na atuação da área. Foi engraçado que, nas

primeiras discussões, havia alguns grupos multifacetados com participação da EO<sup>49</sup>, do jurídico (DIJUR), e nessa discussão, até fui eu e o Roque que participamos como pessoas da Gestão de Pessoas. Existiam pessoas que defendiam a gente acabar com as estruturas que já existiam em treinamento e criar uma coisa totalmente nova, pensando em um grande efeito de estratégia ou de marketing pra lançar essa Universidade Corporativa. Nós discutimos ostensivamente e extensivamente que a gente não concordava, que pra nós aquilo seria mais um passo, não valia a pena abdicar de muita coisa que já existia em prol de simplesmente uma idéia e foi o que acabou vencendo. Nós mantivemos até os pressupostos pedagógicos, a filosofia que já existia, que já tinha sido muito trabalhada, muito discutida, desde a época do DESED, então nós mantivemos os pressupostos que têm... que são aquela vertente da UNESCO, que tem o saber fazer, o fazer, ser... então, nós tentamos e conseguimos preservar aquilo e, até estrategicamente, a gente criou um *link* onde se colocava aquilo, pra que aquilo não se perdesse, pra manter. Ai fomos construir o projeto pra universidade, que foi basicamente como eu disse um passo a mais na historia de quarenta anos de educação, onde a gente tava se propondo a **três coisas** que eram a **sistematização de todo o complexo de educação**, a **estratégia de disponibilização para outros públicos** e a **disponibilização de ferramentas que garantissem o melhor acesso à educação**, à reflexão e à estrutura correlatos à educação. Como por exemplo, trilhas de aprendizagem, a reflexão sobre a ascensão profissional, Farol Gerencial, discussões sobre gestão de desempenho, transformar o banco de teses e dissertações em algo acessível, então há uma série de elementos aí, que a gente chamou de ferramentas, pra ajudar as pessoas a terem mais acesso a essas condições e, logicamente, o surgimento do espaço pra você trabalhar cursos a distancia, na vertente *web*, que a gente tinha algumas experiências, mas ainda não tinha um local já estruturado, uma estratégia muito mais definida. Então a gente começou a trabalhar o portal, sempre ressaltando que uma Universidade Corporativa pra nós não era um portal, o portal era apenas mais um espaço onde a universidade existia e sempre tentando não perder o espaço presencial que existia na Rede GEPES [grifo meu].

Antonia Barros do Rego (Beiga), planejadora, educadora e coordenadora no DESED, relatou “a recriação do setor de pedagogia e instrutoria”, em 1993, o NUFOR. Na segunda metade dessa década, houve uma modificação no Sistema Instrutoria, conduzido com uma metodologia ligada ao Programa de Qualidade, segundo Roque Tadeu foi empregada uma metodologia denominada QSD:

(...) que era uma revisão dos processos da área de educação, da gerência então de educação do Banco e todos nós nos engajamos nesse trabalho e eu fui chamado, eu já não estava mais então na instrutoria (...) Era na DIPAR, isso eu lembro, com o Chiba, como gerente de divisão, e o João Bosco era o funcionário analista que tinha por responsabilidade conduzir o trabalho de educadora.

Roque destacou que “a DECOM que é a divisão de desenvolvimento de competências, é historicamente a herdeira da PLANE e dos dois SEDEP<sup>50</sup>, do DESED, que desenvolviam programas de educação”. Luiz Jorge Mir identifica um setor anterior à PLANE:

Em 1977, eu fui convidado pra fazer um trabalho de avaliação, reformulação do curso de Relações Humanas do curso de Implantadores (IMPLA). Trabalhei na

<sup>49</sup> Unidade de Estratégia e Organização, atual Diretoria de Estratégia e Organização (DIREO).

<sup>50</sup> SEDEP Setor de Desenvolvimento de Programas



reformulação, e quando eu voltei pra cidade eu fui convidado pra atuar na área de planejamento, antiga ENDEP, Encarregadoria de Desenvolvimento de Programa, e foi uma experiência muito gratificante. Eu iniciei trabalhando na ENDEP, com planejamento, depois eu passei pra fazer... Nós formamos, praticamente, o setor de instrutores, e depois eu trabalhei com avaliação de reação ao programa e avaliação de desempenho.

### 5.2.3 Motivações e Valorização

A criação do DESED gerou uma grande mobilização nas pessoas que vinham desenvolver a proposta do treinamento, outros que tinham o desejo de trabalhar com educação, por vocação ou por estarem procurando uma atividade que lhe desse mais sentido (de acordo com sua formação, por exemplo). Outras pessoas eram convidadas e vinham por indicação e, em alguns momentos, vinham pessoas por meio de consulta formal, feita nacionalmente, por Cartas Circulares. Algumas narrativas abaixo tratam dessas questões.

Renato Toledo, ex-chefe do DESED, contou uma história pitoresca que demonstra que sua ida para o DESED era o resultado de uma busca maior, de sentido do trabalho, e também como a burocracia se perdia em ações descabidas:

Duas semanas após ter tomado posse no Banco, estava decidido a pedir demissão. Não o fiz, pois as lágrimas de minha esposa me impediram. A razão: antes de entrar para o BB eu era desenhista técnico. Passei no concurso e fui nomeado para Madureira. Nada sabia de serviço bancário. Sem outra orientação, minha produção era quase zero. A agência estava com falta de funcionários. Todos trabalhavam muito e não tinham tempo para ajudar ao “precário”, como eram apelidados os recém-admitidos. Chegava à minha mesa, aos montes, um impresso vermelho, chamado “Responsabilidade do Sacado”. Achei que, dado o volume, era de extrema importância. Passava boa parte do dia colocando-os em ordem. A correspondência restante, realmente importante, ficava não respondida, por absoluta falta de tempo. Um dia, o contador (hoje subgerente), vendo o serviço acumulado, deu-me um ultimato: “Tens até quinta feira para colocar o serviço em dia”. Nem que eu ficasse dia e noite no Banco daria tempo, pensei. Veio-me, então, com força, a idéia do pedido de demissão. Um colega, que era considerado maluco, também chamado Renato, resolveu me ajudar. Pegou todos os benditos impressos vermelhos, dizendo: “Isso tudo vai para a **sexta** divisão”. Ainda perguntei onde ficava. Ele puxou a cesta de lixo, rasgou tudo, e me disse que ali era a “**cesta** divisão”. Fiquei apavorado. Como iria me explicar junto ao contador? Depois, fiquei sabendo que aquela papelada não tinha o menor valor. Era, apenas, a comunicação das agências sobre os títulos que não haviam sido pagos no vencimento. Nada havia a providenciar. Deu-me outras preciosas informações que me fizeram “tomar pé” e deslanchar. Assim, fui salvo por um bendito louco. A ele devo ter permanecido no Banco {grifo meu}.

Ser educador no Banco, para muitos era uma escolha profissional que poderia determinar em que área da empresa esse profissional gostaria de estar. Outros permanecem nas mais diversas áreas e continuam atuando como educadores, como é o caso de Sérgio Ricardo que trabalha, hoje, na área de Estratégia e Organização e é educador de Cultura Organizacional. O relato de Serginho reflete a primeira atuação após a saída do curso de formação:

O meu primeiro momento na sala como educador foi muito complicado porque havia perguntas que extrapolavam o que era esperado como conteúdo programático do curso em si. Esse termo me incomodava porque eu pensava: meu Deus eu tenho que ficar só nessa caixinha, dentro do conteúdo, do público-alvo, somente relativo a essas pessoas que vão participar? E vi que não era bem assim. Então eu fui correr atrás, fui ler, participei de alguns seminários, fiz perguntas, isso fez com que eu crescesse e fosse adquirindo não um conhecimento que ficasse lá alocado, como uma muleta, mas agregando a experiência dos participantes, mais vivências para aprimorar o que eu entendia sobre isso, então eu também fui transformado com a transformação que os alunos faziam em sala de aula com a sua prática. Isso fez com que eu crescesse muito.

#### 5.2.4 Teorias e Metodologias

Para Amaro, não havia uma definição quanto a que metodologia e que didática deveria ser empregada, as aulas eram na grande maioria expositivas, seguindo o modelo do que era praticado nas universidades. “Foi quando comecei como chefe do treinamento, quando a gente tava montando o CIPAD e participei dessa montagem... tinham colegas sem escolaridade, 1º. grau, mas tínhamos também colegas de alta qualidade, de embasamento técnico, na minha área... desenvolvi uma didática para apresentar os assuntos de uma forma palatável”.

No início do Departamento, o grupo lembra que o foco era a criação do Programa, o objetivo da Empresa, e depois a identificação das pessoas (funcionários) que tinham aquele conhecimento e/ou formação. Muitos tinham Mestrado na área de conhecimento necessária para o curso e eram professores de Universidades, mas faltava-lhes a didática, “técnicas de ensino” e, para isso, contrataram a PUC Rio e dois professores externos:

- ❖ “fomos desbravando, de maneira que... debatíamos muito, mas a confecção da apostila tinha questões técnicas, mas nós fomos assim, abrindo o caminho”;
- ❖ “Quando, no segundo semestre de 1965, eu e o Floriano viemos para o DESED, recebemos a incumbência de organizar os cursos de Grafoscopia. Definimos conteúdo e

estrutura dos cursos e preparamos todo o material didático. Na falta de experiência de magistério, ambos participamos dos dois primeiros Cursos de Técnicas de Ensino. Além do curso da PUC, houve mais dois cursos, um de um oficial da marinha e, outro, com um oficial do exército, o Luis Figueredo, um curso de técnica de ensino. Foi a partir daí que fomos conseguindo melhorar a qualidade”.

As aulas eram ministradas no que chamavam de Centros de Treinamento, mas na realidade eram em salas preparadas para esses cursos, podiam ser em Universidades ou nos espaços das agências, se tivessem condições para tal e, no Rio de Janeiro, depois da criação do Centro de Treinamento do DESED:

- ❖ “a maior parte (das aulas) eram expositivas, só a parte de relações humanas é que eu usava técnicas às vezes de grupos, no mais era uma aula expositiva, mas nós nos cobrávamos o aproveitamento das aulas” (Renato);
- ❖ “os professores eram avaliados no final do curso pelos alunos, havia uma estatística, uma faixa em que eles se pronunciavam, ai sabíamos, no final das contas, qual era a parte mais fraca do professor e qual era a parte mais forte do professor” (Renato);
- ❖ “nós fomos preparando os professores, mas eles já trouxeram muita coisa de aproveitamento de curso de mestrado” (Renato);
- ❖ “tinha a atualização, nós preparávamos os professores e depois eles iam procurando fazer reunião por matéria. Como atividade plena, então, juntávamos todos os titulares, dávamos pra cada um tema “pra” eles desenvolverem e depois, então, eles desenvolviam e tudo aquilo era debatido na preparação destes professores” (Renato).

Os anos de 1970 refletiram a preocupação com as Relações Humanas, teoria que valorizava o desempenho grupal e a crítica dos processos organizacionais. A preocupação da Empresa no treinamento não podia se limitar ao aspecto intelectual, cognitivo (...) devia refletir-se em toda a personalidade do ser humano, em sua estrutura afetiva, psíquica, estética e social. Nessa época a iniciativa de Jorge Roux e de Ana Liési<sup>51</sup>, filósofos de formação, foi decisiva para a adoção de uma linha pedagógica libertária e humanista, o movimento de Relações Humanas na capacitação do BB foi intensificado. Roque enfatiza:

---

<sup>51</sup> Ana Liési tomou posse no Banco em 1969, no primeiro concurso que voltou a admitir mulheres no quadro da Empresa e chegou ao DESED em 1978.

O grupo de relações humanas, de fato era um grupo bastante ativo, quer dizer, tinha uma proposta que eu diria política dentro da organização, de democratização das funções de trabalho, essa era a tônica que a gente fazia nos vários cursos, porque relações humanas passou a permear muitas das formações nos diferentes níveis hierárquicos do Banco. Essa idéia da democratização das relações de trabalho permeava todos esses trabalhos, isso vinha ao encontro também de uma certa expectativa que eu tinha de um certo posicionamento de vida, no envolvimento com as questões políticas. Achei então que essa era uma forma interessante de viabilizar a trajetória profissional, enquanto eu ficasse no Banco (...) na ocasião eu tinha meu planejamento de que dois anos após formado eu estaria fora do Banco, trabalhando especificamente na minha profissão de psicólogo. Aí, eu posso dizer, que foi o fato de ter encontrado um caminho, dentro do Banco, relacionado a educação certamente foi um dos fatores que me manteve na Empresa e certamente teria saído antes, se tivesse ficado nas atividades do âmbito da agência.

Ana Liési retoma toda a lógica de funcionamento do grupo de Relações Humanas, suas concepções, anseios e os teóricos que embasavam a *práxis* pedagógica daquela época:

No DESED, nós éramos um grupo de 25 pessoas que trabalhávamos originalmente com Relações Humanas, disciplina que estava no treinamento de Caixas Executivos, Coordenadores de Bateria, Administradores, Inspetores, Auditores, Implantadores, Administradores no Exterior. Ainda em 1975, Jorge Roux e eu propusemos um seminário com o Prof. Lauro de Oliveira Lima que desenvolvia um trabalho com uma metodologia calcada em Dinâmica de Grupo e uma perspectiva construtivista. Foi então adotada a perspectiva piagetiana e estudamos, adotamos alguns livros de Piaget e, também, de Teilhard de Chardin (*O Fenômeno Humano*). Relações Humanas fazia uma opção por uma postura questionadora dos temas que abordava, de um exame crítico das relações no trabalho e pela adoção de técnicas didáticas e dinâmicas participativas. Essa perspectiva de RH foi migrando para outras áreas, pretendendo transformar a sala de aula em um laboratório pedagógico. Passamos a formar equipes com integrantes de cada área (Direito Civil, O&M, Administração, etc...) para planejar os cursos, seminários e cursos de atualização de instrutores, buscando conferir uma identidade às atividades didáticas do DESED. Algumas condições eram muito favoráveis e precisavam ser aproveitadas como, por exemplo, o número de participantes nos cursos. Em setembro de 1978, passei a integrar o corpo de funcionários do DESED em Brasília, com minha formação então incluindo graduação e mestrado em filosofia. Considero ter sido uma funcionária extremamente dedicada à causa do DESED e tive o reconhecimento dessa condição. Não tive, entretanto, ascensão profissional real nem no interior do DESED, nem no Banco. O “espírito do DESED”, associado à construção da democracia, não incorporava a questão da igualdade — de oportunidades, de tratamento, de direitos — entre mulheres e homens. Enfim, mesmo para os cientistas e filósofos políticos, essa questão também não entrava na pauta de suas reflexões: não teria relevância para uma verdadeira democracia.

O grupo de educadores de Relações Humanas fez uma opção por trabalhar com “uma postura questionadora dos temas que abordava, de um exame crítico das relações no trabalho e pela adoção de técnicas didáticas e dinâmicas participativas”. Até aquele momento os cursos utilizavam exclusivamente aulas expositivas. Uma das ações implementadas, para a qualificação dos educadores foi um curso com o Professor Lauro de Oliveira Lima, que trouxe os fundamentos da dinâmica de grupo. Segundo Oscar Capello:

(...) eu comecei a perceber coisas importantes. O DESED contratou um especialista em dinâmica de grupo que era o professor Lauro de Oliveira Lima. Ele veio para Brasília e ficou uma semana aqui e trouxeram todos os professores da área comportamental para estar com ele. O Lauro de Oliveira Lima tem uma visão profunda de relações humanas e o curso que ele deu para nós foi um curso revolucionário em vários aspectos, principalmente dentro de uma empresa. Tanto assim era revolucionário que uma das coisas que a gente aprendeu com ele foi o sentido que tem o grupo de trabalho como formação de pessoas, como educação. Só que isso foi em 1973. Nessa época a ditadura estava em plena evolução. Nós não podíamos utilizar os conceitos, nem textos e nem nada que... porque ele falava em liderança, ele falava em participação, ele falava em liberdade e essas coisas na época eram proibidas. Então, se a gente quisesse usar o texto, por exemplo, um texto que a gente sabia que era proibido como o Paulo Freire, a gente punha assim P. Freyre, se fosse Álvaro Vieira Pinto a gente punha A. Pinto. Não podia revelar porque todo o conteúdo era fiscalizado.

Na década de 1980, chegaram “Álvaro Vieira Pinto, o Rubem Alves, o Bordenave (técnica), o Lauro de Oliveira Lima, o Gadotti, o Paulo Freire (final da década de 1980), a Lúcia Aranha, o Antônio Carlos Caruso e o Carl Rogers” (Beiga). Roque ratifica esses nomes e inclui outros

(...) eu tomei contato com autores que até então não tinha lido. Álvaro Vieira Pinto, Pierre Furter com a idéia da educação continuada e permanente, Teilhard de Chardin. O Skinner e o Rogers eram apresentados com um certo tom crítico, não é por aí... a nossa proposta aqui não corre pelo behaviorismo, não corre pelas idéias de Rogers ... Os inspiradores ideológicos na verdade... e agente sentia que o tom era esse, era realmente o Álvaro Vieira Pinto, sem dúvida, e o Pierre Furter. O Rubem Alves entra pra pauta também.

A década de 1980 representou um momento de chegada de várias influências teóricas, segundo Luiz Oswaldo, educador aposentado e atual Vice-presidente da área de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental:

O pessoal para montar o Curso Básico de Supervisão (CBS): eu, Eliana Fachini e Ronnie Cláudio. O DESED acrescentou o Armando, que era o presidente da Associação Latino Americana de Marketing, funcionário do Banco, tinha sido chefe da COTEC e tinha sido gerente de várias agências no exterior... Nós fomos montar o curso, e aí nós introduzimos textos do Paulo Freire. O texto sobre o diálogo é o primeiro grande rompimento, colocamos esse texto do Paulo Freire que passou despercebido como se fosse Gilberto Freyre, um texto muito bom sobre diálogos da *Pedagogia do Oprimido*. Fomos convocados para preparar o seminário de preparação para instrutores de RH do CBS, era um novo curso, não sei como se chamava isso. Para essa finalidade viemos eu e o Renato Cabral. Eu tenho dúvida se também a Eliana. Tem que perguntar para ela. Mas eu acho que fui eu e o Renato Cabral. E aí nós colocamos para reflexão o texto do Paulo Freire, que estava no curso, e o texto do Rubem Alves do livro *Jequitibás* e parece que mais três textos, parece-me que a primeira, a terceira e a sétima lição sobre *Educação de Adultos* do Álvaro Vieira Pinto, e o texto do Gadotti *Educação e Poder. O compromisso do profissional com a sociedade* do Paulo Freire, o primeiro capítulo. Gadotti, Paulo Freire e Pierre Fourter, o capítulo sobre a utopia da Educação e *Reflexão*, do Alvaro Vieira Pinto, 3 textos, e Rubem Alves.

Ainda na década de 1980, foi feita uma reestrutura no Curso de Formação de Instrutores, com a chegada de Beiga à chefia do Setor de Desenvolvimento (SEDEP), “foi feita uma revisão do curso de Formação de Instrutores (CFI), dando mais ênfase em mais humanização, substituição da aula “cuspe e giz”; dividimos em duas unidades: Unidade de Formação Metodológica UFM, Unidade de Formação e Específica UFE, sendo que a UFM durava duas semanas”.

Novas teorias chegaram à área, não mais ao DESED, mas à UFRH, na segunda metade da década de 1990. Marcos Fadanelli relata:

Em relação a área de educação, a gente não introduziu ninguém, isso eu tenho certeza, nessa época já era muito forte a presença do Paulo Freire pra mim. A professora Cládis, veio trabalhar essa linha da Pedagogia, se discutia o que era o sócio-interacionismo. E começou a falar muito em... Takeuchi, ele veio fazer uma palestra pra gente e passou aquela tipologia do conhecimento explícito e tácito que ele criou. Isto começou a fazer parte da nossa reflexão. Foi sempre um desafio tentar juntar essa coisa do tácito e explícito com a visão de educação. Uma outra coisa que eu comecei a falar muito lá, era da gente ter a formulação de bons objetivos. Eu acho que quando a gente escreve mal um objetivo a gente... Eu acho que um objetivo bem escrito ele tem dois lados, ele pode te limitar o alcance, porque você pode ficar preocupado tanto de atingir aquele objetivo que se esquece que pode ir além dele. Mas também quando você não escreve, limita muito, não orienta, e aí na atividade pedagógica eu acho que o objetivo serve pra você ter o mínimo múltiplo comum. Olha, um curso que tem os objetivos bem escritos, garante que todo mundo atinja certo patamar. Então, a gente queria que se formulassem bons objetivos, então adotamos a Taxionomia de Bloom, era um negócio antigo lá no DESED, o pessoal já discutia. Eu recuperei a teoria do domínio afetivo, a teoria do domínio cognitivo (...)

Nesta década, além do BB Educar que surgia com uma proposta totalmente diferente para a Empresa, a influência metodológica no planejamento dos cursos pode ser assim entendida, como narra Liduína Xavier, autora do livro “Itinerários da Educação no BB”:

(...) a metodologia era construtivista, era o grande pano de fundo que lastreava o planejamento e a atuação dos educadores, o quê, na época, era uma contradição muito grande. Nessa metodologia, o ensino era socializado, tudo era discutido, os educadores consideravam tudo aquilo que foi construído de conhecimento, trazido pelos participantes, eles aproveitavam para fazer aquele fechamento. Então eu achava que era a grande habilidade do educador, era fazer essa costura no final, a síntese. A metodologia construtivista estava amparada na filosofia, na epistemologia sócio-histórica do Paulo Freire, integrando o que o behaviorismo trouxe de bom para a questão da metodologia de ensino, de você acompanhar o passo-a-passo. Mais entrava como ferramenta, não impactava a visão de ser humano e de educação. O homem como ser inacabado, a educação como um processo de construção coletiva. Eu acho que isso foi um grande salto epistemológico (...) no Banco do Brasil a gente construiu uma pedagogia e uma didática.

Nos anos 1990, ocorreram algumas ações de atualização do grupo de planejadores. Nessa época existiam planejadores que não eram educadores, não iam para sala de aula, só planejavam os cursos presenciais e a distância. Roque relata: “tivemos uma formação, mas era de planejamento instrucional que foi feito com a professora aqui da UnB, Gardênia, da Psicologia”.

### **5.2.5 Educadores**

Quanto aos educadores, Amaro relata que “a decisão do Banco de implantar em curto prazo o novo sistema de atendimento, gerou uma demanda muito grande de professores da matéria. Recrutamos, então, funcionários que já exerciam a função, dando-lhes um maior embasamento teórico”. E fala como ele chegou ao DESED: “fui inicialmente como coordenador, fui ajudar a montar o II Curso de Crédito Industrial”; “era professor universitário, com Mestrado em Economia, e na época do desenvolvimento do CIPAD, o Ganem me convidou”.

O educador-formador Oscar Capello lembra que “o termo professor era destinado aos educadores que lidavam com conteúdos comportamentais e o termo instrutores quem ensinava conteúdos técnicos”. Para Amaro, ex-chefe do DESED, o termo professor era destinado aos educadores do curso CIPAD, por se referirem a conteúdos de cursos de graduação.

Renato Toledo relata que “tudo era feito com um nível de comprometimento muito alto, embora não se tivesse clareza de que linha pedagógica que estaria sendo aplicada”. Os educadores eram avaliados por técnicos do DESED que participavam das aulas e pelos alunos e complementa: “aqueles que atingiram o nível de excelência desejado, foram aproveitados. Começaram treinamento sob nossa assistência e, quando foram designados para atuação como professores, passaram por nossa análise crítica. Qualificamos mais de vinte funcionários”.

Oscar Capello, educador aposentado, que atua como formador desde a década de 70, fala de sua opção entre a ascensão profissional e a carreira como educador:

(...) pode ser que você trabalhe em São Paulo, pode ser em Brasília e, em qualquer capital onde tenha CEFOR. Nesse tempo era CEFOR o nome. Achei um negócio (...) mas aí eu aceitei (...) me ofereceram uma comissão, mas eu tinha de parar de atuar como instrutor. Agradei, mas, não aceitei. Optei pelo que me dava prazer e alegria.

Ser instrutor do Banco tinha um caráter representativo na escala político-institucional da Empresa. Luiz Oswaldo lembra que, na década de 1980, uma colega da agência onde ele trabalhava sugeriu:

(...) tem uma seleção, que naquele tempo chamavam concurso, para instrutor de RH do DESED. Eu vou colocar o seu nome. Eu disse: não, eu não quero esse negócio não. Ela disse: você vai porque a gente precisa ser representado lá. E aí ela fez a minha inscrição e então me trouxe o programa. Eu olhei o programa, eu me lembro bem que constavam Rogers, Skinner, Piaget, Lauro de Oliveira Lima. Só que eu não tinha tempo, eu dava aula na faculdade, eu estava criando uma faculdade, isso foi em 1980.

Beiga faz uma síntese do processo de formação do quadro de instrutores, nos anos de 1980: “para a área metodológica a formação do quadro era por indicação. Os instrutores da área específica, era por seleção. Foi a época que o Menezes incluiu a avaliação da RESEL<sup>52</sup>, porque os “metodológicos tinham muito poder, era preciso dividir”. Esse período também foi de resgate dos instrutores que estavam na “geladeira<sup>53</sup>”, em função do desempenho, e foram realizados seminários para reciclagem, com temas filosóficos e específicos”. E complementa:

**Seleção:** Não existia processo formal de seleção. Os novos instrutores eram indicados por educadores mais experientes, por Gerentes e por Superintendentes, a pedido do DESED. Se o curso era para público da Direção Geral (implantadores, auditores), a indicação era feita pela própria área demandante. Os indicados eram convocados para o Curso de Formação de Instrutores, no qual eram “ensinados” os conteúdos relacionados à preparação metodológica e “cobrados” os conhecimentos do conteúdo específico. Este processo foi alterado a partir de 1987 quando se introduziu uma seleção nacional por meio de Carta Circular, que indicava o perfil desejado do instrutor, seguida de análise de currículo, um processo muito trabalhoso que, posteriormente, foi substituído pela prova de conhecimento específico.

**Formação:** até o início de 1980, a formação dos instrutores era fundamentada basicamente em autores que influíram na concepção do curso de RH, com muita ênfase na dinâmica de grupo e pouca na Filosofia da Educação e no instrumental (técnicas pedagógicas e recursos didáticos). Lauro de Oliveira Lima era um forte referencial teórico do momento. A partir de 1981, a formação passou por uma revisão, na qual se juntaram dois blocos de conteúdos:

UFM – Unidade de Formação Metodológica, que trabalhava temas tais como Filosofia da Educação, Planejamento e Técnicas de Ensino, Recursos;

UFE – Unidade de Formação Específica, que se referia à vivência do Roteiro da disciplina para a qual o aluno estava sendo formado, selecionado.

<sup>52</sup> RESEL área de recrutamento e seleção, os processos seletivos ficavam a cargo de psicólogos.

<sup>53</sup> Expressão que indicava os instrutores que não eram chamados para atuar, às vezes por desempenho, outras, por razões políticas.



Nesta revisão foram incorporados outros autores como referenciais: Paulo Freire (alfabetização libertadora), Ausubel (aprendizagem significativa), Rubem Alves e Demerval Saviani (filosofia da Educação). Posteriormente alguns ajustes foram feitos para intercalar conteúdos da formação metodológica com os da formação específica porque, na versão anterior, acontecia toda a UFM, depois toda a UFE, como se fossem dois cursos distintos.

Fruto dessas mudanças implementadas por Beiga, na década de 1980, na formação dos educadores, Edgarzinho narra como foi sua formação no CFI:

(...) surgiu nas informações, uma Carta Circular sobre um concurso para educador na área de recursos humanos. Primeiro, eu teria de participar do treinamento como aluno, esse treinamento durava duas semanas, depois que você passava como aluno. Aí, sim, iria pra parte de formação que eram quarenta e cinco dias.

(...) depois eu fui pro curso de formação em Brasília que era um curso de quarenta e cinco dias, onde se trabalhava todos os aspectos relacionados com o conteúdo do curso e também aprofundamento na perspectiva metodológica e pedagógica na atuação da gente. A gente recebeu, acho, que uns 8 livros e a gente fazia trabalhos sobre parte dos livros. Algumas das atividades, era você fazer um seminário sobre determinado assunto e, acho até, que a gente recebeu alguma coisa previa pelo menos em termo de orientação.

Fui chamado pra atuar em dupla, que era um outro passo da formação. Atuei, o meu orientador também aprovou e eu fui atuar como instrutor titular.

Liduína Xavier é educadora formadora e participou dos três cursos de formação da área: CFI, FPI e CPE. Em sua entrevista fala de sua percepção do processo de recrutamento, seleção e formação de educadores:

(...) o processo seletivo era bastante rigoroso, pelo menos esse que eu fiz, era em nível nacional. Você, para se inscrever tinha que estar em um determinado local da organização, da carreira. Na época eu tinha uma comissão, eu exercia um cargo comissionado, eu era assistente no CESEC, então só por isso eu pude me inscrever. Lamentei muito, porque eu tinha muitos colegas que eram escriturários, que não eram comissionados, mais que tinham a possibilidade de se tornarem educadores, mais que não puderam. Eles forneceram uma bibliografia que era bastante extensa, muita Filosofia da Educação e muito Paulo Freire na época, alguns livros de metodologia bem ortodoxos tipo Bordenave. A gente lia tudo isso, fazia uma prova no domingo, como um concurso mesmo, e depois saía o resultado e, aí então, nós íamos fazer o curso de formação de instrutores. Esse curso era de 3 semanas: as duas primeiras semanas eram de conteúdos ligados à didática, à pedagogia e a terceira semana era vivência do roteiro do instrutor. Esse curso de formação também tinha um tom, assim, pelo menos o primeiro que eu fiz (eu fiz mais três), mais ritualístico, por que tinha uma ficha azul, uma ficha vermelha (era bem behaviorista o acesso), então, se você naquela semana foi bem, você ganhava uma ficha verde, se não, se estava no nível intermediário, ganhava uma fichinha azul, e se não foi muito bem, a vermelha. Os educadores, os instrutores formadores, guardavam um distanciamento muito grande da gente, por que eles tinham o poder de reprovar, talvez eles achassem que a proximidade perdia o distanciamento crítico, então ficavam bem distanciados. Para a gente eram pessoas muito competentes, eu percebia isso. Pessoas que tinham aprofundamento teórico, pessoas que investiam na sua formação, pessoas apaixonadas por educação. Eu enxergava muito isso nos primeiros educadores... naquele tempo eu enxergava um rigor muito grande, então era um ritual de passagem mesmo. Os colegas que não recebiam a ficha verde eles

ficavam tristes, deprimidos e isso batia muito na auto-estima deles e, no hotel, a gente ia ensinar os colegas. Quem tirou ficha verde era bastante solidário, geralmente ensinava os colegas. Eu achava bastante interessante que, quando chegava na última semana, mesmo os colegas que não se saíram bem tinham percorrido um caminho de evolução e eles percebiam isso. E, depois, eles poderiam voltar em um outro curso, em um outro momento, outra seleção e muitos conseguiam se tornar educadores. Nesse tempo, também, eu notava que quem era educador tinha um *status* muito grande, era muito respeitado, era admirado pelos colegas, então, isso estimulava outros colegas a se tornarem educadores.

Daniel Garcia é educador da nova geração da Empresa, fez sua formação no curso FPI, participou posteriormente do CPE e, atualmente, coordena o debate da construção do Projeto Político-pedagógico da UniBB. Ele ressalta que:

Em relação a essa atualização pedagógica que eu considero que fiz do FPI para o CPE, eu acho que é um avanço em relação à formação geral, olhando a minha e olhando a do grupo como um todo, pelo rompimento de alguns paradigmas, pela apresentação de novos paradigmas, por uma explicitação maior do momento social, planetário que a gente está passando. Esse curso joga um olhar bastante importante nesses aspectos todos. E a abordagem da escola francesa da complexidade, multirreferencialidade, um olhar mais criterioso a respeito das dinâmicas de grupos, dos elementos do grupo, da eficácia dos grupos de uma maneira geral.

Treinamento e desenvolvimento são termos recorrentes no discurso dos educadores e planejadores da área. Educação corporativa, educação empresarial ainda aparece como um termo sintetizador, não como gênese do processo educativo. Nesse conflito e nesse debate o instrutor passou a ser chamado de educador corporativo ou somente educador. Como se deu essa passagem?

(...) mas existia essa discussão, justamente no sentido de valorizar as pessoas, de dar um grau maior de importância a elas, não só dar um grau de importância, mas reconhecer um papel mais importante e também provocar as pessoas a se posicionarem de uma forma mais profunda. Eu acho que foi uma magnífica idéia, acho que as pessoas se sentiram mais reconhecidas com um ato até simples, mas eu lembro que a discussão foi nesse sentido, me lembro de ter conversado com o Roque, com a Beth Mori, e com pessoas que já se aposentaram. Foi uma estratégia, a meu ver, de valorização mesmo, de tirar a perspectiva de alguém que estava muito mais próxima do adestramento pra alguém com uma reflexão um pouco mais profunda (Edgarzinho).

(...) eram momentos de muitas mudanças, a gente tinha saído em 1995 do PDV, então eram tantas mudanças, tinha tido tanto saque à nossa identidade como funcionário, como trabalhador bancário que a Organização tinha que criar alguns meios de dar uma reciprocidade pelo menos semântica pra gente. Então essa história de educador, eu imaginei na minha avaliação, veio nesse bojo. Olha, eles deixaram de ser funcionários para ser empregados. Olhe, eles eram instrutores e agora eles são educadores. Mas eu enxergo que antes a nossa prática antes do FPI era mais de educador do que de instrutor e com o FPI nós passamos a ser mais instrutor do que o educador (Liduina).

### 5.2.6 Educação à Distância

Uma das primeiras inquietações para capacitar o maior número possível de pessoas a um custo mais baixo é relatada por Renato Toledo, no início da década de 70:

Brasil é enorme, com uma diferença regional muito grande (...) então, nós observamos o seguinte: os funcionários das agências pequenas, com menores recursos, eram duplamente punidos, porque eles estavam naquelas cidades onde não podiam estudar porque a cidade não tinha recurso e, muitas vezes, quando chegava a hora da promoção eles eram vencidos porque os outros que tinham cursos, tinham apoio, então nós pensamos em fazer alguma coisa. Não tínhamos os recursos de hoje, então eu fui à Europa, na Open University, eu tava pensando naquela ocasião de fazer uma coisa do tipo que ela fazia, ela funciona assim, os alunos recebiam o material pelo Correio(...) lá havia os problemas das nevadas, então durante a nevada o sujeito não podia vir pra aula. Mas essa idéia não chegou a ser concretizada, porque depois logo começou a ver a expansão das atividades, a telecomunicação... aí isso ficou vencido.

No entanto, na década de 1980, na gestão de Paulo Mandarino, um grupo de funcionários<sup>54</sup> criou o primeiro curso a distância do Banco: o Curso de Comunicação e Expressão (COMEX). Segundo Beiga, “contamos com a assessoria do Centro de Ensino de Niterói CEN, baseado nas idéias de Gagné, e criamos a função de tutores e monitores, como também a utilização de verificação de aprendizagem (VA). Logo em seguida, lançamos o segundo, o de Contabilidade CONTA I”

Nos anos de 1990, após o Plano de Ajustes, foi implantada uma política na área de educação que tinha como lema “agregando valor à educação”. Fadanelli fala sobre a ampliação dos cursos a distância:

Quando eu já tava como gerente executivo eu recebi uma meta pela primeira vez na área. Olha, eu quero que essa relação de cursos presenciais e a distância se inverta. Hoje, nós temos sessenta por cento dos cursos presenciais e trinta por cento de cursos são a distância. Eu quero que seja o contrário, a partir do ano que vem. Aí, o que nós fizemos foi crescer o uso de apostilas, o uso de material instrucional a distância. Mas, cresceram muitas ações que não tinham consistência, que a gente não gostaria. A gente queria que todos os cursos tivessem um padrão do COMEX ou do CONTA, com plantão e tal, mas a gente não tinha apoio pra isso (...)

### Sínteses Reflexivas

Ao passo que os documentos não revelam os embates teóricos, metodológicos e ideológicos, as entrevistas trazem todo o implícito, o tácito e o instituinte. A

<sup>54</sup> Beiga, Jorge Roux, Teo, André, Brulina e Bia

complexidade do objeto aparece nas inúmeras dimensões que se reveste o discurso organizacional: competitividade, eficiência, racionalidade, produtividade... lucros. O treinamento se torna estratégico e se reveste, também, das terminologias acadêmicas.

As políticas de formação são contingentes e respondem a determinadas conjunturas endógenas ou exógenas. A premissa da meritocracia que está presente na Empresa, no acesso e na ascensão profissional interna, desde a implementação do concurso público, no início do século XX, permanece como um valor nos dias atuais, atrelada à abordagem das competências. A questão de gênero, relegada à concessão da permissão de entrada na Empresa, no entanto, sem oportunidades de ascensão, recentemente começa a se alterar. Isso remete à democratização de acesso e às possibilidades de participação e compartilhamento, numa cultura hierárquica e autoritária, que se utilizou de várias estratégias de negação do sujeito. Quando se coloca na “geladeira” o educador contestador, de uma linha de pensamento diferente, prescreve-se um claro movimento de exclusão.

As teorias e metodologias também não são a-ideológicas. Quando a centralidade do processo educativo exclui ou minimiza a questão do sujeito e coloca como prioritária a escolha do método, do melhor processo e dos objetivos (ênfase no Behaviorismo e na Pedagogia por Objetivos), ou da quantificação, da métrica, a questão humana é secundarizada e a forma precede a essência. Esse é um movimento que se observa em todas as décadas. Nos documentos, a definição dos processos é feita com maestria e rigor. A discussão metodológica precede à teórica.

O grupo de relações humanas na década de 1970 subverte essa lógica e protagoniza um novo fazer, com o contributo piagetiano, traduzido por Lauro de Oliveira Lima, com a pedagogia libertadora de Freire, com a educação continuada de Pierre Furter e a cosmovisão de Teilhard de Chardin, dentre outros teóricos. Atualmente, há um espaço de chegada para a teoria da complexidade de Morin e da multirreferencialidade de Ardoino na formação dos educadores, mas a discussão teórico-metodológica ainda continua frágil e sem agenda, a reboque da emergência, da contingência e do conjuntural.

### 5.3 DO DESED À UNIVERSIDADE CORPORATIVA

O que significou para o Banco do Brasil a Reforma Bancária de 1964? A Reforma Bancária pretendia mudar institucionalmente o funcionamento da Economia e alterar estruturalmente o modelo do Sistema Financeiro Nacional. O Banco do Brasil atuava como banco comercial e como autoridade monetária, mas com a criação do Banco Central do Brasil essa última função foi reduzida, embora tenha continuado como principal agente financeiro do governo federal com delegações do Conselho Monetário Nacional (CMN) e do BACEN (JUNG, p.49, 50, 64).

Para enfrentar essa nova realidade e implementar ações modernizadoras, como a mecanização dos serviços, o Banco precisava preparar seus cerca de 40 mil funcionários. O anteprojeto de criação do DESED é aprovado em maio de 1965. O Departamento instala-se em sede provisória à Rua 1º. de Março, no Rio de Janeiro, no prédio onde funciona atualmente o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) (HENRIQUES, 1995).

Isso não é um recomeço da história de DESED, é apenas o preâmbulo para a análise das políticas de formação implementadas no Banco do Brasil, a partir da Reforma Bancária de 1964.

Um dos riscos que se corre num trabalho histórico, quando se escolhe trabalhar dentro de uma determinada linha do tempo, é a repetição de muitos dados do período anterior, na busca de entender sua lógica. Por isso, no momento que me proponho a fazer uma análise dos dados e informações levantados nos documentos e nas entrevistas, opto por sintetizar esses fatos e acontecimentos na apresentação das Políticas de Formação.

#### **Uma Filosofia de Treinamento - 1967**

No início do DESED, o sentimento de pioneirismo e entusiasmo dos técnicos e colaboradores, unido à alta qualificação e à experiência como docentes universitários formavam a *expertise* necessária para as ações de desenvolvimento dos cursos e programas e para a docência.

No entanto, com a ampliação das atividades, o desenvolvimento e implementação de grandes programas, as pessoas que chegavam ao Departamento sem

formação pedagógica, tornava-se necessário definir um projeto que integrasse essas ações às políticas e diretrizes da Empresa. Surge, assim, o primeiro documento norteador das ações de educação no Banco do Brasil: “Uma Filosofia de Treinamento”, divulgado em 1968, como suplemento da Revista DESED.

Esse é o período em que economistas e administradores ocupavam a cena pedagógica, com formação em universidades americanas. A Administração Científica de Taylor e Fayol embasava os cursos para administradores. Cursos de Técnicas de Ensino eram contratados em universidades e outras entidades de ensino para os demais técnicos do Departamento. A didática utilizada era basicamente apoiada em aulas expositivas, mas alguns trabalhos em grupo eram utilizados nas disciplinas comportamentais. O modelo pedagógico adotado era resultado da influência dos ambientes escolares e acadêmicos, pautado na pedagogia tradicional, voltada para a *transmissão dos conhecimentos através do professor*, o que, para Louis Not caracteriza os métodos heteroestruturados (NOT, 1981).

O Banco funcionava sob uma rígida disciplina e formalidade, processos altamente burocratizados apoiados em normativos, manuais de procedimentos e “burrinhas<sup>55</sup>”. A estrutura era verticalizada e os processos burocratizados, ritualizados. As relações eram formais e o respeito pela hierarquia era cultivado. O quadro era eminentemente masculino (havia mulheres remanescentes de concursos da década de 1930 e outras contratadas para serviços de apoio). O regime militar instalado no País favorecia a supressão da liberdade de expressão, o que para Enriquez significava criar estratégias de controle social para evitar, pelo menos duas angústias da organização: a palavra livre e o pensamento criativo.

Obviamente que não eram somente as questões ligadas à conjuntura política que influenciavam o *modus operandi* da Organização, existiam as mudanças de cunho econômico-financeiro implementadas a partir da perda da condição de autoridade monetária.

A “Tradição que se Moderniza” era a consigna de uma mudança de atuação no mercado bancário, com a implantação de equipamentos mais modernos (mecanização que traria mais racionalização), novos processos de trabalhos (SADI), relacionamento mais próximo e informal com o cliente, e mobilização do corpo funcional. Do que está presente nos documentos se depreende que havia a necessidade de um projeto mobilizador da força de trabalho e promotor do desenvolvimento econômico da Empresa. O DESED teria esse papel de

---

<sup>55</sup> Modelo utilizado para reproduzir determinados documentos ou roteiros de processos de trabalho.

mediar o social e o econômico na organização. Para isso, estava a seu cargo sistematizar as ações de treinamento, racionalizar os investimentos em capacitação e alinhar o pensamento da cúpula com os administradores das agências, que repassariam para seus “subordinados” pela via do treinamento em serviço.

As premissas da meritocracia, da hierarquia mantida nas ações de capacitação (de cima para baixo), da centralização das decisões e ações (inclusive do espaço físico - RJ) balizariam as ações de educação nesse período. A pedagogia se coadunava com a proposta de ocupação de mais espaço no mercado bancário nacional.

### **Sistema de Formação do Pessoal - 1977**

Nos anos de 1970 predominava no Brasil, como pedagogia oficial do regime militar, o *tecnicismo educacional*, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino. Habermas classifica o tecnicismo como a ideologia do positivismo. A ênfase dessa abordagem sai do professor e vai para a tecnologia. O professor passa a ser um especialista na aplicação de roteiros e manuais, a sua criatividade fica restrita à possibilidades e limites da técnica utilizada.

Época também da difusão das idéias da Escola de Relações Humanas, que tinha como principais teóricos: o cientista social australiano Elton Mayo e o psicólogo prussiano Kurt Lewin. Esta Teoria valorizava o desempenho grupal e a crítica dos processos organizacionais. As ações educativas não podiam se limitar ao aspecto intelectual, cognitivo, deveriam refletir-se em toda a personalidade do ser humano, em sua estrutura afetiva, psíquica, estética e social.

Ao DESED chegaram os psicólogos e filósofos, com influência européia, voltados para a discussão de Educação de Adultos da UNESCO, para a abordagem da Educação Permanente e Formação Contínua e para os princípios da Escola de Relações Humanas. Essas são as premissas que influenciaram a nova política aprovada em 1977.

Essa Política de Formação de Pessoal ampliava o papel educativo da Empresa, tendo como eixos: aprendizagem metódica, qualificação adequada, aperfeiçoamento e especialização. Tinha como linhas básicas: o treinamento realizado a partir da determinação

das carências de desempenho ou de capacitação para o exercício de cada função e decorreria de planos globais previamente elaborados (BB, PFP, 1977).

As concepções de Faure e Pierre Furter, influenciadas pela Escola Nova e os métodos ativos, inspiraram a definição dos pressupostos filosóficos e as linhas pedagógicas desse período. “O homem é visto como um ser situado. O homem é um ser de consciência. O homem é um ser de liberdade’.

Lauro de Oliveira Lima é o grande “didático” dessa fase, na formação dos técnicos e educadores, com metodologia voltada para a Dinâmica de Grupo, embasada nos conceitos piagetianos de equilíbrio e de grupo.

Nos documentos e nas entrevistas, aparece entre os gestores, técnicos e educadores a preocupação com uma pedagogia diferenciada para adultos, embora não esteja explícita a discussão de uma abordagem andragógica.

Esse período se caracteriza pela ampliação das oportunidades e da participação dos profissionais do Banco nas ações de capacitação, para isso, os cursos são modularizados em unidades seqüenciais.

Até a chegada do Grupo de Relações Humanas, o projeto didático-pedagógico se pautava tão somente na abordagem tecnicista, com aulas expositivas e conteúdos cognitivos.

Nessa década, predomina a metodologia vivencial e em grupo, na formação dos educadores e nos cursos comportamentais. Esse é o período que marca a instalação de duas práticas pedagógicas no DESED: tecnicistas e humanistas. Métodos hetero e auto-estruturados.

### **Política de Formação de Pessoal - 1987**

Os ventos da abertura política, com o fim do regime militar, são propícios para o surgimento de duas correntes pedagógicas no cenário brasileiro: a "pedagogia libertadora" e a "pedagogia crítico-social dos conteúdos". As duas tem como eixo comum a discussão de temas sociais e políticos. O papel do professor e da professora é de coordenar as atividades, organizadas com a participação dos alunos. Um ponto que distingue as duas



abordagens é no grau de relevância que se dá ao "saber elaborado", mais preponderante para a segunda corrente.

Um fato que marcou a atuação do Banco do Brasil na segunda metade do Século XX e que tem início na década de 1980 é a perda da Conta Movimento, um dos benefícios deixados pela Reforma Bancária de 1964.

A atuação como banco comercial provocava a preocupação do BB com a concorrência e a competitividade. As estratégias precisavam ser revistas, as pessoas capacitadas para essa nova realidade. Por isso, em 1987 é aprovada uma nova política de formação. Ratificando o pressuposto da sistematização e do axioma da Educação Permanente, reafirmando os pressupostos filosófico-educativos do DESED, elaborados pelo grupo de Relações Humanas na década de 1970. Ressalta-se a “sistematização do treinamento, do incentivo ao espírito de equipe e ao autodesenvolvimento, do estímulo à reflexão crítica em todos os níveis (reciclagem da empresa e busca da eficácia) e do desenvolvimento de cultura organizacional” (BB, 1987).

As contribuições trazidas pelos funcionários que representavam o “Grupo de Relações Humanas do DESED”, somaram-se à visão de psicólogos, sociólogos e pedagogos. As idéias de Paulo Freire, Rubem Alves, Álvaro Vieira Pinto chegam por meio de textos e palestras na formação dos instrutores.

Nesse período é ampliado o quadro de educadores. Permanecem os métodos hetero e autoestruturados.

### **Repensando o DESED -1993**

A influência dos pedagogos na formação dos instrutores e na orientação da política de formação estava presente na política anterior, mas assume o protagonismo num novo projeto de política em 1993.

Enquanto na década anterior as idéias do Grupo de Relações Humanas poderiam levar alguns instrutores para a “geladeira”, uma espécie de cassação da fala, da expressão, o Repensando o DESED, tinha à frente um dos pedagogos desse movimento, Luiz Oswaldo, e trazia a proposta de participação de todos os atores sociais do processo educativo.

O calor dos debates, as discussões teóricas, os consultores, tudo contribuía para a construção de uma proposta que questionava a estrutura verticalizada e autoritária do DESED.

Dentre as muitas propostas apresentadas no projeto “Repensando o DESED”, destaco algumas que, apesar de não terem sido implementadas naquele momento, influenciaram mudanças na estrutura do Banco e no fazer pedagógico, propostas que posteriormente foram apresentadas como idéias originais e não como fruto de uma discussão anteriormente estabelecida:

- ❖ elaboração de um marco referencial filosófico-pedagógico para a definição de estratégias do DESED;
- ❖ estrutura flexível, liberando alguns departamentos a operar com núcleo e equipes matriciais, ou outras formas possíveis de funcionamento;
- ❖ estrutura transitória baseada em apenas três níveis hierárquicos, ou seja, gestor da unidade, gerentes de equipe e cargos básico/assessores e assistentes;
- ❖ escolha de coordenadores/gerentes/de equipes através de eleição onde participariam como eleitores todos os funcionários efetivos do DESED;
- ❖ criação de Centros de Competência na Rede CEFOR, atual GEPES, com aumento de alçada decisória e racionalização dos trabalhos, da sistemática de trabalho do DESED, inclusive com o desenvolvimento de projetos e cursos.

Esse projeto marcou a predominância da discussão humanista dessa década, que seria suplantada por um novo ciclo de mudança.

### **Plano Diretor de Recursos Humanos PDRH - 1997**

O País vivia uma grave crise econômico-financeira, os fundamentos da economia estavam frágeis, a inflação tinha alcançado níveis inaceitáveis. Uma nova Política Econômica é lançada, medidas de ajustes e de estabilização financeira são implementadas.

O Banco do Brasil implementou o Plano de Ajustes em 1995, alterando a estrutura da Empresa e disseminando os paradigmas da competitividade e da empregabilidade, com o propósito de adequar a Empresa à nova lógica econômica e política. Projeto de inspiração neoliberal marcado por demissões e destruição simbólica.

Com a proposta de horizontalizar a estrutura organizacional, integram-se ações de educação, disciplina e movimentação de funcionários numa única área. A educação perde espaço político e institucional. O DESED transforma-se em Gerência, na então criada UFRH. A GEDEP ancora-se na vertente economicista da Educação, o lema era “Criando valor pela Educação”. Programas de Qualidade Total são implementados, panacéia que se ancorava no legítimo direito da participação de todos. No discurso do presidente da época, o papel social do Banco era dar lucro.

Em 1997, é lançada nova política de recursos humanos, o Plano Diretor de Recursos Humanos (PDRH). No capítulo sobre “Desenvolvimento Profissional” define como objetivo: “Proporcionar condições para o desenvolvimento profissional e pessoal dos empregados visando ao alto desempenho organizacional”.

Para o alcance desse objetivo, foram estabelecidas as seguintes Linhas de Ação:

- ❖ Desenvolvimento Gerencial - identificar e desenvolver as potencialidades dos *executivos* da Empresa;
- ❖ Gestão de Conflitos - minimizar os conflitos entre a Empresa e as entidades representativas dos *empregados*, prevendo as seguintes ações: capacitar o nível gerencial para interagir com entidades representativas dos empregados e capacitar os gestores para negociação e resolução de conflitos;
- ❖ Gestão do Conhecimento - otimizar o aproveitamento do *conhecimento* produzido na Empresa;
- ❖ Profissionalização e Sistematização de Treinamento - potencializar o processo de *profissionalização* dos empregados e agilizar e maximizar a eficácia do sistema de treinamento da Empresa.

A ruptura com antigos padrões era a pedra angular dessa proposta: fim do DESED, os funcionários passaram a ser chamados de empregados, a mudança proposta de Banco do Brasil para Banco Brasil (idéia não aprovada) em cima de idéias que causaram muitos debates, intensa mobilização dos sindicatos da categoria e muito sofrimento das pessoas.

A proposta pedagógica implementada tinha o viés tecnicista, no entanto utilizava a retórica humanista. Era preciso buscar uma nova identidade para a área de educação e assim surge a Universidade Corporativa Banco do Brasil, na busca de uma maior aproximação com os símbolos da lógica econômica neoliberal. A maioria dessas medidas perdurou até o final de 2002. Outras, estavam presentes até o encerramento dessa pesquisa, em 2006.

A partir de 2003, a discussão de programas de qualificação definidos em torno do posto de trabalho, passa para a ótica das competências e a modelização da Gestão por Competências. Isto redirecionou todos os processos relativos à gestão de pessoas, como recrutamento e seleção, capacitação, gestão de desempenho, dentre outros. Ações que Gaulejac e Enriquez classificam como estratégias de controle social da Empresa, viabilizados pelo modelo ideologizado de gestão.

#### **Projeto Político-Pedagógico – 2005 (em construção)**

As primeiras ações da nova gestão do Banco iniciada em 2003, após a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, traziam a proposta do resgate da função social da Empresa, melhoria da relação da Empresa com seus funcionários e discussão da premissa do desenvolvimento sustentável.

O IV Fórum de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental, realizado entre julho a agosto de 2003, recebeu 16 mil críticas e sugestões, que balizaram o desenvolvimento de ações sintetizadas em 31 temas. Destes temas, cinco receberam o maior número de sugestões: Remuneração, Ascensão Profissional, Treinamentos, Qualidade de Vida no Trabalho e Benefícios. Esse Fórum foi realizado com os seguintes objetivos:

“estimular a geração de críticas e sugestões para aprimorar a gestão de pessoas e responsabilidade socioambiental do Banco do Brasil e sistematizar o processo de escuta institucional para a construção compartilhada de novas políticas e diretrizes para a área” (BB/PROFI/ECOS IV FÓRUM, 2006).

Do ponto de vista das questões ligadas à educação, duas ações sinalizavam o começo desse novo ciclo de mudanças. A primeira, refere-se à nova formação dos educadores lançada em 2004, embasada nas concepções da complexidade e da multirreferencialidade (ratificadoras da educação permanente e da formação contínua). A segunda, refere-se à

discussão em torno da construção de um Projeto Político-pedagógico para o BB, iniciada em 2005 e que ainda está em andamento. Modelo embasado nas discussões do Professor Danilo Gandim que preconiza a construção de três marcos referenciais: situacional, político e pedagógico.

Anterior às discussões em torno do Projeto Político-pedagógico, foi elaborada, em 2003, a Carta de Princípios de Responsabilidade Socioambiental, que tem se constituído no documento balizador da *práxis* pedagógica atual.

Educação Permanente e Formação Continuada, Gestão do Conhecimento, Capital Humano, Gestão por Competências e Desenvolvimento Sustentável são os principais paradigmas que balizavam as estratégias e ações de educação no BB em 2006.

## CAPÍTULO 6

### O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Caro leitor, cara leitora, tenham a certeza que, embora com todos os passos metodológicos cumpridos, com o orientador reafirmando a cada etapa que a pesquisa está seguindo o seu tempo, a chegada é sempre uma incerteza. Na minha terra, no Ceará, a gente utiliza a expressão “feito cachorro que cai de caminhão de mudança”, estou escolhendo as palavras para fechar este trabalho.

Preciso responder aos propósitos desta pesquisa. Tenho a sensação de que realizar uma investigação histórica traz um sentimento de inacabamento constante. Muitas histórias não foram encontradas, muitas pessoas, sujeitos desta história, não foram citadas. O tempo de aprofundamento teórico é vivido com muita angústia, pois tem de ser simultâneo com o processo operativo da análise documental e da realização das entrevistas. No entanto, é fundamental esta simultaneidade, onde os teóricos fornecem as lentes para entender a realidade que está sendo analisada.

O Banco do Brasil forneceu-me esse espaço de análise. E no encontro com a sua história, fui relendo a história política, social, econômica e financeira do meu País. O Brasil colônia, depois vice-reino; a criação de uma casa bancária para a corte e os “reinóis<sup>56</sup>”. O Brasil República, procurando uma identidade dentro de um novo regime político, com os seus jogos de poder, suas relações de força e a utilização do sistema financeiro, num momento, como agente de política econômica, noutro como “caixa” de muitas decisões inconseqüentes (herança do período monárquico), noutro ainda, como algoz nas inúmeras falências e liquidações.

---

<sup>56</sup> Como eram chamados os portugueses que acompanharam D. João VI, na fuga de Portugal para escapar da invasão bonaparteana.

O Banco do Brasil de três certidões de nascimento: em 1808, em 1853 e em 1906. Na trajetória de banco público, autoridade monetária a banco múltiplo. Empresa que precisava, em todos esses ciclos, preparar seus funcionários e funcionárias para o dia-a-dia de uma instituição financeira, que traz a responsabilidade de ter como sobrenome o nome de seu País de origem, presente no imaginário da sociedade brasileira como uma instituição de tradição e ética, que acompanhou o desenvolvimento do Brasil rural, do Brasil indústria e, agora, do Brasil mundializado financeiramente.

O objeto de estudo dessa pesquisa é a educação praticada no Banco do Brasil. Isso é possível ao acompanhar a trajetória do DESED, que de 1965 a 2006, se transformou em várias outras siglas: DESED, GEDEP, e, atualmente, é GEDUC e Universidade Corporativa Banco do Brasil. O DESED seguiu a tendência da Empresa, dos nomes dos órgãos virarem siglas de cinco letras (não investiguei a justificativa disto), no entanto, em seu ideário e em sua prática conseguiu se tornar emblemático, continua nos discursos, nos currículos e nas histórias das pessoas e da Organização.

O Banco do Brasil criou o DESED para realizar ações de recrutamento e seleção (como os concursos públicos e as seleções internas) e de formação profissional das pessoas, que durante muitas décadas chegavam ao Banco com um ideal de carreira estável e definitiva. Recentemente, ao participar de um fechamento de um curso de educadores, quando falei do resgate e da importância da história do DESED, um colega respirou fundo e disse: “quer dizer que agora eu posso falar que fui instrutor do DESED?”

O DESED, como órgão de formação profissional, seguiu as orientações das discussões que a UNESCO desenvolve desde 1947, através das Comissões Internacionais de Educação de Adultos e que tem influenciado as políticas públicas de formação profissional, especialmente no mundo ocidental. A geração de educadores do DESED, da década de 1970, estava sintonizada com essas orientações, fundamentadas nas concepções de Educação Permanente e Formação Continuada, contidas no Relatório Aprender a Ser (Faure), assim como nos princípios da escola de Relações Humanas e na Pedagogia da Escola Nova. A Universidade Corporativa Banco do Brasil se pauta, atualmente, pelas “aprendizagens essenciais”, baseadas no Relatório Jacques Delors.

O DESED, assim como o Banco, passou por muitas crises, muitos ciclos. Como foi criado após 157 anos da fundação da Organização, acompanhou efetivamente o

período após a Reforma Bancária de 1964. Reforma que, segundo a literatura pesquisada, foi discutida ao longo de 40 anos.

O Banco superou a perda da Conta Movimento, em 1986, deixou de ser o Caixa do Tesouro, mas passou a ter prerrogativas de banco comercial. O banco que participou ativamente das mudanças da moeda brasileira (real-réis, cruzeiro, cruzado, cruzado novo, cruzeiro e real) em todos os planos de política monetária. O Banco que implementou um Plano de Ajustes e demitiu cerca de 13.500 mil pessoas, num Programa de Demissão Voluntária. Um eufemismo neoliberal. Por que voltamos a falar da história do Banco? Por que é a mesma história da capacitação dos funcionários e funcionárias ao longo dessas crises, desses ciclos.

O Banco do Brasil e o DESED fazem parte de um contexto que reflete as crises vividas pelo regime capitalista desde a sua criação, da sua expansão mercantilista à financeirização e sua sede de hegemonia, fundado no embate entre capital e trabalho e na propriedade dos meios de produção. Regime que Marx, no século XIX, fez uma profunda análise através de sua obra “O Capital”. Análises que continuam acontecendo com outros pensadores, como um grupo de teóricos de estudos marxistas, que fazem desde 1998, na França, um debate na *Maison des Sciences de l’Homme*, com a participação dos teóricos François Chesnais, Gérard Duménil, Dominique Lévy e Immanuel Wallersteins, utilizados neste trabalho.

Marx falava no “tudo por dinheiro”, na fetichização da mercadoria dinheiro. As empresas têm como principal objetivo o alcance de lucros e com o Banco do Brasil não é diferente: ao longo de sua trajetória dividiu-se entre dois papéis: banco de governo e banco de mercado. Na década de 1940, com a nova Lei de Sociedades Anônimas, o Banco entra oficialmente nesse dilema institucional. Isto se reflete não só nas políticas, estratégias e programas da organização, como no imaginário dos funcionários e funcionárias, especialmente àqueles e àquelas que entraram antes do PDV (e que hoje constituem menos da metade do quadro do Banco), que têm o ideário do banco social fortemente arraigado. O que, para mim, é uma postura que não exclui a realidade de atuação como banco comercial, mas possibilita uma função reguladora no mercado brasileiro, como executante, também, de políticas públicas.

O Banco como empresa, organização e instituição precisa ter clareza dessas dimensões.



O conceito de empresa se traduz em organização (organograma, metas, estatutos, sua gestão e suas relações de poder) e em instituição (a alma da empresa, sua filosofia, sua cultura, seus valores). Sainsaulieu e Kirschner fornecem uma ampla discussão sobre os aspectos sociológicos do desenvolvimento de uma empresa, desenvolvimento social e econômico e clarificam os fundamentos da gestão de recursos humanos. Gestão que Caulejac reconhece como uma atuação ideológica do regime econômico vigente. Enriquez faz uma análise desse espaço microssocial e identifica na empresa os imperativos de poder e controle social, presentes em sua estrutura de funcionamento, suas angústias, seus modos e controle. Nesse *modus operandi* empresarial, além de uma ideologia existe uma pedagogia. Freire, autor que influencia a formação dos educadores do Banco a partir da década de 1980, propõe uma análise com base num projeto pedagógico voltado para a autonomia dos sujeitos, para a dialogicidade, com uma visão crítica da realidade e inspirado por uma ética universal. Nesta pedagogia existe uma *práxis* (tanto no sentido marxista como no de Castoriadis). Louis Not identifica a natureza dos métodos utilizados no fazer pedagógico: os hetero-estruturados (educação tradicional, matéria e mestre) e os auto-estruturados (educação nova, aluno como sujeito do processo educativo), e propõe uma ida “nem tanto ao mar, nem tanto à terra”, por meio de uma inter-estruturação contempladora dessas duas visões e que na realidade estruturam o fazer pedagógico. Por fim (e começo), para que essas dimensões presentes na empresa: pessoas, inter-relações, grupos, organização, instituição, possam ser elucidadas, surge a proposta de Ardoino, com a multirreferencialidade, reconhecendo essa complexidade (Morin), esse imaginário social e radical (Castoriadis), essa pluralidade e heterogeneidade.

Todos esses olhares levam a quê? À inteligibilidade dessa Empresa-Organização-Instituição. Organização, que foi palco desta pesquisa e que tem no seu cotidiano e no seu projeto (deliberado ou contingente) de desenvolvimento econômico e social, a participação das pessoas, dos indivíduos, dos sujeitos que, com suas histórias de vida pessoal e profissional, tecem uma tapeçaria simbólica de uma saga de agentes, atores e autores.

Essa pesquisa percorreu quarenta um anos, de 1965 a 2006. Encontrou na história do Banco do Brasil vários ciclos de mudança, provocados por fatores exógenos e endógenos: A Reforma Bancária de 1964, A aprovação da Lei de Incentivos Fiscais para a Formação Profissional nas Empresas em 1975, A retirada da Conta de Movimento em 1986, o Plano de Ajustes de 1995 e, por último, a Política Econômica do Governo Lula. Todos esses ciclos estão diretamente relacionados a mudanças provocadas por Políticas Públicas e

motivadas por implicações do contexto social, político e econômico do País e do Mundo. Com exceção da mudança provocada na Empresa pela Lei de Incentivos Fiscais para a Formação Profissional (que não ocasionou mudanças estruturais na Organização, e sim mudanças mais conceituais e filosóficas) e o Repensando o DESED que não se concretizou, as demais trouxeram mudanças estruturais e conjunturais. A Reforma Bancária e a Retirada da Conta Movimento retiraram as prerrogativas de autoridade monetária do Banco, obrigando-o a redirecionar as suas estratégias e políticas para o mercado. O Plano de Ajustes simbolizou o alinhamento radical à nova lógica econômica e tinha objetivos privatizantes. A Política Econômica do governo atual resgata o papel de banco de governo e favorece a uma atuação mais reguladora e desenvolvimentista.

Do ponto de vista da relação desses ciclos com Políticas de Formação do Pessoal, são encontrados sete documentos (um ainda em construção): *Uma Filosofia de Treinamento* (1967); *Sistema de Formação do Pessoal* (1977); *Política de Formação de Pessoal* (1985); *Treinamento no Banco do Brasil* (1989); *Repensando o DESED* (1993); *Plano Diretor de Recursos Humanos* (1997) e *Projeto Político-pedagógico* (iniciado em 2005).

Essas Políticas guardam estreita vinculação com os Ciclos de Mudanças. *Uma Filosofia de Treinamento* trazia as orientações para readequação da Empresa, em função do que preconizava a Reforma Bancária de 1964 e à realidade de um regime político totalitário. O *Sistema de Formação do Pessoal* foi lançado após a aprovação da Lei de Incentivos Fiscais e começa por provocar mudanças qualitativas com a ampliação da capacitação, descentralização das atividades e democratização das oportunidades. O *Treinamento no Banco do Brasil* se pautava pela Retirada da Conta Movimento, implementava a busca pela racionalidade, pela produtividade e pela competitividade. O *Repensando o DESED* foi citado por que se tornou referência em outras mudanças na própria área e no Banco. Também trouxe mudanças qualitativas de aprofundamento do debate pedagógico e do papel político do ato educativo. O *Plano Diretor de Recursos Humanos* representou a mudança mais radical, com mudanças estruturais e conjunturais. Foi rediscutido duas vezes, mas sem alterações substanciais ao seu conteúdo. O *Projeto Político-pedagógico* é um documento instituinte e denota a entrada num novo ciclo.

Esses ciclos geraram novas políticas. E essas políticas alteraram a formação dos educadores em cada período. O primeiro Curso de Formação de Instrutores só foi

desenvolvido na década de 1970, com o grupo de Relações Humanas, embasado em Piaget, Lauro de Oliveira Lima e Skinner. Em 1981, esse curso foi reformulado e incorporada a visão de filosofia da educação, com Demerval Saviani, Rubem Alves, Paulo Freire, David Ausubel. Após o Repensando o DESED, nova rediscussão foi feita e incluíram os autores: Maria Lúcia Aranha, Pierre Furter, Teilhard de Chardin, Álvaro Vieira Pinto, dentre outros. Em 1995, logo após o PDV, uma nova proposta de formação é definida e um novo curso é desenvolvido, chega o FPI, com uma contradição clara entre uma linha pedagógica (conflitante e dividida) entre o tecnicismo e o humanismo. Chegam Peter Drucker, Nonaka e Takeuchi e Crawford (Teoria do Capital Humano). Em 2004, após o início da gestão do Governo Lula, um novo curso é desenvolvido, o CPE, com a influência de Edgar Morin e Jacques Ardoino.

Além de mudanças de estruturas, de organogramas e de funções, os termos vão adquirindo outras denominações, às vezes com o mesmo sentido, como por exemplo:

- ❖ treinamento – treinamento & desenvolvimento – capacitação - educação corporativa – educação empresarial;
- ❖ alta administração – altos executivos;
- ❖ administradores – dirigentes – gestores,
- ❖ supervisores – gerentes de nível médio;
- ❖ professores – instrutores – educadores corporativos – educadores;
- ❖ especialistas – técnicos - planejadores – analistas;
- ❖ colaboradores – metodológicos – conteudistas – planejadores instrucionais – didático-pedagógicos;
- ❖ funcionários – empregados - funcionários.

Realizar uma pesquisa de cunho histórico é um desafio que, por um lado traz satisfação e muitas descobertas, por outro, traz uma sensação de superficialidade, de trabalho panorâmico, pelas diversas dimensões encontradas e que não cabem o seu aprofundamento, diante do escopo da pesquisa iniciada. Por isso mesmo, desvela vários aspectos que precisam ser estudados.

Diante da realidade identificada nessa pesquisa, faço, como pesquisadora e educadora da Empresa, as seguintes recomendações ao Banco do Brasil:

- ❖ Participar das discussões relativas à educação de adultos e formação profissional desenvolvidas por órgãos públicos e pela UNESCO;
- ❖ Estabelecer Agenda de Pesquisa em Educação e Pedagogia no Programa de Pós-Graduação, *lato e stricto sensu* ;
- ❖ Utilizar os resultados das pesquisas feitas, com incentivo da Empresa ou por iniciativa dos pesquisadores, no desenvolvimento de programas e formação de educadores;
- ❖ Criar, na esfera estratégica do Banco, o Conselho Pedagógico do BB. Hoje, há um confuso processo de gestão da questão educativa em todas as áreas da Empresa;
- ❖ Rediscutir a separação entre educação e cultura no BB. Uma das Bibliotecas, o Museu Histórico e os Centros Culturais estão hoje ligados à área de marketing;
- ❖ Criar uma política de “gestão de documentos”. Durante a pesquisa foi possível verificar o confuso processo de guarda e identificação dos documentos. Além de ausência de datas e autoria dos documentos pedagógicos;
- ❖ Lançar o Livro *Itinerários da Educação no Banco do Brasil* e estimular artigos e publicações que retomem a história pedagógica dessa Organização;
- ❖ Concluir a construção do Projeto Político-pedagógico, com uma ampla reflexão do contexto sócio-histórico que embasa o contexto atual.

Um complexo e instigante campo de dimensões foi desvelado. Espero que essa pesquisa contribua com elementos de análise de uma pedagogia construída no seio de uma Empresa quase bicentenária. Empresa que vive num incessante movimento de mudança e que vive o desafio constante de não perder o fio de sua própria história. Espero despertar, nas pessoas que trabalham com educação nas empresas, o desejo de conhecer como sua realidade foi construída e analisando profundamente a sua *práxis* possa contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e solidária.

Sob o signo de uma viagem em busca de um livro desconhecido, de que fala Clarice Lispector, chego ao final desta trajetória. Do início, lembro a incerteza de um tempo de chegada, um lugar de destino, entendo agora porque Freire e Horton “falaram um livro”. A construção de uma dissertação pode parecer um trabalho profundamente solitário, porque só a uma pessoa cabe redigir e expressar as impressões, descobertas e conclusões da viagem, mas, em todo o tempo, há uma participação coletiva dos que inspiram afetiva, teoricamente e na

prática esse momento de vida. Não é fácil colocar o ponto final, os últimos instantes parecem um profundo momento de muitas vírgulas. Mas, é outono no hemisfério sul e isto significa tempo da colheita. E os ventos que chegam prenunciam que tudo pode recomeçar, sinto que “começaria tudo outra vez, se preciso fosse”, só que isto seria uma nova história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M.C.P. *Teoria e Prática Pedagógica: Ruptura e Ensaio de Recontextualização da Educação à Luz do Projecto Rortyano da Cultura Poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ARAÚJO, M. F. **Impacto de Treinamento e Desenvolvimento: Uma análise integrada quantitativa e qualitativa**. 2005. 250 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). UFSC. Florianópolis. Engenharia da Produção. 2005.

ARDOINO, J. **A empresa formadora**. Tradução Rogério de Andrade Córdova, 2005.

\_\_\_\_\_. *“Management ou commandement: participation et contestation”*. Paris, 1970. Administração, Participação, Formação, Um abordagem dialética e Plural. Tradução Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova, UnB, Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação do educador e a perspectiva multirreferencial**. Mini-Curso ministrado na Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, no período de 15 a 16.10. 1998

\_\_\_\_\_. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Ed. Plano, 2003

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Educação na Universidade e na Empresa**. São Paulo: Ed. Herder/EDUSP, 1971.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: Lobrot, M. **A pedagogia institucional: por uma pedagogia autogestionária**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.

ARDOINO, J.; LOURAU, (1994, p. 27), *apud* MARTINS, J. B. Abordagem Multirreferencial: **Contribuições Epistemológicas e Metodológicas para os estudos dos Fenômenos Educativos**. Tese de Doutorado. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998a

ARGYRIS, C *Apud* ANDRADE CÓRDOVA. **Tornar as Organizações Aprendentes**. Tradução Rogério de Andrade Córdova, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. NBR 6024: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. NBR 6027: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. NBR 6028: resumos: procedimentos. Rio de Janeiro, 1990.

- \_\_\_\_\_. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- AUBERT, N; GAULEJAC, V. **Apontamentos de “O custo da Excelência. Paris”**: Seuil, 1991. Trad. Córdova: 2007.
- BANCO DO BRASIL. **CFI Ficha de Genealogia**. Brasília, Ed. BB, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Livro de Instruções Circulares LIC**. SisBB. 27.02.2007.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2006**. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Fascículo PROFI Ecos IV Fórum**. Brasília: DIPES, 2006
- \_\_\_\_\_. **Curso Avaliação de Necessidades, Planejamento Instrucional e Avaliação de Treinamento: Uma Abordagem Sistêmica**. Brasília: DIPES/FUB, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Revista bb.com.você**. Ano 5. No. 33. Jul/Ago 2005. Brasília: DIMAC, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Curso de Preparação de Educadores CPE**. Brasília: DIPES, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Seminário Educadores UniBB 2004**. Brasília: DIPES, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Curso Fundamentos Pedagógicos para Instrutores FPI**. Brasília: UFRH, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Plano Diretor de Recursos Humanos PDRH**. Brasília: UFRH, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Curso de Formação de Instrutores (reformulado)**. Brasília: DESED, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Macrofunção Pessoal A Política de Pessoal em Discussão**. Brasília: COTEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Repensando o DESED**. Brasília: DESED, 1993
- \_\_\_\_\_. **Repensando o DESED. Relatório GT Instrutores**. Brasília: DESED, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Treinamento no Banco do Brasil**. Brasília: DESED, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A mulher no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil. 1988.
- \_\_\_\_\_. **História do Banco do Brasil**. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Política de Recursos Humanos do Banco do Brasil**. Brasília: DESED, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Formação e Desenvolvimento do Pessoal. DESED-85/1466**. Brasília: DESED, 24.12.1985.
- \_\_\_\_\_. **BIP Boletim Informativo do Pessoal n° 112, 2ª quinzena, novembro/1982**. Brasília: DESED, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Formação do Pessoal como Estratégia**. Palestra realizada em Brasília: DESED, 1981.

- \_\_\_\_\_. **Revistas DESED**. Rio de Janeiro: Banco do Brasil. Nos. 1-70, 1966-1980
- \_\_\_\_\_. **Política de Formação do Pessoal**. Palestra realizada em Salvador, DESED, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Curso de Formação de Instrutores CFI**. Brasília: DESED, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Política de Formação de Pessoal**. Brasília: DESED, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Proposta de Reorganização Parcial de Quadros e Serviços**. Brasília, DESED 77/66, 26.05.1977.
- \_\_\_\_\_. **Carta-Circular nº 5.319**. Rio de Janeiro, de 14.07.1965.
- BARBIER, R. (2002) **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Ed. Plano, 2002.
- BARBOSA, J. et al. **Educação & complexidade nos espaços de formação**. Brasília: Plano Editora Ltda, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa como texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2002. 516p.
- BOOG, G.G. **Manual de treinamento e desenvolvimento (ABTD)**. São Paulo: Ed.Makron Books, 1994, p. 141.
- BORGES-ANDRADE, J E.; ABBBAD, G; MOURÃO, L. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006.
- BRANDÃO, Z. **A dialética micro/macro na sociologia da Educação**. Cadernos de Pesquisa, n.1, São Paulo. Fundação Calos Chagas, jul 1971.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4595, de 31.12.1964**. **Lex**: Lei Da Reforma Bancária, Brasília, 1964.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 6297, de 15.12.1975**. Lei de incentivos fiscais para a formação profissional nas empresas. **Lex**: regulamentada pelo Decreto nº 77463, de 20.04.1976. Brasília, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 9.394, de 20.12.1996**. **Lex**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Brasília: MEC, 1996.
- CABIN, Ph. **Competências e Organizações**. Trad. Córdova. 2005.
- CARBONE, P.P. **Desenvolvimento Gerencial: O Perfil do Gerente de Agência no BB**. FGV. Escola Brasileira de Administração Pública EBAP. 213 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Rio de Janeiro, 1992.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- CÓRDOVA, R. A. **Administração das organizações educacionais entre práxis e poiesis**. Brasília: UnB/Faculdade de Educação/PAD, 2005 (reprografado), 2007.



- \_\_\_\_\_. **Jacques Ardoino: A empresa formadora.** Nota de Aula. Brasília: UnB/FE, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Empresarial e/ou Pedagogia nas Empresas** (em busca de uma elucidação). Nota de Aula. Brasília: UnB, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Programa de formação de educadores do Banco do Brasil.** Brasília: Banco do Brasil, 2005b.
- \_\_\_\_\_. **Sobre pedagogia nas organizações empresariais: elementos para reflexão e análise.** Brasília: Notas de Aula, 2005c.
- \_\_\_\_\_. **Estruturas de Organização e Controle Social (elementos para uma crítica a uma certa pedagogia empresarial).** Nota de Aula. Brasília: 2004.
- \_\_\_\_\_. **A. Complexidade e multirreferencialidade em administração.** In. **Educação & Complexidade nos espaços de formação.** Rocha et al. Brasília: Ed. Plano, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Instituição, Educação e Autonomia:** na obra de Cornelius Castoriadis. Brasília. Plano Ed., 2004.
- CHESNAIS, F *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?**. São Paulo: Xamã VM Ed., 2003.
- CROZIER, M. **A empresa à escuta**, Lisboa, Instituto Piaget, 1994.
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. **O ator e o sistema.** Lisboa, Instituto Piaget, 1977.
- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo, Atlas, 1981.
- DIAS, J.R. **Debate nacional sobre educação.** Braga: 2007, disponível em: <[http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=130&Itemid=18](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=130&Itemid=18)>. Acesso em: 25.02.2007.
- \_\_\_\_\_. **O Cinquentenário da UNESCO e o Tesouro Escondido na Educação.** **Revista Portuguesa de Educação (RPE)**, n.1, Editorial. Universidade do Minho. Lisboa, 1996.
- DUBAR, C. **A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.** **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 64, p. 87-103, set. 1998.
- DRUCKER, P. **Sociedade Pós-Capitalista.** Editora Pioneira. São Paulo, 1999.
- ENRIQUEZ, A. **A organização em análise.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- FAURE, E.. **Apprendre a être.** Paris: Fayard and UNESCO. 1972; Versión española: PAREDES DE CASTRO, C. **Aprender a ser.** La educación Del futuro. 1. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1973.

FAZENDA, I. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FERREIRA, M.A. **Impacto do Treinamento e Desenvolvimento: Uma análise integrada qualitativa e quantitativa**. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Florianópolis, 2005.

FRANCO, A. A; PACHECO, C. **História do Banco do Brasil** (História Financeira do Brasil de 1808 até 1951). Rio de Janeiro: Banco do Brasil, v. I. 567p. 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática para a liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fascículo Profissionalização PROFI**, nº. 1. Brasília: UFRH, 1996

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, I.A. **Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho**: suas relações com crenças sobre o sistema de treinamento e suporte à Aprendizagem contínua. 2005. 278 f. Tese (Doutorado em Psicologia). UnB. Instituto de Psicologia. Brasília, 2005.

FURTER, P. **Educação e Reflexão**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1966.

GAMBOA, S.S (org.). **Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAULEJAC. V. *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managerial et harcèlement social*. Paris: Editions du Seuil, 2005. Tradução de Rogério de Andrade Córdova, Professor da UnB, sob o título: **A sociedade adoecida pela gestão: ideologia gestora, poder gerencial, tormento sócio**. Brasília. 2005.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

- HENRIQUES, V. P. **O treinamento da alta administração do Banco do Brasil (1964-1978)**. 1995. 98 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Departamento de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília, 1995. 99p.
- JUNG, N. L. **As mudanças no Banco do Brasil na década de 1990: Identificação, causas e conseqüências**. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Economia). UFRGS. Faculdade de Ciências Econômicas. Porto Alegre, 2004.
- KERLINGER, F.N. **Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais. Um tratamento conceitual**. São Paulo, E.P.U, 2003.
- KIRSCHNER, A. M. *La responsabilidad social de la empresa. Nueva Sociedad*. Buenos Aires, v. 202, p. 133-142, 2006.
- LEITE, J.B.D. **Relações entre conhecimento e trabalho no contexto de uma instituição financeira: a experiência no Banco do Brasil**. Tese de doutorado, Escola de Administração UFRGS. Porto Alegre, 2006. 239p.
- LOBROT, M. **A Pedagogia Institucional: por uma pedagogia autogestionária**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E D A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU Editora Pedagógica e Universitária, 1988.
- MACHADO, L.R.S. Mudanças Tecnológicas e educação da Classe Trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (org.). **Trabalho e educação**. 2ª. Campinas: Papirus, 1994, p.9-23. (coletânea CBE)
- MARTINS, J.B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. In.: **Revista Brasileira de Social, Revista de Sociologia da USP**, v.17, n.2, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Abordagem Multirreferencial: Contribuições Epistemológicas e Metodológicas para os estudos dos Fenômenos Educativos**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2000.
- MEISTER, J. C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1998.
- MONTEIRO, F. **O Banco do Brasil no passado e no presente Breve Notícia Histórica**. Rio de Janeiro: Banco do Brasil: Consultoria Técnica. S.d.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O Pensar Complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995, p. 46.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza. São Paulo, Ed.Triom: 1999.

NOGUEIRA, P. R. **Identificação das Necessidades de Treinamento**: Um estudo sobre os efeitos da posição hierárquica. 1980. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Ciências Biológicas. Universidade de Brasília, UnB. Depto de Psicologia. Brasília, 1980.

NONAKA, I. e TAKEUCHI, H. Criação de Conhecimento na Empresa. **Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOT, L. **Ensinando a aprender**: elementos de psicodidática geral. São Paulo: ed. Summus, 1993.

\_\_\_\_\_. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo: DIFEL Difusão Editorial S.A., 1981.

PACHECO, C. **História do Banco do Brasil** (História Financeira do Brasil de 1808 até 1951). Rio de Janeiro: Banco do Brasil, v.III. 569p. 1979.

PETRAGLIA, I.C.; MORIN, E. **A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RIDEL, L. **O sujeito em formação**. Texto para formação de educadores do BB, Brasília, 2004.

RODRIGUES, L.C. **Metáforas do Brasil Demissões voluntárias**, crise e ruptura no Banco do Brasil. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Unicamp. Campinas, 2004.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.) **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROUX, J. **Recursos Humanos e Treinamento**. São Paulo: Editora Brasilense, 1983.

RUDIO, F.V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 75.

RUFATTO JR. E. **Organização de Aprendizagem** – Análise do Construto em Agências de uma instituição Financeira. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

SAINSAULIEU, R. **Sociologia da empresa**: organização, cultura e desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. pp. 9-13.

SAINSAULIEU, R; KIRSCHNER, A.M. **Sociologia da empresa organização, poder, cultura e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: ed. DP&A, 2006. 462 p.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina**: Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. Tradução de Regina Amarante. São Paulo. Ed. Best Seller. 1990.

SOUZA, D. J. **Educação à distância e cultura organizacional no Banco do Brasil**: Um estudo de Caso. 2002. 126f. Dissertação de Mestrado. UFSC. Departamento de Engenharia da Produção. Florianópolis, 2002.

SOUZA, L. O.S. **Educação e Felicidade. Do processo individual de estar-sendo ao projeto coletivo de vir-a- ser- mais** – Um estudo comparativo de casos -. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFC. Faculdade de Educação. Fortaleza, 1994.

STAHL; T; NYHAN, B; D'ALOJA, P. **A Organização Qualificante Uma visão para o desenvolvimento dos Recursos Humanos**. Comissão das Comunidades Européia. Programa EUROTECNET, 1993.

TARAPANOFF, K. **Panorama da Educação Corporativa no Contexto Internacional**; In. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDUÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR. Secretaria de Tecnologia Industrial – MDIC/STI, MEC/SEMTEC; MTE/SPPE. Educação Corporativa Contribuição para a Competitividade. Brasília: MDIC/STI, 2004

TOUPIN, L. **As facetas da Competência**. Tradução Rogério de Andrade Córdova. 2005.

VALENTIM, M. L. P. *et al.* **O Processo de Inteligência Competitiva em Organizações**. Rio de Janeiro: DataGramZero, V. 4, N. 3, P. 1-23, 2003.

VIANA, V. **O Banco do Brasil: sua formação, seu engrandecimento, sua missão nacional**. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio,1926.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Fundamentos da Nova Educação**. Cadernos UNESCO. Brasília: Escritório UNESCO Brasil, 2005.

XAVIER, L. **Itinerários da Educação no Banco do Brasil**. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, 2007 (Inédito).