

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS**  
**CEPEAD - CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO**

**PATRÍCIA DE SOUSA VIANNA**

**A DINÂMICA DAS LÓGICAS INSTITUCIONAIS NA PRÁTICA EDUCATIVA: UM  
ESTUDO DE CASO NO BANCO DO BRASIL – 1965 a 2018**

Belo Horizonte  
2019

Patrícia de Sousa Vianna

**A dinâmica das lógicas institucionais na prática educativa:**  
um estudo de caso no Banco do Brasil – 1965 a 2018

Tese apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gonzalez Duarte

Belo Horizonte

2019

Ficha Catalográfica

V617d  
2019

Vianna, Patrícia de Sousa.  
A dinâmica das lógicas institucionais na prática educativa:  
[manuscrito] : um estudo de caso no Banco do Brasil – 1965 a 2018 /  
Patrícia de Sousa Vianna. – 2019.  
253 f.: il., gráfs. e tabs.

Orientador: Roberto Gonzalez Duarte.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas.  
Inclui bibliografia (f. 230-238).

1. Cultura organizacional - Teses. 2. Comportamento organizacional – Teses. 3. Administração – Teses I. Duarte, Roberto Gonzalez. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas. III. Título.

CDD: 658.314



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Ciências Econômicas**  
**Departamento de Ciências Administrativas**  
**Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração**

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora **PATRICIA DE SOUSA VIANNA**, REGISTRO N° 228/2019. No dia 13 de junho de 2019, às 09:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 29 de maio de 2019, para julgar o trabalho final intitulado "**A dinâmica das lógicas institucionais na prática educativa: um estudo de caso no Banco do Brasil - 1965 a 2018**", requisito para a obtenção do **Grau de Doutor em Administração**, linha de pesquisa: **Estudos Organizacionais e Sociedade**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Roberto Gonzalez Duarte, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO;

( ) APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

( ) REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 13 de junho de 2019.

NOMES

ASSINATURAS

Prof. Dr. Roberto Gonzalez Duarte  
ORIENTADOR (CEPEAD/UFMG)

Prof. Dr. Renata Simões Guimarães e Borges  
(CAD/UFMG)

Prof. Dr. Charles Kirşchbaum  
(INSPER/SP)

Prof. Dr. Luciano Rossoni  
(UNIGRANRIO)

Profª. Drª. Janete Lara de Oliveira  
(Professora aposentada do CEPEAD/UFMG)

*A todos aqueles que se dedicam à educação.*

*A meus filhos, Henrique e Felipe.*

## AGRADECIMENTOS

Já disseram que, mais importante que a chegada, é a jornada percorrida. É pensando na minha trajetória até aqui que me vem o sentimento de agradecimento. Foram tantas as pessoas que contribuíram para a consecução deste trabalho, sob as mais diferentes formas, que sinto a presença de cada uma delas nas páginas desta tese. São familiares, amigos, colegas de turma, colegas de trabalho, professores que se fizeram parceiros nessa caminhada, com os quais compartilho os frutos advindos do dever cumprido e manifesto meu profundo agradecimento.

Especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Gonzalez Duarte, que conjugou conhecimento, experiência e sensibilidade para me estimular a ultrapassar minhas limitações, a superar minhas inseguranças e a concluir esse trabalho com a leveza possível diante da elaboração de uma tese. A ele, toda a minha admiração.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Janete Lara Oliveira, que me orientou na primeira fase da pesquisa, por seu comprometimento com o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Reynaldo Maia Muniz, professor e orientador da minha dissertação de mestrado. Empático e acolhedor, ele foi um grande incentivador do meu retorno à academia, me transmitindo entusiasmo e confiança para fazer o curso de doutoramento.

Ao Prof. Dr. Luciano Rossoni, pela avaliação criteriosa do meu Ensaio Teórico e pela sua importante contribuição, como membro da banca avaliadora do Projeto de Pesquisa, para o desenvolvimento teórico dessa tese.

Aos professores e funcionários do CEPEAD, pelo profissionalismo e competência, na pessoa do Prof. Ricardo Martins, seu coordenador. Disciplinas interessantes, debates profícuos e trabalhos desafiadores foram uma constante no curso de doutoramento. O secretariado tornou o cumprimento das tarefas e dos prazos menos estressantes, apoiando nossas solicitações e orientando a busca por soluções negociadas junto ao colegiado, especialmente Érika, Ana Paula, Luciana e Vera.

Aos colegas doutorandos e mestrandos, por sua obstinada busca pelo conhecimento científico, pelo seu empenho no curso e pela alegria imprimida aos nossos encontros, em especial Daniela Martins, Raquel Barreto, Simone Lisboa, Antônio Amábile, Renata Petrin e Muriel Ornela. Conviver com vocês foi uma experiência prazerosa e edificante.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rachel de Sousa Vianna, minha consultora em momentos de angústia. Seu carinho e sua demonstração de confiança na minha capacidade de trabalho foram determinantes para a conclusão dessa tese.

A Sílvia Mascarenhas Vianna, que generosamente empregou seu tempo na revisão linguística desse trabalho, aprimorando a expressão das ideias aí contidas.

Ao Bernardo Mascarenhas, historiador, por seu relevante auxílio na catalogação dos dados secundários.

A Sheila Neves, por sua presteza e competência demonstradas na transcrição das entrevistas e na formatação final da tese.

Ao Banco do Brasil, que abriu suas portas para a realização desta pesquisa. Sua abertura à pesquisa científica corrobora sua tradição de empresa formadora-educadora. Um agradecimento especial a todos aqueles que me concederam entrevistas, disponibilizaram documentos e informações, representados na pessoa de Kátia Maria Rodrigues Bastos, então gerente executiva da Universidade Corporativa do Banco do Brasil – UniBB. À equipe da GEPES BH, pelo companheirismo e apoio dispensados ao longo do tempo, em especial a Rodrigo Quirino, Luciana Sanchez, Vander André Araújo, Cleide Braga e Sebastião Luiz Pereira. À GEPES Brasília, pela pesquisa, localização e empréstimo dos periódicos corporativos Revista do DESED, Revista *Geminal* e Revista PROFI, utilizados como fonte de dados secundários, em especial a Joel Lincoln Oliveira Ferreira e a Gina Pellicano, bibliotecária.

À Associação de Aposentados e Funcionários do Banco do Brasil – AAFBB BH –, por sua receptividade e acolhimento às minhas solicitações para localização dos colaboradores aposentados que cursaram o CIPAD e pelo empréstimo da sala de reunião para a realização dos grupos de foco, em especial a Mário Tatsuo, Vicente Teixeira e Juliana Lisboa.

Ao Sindicato dos Bancários de Belo Horizonte, pela importante colaboração para a realização desta pesquisa, em especial a Luciana Bagno e Wagner Nascimento.

Ao Prof. Luiz Oswaldo Santiago Moreira de Souza, com quem aprendi que a educação para o trabalho deve ser desenvolvida sobre uma base humanista, pois a sustentação do profissional é o homem cidadão.

A Martha Manguiera, pelas reflexões sobre educação corporativa, compartilhadas em longas horas de conversa.

Finalmente, meu reconhecimento àqueles que me fazem querer ser uma pessoa melhor: minha família. Relevar minha falta de tempo para conviver, acolher minhas angústias, incentivar-me a perseverar nos estudos e elevar minha autoconfiança foram atitudes cotidianas, que recebi com muito carinho e eterna gratidão.

*“Eu quase que nada não sei, mas desconfio de  
muita coisa”.*

*(Guimarães Rosa)*



## RESUMO

Esta tese se insere entre os estudos que investigam a maneira como as organizações experimentam a multiplicidade lógica e a ela respondem, notadamente entre aqueles que pesquisam as práticas gerenciais das organizações híbridas ou plurais. O escopo no qual essa temática é abordada diz respeito às manifestações materiais e simbólicas de múltiplas lógicas institucionais, influenciando simultânea e duradouramente a prática educativa de uma organização financeira. Essas múltiplas lógicas são entendidas como partes de um conjunto: constelação lógica. A identificação da manifestação dessas constelações é feita a partir da gramática de *Mundos de valor*. A pesquisa consiste na análise da dinâmica operativa das constelações lógicas incidentes na prática educativa do Banco do Brasil S.A. ao longo de 54 anos. Para o alcance dos objetivos propostos, foi feita uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa, utilizando-se o método do estudo de caso. Os dados foram coletados de fontes secundárias e de 33 entrevistas semiestruturadas com diversos atores organizacionais. Os resultados demonstraram que a multiplicidade lógica pode exercer influência duradoura e simultânea na prática organizacional de um único ator social. Essa influência se deu sob as combinações gramaticais de valor ocorridas nas interfaces lógicas de uma constelação. Os resultados obtidos validaram a utilização do conceito de constelações lógicas para estudar a influência simultânea de múltiplas lógicas incidindo numa prática organizacional, bem como a adequação da gramática de *Mundos de valor* para evidenciar as manifestações materiais e simbólicas das múltiplas lógicas numa organização plural. Este estudo contribui para a teoria institucional (i) apresenta um novo modelo para estudar as manifestações lógicas institucionais nas práticas organizacionais utilizando a gramática dos *Mundos de valor* (Boltansky e Thévenot, 2006) – a GLPE –, (ii) elucida as interações lógicas ocorridas nas interfaces dos componentes de uma constelação.

Palavras-chave: complexidade institucional. Lógicas institucionais. Mundos de valor. Organização plural. Educação corporativa. Universidade Corporativa.

## ABSTRACT

This thesis is one of the studies that investigate how organizations experience and respond to multiplicity of logic, particularly among those who research the management practices of hybrid or plural organizations. The scope in which this theme is approached refers to the material and symbolic manifestations of multiple institutional logics, simultaneously influencing and lastingly the educational practice of a financial organization. These multiple logics are understood as parts of a set: logical constellation. The identification of the manifestation of these constellations is made from the grammar of *Economies of worth*. The research consists of analyzing the operational dynamics of the logical constellations incident in the educational practice of Banco do Brasil S.A. over 54 years. To reach the proposed objectives, a qualitative, descriptive and explanatory research was done using the case study method. Data were collected from secondary sources and from 33 semi-structured interviews with several organizational actors. The results demonstrated that logical multiplicity can exert a lasting and simultaneous influence on the organizational practice of a single social actor. This influence occurred under the grammatical combinations of worth that occurred in the logical interfaces of a constellation. The results validated the use of the concept of logical constellations to study the simultaneous influence of multiple logics, focusing on an organizational practice, as well as the appropriateness of the *Economies of worth* grammar to highlight the material and symbolic manifestations of multiple logics in a plural organization. This study contributes to institutional theory (i) presents a new model to study the institutional logical manifestations in organizational practices using the *Economies of worth* grammar (Boltansky and Thévenot, 2006) - GLPE -, (ii) elucidates the logical interactions that occurred in interfaces of the components of a constellation.

Keywords: institutional complexity. Institutional logics. Economies of worth. Plural organizations. Corporative education. Corporative university.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A complexidade institucional e as respostas organizacionais.....	39
Figura 2: Matrizes epistemológicas, abordagens sociológicas, teorias e metodologias .....	56
Figura 3: Modelo de pesquisa.....	63
Figura 4: As dimensões da prática educativa .....	64
Figura 5: Fluxo de análise dos reflexos das lógicas institucionais na prática educativa .....	65
Figura 6: UFs em que os entrevistados atuaram.....	76
Figura 7: Regiões geográficas nas quais os entrevistados trabalharam.....	78
Figura 8: O tempo de trabalho na organização.....	78
Figura 9: Atividade laboral em 2018.....	79
Figura 10: Composição do grupo de entrevistados por gênero .....	79
Figura 11: Segmentos organizacionais representados pelos entrevistados .....	80
Figura 12: Educadores corporativos participantes das entrevistas .....	80
Figura 13: Segmentos de atuação dos educadores corporativos.....	81
Figura 14: Constelação lógica da EC na fase I.....	91
Figura 15: Composição lógica das dimensões da prática educativa na fase I.....	93
Figura 16: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase I .....	94
Figura 17: Constelação lógica da formação de educadores na fase I .....	99
Figura 18: Constelação lógica da formação de líderes na fase I .....	102
Figura 19: Mapa de palavras mais citadas na fase I .....	109
Figura 20: Constelação lógica da EC na fase II.....	114
Figura 21: Composição lógica das dimensões da prática educativa na fase II.....	116
Figura 22: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase II.....	116
Figura 23: Constelação lógica da formação de educadores fase II.....	122
Figura 24: Constelação lógica da formação de líderes na fase II .....	126
Figura 25: Mapa de palavras mais citadas na fase II.....	132
Figura 26: Constelação lógica da EC na fase III .....	137
Figura 27: Composição lógica das dimensões da prática educativa na fase III .....	139
Figura 28: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase III.....	139
Figura 29: Constelação lógica formação de educadores na fase III .....	148
Figura 30: Constelação lógica formação de líderes na fase III.....	158
Figura 31: Mapa de palavras fase III .....	167
Figura 32: Constelação lógica da EC na fase IV .....	175

Figura 33: Constelação lógica das dimensões da prática educativa na fase IV.....	177
Figura 34: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase IV .....	177
Figura 35: Constelação lógica da formação de educadores da fase IV .....	188
Figura 36: Constelação lógica da formação de líderes da fase IV.....	196
Figura 37: Mapa de palavras na fase IV .....	214
Figura 38: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais da EC.....	219
Figura 39: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais do MP.....	220
Figura 40: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais da FE .....	220
Figura 41: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais da FL .....	221
Figura 42: MP – estágios evolutivos .....	225
Figura 43: Educadores – estágios do <i>status quo</i> .....	226
Figura 44: Líderes – estágios do <i>status quo</i> .....	228

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistema interinstitucional de tipos ideais .....	27
Quadro 2: Descrição dos <i>Mundos de valor</i> .....	28
Quadro 3: Os <i>Mundos de valor</i> e suas características .....	30
Quadro 4: Elementos gramaticais aplicados às ordens de valor e às lógicas .....	32
Quadro 5: Tipologias de constelações lógicas.....	34
Quadro 6: Modalidades de respostas estratégicas .....	44
Quadro 7: Perfil organizacional x modelo educacional por setor produtivo.....	50
Quadro 8: Gramática lógica da prática educativa – GLPE.....	67
Quadro 9: Descritores semânticos para os mundos de valor .....	69
Quadro 10: Fases históricas da EC .....	70
Quadro 11: Quadro metodológico .....	71
Quadro 12: Fontes de dados .....	72
Quadro 13: Organograma corporativo.....	75
Quadro 14: Categorias de análise .....	82
Quadro 15: Excertos selecionados por fase histórica e dimensão da EC .....	83
Quadro 16: Base de dados analisados por fase histórica.....	84
Quadro 17: Manifestações lógicas na EC, na fase I .....	84
Quadro 18: Manifestações lógicas na EC, na fase II.....	84
Quadro 19: Manifestações lógicas na EC, na fase III.....	85
Quadro 20: Manifestações lógicas na EC, na fase IV .....	85
Quadro 21: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase I.....	85
Quadro 22: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase II.....	86
Quadro 23: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase III .....	86
Quadro 24: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase IV .....	86
Quadro 25: As 15 palavras mais citadas na fase I.....	87
Quadro 26: As 15 palavras mais citadas na fase II.....	87
Quadro 27: As 15 palavras mais citadas na fase III .....	88
Quadro 28: As 15 palavras mais citadas na fase IV .....	88
Quadro 29: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase I.....	112
Quadro 30: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase II.....	134
Quadro 31: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase III .....	170
Quadro 32: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase IV .....	217

Quadro 33: Combinações gramaticais de valor do MP ao longo das fases históricas.....	222
Quadro 34: Combinações gramaticais de valor da FE ao longo das fases históricas.....	223
Quadro 35: Combinações gramaticais de valor da FL ao longo das fases históricas.....	223

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AABB	Associação Atlética do Banco do Brasil
AFH	Administração do Fator Humano
BB	Banco do Brasil S.A.
BEP	Banco do Estado da Paraíba
BESC	Banco do Estado de Santa Catarina
BIP	Boletim Interno de Pessoal
CEFOR	Centro de Formação Profissional
CEREF	Centros Regionais de Formação
CFI	Curso de Formação de Instrutores
CIC	Codificação de Instruções Circulares
CIPAD	Curso Intensivo para Administradores
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONTRAF	Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ramo Financeiro
CPE	Curso de Preparação de Educadores
DESED	Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal
DIPES	Diretoria de Pessoas
DRS	Desenvolvimento Regional Sustentável
EAD	Educação a Distância
EC	Educação Corporativa
FAZAP	Fazendo e Aprendendo
FE	Formação de Educadores
FIA	Fundação Instituto de Administração
FL	Formação de Líderes
FPEC	Formação Pedagógica dos Educadores Corporativos
FPI	Fundamentos Pedagógicos para Instrutores
FUNCI	Departamento de Funcionalismo
GEDEP	Gerência de Desenvolvimento de Pessoas
GEPES	Gerência Regional de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental
GF	Grupo de Foco
GLPE	Gramática Lógica da Prática Educativa
MP	Modelo Pedagógico
NG	Novo Gestor

ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientação Profissional
PDV	Programa de Demissão Voluntária
PLR	Participação nos Lucros e Resultados
PNG	Programa Novos Gestores
PPP	Proposta Político-Pedagógica
PROFI	Projeto Profissionalização
RH	Recursos Humanos
RSA	Responsabilidade Socioambiental
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
UC	Universidade Corporativa
UNIBB	Universidade Corporativa do Banco do Brasil
VIPES	Vice-Presidência de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1.1</b>	<b>Relevância da pesquisa</b> .....	20
<b>1.2</b>	<b>Contexto empírico</b> .....	21
<b>1.3</b>	<b>Estrutura do estudo</b> .....	22
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	24
<b>2.1</b>	<b>A complexidade institucional</b> .....	24
<b>2.2</b>	<b>As lógicas institucionais e os <i>Mundos de valor</i></b> .....	26
<b>2.3</b>	<b>Organizações plurais e respostas estratégicas</b> .....	36
<b>2.4</b>	<b>A prática educativa no mundo do trabalho: do t&amp;d às universidades corporativas</b> .....	45
<b>2.5</b>	<b>Conclusão</b> .....	53
<b>3</b>	<b>DESIGN TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	55
<b>3.1</b>	<b>Base epistemológica da pesquisa</b> .....	55
<b>3.2</b>	<b>Tipo e técnica de pesquisa</b> .....	57
<b>3.3</b>	<b>Modelo de pesquisa</b> .....	62
<b>3.4</b>	<b>Coleta de dados</b> .....	72
<b>3.5</b>	<b>Tratamento dos dados</b> .....	81
<b>3.6</b>	<b>Análise dos dados</b> .....	83
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS FASES HISTÓRICAS</b> .....	90
<b>4.1</b>	<b>Fase I – educação para o desenvolvimento: 1965 a 1974</b> .....	90
4.1.1	Contexto histórico da educação corporativa – EC .....	90
4.1.2	Constelação lógica institucional da EC .....	91
4.1.3	Constelações lógicas das dimensões da prática educativa .....	93
4.1.3.1	Dimensão modelo pedagógico .....	93
4.1.3.2	Dimensão formação de educadores .....	98
4.1.3.3	Dimensão formação de líderes .....	101
4.1.4	Análise das constelações lógicas .....	109
<b>4.2</b>	<b>Fase histórica II – educação permanente: 1975 a 1985</b> .....	113
4.2.1	Contexto histórico da educação corporativa – EC .....	113
4.2.2	Constelação lógica institucional da EC .....	113
4.2.3	Constelação lógica das dimensões da prática educativa .....	115

4.2.3.1	Dimensão modelo pedagógico .....	116
4.2.3.2	Dimensão formação de educadores .....	121
4.2.3.3	Dimensão formação de líderes .....	126
4.2.4	Análise das constelações lógicas.....	132
<b>4.3</b>	<b>Fase histórica III – educação para os negócios: 1986 a 2000.....</b>	<b>135</b>
4.3.1	Contexto histórico da educação corporativa – EC .....	135
4.3.2	Constelação lógica institucional da EC .....	137
4.3.3	Constelação lógica das dimensões da prática educativa .....	138
4.3.3.1	Dimensão modelo pedagógico .....	139
4.3.3.2	Dimensão formação de educadores.....	148
4.3.3.3	Dimensão formação de líderes .....	158
4.3.4	Análise das constelações lógicas.....	166
<b>4.4</b>	<b>Fase histórica IV – educação para a geração de significado e valor: 2001 a 2018 .....</b>	<b>171</b>
4.4.1	Contexto histórico da educação corporativa – EC .....	171
4.4.2	Constelação lógica institucional da EC .....	175
4.4.3	Constelação lógica das dimensões da prática educativa .....	176
4.4.3.1	Dimensão modelo pedagógico .....	177
4.4.3.2	Dimensão formação de educadores.....	188
4.4.3.3	Dimensão formação de líderes .....	195
4.4.4	Análise das constelações lógicas.....	213
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>218</b>
<b>5.1</b>	<b>Principais achados .....</b>	<b>218</b>
<b>5.2</b>	<b>Implicações teóricas.....</b>	<b>229</b>
<b>5.3</b>	<b>Limitações da pesquisa.....</b>	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>233</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS .....</b>		<b>242</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS GRUPOS DE FOCO CIPADIANOS E NOVOS GESTORES .....</b>		<b>244</b>
<b>APÊNDICE C – MEMÓRIA DESCRITIVA DA COLETA DE DADOS .....</b>		<b>246</b>
<b>APÊNDICE D – REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS DO BANCO DO BRASIL ..</b>		<b>251</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As múltiplas racionalidades constitutivas da sociedade contemporânea (FRIEDLAND e ALFORD, 1991; BOLDANSKY e THÉVENOT, 2006; THORNTON *et al.*, 2012) vêm apresentando desafios crescentes à compreensão do modo como as organizações se desenvolvem nessa realidade e se firmando como uma temática cada vez mais presente nos estudos organizacionais (GREENWOOD *et al.*, 2011; ZAACK e BLOCK, 2008). Assim, novas *avenidas* de pesquisa foram abertas com o intuito de compreender a maneira como os atores sociais se comportam perante as pressões concorrenciais exercidas pela diversidade de constituintes institucionais de seu campo (VERMEULEN, 2014).

Esse olhar institucional sobre os fenômenos organizacionais implica o reconhecimento da existência de lógicas conflitantes que geram, nas organizações contemporâneas, dilemas institucionais. Tais dilemas, por sua vez, exigem das organizações a capacidade de *tolerar* e de acomodar situações de diferentes naturezas ou racionalidades como condição para a sua sobrevivência (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006).

Diante desse dilema, pretendemos, nesta tese, refletir sobre a coexistência de múltiplas lógicas institucionais em uma organização plural (KRAATZ e BLOCK, 2008) ou híbrida (PACHE e SANTOS, 2013) e o seu reflexo nas práticas organizacionais (GOODRICK e REAY, 2011). A literatura atual apresenta três abordagens a respeito do relacionamento entre as lógicas institucionais coexistentes e dos efeitos gerados nas organizações: (i) entre as coexistentes, uma é dominante e guia o comportamento organizacional; (ii) múltiplas lógicas lutam entre si pela dominância – esta tensão é contínua, caracterizada por breves períodos de trégua entre as lógicas concorrentes; (iii) múltiplas lógicas coexistem e atuam cooperativamente (GOODRICK e REAY, 2011). A maior parte da literatura existente compreende as lógicas sob uma perspectiva holística, mas Goodrick e Reay (2011) endossam a corrente teórica que reconhece que as lógicas são partes elementares de um conjunto, cujos componentes podem ser recombinaados de diferentes modos. Isso implica o entendimento de que as práticas organizacionais podem refletir a influência de atributos de lógicas diferentes ou, como dizem as autoras, de uma *constelação* de lógicas. Esta é a perspectiva que endossamos nesta tese.

O reconhecimento da coexistência de múltiplas lógicas no campo organizacional é disseminado nos estudos institucionais (PACHE e SANTOS, 2010, 2013; RAYNARD, 2016; SCHILDT e PERKMANN, 2017; THORNTON *et al.* 2012; THORNTON e OCASIO, 2008),

mas poucas pesquisas empíricas têm sido realizadas para compreender as situações estáveis e duradouras de exposição às lógicas coexistentes (GOODRICK e REAY, 2011). Mesmo com os progressos nos estudos da complexidade institucional, permanecem questões sobre o modo como se dá o processo de desenvolvimento de respostas organizacionais à complexidade institucional (VERMEULEN, 2014).

Dessa forma, baseamo-nos no modelo teórico e empírico desenvolvido por Goodrick e Reay (2011) para identificar a coexistência de lógicas institucionais em uma organização plural e suas manifestações – materiais e simbólicas nas práticas dessa organização. Fundamentamos nossa investigação na premissa de que interesses, identidades e valores individuais e organizacionais estão imbricados em lógicas que conformam o contexto para decisões e suas consequências, pois “[A]s lógicas institucionais representam quadros de referência que condicionam as escolhas dos atores para a produção de sentido, o vocabulário utilizado para motivar a ação, e seu sentido de *self* e de identidade” (THORNTON *et al.*, 2012, p. 2, tradução nossa).

Nesta tese, debruçamo-nos sobre a literatura institucional para investigar como as dimensões simbólicas e materiais das práticas organizacionais podem ajudar-nos a compreender como as múltiplas lógicas coexistentes se materializam em uma organização plural. Dentre as diversas práticas existentes nas organizações contemporâneas, decidimos pela educação corporativa – EC. A escolha dessa prática se deu por dois motivos: a concepção sociológica da educação e a relação entre educação e organização.

A sociologia entende a educação como um processo social de transmissão de valores, normas, atitudes, experiências, imagens e representações, cuja função principal é a reprodução do sistema social (NOÉ, 2000). Quanto à segunda motivação, questões nevrálgicas à vida organizacional como produtividade, inovação e competitividade estão atreladas ao conhecimento e à qualificação dos trabalhadores, assim como a gestão e a cultura organizacionais (CARBONE, 2005; EBOLI, 2005; BRANDÃO, 2004). Diante disso, entendemos ser a prática educativa um *locus* propício à investigação das lógicas institucionais presentes na organização.

Temos, assim, a problemática desta tese – como a dinâmica das lógicas institucionais se evidencia nas práticas organizacionais?

Para responder a essa pergunta, definimos como objetivo geral analisar o modo como a dinâmica das lógicas institucionais se evidencia, material e simbolicamente, na prática educativa.

Para o alcance desse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as múltiplas lógicas institucionais presentes na organização;
- 2) Descrever as manifestações materiais e simbólicas das lógicas institucionais na prática educativa;
- 3) Descrever a dinâmica das múltiplas lógicas institucionais;
- 4) Analisar o modo como as múltiplas lógicas se evidenciam na prática educativa.

Em conformidade com esses objetivos, são utilizados dois construtos centrais: lógicas institucionais e práticas organizacionais. Por lógica institucional, entendemos ser um conjunto de princípios que prescrevem a maneira como interpretá-la e como devem os atores se comportar em situações sociais. Essas lógicas, ou conjuntos de princípios, estão materializados nas estruturas, práticas materiais e simbólicas das organizações (GREENWOOD *et al.*, 2011). Com relação ao construto práticas, compreendemos ser o uso rotineiro do conhecimento organizacional para a condução de uma função particular que foi desenvolvida ao longo do tempo sob a influência da história, das pessoas, dos interesses e das ações de uma organização. Dessa forma, as práticas refletem o conhecimento compartilhado da organização e tendem a ser aceitas e aprovadas por seus constituintes (KOSTOVA e ROTH, 2002). Para o alcance dos objetivos propostos, foi feita uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa, utilizando o método do estudo de caso. Os dados foram coletados de fontes secundárias e de entrevistas semiestruturadas com diversos atores organizacionais.

### **1.1 Relevância da pesquisa**

Esta tese se insere entre os estudos que buscam investigar o modo como as organizações experimentam a multiplicidade lógica e a ela respondem, notadamente entre aqueles que pesquisam as práticas gerenciais das organizações híbridas ou plurais. Estas se caracterizam pela incorporação de elementos de diferentes lógicas institucionais, constituindo-se “[...] como arenas de contradição” (PACHE e SANTOS, 2013, p. 972) e ainda como “[...] uma unidade de múltiplos sistemas institucionais [e] seu funcionamento interno reflete as contradições entre os sistemas mais amplos” (KRAATZ e BLOCK, 2008, p. 243). Mesmo com as diversas pesquisas já realizadas, nosso conhecimento sobre a maneira como as organizações respondem aos múltiplos constituintes institucionais com demandas concorrentes e conflituosas permanece

limitado, e poucos estudos têm examinado os conflitos e as lutas que a complexidade institucional gera (VERMEULON, 2014). Há ainda o *gap* de pesquisas sobre a maneira como as organizações respondem à complexidade institucional em situações de estabilidade das lógicas, ou seja, sem a dominância de uma sobre as outras (GOODRICK e REAY, 2011). Assim, esta pesquisa oferece ao institucionalismo contribuições para a compreensão da dinâmica operativa das constelações lógicas (GOODRICK e REAY, 2011) presentes em uma organização plural, nos seguintes aspectos: (i) a atuação simultânea e estável ao longo do tempo; (ii) o *modus operandi* dos seus elementos constitutivos; (iii) as diferentes constelações componentes de uma prática organizacional, relativamente às suas dimensões.

Esse estudo clarifica os efeitos advindos de uma coexistência estável e duradoura de múltiplas lógicas institucionais atuando em uma organização. A compreensão do modo como as lógicas interagem em uma constelação e os consequentes efeitos produzidos nas práticas organizacionais contribuem para o entendimento do comportamento organizacional perante a complexidade de seu ambiente. O conhecimento das diferentes constelações lógicas pertinentes às dimensões de uma prática organizacional é importante para a elucidação das formas pelas quais os dilemas e os conflitos são originados no cotidiano da vida organizacional, e como a organização lida com esses dilemas.

A investigação foi realizada em um *locus* empírico, cujas peculiaridades, acreditamos, oferecem condições ideais para a aplicação dos pressupostos teóricos que fundamentam esta tese. Este *locus* empírico está sucintamente descrito a seguir.

## 1.2 Contexto empírico

A organização escolhida para a realização da investigação empírica é o Banco do Brasil S.A. – BB. Essa escolha baseou-se em uma característica intrínseca a essa organização: sua pluralidade constitutiva. O BB é uma sociedade de economia mista, com ações na Bolsa de Valores, e responde, simultaneamente, às demandas de um banco competitivo e lucrativo, atuando sob a lógica *Mercado*; às demandas de um banco público (o Governo detém 57,7% das ações), instrumento das políticas econômicas e sociais do governo brasileiro, atuando sob a lógica *Estado*; às demandas de uma grande empresa, com seus princípios de eficiência e de organização burocrática, atuando sob a lógica *Corporação*; às demandas de uma organização existente há 210 anos, constituída por um corpo funcional concursado publicamente, caracterizado pela lealdade e pela identificação com a empresa, atuando sob a lógica *Família*. Essa pluralidade lógica constitutiva nos permite categorizá-lo como uma organização plural

(KRAATZ e BLOCK, 200) ou híbrida (PACHE e SANTOS, 2013) – uma organização permeada por múltiplos sistemas de valores, concorrentes e muitas vezes contraditórios.

O interesse pela sua prática educativa se deve a uma conjuntura peculiar do BB, concernente ao ingresso nos quadros por meio de concurso público. A exigência de formação é o ensino médio, e a função inicial na carreira é a de escriturário, notadamente no atendimento aos clientes da rede varejo, mais especificamente, na função de vendedores dos produtos e serviços bancários. Ocorre que a busca por uma suposta estabilidade proporcionada por uma admissão por meio de concurso público, ainda que a carreira siga o regime da CLT, atrai também profissionais formados nas mais diversas áreas do conhecimento, resultando em um quadro de colaboradores altamente heterogêneo em termos de formação técnica, competências, valores, motivações e experiências profissionais. A tarefa da educação corporativa é transformar essa diversidade profissiográfica dos colaboradores num corpo coeso de *profissionais bancários*, que atenda às especificidades de uma organização plural e que se identifique com seus objetivos estratégicos.

Além dessa peculiaridade, a educação corporativa tem outros atributos que despertam a atenção para o seu papel no âmbito organizacional, como o pioneirismo, as premiações, a liderança no campo e a estabilidade estrutural. Sua universidade corporativa – UniBB – foi pioneira no País, servindo como *benchmarking* para várias organizações, tendo sido formalizada em 2002, por meio de um processo de consolidação das práticas educativas da organização, que tiveram início em 1965.

Tendo em vista as questões anteriormente levantadas, pressupõe-se a existência de fundamentos que extrapolam a busca da eficiência ou da maximização da produtividade quando se consideram os vultosos investimentos realizados na educação corporativa. Nesse sentido, a escolha da prática educativa como a categoria analítica desta pesquisa parte do pressuposto de que os seus elementos materiais e simbólicos refletem os dilemas político-institucionais que permeiam o BB.

### **1.3 Estrutura do estudo**

Esta tese está estruturada em cinco capítulos, incluindo-se esta introdução. Neste primeiro, são desenvolvidos os argumentos acerca da problemática a ser estudada, notadamente a pergunta da pesquisa, os objetivos específicos e uma breve apresentação do contexto empírico.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico, subdivido em quatro partes. Inicialmente, discorremos sobre a complexidade institucional. Abordamos essa temática a partir da concepção de campo organizacional como um campo de lutas, constituído por múltiplas lógicas institucionais, pressionando por conformidades concorrentes e, muitas vezes, conflitantes. Na sequência, tratamos dos conceitos de lógicas institucionais e de *mundos de valor* e fazemos uma análise sobre a conexão entre seus fundamentos. Na terceira parte, fazemos uma incursão nos estudos sobre organizações plurais, seus dilemas legitimadores e as respostas estratégicas desenvolvidas para fazer frente à complexidade institucional. Na quarta e última parte, apresentamos uma breve retrospectiva sobre a prática educativa nas organizações, trazemos as principais escolas mundiais e contextualizamos o estágio de evolução dessa prática no Brasil.

No terceiro capítulo, discorremos sobre os procedimentos metodológicos que fundamentam a parte empírica do desenvolvimento da tese. Delineamos o modelo da pesquisa e apresentamos as etapas de análise.

No quarto capítulo, apresentamos os dados e analisamos os resultados, divididos em quatro fases históricas.

No quinto capítulo, fazemos nossas considerações finais. Discutimos os resultados, retomamos nossos objetivos, apresentamos nossas contribuições teóricas e práticas. Discorremos sobre as limitações da pesquisa e sugerimos estudos futuros.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A complexidade institucional

O campo organizacional é um tema central da teoria institucional cujo conceito vem sendo construído ao longo do tempo, por meio de diferentes abordagens, “[...] ao mesmo tempo, amplamente aceito e fortemente contestado” (SCOTT, 2014, p. 235). Assim, o campo organizacional é constituído por aquelas organizações que, em seu conjunto, compõem uma área reconhecida da vida institucional: fornecedores-chave, recursos e consumidores, agências regulatórias e outras organizações que produzem serviços e produtos similares e que estão envolvidos em um mesmo empreendimento (DiMAGGIO e POWELL, 1991; SCOTT, 2014, 1991; WOOTEN e HOFFMAN, 2008).

Essa concepção do campo pressupõe a existência de uma lógica institucional dominante, indutora do isomorfismo institucional que, ao longo do tempo, restringe as inovações e enfatiza a conformidade institucional. Tal visão contraria o entendimento de que “[...] mudanças acontecem mesmo em contextos altamente institucionalizados” (WOOTEN e HOFFMAN, 2008, p. 134) e de que há outros processos-chave presentes no campo, que transcendem o isomorfismo, como as respostas estratégicas e o empreendedorismo institucional. Assim, o fundamento mudança institucional é incorporado ao conceito de campo organizacional, e este passa a ter uma concepção baseada nas conexões organizacionais que, até então, não estavam presentes. Nessa visão, um campo é formado por diversos participantes, mesmo que com propósitos incongruentes, compreendendo “[...] mais do que um diálogo isomórfico, [...] um campo de lutas” (WOOTEN e HOFFMAN, 2008, p. 134).

Esse campo de lutas traz várias lógicas institucionais, que podem ser entendidas como conjuntos de princípios que prescrevem como interpretar e como funcionar em situações sociais (GREENWOOD *et al.*, 2011); como guias de princípios definidos como modos de ordenar a realidade; como princípios axiais de organização e ainda como regras de ação, interação e interpretação; assim, as “[...] lógicas modelam as práticas individuais e organizacionais porque elas representam conjuntos de expectativas para o relacionamento e o comportamento social” (GOODRICK e REAY, 2011, p. 375). Essa multiplicidade de lógicas presentes no campo é compreendida como pluralismo institucional (KRAATZ e BLOCK, 2008) ou também como complexidade institucional (GREENWOOD *et al.*, 2011).

A literatura sobre complexidade institucional apresenta três abordagens a respeito do relacionamento entre as múltiplas lógicas institucionais coexistentes: (i) uma lógica é

dominante e guia o comportamento; (ii) múltiplas lógicas lutam entre si pela dominância, em uma tensão contínua, caracterizada por breves períodos de trégua ou de alternância de liderança; (iii) múltiplas lógicas, ou uma constelação de lógicas, afetam diferentemente diferentes atores, comunidades geográficas ou organizações e coexistem ao longo do tempo, atuando tanto competitiva quanto cooperativamente (GOODRICK e REAY, 2011; RAYNARD, 2016).

Conceituar as lógicas institucionais como uma constelação (GOODRICK e REAY, 2011) propicia os fundamentos teóricos para explicar a relação existente entre lógicas coexistentes, permitindo ver, simultaneamente, suas influências em um determinado ator social. Essa coexistência lógica pode acarretar processos cooperativos e competitivos, mas seu resultado nem sempre é *soma zero*. Ao contrário, essas autoras demonstraram, em seu estudo sobre a evolução da profissão farmacêutica, que a relação de *soma não zero* entre as lógicas implica uma situação em que o seu impacto pode não ser forçar escolhas entre demandas competitivas, mas incrementar o número de demandas que precisam ser atendidas.

Para Greenwood *et al.* (2011), as organizações têm dois motivos para se alinharem às lógicas institucionais: obter legitimidade perante seus públicos de interesse e compreender a realidade social na qual está inserida, para poder atuar de forma mais segura. Segundo Zeldich (2001), alguma coisa é legítima se ela está de acordo com as normas, valores, crenças práticas e procedimentos aceitos pelo grupo. Assim, as lógicas institucionais podem ser consideradas como modeladoras do que é considerado desejável, correto e apropriado em qualquer campo ou contexto (SUCHMAN, 1995; STRYKER, 1994).

Alinhar-se, contudo, a múltiplas lógicas institucionais constitui um jogo complexo. É como jogar, simultaneamente, múltiplos jogos, cada um com suas próprias regras e objetivos. É a isso que Kraatz e Block (2008) aludem, ao entenderem os desafios impostos às organizações perante a complexidade institucional. Em suma, os institucionalistas entendem que as organizações estão expostas a demandas concorrentes originadas das múltiplas lógicas, algumas incompatíveis entre si, mas ainda não está claro como as organizações lidam com este conflito no nível micro (GREENWOOD *et al.*, 2011; PACHE e SANTOS, 2010), pois "[...] poucos estudos aprofundaram no trabalho interno dos conflitos e lutas institucionais para abrir a caixa preta dos processos institucionais sob condições de multiplicidade" (CLOUTIER e LANGLEY, 2013, p. 362, tradução nossa).

Para melhor compreensão da natureza das diversas lógicas institucionais e suas respectivas ordens de valor, recorreremos aos estudos de Friedland e Alford (1991), Boltanski e

Thévenot (2006), Goodrick e Reay (2011) e Thornton *et al.* (2012), que tratam da dinâmica operativa das lógicas e das ordens de valor nas organizações, bem como à abordagem de Cloutier e Langley (2013) sobre a complementaridade entre estes estudos.

## **2.2 As lógicas institucionais e os *Mundos de valor***

Os sistemas institucionais endereçados por Friedland e Alford (1991) – o mercado capitalista, o estado burocrático, a democracia, o núcleo familiar e a religião cristã – foram trabalhados por Thornton (2004) e por Thornton *et al.* (2012), que desenvolveram um modelo teórico de tipos ideais composto por seis lógicas institucionais que permeiam a sociedade contemporânea. Essas seis lógicas institucionais – Família, Religião, Estado, Mercado, Profissões, Corporação – são concebidas como matriz, sendo cada uma composta por uma única estruturação de princípios, práticas e símbolos que influenciam o comportamento individual e organizacional.

A ordem institucional do Mercado é focada na acumulação, codificação e precificação da atividade humana. A ordem Religiosa foca na explicação da origem do mundo e na conversão de todos os temas em expressões de princípios morais absolutos fundamentados na fé. A ordem da Família foca na conversão das relações sociais em reciprocidade e obrigações incondicionais orientadas à reprodução da família. O ponto central da ordem Estado está na conversão do dissenso em consenso, ou então, na votação da maioria. A lógica Corporação foca nos papéis burocráticos e na hierarquia, enquanto a ordem Profissão foca na *network* e na autonomia do trabalho (THORNTON *et al.*, 2012). Cada ordem institucional é a pedra angular, o pilar que representa os símbolos culturais e as práticas materiais que governam uma área reconhecida da vida. Nessa matriz, o eixo *x* contém as lógicas institucionais, e o eixo *y* contém os elementos categóricos – práticas materiais e símbolos culturais –, que são transversais às lógicas institucionais, conforme demonstrado no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1: Sistema interinstitucional de tipos ideais**

Lógicas	Família	Religião	Estado	Mercado	Profissão	Corporação
<b>Metáfora Fundamental</b>	Família como empresa	Templo como banco	Mecanismo redistributivo	Transação	Network	Hierarquia
<b>Fontes de Legitimação</b>	Lealdade incondicional	Sacralidade na sociedade	Participação democrática	Preço da Ação	Expertise	Posição no mercado
<b>Fontes de Autoridade</b>	Dominação patriarcal	Carisma do Sacerdócio	Dominação burocrática	Ativismo dos acionistas	Associação profissional	Alta direção
<b>Fontes de Identidade</b>	Reputação familiar	Associação com divindades	Classe econômica e social	Sem rosto	Associação c/ qualidade; reputação profissional	Papéis burocráticos
<b>Base de normas</b>	Membro da família	Membros da congregação	Membro cidadão	Interesse próprio	Membro associado	Empresa empregadora
<b>Base de atenção</b>	Posição na família	Relação com o supernatural	Posição de interesse do grupo	Posição no mercado	Posição na profissão	Posição na hierarquia
<b>Base da Estratégia</b>	Aumentar a honra familiar	Aumentar o simbolismo religioso de eventos naturais	Aumentar o bem comum	Aumentar o lucro	Aumentar a reputação pessoal	Aumentar o tamanho da empresa
<b>Mecanismos informais de controle</b>	Políticas familiares	Chamado de adoração	Políticas de bastidores	Analistas de mercado	Celebridades profissionais	Cultura organizacional
<b>Sistema econômico</b>	Capitalismo familiar	Capitalismo ocidental	Capitalismo do bem-estar	Capitalismo de mercado	Capitalismo pessoal	Capitalismo administrativo

Fonte: Thornton *et al.*, 2012, p. 56. (Tradução nossa).

Esses elementos categóricos que compõem a matriz especificam os princípios que modelam as preferências e os interesses individuais e organizacionais, bem como o repertório de comportamentos vinculados a tais interesses e preferências. Isso quer dizer que os elementos categóricos representam:

[...] como os indivíduos e as organizações, se influenciados por qualquer ordem institucional, estão aptos a entender seu sentido de *self* e de identidade: o que é, quem eles são, sua lógica de ação, como eles agem, seus vocabulários de motivação e qual linguagem é proeminente (THORNTON *et al.*, 2012, p. 54, tradução nossa).

Paralelamente aos estudos de Friedland e Alford (1991), Boltanski e Thévenot (2006), teóricos da sociologia pragmática francesa propõem a tipologia de *mundos de valor*, ou *ordens de valor*, cujos princípios fundamentais permeiam toda a sociedade ocidental, em seus diversos níveis de análise. A premissa do pluralismo lógico adotada por Boltanski e Thévenot (2006) são observações sobre as justificativas e explicações legitimadoras para as crenças e ações, que se referem a um número limitado de conjuntos de valores e de conceitos sobre o bem comum. Baseados nessas premissas, Boltanski e Thévenot (2006) identificaram e descreveram a estrutura e o conteúdo de cada conjunto de crenças sobre o bem comum. Esses autores

basearam-se em textos filosóficos canônicos<sup>1</sup>, entendidos como constituintes da fundação de várias formas de bem comum e foram denominados *Mundos de valor*, *Esferas de valor* ou *Ordens de valor* e estão representados no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2: Descrição dos Mundos de valor**

O Mundo Inspirador
O domínio da criatividade e da arte. O que é mais valorizado é o que é passional, emergente, espontâneo e inspirador. A jornada criativa, com seus altos e baixos, seus momentos de elação e subsequentes sentimentos de dúvida e sofrimento. É o que a vida é: aventura, horizonte de mistérios sem fim, e a descoberta. A jornada é o fim, não o meio. Momentos de gênio são imprevisíveis e inesperados: eles aparecem em <i>flashes</i> e faíscas. Atores nesse mundo são repulsivos ao hábito e às rotinas. Eles sonham, imaginam, assumem riscos e <i>vivem</i> .
O Mundo Doméstico
O domínio da família em seu sentido simbólico. O que é valorizado é o que é firme, leal, altruísta e confiável. Hierarquia e tradição têm papéis centrais. Superiores são versados e sábios, e devem cuidar e ensinar aqueles que são inferiores na hierarquia. Grande importância é dada à ascendência: ascendência e boas maneiras refletem <i>as origens de alguém</i> . A prioridade dos atores é preservar, proteger, cuidar da unidade (família, corporação, grupo etc.) à qual pertencem: se fora dela, não é nada.
O Mundo da Fama
O domínio da fama e da popularidade. O que é valorizado é aquilo que é visível, famoso, influente, reconhecido, moderno (atual). O valor dos atores é determinado pela opinião dos outros. Ser banal, desconhecido ou esquecido é vergonhoso. Um gênio não descoberto é uma contradição; um gênio não pode ser genial se não for conhecido. Quaisquer meios para atingir a fama e o reconhecimento são procurados e legítimos.
O Mundo Cívico
O domínio do dever e da solidariedade. O que é valorizado é aquilo que é unido, representativo, legal, oficial e livre. Indivíduos nesse mundo aderem ao valor, unindo-se livremente e sendo parte de uma coletividade; sua vontade particular é subordinada à vontade geral, que procura o bem comum. Os líderes são eleitos e valorizados porque eles representam as aspirações das massas. <i>Um por todos e todos por um</i> .
O Mundo Mercado
O domínio do dinheiro e do mercado. O que é valorizado é raro, caro, valioso e lucrativo. A lei de mercado prevalece, e os atores considerados valorosos são aqueles que sabem como tirar vantagem e como recolher suas recompensas. O lucro é o fim, e os indivíduos dignos nesse mundo são desprendidos das cadeias de pertencimento e libertos do peso das hierarquias. Eles têm a habilidade para julgar as oportunidades do mercado objetivamente, friamente e ganhar.
O Mundo Industrial
O reino das medidas e da eficiência. O que é valorizado é preciso, funcional, profissional, produtivo, eficiente e útil. Um mundo onde os objetos tecnológicos e os métodos científicos têm espaço central. Otimização e progresso são objetivos nobres. Todas as formas de desperdício são condenadas. Os atores são profissionais, trabalhadores, focados e criteriosos. A perfeição é para ser encontrada em um sistema que esteja funcionando otimamente.

**Fonte: Boltanski e Thévenot, 2006, p. 159-211; Cloutier e Langley, 2013, p. 365. (Tradução nossa).**

Para traduzir pragmaticamente essas várias formas de bem comum, os autores consultaram as regras práticas de *boa conduta* expressas nos manuais de comportamento das

<sup>1</sup> “[...] inspiração em *Cidade de Deus*, de Santo Agostinho, os princípios domésticos em *Políticas*, de Bossuet, os sinais de glória e o valor da fama em *Leviatã*, de Hobbes, o bem comum em *Contrato social*, de Rousseau, a riqueza em *Riqueza das nações*, de Adam Smith, e a eficiência industrial em *O sistema industrial*, de Saint-Simon” (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006, p. 14).

organizações contemporâneas. Esses manuais fornecem "conselhos práticos sobre modos comuns de comportamento" (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006, p. 150) em situações específicas. A partir desses ordenamentos práticos, os autores criaram seis conjuntos de definições equivalentes ao que seja a maneira mais adequada ou a ação legítima a se tomar em determinadas situações.

O ponto de partida de Boltanski e Thévenot (2006) é que os *mundos de valor* são como ordens institucionais no sentido de que diferentes tipos de práticas sociais são justificadas e reproduzidas por suas influências. Esses autores ilustram, em uma variedade de cenários, como o que é considerado legítimo muda, dependendo do contexto em que é negociado e avaliado, relativamente ao tipo ideal de categorias representado nos seis diferentes *mundos de valor*. Para esses autores, os atos e suas justificativas são menos frágeis quando há bases para incorporá-los nos arranjos específicos desses mundos, assumindo que a incorporação é congruente com a lógica dos mundos. Já a transposição ou justaposição de elementos de valor entre os vários mundos pode levar os atores a situações incongruentes ou comprometedoras. Em outros termos, não se pode agir segundo os valores de um determinado mundo e justificar sua ação segundo os valores de outro mundo. Cada *mundo de valor* tem sua especificidade lógica, seu princípio, sua simbologia e sua materialização, como demonstrado no Quadro 3.

**Quadro 3: Os Mundos de valor e suas características**

	Mundo	Inspirador	Doméstico	Fama	Cívico	Mercado	Industrial
<b>Princípio comum</b>	O que mais importa	Inspiração	Tradição	Opinião pública	Dever cívico	Competição	Eficiência
<b>Propriedades</b>							
Estado de valor	O que é mais valioso	Bizarro, espontâneo, excitante, emocionante	Bem-nascido, sábio, distinto, honesto, confiável, leal	Celebridade, prestígio, reconhecimento público	Representatividade, oficial, estatutário, legal	Desejável, valioso, rico	Funcional, Confiável, Operacional, Profissional
Estado de deficiência	O que é menos valioso	Hábito, rotina	Traição, desconsideração	Banal, desconhecido	Divisão, individualismo	Pobreza, prejuízo	Amadorismo
Relação valor	Diferenciação entre o mais e o menos valioso	singularidade	Responsabilidade, autoridade, honra	Reconhecimento, notoriedade, visibilidade	Adesão, delegação	Propriedade Ativos	Controlabilidade, domínio
<b>Ações e Comportamento</b>							
Competência necessária para participar dos mundos	Faculdade física que forma a base de acordo entre as pessoas	Amor, paixão, criatividade	Tranquilidade, bem-estar	Reputação, visibilidade, persuasão, celebridade	Liberdade, democracia, direitos civis	Interesse próprio, desejo, consumo	Ética de trabalho compartilhada, energia, atividades, trabalho
Esforço empregado para participar dos mundos	Preço a pagar pelo <i>status</i> de valor	Abandono das rotinas	Rejeição ao egoísmo, dever, obrigação	Perda da privacidade	Renúncia aos interesses pessoais, solidariedade	Oportunismo	Progresso, esforços
<b>Manifestações Materiais</b>							
Lista de sujeitos participantes: papéis	Pessoas (papéis e identidades)	Visionários, artistas	Pai, Rei, Superior, Inferior, Chefe	Estrelas, Admiradores, Formadores de opinião	Oficiais eleitos, os partidos, membros	Competidores, clientes, compradores, vendedores	Profissionais, <i>experts</i> , especialistas
Lista de objetos	Objetos representativos do mundo	Sonhos, visões, inconsciência	Boas maneiras, etiqueta, títulos, <i>rank</i> , presentes	Mídia, marca, mensagem, campanha	Eleições, leis, comitês, critérios, códigos, decretos	Riqueza, objetos, luxuosos	Métodos, gráficos, objetivos, ferramentas
Figuras harmônicas	Símbolo da essência do mundo	Imaginação	Casa, família, costumes, convenções	Imagem pública, audiência	Estado, democracia, Congresso	Mercado	Sistema
Modelo de avaliação	Significado objetivo para avaliação do valor	Conclusão de uma missão, aventura, jornada	Cerimônias familiares, celebrações, casamento	Apresentações, Conferências com a imprensa, lançamentos	Demonstração em favor de uma causa moral, Assembleias	Negócio, transação, contrato	Realização de um projeto-piloto, experimento

Fonte: Baseado em Boltanski e Thévenot, 2006, p. 159-211; Cloutier e Langley, 2013, p. 377. (Tradução nossa).

Ao analisar as duas tipologias – *Mundos de valor* e *Lógicas institucionais* –, é possível perceber a conexão entre seus fundamentos teóricos, pois ambos se referem a princípios universais que refletem o grau de legitimidade de certas regras e valores na sociedade e definem formas apropriadas de conduta que servem como ordenamentos centrais que marcam a ação coletiva. Uma dimensão das lógicas institucionais e dos *Mundos de valor* não endereçada pelos teóricos institucionalistas, mas trabalhada por Friedland (2017), é a emoção. Para esse autor, as emoções não só medeiam a elaboração e a reprodução das lógicas institucionais, como também são institucionalmente constituídas e constitutivas. Essa concepção institucional das emoções humanas fundamenta-se no entendimento de que tanto o comprometimento com um valor como o engajamento em uma prática podem significar a coerência entre valor, ação e emoção. Dessa forma, “Emoções específicas podem ser oferecidas ou dadas por esse valor e seu equipamento normativo e prático” (FRIEDLAND, 2017, p. 13). Essa dimensão emocional está presente, de forma implícita, nos trabalhos de Thornton *et al.* (2012) e de Boltanski e Thévenot (2006), mas, segundo Friedland (2017), ela vem sendo tratada pelos institucionalistas como uma dimensão cognitiva. Além dessa concordância sobre a consideração emocional como dimensão cognitiva, há outras semelhanças entre as abordagens institucional e pragmática. Essa similaridade é trabalhada por Cloutier e Langley (2013), que aplicam a gramática dos *Mundos de valor* – o conjunto de prescrições e regras – às terminologias de valor e de lógicas, conforme o Quadro 4, a seguir.



**Quadro 4: Elementos gramaticais aplicados às ordens de valor e às lógicas**

Características dos elementos gramaticais	Descrição segundo a terminologia de valor	Descrição segundo a terminologia de lógicas
<b>Princípio comum</b>	Princípio organizador central que caracteriza um mundo, por exemplo: o que mais importa em qualquer situação.	Objetivo fundamental que sustenta os princípios organizadores de uma lógica específica.
<b>Propriedades</b>		
<b>Estado de valor – <i>worthiness</i> ou legitimidade</b>	Características que ajudam a definir o que é mais meritório e valorizado em um mundo.	Características de objetos e pessoas que estabelecem sua legitimidade.
<b>Estado de deficiência ou <i>ilegitimidade</i></b>	Características que ajudam a definir o que é menos meritório e evitado em um mundo.	Características de objetos e de pessoas que confirmam sua falta de legitimidade.
<b>Relação de valor</b>	Conceito que diferencia o que é meritório do que é menos meritório em um mundo.	O principal critério pelo qual os objetos e as pessoas são considerados mais ou menos legítimos.
<b>Ações e comportamentos</b>		
<b>Dignidade humana ou competência requerida</b>	Faculdade física (emoção, memória, hábito, desejo) que forma a base de acordo entre as pessoas.	Comportamentos apropriados que se espera dos atores engajados para serem considerados legítimos.
<b>Fórmula de investimento para o status de <i>worthiness</i> ou esforço exigido</b>	O “preço” pago para atingir o <i>status</i> de mérito (em princípio, o estado de ser meritório é acessível a todos, mas nem todos farão o investimento necessário para sê-lo).	Manifestação tangível de compromisso com as crenças sublinhadas em uma lógica específica. Implica em sacrifício que confere/solidifica legitimidade.
<b>Manifestações materiais</b>		
<b>Lista de participantes</b>	Pessoas (seus papéis ou identidades)	Exemplos de atores particularmente legítimos.
<b>Lista de objetos</b>	Objetos representativos em um mundo.	Exemplos de objetos particularmente legítimos.
<b>Figuras harmônicas da ordem natural</b>	Um símbolo que captura a essência de um mundo.	Um símbolo que captura a essência do que é legítimo.
<b>Modelo de teste para avaliar <i>worthiness</i> – legitimidade</b>	O teste é um meio objetivo para avaliar o mérito. Serve como um instrumento para resolver disputas ou conflitos dentro de um mundo.	Os meios materiais de um método pelo qual a legitimidade é avaliada.

Fonte: Adaptado de Cloutier e Langley, 2013, p. 366. (Tradução nossa).

Pelo Quadro 4, é possível identificar a convergência entre os dois modelos, por exemplo, com relação ao entendimento de mérito e de legitimidade, pois “*worthiness* (mérito) na Economia de Valores acaba sendo equivalente à legitimidade em termos de lógicas institucionais” (CLOUTIER e LANGLEY, 2013, p. 367).

Se há convergências, também há lacunas. Na análise realizada sobre as especificidades, semelhanças e complementaridade entre essas duas perspectivas teóricas – *Mundos de valor e Lógicas institucionais* –, Cloutier e Langley (2013) identificam pontos que merecem mais investigação empírica, como a dinâmica relacionada à luta pela legitimidade, efeito colateral

natural do pluralismo, e central para o entendimento da dinâmica institucional; a consideração do elemento moral na motivação dos atores sociais na escolha das lógicas institucionais às quais se alinhar; e a forma com que as lógicas se manifestam materialmente em objetos. Segundo essas autoras, o modelo proposto por Boltanski e Thévenot (2006) oferece recursos para a compreensão desses pontos no nível micro e na base cotidiana das organizações, tendo em vista que não foram suficientemente endereçados na perspectiva das lógicas institucionais.

Um ponto no qual os *Mundos de valor* diferem das *Lógicas institucionais* é sua premissa de que os atores sociais não tendem a interpretar e a produzir sentido do mundo em uma forma predeterminada, ditada por uma lógica institucional dominante. Ao contrário, a teoria dos *Mundos de valor* tem como premissa que os atores podem transitar entre os elementos de qualquer mundo e usá-los estrategicamente para construir suas necessidades de retórica em situações onde o que é certo ou apropriado é divergente em uma ação em curso. Essa possibilidade de trânsito estratégico dos atores sociais entre os *Mundos de valor* para a viabilização dos processos legitimadores encontra sinergia com o conceito de constelações de lógicas institucionais de Goodrick e Reay (2011), a partir do entendimento da simultaneidade de influência de um conjunto de lógicas.

Para essas autoras, as lógicas são partes elementares de um todo – constelação lógica –, que podem ser re combinadas de diferentes modos, seja pela modalidade de interação, seja pela ênfase de manifestação. Isso implica entender que as práticas organizacionais podem refletir a influência simultânea de atributos de lógicas diferentes, a depender da modalidade de constelação lógica vigente em determinada situação. Segundo as autoras, as constelações lógicas variam em três modalidades, cuja dinâmica interna pode ser tanto competitiva quanto cooperativa. Quando a dinâmica interna é de competição, duas modalidades de interação lógica podem ocorrer. Uma primeira interação é a dominância de uma lógica sobre as demais, sendo que as lógicas secundárias ou latentes atuam para usurpar a dominância da primeira. Nesse caso, as lógicas dominantes são apenas uma parte do arranjo das lógicas na constelação. Uma segunda interação é a influência equitativa de mais de uma lógica, no comportamento social. Essa coexistência entre lógicas dominantes dentro da mesma constelação pode persistir por longos períodos de tempo. A terceira modalidade caracteriza-se pela cooperação. Nesta, uma lógica exerce influência moderada sobre o comportamento social, dentre outras de menor influência, mas não há dominância de nenhuma das lógicas presentes. Elas podem até mesmo alternar seu padrão de influência sobre o comportamento, ao longo do tempo.

Ao conceituar as lógicas em termos de constelação, Goodrick e Reay (2011) dirigem a atenção para o entendimento sobre a interação entre as lógicas que formam uma constelação, evidenciando suas relações cooperativas e competitivas. A relação competitiva implica a vitória de uma lógica sobre outra, ou seja, à medida do aumento da força de ocorrência de uma lógica, há o decréscimo da outra. A competição entre lógicas sugere que há uma equivalência de perdas e ganhos no conjunto da constelação.

Já a relação cooperativa, ao contrário, sinaliza que o *ganha-ganha* é possível. Nesse caso, o fortalecimento de uma lógica não significa o correspondente enfraquecimento da força de outra lógica, ou seja, não há concorrência predatória entre os princípios de valor lógicos no sentido de que um elimina o outro. Eles coexistem e influenciam simultaneamente a EC, na medida da manifestação gramatical de suas respectivas lógicas.

Sob essa modalidade de relacionamento cooperativo, Goodrick e Reay (2011) identificam dois *modi operandi* – facilitador e aditivo. O caráter facilitador é gerado pela sustentação recíproca entre elementos gramaticais de lógicas distintas, atuando simultaneamente na constelação. O caráter aditivo implica o incremento do número de demandas que precisam ser atendidas, simultaneamente. Essas relações lógicas estão sintetizadas no Quadro 5.

**Quadro 5: Tipologias de constelações lógicas**

<b>Modalidades de constelações</b>	<b>Configurações da dinâmica entre as lógicas</b>
Competitiva	Luta pela dominância de uma única lógica
	Dominância durável de duas ou mais lógicas
Cooperativa	Influência moderada de duas ou mais lógicas, cujo relacionamento é facilitador ou aditivo

**Fonte: Baseado em Goodrick e Reay, 2011, p. 400-402.**

Outra maneira de interpretar a complexidade lógica é sugerida por Raynard (2016), a partir do exame de três componentes da relação existente entre as lógicas – incompatibilidade, priorização e sobreposição jurisdicional. Estes, por sua vez, combinam-se de forma diversificada para produzir quatro padrões de complexidade analiticamente distintos: segregada, restrita, alinhada e volátil. Cada padrão reflete um cenário institucional distinto, onde pelo menos dois componentes da complexidade estão em jogo. Essas três configurações e suas respectivas combinações elementares geram conjuntos únicos de oportunidades e de

restrições para as organizações e serão especificados quando tratarmos das respostas organizacionais.

Estudos que consideram a multiplicidade institucional, como o trabalho de Greenwood *et al.* (2010), que mostrou como a Igreja Católica na Espanha ampliou as lógicas Família e Comunidade – que, juntas, moderaram a lógica Mercado; além do estudo de Zilber (2011) sobre a rotina, demonstraram que as práticas existentes sustentam a multiplicidade institucional e que as lógicas podem reforçar-se mutuamente. A pesquisa de Kostova e Roth (2002) mostrou a complexidade do processo de legitimação interna perante as múltiplas lógicas que conformam o contexto de trabalho das organizações multinacionais, tanto no nível do relacionamento entre as subsidiárias e a matriz, como no nível das diversas subsidiárias e seu contexto local. O estudo de Quirke (2013) com escolas particulares no Canadá mostrou a capacidade das organizações que estão à margem do campo organizacional em driblar as pressões das diferentes lógicas institucionais, evitando o isomorfismo.

Além destes, há o trabalho de Patriotta *et al.* (2011), que demonstra o processo de legitimação de uma organização por meio do enquadramento estratégico dos discursos dos diversos *stakeholders* nos vários mundos de valor, em diferentes momentos de questionamento sofridos pela organização, *vis-à-vis* a opinião pública. Similarmente, Elsbach (2001) estuda o processo discursivo da Sears Auto Centers em busca da reparação de sua legitimidade perante a sociedade americana com relação à credibilidade dos serviços automotivos prestados em suas oficinas. O autor demonstra a variação da lógica discursiva empregada nas controvérsias com o público e a mídia, indo da racionalidade técnica à emocional, conforme o estágio dos *embates* com a sociedade. Bitekine (2011) propõe um modelo de análise para compreender o processo de julgamento dos *stakeholders*, diferenciando três processos decisórios – legitimidade, reputação e *status* –, para avaliar uma organização, em um contexto de racionalidade limitada.

Os pontos até aqui endereçados – trânsito dos atores sociais entre os diferentes mundos de valor que constituem a sociedade (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006; PATRIOTTA *et al.*, 2011); coexistência competitiva ou cooperativa entre as lógicas institucionais de uma constelação e sua influência no comportamento social (GOODRICK e REAY, 2011); reflexo dos componentes elementares das lógicas institucionais nas práticas materiais e nos símbolos culturais das organizações (GREENWOOD *et al.*, 2010; ZILBER, 2008); conexão entre a gramática dos mundos de valor e os tipos ideais das lógicas institucionais (CLOUTIER e LANGLEY, 2013) – são particularmente relevantes para esta tese. Este interesse se dá com relação (i) à dinâmica das manifestações lógicas nas práticas organizacionais perante a

complexidade institucional; (ii) à concepção de constelações lógicas de *designs* variados; (iii) à conexão entre a gramática dos mundos de valor e os tipos ideais das lógicas institucionais.

Se a dinamicidade das lógicas que conformam uma constelação pode ser evidenciada pelas práticas materiais e simbólicas das organizações, torna-se importante compreender como essas organizações são perpassadas por essa complexidade institucional e como elas lidam com os desafios impostos pelas múltiplas lógicas do seu ambiente.

### **2.3 Organizações plurais e respostas estratégicas**

As organizações inseridas no ambiente de complexidade institucional são nominadas organizações plurais (KRAATZ e BLOCK, 2008) ou híbridas (PACHE e SANTOS, 2013). Estas refletem as contradições de seu ambiente, incorporando elementos de diferentes lógicas institucionais, constituindo-se como “[...] arenas de contradição” (PACHE e SANTOS, 2013, p. 972). Nesta categoria, temos uma grande diversidade de organizações – hospitais, organizações não governamentais, universidades, organizações públicas, grandes corporações e pequenas empresas. Na esfera intraorganizacional, há estruturas internas – subunidades – que funcionam com a mesma lógica das organizações plurais (KRAATZ e BLOCK, 2008).

A tensão e o desafio de operar nessa realidade exigem a capacidade de harmonização entre situações de diferentes naturezas – *mundos de valor* (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006) – e aptidão para corresponder, simultaneamente, a expectativas impostas pelas várias esferas institucionais, o que pode levar ao desenvolvimento de múltiplas identidades organizacionais (GREENWOOD *et al.*, 2011). Estas múltiplas identidades são validadas por meio de trocas simbólicas com os diferentes segmentos de seu ambiente heterogêneo, conformando uma organização estruturalmente corporificada por múltiplas lógicas, legitimada por múltiplas crenças e valores simultaneamente aceitos, ou seja, “[...] uma organização que, genuinamente, possa ser [...] muitas coisas para muitas pessoas” (KRAATZ e BLOCK, 2008, p. 244).

Para melhor compreender essa multiplicidade de identidades de um ator social, recorreremos à psicologia social, mais especificamente aos construtos identidade e *self*. Sob esta perspectiva, a identidade é fruto do compartilhamento de relações de reconhecimento cognitivo, social e ético de um grupo social, que lhe garante direitos, trocas afetivas, compartilhamento de valores e de crenças em comum (GONÇALVES-NETO; LIMA, 2017). No processo de interação com os múltiplos sistemas institucionais, as organizações plurais desenvolvem um conjunto de identidades específicas, uma para cada um desses sistemas.

O *self* é constituído a partir das expectativas que o indivíduo imagina que os outros têm de si. Portanto, “o *self* é entendido como a imagem que o indivíduo forma de si mesmo ao imaginar o que os outros pensam dele” (COOLEY, 1992, p. 184). O indivíduo tem tantos *selves* sociais quantos são aqueles que carregam uma imagem dele, pois:

Nós praticamente podemos dizer que ele [indivíduo] tem tantos *eus* sociais diferentes quanto os distintos grupos de pessoas com cujas opiniões ele se importa. Ele geralmente mostra um lado diferente de si mesmo a cada um desses grupos diferentes (JAMES, 1890, p. 295, tradução nossa).

Por esse endereçamento conceitual, podemos entender que as múltiplas identidades desenvolvidas pelas organizações plurais constituem os seus múltiplos *selves* sociais e são direcionados a sua legitimação perante os múltiplos constituintes institucionais.

As organizações plurais desenvolvem soluções criativas e estratégicas para responder aos múltiplos critérios de legitimidade oriundos de seu campo institucional. Essas soluções constituem as respostas estratégicas desenvolvidas pelas organizações e são relativas às competências da organização em lidar com essas múltiplas pressões (GREENWOOD *et al.*, 2011; KRAATZ e BLOCK, 2008; SCOTT, 2014; WOOTEN e HOFMANN, 2008).

Raynard (2016) identifica uma série de tipologias de respostas voltadas às distintas configurações que a complexidade institucional pode apresentar. Para essa autora, a complexidade se apresenta sob diferentes formas – *segregada*, *restrita*, *alinhada* e *volátil* –, e cada uma delas impõe diferentes graus de desafio ao processo de legitimação organizacional. Diante dessa gradação de desafios, as organizações respondem estrategicamente de forma a minimizar a complexidade.

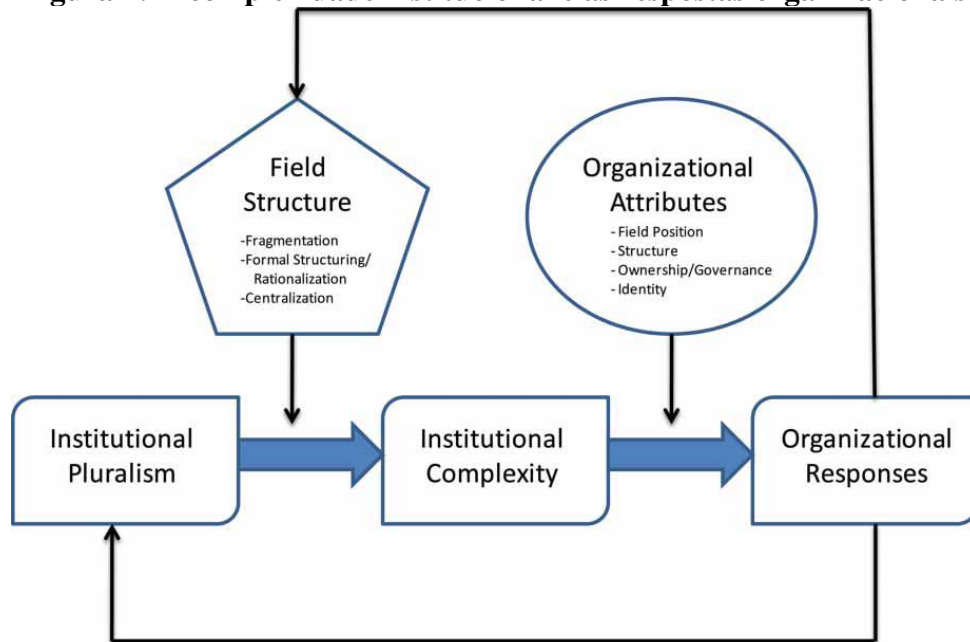
Assim, na configuração *segregada*, a complexidade pode ser amenizada pelo atendimento às demandas de apenas um grupo de referentes institucionais, ou seja, mantendo uma estrutura unitária dedicada, ou respondendo a públicos diferentes por meio de unidades estruturalmente compartimentadas. Na configuração *restrita*, a complexidade pode ser minimizada pela resistência à priorização das lógicas do campo, por meio do *symbolic decoupling*, ou pelo reflexo dessa priorização lógica na adoção de práticas e estruturas que acomodem as lógicas na mesma ordem hierárquica encontrada no campo. A configuração *alinhada* enseja a adoção, pelas organizações, de estruturas híbridas que não só acomodam as demandas de múltiplos constituintes do campo, mas também aproveitam possíveis sinergias na promulgação de prescrições lógicas. Já a configuração *volátil* sinaliza que a complexidade pode ser amenizada pela adoção de estruturas *orgânicas*, caracterizadas por unidades e equipes semiautônomas e descentralizadas, que invocam, de forma flexível, lógicas múltiplas na

realização de operações cotidianas. Essas tipologias de respostas estratégicas não eliminam os riscos de contestação dos constituintes com relação à legitimidade das organizações, exigindo um permanente monitoramento do ambiente institucional (RAYNARD, 2016).

A pesquisa de Raaijmakers *et al.* (2017) com os gestores de instituições de cuidado infantil na Holanda revelou o uso da temporalidade do processo decisório como uma resposta estratégica à complexidade institucional. Segundo esses autores, a complexidade institucional leva os tomadores de decisão a protelar a conformidade às pressões institucionais, mas não passivamente. Os decisores utilizam o *tempo de decisão* como uma estratégia para reduzir a complexidade institucional. Essa estratégia *espaçotemporal* pode ser aplicada de várias formas – pela neutralização ou pelo desafio das pressões opostas; pela adaptação das práticas, ajustando-as às crenças tanto dos oponentes como às suas próprias; ou ainda esperando para ver como a situação se desenvolve, à medida da múltipla influência das partes exercida umas sobre as outras.

Outro estudo sobre as diversas formas como as forças institucionais modelam as respostas organizacionais, em um contexto de pluralismo institucional, foi desenvolvido por Greenwood *et al.*, (2011). Os autores sintetizaram a natureza das pesquisas empíricas realizadas sobre a temática, segundo o seu foco – na estratégia ou na estrutura organizacional. As pesquisas mostraram que a complexidade institucional é modelada pela estruturação do campo, enquanto que as respostas estratégicas são produtos dos atributos organizacionais e que ambos – campo e respostas – fazem parte de um processo contínuo de influência mútua, conforme ilustrado na Figura 1.

**Figura 1: A complexidade institucional e as respostas organizacionais**



Fonte: GREENWOOD *et al.*, 2011, p. 324.

Os estudos que focaram a estratégia apontaram dois elementos direcionadores das respostas: (i) o poder de influência dos grupos de referência das lógicas institucionais presentes no campo organizacional e (ii) as múltiplas identidades presentes nas organizações plurais. Esses estudos examinaram quando e em que extensão as organizações acolhem as prescrições impingidas sobre elas pelos públicos de referência de seu campo organizacional e procuram explicar como esses públicos de referência são determinados. Nesse sentido, a estratégia adotada por uma organização será, em parte, função da representatividade das múltiplas lógicas presentes dentro da organização (PACHE e SANTOS, 2010). Isso significa que as lógicas que terão prioridade de resposta estão diretamente relacionadas ao poder relativo dos seus constituintes estratégicos.

Em outras palavras, quando apenas uma lógica está representada, essa lógica é aquela que está enraizada nas decisões e no comportamento organizacionais. Quando muitas lógicas, porém, estão presentes, a solução dependerá da distribuição de poder dentro da organização, dentre os representantes portadores de cada lógica. Estes são os grupos de interesse, com suas motivações e habilidades políticas, cujo grau de relacionamento com os seus referentes no campo organizacional e sua participação nas decisões organizacionais definem sua cota de poder. Tais estudos tiveram sua abordagem teórica constituída pela combinação do institucionalismo com as teorias da dependência de recursos e da estratégia contingencial (GREENWOOD *et al.*, 2011).



A outra abordagem do grupamento de estudos voltado para a estratégia diz respeito às múltiplas identidades presentes nas organizações plurais. Kraatz e Block (2008) entendem que as organizações não são recipientes passivos das prescrições institucionais, mas, ao contrário, elas interpretam, traduzem e, em alguns casos, transformam essas prescrições. Uma das formas de interpretação dessas prescrições institucionais é feita pelas identidades organizacionais.

Sob essa perspectiva, Greenwood *et al.* (2011) identificaram quatro modalidades de resposta. A primeira é a resistência ou eliminação das tensões da complexidade institucional por meio da eliminação ou marginalização de uma ou mais identidades institucionalmente derivadas. Os autores associam essa modalidade aos estudos de Oliver (1991), nos quais a estratégia de resistência é aplicada em nome de um forte comprometimento com uma identidade preferida.

A segunda modalidade é o equilíbrio entre as várias demandas institucionais pelo crescimento da cooperação entre as identidades e pela criação de ligações entre elas. A terceira modalidade é o surgimento da organização como uma instituição, construindo uma identidade tão forte e durável que seja capaz de *blindar* a organização contra as múltiplas pressões por conformidade. Essa modalidade de resposta seria capaz de fazer com que a organização se desligue, de certa forma, de seu cenário institucional. A quarta modalidade de resposta consiste na forma como a organização constrói seu relacionamento com os vários constituintes institucionais, ou seja, pela *compartimentalização* de identidades. Esses autores observam que os institucionalistas costumam considerar a compartimentalização como uma forma de *decoupling* – a organização se compromete com algumas lógicas apenas aparentemente, via cerimoniais, enquanto preserva o núcleo de sua identidade (GREENWOOD *et al.*, 2011). Vários estudos têm demonstrado a adoção de *decoupling* pelas organizações, mas Boxenbaum e Jonsson (2008) destacam a necessidade de mais pesquisas para verificar o impacto dessa estratégia no nível intraorganizacional.

As pesquisas empíricas que tiveram como foco a estrutura voltaram-se para os processos de diferenciação e suas implicações de coordenação e integração (LAWRENCE e LORSCH, 1967) e políticas de recursos humanos relativas ao desenvolvimento de competências internas. Esses estudos apontaram, como respostas estratégicas, a geração de estruturas híbridas e de práticas que enfatizaram o papel da liderança.

As respostas concernentes à geração de estruturas híbridas constituíram-se em dois modelos estruturais: *blended* e diferenciado. A hibridização *blended* procura combinar, e dispor em camadas, práticas tomadas de diferentes lógicas, em uma única organização, visando a obter

êxito tanto perante os atores do campo organizacional, quanto em melhorias no desempenho da organização. As *estruturas diferenciadas* realizam uma separação entre subunidades que operam com lógicas específicas, mas sempre no sentido de construir significados sobre partes específicas do ambiente que trazem algum tipo de ameaça para a organização. Esta divide os processos em partes, compartimentando-os em unidades separadas, como forma de dar respostas à complexidade advinda do ambiente.

As respostas relacionadas às práticas organizacionais afeitas ao papel das lideranças constituíram-se no desenvolvimento de competências específicas desse segmento. A hibridização da organização exige, por parte das lideranças, realizar a integração dos processos, das estruturas e das pessoas. Entender os requisitos dos diferentes tipos de negócio, ter a autoridade para implementar novos sistemas integrativos e minimizar a resistência interna são algumas das competências requeridas desse segmento. Sob a perspectiva institucional, a habilidade e a sensibilidade para entender as expectativas e as exigências dos constituintes das múltiplas lógicas e saber fazer ofertas simbólicas e reivindicações substantivas como membro legítimo da categoria de organizações plurais constituem atributos estratégicos para o exercício da liderança (GREENWOOD *et al.*, 2011).

A tipologia de Oliver (1991) abrange uma variação potencial de graus de conformidade organizacional, traduzida pelos seguintes estágios: resistência, reconhecimento, proatividade, influência e interesse próprio das organizações. A partir da potencial gradação de conformidade, a autora propõe cinco estratégias de respostas organizacionais, quais sejam: aquiescência, compromisso, rejeição (*avoidance*), rebeldia (*defy*) e manipulação. Aquiescência é a resposta de maior passividade e, conseqüentemente, de maior conformidade com as pressões por legitimidade, enquanto as demais seguem uma sequência gradual de resistência e de proatividade, culminando com a manipulação. Cada uma dessas respostas estratégicas é compreendida por táticas progressivas e diferenciadas de ação para se atingir o objetivo organizacional no que tange às pressões institucionais. Essas respostas variam desde a conformidade passiva até a mudança institucional, tendo sempre em vista a conquista ou a manutenção da legitimidade organizacional.

Pache e Santos (2013) acrescentam uma nova modalidade de resposta à tipologia de Oliver (1991) – o *selective coupling*. A ideia central é a adesão seletiva, pela organização, das demandas exercidas individualmente pelas lógicas institucionais. Essa estratégia confere maior autonomia de escolha sobre a que lógicas e respectivas demandas a organização interessa alinhar-se. O *selective coupling* abre espaço para as organizações criarem novas modalidades

de resposta e novos arranjos para responder às pressões institucionais, de acordo com os seus interesses, habilidades internas e posicionamento no campo institucional (poder econômico, político, liderança, inovação). Segundo esses autores, o *selective coupling* oferece respostas explícitas ao ambiente, escapando das armadilhas que um *decoupling* pode representar, como, por exemplo, ser desmascarada no momento de uma aparente adesão a determinada exigência, o que inevitavelmente compromete a legitimidade da organização.

Outra categoria de respostas organizacionais foi identificada por teóricos escandinavos que desenvolveram o conceito de *translator*: Brunsson (2002), Sahlin e Wedlin (2008) e Czarniawska (2008). Esses estudiosos sustentam o entendimento de que ideias e práticas sofrem mudanças sempre que são aplicadas em um novo contexto organizacional. Essa categoria de respostas originou-se nas pesquisas realizadas com o objetivo de apreender os elementos institucionais que se espalham pelo ambiente social e, como eles, são produzidos e difundidos, tornando-se *mitos racionalizados* (MEYER e ROWAN, 1991) e fazendo com que sejam incorporados pelas organizações em busca de sua legitimidade. Esses estudos analisam particularmente os aspectos dinâmicos da circulação de ideias, explicando como e por que as ideias se espalham, como são traduzidas à medida que fluem e quais são as consequências dessa tradução (BOXEMBAUM e JONSSON, 2008; SAHLIN e WEDLIN, 2008).

Sob a perspectiva teórica do *translator*, Sahlin e Wedlin (2008) caracterizam o processo de transmissão das ideias como imitação, ressaltando seu caráter ativo, em contraposição ao conceito da difusão como resposta passiva. As autoras entendem a imitação como um *processo performático*, essencial para a compreensão de como as ideias são traduzidas, modeladas e modificadas por meio dos processos de imitação. Diante da concepção performática da imitação, os teóricos escandinavos propõem o uso do termo *translator*, por invocar associações com os conceitos de movimento e de transformação. A imitação consiste, portanto, em um processo pelo qual as ideias são transmitidas por meio do mecanismo do *translator*. Estudos recentes procuram compreender questões ainda pouco elucidadas, tais como: quem imita quem, como imita e como as ideias são construídas, fornecidas e transferidas. Essas questões enfatizam o papel dos atores sociais e de seus interesses no processo de circulação das ideias, pois “[...] as ideias não se difundem no vácuo, mas são ativamente transferidas e traduzidas num contexto de outras ideias, atores, tradições e instituições” (SAHLIN e WEDLIN, 2008, p. 219, tradução nossa).

Em outra vertente de estudos, os pesquisadores escandinavos aplicaram o conceito de *translator* para analisar como e de onde partem as ideias gerenciais que circulam nas

organizações. Os resultados indicaram que, à medida que as ideias circulam, elas são traduzidas em objetos – livros, modelos e representações – cujas traduções foram feitas em vários contextos e por vários atores envolvidos no processo de circulação das ideias. Assim, o que é transferido de um contexto organizacional para outro não é exatamente a ideia ou a prática, mas as explicações e as materializações de certa ideia ou prática, isto é, os significados conferidos a elas. À medida que são submetidas ao *translation* e se espalham, elas geram versões locais de modelos e de ideias em contextos diversos daqueles dos quais foram produzidas. Tanto os atores que buscam ser imitados quanto aqueles que imitam traduzem ideias e práticas para adaptarem-nas aos seus próprios desejos e às especificidades circunstanciais de seu contexto. Esse processo é entendido como edição, no qual modelos ou protótipos – círculos de qualidade, modelos de governança, programas de responsabilidade socioambiental, terceirização, universidades corporativas, considerados exitosos – são formulados e reformulados à medida que circulam (SAHLIN e WEDLIN, 2008).

O processo de *recontextualização* pode mudar a formulação, os meios e o conteúdo das experiências e dos modelos. As ideias adquirem um caráter mutável e circulante, na proporção em que fluem de um contexto organizacional para outro e estão sujeitas ao *translater*. Assim, imitar não é só copiar, mas também modificar e inovar, dado que “[...] as ideias disseminadas são traduzidas por meio de sua circulação e evoluem diferentemente em ambientes diferentes, o que leva, não só à homogeneização, mas também à variação e à estratificação” (SAHLIN e WEDLIN, 2008, p. 219, tradução nossa). Scott (2014) também trabalha as múltiplas variáveis de relativização das respostas organizacionais às pressões institucionais:

A variação dos mecanismos de transmissão que alteram as mensagens institucionais; a variação dos *translations* das regras institucionais; os enganos ou erros na aplicação das regras; a variação da exposição ou susceptibilidade às regras institucionais; a variação dos atributos ou das conexões que afetam o conhecimento ou a sensibilidade às pressões institucionais; adaptações ou inovações pelos usuários da adoção das formas institucionais; a combinação de modelos concorrentes em várias formas híbridas; as respostas estratégicas individuais, às pressões institucionais; as respostas estratégicas pelas *networks* ou associações de organizações (SCOTT, 2014, p. 232, tradução nossa).

Dessa forma, as organizações desenvolvem estratégias *sob medida* para atender às suas especificidades – interesses e habilidades – e são relativas ao seu ambiente institucional. Assim, “[...] será mais fácil contabilizar a divergência do que a convergência nas respostas organizacionais às mesmas pressões institucionais” (SCOTT, 2014, p. 232). Dadas essas múltiplas possibilidades de respostas estratégicas, apresentamos uma síntese das modalidades discutidas nesta tese, no Quadro 6.

**Quadro 6: Modalidades de respostas estratégicas**

Modalidades de Respostas	Autores
<p>– Relativas às tipologias de complexidade institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segregada: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ estrutura unitária dedicada;</li> <li>○ unidades estruturalmente compartimentadas.</li> </ul> </li> <li>• Restrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>decoupling</i>;</li> <li>○ adoção de práticas e estruturas conforme a hierarquização lógica institucional do campo.</li> </ul> </li> <li>• Alinhada: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ estruturas híbridas.</li> </ul> </li> <li>• Volátil: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ estruturas orgânicas – <i>loosely couple</i> (Weick, 1976).</li> </ul> </li> </ul>	Raynard (2016)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo decisório: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ tempo de decisão.</li> </ul> </li> </ul>	Raaijmakers <i>et al.</i> (2017)
<p>– Focadas na estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• priorização de resposta conforme poder de influência dos grupos de referência das lógicas institucionais;</li> <li>• múltiplas identidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ resistência;</li> <li>○ equilíbrio;</li> <li>○ blindagem;</li> <li>○ compartimentalização.</li> </ul> </li> </ul> <p>– Focadas na estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hibridização: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>blended</i>;</li> <li>○ diferenciada;</li> </ul> </li> <li>• práticas organizacionais: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ desenvolvimento de competências dos líderes.</li> </ul> </li> </ul>	Greenwood <i>et al.</i> (2011)
<p>– Aquiescência;</p> <p>– Compromisso;</p> <p>– Rejeição;</p> <p>– Rebeldia;</p> <p>– Manipulação.</p>	Oliver (1991)
<p>– Adesão Seletiva</p>	Pache e Santos (2013)
<p>– <i>Translator</i></p>	Boxenbaum e Jonsson (2008) Brunsson (2002) Czarniawska (2008) Sahlin e Wedlin (2008)

**Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos autores citados no Quadro 6.**

O Quadro 6 descreve algumas possibilidades de estratégia de que a organização pode valer-se para enfrentar as pressões institucionais. A gama de estratégias utilizadas por uma organização é derivada de sua configuração – posição no campo institucional, porte, habilidades e competências internas – e demonstra sua criatividade e o seu espaço de ação diante das pressões institucionais. Esse entendimento representa uma mudança significativa no tratamento teórico das relações instituição-organização, indicando ainda que os estudos institucionais migraram de um caráter unidirecional, que determinavam os efeitos institucionais, para examinar os complexos processos recursivos pelos quais as forças institucionais tanto modelam quanto são modeladas pelas ações organizacionais (BOXEMBAUM e JONSSON, 2008; GREENWOOD *et al.*, 2011; PACHE e SANTOS, 2013; SCOTT, 2014).

Sob a visão da recursividade entre constituintes institucionais e ações organizacionais, temos os reflexos dessa dinâmica ambiental nas práticas organizacionais. Como o objeto de investigação empírica desta tese é a prática educativa de uma organização plural, discutimos na próxima seção a educação corporativa.

#### **2.4 A prática educativa no mundo do trabalho: do t&d às universidades corporativas**

Tratamos, nesta seção, da conceituação de educação corporativa adotada nesta tese e da trajetória evolutiva da prática educativa nas organizações, tendo como ponto de partida a revolução industrial. Ao longo do percurso, a educação laboral passa por transformações de várias ordens – escopo, objetivos, público, metodologias e fundamentos pedagógicos. Trazemos as principais correntes de influência da educação corporativa contemporânea e destacamos as peculiaridades dessa prática no Brasil.

A educação corporativa – EC – possui várias definições na literatura organizacional, não havendo um consenso, sendo, por vezes, definida como sinônimo de Universidade Corporativa – UC (MOSCARDINI, KLEIN, 2015) – ou de Sistema de Educação Corporativa – SEC (EBOLI, 2004). Nesta tese, consideramos as expressões “prática educativa”, “educação corporativa” e “universidade corporativa” como equivalentes. O nosso intuito é abordar a prática educativa das organizações, que aqui denominamos Educação Corporativa – EC –, sob todas as suas formas de ação pedagógica, formais e informais. Tomamos o conceito de Moscardini e Klein (2015) de educação corporativa – EC – como um conjunto de estratégias educacionais contínuas que a organização promove, fundamentada em metas futuras, nas

estratégias e na cultura organizacional, com o objetivo de desenvolver as competências críticas para a organização, envolvendo os públicos interno e externo à empresa.

Sob a perspectiva evolutiva da EC, os primeiros centros de Treinamento e Desenvolvimento –T&D – surgiram no período da revolução industrial, na Alemanha e nos Estados Unidos, e incluíam linguagem e matemática. O objetivo era capacitar os trabalhadores para operar as máquinas industriais. Desde essa época, encontrar profissionais aptos para o trabalho foi um desejo das organizações. No entanto, à medida da sofisticação dos negócios, da velocidade das mudanças e das inovações do mercado, essa qualificação se tornou cada vez mais rara (ALPERSTEDT, 2001). Esse contexto levou o T&D a incorporar novas necessidades de desenvolvimento e capacitação dos profissionais. Além dos treinamentos operacionais, foram incorporados programas relacionados aos valores, crenças e hábitos organizacionais, ou seja, à cultura organizacional. Nesse escopo, estão incluídos os temas disciplina, pontualidade, maneiras de se vestir e de se relacionar (CASTRO, EBOLI, 2013).

Outra etapa de evolução do T&D foi a incorporação dos programas de desenvolvimento de gestão e de liderança. Este tema se tornou cada vez mais complexo, exigindo habilidades específicas para lidar com as diferenças de personalidade e de motivação das pessoas que compõem uma equipe, incluindo a expansão da atuação das entidades de classe, da consolidação da legislação trabalhista e dos direitos humanos. Harmonizar diferenças, conciliar interesses e levar a equipe a patamares crescentes de produtividade e eficiência se tornou uma competência de grande valor para as organizações, o que elevou o desenvolvimento da liderança a um *status* cada vez mais prioritário dentre as atribuições do T&D. Os estudos sobre liderança organizacional se desdobraram em novas modalidades, como a liderança individual, a liderança coletiva, a liderança em redes (CREVANI, *et al.*, 2010; DAY, 2000).

Paralelamente a essa demanda crescente por novas temáticas formativas, ocorre a incorporação, na gestão de recursos humanos, da gestão por competências, empregando o sistema de *Balanced Score Card* – BSC –, para a avaliação de desempenho de ambos os níveis – empregados e organizações. Esse modelo de gestão estabelece as competências essenciais para a organização, as quais devem estar refletidas nas competências individuais dos colaboradores (BRANDÃO, 2004; CARBONE, 2005). O T&D é, então, demandado a promover o alinhamento entre os dois níveis de competências – individuais e organizacionais. A gestão por competências alterou o planejamento e a elaboração dos programas educativos, direcionando-os para os negócios e a competitividade organizacional, em sintonia com a estratégia empresarial. Para Alperstedt (2001), a ação educacional se desloca para a

organização, trabalhando a aprendizagem contínua, com foco na inovação e na mudança organizacional.

Outro degrau na trajetória das ações educativas foi a incorporação dos altos executivos nos programas de treinamento. Para eliminar o estigma de um departamento voltado ao desenvolvimento de profissionais do escalão operacional, o T&D foi transformado em Universidade Corporativa – UC (CASTRO, EBOLI, 2013). Esse novo *status* atrai a atenção do alto escalão para participar das ações de desenvolvimento propostas para este segmento. A nomeação de UC, além de romper o paradigma de educação voltada ao nível operacional das organizações, responde à necessidade de incremento da capacitação individual e da geração de níveis mais altos de competência para toda a organização. Nessa trajetória evolutiva da prática educativa nas organizações, “o processo de aprendizagem deixou de ser um valor agregado para tornar-se uma estratégia de desenvolvimento organizacional, garantindo a sobrevivência da empresa” (ALPERSTEDT, 2001, p.152).

Essas progressivas demandas educativas surgiram em meio a novas configurações organizacionais e ambientais. Segundo Meister (1999, p. 1-12), o conceito de EC ou UC surge no final do séc. XX, e o aparecimento desse fenômeno é sustentado por cinco forças: (i) organizações flexíveis: a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial; (ii) era do conhecimento: o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional; (iii) rápida obsolescência do conhecimento: a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência; (iv) empregabilidade: o novo foco na capacidade de ocupação para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida; (v) educação para estratégia global: uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios.

Contemporaneamente, existem cerca de quatro mil UCs no mundo. Além de informar, formar, inculcar valores e preparar para a gestão, algumas passam a atuar na orquestração de processos de mudança organizacional (CASTRO; EBOLI, 2013). Enquanto o centro de formação – T&D – tinha como foco o indivíduo, a UC é centrada na inteligência coletiva da organização e nas soluções de negócios (RENAUD-COULAN, 2013).

A *Corporate University Xchange* – CorpU – e a *Graduate School of Education* – GSE – , da Universidade da Pensilvânia, realizam, há uma década, o *Global Leadership Congress*, na



Filadélfia, Estados Unidos, anualmente. A CorpU é um fornecedor de pesquisa, *benchmarking* e serviços de consultoria em UC para ajudar organizações a transformar o aprendizado corporativo. Fundada em 1997, o seu objetivo é maximizar os investimentos corporativos em treinamento e desenvolvimento para oferecer melhores resultados de negócios (Disponível em: <<https://www.cbinsights.com/company/corporate-university-xchange>> Acesso em: 21.3.2019). Nesse Congresso anual, é apresentado o *estado da arte* em UC, e são premiados os melhores casos do ano. Os critérios utilizados para a premiação – alinhamento estratégico, alianças e parcerias, lançamentos (novas UCs ou novos programas), desenvolvimento de lideranças, tecnologia aplicada ao aprendizado, *marketing* e *branding* e medição de resultados – fundamentam o que é considerado, hoje, excelência em UC e evidenciam sua complexidade e seu caráter estratégico para as organizações (CASTRO; EBOLI, 2013).

Atualmente, há duas grandes escolas mundiais em EC: a americana e a francesa, sendo seus respectivos expoentes: a *Corporate University XChange – CorpU* –, nos Estados Unidos, e a *Global Council of Corporate Universities – GlobalCCU* –, uma rede de universidades corporativas formadas por organizações dos cinco continentes, com sede em Paris, França. A escola americana é pragmática, focada em resultados para a organização e atua no sentido de identificar a real necessidade de formação do colaborador para a função que exerce (ALPERSTEDT, 2001; CASTRO, EBOLI, 2013). Um exemplo é a UC da *General Eletric*, fundada em 1956, considerada referência mundial nesse campo. Suas características são a ênfase na produtividade e o papel de inspirar e catalisar mudanças institucionais. Ela está encarregada de proclamar os valores e expectativas da empresa com relação aos seus colaboradores: “... é o coração da cultura GE” (CASTRO, EBOLI, 2013, p. 413).

A escola francesa tem uma abordagem humanista, voltada para a responsabilidade socioambiental da empresa, expandindo suas ações para os seus diversos públicos de relacionamento. Representada pela *GlobalCCU*, rede criada em 2005, sua filosofia de educação prega a solidariedade, a cidadania corporativa e o compartilhamento do conhecimento:

Uma das minhas convicções é que o conhecimento é riqueza e riqueza deve ser compartilhada. De fato, a troca de conhecimento está no centro de nossa filosofia. Outra convicção que tenho é que é preciso respeitar e aproveitar ao máximo a diversidade, seja ela social, ambiental ou cultural. Isso significa, no que diz respeito às empresas multinacionais, que os executivos têm que aceitar a idéia de que têm agora um papel social a desempenhar, e que é vital para eles promover o desenvolvimento sustentável e a cidadania corporativa. Então, o que eu quero fazer com o GlobalCCU é dar aos executivos da CU a oportunidade de comparar suas abordagens e métodos de trabalho, compartilhar informações, mas, além disso, acumular conhecimento e criar novas ferramentas juntos. É o meu sonho! Annick Renaud-Coulon. Disponível em: <<http://www.globalccu.com>>. Acesso em: 21.3.2019. (Tradução nossa).

Nessa escola, a UC tem como objetivo ajudar a otimizar, por meio da educação, o desempenho global da organização em todas as suas dimensões: humanas, econômicas, financeiras, sociais, ambientais, tecnológicas, de comunicação. A UC é um espaço de aprendizagem, informação, comunicação, compartilhamento, confrontação, mediação, ou seja, “[...] são espaços de democratização da gestão” (RENAUD-COULAN, 2012).

A fundadora do *GlobalCCU*, Annick Renaud-Coulan, defende a participação da UC como protagonista das ações de mudança organizacional, posto que, na sua concepção, as UCs foram criadas para unir todas as pessoas por meio da cultura, e argumenta que seu escopo de atuação vai além da racionalidade. Segundo Renaud-Coulan, “as estruturas educacionais parecem ser convenientes à importante mensagem – o fator humano está sendo levado em conta” (RENAUD-COULAN, 2012). Para a escola francesa, a integração dos pobres, a gestão da diversidade cultural, a boa convivência e a responsabilidade social e ambiental são elementos importantes para aumentar a competitividade dos países (CASTRO, EBOLI, 2013).

A EC é uma prática vigente nas grandes organizações, tanto brasileiras quanto multinacionais, seja na esfera pública, seja na privada, seja do terceiro setor, e vem assumindo a forma de Universidade Corporativa – UC. O surgimento das primeiras UCs nacionais ocorre na década de 1990, formato que se vem expandindo e se consolidando no meio empresarial, com orçamentos crescentes e atuação ampliada. As UCs Petrobrás, Companhia Vale, Algar, Accor, Datasul, Eletronorte, Serasa, Brahma, Bradesco, Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil são algumas das cem existentes, no País, em 2004 (QUADROS, FOCHESTATTO, 2012).

Em pesquisa realizada com 21 empresas de destaque na Administração de Gestão de RH, circunscritas ao Estado de São Paulo, Eboli (2004) investigou o seu modelo de educação. Os resultados permitiram delinear o perfil dessas organizações e demonstraram que todas adotavam um modelo estruturado de educação, na sua maioria, a UC. A pesquisa mostrou que a prática educativa sistematizada compõe a estrutura de organizações de diversos setores produtivos, de natureza jurídica pública e privada, de capital nacional e multinacional. A maior parte desses sistemas educativos foi implantada a partir de 2000 e estava vinculada à área de RH. Esses resultados estão demonstrados no Quadro 7, a seguir.

**Quadro 7: Perfil organizacional x modelo educacional por setor produtivo**

Setor produtivo	Empresas	Origem do capital	Tipo de empresa	Nome do sistema de Educação Corporativa	Início
<b>Água e saneamento</b>	1. Sabesp	Brasil	Pública	Universidade Empresarial Sabesp	2000
<b>Alimentos</b>	2. Sadia	Brasil	Privada	Uni S	2003
<b>Comércio varejista</b>	3. Carrefour	França	Privada	Instituto de Formação Carrefour	2000
	4. Lojas Renner	Brasil	Privada	Universidade Renner	2002
<b>Comunicação e gráfica</b>	5. Rede Bahia	Brasil	Privada	Uniredebahia	2001
<b>Eletroeletrônica</b>	6. Alcatel	França	Privada	Alcatel University	1998
	7. Siemens	Alemanha	Privada	Siemens Management Learning	1998
<b>Energia elétrica</b>	8. Elektro	EUA	Privada	Centro de Excelência Elektro	2001
<b>Financeira</b>	9. Banco do Brasil	Brasil	Pública	UC Banco do Brasil	2002
	10. BankBoston	EUA	Privada	Boston School	1999
	11. BNDES	Brasil	Pública	Universidade BNDES	2002
	12. Caixa	Brasil	Privada	Universidade Caixa	2001
	13. Real ABN	Holanda	Privada	Academia ABN Amro	2001
	14. Visa do Brasil	EUA	Privada	Universidade Visa	2001
<b>Higiene e limpeza</b>	15. Natura	Brasil	Privada	Educação Corporativa Natura	2002
<b>Mineração e siderurgia</b>	16. CVRD	Brasil	Privada	Universidade Vale	2003
<b>Serviços</b>	17. Amil	Brasil	Privada	Amil Universidade Corporativa	2000
	18. Correios	Brasil	Pública	Único – Universidade Correios	2001
<b>Informática e tecnologia</b>	19. Microsiga	Brasil	Privada	Educação Corporativa Microsiga	2000
<b>Telecomunicações</b>	20. Embratel	EUA	Privada	UCE – Univ. Corporativa Embratel	2002
<b>Veículos e peças</b>	21. Volkswagen	Alemanha	Privada	AutoUni – UC da Volks Brasil	2002

Fonte: EBOLI, 2004, p. 67.

O Quadro 7 aponta, dentre os diversos setores produtivos cujas organizações adotam a EC, a supremacia do setor financeiro, com 28% de representatividade. Isso nos leva a pensar no crescente processo de concentração desse setor, tendo em vista que, das três instituições privadas pesquisadas, duas não atuam mais no Brasil.

Em outra pesquisa, a Pesquisa Nacional sobre Práticas e Resultados da Educação Corporativa, realizada em 2012, pela Fundação Instituto de Administração – FIA –, com 60 empresas, mostrou que as UCs são bem financiadas, têm boas equipes dirigentes, e 73% pertencem a empresas nacionais. Dos 55% de respondentes que apontaram incremento de orçamento de 2011 para 2012, as justificativas foram: maior número de ações educacionais, mais colaboradores na organização e ampliação da atuação da UC (CASTRO, EBOLI, 2013). Essa pesquisa também trouxe informações relevantes sobre o escopo de atuação das UCs brasileiras, suas principais características e modelo de atuação. Evidenciou-se, por exemplo, o perfil social da UC brasileira, bastante alinhado à escola francesa. As preocupações com a inclusão social e a redução da pobreza pautam as escolhas sobre a programação de cursos a ser oferecida e há liberdade de escolha, por parte dos colaboradores, sobre quais cursos fazerem, em detrimento de estarem ou não diretamente vinculados às suas atividades de trabalho. Para Castro e Eboli (2013), essa postura impacta a eficiência da UC e a produtividade da organização, pois os recursos não estão sendo focados no negócio e na competitividade organizacional. Esses autores chamam esse fenômeno “Síndrome de Gini”, remetendo ao desvio de atuação da UC, do foco no negócio, para a tentativa de minimizar as desigualdades sociais do País: “Universidade Corporativa não é orfanato, não é instituição de caridade, não é o braço social da empresa e não é mecanismo compensatório” (CASTRO, EBOLI, 2013, p. 411).

Brandão (2004) também verifica o caráter dual da EC de uma organização estatal, objeto de sua pesquisa, em relação ao seu escopo de atuação. Por um lado, há o papel de desenvolvimento dos profissionais e, de outro, o de relacionamento com a comunidade de aprendizagem, que engloba a cadeia de valor da empresa. Essa dualidade de papéis evidencia a EC pesquisada como uma estratégia de cunho mercadológico e político, visando à conciliação de duas grandes demandas vivenciadas pela organização. Esse foco de atuação parece ser a principal diferença entre a EC brasileira e a escola norte-americana, onde se encontram as expoentes universidades corporativas Motorola, Arthur D. Little, McDonald’s, Oracle, Arthur Andersen, Disney e GE.

Esse desenvolvimento humano e organizacional por meio da aprendizagem traz à tona uma questão central para o entendimento da educação corporativa – o sentido do trabalho para o indivíduo, sujeito dessa educação. O trabalho tem, na vida do homem, uma ligação intrínseca com sua identidade, seu modo de vida, seus valores, suas habilidades e seus talentos. Constitui-se como um dos pilares para o fortalecimento da autoestima, o sustento das famílias e a

autonomia do indivíduo, não só financeira, mas emocional e psíquica (MORIN, 2009). Ao mesmo tempo em que o trabalho representa o ideal de futuro e de possibilidades de desenvolvimento humano e profissional, constitui-se em um dos direitos fundamentais do homem, presente na Declaração de Direitos Universais da ONU, no artigo 23 (Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 21.3.2019).

Se, por um lado, assegurar esses direitos para a totalidade da humanidade é um desafio, por outro, sabe-se que não são suficientes para atender às expectativas de uma minoria que já tem seus direitos fundamentais atendidos. Existe uma gama de fatores que influenciam a percepção do sujeito sobre a qualidade do trabalho que desenvolve e que determinam seu envolvimento e sua satisfação para com sua atividade laboral. Entender essa gama de fatores é um desafio permanente para as organizações e torna-se cada dia mais complexo. Para Morin (2001, p. 9), “O trabalho representa um valor importante nas sociedades ocidentais contemporâneas, exercendo uma influência considerável sobre a motivação dos trabalhadores, assim como sobre sua satisfação e sua produtividade.” Oferecer um trabalho atrativo, hoje, é mais do que pagar os salários em dia, proporcionar condições de segurança e de saúde. As empresas têm buscado oferecer um trabalho que faça sentido:

[...] se for feito de maneira eficiente, se conduz a alguma coisa, se beneficia outras pessoas, se ele corresponde aos interesses e às competências das pessoas, se ele permite aprender, realizar-se e superar-se e se ele permite exprimir-se e exercer seu poder (Morin, 2001, p. 14).

Para Arroyo (1991), o homem se torna humano por meio do trabalho que realiza e tem direito a aprender e se aprimorar cada vez mais, pois todos querem realizar um trabalho de excelência. As UCs são o *locus* onde esses anseios são trabalhados e transformados em políticas e ações educativas. Seu objetivo é potencializar a satisfação dos indivíduos no trabalho, o seu sentimento de pertencimento à organização e o seu engajamento às estratégias empresariais, em um sentido mais amplo (Disponível em: <<http://www.globalccu.com/>>. Acesso em: 21.3.2019). Essa conciliação de expectativas individuais e organizacionais, no entanto, lança a UC em uma arena de conflitos. Estes variam desde a concepção de educação até os objetivos a serem alcançados com o processo de aprendizagem.

Ioschpe (2004) apresenta duas visões distintas sobre o processo educacional – de um lado, os pedagogos, educadores e filósofos enxergam a educação como um processo de libertação do educando e, do outro, os empresários e trabalhadores o concebem como uma ferramenta de adestramento, de preparação para o trabalho e para a manutenção da ordem. Niskier (2001) define a educação como um fenômeno político, pois a política é o conjunto de

experiências vividas em uma sociedade. Segundo o autor, a educação deve estar amparada em fenômenos da realidade, alicerçada pelo conhecimento científico e alinhada à realidade social na qual está inserida. Freire (2004) diferencia formação e treinamento. Para o autor, formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas, na técnica indispensável a sua sobrevivência, por meio da transmissão unidirecional de conhecimentos, a qual ele denomina *ensino bancário*. Contrariamente, a formação pressupõe um processo de aprendizagem que desperta uma curiosidade crescente, mantém vivo o gosto da rebeldia e estimula a capacidade de arriscar-se e de aventurar-se. Desse processo, fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita. “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2004, p. 26).

Juntos, esses autores clarificam os dilemas intrínsecos ao processo educativo desenvolvido no âmbito da educação corporativa. Conciliar manutenção da ordem e estímulo à criatividade, adestramento para o trabalho e engajamento aos objetivos organizacionais parecem paradoxais. Segundo Annick Renaud-Coulon, no entanto, a UC é um espaço para aprender, pensar, compartilhar, criar, fazer, mobilizar a inteligência coletiva; uma estrutura de comunicação, debate e mediação; um espaço de aplicação de educação e de estratégias para servir ao desenvolvimento do desempenho de Pessoas, Negócios e Sociedade (Disponível em: <<http://www.globalccu.com/>>. Acesso em: 21.3.2019).

## 2.5 Conclusão

Este capítulo teve o objetivo de apresentar os pressupostos teóricos da tese. Primeiro, a concepção do campo organizacional como um campo de lutas (WOOTEN e HOFFMAN, 2008) entre os diversos conjuntos de princípios que prescrevem como interpretar e como funcionar em situações sociais, entendidos como lógicas institucionais (GREENWOOD *et al.*, 2011). Essas múltiplas lógicas apresentam demandas concorrentes e, muitas vezes, conflitantes aos atores sociais, caracterizando um ambiente de complexidade institucional ((KRAATZ e BLOCK, 2008; RAYNARD, 2016). Operar nessa realidade exige a capacidade de responder simultaneamente a diferentes princípios de valor, o que amplifica os desafios processuais de legitimação organizacional (KRAATZ e BLOCK, 2008; SUCHMAN, 1995).

Segundo, para compreender a natureza dessas diversas lógicas institucionais e seus respectivos princípios de valor, valemo-nos dos estudos sobre a interinstitucionalidade da

sociedade contemporânea (FRIEDLAND e ALFORD, 1991; THORNTON *et al.*, 2012) e os *Mundos de valor* (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006). Isso nos possibilitou compreender as diversas ordens de valor que guiam os comportamentos sociais e a sua materialização nas práticas organizacionais (CLOUTIER e LANGLEY, 2013; GREENWOOD *et al.*, 2011). Vimos as diferentes modalidades de interação lógico-institucional (GOODRICK e REAY 2011; RAYNARD, 2016) e como as organizações respondem a esse contexto de complexidade lógica (GREENWOOD *et al.*, 2011; OLIVER, 1991; PACHE e SANTOS, 2013; RAAIJMAKERS *et al.*, 2017; SAHLIN e WEDLIN, 2008).

As organizações interagem estrategicamente com seu ambiente institucional, por meio de um processo recursivo entre os constituintes institucionais e as ações organizacionais. Em outros termos, as forças institucionais tanto modelam, quanto são modeladas pelas ações organizacionais (BOXEMBAUM e JONSSON, 2008; GREENWOOD *et al.*, 2011; PACHE e SANTOS, 2013; SCOTT, 2014). Essa interação se reflete material e simbolicamente nas práticas organizacionais. Uma vez que a investigação empírica desta tese tem como objeto a análise da prática educativa, traçamos a sua retrospectiva histórica, a partir da revolução industrial (ALPERSTEDT, 2001; CASTRO e EBOLI, 2013). Essa prática vem-se consolidando no mundo corporativo como um instrumento estratégico para a sobrevivência organizacional e espelha os valores, o estilo de liderança e a cultura organizacional (RENAUD-COULAN, 2012).

Assim, retomando a problemática desta tese – como a dinâmica das lógicas institucionais se evidencia nas práticas organizacionais –, entendemos ter identificado os subsídios teóricos fundamentais à nossa investigação. Os autores referenciados neste capítulo sustentam nosso argumento de que podemos identificar a multiplicidade lógica institucional presente em uma organização, mediante a observação de suas práticas. Estas, por sua vez, são a materialização das diferentes lógicas, ou seja, uma mesma prática pode traduzir simultaneamente mais de uma lógica.

A prática pesquisada envolve um fenômeno inerente à organização – educação corporativa. Esse fenômeno, sob a perspectiva sociológica, é concebido como um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações), cuja função principal é a reprodução do sistema social (NOÉ, 2000). Diante dessa concepção, entendemos que a prática educativa se oferece como um *locus* propício de evidenciação das lógicas institucionais presentes na organização

### **3 DESIGN TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

#### **3.1 Base epistemológica da pesquisa**

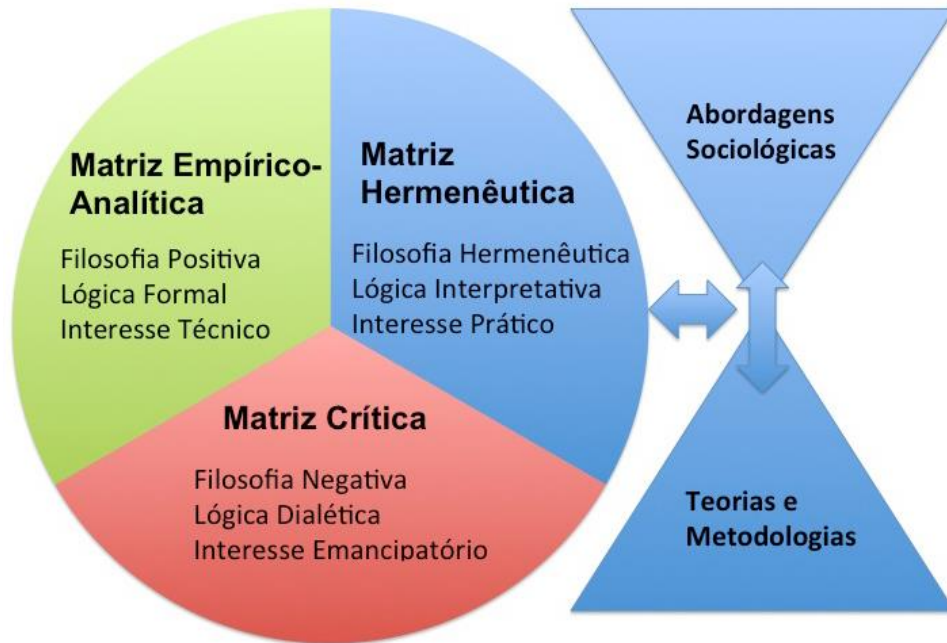
Este trabalho segue a lógica indutiva, dado que parte da observação de um caso particular para o estabelecimento de generalizações (LAKATOS e MARCONI, 1991). O ponto de partida é a investigação de como se dá o processo de coexistência das múltiplas lógicas institucionais presentes em uma organização plural. E, mais especificamente, como a dinâmica das lógicas institucionais se evidencia nas práticas organizacionais. No caso analisado, na prática educativa. A abordagem é multiparadigmática, transitando entre o interpretativismo e o funcionalismo. A visão multiparadigmática é defendida por Paula (2012) na sua tese sobre o círculo das matrizes epistemológicas, que concilia os três interesses cognitivos discutidos por Habermas (1968, 1982) – técnico, prático e emancipatório às matrizes empírico-analítica, hermenêutica e crítica, respectivamente. Essas matrizes indicam as preferências cognitivas, de lógica de pensamento e de interesses, e estão dispostas em um círculo que representa partes de um todo integrado, que é a produção do conhecimento. Aquelas buscam redefinir os paradigmas sociológicos de Burrell e Morgan (1979), a partir da proposição de seis abordagens sociológicas para os estudos organizacionais – funcionalista, interpretativista, humanista, estruturalista, pós-estruturalista e realista crítica. A autora defende a superação da incomunicabilidade entre as matrizes, pois mesmo abordagens sociológicas que apresentam um viés para uma determinada matriz epistemológica produzem teorias e metodologias que transitam no círculo de matrizes proposto, uma vez que:

[...] o ideal seria que as pesquisas em estudos organizacionais abrangessem os três interesses cognitivos – o interesse técnico, o interesse prático e o interesse emancipatório –, sendo que ainda assim os investigadores precisariam estar conscientes que enfrentam limitações cognitivas (PAULA, 2012, p. 6).

Sustenta também a incompletude do conhecimento e a necessidade do diálogo entre as abordagens sociológicas para abranger mais interesses cognitivos, como demonstrado na Figura 2, a seguir.



**Figura 2: Matrizes epistemológicas, abordagens sociológicas, teorias e metodologias**



Fonte: PAULA, 2012, p. 85.

Uma concepção multiparadigmática dos estudos organizacionais também é defendida por Machado-da-Silva *et al.* (2010), ao contraporem a crítica de alguns pesquisadores à teoria neoinstitucional como determinística. Estes autores defendem a abordagem recursiva do processo de institucionalização e sua compreensão como processo recorrente, garantido e condicionado, não determinado, por certo grau de estabilização dos sistemas sociais. Do ponto de vista ontológico, esses autores não adotam nem uma posição objetiva nem subjetiva, mas intersubjetiva, uma vez que:

A noção de intersubjetividade possibilita o estabelecimento de pontes significativas em relação aos conceitos de subjetivo e objetivo, uma vez que se refere ao compartilhamento de significados atribuídos por atores individuais em cada situação social específica, garantindo uma objetividade localizada, porque espaciotemporalmente delimitada (MACHADO-DA-SILVA, 2010, p. 81).

Para esses autores, o institucionalismo mescla o funcionalismo com uma abordagem construtivista e interpretacionista, recorrendo à ideia de *cognição estruturada*, de Selznick (2011), segundo o qual a interação da cultura com a organização é mediada por uma mente socialmente construída, isto é, por padrões de percepção e avaliação. Assim, o institucionalismo inclui nos estudos organizacionais a ideia de racionalidade limitada, como princípio da tomada de decisão e interação, contribuindo para a substituição da noção de atores dominados culturalmente ou de atores racionais impossibilitados de seguir seu curso instrumental de decisão por exigências de práticas institucionalizadas em um campo organizacional. Segundo Machado-da-Silva *et al.* (2010), a ação, mesmo que intencionalmente

racional, permanece limitada por padrões institucionalizados. “Essa noção de limites da racionalidade [...] repousa sobre abordagem multiparadigmática de teoria social, uma vez que se assenta, pelo menos, sobre pressupostos estruturais e interpretativistas” (MACHADO-DASILVA *et al.*, 2010, p. 89).

Dentre as abordagens interpretativas, está o construcionismo, baseado primordialmente na obra de Berger e Luckmann (2014). Para Czarniawska (2008), o construcionismo social pretende afastar-se da arrogância tanto do pensamento crítico quanto da ambição positivista de definir o mundo corretamente de acordo com o que os pesquisadores *veem como certo*. Para essa autora, no campo dos estudos organizacionais, o ganho de se aplicar o construcionismo social é compreender, além da retrospectiva histórica da institucionalização, já bastante estudada, os eventos *in situ*, investigando a trajetória dos fatos, o meio através do qual eles circulam, são traduzidos, ancoram-se, globalizam-se e localizam-se. Além disso, permite entender o modo como as instituições emergem ou desaparecem e também a maneira como novas estruturas, instituições e identidade surgem.

### **3.2 Tipo e técnica de pesquisa**

A pesquisa é qualitativa, descritiva e explicativa. Essa escolha se justifica pela aderência entre a abordagem epistemológica multiparadigmática empregada nesta tese, transitando entre as matrizes hermenêutica e empírico-analítica (PAULA, 2012), e a concepção abrangente do campo de investigação próprio da pesquisa qualitativa, que é transversal a várias disciplinas, campos e temas de interesse científico, cujo foco investigativo também é multiparadigmático (DENZIN e LINCOLN, 1994). A pesquisa qualitativa se concentra no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social, não se preocupando com a representatividade numérica preconizada pelos estudos quantitativos. Sua atenção é com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Em suma, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela subjetividade como meio de compreender e interpretar as experiências, valorizando a intuição no tratamento das narrativas analisadas, e enfatiza a interpretação do objeto, a importância do contexto do objeto, a proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados, a utilização de diversas fontes de dados, o ponto de vista do observador – interno à organização estudada.

Essa modalidade de pesquisa apresenta limites e riscos, como a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos por meio dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada ou com os sujeitos pesquisados (MINAYO, 2007).

Já a pesquisa descritiva, diferentemente da exploratória, aplica-se a temas já conhecidos, já estudados, mas que merecem um aprofundamento. Essa modalidade de pesquisa realiza o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico, no seu *habitat* natural, sem a interferência do pesquisador, cujo papel é observar, registrar e analisar os fenômenos, sem entrar no mérito dos conteúdos. O processo descritivo visa à identificação, ao registro e à análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno objeto da pesquisa. São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex post facto* e outras (TRIVIÑOS, 1987).

Escolhemos, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso. Este permite realizar uma investigação preservando os aspectos holísticos e significativos dos eventos da vida real, tais como os processos organizacionais e administrativos, e é recomendado, principalmente, quando a pergunta *como* está sendo feita sobre uma série de eventos contemporâneos sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle (YIN, 2004; STAKE, 1994). O estudo de caso pode ser definido como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu próprio contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o seu contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2004, p. 19). Do ponto de vista técnico, o método do estudo de caso é compreendido como um quadro com muitas variáveis de interesse, relacionadas com múltiplas evidências e se beneficiando pelo desenvolvimento das proposições teóricas para guiar a coleta de dados e sua análise. Como consequência, o método de estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que abrange uma grande variedade de métodos – com a lógica do *design* incorporando abordagens específicas à coleta e à análise de dados.

Em estudo de casos, o pesquisador pode recorrer a múltiplas fontes de evidências, como entrevistas, questionários, documentos, observação, registros em arquivos e artefatos físicos. A utilização combinada de várias fontes de evidências (uma das técnicas de triangulação) possibilita o confronto dos dados obtidos a partir de cada fonte, conferindo maior validade

interna e rigor aos resultados da pesquisa (ADAMI; KIGER, 2005). Yin (2004) acrescenta que o benefício do uso da triangulação é a construção de linhas convergentes de investigação, pois “[...] qualquer descoberta em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo ao estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, 2004, p.126). Com base nessa premissa, a pesquisa realizada utilizou a técnica de triangulação, ao cruzar os dados obtidos a partir de várias fontes de evidências, especificamente, de entrevistas, de grupo de foco, de observação e de documentos secundários.

Assim como a pesquisa descritiva e a qualitativa, também o estudo de caso apresenta limitações. Esse método de análise é considerado “essencialmente intuitivo e de difícil gerenciamento” (MILES, 1979, p. 597-599); a coleta e a análise de dados são operações altamente trabalhosas, muita energia é requerida para realizar a comparação de dados, e dados qualitativos tendem a sobrecarregar o pesquisador. Esses problemas, no entanto, podem ser reduzidos mediante organização da importância da narrativa em torno dos tópicos substantivos do estudo de caso, codificados ou tabulados pelos eventos significativos ou explicações construídas (YIN, 2004). A partir da definição da estratégia da pesquisa como sendo um estudo de caso simples, instrumental e intrínseco (STAKE, 1994), apresentamos nosso caso.

O caso analisado nesta tese é o Banco do Brasil S.A. – BB. Essa organização foi fundada em 1808, constituindo-se como o primeiro banco aberto no País e, ao longo dos seus 210 anos de existência, tem sido pioneiro em diversos aspectos, influenciando toda a indústria financeira nacional, bem como o desenvolvimento econômico e social do País. Sua história se confunde com a história do País, tendo em vista sua atuação como instrumento de políticas econômicas e sociais do Estado brasileiro. Com relação a seu pioneirismo, destacamos alguns pontos particularmente interessantes para esta pesquisa: é a primeira empresa a ter suas ações negociadas na Bolsa de Valores – em 1817, o BB realiza a primeira oferta pública de ações do mercado de capitais brasileiro. Em 1819, a primeira Bolsa brasileira, na cidade do Rio de Janeiro, é construída com financiamento do BB. É a única instituição financeira a ter seu cheque especial incorporado ao Dicionário Aurélio (2016) – o *cheque ouro*; é a primeira instituição financeira a emitir seu cartão de crédito – *Ourocard*; é a única instituição financeira que está no Novo Mercado da Bovespa; é a primeira empresa a criar sua universidade corporativa, em 2002, resultado de um processo de investimentos contínuos na educação de seus quadros desde 1965, com a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal – DESED. Consideramos esses pontos particularmente interessantes para esta tese,

porque demonstram a interpenetração dessa organização com a sociedade brasileira, evidenciando tanto a sua influência na sociedade – ter um produto como o *cheque ouro*, gerando um neologismo –, quanto seu caráter privado com ações na Bolsa de Valores, como o próprio financiamento do edifício da bolsa brasileira. Demonstra também a valorização do investimento na educação laboral, evidenciada pela formalização de sua educação corporativa e de sua continuidade até a atualidade, perfazendo uma trajetória de 54 anos de atuação. Atualmente, o BB lidera o mercado em vários segmentos, seja de produtos e serviços, seja de clientes. O BB é uma sociedade de economia mista, cujo controle acionário está na posse do Estado (57,7% das ações). Esse controle acionário já sinaliza, mas não esgota, sua pluralidade lógica constitutiva. Compreendemos o BB como uma organização constituída por quatro lógicas, a saber: (i) mercado; (ii) Estado; (iii) corporativa e (iv) família. A organização responde, simultaneamente, às demandas de um banco competitivo e lucrativo, atuando sob a *lógica Mercado*; às demandas de um banco público, instrumento das políticas econômicas e sociais do Estado brasileiro, atuando sob a *lógica Estado*; às demandas de uma grande corporação, com seus princípios de eficiência e de organização burocrática, com aproximadamente 90.000 colaboradores, atuando sob a *lógica Corporação*; às demandas de uma organização existente há 210 anos, constituída por um corpo funcional concursado publicamente, caracterizado pela lealdade e identificação com a empresa, atuando sob a *lógica Família*. Estas quatro lógicas (FRIEDLAND e ALFORD, 1991; THORNTON *et al.*, 2012) consubstanciam o *conundrum* (KRAATZ e BLOCK, 2008), vivenciado pela organização e refletido em suas práticas organizacionais. Isso implica, mais especificamente para os objetivos desta tese, a caracterização do BB como uma organização plural.

Como temos interesse em investigar a dinâmica das lógicas institucionais refletidas nas práticas organizacionais, o caso escolhido oferece para estudo uma prática bastante significativa, seja pela sua relevância estratégica, seja pela sua internalização na organização: sua Educação Corporativa – EC. Uma das causas dessa relevância estratégica se deve a uma conjuntura peculiar ao BB, que envolve diretamente a EC (formação, profissionalização e aculturação dos seus colaboradores).

A admissão na empresa é feita por meio de concurso público, cuja exigência de formação é o ensino médio, e a função inicial na carreira é a de escriturário, notadamente no atendimento aos clientes da rede varejo, mais especificamente, na função de vendedores dos produtos e serviços bancários. Ocorre que a busca por uma suposta estabilidade proporcionada por uma admissão por meio de concurso público, ainda que a carreira siga o regime da CLT,

atrai também profissionais formados nas mais diversas áreas do conhecimento, resultando em um quadro de colaboradores altamente heterogêneo em termos de formação técnica, competências, valores, motivações e experiências profissionais.

Essa realidade organizacional expressa a cultura de diversidade do quadro de colaboradores da organização. A tarefa da EC é transformar esse *caldo humano* num corpo coeso de *profissionais bancários*, que atenda às especificidades de uma organização plural e se identifique com seus objetivos organizacionais, conformados à multiplicidade lógica que constitui o BB. Portanto, não se trata apenas de atender à dualidade lógica público x privado (THORNTON *et al.*, 2012), concernente aos princípios de valor bem-estar social x lucro (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006), mas também às lógicas corporativa e familiar.

Aliado a essa multiplicidade lógica, está o fato de que os colaboradores ingressam na empresa por meio de concurso público, sob a expectativa de serem servidores públicos e se depararem com uma política de recursos humanos regida pela CLT, ou seja, pelas regras do setor privado. Isso faz muita diferença, pois não há a estabilidade, nem a mesma natureza burocrática dos serviços afetos a outras organizações do setor público. Ao contrário, o que o colaborador encontra é o regime de metas de desempenho, competitividade e ascensão por mérito, calcadas na exigência de serem vendedores e negociadores eficazes. Esse choque de perfis e de expectativas é absorvido e tratado no âmbito da EC.

A EC perpassa toda a vida profissional dos colaboradores, desde sua admissão, sua formação profissional, sua orientação de carreira, sua ascensão profissional, sua avaliação de desempenho e, por fim, sua aposentadoria. Outra peculiaridade que reforça a escolha da EC diz respeito ao seu quadro de educadores – se a rede de negócios tem sua *força de vendas*, a EC tem seu *exército pedagógico*. Esse *exército* é selecionado dentre o quadro de colaboradores do BB e é formado segundo os princípios pedagógicos de Freire (2004) e Morin (2004), fundamentados na pedagogia política, na consciência crítica e na teoria da complexidade. Os educadores corporativos são os agentes de formação dos quadros do BB, nas mais diversas atividades de aprendizagem, e estão dispersos em toda a estrutura organizacional, desempenhando diferentes funções no organograma da empresa. Pertencer ao quadro de educadores corporativos é um reconhecimento e um prestígio dentro da organização. Os educadores recebem uma bonificação pecuniária por sua atuação, pontuação extra nos processos seletivos internos, verba específica para aquisição de livros, além de participarem de uma formação continuada, proporcionada pela EC.

Todos os movimentos estratégicos de mobilização do corpo funcional conduzidos pela organização empregam o *quadro de educadores*. Nesse sentido, supomos que os educadores, por sua formação fundamentada na teoria da complexidade e na consciência crítica, façam o papel de *amortecedores* das idiosincrasias organizacionais, sendo o elo entre as estratégias corporativas e a base funcional. Assim, configura-se o caráter estratégico dessa *liderança pedagógica* do BB, reconhecida pelo corpo funcional como uma liderança interna, e pela organização, como um público formador de opinião.

Além dos fatores já mencionados, chama atenção a estrutura dedicada à EC. Atualmente, sob o signo da Universidade Corporativa – UniBB –, esta subunidade organizacional tem sua sede em Brasília (DF), subordinada à Diretoria de Pessoas – DIPES –, onde são formuladas as políticas, os produtos e os serviços oferecidos pela EC. Ela conta, ainda, com uma rede de filiais regionais espalhadas em 26 capitais do País, abrigadas nas Gerências Regionais de Pessoas – GEPES. Essa capilaridade da UniBB e de seu quadro de educadores reforça o entendimento da internalização da prática educativa, em uma organização que tem cinco mil pontos de atendimento dispersos em todas as regiões do País.

Dessa forma, acreditamos ter caracterizado o nosso caso de estudo, nos moldes prescritos por Stake (1994), no que compete a sua especificidade, ao seu funcionamento específico, atendendo também aos pressupostos estabelecidos por Yin (2004) sobre a sua constituição como um caso crítico, testando a formulação teórica – utilizada para determinar se as proposições teóricas são corretas ou se um grupo de explicações alternativas é mais relevante.

### **3.3 Modelo de pesquisa**

Elaboramos nosso modelo de pesquisa a partir da problemática levantada nesta tese – como a dinâmica das lógicas institucionais se evidencia nas práticas organizacionais? Com essa pergunta em mente, delineamos, como objetivo geral, analisar a dinâmica das lógicas institucionais nas manifestações materiais e simbólicas das práticas organizacionais. Para a consecução desse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

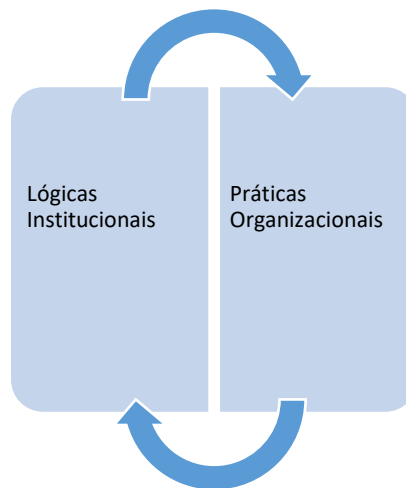
- 1) Identificar as múltiplas lógicas institucionais existentes na organização;
- 2) Descrever as manifestações materiais e simbólicas das lógicas institucionais nas práticas organizacionais;
- 3) Descrever a dinâmica das lógicas institucionais;

4) Analisar como as múltiplas lógicas institucionais se evidenciam nas práticas organizacionais.

Tendo em vista esses objetivos, são postulados dois construtos centrais: lógicas institucionais e práticas organizacionais. Por lógica institucional, entendemos ser um conjunto de princípios que prescreve como interpretar e como funcionar em situações sociais. Essas lógicas ou conjuntos de princípios estão materializados nas estruturas, nas práticas materiais e simbólicas das organizações (GREENWOOD *et al.*, 2011). Com relação ao construto práticas, consideramos aquelas atividades permanentes na vida organizacional, ou seja, “usual, costumeiro, ação ou desempenho constante” (GOODRICK e REAY, 2011, p. 380). Essas atividades simbolizam o uso rotineiro do conhecimento organizacional para a condução de uma função particular que foi desenvolvida ao longo do tempo sob a influência da história, das pessoas, dos interesses e das ações de uma organização. Dessa forma, as práticas refletem o conhecimento compartilhado da organização e tendem a ser aceitas e aprovadas por seus constituintes (KOSTOVA e ROTH, 2002).

Dito isso, apresentamos nosso modelo de pesquisa na Figura 3:

**Figura 3: Modelo de pesquisa**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Nesta tese, estuda-se a prática educativa - compreendida como educação corporativa – EC. A EC é concebida como um conjunto de estratégias educacionais contínuas que a organização promove para desenvolver as competências críticas para a organização, envolvendo tanto o público interno quanto o externo. Esse conjunto de estratégias educacionais é fundamentado em metas futuras, nas estratégias e na cultura organizacionais (MOSCARDINI; KLEIN, 2015). Vale observar que consideramos como estratégias educacionais toda e qualquer ação pedagógica conduzida pela organização, aí incluídas as

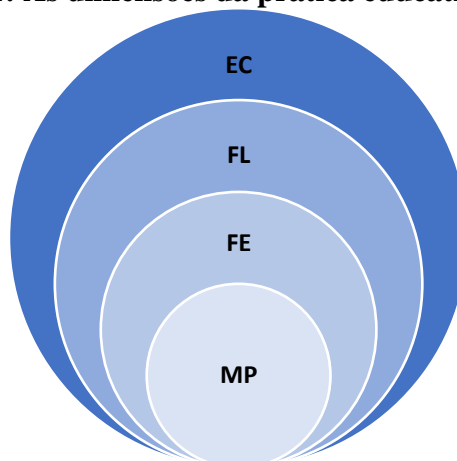


ações educativas formais e informais, eventos internos e externos, proporcionados pelas diversas mídias e tecnologias disponíveis.

A EC foi escolhida por ser concernente aos processos vitais da organização, como produtividade, inovação e competitividade, além do estilo de gestão e da cultura organizacional. É, portanto, uma prática que permeia toda a organização, oferecendo grande potencial para a pesquisa da evidência das lógicas institucionais constituintes da organização. Para identificar a dinâmica dessas lógicas, foi feito um corte longitudinal na história recente do BB, abrangendo o período entre 1965 e 2018. O início desse recorte foi escolhido devido ao fato de que, em 1965, teve início a estruturação de um departamento organizacional dedicado à formação profissional dos colaboradores – representando o início da educação corporativa na organização, cujos reflexos lógico-institucionais queremos investigar.

Avaliamos a presença das lógicas *Mercado*, *Corporação*, *Estado* e *Família* na prática educativa por meio de três dimensões: Modelo Pedagógico – MP; Formação de Educadores – FE e Formação de Líderes – FL. Essas dimensões da EC foram selecionadas, tendo em vista a sua representatividade quanto à essência da prática educativa – MP é a base pedagógica; FE é a ação pedagógica; e FL é o público prioritário de formação, como exemplificado na Figura 4.

**Figura 4: As dimensões da prática educativa**



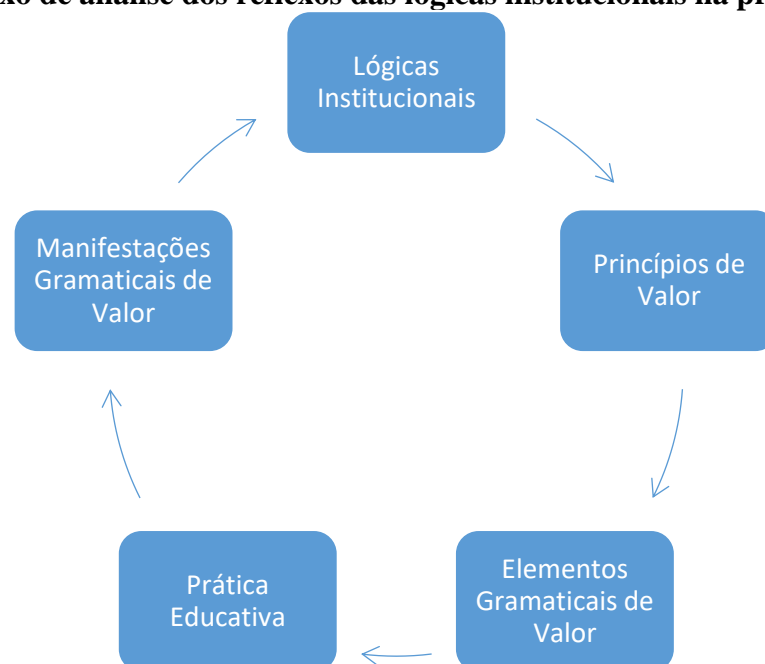
**Fonte: Elaborado pela autora.**

Com relação à dimensão MP, esta traduz os valores organizacionais e ordena os princípios metodológicos estruturadores das práticas de ensino e aprendizagem da organização. No que tange à dimensão FE, esta diz respeito à ação pedagógica de um grupo específico de profissionais que atuam na formação tanto dos líderes da organização, quanto de todos os segmentos funcionais, agindo sob os princípios pedagógicos e metodológicos definidos no MP. Esses educadores, por sua vez, desempenham diversos papéis organizacionais no dia a dia do

trabalho, exercendo a função educativa sob duas modalidades – formalmente, quando convocados pela EC para ministrar uma atividade educativa específica e, informalmente, nos espaços relacionais do trabalho cotidiano. Já a dimensão FL representa a formação do público prioritário, que é constituído por atores estratégicos das organizações plurais. O segmento de líderes deve estar apto a lidar com as idiossincrasias organizacionais e ser capaz de tirar proveito da complexidade institucional para a consecução das estratégias organizacionais (GREENWOOD *et al.*, 2011). A literatura apresenta diferentes concepções quanto à formação de líderes. Há o desenvolvimento de líderes e o desenvolvimento de lideranças – o primeiro trata do desenvolvimento do indivíduo como líder, fazendo parte do capital humano. Já o segundo representa um processo coletivo, um engajamento entre um grupo de pessoas em um ambiente organizacional, representando um capital social (CREVANI *et al.*, 2010; DAY, 2000). Nesta tese, adotamos o conceito de desenvolvimento de líderes, tendo em vista que as ações educativas pesquisadas, nessa dimensão, são dirigidas a um segmento específico de profissionais, aqueles que exercem a função de gestores de subunidades organizacionais, portanto, vinculada aos papéis formais da estrutura hierárquica.

Para identificar as manifestações materiais e simbólicas das lógicas institucionais, utilizamos a gramática dos mundos de valor (BOLTANSKY e THÉVENOT, 2006). A Figura 5 ilustra o encadeamento lógico do procedimento de análise seguido:

**Figura 5: Fluxo de análise dos reflexos das lógicas institucionais na prática educativa**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Para caracterizar as lógicas institucionais e seus reflexos na prática educativa, baseamos-nos no conceito de *mundos de valor* e nos seus elementos gramaticais (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006), consonantes aos modelos de ordens institucionais de Friedland e Alford (1991), Thornton *et al.* (2012) e nos estudos sobre a congruência e a complementaridade entre estes, conforme proposto por Cloutier e Langley (2013). Tendo essa gramática como inspiração, aplicamos seus elementos às três dimensões da prática educativa selecionadas para a pesquisa. Essa Gramática Lógica da Prática Educativa – GLPE – é apresentada no Quadro 8, a seguir.

**Quadro 8: Gramática lógica da prática educativa – GLPE**

		Lógicas	Mercado	Estado	Corporação	Família
		Gramática				
		<i>Mundos de Valor:</i>	<i>Mercado</i>	<i>Cívico</i>	<i>Industrial</i>	<i>Doméstico</i>
Propriedades		<i>Princípio valor</i>	Competição	Bem comum	Eficiência Técnica	Tradição Reputação
		<i>Estado de valor = legítimo</i>	Lucro, Exclusividade	Representatividade	Funcionalidade	Confiança
		<i>Estado de Deficiência</i>	Prejuízo	Individualismo	Amadorismo	Traição
		<i>Relação de valor</i>	Riqueza	Adesão	Governança	Responsabilidade
Atitude		<i>Competência necessária para participar dos mundos</i>	Interesse próprio	Cidadania	Produtividade	Lealdade
		<i>Esforço empregado para participar dos mundos</i>	Oportunismo	Solidariedade	Competência	Comprometimento*
Manifestações Materiais e Simbólicas		<i>Papéis</i>	Competidores Clientes Compradores Vendedores	Lideranças sociais e governamentais Cidadãos	Profissionais, <i>experts</i> especialistas	Autoridades Líderes Subordinados Modelo/exemplo
		<i>Objetos</i>	Luxo** <i>grifes</i> Mercadoria <b>Concorrência</b> Exclusividade Contratos	Regras Regulamentos <b>Direitos</b> Fundamentais	Infraestrutura <b>Métodos</b> Ferramentas Planejamentos Tecnologia	Etiqueta social Títulos. <b>Deveres</b> Vestuário, Casa Patrimônio Herança
		<i>Símbolo, essência</i>	Mercado	Estado	Sistema	Costumes
		<i>Modelo de avaliação</i>	Bolsa de Valores	Engajamento	Inovações	Rituais
		<i>Temporalidade</i>	Curto Prazo	Perenidade	Médio/Longo Prazo	Habitual
		<i>Espacialidade</i>	Global	Holística	Cartesiana	Local
			Desenvolvimento de competências negociais.	Desenvolvimento de mentalidade socioambiental.	Especialização profissional.	Perpetuação dos valores organizacionais.
			Desenvolver habilidades negociais e competitivas no curto prazo.	Estimular o pensamento crítico e a transformação da realidade, de forma participativa.	Desenvolver competências para aumento da produtividade no médio/longo prazo.	Estimular o comprometimento e a lealdade dos funcionários à organização, cotidianamente.
PRÁTICA EDUCATIVA	EC	Conjunto de estratégias educacionais contínuas promovidas para desenvolver as competências críticas para a organização.				
	Modelo Pedagógico	Modelo de referência das práticas educativas. Instrumento organizador das práticas de ensino e aprendizagem na organização.	Competitivo Customizado Rentabilizador  Globalizado Imediatista	Solidário Crítico Emancipatório  Holístico Perene	Meritocrático Instrumental Sistematizado Tecnológico Eficiente Cartesiano Longo Prazo	Exemplar Autoritário Ritualístico Cordial Benevolente Endógeno Habitual/cotidiano
	Formação Educadores	Conjunto de expectativas acerca do papel a ser desempenhado pelos educadores corporativos. Instrumental pedagógico para a prática educativa.				
	Formação Lideranças	Conjunto de expectativas acerca do papel a ser desempenhado pelos líderes da organização. Instrumental teórico/prático para o exercício da liderança.	Protagonista do resultado (lucro) organizacional.	Protagonista da atuação socio ambientalmente responsável da organização.	Protagonista da sustentabilidade organizacional.	Protagonista da perpetuação dos valores e da cultura organizacional.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Cloutier e Langley, 2013; Boltanski e Thévenot, 2006; Friedland e Alford, 1991; Thévenot *et al.*, 2000; Thornton *et al.*, 2012.

\* O comprometimento é fruto de cinco fatores: admiração, respeito, confiança, paixão e intimidade (MUSSAK. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/comprometimento/>>. Acesso em 28.6.2018).

\*\* O objeto do mundo mercado é uma coisa para a qual os desejos pela sua posse convergem: ele é desejável, mas só os muito ricos o detêm. Eles “valem pelo preço”. (BOLTANSKI e THÉVENOT, 2006, p. 193-203).

O Quadro 8 – GLPE – aponta os princípios ordenadores de cada lógica, de forma sucinta e objetiva, de maneira a propiciar ao leitor a captura da essência de cada ordem de valor. Para ampliar nossa percepção sobre esses princípios lógicos, evitando a *leitura ao pé da letra*, entendemos ser importante enriquecer essa gramática trazendo os seus descritores semânticos, conforme elaborado por Boltanski e Thévenot (2006) e utilizado por Patriotta *et al.* (2011) em sua pesquisa sobre o acidente nuclear na Alemanha.

A incorporação dos descritores semânticos à GLPE atende a duas questões. Uma se relaciona à diversidade de idiomas das suas fontes. Lembramos que essa gramática foi originalmente construída por Boltanski e Thévenot (2006) no idioma francês, sendo depois trabalhada por diversos autores (CLOUTIER e LANGLEY, 2013; PATRIOTTA *et al.*, 2011) em inglês e, por nós, no idioma português. Lidamos com essa diversidade linguística, procurando os diferentes significados dos vocábulos em dicionários e *thesaurus* e analisando o contexto no qual as expressões estavam inseridas. Reconhecemos a subjetividade presente nos termos linguísticos próprios de uma cultura em particular, bem como o viés da nossa interpretação, mas acreditamos ter conseguido chegar a um resultado satisfatório por meio das análises contextuais que fizemos de artigos que empregaram essa gramática (CLOUTIER e LANGLEY, 2013; PATRIOTTA *et al.*, 2011; THÉVENOT *et al.*, 2000).

A segunda, tão relevante quanto a primeira, diz respeito às peculiaridades do contexto empírico no qual a GLP é empregada, ou seja, as ideias concernentes ao ordenamento das lógicas se expressam diferentemente, a depender do contexto empírico. Assim, jargões, gírias e vocabulários próprios de determinados ambientes profissionais e grupos sociais agregam novas formas de expressão dos princípios lógicos presentes na realidade estudada e merecem ser incluídos no conjunto de descritores semânticos. Esse enriquecimento de descritores semânticos nos ajuda a identificar as lógicas presentes no contexto da pesquisa, saindo de um conceito hermético para os vestígios pragmáticos da realidade estudada.

Um exemplo dessa peculiaridade semântica do contexto empírico é o estudo de Patriotta *et al.* (2011). Naquele contexto, a temática se referia a legislação ambiental, energia limpa, segurança nuclear, geração de energia, que inseria nas narrativas um vocabulário específico desse campo de conhecimento. A partir das análises realizadas na pesquisa, esses autores acrescentaram novos elementos aos descritores semânticos de Boltanski e Thévenot (2006).

Da mesma forma, também identificamos novos vocábulos nas narrativas analisadas na nossa pesquisa. Ao buscar os princípios lógicos expressos no campo da educação, da liderança e da indústria financeira, deparamo-nos com termos recorrentes que não constavam no quadro

de descritores semânticos originalmente construído. Esses vocábulos denotavam novas e diferentes manifestações do ordenamento lógico, visto sob a perspectiva de diferentes campos de conhecimento. A partir disso, apresentamos o Quadro 9, com os descritores semânticos para os mundos de valor. Os elementos grafados em itálico foram acrescentados por Patriotta *et al.* (2011), e os grafados em negrito foram acrescentados por nós.

**Quadro 9: Descritores semânticos para os mundos de valor**

<p><b>Mercado</b></p>	<p>Concorrência, rivalidade, valor, vendável, interesse, amor, desejo, egoísmo, mercado, riqueza, luxo, oportunismo, liberdade, abertura, atenção aos outros, simpatia, desapego, distância, possuir, contrato, lidar, preço, dinheiro, benefício, resultado, concorrência, gestão, conversão, custos, cálculo, liberalização, lucro, subsídio, economia, maximização do lucro, sucesso, indenização, serviços, processos de negócios, perdão, dividendos, euro, cálculo, finanças, pagamento, salários, oligopólio, monopólio, comércio, preço, política, poupança, margem, ativo, propriedade, demanda, oferta, economia, produção, milionário, vencedor, competidores, cliente, comprador, vendedor, trabalhador independente, empregado (trabalhador), investidor, fornecedor, comprar, obter, vender, economicamente, negócios, barato, caro, eficiência econômica.</p> <p><i>Margem de contribuição, agregação de valor, conquistar mercados, recuperar espaço, competitividade, melhores, piores, acomodação, vantagem competitiva, diferencial humano, capital intelectual, capital humano, sociedade do conhecimento, empregabilidade, autodesenvolvimento, empreendedor, gestão do conhecimento, requalificação profissional, reconversão profissional, ativos humanos.</i></p>
<p><b>Cívico</b></p>	<p>Coletivos, vontade coletiva, legal, regra, governada, oficial, representativa, comum, objetivos, conceito unitário, participação, direitos e obrigações, solidariedade, seres morais, democraticamente, legislação, formalidade, código, declaração, objetivos organizacionais, associação, mobilização, unificação, libertar pessoas de interesse egoísta, escapar do caos (divisão) e isolamento, aspiração a direitos civis, renúncia ao particular, transformar interesses de cada um em interesse coletivo, reunindo-se para a ação coletiva, excluir, juntar, montar, associação, recrutamento, extensão, mobilização ativa, intermediação, contato constante com organização, o texto legal, república, estado, democracia, assembleia, movimento, eleição, processo, consulta, corporativismo, regras, lei, etapas legais e formais, ações, processos, decisões e ordens, reação de instituições estatais, ordem, via legal, socialização, estado centra, controle, acordo, preceito, interesses políticos, aprovação, negociação política, legalidade, legal, avaliação, pré-condição legal, direita/falsa, comissão política, intervenção política, regulação estatal, mau uso político, relatório político, anticompetitivo, força legal, cartel, observação estadual, violação da lei, resolução, proposta, princípio democrático, interesse público, segredos corporativos, processando.</p> <p><i>Saúde, nutrição, arte, esporte e lazer, alegria, esperança, reflexão crítica, liberdade de expressão, transformação da realidade, aprendizagem, autoconhecimento, educação, construtivismo, cidadania, inclusão social, afetividade, pedagogia crítica, participação, integração entre as pessoas, rede, equidade de gênero.</i></p>

<b>Industrial</b>	<p>Eficiência, desempenho, futuro, funcional, previsibilidade, confiabilidade, motivação, trabalho, energia, profissionais, especialistas, “experts”, operador, responsável, método, tarefa, espaço, ambiente, eixo, direção, definição, plano, objetivo, calendário, padrão, causa, série, média, probabilidade, variável, gráfico, modelos de tempo, metas, cálculo, hipótese, solução, progresso, controle dinâmico (segurança, oposto do risco), maquinaria, rodas denteadas, interagir, precisar, condição, necessário, integrar, organizar, estabilizar, ordenar, antecipar, implantar, adaptar, detectar, analisar, determinar, luz, medir, formalizar, padronizar, otimizar, resolver, processar, organizar, sistema, julgamento, configuração, eficácia, medida, ação instrumental, operacional, <i>instrumentos de medida, técnica, tecnológico, evento tecnológico, efeitos tecnológicos, grau de eficiência, processo tecnológico de produção, falhas, segurança, gerenciamento de segurança, sistema de segurança, falta de perigo, produção, incontrolabilidade, consequências, análise, relatório, informações, causas, construção, conhecimento, escala, testes de segurança, tempo, sistema de abastecimento, agregadores, perturbação, componentes, construção, cheque, prova, solução, energia, tecnologia, sistema, instalação.</i></p> <p><i>Produtividade, mecanização, digital, virtual, web, mobile, banking, instrução, normatização, padrão, laboratórios, recursos audiovisuais, processos de diagnose, crescimento orgânico, estrutura, desempenho, modelo de gestão, sistema integrado, propósito, feedback, fluxo, inter-relação, sinergia, subsistemas, contingência, liderança situacional.</i></p>
<b>Doméstico</b>	<p>Gênero, tradição, geração, hierarquia, líder, benevolente, confiável, honesto, fiel, determinação de uma posição numa hierarquia, inscrição de sinais de valor (títulos, heráldica, vestuário, marcas), pontualidade, lealdade, firmeza, honestidade, confiança, superior, informado, comportamento cordial, honesto, confiante, bom senso, líderes, família, rejeição do egoísmo, deveres (mais do que direitos), leal, harmonicamente, respeito, responsabilidade, autoridade, subordinação, honra, vergonha, hierarquia, cooperação, celebrações, cerimônias familiares, responsabilidade, transparência, dever, tarefa, <i>diálogo, seriedade, informação, nação, irresponsável, arrogante, eufemismo, identidade comum, integração, bom senso dentro da organização.</i></p> <p><i>Obediência, comprometimento, vestir a camisa, dar o sangue, amigo do rei, compadrio, patriarcal, quem indica, desenvolvedor de pessoas, ensinar pelo exemplo, inspirar valores, ovelha negra, soldado, herói, rejuvenescer, atemporal.</i></p>

Fonte: Baseado em Boltanski e Thévenot, 2006, p. 59-211; Patriotta *et al.*, 2011, p. 1815-1816, Thévenot *et al.*, 2001. (Tradução nossa).

O corte longitudinal na história recente do BB, de 1965 a 2018, foi dividido em quatro fases históricas, definidas pela autora a partir de eventos disruptivos ocorridos na vida organizacional, que impactaram os objetivos de sua prática educativa. Essas fases históricas estão descritas no Quadro 10.

**Quadro 10: Fases históricas da EC**

Fases	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
Período	1965 a 1974 (10 anos)	1975 a 1985 (11 anos)	1986 a 2000 (15 anos)	2001 a 2018 (18 anos)
Objetivo EC	Aprimorar o pessoal para o engrandecimento do BB como instituição nacional a serviço do País	Promover a cultura da educação permanente na empresa	Avançar na instalação de cultura negocial no BB	Criar significado e valor pela educação
Evento Disruptivo	1965: Criação DESED	1975: Reestruturação da Organização	1986: Perda da Conta Movimento do Tesouro Nacional	2001: Reestruturação da Organização 2002: criação UniBB

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos internos da organização.

O desenho da pesquisa está demonstrado no Quadro 11, a seguir.

**Quadro 11: Quadro metodológico**

Pergunta da Tese	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Unidade de Análise	Lógicas	GMV	Categoria	Dimensões	Elementos	Variáveis
Como a dinâmica das lógicas institucionais se evidencia nas práticas organizacionais?	Analisar a dinâmica das lógicas institucionais nas manifestações materiais e simbólicas de suas práticas organizacionais.	Identificar as múltiplas lógicas institucionais da organização.	Subunidade organizacional de educação corporativa	Mercado	Competição; Lucro/Prejuízo Interesse próprio; Oportunismo Players; Luxo; Concorrência Mercado; Transações Curto prazo; Global.	Prática Educativa	Modelo Pedagógico	Filosofia pedagógica; Estrutura.	Elementos Gramaticais de Valor
		Descrever as manifestações materiais e simbólicas das lógicas institucionais nas práticas organiz.		Estado	Bem comum; Representatividade Cidadania; Solidariedade Cidadãos, Lideranças Regras, Direitos Humanos Sociedade; Engajamento Perenidade; Holístico.				
		Descrever a dinâmica das múltiplas lógicas institucionais.		Corporação	Eficiência; Funcionalidade; Governança Produtividade; Competência Profissionais; Especialistas Métodos; Gráficos; Tecnologia Sistema; Inovações Longo Prazo; Cartesiano.		Formação de Educadores	Programas; Cursos; Eventos.	
		Analisar como as múltiplas lógicas institucionais se evidenciam nas práticas organizacionais.		Família	Tradição; Confiança; Responsabilidade Lealdade; Comprometimento Autoridades, Chefe, Subordinado, Modelo/Exemplo Etiqueta, Títulos, Deveres Costumes; Cerimônias Hábito; Local.				

Fonte: Elaborado pela autora.



### 3.4 Coleta de dados

A pesquisadora trabalhou na organização no período de 1988 a 2013, desempenhando funções nos segmentos operacional, tático e estratégico. Sua trajetória profissional compreendeu as áreas de negócio e de Recursos Humanos. Desempenhou funções de assessoria, de gestão e de educação corporativa. Essa vivência profissional foi importante facilitador para o acesso a documentos internos e aos colaboradores entrevistados.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos de foco, documentos internos, portal Banco do Brasil/UniBB na *web*, filmes, e por meio de observação. Os documentos estão referenciados no Apêndice D. Organizamos as fontes de consulta de acordo com a sua respectiva fase histórica, conforme demonstrado no Quadro 12.

**Quadro 12: Fontes de dados**

FASES HISTÓRICAS																									
FASE I: 1965 - 1974	FASE II: 1975 - 1985	FASE III: 1986 - 2000	FASE IV: 2001 - 2018																						
<b>Fontes de Dados</b>																									
<p><b>Livros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Itinerários da Educação no Banco do Brasil</i>. Brasília: Banco do Brasil, 2007. 273 p.</li> </ul> <p><b>Periódicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revistas DESED (1167 p.)</li> </ul> <table border="1"> <tr><td>6/16 (1969)</td></tr> <tr><td>17/19 (1970)</td></tr> <tr><td>20/24 (1971)</td></tr> <tr><td>25/30</td></tr> </table> <p><b>Filmes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Os pioneiros da educação no Banco do Brasil</i>. &lt;www.unibb.com.br/sai/ba-mais#videos-unibb&gt;.</li> </ul> <p><b>Entrevistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gerência média – GM</li> <li>Educadores – EDUC</li> </ul> <p><b>Grupo de Foco:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gerente-Geral – GG “Cipadianos”</li> </ul> <p><b>Site:</b> &lt;www.unibb.com.br&gt;</p>	6/16 (1969)	17/19 (1970)	20/24 (1971)	25/30	<p><b>Livros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Itinerários da Educação no Banco do Brasil</i>. Brasília: Banco do Brasil, 2007. 273 p.</li> <li><i>Especial bb.com.você</i>. “200 anos 200 histórias”. BIP. 1978/1988.2008. Comunidade Virtual Amigos do BB/2008. 2008. 207 p.</li> </ul> <p><b>Periódicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revistas DESED</li> </ul> <table border="1"> <tr><td>49/54 (1976)</td></tr> <tr><td>Suplementos 1 a 4 (1977 a 1979)</td></tr> </table> <p><b>Filmes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Os pioneiros da educação no Banco do Brasil</i>. &lt;www.unibb.com.br/sai/ba-mais#videos-unibb&gt;.</li> </ul> <p><b>Entrevistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gerente-Geral – GG</li> <li>Educadores – EDUC</li> </ul> <p><b>Site:</b> &lt;www.unibb.com.br&gt;</p>	49/54 (1976)	Suplementos 1 a 4 (1977 a 1979)	<p><b>Livros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Itinerários da Educação no Banco do Brasil</i>. Brasília: Banco do Brasil, 2007.</li> <li><i>Especial bb.com.você</i> “200 anos 200 histórias” BIP. 1978;1988. Comunidade Virtual Amigos do BB/2008. 2008. 207 p.</li> </ul> <p><b>Periódicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revista <i>Germinal</i></li> </ul> <table border="1"> <tr><td>1 (1996)</td></tr> <tr><td>2 (1996)</td></tr> <tr><td>3 (1996)</td></tr> <tr><td>4 (1996)</td></tr> <tr><td>5 (1996)</td></tr> <tr><td>6 (1996)</td></tr> <tr><td>8 (1996)</td></tr> <tr><td>10 (1996)</td></tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>PROFI</li> </ul> <table border="1"> <tr><td>10 (1997)</td></tr> <tr><td>15 (1998)</td></tr> <tr><td>08 (1999)</td></tr> <tr><td>23 (2000)</td></tr> </table> <p><b>Entrevistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educador residente</li> <li>GG Cefor</li> <li>Editor Revista <i>Germinal</i></li> <li>Educadores</li> <li>GG</li> </ul>	1 (1996)	2 (1996)	3 (1996)	4 (1996)	5 (1996)	6 (1996)	8 (1996)	10 (1996)	10 (1997)	15 (1998)	08 (1999)	23 (2000)	<p><b>Livros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Itinerários da Educação no Banco do Brasil</i>. Brasília: Banco do Brasil, 2007.</li> <li><i>Itinerários da Educação no Banco do Brasil</i>. 2ª ed. ampliada e atualizada, 2015.</li> <li><i>Especial bb.com.você</i> “200 anos 200 histórias” Comunidade Virtual Amigos do BB/2008. 2008. 207 p.</li> <li><i>Fundamentos da Prática Educativa no BB – CPE (UniBB)</i>.</li> <li>Referenciais para Liderança – UniBB, 2011.</li> <li><i>Proposta Político-Pedagógica</i> (2008).</li> </ul> <p><b>Periódicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>PROFI</li> </ul> <table border="1"> <tr><td>Suplemento 10 (2001), 11 (2001)</td></tr> <tr><td>29 (2003)</td></tr> <tr><td>2 (2004)</td></tr> <tr><td>31 (2005)</td></tr> </table>	Suplemento 10 (2001), 11 (2001)	29 (2003)	2 (2004)	31 (2005)
6/16 (1969)																									
17/19 (1970)																									
20/24 (1971)																									
25/30																									
49/54 (1976)																									
Suplementos 1 a 4 (1977 a 1979)																									
1 (1996)																									
2 (1996)																									
3 (1996)																									
4 (1996)																									
5 (1996)																									
6 (1996)																									
8 (1996)																									
10 (1996)																									
10 (1997)																									
15 (1998)																									
08 (1999)																									
23 (2000)																									
Suplemento 10 (2001), 11 (2001)																									
29 (2003)																									
2 (2004)																									
31 (2005)																									

FASES HISTÓRICAS					
FASE I: 1965 - 1974	FASE II: 1975 - 1985	FASE III: 1986 - 2000	FASE IV: 2001 - 2018		
<b>Fontes de Dados</b>					
		<p><b>Grupo de Foco:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• GG egressos do “Programa Novos Gestores”</li> <li>• <b>Site:</b> &lt;www.unibb.com.br&gt;</li> </ul>	<table border="1"> <tr> <td>17,18,19 (2009)</td> </tr> <tr> <td>Pró-equidade (2010)</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bb.com.vc</i> n°74, jun/2012</li> </ul> <p><b>Filmes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>EuFaçoAUniB B.</i>;</li> <li>• <i>Vídeo Institucional UniBB 2016/2017</i>;</li> <li>• <i>Universidade Corporativa</i>;</li> <li>• <i>50 anos de educação corporativa no BB</i>;</li> <li>• <i>Inspira BB</i>: Liderança e Educação. &lt;www.unibb.com.br/sai-ba-mais#videos-unibb&gt;.</li> </ul> <p><b>Observação participativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Inspira BB</i> “Liderança para um novo tempo”, março/2018.</li> </ul> <p><b>Entrevistas:</b> Executivos (DG), Educadores Formadores, GG de GEPES, Educadores, GG de Agências, Representante Sindical Nacional junto ao BB Diretor Sindical BB-MG</p> <p><b>Site:</b> &lt;www.unibb.com.br&gt;</p>	17,18,19 (2009)	Pró-equidade (2010)
17,18,19 (2009)					
Pró-equidade (2010)					

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Os periódicos institucionais Revista DESED, Revista *Germinal* e PROFI foram utilizados por serem produtos da subunidade organizacional responsável pela EC, nas suas diferentes fases históricas. Constituem, portanto, instrumentos pedagógicos direcionados ao quadro de colaboradores. A Revista DESED e o PROFI eram distribuídos a todos os colaboradores, enquanto que a Revista *Germinal* era voltada exclusivamente para o quadro de educadores corporativos.

Esses periódicos foram trabalhados da seguinte forma: ao obter, como empréstimo especial da biblioteca do BB em Brasília, 32 volumes da Revista do DESED, 8 volumes do

*Germinal* e 10 fascículos do PROFI, contratamos um estagiário bolsista, graduando do Curso de História, PUC-MG, por uma jornada de trabalho de 20h/semanais. Durante dois meses, esse estudante leu todo o material e catalogou todas as matérias com suas respectivas páginas e volumes, destacando o título, um breve resumo e citações que expressassem a essência de cada matéria, conforme exemplo demonstrado abaixo:

Fascículo	Matéria	Resumo	P	Frase
6º (quarto trimestre de 1967)	Primeira Palavra	Agradecimento sobre o retorno dos funcionários do BB daquilo que querem ver/ler na revista DESED.	1	“Mas, antes, siga o “carango” da capa e veja o que o BB está fazendo no Nordeste. E, se ele está lá, é porque conta com você e porque muitas gerações de trabalho e dedicação o fizeram grande”. (p.1)
6º (quarto trimestre de 1967)	Aqui se Mata a Saudade	Mostrar que a união dos empregados do BB continuam mesmo depois da aposentadoria, e a instituição se empenha em mantê-la.	2-3	UNIÃO “E definiram-se as finalidades da Associação: promover o conagraçamento entre os funcionários aposentados do Banco e prestar assistência moral aos associados e a seus herdeiros”. (p.3)  AMIZADE “ A sede da AAFBB é antes de tudo, ponto de encontro de vell amigos”. (p.3)  “Em dezembro também eles se reúnem no <i>Natal do Aposentado</i> , quanc AAFBB distribui presentes aos familiares dos associados”. (p.3)  “Ao fim de 30 anos, nós não passamos apenas pelo Banco, êle passa a e em nós”. p.3

Este trabalho resultou em 282 páginas, com 55.459 palavras, assim distribuídas: (i) 175 páginas contendo 35.858 palavras com relação à Revista DESED; (ii) 21 páginas contendo 4.352 palavras com relação à Revista *Germinal*; e (iii) 86 páginas contendo 15.249 palavras com relação ao PROFI.

Essa mesma sistemática foi adotada com relação aos demais documentos, tanto impressos, quanto arquivos lógicos e virtuais. Já as entrevistas foram realizadas com colaboradores investidos em cargos dos segmentos estratégico, tático e operacional, num total de 33 pessoas, perfazendo 19h40min de gravação, transcritas em 876 páginas, contendo 215.537 palavras. Dentre essas entrevistas, constam dois grupos de foco, realizados com grupamentos de gerentes egressos de duas ações específicas de formação de líderes, a saber: o “CIPAD” e o “Novos Gestores”, referentes à primeira e à terceira fases históricas, respectivamente.

O grupo focal *CIPAD* contou com a participação de três gerentes gerais. Aqui cabe uma observação no tocante ao aspecto *sui generis* desse grupamento, todos na faixa etária acima de 80 anos, o que resultou em um grupo relativamente pequeno de pessoas em relação ao desejado para um grupo focal. Isso se deveu à dificuldade de encontrar pessoas dessa faixa etária dispostas a conversar sobre sua experiência de aprendizado no Banco, ocorrida há 50

anos. Já o grupo focal *Novos Gestores* contou com a participação de seis gerentes, dos quais duas são mulheres. Estes estão na faixa etária de 50 anos e desligaram-se da organização no período compreendido entre 2012 e 2016, por meio de programas de incentivo à aposentadoria. Enquanto que no primeiro grupo de foco temos apenas representantes do gênero masculino, no segundo grupo já temos representantes do gênero feminino, ainda que minoritariamente. Essa diferença de representatividade das mulheres no segmento de líderes no BB é, em parte, explicada por um fato histórico – as mulheres só ingressaram na organização em 1969. Até então, o BB era constituído por um quadro de colaboradores exclusivamente masculino. Isso contribuiu para a formação de uma cultura patriarcal, prevalente até a contemporaneidade, cujos espaços de poder são predominantemente ocupados pelo gênero masculino.

Os roteiros das entrevistas individuais e dos grupos de foco estão nos Apêndices A e B, respectivamente. Também foram entrevistados dois representantes sindicais do BB. Uma diretora da base de Belo Horizonte (MG) e o coordenador da Comissão de Empresa dos Funcionários do Banco do Brasil, representante nacional da CONTRAF-CUT<sup>2</sup>, que tem assento na mesa de negociação (toda a pauta reivindicativa dos colaboradores – reajuste salarial, critérios de ascensão, avaliação de desempenho, acordos trabalhistas, saúde e condições laborais etc.) com a organização. Essas entrevistas foram realizadas individualmente, e nosso objetivo foi obter uma visão atualizada e abrangente da prática educativa realizada pela organização, sob a perspectiva dos representantes dos colaboradores. Esses dois sindicalistas foram incluídos no grupamento de gestores da rede operacional, tendo em vista que ambos exerceram cargos gerenciais na rede de agências.

A fase de entrevistas se encerrou no momento em que as linhas de convergência foram reforçadas e quando a realização de novas entrevistas passou a não gerar novas informações adicionais para a compreensão do fenômeno; isto é, quando a saturação teórica ou de sentido foi alcançada (BAUER; GASKELL, 2002; EISENHARDT, 1989). A memória descritiva da realização das entrevistas está no Apêndice C.

Com o intuito de melhor caracterizar a diversidade profissiográfica dos entrevistados, apresentamos um esboço do organograma corporativo, bem como as unidades funcionais nas quais os entrevistados exerceram cargos gerenciais, no Quadro 13:

### **Quadro 13: Organograma corporativo**

---

<sup>2</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ramo Financeiro, filiada à Central Única dos Trabalhadores.

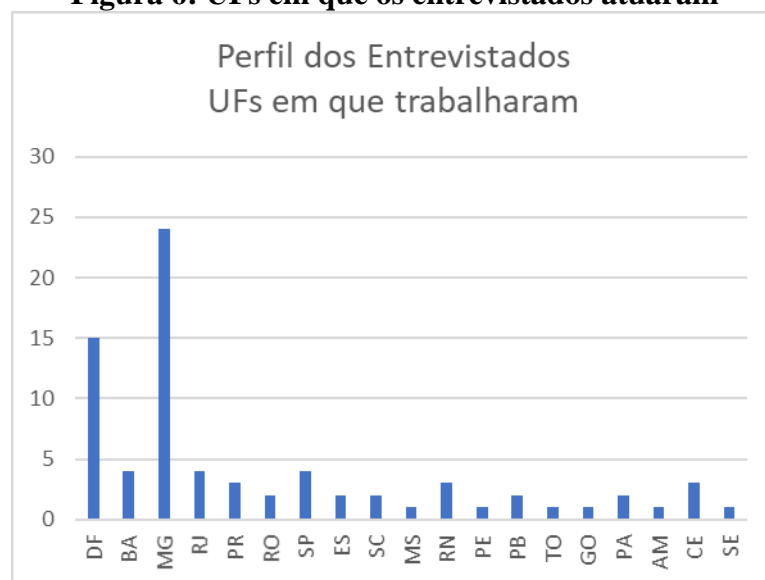
Segmento	Estratégico	Tático	Operacional
Unidades	Direção Geral – DG	Órgãos Regionais	Agências
Unidades representadas nas entrevistas	Vice-Presidência de Pessoas e RSA–VIPES Diretoria de Pessoas Diretoria de Estratégia	Superintendência de Negócios Varejo; Superintendência de Negócios Atacado; Gerência Regional de Gestão de Pessoas; Gerência Regional de Negócios Internacionais; Auditoria Regional	Agência Varejo Agência PF Estilo Agência Setor Público Agência PJ Atacado

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda com o intuito de melhor caracterizar o perfil dos entrevistados, apresentamos as figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 a seguir, constando as unidades da federação e as regiões geográficas em que atuaram, tempo de trabalho na empresa, se estão aposentados ou em atividade laboral, gênero, segmento organizacional em que atuaram, e as funções que desempenharam e ou ainda desempenham na organização.

Importante lembrar que os entrevistados desempenharam várias funções e residiram em diversas regiões geográficas ao longo da sua trajetória profissional no BB. Portanto, no perfil por segmento de atuação, tomamos aquele de maior nível hierárquico como seu representante, por exemplo: foi gerente-geral de agência, superintendente de negócios e diretor. Assinalamos esse profissional como representante do segmento estratégico.

**Figura 6: UFs em que os entrevistados atuaram**

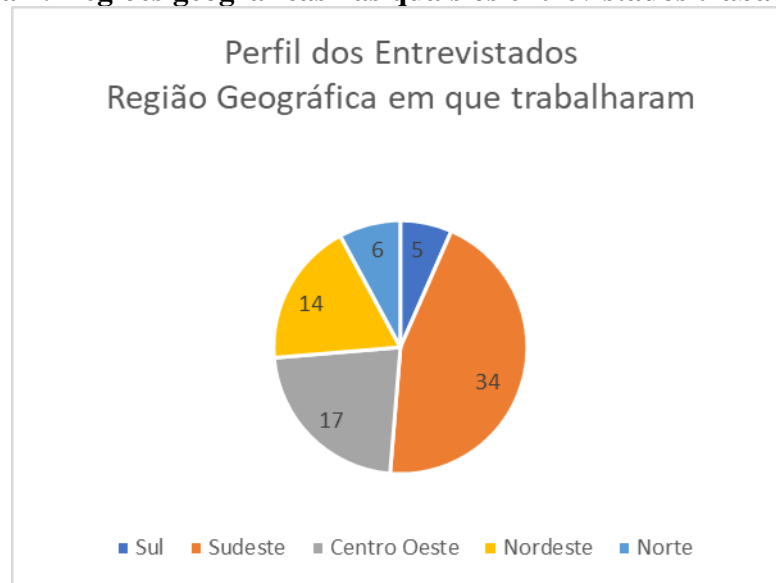


Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações dos entrevistados<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Como ilustração dos vários municípios em que os gerentes do Banco do Brasil atuam durante sua trajetória na organização, citamos o exemplo de um dos entrevistados: Posse em 1980, em Terra Rica (PR); 1983, em Nova Londrina (PR); 1987, em Cacoal (RO); 1991, em Brasília (DF); 1992, em Núcleo Bandeirantes (DF); 1993, em Ji-Paraná (RO); 1995, em São José do Rio Preto (SP); 1996, em Varginha (MG); 1999, em Contagem (MG); 2000, em Vitória (ES); 2003, em Curitiba (PR); 2006, em Brasília (DF); 2007, em Belo Horizonte (MG); 2008, em São Paulo (SP); 2009, em Brasília (DF).

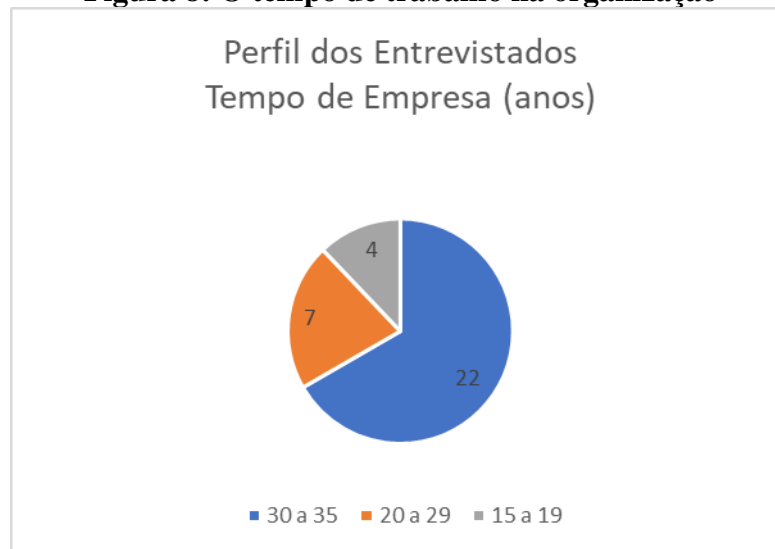


**Figura 7: Regiões geográficas nas quais os entrevistados trabalharam**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações dos entrevistados.

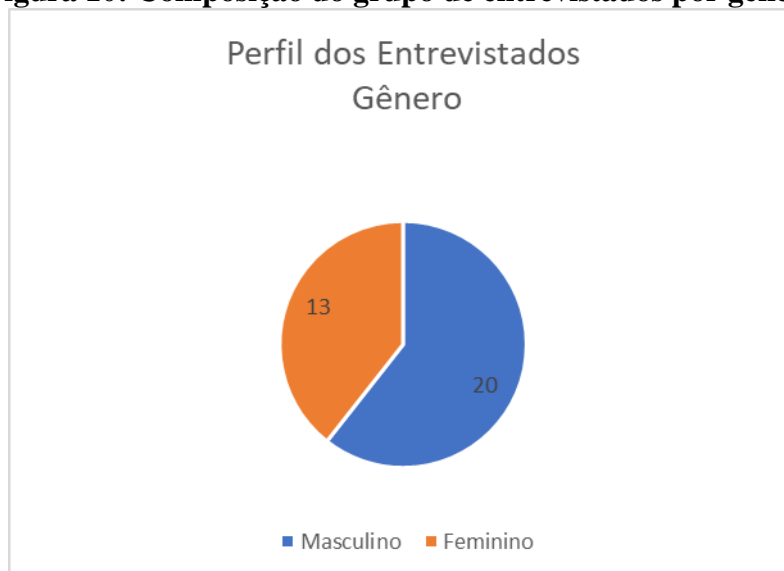
**Figura 8: O tempo de trabalho na organização**



Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações dos entrevistados.

**Figura 9: Atividade laboral em 2018**

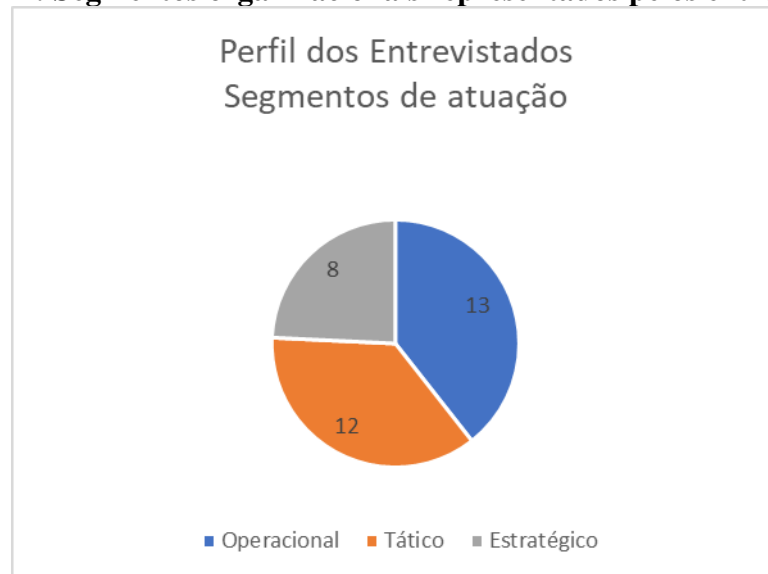
Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações dos entrevistados.

**Figura 10: Composição do grupo de entrevistados por gênero**

Fonte: Elaborado pela autora.

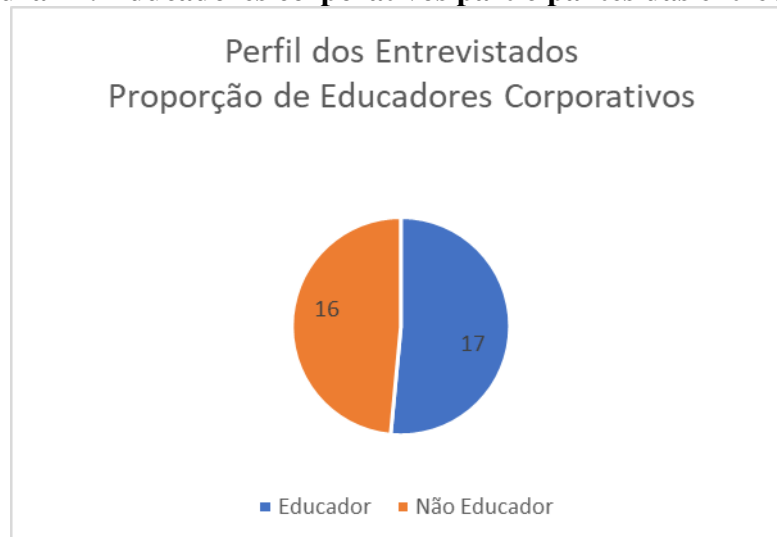


**Figura 11: Segmentos organizacionais representados pelos entrevistados**



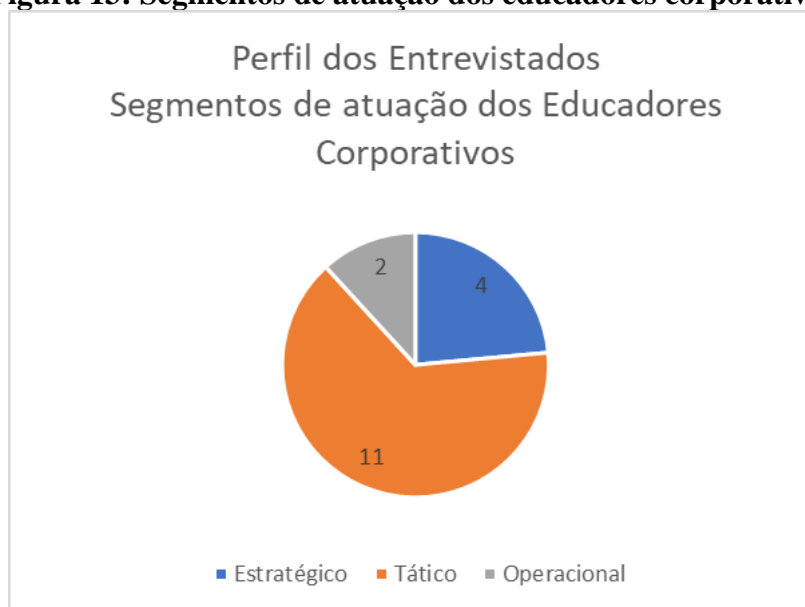
**Fonte: Elaborado pela autora.**

**Figura 12: Educadores corporativos participantes das entrevistas**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Com relação à Figura 13, a seguir, cabe ressaltar que consideramos o maior nível hierárquico atingido pelo educador corporativo na sua carreira. Observe-se que os educadores corporativos estão inseridos em todos os segmentos organizacionais: operacional, tático e estratégico.

**Figura 13: Segmentos de atuação dos educadores corporativos**

Fonte: Elaborado pela autora.

Como demonstramos, as pessoas entrevistadas são de diferentes regiões do País, conhecem as diferentes realidades culturais, sociais e econômicas brasileiras e como estas condicionam a atuação organizacional no âmbito nacional. Esse público, que tem entre 15 e 35 anos de trabalho e atua em diferentes setores e níveis, é conhecedor das práticas e da cultura organizacionais, podendo, portanto, oferecer um olhar multinível da organização. São líderes de unidades funcionais e, dentre estes, 50% são também, educadores corporativos. O perfil por gênero, finalmente, espelha a realidade da organização, cuja predominância histórica é masculina.

A mesma sistemática de catalogação adotada com relação aos documentos impressos e virtuais foi aplicada com relação às entrevistas. As transcrições foram lidas, e os trechos considerados relevantes ao objeto da pesquisa foram negritados. Também separamos as transcrições por suas respectivas fases históricas.

### 3.5 Tratamento dos dados

Os dados coletados foram tratados pela técnica da análise de conteúdo. Essa técnica pode ser entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos bastante diversificados, tanto ao seu conteúdo quanto a seus continentes, e tem como objetivo revelar o que está por trás das palavras visíveis, ou da *leitura ao pé da letra*, pois:

Apelar para estes instrumentos de investigação trabalhosa de documentos é situar-se ao lado daqueles que de Durkheim a P. Bourdieu, passando por Bachelard, querem dizer não “a ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea (BARDIN, 1977, p. 28).

Essa pretensão de se compreender a comunicação para além dos seus significados imediatos encontra utilidade no uso dos recursos proporcionados pela análise de conteúdo, cujos métodos correspondem a dois objetivos: (i) ultrapassar a incerteza – “será a minha leitura válida e generalizável?” –; (ii) enriquecer a leitura – descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam ou revogam o que se procura demonstrar a propósito das mensagens. Portanto, pode-se definir a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações (BARDIN, 1977).

A utilização desse método requer a definição de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. Nesse sentido, utilizamos como parâmetro definidor as lógicas institucionais e as dimensões da prática educativa. É por meio dessas categorias que as deduções lógicas e as inferências sobre as questões relevantes embutidas no conteúdo das mensagens são processadas. Tendo isso em mente, criamos categorias em consonância com a GLPE (Quadros 8 e 9) apresentadas no Quadro 14.

**Quadro 14: Categorias de análise**

Fase Histórica				
Dimensões \ Lógicas	Mercado	Estado	Corporação	Família
<b>MPED</b> Modelo Pedagógico	<b>MMPED</b>	<b>EMPED</b>	<b>CMPED</b>	<b>FMPED</b>
<b>FEDU</b> Formação Educadores	<b>MFEDU</b>	<b>EFEDU</b>	<b>CFEDU</b>	<b>FFEDU</b>
<b>FLID</b> Formação Líderes	<b>MFLID</b>	<b>EFLID</b>	<b>CFLID</b>	<b>FFLID</b>

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Essas doze categorias de análise foram agrupadas em cada uma das quatro fases históricas pesquisadas, conforme demonstrado, anteriormente, no Quadro 10.

### 3.6 Análise dos dados

A partir das categorias criadas, fizemos uma planilha para cada fase histórica, a exemplo do demonstrado no Quadro 14. Tais planilhas foram alimentadas com os excertos selecionados dos documentos e das entrevistas. Essa seleção dos excertos foi feita a partir da análise e recorte dos conteúdos trabalhados *vis-à-vis* os elementos gramaticais de valor – GLPE – e Descritores Semânticos. Cada tópico selecionado foi inserido na sua respectiva fase histórica e dimensão da prática educativa. Os textos em itálico referem-se aos recortes das entrevistas. O modelo dessas planilhas está ilustrado no Quadro 15:

**Quadro 15: Excertos selecionados por fase histórica e dimensão da EC**

Lógicas Dimensões	Mercado	Estado	Corporação	Família
<p><b>Modelo Pedagógico</b></p> <p><b>Papéis organizacionais, objetos, símbolos, Modelo de Avaliação, Temporalidade, Especialidade</b></p>	<p>(P): <b>Agências Campeãs em Lucros no 2º Semestre de 1967</b> São reveladas as <b>agências que mais lucro geraram</b>, sendo elas divididas em regiões geográficas do país e nesta divisão há fragmentação que separa as agências por classes (Revista DESED, v. 7, jan/mar 1968, p: 29).</p> <p>(O): “O <b>nôvo símbolo do BB</b>, escolhido entre cinco mil concorrentes, é a nossa capa e a página 16 conta como e porque êle ganhou, além de dizer o que representa um símbolo, na concorrência de empresas. [...] “Um edital de concurso levou 4500 pessoas – artistas, funcionários, profissionais e amadores – a imaginar um símbolo que unisse a tradição de 160 anos de segurança e eficiência à atual fase de expansão e modernização do Banco do Brasil” (p:16). (Revista DESED, v.11, jan/fev, 1969, p: 1-16).</p> <p>(P): Vemos nesta matéria a felicidade e orgulho que o Banco do Brasil tem em inaugurar uma agência em plena quinta avenida. Diversas personalidades tanto estadunidenses quanto brasileiras compareceram na inauguração. “E os diretores que tinham permanecido no Rio enviavam mensagem de congratulações ao presidente Nestor Jost, inaugurando o canal exclusivo de comunicação direta com Nova Iorque, via Intelsat” (P.3). A AGÊNCIA: “Dentro do programa de inauguração da agência de Nova Iorque, o Banco do Brasil realizou, no dia 28 de março, um coquetel no famoso Waldorf Astoria, a que</p>	<p>(P): 1965: Lema: “Educação para o Desenvolvimento” simboliza o pedido do governo federal à classe empresarial para apoiar a generalização e o aprofundamento da educação da juventude como fator de desenvolvimento do país (Xavier, 2007, p:47).</p> <p>(P): Matéria escrita pelo então presidente do Banco do Brasil, Nestor Jost. O Presidente BB alerta sobre a necessidade de o país investir em educação, caso contrário o país continuará figurando como nação subdesenvolvida. Nestor Jost ainda fala sobre a postura das grandes corporações e a preocupação destas para com a formação de seus funcionários. Precisamos, sem perda de tempo, generalizar, qualificar e aprofundar a educação para a juventude e renová-la constantemente para os adultos” (P.30). “A introdução de técnicas modernas pressupõe um mínimo de assistência que, por sua vez, exige contingente elevado de pessoas convenientemente preparadas para indicarem aos produtores as soluções mais econômicas aos seus múltiplos problemas” (P.31). “Necessitamos acelerar a formação de mais engenheiros, técnicos e trabalhadores especializados, vencendo, através de engenho e arte, algumas etapas” (P.31). (Revista DESED, v.7, jan/mar 1968, p: 30-31).</p> <p>(P): 1965: Missão Desed: favorecer e intensificar o engrandecimento do</p>	<p>(O)Eficiência: 1965: Filosofia: <b>tecnicista</b>. Princípios de sustentação da empresa e dos projetos desenvolvimentistas do governo (Xavier, 2007, p:50)</p> <p>(O)Ferramentas, métodos, objetivos: 1965: estrutura: <b>Constituição do Departamento de Seleção e Desenvolvimento de pessoal - DESED</b>. Justificativas: <b>suprir a carência de técnicos para os postos mais elevados da empresa</b>; carência de pessoal de elevado gabarito técnico para o estudo e a implementação dos complexos encargos que o governo impõe ao Banco; frequente cessão de funcionários a outros órgãos do governo. <b>Objetivo do DESED: manter um processo institucionalizado de treinamento (2008, p:46-47) proporcionando novos conhecimentos e aprimoramento das habilidades e atitudes para um patamar além do treinamento em serviço, tradicionalmente utilizado</b> (Xavier, 2007, p:50).</p> <p>(O): “A exemplo das grandes empresas mundiais, vem atualmente o Banco do Brasil despendendo recursos ponderáveis com a instituição de treinamento intensivo e sistemático de seu pessoal, em vários níveis” (Presidente do BB Nestor Jost, Revista DESED, v.7, jan/mar 1968, p: 30-31).</p> <p>(O): <i>Então, falando de 65, que surge o Desed, ele já nasce vivendo assim, uma</i></p>	<p>(P): O Banco do Brasil em Três Tempos. A seção mostra a história do Banco do Brasil ao mesmo tempo que conta a história da vinda da Família Real para o Brasil em 1808, ressaltando as inovações e os feitos do banco para cada período tratado: “O brasileiro, como o personagem de Machado de Assis, desde 1808 tem confiança nascida da seriedade e segurança dos seus serviços” (Revista DESED v.6, out/dez 1967, p. 24).</p> <p>(O): O Banco desenvolve programas de assistência às associações formadas por seus funcionários, representadas, presentemente, por 70 Cooperativas, 288 AABBs, dois Satélites, Caixa de Assistência e Assistência e Associação dos Antigos funcionários” (Revista DESED, v.11, jan/fev 1969, p.31).</p> <p>(O)Etiqueta social: 1965: “A eficácia, a disciplina e a integração à casa são emblemas de bom desempenho funcional” (Xavier, 2007, p:45).</p> <p>(O): Mostra que a união dos empregados do BB continua mesmo depois da aposentadoria, e a instituição se empenha em mantê-la: UNIÃO “E definiram-se as finalidades da Associação: promover o conagraçamento entre os funcionários aposentados do Banco e prestar assistência moral aos associados e a seus herdeiros”. (p.3)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse procedimento realizado para as quatro fases históricas gerou a nossa base de dados analisados e está apresentada quantitativamente no Quadro 16:

**Quadro 16: Base de dados analisados por fase histórica**

Fase Histórica	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	Total
Nº de páginas	38	25	51	116	230
Nº de palavras	16.380	9.800	24.770	64.097	115.047

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro desse universo, foram computadas as manifestações gramaticais lógicas em cada fase. Os resultados estão ilustrados nos quadros a seguir e são expressos em números absolutos por lógicas (soma por colunas) e por dimensões (soma por linhas). Também apresentamos o somatório por lógicas em percentuais, para permitir um padrão de comparação entre as diversas fases pesquisadas, tendo em vista que a quantidade de dados obtidos difere entre estas. Apresentamos, então, as manifestações gramaticais lógicas na Educação Corporativa – EC –, nas quatro fases históricas.

**Quadro 17: Manifestações lógicas na EC, na fase I**

Dimensões \ Lógicas	Lógicas				Somatório por dimensão
	Mercado	Estado	Corporação	Família	
Modelo Pedagógico	8	30	46	34	118
Formação Educadores	0	0	3	2	5
Formação Líderes	4	26	15	29	74
Somatório por lógica em números absolutos	12	56	64	65	197
Somatório por lógica em (%)	6	28	32	33	100

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 18: Manifestações lógicas na EC, na fase II**

Dimensões \ Lógicas	Lógicas				Somatório por dimensão
	Mercado	Estado	Corporação	Família	
Modelo Pedagógico	5	30	31	27	93
Formação Educadores	0	6	7	4	17
Formação Líderes	1	2	8	8	19
Somatório por lógica em números absolutos	06	38	46	39	129
Somatório por lógica em (%)	05	29	36	30	100

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 19: Manifestações lógicas na EC, na fase III**

<b>Dimensões</b> \ <b>Lógicas</b>	<b>Mercado</b>	<b>Estado</b>	<b>Corporação</b>	<b>Família</b>	<b>Somatório por dimensão</b>
Modelo Pedagógico	12	12	23	11	58
Formação Educadores	17	32	44	9	102
Formação Líderes	18	9	37	31	95
Somatório por lógica em números absolutos	47	53	104	51	255
Somatório por lógica em (%)	18	21	41	20	100

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 20: Manifestações lógicas na EC, na fase IV**

<b>Dimensões</b> \ <b>Lógicas</b>	<b>Mercado</b>	<b>Estado</b>	<b>Corporação</b>	<b>Família</b>	<b>Somatório por dimensão</b>
Modelo Pedagógico	66	66	93	23	248
Formação Educadores	08	22	21	04	55
Formação Líderes	81	51	74	69	275
Somatório por lógica em números absolutos	155	139	188	96	578
Somatório por lógica em (%)	27	24	33	17	100?

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, cada fase histórica teve sua Educação Corporativa analisada segundo suas dimensões – Modelo Pedagógico, Formação de Educadores e Formação de Líderes. Isso foi feito com dois objetivos: (i) analisar a contribuição de cada dimensão para a constelação lógica da EC daquela fase; (ii) analisar a evolução lógico-temporal de cada dimensão.

Adotamos o mesmo procedimento para identificar e quantificar as manifestações gramaticais lógicas de cada uma das dimensões da EC. Os quadros 21, 22, 23 e 24 apresentam as manifestações lógicas em percentuais, em cada uma das dimensões da EC, por fase histórica.

**Quadro 21: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase I**

<b>Lógicas</b> \ <b>Dimensões</b>	<b>Mercado (%)</b>	<b>Estado (%)</b>	<b>Corporação (%)</b>	<b>Família (%)</b>	<b>Somatório (%)</b>
Modelo Pedagógico	7	25	39	29	100
Formação de Educadores	0	0	60	40	100
Formação de Líderes	5	35	20	39	100

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 22: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase II**

<b>Dimensões</b>	<b>Lógicas</b>	<b>Mercado (%)</b>	<b>Estado (%)</b>	<b>Corporação (%)</b>	<b>Família (%)</b>	<b>Somatório (%)</b>
Modelo Pedagógico		5	32	33	29	100
Formação de Educadores		0	35	41	24	100
Formação de Líderes		5	11	42	42	100

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 23: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase III**

<b>Dimensões</b>	<b>Lógicas</b>	<b>Mercado (%)</b>	<b>Estado (%)</b>	<b>Corporação (%)</b>	<b>Família (%)</b>	<b>Somatório (%)</b>
Modelo Pedagógico		21	21	40	19	100
Formação de Educadores		17	31	43	9	100
Formação de Líderes		19	9	39	33	100

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 24: Manifestações lógicas por dimensões da EC na fase IV**

<b>Dimensões</b>	<b>Lógicas</b>	<b>Mercado (%)</b>	<b>Estado (%)</b>	<b>Corporação (%)</b>	<b>Família (%)</b>	<b>Somatório (%)</b>
Modelo Pedagógico		27	27	38	9	100
Formação de Educadores		15	40	38	7	100
Formação de Líderes		29	19	27	25	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa identificação e quantificação das manifestações lógicas na EC e em suas dimensões, arbitramos os parâmetros para qualificar a expressão gramatical das lógicas – predominante, significativa e incipiente, nas diversas constelações. Assim, definimos:

Expressão lógica	Predominante	Significativa	Incipiente
Percentual de manifestação	Maior ou igual a 40%	Menor que 40% e maior que 19%	Menor que 20%

Isso feito, utilizamos o *software* NVivo para detectar as 15 palavras mais citadas nos excertos de nossa base de dados, em cada fase. O nosso objetivo foi apurar nossa percepção sobre a expressão dos elementos gramaticais de valor na EC, em cada momento histórico. Apresentamos, a seguir, os quadros descritivos. Optamos por apresentar os respectivos mapas de palavras no capítulo 4, quando fazemos a análise dos resultados encontrados ao longo do período estudado.

**Quadro 25: As 15 palavras mais citadas na fase I**

Palavra	Contagem	Palavras similares
treinamento	27	treinamento, treinamentos
agências	24	agências
educação	22	educação
desenvolvimento	20	desenvolvimento
liderança	19	liderança, lideranças
trabalho	18	trabalho
administradores	17	administrador, administradores
administração	16	administração
presidente	16	presidente, presidentes
técnicas	15	técnicas
dinheiro	14	dinheiro
relações	14	relações
assistência	13	assistência
instituição	13	instituição
formação	12	formação

Fonte: *software Nvivo*.

**Quadro 26: As 15 palavras mais citadas na fase II**

Palavra	Contagem	Palavras similares
educação	25	educação
formação	23	formação
trabalho	21	trabalho
treinamento	17	treinamento, treinamentos
atividades	14	atividade, atividades
educador	14	educador, educadores
nacional	14	nacional
profissional	13	profissional
desenvolvimento	11	desenvolvimento
programa	11	programa, programas
administração	10	administração
história	10	história
instrutores	10	instrutor, instrutores
primeiro	10	primeiro, primeiros
atendimento	9	atendimento

Fonte: *software NVivo*.



**Quadro 27: As 15 palavras mais citadas na fase III**

Palavra	Contagem	Palavras similares
formação	83	formação
instrutores	76	instrutor, instrutores
educador	69	educador, educadores
germinal	67	germinal
educação	53	educação
programa	48	programa, programas
conhecimento	47	conhecimento, conhecimentos
trabalho	39	trabalho
gestores	38	gestores
processo	32	processo, processos
desenvolvimento	27	desenvolvimento
realidade	23	realidade, realidades
conteúdo	22	conteúdo, conteúdos
profissional	20	profissional
treinamento	20	treinamento, treinamentos

Fonte: *software NVivo*

**Quadro 28: As 15 palavras mais citadas na fase IV**

Palavra	Contagem	Palavras similares
educação	190	educação
liderança	121	liderança, lideranças
formação	116	formação
processo	112	processo, processos
educadores	102	educador, educadores
resultado	92	resultado, resultados
desenvolvimento	79	desenvolvimento
corporativa	78	corporativa, corporativas
competências	75	competência, competências
trabalho	71	trabalho, trabalhos
estratégia	67	estratégia, estratégias
profissional	63	profissional
treinamento	63	treinamento, treinamentos
programa	62	programa, programas
gestores	60	gestores

Fonte: *software Nvivo*.

No próximo capítulo, descrevemos e analisamos as constelações lógicas institucionais em cada fase histórica. Para tanto, desenvolvemos uma narrativa analítica para cada fase e explicamos a natureza das constelações lógicas com relação aos elementos gramaticais de valor da prática educativa – GLPE. Também analisamos os padrões de interação entre as lógicas e as modalidades de relacionamento que ocorrem nas interfaces lógicas. Buscando uma leitura aprazível de nossa narrativa, seguimos Leblebici *et.al.*, (1991) e Goodrick e Reay (2011), minimizando citações de nossa base de dados e listando nossas fontes de dados secundários no apêndice D. Com esse mesmo objetivo, seguimos Lahire (2006), enquadrando imagens, reportagens e trechos das entrevistas realizadas – nominados retratos – de forma a permitir ao leitor a opção de consultá-los ou não, no corpo do texto, ou fazer uma leitura em separado, conforme seu interesse e curiosidade. Após a apresentação e análise de todas as fases, apresentamos nas Considerações Finais a dinâmica das constelações lógicas da EC ao longo dos 54 anos pesquisados, incluindo a evolução histórica lógico-temporal de cada uma das três dimensões da prática educativa.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS FASES HISTÓRICAS

### 4.1 Fase I – educação para o desenvolvimento: 1965 a 1974

#### 4.1.1 Contexto histórico da educação corporativa – EC

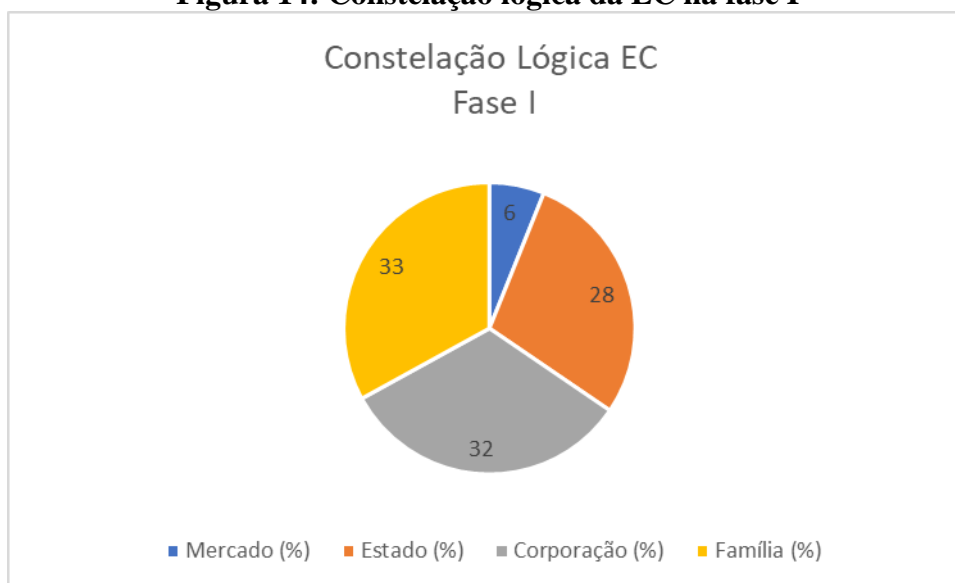
Até a sistematização da sua educação corporativa, o BB formava seus quadros utilizando-se do binômio chefe/subordinado. Em outros termos, cabia ao chefe transmitir sua experiência e conhecimento ao seu subordinado, no decorrer da jornada de trabalho. As instruções normativas, chamadas Codificação de instruções circulares – CIC –, eram as fontes de informação e, conseqüentemente, de apoio didático. A cúpula da organização, eventualmente, fazia um curso de capacitação específica, contratada no mercado (XAVIER, 2015).

Um marco da sistematização da educação no BB foi a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal – DESED –, em 1965, cuja missão era “favorecer e intensificar o engrandecimento do Banco como instituição nacional a serviço do Brasil” (XAVIER, 2007, p. 50). Essa missão tem origem na utilização da organização como um instrumento de desenvolvimento econômico e social do País pelo governo militar. Os reflexos da cultura militar na organização se espelham na sua estrutura – chefe de divisão, retaguarda, carimbo-tanque; e na sua EC – autoritarismo, disciplina, instrumentalização do saber como *modus operandi* no cotidiano da organização. O BB foi claramente posto a serviço da *pátria*. É sob esta cultura e essa instrumentalização da organização que a EC adotou a filosofia tecnicista, própria da Escola Utilitarista. O lema “Educação para o Desenvolvimento” implica o esforço de educar para a melhoria da produção e dos níveis de produtividade nos múltiplos ramos de atividade do País” (XAVIER, 2007, p. 47). Uma das ações educativas do DESED foi a criação do instrumento pedagógico – Revista DESED. Esse periódico alcançava todo o quadro de colaboradores da organização, disperso geograficamente no território nacional, e disseminava informações sobre a empresa e suas políticas de pessoal, constituindo-se como um elemento de integração do funcionalismo junto à direção-geral. Feita esta contextualização, passamos à constelação lógica institucional da EC.

#### 4.1.2 Constelação lógica institucional da EC

Essa constelação é constituída pelas quatro lógicas: 3 lógicas significativas (Família, Corporação, Estado) + 1 lógica incipiente (Mercado), como demonstrado na Figura 14.

**Figura 14: Constelação lógica da EC na fase I**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão indica a orientação da EC segundo os princípios lógicos institucionais da *conjunção Família Corporação Estado*. Nominamos de *conjunção* a coexistência das lógicas o relacionamento cooperativo entre as lógicas, uma vez que não concorrem entre si e trabalham complementarmente. Sob essa *conjunção*, a EC é orientada para a instrumentalização do quadro de pessoal para fortalecer a corporação, aumentar sua eficiência, profissionalizar os colaboradores e mantê-los leais à organização. São perpetuados os valores e a cultura corporativa. O papel do BB é claro para todos os seus componentes: contribuir e estimular o desenvolvimento social e econômico do País. Isso se traduz pela orientação da EC para fortalecer o BB pelo desempenho profissional e pelo comprometimento do quadro de colaboradores em promover o desenvolvimento nacional. Essa *conjunção* está ancorada nos elementos gramaticais *lealdade & produtividade & cidadania*.

**Êles  
e elas  
vêm aí**

Nossa família vai aumentar.  
O BB está-se preparando para  
receber os novos funcionários,  
selecionados num concurso que  
reuniu mais de 90.000 candidatos.  
E a grande novidade é que ganharemos  
também **muitas** colegas. Depois de 35  
anos elas voltam ao Banco.  
É gente que vem ajudar na tarefa de fazer o  
Banco do Brasil ainda maior.  
Por isso, vamos dar aos que vêm a certeza de  
que são bem-vindos e ajudá-los a sentir-se  
bem no nôvo ambiente de trabalho.  
No BB os que chegam são importantes. Êles  
também edificarão o Banco do Brasil do futuro.

 **BANCO DO BRASIL S.A.**  
(tradição que se moderniza)

Universidade Corporativa  
BANCO DO BRASIL S.A.  
BIBLIOTECA

Fonte: Revista DESED, v. 22, nov/dez, 1970, p. 33.

Com relação à lógica Mercado, observa-se que, nessa fase, o BB era pouco sensível à ação concorrencial no mercado, apresentando-se como uma empresa pública, a serviço do Estado, voltada para as políticas desenvolvimentistas próprias daquela época. Portanto, questões como competitividade, concorrência, clientes são incipientes no repertório da EC. No entanto, manifestações sobre o porte da empresa e sua posição no *ranking* da indústria financeira internacional – elementos gramaticais de valor da lógica Mercadológica – estão presentes:

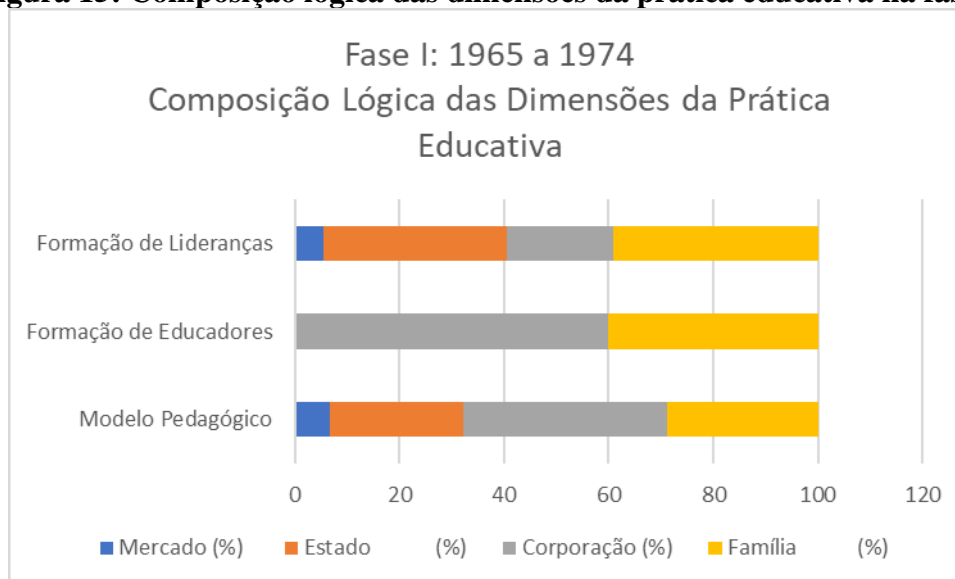
[...] o Banco tem a seu lado a tradição, a garantia da solidez, a imagem de maior banco da América Latina, que aos poucos se modifica (tradição que se moderniza) para coincidir com a do desenvolvimento de um país jovem (Revista DESED, v. 17, jan/fev, 1970, p.7).

Por este recorte, veem-se manifestações gramaticais de todas as quatro ordens de valor, a saber: tradição (Familiar); solidez e modernização (Corporativa); maior banco da América Latina (Mercado); desenvolvimento de um país (Estado). As lógicas coexistiram e influenciaram simultaneamente a EC e sua interação se deu em torno da combinação gramatical *lealdade & produtividade & cidadania & posicionamento de mercado*.

#### 4.1.3 Constelações lógicas das dimensões da prática educativa

Para uma melhor visualização das diferentes composições lógicas das dimensões da prática educativa, apresentamos a Figura 15. Podemos observar que as constelações lógicas de cada dimensão variam entre si. Essa variação se dá com relação a dois aspectos: (i) o número de lógicas presentes e (ii) o percentual de ênfase de suas respectivas manifestações gramaticais. Identificamos dois padrões lógico-institucionais: (i) 3 lógicas significativas + 1 incipiente, na FL e no MP; (ii) 2 lógicas predominantes, na FE.

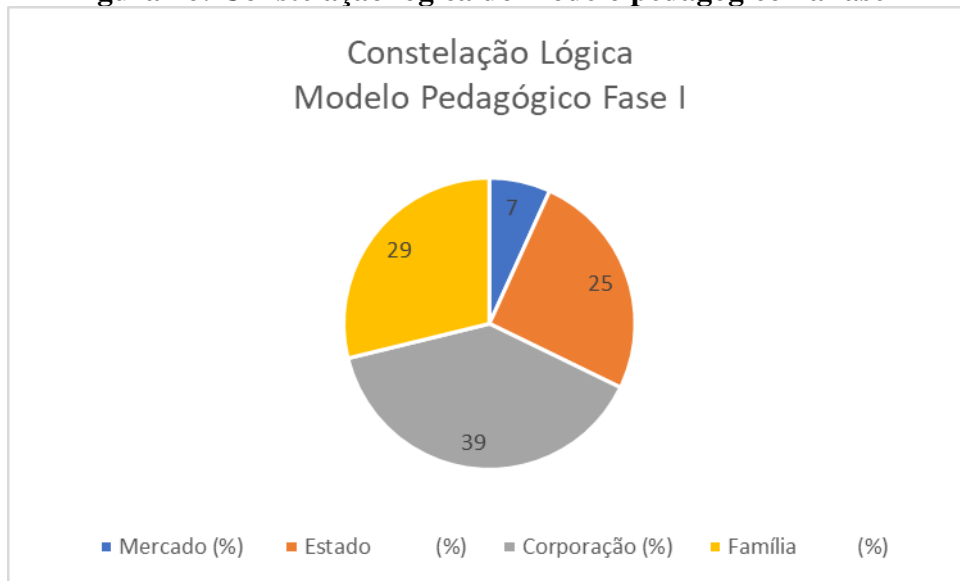
**Figura 15: Composição lógica das dimensões da prática educativa na fase I**



Analisamos, a seguir, cada uma das dimensões e as modalidades de relacionamento entre suas composições lógicas.

##### 4.1.3.1 Dimensão modelo pedagógico

Essa constelação é formada por 3 lógicas significativas (corporativa, família e estado) + 1 lógica incipiente (mercado), como mostra a Figura 16.

**Figura 16: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase I**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão indica um MP de fundamentação filosófica predominantemente tecnicista, própria da Escola Utilitarista. Ele se constitui como um modelo meritocrático, instrumental e sistematizado para promover a eficiência organizacional no médio e longo prazos. O foco de aprendizagem é técnico-burocrático, e a metodologia de ensino utiliza o binômio chefe/subordinado. O cumprimento das metas de capacitação é acompanhado e avaliado por métodos e parâmetros de produtividade. Estas são expressões gramaticais da lógica Corporativa. Esse MP agrega os princípios da lógica Familiar, ao preconizar os rituais de formação, diplomação e aprendizado cotidiano pelo comportamento e conduta de chefes exemplares, cordiais e detentores de autoridade no cumprimento dos deveres e do compromisso com a organização.

### Visitando os primeiros computadores

“C: Você falou aí na tecnologia, que você teve oportunidade de conhecer o primeiro computador do Banco, porque morava no Rio. Era uma visita solene, de terno.

A: Era o tamanho dessa sala o computador.

C: Era na 1º de março, nós, que fazíamos o estágio não sei de que, convidados para conhecer o computador. Uma sala desse tamanho.

A: A máquina do futuro.

C: Ar condicionado.

C: Década de 70.

A: Começou em 67.

J: Eu também fui lá no Rio, conhecer.

J: Só podia entrar quatro pessoas na sala, além dos funcionários que estavam lá, para o calor do corpo não atrapalhar o funcionamento.

C: Era o respeito pelo computador.

J: O computador era do tamanho daquele armário ali, ó.

C: Ou mais.

J: Ou mais.

C: Pelo menos o que eu vi lá parecia que era uma igreja.

J: Aquele tanto de computador, um ao lado do outro.

A: De 67 para frente começou.

J: Em 72 que eu fui fazer curso no Rio, que eu vi esses computadores. Eu nunca tinha visto um computador na minha vida. Não pensei que fosse tão gigantesco assim não.

C: Ele falou um negócio aí que nos revoltou muito. O Banco foi um dos primeiros a adquirir um sistema desse de computação, foi um dos primeiros. Ele era acionista majoritário de uma empresa dessa aí.

J: Isso era a COBRA.

C: Isso aí, COBRA! Boa! E foi praticamente proibido pelos interesses maiores de usar enquanto os outros não se adaptassem.

A: Proibiu, porque o Estado Brasileiro... Pode falar? Porque está gravando. O Estado Brasileiro vai ser escravo a vida inteira enquanto tiver na mão de banqueiro. (GF CIPAD).

**Fonte: Grupo Focal CIPAD.**

Temos, então, a conjunção lógica *Corporação Família*, pois “[a] eficácia, a disciplina e a integração à casa são emblemas de bom desempenho funcional” (XAVIER, 2007, p. 45). Aliado à disciplina e à integração à casa está o rigor do vestuário a ser utilizado no ambiente da empresa, especificado nos normativos da organização: “É obrigatório, em todas as dependências do Banco, o uso de camisa social com gravata. [...] Não se admitirão também, em hipótese alguma, calças denominadas americanas ou similares” (Revista DESED, v. 9, jul/set, 1968, p. 6). Essa obrigatoriedade se aplica também às salas de aula. O MP, sob o lema *Tradição Que Se Moderniza*, pratica uma educação conservadora, baseada no controle e na moldagem de comportamento (SKINNER, 1970). O público prioritário de formação são os escalões dirigentes para a difusão dos valores da empresa, pois os gestores são instrutores dos subordinados. Assim, “o ambiente convencional vigente no Banco, marcado pelos signos de hierarquia, é reproduzido em sala de aula. O professor é uma autoridade” (XAVIER, 2007, p. 44).

Nessa fase, temos uma orientação pedagógica plural, controversa em muitos aspectos, pois a organização adota os princípios construtivistas de Piaget (1993) e a reflexividade de



Freire (1993, 1994), mesclados à pedagogia da escola clássica. Esses princípios denotam a influência da lógica Estado no MP, pois estimulam a emancipação do educando como sujeito da aprendizagem, numa concepção de formação cidadã, para além da formação de trabalhador. Para o DESED, a aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimentos ou do conteúdo dos livros, pois ela “[...] envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas” (1973, DESED/Divit – C. AP. 03/1, p. 10). O MP concebe a aprendizagem como um processo imerso nas relações sociais, pois é dessa relação do indivíduo com a coletividade que se desenvolve a personalidade e se determina o comportamento, orientado por fatores como o sentimento de dignidade, a necessidade de estima, o instinto de conservação, a segurança do futuro e o instinto social (Revista DESED, v. 7, jan/mar, 1968). Coerentemente com essa concepção de aprendizagem, a metodologia empregada faz uso de trabalhos em grupo, da problematização da realidade e da construção do conhecimento, espelhando os princípios construtivistas, reflexivos e holísticos, próprios de uma pedagogia permeada pela gramática de valor da lógica Estado. Os princípios de solidariedade e de bem comum estão implícitos nos objetivos do recém-criado departamento de educação da organização – DESED –, cuja missão é “favorecer e intensificar o engrandecimento do Banco como instituição nacional a serviço do Brasil” (XAVIER, 2007, p. 50).

O investimento na educação como mola propulsora do desenvolvimento nacional é traduzido, na organização, pelo treinamento do quadro laboral para que este possa assessorar e orientar os clientes em investimentos financeiros, logísticos e operacionais, com vistas ao aumento de sua produtividade e eficiência, pois “a responsabilidade do Banco do Brasil não é somente financeira, é também social e civilizadora. [...] A preocupação do Banco é tornar sua assistência a mais difundida possível, mesmo que o lucro não seja imediato” (Revista DESED, v. 6, out/dez, 1967, p. 13). A noção de educação como alternativa para promover o desenvolvimento social é trabalhada sob as dimensões instrumental e econômica dos fatos sociais, desconsiderando a dimensão política – ditadura militar. A revista DESED ajuda a sedimentar a ideia de que há um compromisso do BB com o desenvolvimento do País e que o trabalho dos colaboradores é importante contribuição para que a empresa atinja esse fim (XAVIER, 2007). Esse engendramento lógico forma a conjunção – *Corporação Família Estado* –, sustentada pelo trinômio gramatical *produtividade & lealdade & cidadania*.

A lógica Mercadológica influencia o papel designado ao DESED – mediar o social e o econômico na organização. As ações educativas buscavam promover a ocupação de mais

espaço no mercado bancário nacional (VENÂNCIO, 2006). O BB era responsável por 1/3 da assistência creditícia à iniciativa privada, com predominância no crédito agrário, constituindo-se como o maior estabelecimento de crédito do hemisfério sul. No exterior, tinha uma rede de agências para apoiar as exportações brasileiras: “Em 1968 era o 27º maior banco comercial fora dos Estados Unidos; em 1969 chegou ao 18º lugar e todos os indícios são de que a tendência expansionista continuará” (Revista DESED v. 28, nov/dez 1971, p. 30-31). Esse posicionamento de liderança se reflete na grande aceitação dos papéis do BB no mercado financeiro: “A alta das ações do BB, ‘o líder e o mais respeitado dos títulos de mercado’, segundo a revista *Veja*, puxou para cima a cotação dos outros papéis” (Revista DESED v. 23, jan/fev 1971, p. 12-16). A organização investe na sua imagem e renova seu símbolo para “que unisse a tradição de 160 anos de segurança e eficiência à atual fase de expansão e modernização do Banco do Brasil” (Revista DESED, v. 11, jan/fev, 1969, p. 1-16). Temos, então, os princípios da globalização, exclusividade, imagem e posicionamento enfatizando a lógica Mercado no MP.

Enfim, podemos dizer que essa constelação se caracteriza pela coexistência das quatro lógicas que a compõem, sendo ilustrada pela explicação do processo de planejamento do BB, feito pela Revista DESED. É utilizada a metáfora de uma grande família, composta por um presidente, 11 diretores e 42 mil colaboradores, administrando um orçamento limitado que precisa abranger diversas despesas, como casa, colégio, alimentação, vestuário, saúde. Ressalta a responsabilidade do chefe dessa família em administrar todas essas despesas e ainda investir em negócios. Explica ainda o papel do BB como instrumento da política financeira do governo federal e sua função de impulsionador da economia em regiões não atendidas pelo setor privado.

Entendemos, então, que a educação no BB inicia sua sistematização mediante um MP profissionalizado, segundo os princípios de eficiência, meritocracia, produtividade e tecnologia. Esse caráter profissional coexiste com as lógicas Família, Estado e Mercado. Essa conjunção sustenta-se pela interação entre os elementos gramaticais de valor *produtividade & lealdade & cidadania*. A lógica Mercado é embrionária, mas já se faz presente e sinaliza uma perspectiva nascente de posicionamento do BB no mercado bancário.

## O Planejamento da Família BB

Um presidente, onze diretores, 42 mil funcionários e um Banco. Carteiras, departamentos, seções e agências. Como funciona tudo isso? Quem programa e acompanha todas as atividades do Banco do Brasil?

A Consultoria Técnica (Cotec) é um órgão de assessoramento e programação, fonte técnico-informativa encarregada de reunir os elementos necessários às decisões do Presidente e da Diretoria do Banco.

É difícil administrar o Banco do Brasil?

Imagine-se chefe de uma família grande, com um limite orçamentário estipulado, casa, colégio, alimentação, vestuário, saúde. Programe o orçamento, acompanhe os gastos e faça render ainda esse dinheiro. Você é o responsável pelas despesas familiares e ao mesmo tempo um investidor na área dos negócios. Calculou quantos problemas? Pois bem: multiplique-os por um milhão. O Banco do Brasil é instrumento da política finan-

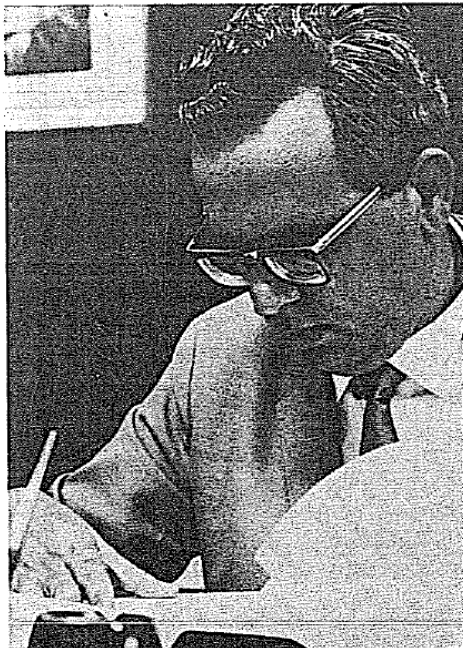
ceira do Governo Federal e está ampliando suas atividades como estabelecimento comercial. Daí, a necessidade crescente de melhor programar, coordenar e avaliar sua atuação no cenário econômico nacional. Para isso, existe a Cotec, funcionando no 5º andar do Edifício Sede no Rio de Janeiro. Lá, onde está o cérebro auxiliar da Administração, só se fala em Economia.

A Cotec opera com três coordenadoras, cada uma com quatro setores. Na primeira, o setor de *Análise Econômica* mantém atualizadas as análises das diversas atividades econômicas de modo a permitir a efetivação das medidas traçadas pelo Governo. No interior do País existem áreas preteridas pela empresa privada, que podem acelerar o desenvolvimento nacional, nos setores agropecuário e industrial, se houver assistência creditícia. Nesses casos, por determinação do Governo, o Banco atua sem objetivar lucros.

O Plano Trienal (1968/70) elaborado pelo Ministério do Planejamento fixou a posição do BB na área do crédito. O setor dissecou o projeto, apurou a medida de atuação do Banco, as áreas, a viabilidade de se atingir o previsto pelo Plano — e vem acompanhando o desenvolvimento das operações. As decisões do Presidente e Diretores são tomadas com base nos estudos do setor, tanto no aspecto *financeiro* (movimentação de moeda, meios de pagamento), como no *econômico* (montante de bens e serviços que a Economia pode produzir).

O trabalho na *Programação Financeira*

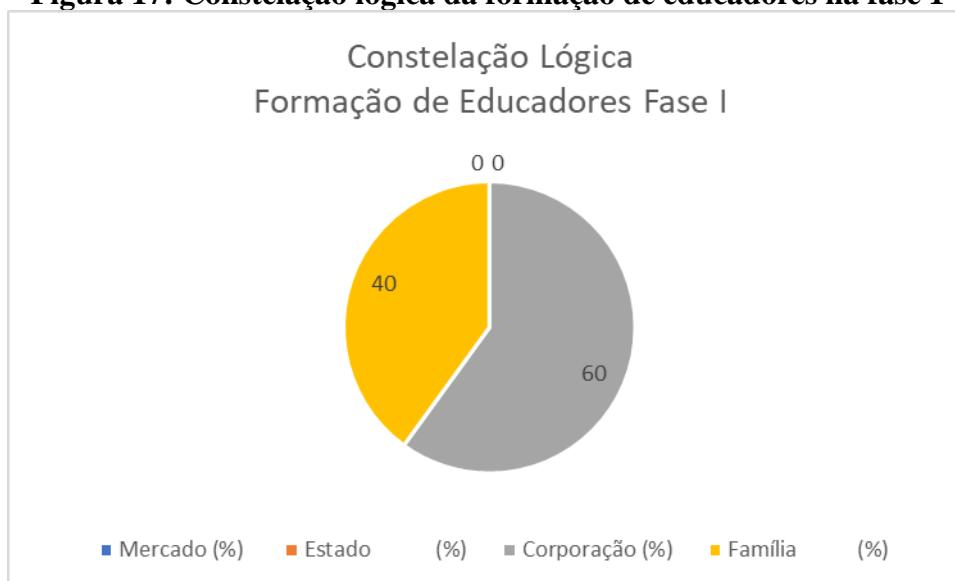
Camilo Calazans: "Minha equipe é jovem".



Fonte: Revista DESED, v. 13, mai/jun 1969, p. 28.

### 4.1.3.2 Dimensão formação de educadores

Esta constelação segue o padrão 2 lógicas predominantes (Corporação + Família), como mostra a Figura 17.

**Figura 17: Constelação lógica da formação de educadores na fase 1**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão indica uma FE voltada à formação técnica dos agentes educacionais, buscando sua especialização como instrutores – titulação atribuída à época. O instrumental pedagógico fornecido tinha como objetivo desenvolver competências didáticas para uma atuação eficiente, profissional e produtiva. A estratégia era constituir um quadro de instrutores que agregassem às suas funções bancárias a atividade pedagógica, ou seja, os instrutores não se dedicavam exclusivamente às salas de aula, mas acumulavam suas funções de profissional bancário e profissional instrutor do DESED. Havia uma pluralidade didática, cada instrutor utilizava sua experiência docente na condução dos treinamentos, pois muitos eram professores universitários. O conhecimento que detinham era específico da sua área de formação técnica e não abrange a pedagogia.

A organização investiu no desenvolvimento de seus instrutores, seja pela contratação de cursos externos, como na PUC (RJ), seja pelos encontros e reuniões proporcionados pelo DESED. O foco das formações era em didática e metodologias do ensino. Foram introduzidas técnicas de trabalho em grupo, dinâmica de grupo e estudos de caso. Constavam também atividades de avaliação e de aprimoramento das técnicas utilizadas nos treinamentos. Havia a preocupação com a uniformização da prática de ensino. Esses aspectos são expressões gramaticais de valor da lógica Corporativa: *padronização, otimização, ferramentas, métodos*.

Aliada à lógica Corporativa, tem-se a lógica Familiar, com seus signos de respeito, tradição e reputação. Os instrutores eram “chamados de professores ou *lentes*. É honroso ser nomeado por este termo, sente-se destacado pelo alto nível de erudição. O exercício da

atividade de ensino confere prestígio a estes funcionários” (XAVIER, 2007, p. 56). Esse reconhecimento era correspondido com lealdade e comprometimento com a organização e com a causa pedagógica, como vemos nos depoimentos dos primeiros instrutores, retratados no filme realizado em sua homenagem, ao se referirem ao DESED: “Foi um rio que passou em nossa vida e o coração se deixou levar. [...] Nós nos entregamos de corpo e alma a este trabalho. Isso não só nos uniu, como nos une até hoje [...] Eu fico até arrepiado” (*Os Pioneiros*, 2007). Os elementos gramaticais da lógica Familiar também estão presentes na perenidade do vínculo entre os instrutores e a organização, na lealdade e no comprometimento. Se os instrutores são reconhecidos e respeitados por sua atuação pedagógica, eles também enfrentam os signos da tradição e do poder dos chefes quando estão em sala de aula, como seus educandos, “o gerente era o chefão, o inspetor [...] ele chegava na sala de aula com seu anel de advogado no dedo, cheio de pose. Eles se assustavam de encontrar, na sala de aula, *garotos* dando aula” (*Os Pioneiros*, 2007). Temos, então, a conjunção lógica *Corporação Família*, sustentada pelos seus respectivos elementos gramaticais de valor *produtividade & lealdade*.

## ● APERFEIÇOAMENTO

# Professôres debatem no DESED Relações Humanas



Boas Relações

Cerca de oito mil funcionários já receberam aulas de Relações Humanas nos cursos promovidos pelo Desed. Aprenderam modernos métodos de liderança, de trabalho em grupo e de comunicação com os clientes.

Os professores de Relações Humanas do Desed encontram-se lotados em diversas dependências: José Leopoldi de Souza, em Campina Grande (PB); Tarcísio Soares Ferreira Moreira, em Belo Horizonte; Heleno Machado Carvalhedeo, em Brasília; Vicente Ferreira de Lima e Walter Ferreira da Rosa Ribeiro, em São Paulo (SP); Carlos Alberto Peres, em Pôrto Alegre; Túlio Sequeira Rolim e Jorge Roux, no Rio de Janeiro.

Eles reuniram-se no *Primeiro Simpósio de Relações Humanas*, realizado no Desed, para examinar a reestruturação dos vários cursos da matéria, procurando uniformizar os métodos de ensino. (Também participou do simpósio o funcionário Reinaldo Araújo Lima, do setor de audiovisual, responsável pelo material didático utilizado nas aulas do Desed).

Nos debates, constatou-se que, no retorno às suas dependências, alguns funcionários treinados tendem a ser reabsorvidos pelas antigas rotinas. Concordaram em

que seria necessário organizar um currículo capaz de provocar efetiva e definitiva mudança de comportamento.

Para isso, os professores aprovaram a introdução da *dinâmica de grupo* nos novos cursos, com o objetivo de tornar as aulas mais positivas e levar os funcionários a desenvolver hábitos de raciocínio e a viver problemas reais de relações humanas. Diminuiu-se, em consequência, o tempo dedicado às exposições teóricas em proveito das aulas práticas.

Com os cursos, o que se pretende obter é uma mudança no padrão de comportamento. Tendo conhecimentos sobre psicologia, comunicação e ciências sociais, os funcionários estão capacitados a compreender melhor porque as pessoas agem ou reagem desta ou daquela maneira. Os conhecimentos ajudam-nos a resolver problemas não só no serviço como também na vida particular.

Teste aplicado no início de cada novo curso serve para mostrar que, em seu trajeto, a comunicação sofre alterações, que podem ser provocadas por vários fatores de natureza pessoal, tais como: formação moral, estrutura psicológica, nível cultural, posição profissional, etc.

Na primeira aula, os professores dão um *recado* a um funcionário, para que este o transmita a outro e assim sucessivamente. O último do grupo escreve a mensagem recebida.

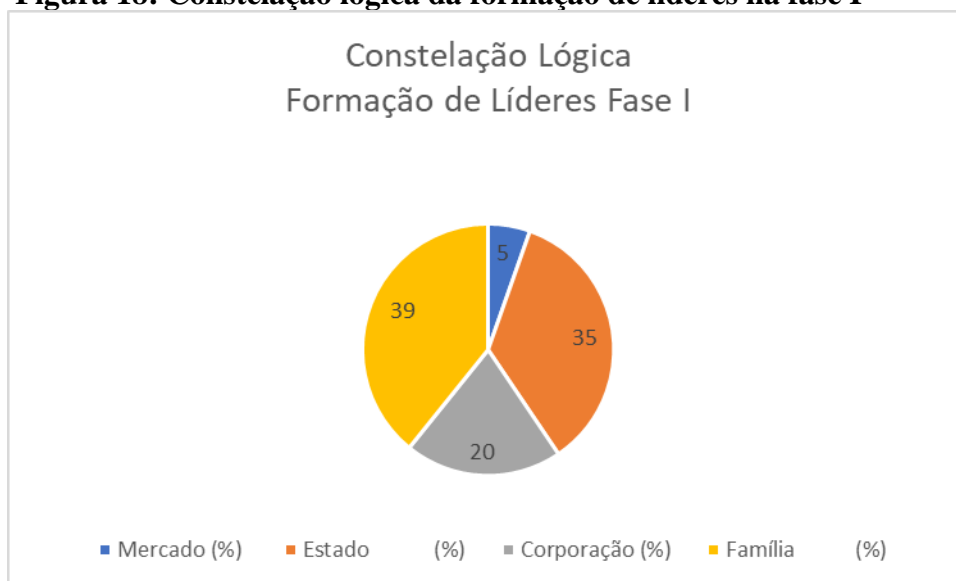
Eis um dos recados: "Certo chefe do Banco, em seu discurso de posse, disse, entre outras coisas, que o caixa executivo é a grande esperança do BB e deve, portanto, ter uma comissão condigna com sua posição hierárquica. Acha que o caixa executivo vem cumprindo brilhantemente os seus objetivos, mas que precisa apresentar nos seus índices de produtividade, um aumento de 30%."

O último do grupo recebeu a seguinte mensagem: "O exercício dos caixas executivos é tão importante que o inspetor da Crege vai lhes dar aumento de 30% sobre seus vencimentos."

Fonte: Revista DESED, v. 15, set/out, 1969, p. 22.

### 4.1.3.3 Dimensão formação de líderes

Essa constelação segue o padrão: 3 lógicas significativas (Família, Estado e Corporação) + 1 lógica incipiente (Mercado) e está representada na Figura 18.

**Figura 18: Constelação lógica da formação de líderes na fase I**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão indica uma FL orientada para a capacitação de perpetuadores dos valores organizacionais e protagonistas de uma atuação socioambientalmente responsável do BB. Essa capacitação se traduz no desenvolvimento de uma mentalidade institucional na cúpula do Banco, que converge para a atuação da organização como um instrumento de viabilização das políticas desenvolvimentistas do governo da época. Tal mentalidade institucional diz respeito a uma visão global da organização, extrapolando o conhecimento técnico e operacional de um gestor bancário. O objetivo era conscientizar esses líderes sobre a importância do papel do Banco na modernização do País (XAVIER, 2007).

Um exemplo dessa orientação lógica é o Curso Intensivo para Administradores – CIPAD. Esse curso foi um marco na FL devido a vários aspectos – sua temática vanguardista, sua formatação, sua seletividade, sua carga horária e profundidade acadêmica. Seu público era a cúpula diretiva do Banco e, na sequência, os gerentes das agências por ordem de relevância econômica. O curso era um ritual de credenciamento dos gestores, com cerimonial de abertura realizado por diretores e ministros de Estado, durava três meses e tinha prova final para certificação de aprovação. A preocupação com o resultado da prova final e sua repercussão entre os colegas ditavam o comportamento dos gestores, pois seu desempenho no curso era um exemplo para seus subordinados e um distintivo na cúpula do Banco. Esses ritos cerimoniais são próprios da gramática Familiar e conferem o caráter de *tradição*, *responsabilidade* e *comprometimento* dos gestores com a organização.

Também o respeito e obediência aos superiores hierárquicos, herdados da cultura militar, estão presentes e constituem o padrão de comportamento em todos os escalões do BB.

“Nós éramos, como dizia o diretor, nós éramos o braço estendido do Banco. Os diretores, quando pegavam informação nossa, eles acreditavam na gente para fazer a política do governo” (GF CIPAD, Cl.). Essa cultura militar, patriarcal, contém, em seu âmago, preconceitos de gênero e dificuldades de atuação democrática. Esses traços culturais repercutem na organização ao longo do tempo e influenciam o estilo de liderança do BB.

#### Causo contado por um *Cipadiano*, no grupo focal

“Mas nós tínhamos um respeito, acima de tudo, pelos nossos diretores. Tem uma história muito engraçada. O sujeito chegou na porta do Banco de terno e gravata, com a mala na mão:

–‘Eu quero falar com o gerente’.

Aí o gerente:

–‘Nossa senhora! Quem é que é?’ Olhou. Será possível! Essa hora... O cara de gravata. Pode entrar.

Ele entrou, chegou na gerência, tirou o revólver e ‘isso é um assalto’. Ele falou assim:

–‘Graças a Deus. Achei que fosse o inspetor’.” (GF CIPAD, Al.).

#### Testemunhos do grupo focal *Cipadianos* sobre o curso

“Eu **dormia com o radinho ligado para ouvir as aulas**. Eu **sentava na primeira fila**, o professor falava, e eu nunca gostei de anotar não. Eu deitava, ligava o radinho e ficava à noite ouvindo, para poder fazer o teste, como ele se referiu aí. É mais ou menos um resumo. Caiu também, **dei sorte, saiu letra A**. Sorte danada, né? **A sorte sempre protege quem trabalha, né?**” (GF CIPAD, Al.).

“Dentro da agência todo mundo sabia. **E o camarada, quando ele chegava e não tirava o nível A, a cara dele estava indicando**. Quando ele chegava no nível A ele pagava cerveja para os colegas, contava como é que foi a prova.” (GF CIPAD, Al.).

“Tem um aí nessa turma que está na foto aí, **ele tirou nível C; ele não apareceu na festa de encerramento. Ele caiu fora. Ficou com vergonha**”. (GF CIPAD, J.)

“Ele (o Banco) **transpunha na nossa carteira profissional e anotava o que chama ‘fé de ofício’**. É. Tudo que passou comigo no Banco está aqui. [...] E como a sorte do colega, eu tirei nível A (no *CIPAD*). Por quê? O nível A era quem tirava nota de 8 a 10. Tinha o nível B que tirava de 6 a 7. E **C era repetente, tinha que voltar e fazer o curso por conta própria. O Banco não pagava mais**. Ou então não fazia e ficava sem o curso. **Na hora de concorrer às comissões ele não tinha o curso. O Banco era muito justo**” (GF CIPAD, Al.).

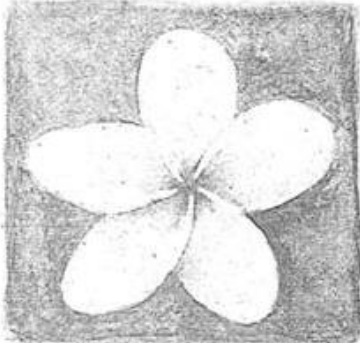


Formatura de uma turma do CIPAD

Fonte: Arquivo pessoal de um *Cipadiano* entrevistado.

Com relação à questão de gênero, tem-se como exemplo o documento do departamento de funcionalismo do Banco – FUNCI –, em decorrência da publicação da lei federal de 1968, promulgada pelo Presidente Costa e Silva, revogando a proibição para o ingresso de mulheres no serviço público. Nesse documento, os assessores advertiam sobre as dificuldades que o ingresso de mulheres podia gerar para a organização e recomendavam táticas administrativas para desestimular a sua permanência no BB. As recomendações incluíam desde o rodízio entre municípios e estados, até a sua designação para as tarefas repetitivas e mecânicas. O ingresso feminino no BB era visto como um problema a ser administrado. A todos esses princípios da lógica Familiar presentes na formação dos líderes, juntam-se o orgulho de pertencimento e o sentimento de realização e de dever cumprido “[...] quando a gente fala em Banco é uma paixão” (GF CIPAD, CI).

**Banco do Brasil teme fragilidade da mulher**  
(Jornal do Brasil - Sucursal São Paulo, 12.07.1968.)



O Banco do Brasil até hoje não tem mulheres em sua contabilidade porque: se uma mulher faz um levantamento que no fim do dia não confere, ela chora e o homem tem de procurar a diferença; explicou o gerente adjunto administrativo da Agência Central de São Paulo.

As experiências com mulheres não foram satisfatórias nos serviços especializados do Banco, que mantém, entretanto, funcionárias admitidas durante a II Guerra Mundial: o governo encampara Bancos alemães e italianos e determinara o aproveitamento dos desempregados nos serviços públicos similares. Entre eles havia mulheres e algumas trabalham até hoje no Banco. Além disso, o Banco do Brasil admite atualmente mulheres para as funções de telefonista e auxiliar de mecanógrafo. Não admitem, entretanto, que elas participem dos concursos para escriturário.

Fonte: PROFI, Suplemento Especial, 2010, p. 20.

Trazemos agora a gramática de valor da lógica Estado, com seus princípios de bem comum, de cidadania, de solidariedade e direitos fundamentais. Sob essa lógica, os gerentes do Banco são preparados para atuar junto às lideranças sociais das comunidades jurisdicionadas para promover o desenvolvimento social e econômico da região. Os gerentes são considerados autoridades locais, detêm prestígio junto à sociedade, seu *status quo* é equiparado ao prefeito, ao padre e ao delegado. Esse reconhecimento está atrelado ao protagonismo do gerente no desenvolvimento econômico e social da região sob sua responsabilidade.

A avaliação de desempenho do gerente é realizada pelo inspetor do Banco, hoje denominado auditor. Este considera, além dos normativos internos, a percepção da sociedade. Esse modelo de avaliação reforça o papel do gerente de protagonismo e de interação com a sociedade, exigido pelo Banco. A gramática de valor Estado também está presente na

introdução de princípios de gestão mais democráticos, paralelamente à estrutura hierárquica e ao autoritarismo presentes na organização, como visto anteriormente. Os gerentes são instruídos sobre técnicas de reunião para promover uma gestão participativa.

#### Discurso do Ministro Delfim Neto na abertura de um curso do CIPAD

“Se os senhores prestarem atenção a este arsenal de instrumento do governo federal, vão ver que **quatro dessas políticas básicas são feitas quase que primordialmente através do Banco do Brasil.** [...] É claro que não é o Banco do Brasil quem determina a política, mas **é quem lhe dá eficácia, quem torna possível a execução da política fiscal.** [...] **quem discrimina, quem aplica o crédito, quem encaminha os recursos da poupança nacional ao setor privado, é o Banco do Brasil.** [...] **A política de preços mínimos, esta então é quase toda executada através do Banco do Brasil.** Aqui o papel dos senhores é muito maior do que supõem. [...] Não só na assessoria agora ao Conselho Monetário, **o corpo técnico do Banco do Brasil tem uma responsabilidade muito grande na fixação da política de preços mínimos.** [...] ao receberem uma instrução da Diretoria ou de suas gerências, não sintam nenhuma frustração, os senhores estão dentro de um sistema inteiro que nós temos a pretensão de, de longe, talvez enxergar a globalidade um pouco melhor do que cada um dos senhores, no seu próprio setor. [...] **Uma das tarefas básicas de todo o BB,** a que ele vai ter de se dedicar ainda com maior afinco do que se tem dedicado, **é esta de mobilizar o empresariado brasileiro para as exportações.** [...] **O que aconteceu de 64 para cá mostra que se pudermos contar com máquinas como a do Banco do Brasil para estimular esses milhares de empresários que estão espalhados pelo País...** [...] quando a diretoria e o Presidente dão ênfase extraordinária a estes cursos de formação que têm tido sucesso cada vez maior é porque **o Banco está dando a sua contribuição decisiva, fundamental, absolutamente necessária para a construção de um país desenvolvido e politicamente aberto.** E estejam certos de que o papel do Banco do Brasil é absolutamente fundamental. Por isso é que aceitei de bom grado o convite que me fez o Dr. Nestor Jost de poder conversar com os senhores (...)”

Fonte: Revista DESED, v. 19, abr/mai 1970, Suplemento, p. 1-12.

Foto de 1975, com todos os gerentes de Minas Gerais na porta do Palácio da Liberdade, com o Governador Aureliano Chaves



Fonte: Acervo da AAFBB BH.

A lógica Corporativa influencia o conteúdo programático do CIPAD, pois inclui, além das habilidades humanas e institucionais, as habilidades técnicas. Predomina o discurso da coesão interna, da produtividade, da modernização tecnológica e da administração científica de Taylor e Fayol. Assim, planejar, comandar, organizar e controlar são palavras de ordem. Suas disciplinas compreendem Fundamentos da Ciência Administrativa, Relações Humanas, Análise Contábil e Financeira, Relações Jurídicas e Interpretação Estatística. O objetivo é “promover eficiência nas funções executivas, a utilização racional dos recursos e a compreensão do papel do BB no processo econômico brasileiro” (XAVIER, 2007, p. 54). O CIPAD diploma os gerentes com uma pontuação curricular nos processos seletivos de ascensão profissional, conferindo-lhes priorização na carreira administrativa. O grau de exigência da dedicação aos estudos e o nível de profissionalização pretendido pela organização com relação aos seus líderes denotam o caráter meritocrático da lógica Corporativa presente na FL.

#### Testemunho de um *Cipadiano* sobre o conteúdo do CIPAD

“A principal coisa chamava ‘Fundamentos da Administração’. Então o CIPAD focava para o administrador, tinha que administrar o Banco, tinha que aperfeiçoar. Vamos dizer aqui dois princípios: **tirar a improvisação para o planejamento. Foi. Tirar a certeza pela probabilidade. Você, quando vai fazer um negócio, você não tem certeza. Agora, você pode ter probabilidade.**

[...] o fundamento do Banco é o seguinte, você tem que captar dinheiro de quem tem e pagar ele uma taxa menor do que você emprestar para quem não tem, e receber maior ganho. **O Spread é seu lucro.** O resto, fazer Seguro, vender coisa, vender casa, **tudo vai a reboque desse princípio.** Banco só pensa nisso, porque o Banco não tem capital. [O CIPAD] **Era despertar a gente para isso, nas estatísticas. Isso! Matemática Financeira, para você calcular o juro. [...] E Relações Humanas, que é fundamental para uma empresa.** (GF CIPAD, Al.).

A lógica Mercado se manifesta no CIPAD pelo caráter da exclusividade, no sentido daquilo que é para poucos; das negociações e da perspectiva globalizada das transações comerciais. Esses princípios estão presentes sob diversos aspectos: (i) o privilégio de se ouvir diretamente os ministros de Estado e suas considerações sobre as políticas econômicas do País; (ii) as disciplinas ministradas por professores de excelência no mundo acadêmico; (iii) os conteúdos referentes ao comércio internacional e a negociações; (iv) a estada prolongada na cidade do Rio de Janeiro, em hotéis de qualidade, com diárias custeadas pelo BB.

Dessa forma, consideramos o CIPAD uma manifestação dessa constelação, caracterizada pela conjunção lógica *Família Estado Corporação Mercado* e seus correspondentes gramaticais – *lealdade & cidadania & produtividade & exclusividade*. Sob a lógica Familiar, o CIPAD significa um ritual distintivo para os gestores; sob a lógica Estado, implica o desenvolvimento de uma mentalidade cidadã conscientizadora do seu papel na modernização do País; sob a lógica Corporativa, ele significa a titulação de especialização e o

reconhecimento de mérito; enquanto que, pela lógica Mercado, ele significa o desenvolvimento de uma mentalidade globalizada, oferecida com exclusividade ao seletivo grupo de administradores.

Testemunho de um *Cipadiano* sobre a exclusividade do CIPAD

**“O CIPAD era tão importante, e você já viu de onde ele veio, que a aula inaugural era dada por um ministro de Estado.** A minha aula, por exemplo foi dada pelo Julio Barata, que era Ministro da Indústria e Comércio. Era de uma capacidade os nossos ministros, naquela época. Todos, sem exceção. **Ele falava sobre as negociações do Brasil com o exterior,** o que nós aprendíamos lá também. **Nós aprendíamos princípio de negociação, para nós deixarmos de ser bobos.** Porque nós negociamos com os outros, nós entregamos tudo para os outros, com exceção do Rio Branco, que aumentou nossos limites territoriais aí. Mas nós somos muito fracos na negociação.” (GF CIPAD, AI.).

A FL não se resumia ao CIPAD. Outras soluções educativas enfatizavam a temática negocial – balança comercial, exportação e importação, investimento em bolsas de valores e empréstimos. O Banco sinaliza a necessidade de que “o funcionário entenda cada vez mais e esteja mais capaz para o mercado” (Revista DESED, v. 30, mar/abr, 1972, p. 15). A FL, buscando uma visão ampliada da realidade, que extrapolava as simples técnicas bancárias, não prescindia da conscientização do corpo de lideranças quanto ao objetivo de uma economia de mercado, o lucro: “O Banco, ele não é público, ele tem que dar lucro. Se ele não der lucro, o gerente se ferra” (GF CIPAD, J.).

Essa premissa do lucro é objeto de reunião entre a alta direção da organização e os gerentes da rede de agências, como retrata a matéria da revista DESED. Sob o título *Gerentes entram no jogo da verdade*, a matéria relata a série de reuniões que são realizadas anualmente – em 1968 são 16 –, cujo objetivo é promover um debate entre a cúpula e os gerentes sobre as necessidades da rede e as expectativas de resultado da organização. Nessas reuniões, os gerentes são questionados a partir do desempenho de suas unidades: “Por que o prejuízo? Parabéns pelo lucro da agência; o senhor não está aproveitando as possibilidades da praça; vamos rever o teto; por que o lucro deste semestre diminuiu?” (Revista DESED, v. 16, nov/dez 1969, p. 22).

Na próxima sessão, analisamos conjuntamente as quatro constelações que compõem essa fase histórica, identificando os padrões de relacionamento lógico e as interações gramaticais encontradas.

#### 4.1.4 Análise das constelações lógicas

Apresentamos, o mapa das 15 palavras mais citadas nesta fase. O objetivo é avaliar a ênfase gramatical de valor por meio de sua centralidade no mapa e compará-la com os padrões de relacionamento lógicos institucionais, observados neste período histórico.

**Figura 19: Mapa de palavras mais citadas na fase I**



Fonte: Software Nvivo.

A Figura 19 espelha a centralidade da palavra *treinamento* na EC do BB. Essa concepção de educação é própria da Escola Clássica e se fundamenta na instrumentalização do saber para a realização de um *trabalho* eficiente. Vemos a primazia dos públicos de aprendizagem – *agências*, *liderança*, *administrador* – e do foco – *técnicas*, *administração*. A importância dessas palavras no mapa demonstra a ênfase da lógica Corporação, no padrão de relacionamento das constelações desse período – predominante na FE e significativa na EC, MP e FL. Também destacamos o posicionamento das palavras *educação* e *desenvolvimento*. Essas palavras remetem ao princípio de cidadania embutido na EC, no que concerne à formação dos colaboradores como protagonistas do desenvolvimento social e econômico do

País. O destaque dessas palavras no mapa demonstra a ênfase da lógica Estado no padrão de relacionamento das constelações desse período – significativa na EC, no MP e na FL.

Nessa fase histórica, a EC é orientada por uma constelação constituída pelas quatro lógicas institucionais. Esta, ao ser desdobrada em suas dimensões, revela-se guiada por diferentes composições lógicas em cada um de seus aspectos constituintes. Temos, então, quatro constelações lógicas diferentes – uma para cada dimensão. Nelas, identificamos dois padrões de interação entre as lógicas: (i) 3 lógicas significativas + 1 lógica incipiente, observado na EC, MP e na FL; (ii) 2 lógicas predominantes, observado na FE.

Nesses padrões, identificamos seis conjunções lógicas: (i) *Corporação Família*; (ii) *Família Corporação Estado*; (iii) *Família Corporação Estado Mercado*; (iv) *Estado Corporação*; (v) *Estado Família* e (vi) *Estado Mercado*.

A conjunção *Corporação Família* é sustentada pelos elementos gramaticais de valor *produtividade & lealdade*, formando um binômio gramatical. Essa tipologia está presente na FE. Essa conjunção orienta o desenvolvimento de competências didáticas do quadro de instrutores, de forma a torná-los especialistas e profissionais da educação, comprometidos com a causa da aprendizagem e com a organização. A profissionalização dos instrutores lhes confere um *status* diferenciado dentre os colaboradores, contribuindo para o seu envolvimento com o seu papel educacional e, conseqüentemente, com a organização, criando um círculo virtuoso.

Com relação à conjunção *Família Corporação Estado*, ela se manifesta nas dimensões EC e MP e é sustentada pelos elementos gramaticais *lealdade & produtividade & cidadania*. Na EC, esse trinômio gramatical orienta a formação do quadro laboral voltada para o desenvolvimento do comprometimento organizacional e das competências do quadro de colaboradores postas a serviço do bem comum. O comprometimento com a organização aumenta o empenho e a dedicação do colaborador com o seu aprimoramento profissional de forma a aumentar sua produtividade. Essa produtividade, por sua vez, é direcionada ao desenvolvimento econômico e social do País. Tal correspondência atitudinal favorece o alcance dos objetivos organizacionais.

No MP, essa conjunção orienta a organização do ensino e aprendizagem corporativos sob a fundamentação filosófica tecnicista e autoritária. O foco de aprendizagem é técnico burocrático, e a metodologia utiliza o binômio chefe/subordinado. Os chefes são formados para ensinar o trabalho a seus subordinados no cotidiano laboral. Essa formação se dá pelo

exemplo de sua conduta, pela sua autoridade e pela disciplina e obediência de seus subordinados. A profissionalização dos chefes como detentores do saber eleva sua autoridade perante a equipe e o seu comprometimento com a formação da base funcional. Os colaboradores, por sua vez, confiam nos chefes e aprendem com eles. Esse aprendizado inclui a conscientização do quadro laboral para uma atuação cidadã, voltada para uma contribuição efetiva para o desenvolvimento social e econômico do País.

Com relação à conjunção *Família Corporação Estado Mercado*, esta se manifesta na FL e é sustentada pelos elementos gramaticais *lealdade & produtividade & cidadania & exclusividade*. Juntos, eles orientam o desenvolvimento de uma mentalidade institucional pautada na tradição e na reputação da organização engajada com uma atuação cidadã, comprometida com os interesses nacionais. A mentalidade institucional amplia a compreensão sobre a organização para além das funções cotidianas de um gestor bancário, conscientizando-o sobre sua responsabilidade com o desenvolvimento econômico e social do País. O BB investe na profissionalização e na especialização de seus líderes, propiciando-lhes uma capacitação com universidades e professores de renome nacional e internacional.

As conjunções *Estado Corporação*, *Estado Família* e *Estado Mercado* trazem conflitos gerados pela manifestação simultânea de princípios de valor opostos, cujos elementos gramaticais entram em atrito. Esses conflitos ocorrem nas dimensões MP e FL e são percebidos nas *arestas* geradas na interface da lógica Estado com as demais. A primeira se manifesta no MP e consiste no conflito entre os elementos gramaticais *criticidade & instrumentalização*. Simultaneamente, eles orientam o MP para uma pedagogia reflexiva e acumulativa repetidora<sup>4</sup>. Enquanto a primeira estimula o questionamento do *por que fazer*, a escola clássica ensina a *fazer sem questionar*. A primeira ensina a pensar, a segunda, a obedecer. As outras duas arestas se manifestam na FL. A *aresta estado família* é gerada pelo atrito entre os elementos gramaticais de valor *equidade de gênero & patriarcalismo*. O BB é a *casa dos homens*; o *chefe da família* não vê lugar para o trabalho intelectual do gênero feminino. Às mulheres deve ser direcionado o trabalho mecânico, repetitivo e rotineiro. Nessa mesma aresta, ocorre outro conflito gramatical – *democracia & autoritarismo*. A liberdade de expressão e a gestão participativa colidem com a disciplina e a obediência aos superiores, cultura herdada do regime militar. Por fim, a *aresta estado mercado* consiste em duas diferentes perspectivas temporais de resultado, ou seja, *perenidade & imediatismo*. Enquanto

---

<sup>4</sup> Essa educação também é conhecida como educação bancária, no sentido de depósito acumulativo de conhecimentos, sem a devida reflexão e questionamento.



a primeira visa à perenidade dos resultados gerados por uma atuação socioambientalmente responsável dos líderes, a segunda busca o imediatismo do lucro revertido aos acionistas. Tal dilema é expresso no depoimento “O Banco era público e privado sabe. Esse era um problema do gerente do Banco, ele tinha que servir a dois senhores, o que é difícil” (GF CIPAD, Al.).

Esse dilema também explica o conflito do gerente quanto ao comportamento a adotar para cumprir sua meta de crédito rural – *desenvolvimentista ou oportunista*. O comportamento desenvolvimentista pulveriza o crédito junto aos pequenos agricultores, alavanca a economia da jurisdição, e os resultados são perenes e sustentáveis. Isso acarreta o aumento do trabalho operacional da agência, mais fiscalização, mais garantias a serem contratadas, metas cumpridas mais lentamente. A atitude oportunista, por outro lado, consiste em cumprir a meta concentrando as contratações em poucas operações de crédito junto a grandes produtores – maior garantia, menor risco, menos trabalho operacional, mais celeridade, melhor posicionamento da agência no *ranking* de contratações.

A partir desses exemplos, podemos inferir que os conflitos gerados nas arestas caracterizam os dilemas impostos ao ator social e que a interação lógica nas interfaces de uma constelação, varia conforme a combinação dos elementos gramaticais envolvidos.

Apresentamos, a seguir, uma síntese das combinações gramaticais que identificamos nas interfaces das constelações desta fase.

#### **Quadro 29: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase I**

Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase I		
Interfaces lógicas	Elementos gramaticais	<i>Locus</i> de ocorrência
Corporação Família	<i>Produtividade &amp; Lealdade</i>	<i>FE</i>
Família Corporação Estado	<i>Lealdade &amp; Produtividade &amp; Cidadania</i>	<i>EC, MP</i>
Família Corporação Estado Mercado	<i>Lealdade &amp; Produtividade &amp; Cidadania &amp; Exclusividade</i>	<i>FL</i>
Estado Família	<i>Criticidade &amp; Instrumentalização</i>	<i>MP</i>
	<i>Equidade de Gênero &amp; Patriarcalismo</i>	<i>FL</i>
	<i>Democracia &amp; Autoritarismo</i>	
Estado Mercado	<i>Perenidade &amp; Imediatismo</i>	<i>FL</i>
	<i>Desenvolvimentista &amp; Oportunista</i>	
Estado Corporação	<i>Criticidade &amp; Instrumentalização</i>	<i>MP</i>

**Fonte: Elaborado pela autora.**

## 4.2 Fase histórica II – educação permanente: 1975 a 1985

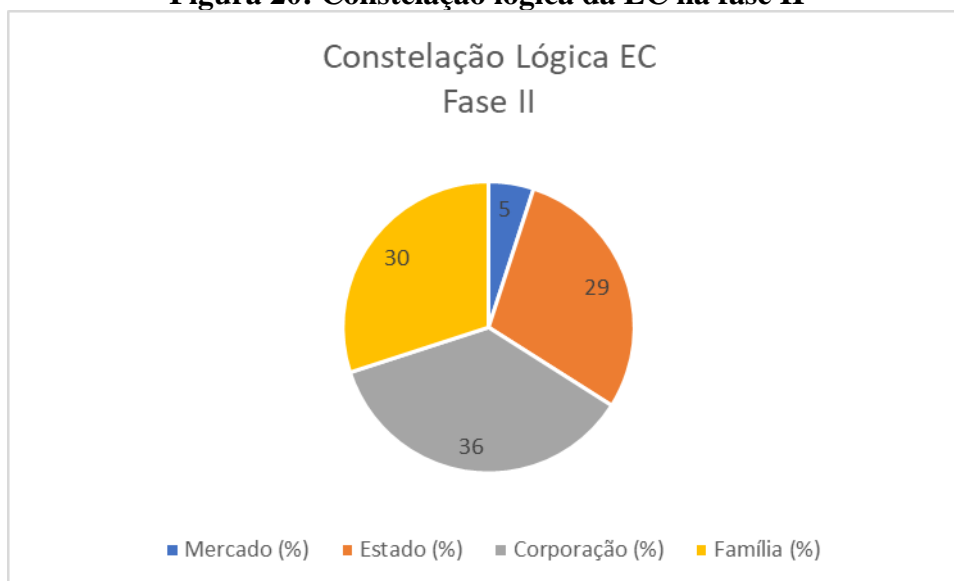
### 4.2.1 Contexto histórico da educação corporativa – EC

Essa fase tem a missão de promover a cultura da educação permanente na organização. Assim, a educação ganha importância estratégica na mobilização de atitudes e no trabalho de capacitação dos colaboradores para os novos desafios impostos ao Banco durante *a crise do milagre econômico*. Nesse período, a organização continua sendo um importante instrumento das políticas desenvolvimentistas do governo militar. Questões diversas são atribuídas à responsabilidade do Banco, como a expansão da fronteira agrícola, a fixação do homem no campo, o aporte financeiro à produção industrial, o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias, o apoio às pequenas e médias empresas, a redução das desigualdades regionais e a captação de recursos externos (XAVIER, 2007).

Diante desse contexto de ampliação das incumbências desenvolvimentistas nacionais e a consequente necessidade de capacitação profissional do quadro de colaboradores, o DESED se consolida como o *locus operandi* educacional. Afinado com a nova realidade organizacional, esse departamento cria o “Programa de Formação Permanente”, inspirado no pensamento de Furter (1993), para quem o domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Para fazer frente a essa nova demanda educacional, a organização se reestrutura: as ações educativas são descentralizadas e passam a ser realizadas nas diversas regiões geográficas do País. É criada a rede CEREF – Centros Regionais de Formação –, em 11 cidades, subordinados ao DESED, mas com quadro próprio. Mais tarde, os CEREF se transformam em CEFOR – Centro de Formação Profissional –, com coordenação local, mas ainda subordinados ao DESED (XAVIER, 2007).

### 4.2.2 Constelação lógica institucional da EC

Tendo em vista esse contexto, apresentamos a constelação lógica institucional da EC na Figura 20.

**Figura 20: Constelação lógica da EC na fase II**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Essa constelação apresenta o padrão: 3 lógicas significativas (corporação, família e estado) + 1 lógica incipiente (mercado). A lógica Corporativa se manifesta pela profissionalização da EC, seja pela sua estruturação organizacional, seja pela sistematização dos programas formativos, seja pela otimização dos recursos investidos. A nova política de treinamento aproveita “[...] as vantagens da legislação (6.297 – dedução do lucro tributável do dobro das despesas de custeio e investimentos realizadas em projetos de formação profissional) para incrementar a capacidade produtiva do departamento” (XAVIER, 2007, p. 63). Novo critério de ascensão profissional é introduzido pela política de RH – qualificação. São expressos os elementos gramaticais: *carreira, mão de obra, qualificação, recursos humanos*.

#### Hora de Competir

“As **oportunidades de progresso na carreira** – iguais para todos – servirão como importante fator de **estímulo e incentivo aos mais novos**. Além disso, da adequada **alocação da mão-de-obra**, aliada a um **constante processo de qualificação dos recursos humanos**, resultará maior **interação de objetivos empresa/funcionário**, com reflexos positivos em todo o organismo administrativo”.

**Fonte: Revista DESED 2, Suplemento, fev, 1978, p. 8.**

O “Programa de Formação Permanente” introduziu uma nova mentalidade na organização, pois a cultura prevalente não valorizava a formação acadêmica de seus quadros. O entendimento era que *o Banco era a melhor escola* que alguém poderia cursar. O funcionário que investia na sua formação superior era visto como descomprometido com o BB. Esse descomprometimento evocava o sentimento de traição à Casa. Não se admitiam

interesses pessoais para além do trabalho no Banco. A cultura vigente era de dedicação exclusiva à organização. Esses são valores próprios da lógica Família.

#### Traição ao BB

“[...] em 1976, nós fazíamos faculdade a contragosto dos gerentes. [...] E quando eu cheguei na Agência Barro Preto, o gerente, o subgerente, era gerente e subgerente, o subgerente que recebia os funcionários, e ele me perguntou porquê que eu vim para Belo Horizonte. Eu falei: ‘Não, **eu queria continuar estudando**’. Imediatamente ele deu um chique, dizendo que: ‘**Na minha agência eu não quero estudante, eu quero gente comprometida com o Banco**’. [...] E ele fala que não, que de jeito nenhum, que **ele queria era funcionário comprometido, com dedicação exclusiva** etc. e tal. Eu tentava explicar que não, que eu ia tentar estudar à noite, que não ia atrapalhar em nada. Mas **não era uma coisa aprovada**” (Cr.).

“Então a visão era muito diferente, **era como se a gente estivesse traindo o Banco, a gente estava colocando alguma coisa a frente [curso superior]**. O Banco não era aquela coisa. **O Banco estava dando tudo para a gente e a gente priorizando outras coisas. [...] eram pessoas que queriam ser estudantes, e ser estudante significa não querer nada com o Banco. O que não era verdadeiro. A gente queria sim. Posso falar por mim e por muitos colegas meus, muitos mesmo, a maioria queria sim, fazer um trabalho digno**” (JG).

A lógica Família é determinante na constituição da identidade do funcionário do Banco do Brasil e se sustenta nas expressões gramaticais de lealdade, estabilidade, distinção e reputação. Ela se apresenta conjugada à lógica Estado, com seus princípios de bem comum e de protagonismo social.

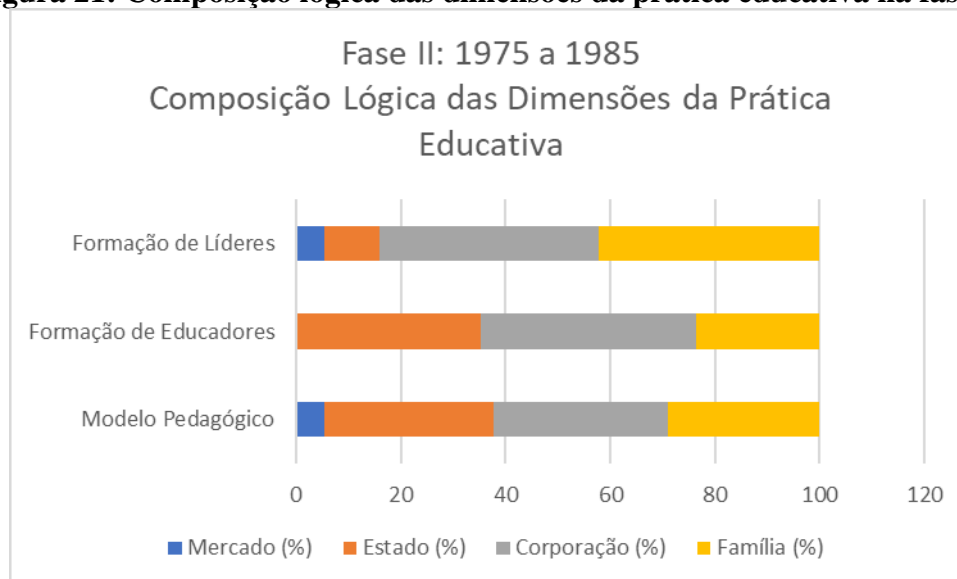
[...] a identidade do funcionário do Banco é intimamente relacionada à sua percepção de vínculo estável com a instituição em que trabalha. O papel dos funcionários nas comunidades onde atuam coloca-os como agentes sociais distintos no seio da sociedade (XAVIER, 2007, p. 93).

Juntas, essas três lógicas formam a conjunção *Corporação Família Estado*, sustentada na combinação do trinômio gramatical *produtividade & lealdade & cidadania*.

A lógica Mercadológica se faz presente quando a organização se reestrutura para fazer frente à concorrência. Dentre as medidas tomadas, está a nova política de pessoal, com a revisão dos critérios de progressão na carreira, buscando estimular os colaboradores a concorrer a novos cargos e evitar a saída dos quadros para outras empresas. É introduzido novo elemento gramatical na política de RH – a *concorrência*. Até então, a ascensão se dava pelo critério da antiguidade do funcionário na Casa e pelas indicações dos superiores hierárquicos – lógica Família.

#### 4.2.3 Constelação lógica das dimensões da prática educativa

Para uma melhor visualização das diferentes composições lógicas das dimensões da prática educativa, apresentamos a Figura 21:

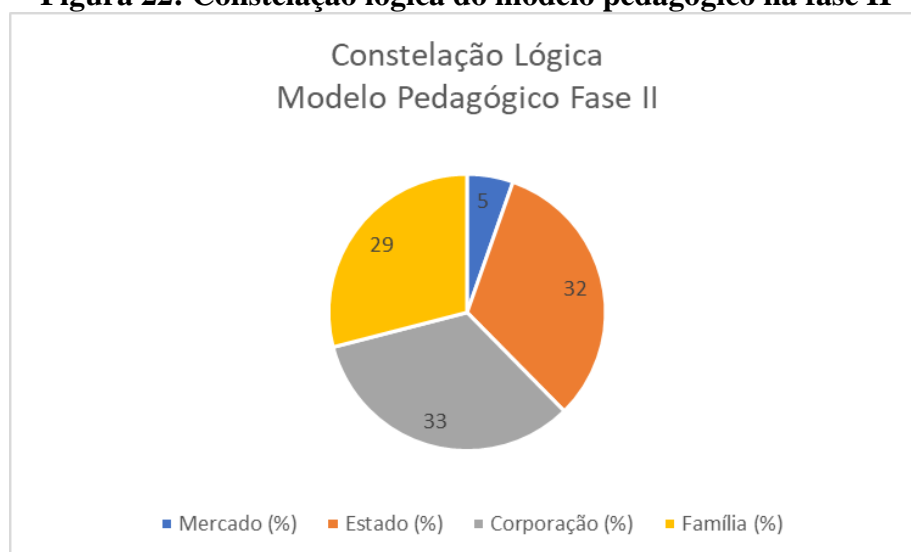
**Figura 21: Composição lógica das dimensões da prática educativa na fase II**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

As constelações lógicas de cada dimensão variam em relação a dois aspectos: o número de lógicas presentes e a ênfase de suas respectivas manifestações gramaticais. Identificamos três padrões lógico-institucionais: (i) 2 lógicas predominantes + 2 lógicas incipientes na FL, (ii) 1 lógica predominante + 2 lógicas significativas na FE, (iii) 3 lógicas significativas + 1 lógica incipiente no MP.

#### 4.2.3.1 Dimensão modelo pedagógico

Essa constelação segue o padrão 3 lógicas significativas (Corporação, Estado e Família) + 1 lógica incipiente (Mercado), conforme a Figura 22:

**Figura 22: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase II**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Os elementos gramaticais indicam um MP de caráter meritocrático, eficiente e sistematizado, aliado aos princípios de solidariedade, criticidade e emancipação, associados à lealdade e ao comprometimento com a Casa.

Os princípios lógicos Corporação e Estado orientavam uma pedagogia inovadora que integrava tecnologia (didática, sistemas, planejamento e avaliação de processos) e filosofia crítica (reflexividade e problematização da realidade). Havia a *pedagogia desediana*, de base humanista e emancipatória, integrando as ideias de Pinto (1993) – relações de poder e conflito –, e Rogers (1973) – a pessoa como centro. A lógica Corporativa promovia o alinhamento das ações de treinamento a um sistema de projeção, controle e uso de recursos para minimizar despesas destinadas à capacitação. Os elementos gramaticais profissionalização, avanço tecnológico, técnica, instrumentalização, programação, funcionalidade e prática eram constituintes do MP. Começaram os “Programas de Desenvolvimento” em massa, focados na eficiência nos serviços, eficácia operacional, produtividade, concorrência e atendimento. O lema *Educação para o Trabalho* trazia embutido o papel do Banco, de protagonista no desenvolvimento do País, e a conseqüente necessidade de capacitar seu quadro de colaboradores para atuar como consultores dos empreendedores brasileiros – produtores rurais, industriais, exportadores.

#### A gramática corporativa no MP

“Em 1977 são implantadas tecnologias avançadas de ensino profissional em sala de aula – disposição de carteiras em forma de “U”, mesas modulares, jogos e dinâmicas de grupo, entre outros –, que valorizam a figura do treinando como sujeito da aprendizagem” (www.unibb.com.br).

“[o curso INTRO em 1981] Uma outra coisa que eu lembro também é que foi um curso que teve dramatizações, teve algumas técnicas que eu não estava acostumado ver” (Ad.).

“[...] a grosso modo eu poderia dizer o seguinte, o Cefor, ele veio para responder uma necessidade da empresa mais tecnicista mesmo assim, preparar as pessoas para a função, função prática, função pé no chão. Eu vou aprender análise de balanço, é análise de balanço, gente, é aquilo lá, como é que analisa balanço, o que que tem que olhar quanto a isso, quanto aquilo, faz isso, a conta é três mais quatro. É aquilo ali. A predominância absoluta dos cursos do Cefor e da necessidade de existência mesmo do Cefor era essa, de preparar pessoas para as funções, de instrumentalizar essas pessoas. Cursos mais técnicos, cursos mais programados, mais previsíveis, vamos dizer” (JG).

“A educação adota terminologia didática atrelada à semântica da prática industrial: cursos de prateleira; cursos de linha; intensificar a produção de cursos”. (XAVIER, 2007, p. 69).

“Enquanto isso, [os funcionários] reciclados periodicamente, procuram prestar serviços, orientar os empresários e ajudá-los a tomar decisões sérias no que diz respeito a empréstimos e investimentos. [...]. Começa a produzir, assim, bons frutos o trabalho que o Banco do Brasil desenvolve no sentido de melhorar a qualidade do seu material humano, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro”. (Revista DESED, v. 50, jul/set de 1975, p. 48).

A lógica Família traz os valores da tradição, reputação e lealdade – “[...] presto meus agradecimentos à Superior Administração, pela oportunidade que me concedeu de ter como meu primeiro emprego tão excelente e exemplar Organização” (Revista DESED, v. 49, maio/junho de 1975, p. 1). Os elementos gramaticais obediência, disciplina e comprometimento ditam o comportamento esperado do funcionário. Aquele que se dedica a outra atividade que não seja o trabalho na organização é considerado uma *ovelha negra da família*. Também a integração entre os colegas, a transparência na relação com os colaboradores e a assertividade na comunicação entre direitos e deveres, atributos da lealdade e da confiança, conformam o MP. Uma prática vigente é o aprendizado pelo exemplo – o colega aprende o trabalho com o mais antigo; o chefe ensina a seus subordinados.

#### A pedagogia da *Família BB*

“O lado positivo é que **no Banco tem uma cultura boa, uma cultura de trabalho, uma cultura de seriedade, uma cultura de honestidade, de ética, de preparação, de vestir a camisa**, que facilita muito” (Am.).

“[...] o clima que eu me lembro bem do início da nossa vida no Banco, que foi em 75, 76 que a gente começou, [...], **é que o bom funcionário do Banco era aquele que era obediente. A gente estava dentro de uma estrutura no país assim, de extrema Ordem e Progresso mesmo, o lema da bandeira brasileira**. Era aquela coisa da disciplina, da obediência, tanto que a gente se sentia altamente orgulhoso de saber fazer bem as coisas. Então o bom funcionário era o seguinte, o que sabia fazer uma boa Partida” (Cr.).

“**Os funcionários que estudavam, para onde que eles iam? Para os setores menos interessantes, porque eram considerados funcionários que davam problema**. Eles iam assim, para setores onde estavam os funcionários mais, digamos, rebeldes, que era mais ou menos esse o nome que a gente tinha. Tinha de tudo. Tinha engenheiro, tinha psicólogo, tinha médico. Até médico tinha lá. Advogado. Lá na... Na masmorra lá” (Cr.).

“Eu acho que a primeira imagem que me vem à mente [qdo penso nos cursos do Banco] é de integração. [...] **Você já começa a ver a diversidade do Banco por aí**. As pessoas estavam lotadas naqueles dois Estados [SC e PR], mas eu era de Minas, tinha gente do Amazonas, tinha gente do Pará, São Paulo, que tomaram posse naquele concurso. [...] **porque tinha uma coisa interessante nesse curso, e eu vi depois, em outros cursos, que o Banco falava para a gente dos direitos que a gente tinha. O Banco explicitava “você pode fazer isso, você pode fazer aquilo, como é que você usa os seus direitos, deveres”**. Então eu acho que havia um equilíbrio, mesmo no período... Porque quando eu tomei posse no Banco a gente ainda vivia a Ditadura Militar, mas as coisas eram claras na relação trabalhista do Banco com os funcionários, pelo menos passava essa ideia no treinamento. **Então essa ideia dessa integração, dessa transparência, acho que acompanhava o tempo todo que eu ia para a sala de aula**” (GF NG, Ng.).

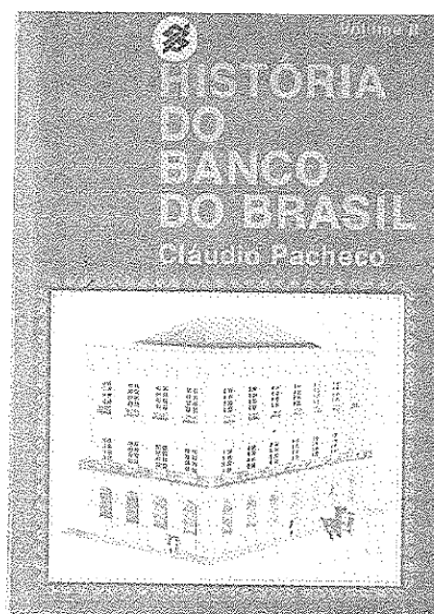
“... tem que pensar muito em dizer como que o banco investiu na minha carreira. Até eu vim para Belo Horizonte realmente não foi. Interior era impossível você ter um preparo. **O preparo era o colega do lado que te orientava em alguma coisa e você aprendia na marra e tal**” (M.).

“E já grande formação, naquela época [1981, de Menor Aprendiz]. **Não era nada institucionalizado, mas o pessoal tinha muito carinho em formar os funcionários que entravam**. É. Eu fazia assim, as atribuições voltadas para o menor, mas havia uma preocupação de também já me prepararem para o concurso que eu faria com 18 anos. Então eles cuidavam muito da parte prática do bancário em si, e deixavam eu fazer muitas atribuições que eram voltadas para o bancário” (LP).

“Quando eu vim para aqui aí já começou uma outra história. **Enquanto escriturário, o treinamento era um treinamento meio militar**, vamos dizer assim, até porque o país ainda estava... **Quando eu entrei no banco o país ainda estava no regime militar. Nós vivíamos sob o comando do regime**. Tem muita história em cima disso. E com isso ainda pegamos resquício de um Governo Federal, **que passava pelo banco, de você ter um regime apenas de disciplina, de você não poder atrasar dois minutos, que o chefe te falava**. Esse treinamento foi um treinamento meio militarizado” (M.).

A integração entre os colegas é incentivada pelo convívio nos clubes da rede AABB. Campeonatos esportivos, festas de confraternização e viagens de férias nos clubes espalhados pelo País são uma oportunidade de lazer familiar. Já os valores tradição e reputação se manifestam no esforço realizado pela organização para disseminar, entre o corpo de colaboradores, sua história, pois “É importante mostrar ao funcionário a perenidade da instituição [para] a qual ele trabalha” (Revista DESED, v. 50, jul/set de 1975, p. 7).

#### História do Banco do Brasil



Atualmente em quatro volumes, a própria história financeira do país.

Fonte: Revista DESED, v. 50, jul/set de 1975, p. 7.



A gramática de valor Mercadológica se faz presente na perspectiva globalizada da organização, convidando seus colaboradores a atuarem nas diversas agências do exterior. O funcionário do BB *tem o mundo em suas mãos*.

Quando o Banco do Brasil instala agências em praças altamente competitivas e poderosos centros financeiros (como é o caso de Amsterdã), aparecem bem definidas as diretrizes de apoio à política de ampliação do nosso comércio exterior [...]. Para o BB não existem fronteiras. A primeira agência na Holanda foi a vigésima no exterior (Revista DESED, v. 51, out/dez, 1975, p. 3-4).

**Amsterdã Assunção Buenos Aires  
Cidade do Mexico Francforte  
Hamburgo La Paz Lisboa Londres  
Madri Milao Montevidêu Nova Iorque  
Panamá Paris Santa Cruz de La Sierra  
Santiago São Francisco Tóquio**



Você pode ser administrador ou estagiário em qualquer das agências do BB no exterior.

O atestado de antecedentes você possui: mais de 5 anos de Banco do Brasil.

Consulte o Aviso Desed 74/10 e preencha a ficha de inscrição.

Boa viagem

**Fonte: Revista DESED, v. 49, mai/jun, 1975, p. 33.**

Aliado ao princípio de atuação global, vê-se o orgulho pelo resultado obtido pela organização: “O LUCRO LÍQUIDO do Banco do Brasil no segundo semestre de 1975 foi de 4.899 milhões de cruzeiros, representando um aumento de quase 50% em relação ao semestre anterior” (Revista DESED, v. 53, mai/jun, 1976, p. 40). Junto ao elemento gramatical lucro, há também o elemento posicionamento de mercado: “O Banco do Brasil, orgulhoso de ser ‘o maior estabelecimento de crédito da América Latina’, vai consolidando nos expedientes de suas Rurais, a posição de ‘o maior banco rural do mundo’” (Revista DESED, v. 49, maio/junho de 1975, p. 13). A lógica Mercadológica se faz presente, também, pelo

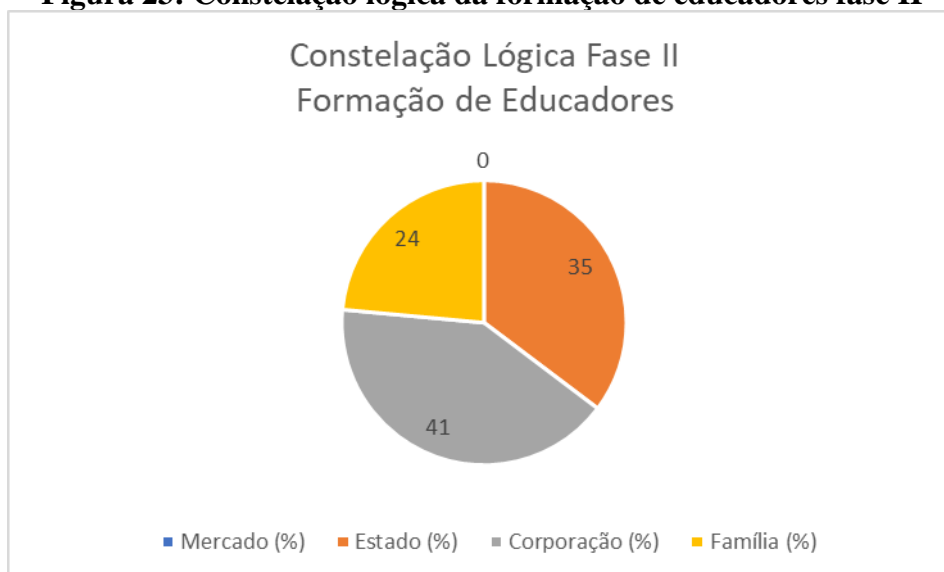
aparelhamento de seu centro de formação, visto como especial, valioso e exclusivo, na declaração de um dos entrevistados *Cipadianos*: “O Banco do Brasil tinha um prédio lá que era uma faculdade, praticamente, para funcionários” (GF CIPAD, Cl.).

Como visto, temos consubstanciadas as manifestações das quatro lógicas que compõem essa constelação. O MP orienta o exercício de uma pedagogia profissionalizada, instrumentalizada a serviço da produtividade e da eficiência organizacional. A pedagogia *desediana* forma profissionais e cidadãos, posto que adota uma filosofia crítica, baseada no construtivismo e na reflexividade. Esta pedagogia incentiva a integração entre os colaboradores, reforçando os princípios de lealdade, confiança e respeito entre os membros da *família* BB – uma família sesquicentenária, cuja tradição e reputação constituem patrimônio e responsabilidade de todos os seus membros. Essa conjunção é acrescida pela lógica Mercadológica, que incorpora os princípios de valor – lucro, resultado, posicionamento. O trinômio gramatical *profissionalismo & cidadania & lealdade* coaduna-se com posicionamento de mercado.

Nas interfaces lógicas, no entanto, percebemos arestas. É o caso da aresta entre as lógicas Corporação e Família. O atrito se dá com relação à valorização da formação permanente em contrapartida à dedicação exclusiva do funcionário à organização. Aqueles que estudam são considerados *ovelhas negras*, por se diferenciarem dos colegas com relação a sua formação superior – lógica Corporativa. *O BB é a melhor escola*, nenhuma universidade irá suplantar a formação que o Banco proporciona – lógica Família. Aqui é interessante observar a incorporação da prática educativa na identidade da organização: *O BB é uma escola*, segundo o testemunho dos entrevistados. Outra aresta ocorre na interface das lógicas Estado e Família. Aqui os atritos são gerados entre a pedagogia *desediana* – reflexividade e problematização da realidade – e os princípios de obediência e autoridade próprios da lógica Familiar. A pedagogia *desediana*, promotora da consciência crítica, se desenvolve imbricada com a cultura disciplinar.

#### 4.2.3.2 Dimensão formação de educadores

Essa constelação segue o padrão: 1 lógica predominante (corporação) + 2 lógicas significativas (estado e família) e a lógica Mercado não se manifesta, conforme ilustração na Figura 23.

**Figura 23: Constelação lógica da formação de educadores fase II**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão denota uma FE voltada ao desenvolvimento de profissionais especialistas em educação. A pedagogia *desediana* exige competências específicas, demandando investimento de tempo e dedicação por parte dos educadores. Para ter esse corpo de especialistas, o DESED desenvolve um processo seletivo e formativo, de base meritocrática. É exigida dos candidatos formação superior nas áreas de pedagogia, psicologia ou filosofia. O rigor na seleção e na formação dos educadores, que nesta fase são chamados instrutores, é próprio da lógica Corporativa.

Prevalece a estratégia de não constituição de um quadro de instrutores dedicados exclusivamente às salas de aula. As demandas para qualificação de pessoal são atendidas com o aporte de conhecimentos de colaboradores que agregam ao exercício de suas funções cotidianas como profissional bancário a missão de entrar em sala de aula (XAVIER, 2007). Essa estratégia é percebida como um diferencial da pedagogia *desediana*, posto que alia a vivência do trabalho ao conhecimento teórico, embalados por didáticas e metodologias desenvolvidas pelo DESED. A dualidade de atividades do instrutor forma um círculo virtuoso, pois ele leva sua experiência profissional para compartilhar com seus educandos e aprende com eles as diversas situações cotidianas que estes enfrentam nas suas unidades de trabalho. Essa troca de experiências enriquece os debates e propicia a problematização da realidade organizacional. O “Programa de Formação Permanente” implantado pelo DESED para fazer frente às novas demandas por capacitação da organização também abrange a sistematização da formação dos instrutores.

Aliada à lógica Corporativa, temos as lógicas Estado e Família. A lógica Estado orienta a FE para a construção do conhecimento, o debate, a reflexão e o aprendiz como centro da aprendizagem. São ressaltados os princípios de uma educação formadora, cidadã, crítica e reflexiva, embasados em Lima (1976), Piaget (1993), Paulo Freire (1993), Teilhard de Chardin (2015). Além da formação desenvolvida pelo DESED, a organização contrata cursos específicos no mercado, alinhados à pedagogia *desediana*, como, por exemplo, o curso “Dinâmica de Grupo no Lar, na Empresa e na Escola de Lauro de Oliveira Lima, baseado na teoria da psicogênese de Piaget” (XAVIER, 2007, p. 62). Pelo título desse curso, compreende-se a abrangência do sentido de educação concebido pelo DESED – o instrutor do BB não atua apenas em sala de aula ou apenas na empresa. Ele atua em todas as esferas sociais, por isso se forma para praticar uma educação cidadã. Sob esses princípios de valor, “o grupo de instrutores tem visão libertária e constrói forte identidade como vanguarda numa empresa ligada ao governo” (XAVIER, 2007, p. 66).

### A formação dos especialistas

“**[Eu era psicóloga] foi em 83, que eu entrei na Educadoria.** Então essa seleção de educadores que houve, nacional, para a área de Relações Humanas, para mim foi uma maravilha, foi uma grande oportunidade. Inclusive **a prova, ela era, tinha essencialmente de questões psicológicas, da Psicologia,** então eu observava as pessoas, **a grande maioria eram psicólogos ou educadores, ou formados em Pedagogia.** Já por uma questão de formação própria. Agora, **a formação do Banco era muito rigorosa e muito completa.** Era um mês, um mês a formação do educador. **Era uma seleção altíssima, de muita pressão, muita avaliação, muita dedicação, inclusive tinha pessoas que ficavam perturbadas porque mexia muito, muito com as reflexões.** Era muito forte, muito forte a formação do Banco. Era considerada um divisor de águas assim, no seu desenvolvimento antes e depois de ser educador. **Depois a coisa foi se simplificando, até porque era tão forte, mexia tanto que isso levava a muitas críticas.** Depois houve uma flexibilização muito grande, muito grande. Depois voltou a se valorizar novamente. Mas como foi aprovação do pessoal que fez nos anos 80 e pouco, ser educadores, eu acredito que não houve mais. Inclusive as pessoas que foram os meus educadores, eu considerava monstros sagrados na educação” (El.).

“Hoje, eu fazendo uma retrospectiva, olhando para trás é muito mais fácil fazer análise, eu acho que **esse modelo do funcionário que trabalha, que está na lida do dia a dia em qualquer área que ele trabalha, em qualquer região, em qualquer agência, departamento, enfim, qualquer unidade, ele ser preparado, ser preparado, ser testado lá e depois preparado para ser educador e ele é disponibilizado para fazer, para mim esse é o diferencial que o Banco tem. Não pode perder nunca.** Se ele perder isso, o que a gente tem de diferente com os outros aí... O cara está lá, é gerente de uma agência, ou é caixa de uma agência, ou é gerência média de uma agência, e ele é educador da área de finanças ou educador da área de administração, qualquer uma, acho que isso enriquece muito, e enriquece dos dois lados, ele vai e fornece o conhecimento dele para formar uma equipe ali e ele também cresce. Toda vez que ele sai, ele cresce” (Am.).

“[...] um banco assim, completo **de como que nós devemos atuar como educadores, como exatamente propulsores e exemplos vivos, práticos, com a nossa prática docente, exemplos vivos do que que é a cultura da organização.** E aí o construtivismo freiriano ajuda muito nisso, porque a educação formadora, a educação da cidadania, a educação para a transformação, a educação para o conhecimento crítico. **Não é depósito de informações, mas é construção do conhecimento através do debate, através da reflexão. O centro de aprendizagem não é o educador, é o aprendiz**” (G.).

“[...] teve uma seleção nacional. Na época era assim, **eram seleções nacionais mesmo. Você fazia uma prova de conhecimento, lia vários livros e tal.** Cada curso tinha a sua bibliografia necessária lá, você lia tantos livros. Na época, eu lembro que **eu li até Teilhard de Chardin, para fazer a prova desse concurso de RHP, Relações Humanas e Públicas.** Foi bom porque alguns autores que eu não tinha intimidade com eles, passei a ter desde então. Paulo Freire. **Paulo Freire era exigido**” (JG).

Aliada aos princípios de uma educação profissional, especialista e cidadã, está a gramática de valor Familiar. Nessa esfera, manifestam-se os elementos *status*, prestígio, autoridade e reconhecimento, uma vez que os instrutores são reconhecidos como “formadores de opinião e como agentes com importante papel institucional” (XAVIER, 2007, p. 66). Esse reconhecimento ao trabalho do instrutor é permeado pelos elementos de integração, camaradagem e lealdade.

### Interação instrutor e educando

“Eu lembro de quando eu era só treinando. **Eu não era ainda gestor, eu não era ainda diretor, eu não era educador, eu era só um treinando. Nos primeiros cursos você ia lá, o cara [educador] era gerente de uma agência pequena, ele passava a ser a referência para você,** eu acho que essa é uma parte... Pelo menos o lado que eu conheço só o Banco tem. Eu não conheço outra empresa que tenha isso desse jeito que nós tínhamos antes” (Am.).

“Professor, o senhor está explicando isso aí de uma maneira tão prática. **O senhor é um homem muito inteligente. Essa máquina, HP12, é tão difícil e o senhor falando com essa facilidade, isso me deixa sensibilizado até. Agora, ao mesmo tempo o senhor é muito burro porque o senhor não consegue fazer eu entender.** [...] era o ambiente dos cursos. Mesmo quem estava lá na frente, com exceção de alguns diretores e tal, eram colegas como a gente e que queriam a integração. A verdade é que eles queriam a integração. **Então essas brincadeiras que a gente fazia não era agressividade. Era liberdade de expressão.** Muito bom. Eu achei ótima a participação em todos os cursos que eu fiz, todos. (GF CIPAD, Cl.).

A FE é orientada pelos princípios de valor das lógicas Corporativa, Estado e Família. Isso implica dizer que o tripé *Profissionalismo & Cidadania & Lealdade* é a base da formação dos educadores, que se tornam especialistas na pedagogia *desediana*, formadora de cidadãos profissionais e leais à organização. A eficiência e a sistematização de procedimentos viabilizam a formação dos especialistas na pedagogia *desediana*. Esse processo é embalado pelos rituais de valorização e reconhecimento da lógica Familiar.

Arestas são geradas na interface da lógica Estado com as demais. Os princípios de valor embutidos nessa lógica conformam uma pedagogia inovadora – reflexiva e problematizadora –, praticada em uma organização marcada pelos ícones da disciplina, da obediência e do ritualismo, típicos da lógica Familiar. Vista sob essa perspectiva, essa interface lógica revela o conflito existente na formação de cidadãos para trabalhar num *quartel*. Essa pedagogia reflexiva também se confronta com a instrumentalização do saber, próprio da lógica Corporativa. Nessa aresta, há o conflito entre a formação do cidadão livre e questionador e do profissional que cumpre suas funções. Assim, os elementos gramaticais *emancipação* e *tecnicismo* se confrontam. O primeiro caracteriza uma educação libertária, enquanto o segundo incorpora uma educação conservadora.

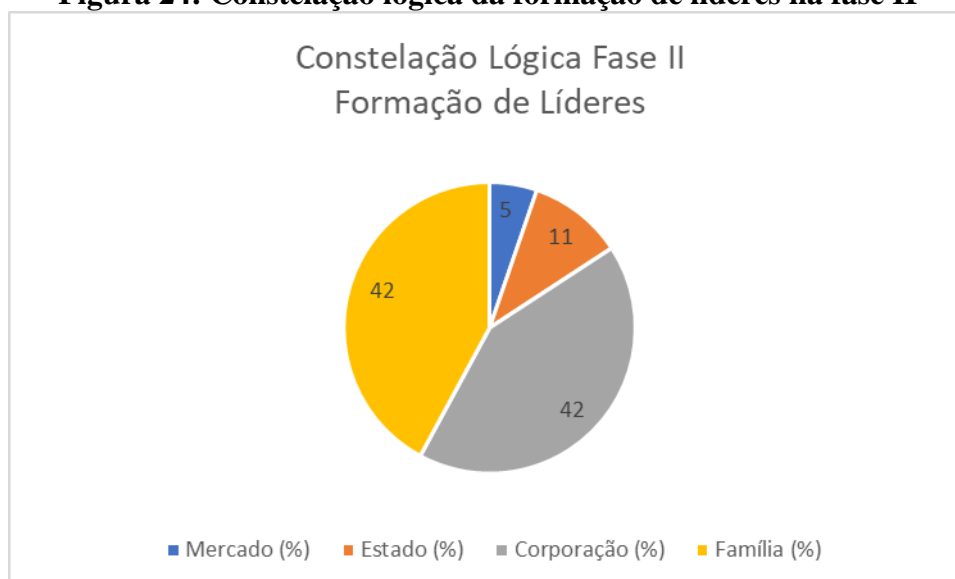
### Conservadorismo e vanguardismo na FE

“Eu resolvi ser educador assim, como eu te falei, eu vim em 77 para fazer um curso e achei que era uma coisa maravilhosa. Eu achava que tinha tudo a ver comigo aquilo lá. Quando eu fui trabalhar, a gente trabalhava, via aquele ambiente lá de educação, mas é uma educação que se praticava nessa época, assim, eu achava que ela estava muito aquém do que poderia ser. **Ainda era, aquilo que eu te falei, antes no Desed, como um todo, tinha essas duas forças, vamos dizer assim, mais conservadoras e mais progressistas em briga constante, então no discurso, principalmente, predominava-se muito essa visão mais conservadora e mais tecnicista da empresa**” (JG).

#### 4.2.3.3 Dimensão formação de líderes

Essa constelação segue o padrão – 2 lógicas predominantes (corporação e família) + 2 lógicas incipientes (estado e mercado) e está representada na Figura 24, a seguir.

**Figura 24: Constelação lógica da formação de líderes na fase II**



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse padrão indica uma FL fundamentada no desenvolvimento de protagonistas da sustentabilidade do BB e de sua histórica tradição e reputação. Tal formação se traduz pelo binômio *profissionalismo & lealdade*.

A profissionalização decorre do “Programa de Formação Permanente”. Dele fazem parte cursos como o PDG – Plano de Desenvolvimento Gerencial. Seu objetivo é trabalhar o conceito de eficácia gerencial, é preciso “oferecer os mais eficientes serviços e dispensar o melhor atendimento, destacar os serviços prestados pela qualidade, correção e presteza” (XAVIER, 2007, p. 73). Compõem esse Plano o “Programa de Leitura Dirigida” e o “Curso de Formação Básica para Gerentes”. O “Programa de Leitura Dirigida” constitui-se de pequenas cartilhas sobre estilos de gestão no Banco e implicações da burocracia para as

empresas. Já o “Curso de Formação Básica para Gerentes” é voltado para a gerência média e objetiva a sua efetividade de atuação. O seu conteúdo abrange habilidades gerenciais da Administração Científica (planejar, dirigir, controlar, coordenar) e conhecimentos da economia regional: conhecer o Banco, seu papel na economia. Constitui-se de cinco disciplinas: Análise econômico-financeira, Direito aplicado, Gerente do Banco do Brasil, Noções de Economia e Relações Humanas. São trabalhados conceitos referentes à liderança, maturação grupal, desempenho de papéis. É enfatizado o treinamento para a condução de reuniões de trabalho, dentro de uma perspectiva participativa (XAVIER, 2007).

A presença dos elementos gramaticais *eficácia, eficiência, treinamento, preparo técnico, solução* e o conteúdo programático dos cursos, que abrangem economia, administração científica, direito, análise econômico-financeira, são manifestações da lógica Corporativa. A eficácia dos gestores é valorizada e reconhecida pelos subordinados: “Homem bom, esse meu primeiro subgerente. Prático e objetivo, com ele não havia problemas, havia soluções. É a funcionários como Vituca que o Banco do Brasil deve sua grandeza” (Bip, 2008, p. 28). O investimento na formação gerencial é valorizado pela organização e disseminado entre os colaboradores como o caminho para a ascensão profissional.





No começo era uma  
simples idéia.  
E a semente brotou.  
Cresceu.  
Hoje, dos gerentes de  
nossas 900 agências,  
854 passaram pelo CIPAD,  
264 fizeram CIPAD e  
COORD.  
66 cursaram CIPAD,  
COORD e CAEX.

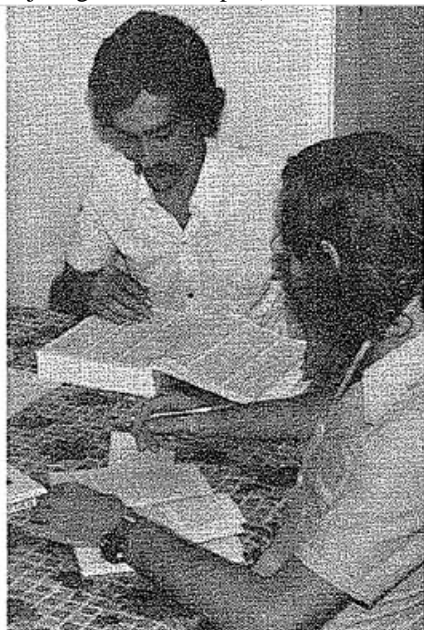
**TREINAMENTO**  
opção para continuar crescendo

Fonte: Revista DESED, v. 52, jan/mar, 1976, p. 41.

A Lógica Familiar, por meio dos elementos gramaticais *pertencimento*, *orgulho*, *autoridade* e *disciplina*, insere na FL a perpetuação dos valores e da cultura organizacional. Temos a integração entre os colaboradores, o comprometimento e a lealdade à organização: “[...] acho que a maioria pensava assim, o orgulho de trabalhar no Banco, aquele orgulho de ser funcionário do Banco” (GF CIPAD, J.). Está presente o sentido da autoridade, da disciplina e do respeito aos superiores. Dentre as regras de comportamento, destaca-se a formalidade do vestuário – camisa social, gravata e cabelos curtos: “Você precisa usar calça social e camisa gola formato colarinho com botões à frente. Gravata, a gente não exige, mas seria bom você usar... [...]. Foi-se o bicho grilo...” (Bip, 2008, p. 43).

### O ambiente dos cursos de formação gerencial

“Alguns são da Bahia. Outros de Goiás. Há ainda gente do Rio Grande do Sul, do Amazonas, São Paulo, enfim, de todos os Estados. Antes das aulas, bate-papos descontraídos. Nem sempre se fala em Banco. Campeonato Nacional é assunto “quente”. Hora de aula, aula. Nos fins de semana, quase sempre todos se encontram na AABB. É assim em Brasília, São Paulo, Santos, Londrina, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Passo Fundo ou no Rio. É assim em cada uma dessas nove cidades, onde funciona uma grande escola do BB” (Revista DESED, v. 54, jul/ago/set, 1976, p. 8).



**Depois das aulas, a cuidadosa  
revisão da matéria. Nos fins  
de semana, tempo de lazer.**



**Fonte: Revista DESED, v. 54, jul/ago/set, 1976, p. 8-9.**

O patriarcalismo vigente na organização relega ao gênero feminino tarefas consideradas auxiliares – telefonista, secretária, estenógrafa, enfermeira. Assim, apenas em 1979 é nomeada a primeira mulher para cargo de administração em agência (PROFI, Suplemento Especial, 2010, p. 22.). Esse elemento cultural de resistência ao trabalho feminino em cargos de maior complexidade, notadamente, os gerenciais, persiste na organização. Ele se manifesta de várias formas, desde o preconceito com a licença-maternidade até a improvisação dos banheiros femininos nos ambientes de trabalho, se comparados com o conforto dos banheiros masculinos.

### Questões de gênero no BB

*"Para elas tudo parece indicar que as dificuldades enfrentadas com a nova situação decorrem da inexistência de um planejamento abrangente que leve em conta o dado mulher. Por exemplo, o primeiro diz respeito aos "claros" criados na dotação das agências, em consequência do número de mulheres em licença maternidade. O segundo é o caso dos banheiros. "Quando ingressamos no Banco não existiam sanitários femininos, improvisaram soluções. E continuam a construir agências com banheiros masculinos mais amplos e numerosos".*

Bip de 1981

Fonte: PROFI, Suplemento Especial, 2010, p. 20.

O patriarcalismo exalta a figura do *chefe*, que é exemplo de conduta e formador da sua equipe. Essa formação se dá no cotidiano do trabalho, nas atividades rotineiras dos colaboradores. Com ele, aprende-se a trabalhar, a se comportar, a obedecer. Ele tem o respeito de sua equipe e, muitas vezes, também a admiração.

### O Chefe

"Muito boa lembrança [dos meus primeiros gestores]. Muito boa lembrança, tanto quanto menor e já como iniciando as atividades de escriturário. Eu tive, não sei se somente sorte, mas eram pessoas muito experientes, tinham uma prática. **Talvez não tivessem a formação universitária ou que o valha, mas eles tinham muita experiência. Subiram todos os degraus, o que serviu de exemplo para mim.** Subiram degraus sedimentares, para depois começar outro degrau, e assim foi comigo também. Eles tiveram o cuidado, quando eu tomei posse como escriturário, de fazer eu passar por todos os setores da agência. Não é passar, ficar uma semana, "olha o que que você gosta e fica. Se você gostar e se o seu superior imediato gostar de você, ele te puxa também". Não! Me colocava no crédito rural e deixava eu ficar ali seis meses, um ano, dois anos, e assim a gente ia se formando. Eram poucas as possibilidades de ascensão profissional naquela época, estou dizendo na questão de comissionamentos" (LP).

"Naquela noite, fui dormir pensando no sucesso do Sr. José Gomes [cliente da agência]. E não pude esquecer a figura saudosa do abnegado chefe Tio Fernando. [...] **para nós ficou o exemplo de como se pode dignificar o trabalho: entregando-se à profissão com dedicação e amor, procurando dar sempre 'aquele algo mais'**" (Bip, 2008, p: 42).

"A procissão prosseguiu pela manhã e pela tarde adentro. No final do expediente, Serrano (gerente) constatava emocionado: **em cima da mesa de trabalho, quase 500 requerimentos. Em todos eles havia o mesmo pleito: 'o requerente pede a permanência do titular da gerência [...] no cargo, por mais um ano (pelo menos). [...]** A decisão de aposentadoria imediata fora arquivada e as mangas da camisa ainda mais arregaçadas. **E a Centro São Paulo conheceu mais um ano e meio de uma gestão de recursos humanos de marcar época. Os conceitos de amizade, criatividade, respeito e produtividade nunca se revelaram antagônicos, mas necessariamente complementares** (BIP, 2008, p. 19).

Assim, temos que, aliada a essa conjunção *Corporação Família*, em que o profissionalismo e a lealdade se coadunam, as lógicas Estado e Mercado se manifestam. Com os princípios do bem comum, da solidariedade e do desenvolvimento econômico e social, os

líderes do Banco são formados para serem protagonistas da atuação socioambientalmente responsável da organização:

[...] eu sou filho de gerente do Banco do Brasil. O gerente do Banco do Brasil, que o Banco do Brasil precisou até o início da década de 90, é o meu pai, que é aquele cara comprometido com o desenvolvimento comunitário, que era o representante do presidente na cidade, do presidente do Banco, que ele ia nas festas, que ele ia nas solenidades, e que ele trazia o recurso do Crédito Rural, que ele fomentava a criação de cooperativas, que ele ajudava o pequeno produtor, fazia frente a concorrência e ao mercado oligopolizado dos compradores, das cooperativas, da Embaré, da Nestlé (G.).

A lógica Mercadológica, por sua vez, influencia a FL, enfatizando atitudes de dinamismo, poder de decisão e iniciativa, considerados fatores críticos no comportamento gerencial. “Os valores organizacionais para a ascensão de gestores migram da disciplina e conhecimento técnico para perfis mais dinâmicos e agressivos do ponto de vista negocial” (XAVIER, 2007, p. 73). Dessa maneira, a FL incorpora o desenvolvimento das habilidades necessárias ao protagonista do lucro organizacional.

As quatro lógicas exercem influência simultânea na FL. Sob essa cooperação, identificamos a modalidade facilitadora. O binômio gramatical *profissionalismo & lealdade* fundamenta o perfil profissiográfico desejado para o segmento de lideranças e é aderente ao papel designado ao BB nessa fase histórica.

A aderência entre a formação propiciada e o desempenho esperado se manifesta pelos depoimentos de satisfação e de orgulho demonstrados pelos líderes nas entrevistas e nos excertos dos documentos históricos. Os gestores têm clareza do seu papel, sentem-se preparados e reconhecidos na organização, têm seu *status* valorizado. Tal interação gramatical evidencia o líder como o *capitão do seu time*. Um time que tem orgulho de pertencer a uma das maiores instituições financeiras internacionais.

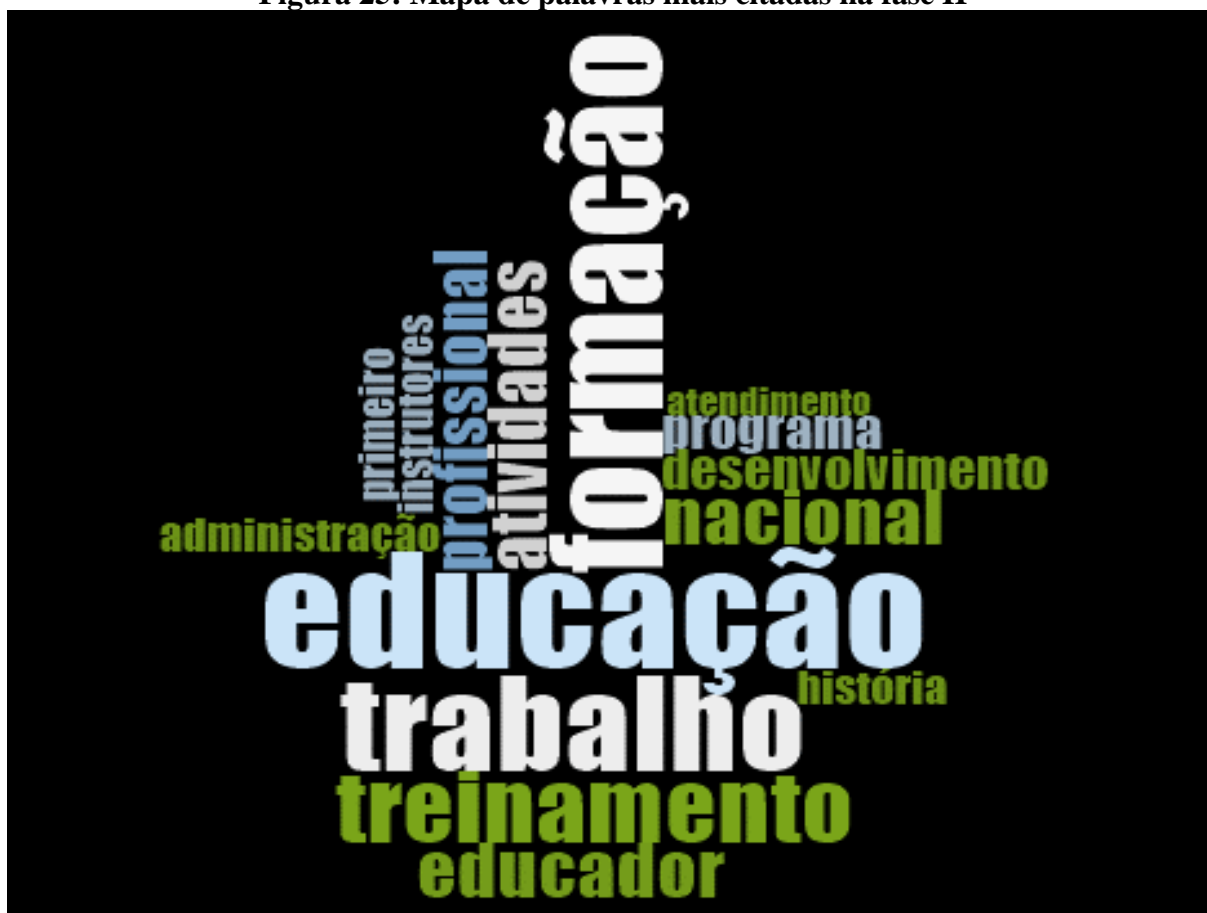
Na interface entre as lógicas Família e Mercado, percebemos a complementaridade entre os elementos gramaticais *concorrência, premiação, posicionamento* – lógica Mercado –, em interação com a cultura patriarcal da organização. Entendemos que as competições fazem parte dos rituais de socialização do gênero masculino e, portanto, interagem positivamente com os elementos gramaticais *chefe e poder* – lógica Familiar. Aqui, a competição ocorre com relação aos concorrentes externos à organização, a *família* BB constitui um único time.

Analisamos, a seguir, as quatro constelações conjuntamente, identificando os padrões de relacionamento entre as lógicas e as interações gramaticais encontradas nessa fase histórica.

#### 4.2.4 Análise das constelações lógicas

Apresentamos, a seguir, o mapa das 15 palavras mais citadas nessa fase. O objetivo é avaliar a ênfase gramatical de valor por meio de sua centralidade no mapa e compará-la com os padrões de relacionamento lógicos institucionais observados nessa fase.

**Figura 25: Mapa de palavras mais citadas na fase II**



Fonte: Software Nvivo.

A Figura 25 espelha a centralidade das palavras *educação* e *formação* na EC do BB. Essas expressões gramaticais denotam a manifestação da pedagogia *desediana*, que vê a formação do ser humano como um processo integral – homem, cidadão e profissional. Incipiente na fase anterior, essa pedagogia ganha consistência e demanda *instrutores profissionais* para o exercício das atividades pedagógicas. Vemos *trabalho*, *treinamento*, *administração*, *atendimento* expressando a lógica Corporação, enquanto as palavras *desenvolvimento*, *nacional* remetem ao princípio de cidadania embutido na profissionalização, de forma a propiciar uma atuação protagonista no desenvolvimento social e econômico do País – lógica Estado. O termo gramatical *história* nos remete à tradição do BB, com seus 150

anos de existência, um componente da lógica Família. O posicionamento dessas palavras no mapa demonstra a ênfase da conjunção *Corporação Estado Família* nessa fase.

Nessa fase, as quatro lógicas se manifestaram na prática educativa, porém com diferentes constelações em cada uma das suas dimensões. Identificamos três padrões de relacionamento entre as lógicas: (i) 3 lógicas significativas + 1 lógica incipiente, observado na EC e no MP; (ii) 1 lógica predominante + 2 lógicas significativas, observado na FE; (iii) 2 lógicas predominantes + 2 lógicas incipientes, observado na FL.

A conjunção *Corporação Estado Mercado Família* é sustentada pela combinação gramatical *Profissionalismo & Cidadania & Competitividade & Patriarcado* e ocorre na FL. O padrão confere a essa dimensão um sentido de profissionalização e de comprometimento com a organização. Há o sentimento de pertencimento e de orgulho pelo BB, o respeito aos superiores hierárquicos, que são exemplos de conduta e de profissionalismo. Os líderes são formados para ser eficazes, racionais e técnicos nas suas decisões. A ênfase é a competência profissional, a autoridade, o poder, *o manda quem pode, obedece quem tem juízo*. A ação formativa dos líderes se volta para a constituição de profissionais leais à organização, perpetuadores dos seus valores e da sua tradição. O espaço de poder no BB é centralizado no gênero masculino, e as competições e os rituais de premiação fazem parte de sua socialização. Portanto, competir, disputar prêmios e subir no pódio são objetivos aderentes ao perfil de liderança da organização.

A conjunção *Corporação Estado Família* se sustenta pelo trinômio *produtividade & cidadania & lealdade* e ocorre nas dimensões MP e FE. Esse trinômio traduz uma EC sistematizada e eficiente, voltada para a qualificação permanente dos quadros. A profissionalização dos colaboradores é posta a serviço do desenvolvimento econômico e social do País, aliada ao sentimento de estabilidade e distinção proporcionado aos membros da *família* BB. No MP, essa conjunção orienta o exercício de uma pedagogia profissionalizada, instrumentalizada a serviço da produtividade e da eficiência organizacional. A pedagogia *desediana* forma profissionais e cidadãos, já que adota uma filosofia crítica, baseada no construtivismo e na reflexividade. Essa pedagogia incentiva a integração entre os colaboradores, reforçando os princípios de lealdade, confiança e respeito entre os membros da *família* BB. Na FE, essa conjunção orienta a formação de especialistas na pedagogia *desediana*. O objetivo é formar mais do que pedagogos especialistas, mas um quadro de instrutores capaz de problematizar sua realidade, ter uma visão holística da organização e ser

referência de comprometimento e de lealdade com o BB. Assim, ilustrando a orientação conferida por esse trinômio, um dos fundadores da pedagogia *desediana* diz:

Na minha concepção, educação corporativa é uma educação para o bom desempenho das atividades de um profissional dentro da empresa onde ele trabalha, partindo do princípio de que a base, a sustentação do profissional é o homem. Então ela não pode prescindir da formação humana nem pode ser contraditória a ela. Aliás, eu acrescentaria nisso que eu falei, sem prescindir do homem e do cidadão (LO).

Identificamos três arestas – *Estado Família, Estado Corporação e Família Corporação*. A primeira decorre do conflito entre os elementos gramaticais *emancipação e obediência* e está presente no MP e na FE. Juntos, esses elementos orientam simultaneamente uma educação problematizadora em uma cultura de obediência. Questionar a realidade e, simultaneamente, acatar decisões superiores consiste em um dilema que permeia o cotidiano laboral do BB. A aresta *Estado Corporação* decorre do conflito entre os elementos gramaticais *educação cidadã e escola clássica* manifesto na FE. O confronto entre esses dois princípios de valor leva os educadores ao dilema entre, de um lado, praticar uma educação voltada à autonomia do sujeito, de outro, à instrumentalização do saber para o aumento de sua produtividade. São princípios pedagógicos opostos – o primeiro enfatiza o *por que fazer*; o segundo, técnicas para *fazer rápido e certo*. A aresta *Família Corporação* é consequência do conflito entre os elementos gramaticais *dedicação exclusiva e formação acadêmica* e se manifesta no MP. Esse conflito é decorrente de uma cultura de dedicação exclusiva ao trabalho no BB e ao mesmo tempo de uma valorização da qualificação acadêmica e permanente dos quadros. Para os colaboradores, o BB ensina tudo o que é necessário e importante, pois ele é a *melhor escola*. Nessa fase, para progredir na carreira, é necessário estudar, logo, o dilema se impõe: estudar e se dedicar ao Banco, simultaneamente. Apresentamos, a seguir, uma síntese das combinações gramaticais de valor identificadas nas interfaces lógicas desta fase.

**Quadro 30: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase II**

Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase II		
Interfaces lógicas	Elementos gramaticais	<i>Locus</i> de ocorrência
Corporação Estado Mercado Família	Produtividade & Cidadania & Competição & Patriarcado	FL
Família Corporação Estado	Lealdade & Produtividade & Cidadania	EC, MP, FE
Estado Família	Emancipação & Obediência	MP, FE
Estado Corporação	Educação Cidadã & Escola Clássica	FE
Família Corporação	Dedicação Exclusiva & Formação Acadêmica	MP

**Fonte: Elaborado pela autora.**

### 4.3 Fase histórica III – educação para os negócios: 1986 a 2000

#### 4.3.1 Contexto histórico da educação corporativa – EC

Nessa fase, a EC é marcada pela missão de avançar na implantação da cultura negocial na organização, em função da perda da Conta Movimento do Tesouro Nacional, em 1986. Até então, a organização não precisava captar recursos no mercado para viabilizar suas operações financeiras, seu lastro era garantido pela Conta Movimento. A partir desse evento disruptivo, a organização se torna um banco de mercado, cujo resultado viria do *spread*, a diferença obtida entre as taxas de captação e de empréstimo de recursos financeiros.

Diante desse contexto, o BB precisa capacitar-se para disputar, em igualdade de condições, a captação e a fidelização de clientes no mercado financeiro. Isso implica uma reinvenção organizacional, que atinge todo o quadro de colaboradores. Essa nova realidade exigia uma nova cultura organizacional, fundamentada em novos princípios de valor, assim são enfatizados os elementos gramaticais *negociação, clientes, rentabilização e competição*.

#### A cultura mercadológica chegando no BB


**“O funcionalismo do Banco, de modo geral, não estava preparado para essa nova realidade.** Havia ameaça, vamos dizer assim, já colocada com essa perda da Conta Movimento, o Banco tinha que ganhar o seu espaço no mercado, e ele estava muito atrás dos outros concorrentes, então **aí a educação entra de sola para tentar suprir esse vácuo que tinha ali, que se colocou desde sempre.** Eu acho que foi uma época em que sabiamente a educação, ela foi reforçada e foi direcionada com mais força, preparando um contingente cada vez maior de pessoas para enfrentar essa realidade” (JG).

**“[...] então quando a gente perde a Conta Movimento, acho que lá para o ano de 86, começa haver toda uma necessidade da gente enxergar aquelas pessoas que vinham ao Banco trazer um problema para a gente resolver, a gente tinha que enxergar como um cliente do qual dependeria a existência do próprio Banco, ou seja, a existência do nosso emprego, que justificaria a gente estar ali como funcionário e ter um salário, inclusive.** Então a gente teve que fazer uma mudança de olhar assim. [...] a pessoa que vinha era a mesma, mas o funcionário tinha que vê-la com outros olhos. E não estava preparado para isso” (Cr.).

Diante desse desafio, o DESED “se consolida como núcleo de competência didática” (XAVIER, 2007, p. 77). O “Programa de Formação Permanente” é ampliado, e diversas táticas são adotadas para a massificação do desenvolvimento das novas competências exigidas pelo mercado. Além da capacitação em massa, é lançado, em 1995, o “Programa de Demissão Voluntária” – PDV. O objetivo é incentivar aqueles colaboradores que não se identificam com a nova dinâmica organizacional a se desligar da empresa. Um grande contingente de pessoas adere ao PDV, esgarçam-se os elos de confiança, lealdade e estabilidade entre a organização e seus colaboradores.



Os desafios impostos ao Banco para se adequar à competitividade do mercado financeiro exigem uma revisão do seu modelo organizacional. É realizada, em 1996, uma reestruturação para adequar sua arquitetura organizacional à nova realidade. As premissas do novo modelo são fundamentadas em negócios e otimização de recursos. O Banco volta-se para o mercado com todo o seu aparato corporativo, notadamente a agilidade e a eficiência.



**Arquitetura Organizacional**

**Premissas do Modelo Organizacional**

- ✓ **Focalização no Cliente**
- ✓ **Organização Ágil**
- ✓ **Concentração no Negócio**
- ✓ **Gerência por Unidades de Negócios**
- ✓ **Eficiência nos Custos**
- ✓ **Maximização de Sinergias**

Fonte: *Germinal*, v. 8, ago, 1996, p. 3.

Em sintonia com as novas premissas, o DESED é extinto. Sua estrutura não comporta o crescimento da demanda por capacitação dentro da agilidade necessária e da otimização de recursos orçamentários requerida. Com a extinção do DESED, é suspensa a publicação da Revista DESED.

As atribuições do novo órgão responsável pela EC, a Gedep:

**“O órgão sucessor terá uma linha de trabalho identificada com a Gestão do Conhecimento, que vem a ser o empacotamento de conhecimentos do Banco para montagem de cursos internos** e também conhecimentos que não apresentam mais cunho estratégico para a empresa e que podem ser vendidos ao mercado externo, tais como rotinas de compensação, de caixa, rotinas operacionais de agências e Cesec. Outro ponto é o endomarketing, que, na nova roupagem do Banco, prevê o acompanhamento do comportamento organizacional (cultura e clima) e a revisão dos conteúdos, posturas e veículos de comunicação interna. Estão previstas pesquisas para auxiliar a linha de trabalho nesta direção.”

Fonte: *Germinal*, v. 5, mai, 1996, p. 9.

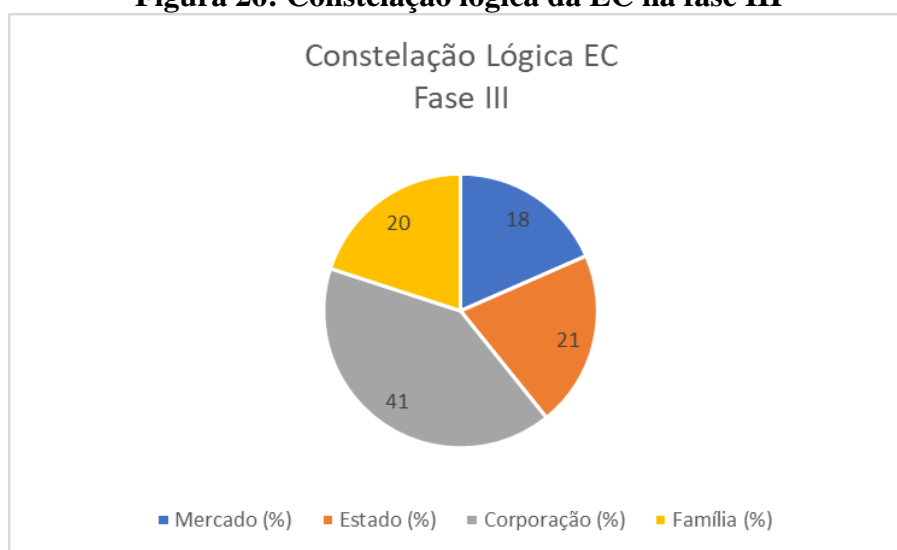
O departamento DESED se torna Gerência de Desenvolvimento Profissional – GEDEP –, coordenadora da rede CEFOR – Centros de Formação regionalizados em alguns Estados do País. A nova visão empresarial sob o signo da sociedade do conhecimento preconiza a educação alinhada ao conceito de Gestão do Conhecimento – este é um ativo

organizacional, e os treinamentos devem produzir resultados parametrizáveis (XAVIER, 2007). É lançado o “Programa Novos Gestores”. Seu objetivo é introduzir uma nova mentalidade gerencial na organização, daí o nome do Programa. O BB precisa renovar seu quadro de lideranças para conduzir a organização na economia de mercado.

#### 4.3.2 Constelação lógica institucional da EC

Feita esta contextualização, apresentamos a constelação lógica institucional da EC nesse período, conforme a Figura 26.

**Figura 26: Constelação lógica da EC na fase III**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

A constelação apresenta o padrão: 1 lógica predominante (Corporação) + 2 lógicas significativas (Estado e Família) + 1 lógica incipiente (Mercado). Importante observar o crescimento enfático da lógica mercadológica com relação às fases anteriores. O padrão desta fase nos indica a orientação da EC segundo a gramática de valor tecnologia, infraestrutura, sistematização de processos e reestruturação organizacional. É implantada uma nova sistematização da educação corporativa: o processo de gestão como fator estratégico para o desenvolvimento da organização. A partir disso, a EC deve proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos sobre a estrutura, o funcionamento e o desenvolvimento organizacional. Os cursos são integrados a partir do princípio da educação no trabalho, e os métodos de ensino e aprendizagem reafirmam a consonância com a visão de educação permanente e com os pressupostos educacionais estabelecidos desde 1978 – pedagogia socioconstrutivista. Esses pressupostos orientam a pedagogia, mas sua prática privilegia a dimensão *homus economicus*. “A novidade é a valorização do conceito de visão global e integrada da empresa como atitudes

a serem trabalhadas nos cursos, especialmente nos de natureza comportamental” (XAVIER, 2007, p. 91).

As lógicas Estado e Família formam uma conjunção que se manifesta pelos elementos gramaticais da pedagogia de base humanista e do comprometimento com a organização. Os colaboradores se desdobram para realizar as demandas organizacionais.

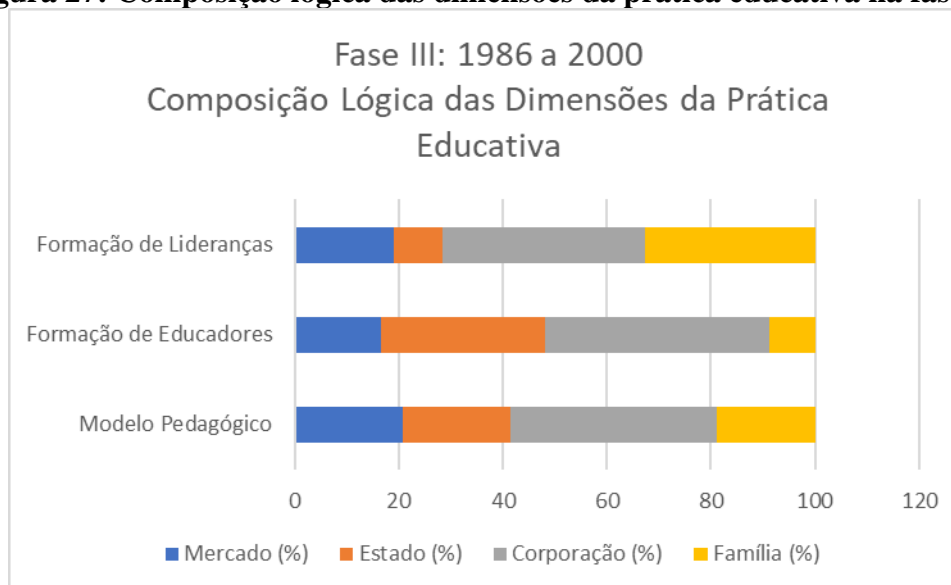
#### Vestindo a Camisa BB

“Eu acho que a cultura do Banco, ela sempre ajudou nisso, que era o seguinte, **nós, funcionários, dessa época, a gente tinha muita garra, a gente acreditava que o Banco era nossa casa, e assim falava ‘é para se virar do avesso para poder fazer isso’, a gente se virava.** A gente pegava e ia ler livro, a gente ia ler revista, a gente sentava para reunir, ‘vamos conversar sobre isso, como é que nós vamos fazer isso’. A gente se virava” (Cr.).

A competitividade e a competência negocial se expressam no conteúdo programático das ações educativas, “Os cursos trazem a marca da competitividade, priorizam a capacidade dos funcionários de realizarem negócios rentáveis (XAVIER, 2007, p. 77). Temos, portanto, uma EC influenciada pelas quatro lógicas que compõem esta constelação, ainda que os princípios corporativos predominem sobre os demais. Identificamos um relacionamento cooperativo nessa constelação. Esse relacionamento apresenta uma interação facilitadora entre as lógicas, posto que seus respectivos elementos gramaticais sustentam-se uns aos outros – *profissionalização & empregabilidade & problematização & obediência*. A capacitação técnica é pré-requisito para a empregabilidade do funcionário. Este, mesmo tendo sua estabilidade e segurança abaladas pela nova postura mercadológica do BB, continua comprometido com os objetivos organizacionais, mantendo-se leal e obediente às novas ordens. Esse funcionário, no entanto, é crítico e capaz de problematizar a sua nova condição de empregado, responsável por manter seu emprego por meio de sua capacitação permanente.

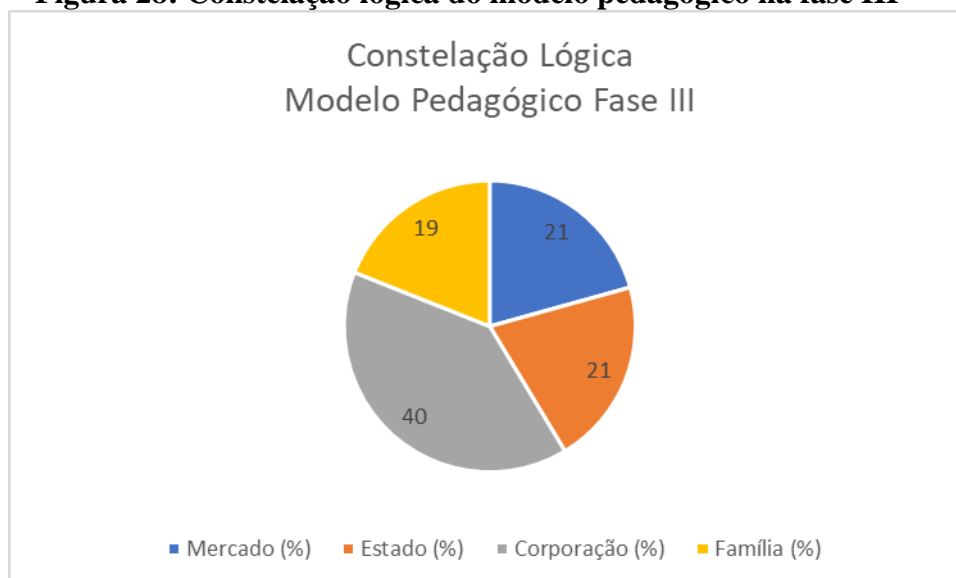
#### 4.3.3 Constelação lógica das dimensões da prática educativa

A Figura 27, a seguir, ilustra as diferentes composições lógicas que orientam as dimensões da EC. É perceptível a predominância da lógica Corporativa. Também ressaltamos a presença da lógica Mercadológica nas três dimensões, fato até então inédito. Identificamos três padrões de manifestação lógica, um para cada dimensão.

**Figura 27: Composição lógica das dimensões da prática educativa na fase III**

#### 4.3.3.1 Dimensão modelo pedagógico

Essa constelação tem o padrão: 1 lógica predominante (Corporação) + 2 lógicas significativas (Estado e Mercado) + 1 lógica incipiente (Família). Sua composição traz duas novidades com relação às fases anteriores – a lógica Família perde ênfase, enquanto que a lógica Mercado torna-se mais significativa, como demonstra a Figura 28:

**Figura 28: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase III**

Essa composição indica um MP de caráter meritocrático, sistematizado e profissionalizante, elementos gramaticais próprios da lógica Corporativa. Tais princípios de valor manifestam-se nos diversos programas educativos lançados nesse período, como o

“Programa de Pós-Graduação” – PPG – e o “Projeto Profissionalização” – PROFI. Esses programas vinculam o nível de escolaridade ao desempenho profissional qualificado e estabelecem o desenvolvimento e o gerenciamento dos quadros conforme o planejamento de carreira. Dessa forma, são desenhados os perfis de cargos no Banco e revisto o sistema de avaliação de desempenho (*Germinal*, v. 3, 1996).

#### A valorização da escolaridade

**“[...] embora a exigência de escolaridade no sistema bancário seja o 2º grau, é sempre vantajoso para a empresa o nível universitário, na medida em que o conjunto de informações adquiridas e a atitude de aprender a aprender possibilitam uma visão sistêmica sobre o conjunto de relações com o ambiente intra e extra banco, além de ampliar a capacidade de abstração e adaptabilidade a novas situações”** (XAVIER, 2007, p. 76).

**“Seleção dos candidatos inscritos com base em pontuação que abrange formação acadêmica com preferência em Administração de Empresas, Contabilidade e Economia; cursos internos do DESED, tempo de Banco, com maior pontuação para os candidatos com 14 a 16 anos de Empresa, e nível hierárquico que detém”** (*Germinal*, v. 8, ago, 1996, p. 14).

Já a tecnologia se faz presente pelos recursos didáticos inovadores empregados na prática educativa. Em 1988, são criados um setor de produção de vídeos para treinamento, fornecendo material para os cursos presenciais do Banco, e um serviço de empréstimo de fitas para os usuários. Em 1998, é criada a TV Corporativa Banco do Brasil – TVBB –, inaugurando a experiência do Banco em teletreinamento (Disponível em: <[www.unibb.com.br](http://www.unibb.com.br)>. Acesso em 7 jan. 2019).

Dentro do “Projeto Profissionalização”, é lançado o periódico PROFI – modalidade de educação a distância (solução prática e de menor custo: mídia impressa). Esse periódico, a exemplo do que foi a Revista DESED nas fases anteriores, também é distribuído a todos os colaboradores do BB. Os seus objetivos pedagógicos são o estímulo à criatividade nas atividades cotidianas, o investimento pessoal na carreira profissional, a capacitação para a alavancagem negocial e a valorização do comprometimento com a Casa. Seu foco é no autodesenvolvimento. O “Projeto Profissionalização” também lança a “Orientação Profissional” – OP. O princípio visa a otimização dos recursos humanos. São oficinas ministradas por instrutores especializados – pedagogos e psicólogos –, para fazerem a orientação de carreira para os colaboradores. A ideia é alocar o profissional mais adequado ao perfil profissiográfico de cada cargo: “Ali você poderia criar um presidente ou liberar uma vaga” (Ad). Ainda sob o princípio da otimização de recursos, é dado prosseguimento à descentralização das atividades educativas, por meio da Rede CEFOR, presente em 17

capitais, que assume também os processos de orientação de carreira e gestão de desempenho dos empregados, ampliando sua importância.

Os entrevistados ressaltam alguns aspectos dos cursos – o planejamento, o conteúdo programático, a metodologia, os recursos didáticos utilizados, a estrutura das salas de aula, além da excelência dos instrutores.

#### A qualidade dos cursos do BB

“[...] sempre que alguém voltava de cursos, a gente tinha uma prática assim, de reservar um dia para a pessoa passar alguma coisa que ela achasse interessante. Isso era muito reforçado pelos educadores, inclusive nessa segunda metade, quando as coisas começaram a ficar mais consolidadas. **Então, assim, a gente tinha aquele hábito de passar, “o que que você viu?”. Então as pessoas vinham com uma ideia muito boa a respeito da educação corporativa e pessoas, inclusive, que faziam faculdade e que falavam: “Nossa, muito bom! A educação no Banco está ótima, melhor do que o curso que eu estou fazendo.”** (Cr).

“Mas os cursos para participante, **é uma delícia os cursos, muito bem planejados, tudo bem organizado, estabelecido, um aproveitamento de tempo muito legal, e a preocupação dos instrutores em deixar a turma com o astral bacana, leve,** e com muita não rigidez, mas com muito rigor no cumprimento daquelas atividades. Não tinha enrolação. Isso que eu quero dizer. **Era um tempo muito bem aproveitado.**” (AR).

“Mas com o passar do tempo, o que eu pude perceber é que as coisas foram melhorando muito, **principalmente ali pela segunda metade da década de 90, que os cursos começaram a ficar em maior número, veio uma turma muito boa de educadores, a gente aproveitava bastante os cursos.** Eu acho que assim, eu sempre trabalhei no Banco, não tenho experiência em trabalhar em outras empresas, mas **eu acho que a educação corporativa lá, ela foi num crescendo.**” (JG).

Nessa fase, a pedagogia do Banco incorpora a filosofia da *educação no trabalho*. De acordo com essa diretriz, todas as possibilidades de qualificação profissional e de desenvolvimento pessoal ocorridas no ambiente de trabalho são consideradas atividades educativas. Nessa concepção, estão incluídas as relações com os clientes, com a comunidade, o treinamento em serviço e na sala de aula, o relacionamento com os colegas e com os superiores hierárquicos (Revista *Germinal*, v. 5, mai, 1996). Essa diretriz pedagógica se materializa na organização pelo compartilhamento de conhecimento entre os colegas no dia a dia das atividades laborais. Portanto, o trabalho é fonte de educação e de desenvolvimento.

**G**erminal

**EDUCAÇÃO e TRABALHO**



**Educação no Trabalho, isso é possível?**

Fonte: Revista *Germinal*, v. 5, mai, 1996, p. 2.

A lógica Mercadológica se manifesta no MP pela concepção do autodesenvolvimento, do conceito de empregabilidade e de capital intelectual. Enfatiza-se a responsabilidade do colaborador por seu processo de aprendizagem e por sua ascensão profissional. O novo “Modelo de Sistematização da Formação” sinaliza a importância do esforço individual na busca de alternativa para a capacitação profissional. “É o primeiro programa interno que institui o autodesenvolvimento como modalidade educacional a ser explorada na preparação para o trabalho” (XAVIER, 2007, p. 81).

Em 1995, é lançado o “Programa de Demissão Voluntária” – PDV. Este “altera a noção de identidade do funcionalismo: de estabilidade, lealdade e comprometimento, passa-se a empregabilidade, autodesenvolvimento, competitividade” (XAVIER, 2007, p. 93). Essa substituição dos elementos gramaticais próprios da lógica Familiar – *lealdade, estabilidade e comprometimento*, pela gramática de valor Mercadológica – evidencia a ênfase desta última no MP, agora imbuído da necessidade de trabalhar conteúdos e atitudes que estimulem, nos educandos, o gosto pela inovação e pelo empreendedorismo. Assim, o PROFI tem como objetivo implementar ações de educação continuada que potencializem o desempenho competitivo do quadro de empregados. Essa incorporação da lógica Mercadológica no MP é revelada, também, pela reformulação do discurso institucional, ajustado para entrar em sintonia com o mundo globalizado. Nesse discurso, a gramática de valor Mercadológica dá o tom – *autodesenvolvimento, empregabilidade, requalificação profissional, reconversão*

*profissional, ativos humanos* estão impregnados na terminologia de RH. Os antes *funcionários* passam a ser designados *empregados*. (XAVIER, 2007). Aderente a essa gramática de valor, a GEDEP se fundamenta nos preceitos da era do capital humano e da sociedade do conhecimento.

Se a lógica Mercadológica se incorporou à EC, trazendo novidades gramaticais, a lógica Estado continua presente. Os princípios construtivistas e reflexivos próprios da pedagogia humanista continuam a orientar as atividades de ensino e aprendizagem. O MP privilegia a problematização da realidade e a formação de indivíduos com um perfil para além do profissional bancário, formando cidadãos críticos e sintonizados com sua realidade.

#### A orientação socioconstrutivista do MP

“[...] o Desed, ele é constituído em 65, e ele sempre teve... Era um departamento de vanguarda dentro do Banco. Há muitos anos que essa área perdeu esse perfil de ser, essa característica de ser, até a missão de ser vanguarda. [...] O que eu quero dizer, a pessoa que se aprofunda em estudos de humanidades acaba tendo o olhar muito crítico diante da situação política e social do seu país, seja a nacionalidade que for. Então como o **Desed se constituiu como uma área que tinha assim, as cabeças pensantes do Banco, que tinha que capacitar o pessoal para responder as demandas do mercado e também do Governo**, que continua sendo o principal acionista, **então essa área acabou priorizando essa linha metodológica herdada de uma pedagogia mais crítica, comprometida com a transformação, com a conscientização e não com a reprodução de conhecimento**. Daí o [*palavra incompreensível*] e, principalmente, Paulo Freire” (AR).

“Depois começou acontecer muito mais assim, **da gente chegar dentro da sala de aula e a gente ter muito mais participação, construir muito mais o conhecimento, a gente questionar mais, a gente criar soluções para certas questões que eram colocadas, questões do dia a dia**, muitas vezes da empresa, criar coisas ali, criar vínculos com pessoas de outras agências, inclusive para a gente poder discutir depois futuras questões que tinham em nossas agências, a gente ter uma rede. Então era muito mais exigido da gente isso. Se era muito mais exigido da gente, imagina do educador que estava lá na frente” (JG).

“Foi falado aqui “*integração*”, concordo perfeitamente. Mas **tem duas palavras, para mim, que destacam na Educadoria do Banco do Brasil, que é acolhimento e desafio**. Jamais eu fiz um curso em que eu entrasse muda e saísse calada. Eu sempre tive que me colocar, eu sempre tive que me movimentar, eu sempre tive que pensar. Então não era apenas um movimento passivo. **O Banco nunca teve uma educação passiva, que era muito mais à frente da realidade do dia a dia**. Então o curso, ele representava... Eu me lembro que fazer um curso era uma coisa que a gente sorria na hora. Por quê? Porque você sabia que você ia sair maior. **A gente saía de um curso no Banco maior do que a gente entrava, não apenas em relacionamento, mas em conhecimento, em desafio, em crescimento interno**” (GF NG, H.).

“[...] eu via claramente, assim, de forma explícita mesmo **a cultura da organização de formar pessoas críticas, que conseguissem fazer uma leitura crítica dos cenários econômicos, e que pudessem tirar uma opinião em torno das situações todas vivenciadas na economia brasileira**, que é rica, em momentos de cenários de crise, cenários de mudanças da estrutura econômica, planos econômicos assim, um atrás do outro para resolver questões crônicas da economia, como inflação, dívida externa” (G.).

Outra manifestação da lógica Estado no MP é o “Programa BB Educar”, mediante o qual os colaboradores do Banco são formados para alfabetizar jovens e adultos de comunidades carentes. Essa metodologia é desenvolvida pelo departamento de educação do BB, fundamentada na pedagogia de Freire (1993; 2004). Por meio do “BB Educar”, os colaboradores atuam como alfabetizadores voluntários em comunidades menos assistidas, o que “corporifica, na atuação engajada, uma imagem do Banco ligada à solidariedade, ao



dinamismo e à sintonia com as questões nacionais”. (XAVIER, 2007, p. 91). O “BB Educar” compõe o “Plano Decenal de Educação para Todos”, concebido pelo governo federal para, em 10 anos – 1993 a 2003 –, assegurar os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea. “O programa de alfabetização é exemplo da transferência da experiência pedagógica do Banco para o benefício da comunidade visando o desenvolvimento da educação no País” (XAVIER, 2007, p. 91).

Outra demonstração gramatical da lógica Estado no MP é a realização dos Fóruns de RH. Esses Fóruns tiveram início em 1999 e contaram com a participação de 70 colaboradores, selecionados por amostragem estatística. Sob o tema *Compartilhando a Gestão*, os objetivos são estimular o compartilhamento da responsabilidade na gestão de RH, ampliar o relacionamento dessa unidade com as demais diretorias e obter subsídios para o aperfeiçoamento de suas políticas. Esses eventos simbolizam a tática adotada para promover a junção, na organização, dos princípios Educação e Democracia: “em uma política que pretende ampliar os meios para uma gestão participativa, a organização há de criar instâncias para a apreensão da visão do pessoal sobre as políticas e direcionamentos que a empresa adota” (XAVIER, 2007, p. 154).

A formação *pedagógica cidadã*, por assim dizer, orientada no MP, questiona o empregado sobre o futuro da profissão bancária. O objetivo é provocar reflexões e atitudes no quadro de colaboradores que despertem neles a necessidade de desenvolver novas competências que serão valiosas e desejadas na nova dinâmica de trabalho do mercado financeiro. Sob o título *Estou bancário... Existirá essa profissão no futuro?*, a revista *Germinal* aborda “as ameaças e oportunidades que pairam sobre uma classe de trabalhadores que já viveu seus dias de glória e agora se vê ameaçada de extinção” (*Germinal*, v. 3, 1996, p. 2). Por meio de chamadas como “o maior risco não é perder o emprego... é perder a função... [...] A tecnologia não vai substituir o sorriso [...] O banco virtual não tem agências [...] Não pare de estudar”, a revista contextualiza o empregado quanto ao cenário da indústria financeira e o incentiva a investir no seu aprendizado contínuo para não ser excluído da nova realidade de trabalho. O texto termina citando Paulo Freire (1993), com a *Pedagogia do Oprimido*: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (*Germinal*, v. 3, 1996, p. 9).

Interessante observar a manifestação das lógicas Corporativa, Mercado e Estado nessa edição da *Germinal*. O periódico não se furta a explicitar a mudança da dinâmica laboral da

indústria financeira e a responsabilidade do empregado em se preparar para a nova realidade. A lógica Corporativa traz os ícones da informatização e da virtualização do trabalho; a lógica Mercadológica evidencia a responsabilidade do trabalhador pelo seu desenvolvimento e empregabilidade; a lógica Estado traz a problematização da realidade e da reflexividade, envolvendo o trabalhador na construção de soluções para sua vida laboral, inspiradas por Paulo Freire (1993), em sua *Pedagogia do Oprimido*. Temos, aí, uma conjunção lógica sustentada pelo trinômio gramatical *profissionalismo & empregabilidade & problematização*.



Fonte: Capa da Revista *Germinal*, v. 3, mar/1996.

No que tange à lógica Familiar, esta se expressa por meio dos elementos gramaticais de comprometimento e lealdade do quadro de colaboradores com a organização, ou seja, se a organização não consegue capacitar todos na medida da necessidade, os trabalhadores *se viram* e aprendem por si próprios. Se a palavra de ordem é estudar, todos estudam. Fica nítida a obediência, mas também o novo direcionamento da organização na valorização da formação acadêmica. A cultura de *o banco ser a melhor escola* está sendo substituída pela qualificação permanente. Essa substituição de valores é feita por meio da cultura da especialização, pelo

conhecimento acadêmico. Em outros termos, os elementos gramaticais *obediência* e *autoridade* são utilizados em prol da lógica Mercado – *sociedade do conhecimento, capital humano, autodesenvolvimento*, “Porque o pessoal do Banco, o que mais satisfazia era estudar e cumprir ordens, né?” (AR).

#### A gramática familiar – comprometimento e obediência

“[...] a empresa nunca está preparada para uma grande mudança de imediato. Perdeu a Conta Movimento, então agora a gente virou um banco comercial. Como assim? **Então como que você vai treinar uma quantidade enorme de funcionários? Muito difícil. Então, assim, nós tivemos que aprender na marra muita coisa e depois começa a entrar uma série de cursos, em que falava-se de atendimento.** Muitas vezes, quem já estava lá fazendo curso, **a gente já estava lá e já estava sabendo muito mais na prática a teoria que estava sendo ensinada.** Porque muitas vezes a gente começou a aprender assim, no “sai erro!”. Vamos embora. Aconteceu e a gente tem que tomar pé. **As coisas no Banco sempre foram assim**” (Cr).

**“O Banco sempre teve a sorte de contar assim, com um funcionalismo muito... Dedicado... dedicado e aguerrido mesmo, não importava se a gente ia sair tarde, a gente dava um jeito de fazer as coisas.** E foi assim, foi um susto. A gente nem sabia o que que era a Conta Movimento direito” (JG).

**“Então quando um diretor de uma empresa como o Banco fala alguma coisa, tem um peso muito grande,** e o Camargo [Diretor RH em 1995] sabia disso. Então ele dizia assim nas palestras dele que ele dava por esse Brasil afora: ‘Tem dois gerentes disputando uma vaga, os dois tem o mesmo tempo de Banco, tem a mesma avaliação, os dois são muito bons de negócio, de gestão de pessoas, e todos dois tem o perfil, a capacitação e competência para assumir esse cargo. Qual que eu vou escolher?’. **Ele fala: ‘Um tem graduação e o outro não tem. Eu vou nomear quem tem graduação’.** Essa história era contada no Brasil. **Qual era o recado para o funcionário do Banco do Brasil? ‘Eu tenho que fazer graduação’. Quem fazia a graduação, qual o recado? ‘Eu vou fazer uma pós’** (AR).

Outro exemplo de manifestação dessas lógicas está na relação de poder existente entre as áreas de negócio e as áreas meio, notadamente com relação à EC. O autoritarismo do Banco é exacerbado pela área de negócios, que impõe suas prioridades no cotidiano da formação dos quadros. É importante investir na formação, desde que seja em negócios. Daí a prevalência do *homo economicus* sobre o *homo social* nas atividades pedagógicas.

### A obediência no BB

“Criou-se a Distribuição e aí o **Diretor de Distribuição era o cara mais poderoso do BB, e ele simplesmente engoliu todo mundo.** Claro, você tem todas as agências na mão. **Distribuição é isso, eu tenho todas as agências na mão, eu tenho o resultado do Banco na mão.** E, assim, inclusive a superintendência toda na mão desse cara. Esse cara tinha superintendente, tinha as agências, tinha o resultado, tinha os recursos todos, então **você ser amigo do rei era o que importava. E o Desed, que sempre foi combativo, que sempre foi vanguardista, não sei o que, não sei o que, começou a ter essa dificuldade lá em cima, teve lá em cima, embaixo [no Cefor] também teve**” (Ad.).

“Inclusive, são fatos inéditos, o superintendente Cambraia, quando eu cheguei, em função disso, porque nós éramos uns dez chegando junto, ele nos colocou numa mesa e falou: ‘Eu quero um papo com vocês. Para trabalhar na Super tem isso, isso e isso, e não pode fazer greve’. E olhando para mim, falava assim: **‘Se tiver alguém que vai querer fazer greve, é melhor que se retire da sala’.** Mais ou menos assim. E eu pensei umas duzentas vezes. A Super era um ambiente que me atraía, então eu preferi não falar nada e fui para a Super” (M).

“A conversa eu lembro bem que ele falava: ‘Vocês são especiais porque são selecionados para vir cá, vocês são indicados. E quando nós, da Super indicamos alguém é porque nós conhecemos a capacidade de produção, de relacionamento, de ver a empresa com uma visão bem superior que se vê na agência. Nós somos da superintendência, nós temos que ter uma visão mais ampla do que se tem na agência, por isso que nós temos melhores condições de trabalho e tal, porque aqui se monta a Estratégia para ir para as agências’. Ele falou isso tudo. **Então ele falou: ‘Vocês estão aqui para isso e tal, as condições são essas e tal’, e aí vem um pouco do resqúcio também da ditadura militar, mas isso já era 1991. Quer dizer, já tinha sete anos que já estava na democracia. Mas ainda tinha um pouco desses resqúcios.** O senhor Cambraia era um super superintendente, mas também vem de outra escola. Então aí colocava tudo isso, de disciplina também, etc, etc, e foi muito legal, porque me ensinou também a ver a empresa do outro lado” (M.).

O MP tem sua fundamentação na sistematização de processos, na busca da eficiência e da produtividade. Tem um caráter meritocrático e profissionalizante. A valorização do estudo e da formação acadêmica é percebida como a sinalização do nascimento de outra organização. Esse modelo tecnocrático tem como objetivo estimular o empreendedorismo dos colaboradores e seu autodesenvolvimento, dentro da nova ordem global da sociedade do conhecimento e do capital intelectual. Os colaboradores são responsáveis por sua empregabilidade e são instados a desenvolver sua competitividade. Esse modelo *tecnocrático competitivo* orienta-se por uma pedagogia socioconstrutivista, baseada na concepção de homem integral. Na prática, prevalece a visão do homem econômico. O MP visa a desenvolver cidadãos especializados e competitivos, capacitados para atuar na economia de mercado da indústria financeira.

Esse cidadão especializado e competitivo, por sua vez, tem sua identidade socioprofissional afetada pelos valores da lógica Mercado. Os vínculos de estabilidade e segurança proporcionados pela *família* BB são substituídos pela empregabilidade volátil do mercado de trabalho. Apesar dessa ruptura, o quadro de trabalhadores permanece fiel aos comandos dos seus superiores hierárquicos, dedicando-se aos estudos e à apreensão da nova dinâmica empresarial. Ele se desdobra para corresponder às novas expectativas da organização: competitividade, inovação, resultado e lucro.

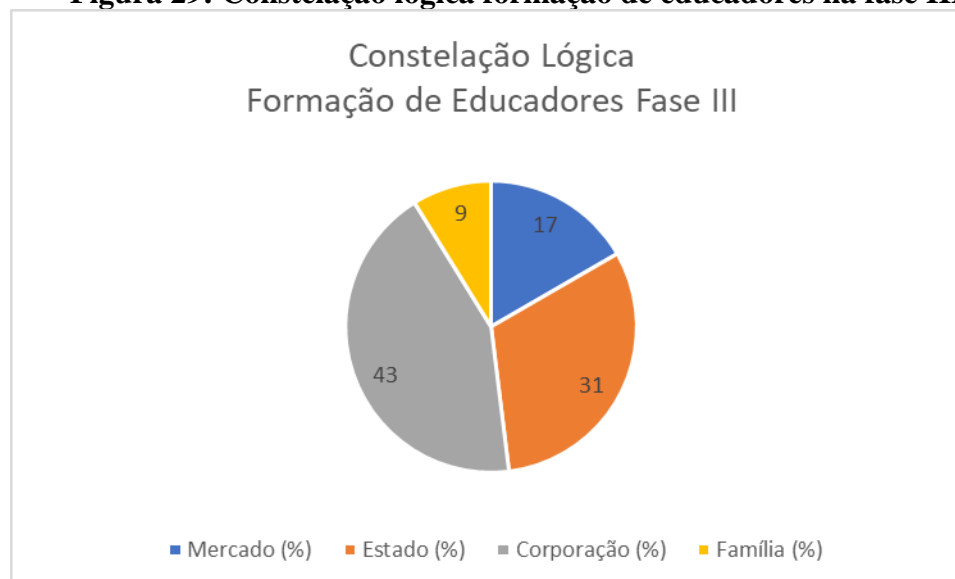
Podemos inferir que as quatro lógicas influenciam simultaneamente o MP. Sob a conjunção lógica *Corporação Mercado Estado Família*, os elementos gramaticais *profissionalismo & empregabilidade & problematização & tradição* interagem sustentando-se uns aos outros.

Na interface Mercado e Família ocorre o conflito entre os elementos gramaticais *empregabilidade & estabilidade*. Esse binômio gramatical orienta os colaboradores a se manterem necessários à organização, sob o risco de perderem seu emprego e, ao mesmo tempo, preconiza o comprometimento e a lealdade com os objetivos do BB. Em outras palavras, o empregado se compromete e se autodesenvolve, mas a organização não lhe oferece estabilidade nem segurança.

#### 4.3.3.2 Dimensão formação de educadores

Essa constelação apresenta o padrão 1 lógica predominante (Corporação) + 1 lógica significativa (Estado) + 2 lógicas incipientes (Mercado e Família). Essa composição está ilustrada na Figura 29, a seguir.

**Figura 29: Constelação lógica formação de educadores na fase III**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão indica uma FE voltada para a capacitação de um quadro de tecnólogos pedagógicos produtivos e eficientes. É criado o Sistema de Atualização e Aperfeiçoamento de Instrutores do BB. São oferecidos cursos de formação de novos instrutores, ações pedagógicas de avaliação e de reciclagem. Essa sistematização formativa tem como propósito manter o quadro de instrutores sintonizado com as diretrizes da educação empresarial pretendida pela organização – a *Tecnologia BB de Educação Empresarial*.

Em 1986, o Curso de Formação de Instrutores – CFI – tinha carga horária de 120 horas-aula e considerável nível de aprofundamento das matérias de natureza pedagógica e de disciplinas afins. Além da instrumentalização didática, o curso proporcionava reflexões sobre o papel do instrutor. Estes podiam planejar ou revisar cursos, planejar e coordenar encontros de atualização, elaborar questões para processos seletivos. Sua função era “Desenvolver ações de formação, especialmente, aquelas ligadas às atividades docentes, que visem o desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários” (XAVIER, 2007, p. 134). O CFI é reconhecido pela profundidade teórica do seu conteúdo e pelo seu alto grau de exigência na formação dos instrutores. Poucos são aprovados nos testes finais.

#### A exigência do CFI

“[o CFI, Curso de Formação de Instrutores] **foi uma formação extremamente pesada**. Muito pesada. **A bibliografia era impressionante**. Um concurso, a bibliografia da seleção **tinha mais de vinte livros. Teórico. Teilhard de Chardin, Paulo Freire, Bordenave, Chiavenato**. Foi um trem assim. Noções Didáticas a Palestrantes. **Então você foi apresentado a uma gama de autores que até hoje é literatura pesada**. Eram cinco formaturas, **cinco formaturas e se revezavam**. Chamava CFI, Curso de Formação de Instrutores. **Não era todo mundo que aguentava não**. Tinha questão teórica, tinha questão prática e tinha questão pesadíssima, que era a psicológica. **Você era avaliado o tempo inteiro**. [...] **Teórico, de prática, você era chamado para dar aula o tempo inteiro, e tinha feedback de um, feedback do outro, era eliminatório**. Ia eliminando. Não ia eliminando durante, mas você ia tendo... Parece que eles combinaram assim, ‘vamos eliminando aos poucos, na hora que chegar ao final, o cara já...’ É só jogar do telhado. O cara já está morto, é só jogar lá de cima, então **tinha gente que chorava no banheiro**, aquele negócio todo. [Então nessa sua turma não foi 100% de aprovação?] Não, de jeito nenhum” (Ad.).

“Bom, **a gente ficava numa tensão porque assim, você estava sendo avaliado o tempo inteiro e você tinha que dar aula**, você tinha que fazer umas coisas assim, que, claro, não era estranho para mim essas coisas, mas era novo. **Eu não dominava a metodologia de dar aula**, essas coisas todas. Mas na verdade o que **o pessoal estava buscando, muito mais que você dominar técnica, era se você tinha desenvoltura com o conteúdo, se você tinha segurança na sua argumentação**. Eu fui selecionado. Eu fui...aprovado” (JG).

Aderente às premissas organizacionais de agilidade, otimização de recursos e foco no negócio, em 1998, o CFI também é simplificado. Passa a ser “Fundamentos Pedagógicos para Instrutores” – FPI –, com a redução da carga horária para 40 horas-aula. Os temas relativos à fundamentação pedagógica agregam as visões de inovação e gestão do conhecimento. Esses dois novos direcionamentos estão alinhados à nova estratégia educacional, que tem como pilares a gestão do conhecimento e a busca de desenvolvimento de competências profissionais e organizacionais para maior competitividade. O curso utiliza a teoria de Nonaka e Takeuchi (2009) para tratar da criação e socialização do conhecimento na empresa. Esses autores trazem embasamento para a compreensão de como se dá a conversão do conhecimento em inovação. Os instrutores passam a ser chamados de educadores corporativos (XAVIER, 2007).

Dentre as diversas modalidades de atuação pedagógica na organização, há a figura do Monitor. Sua formação é mais simples, na modalidade a distância, e é considerada uma iniciação na carreira de tecnólogo-instrutor. Há também o Multiplicador. Este é um empregado com notório saber em alguma área, por exemplo, informática e contabilidade, que é capacitado pedagogicamente para atuar, de forma sistemática, na multiplicação desses saberes. O trabalho é orientado por metodologia criada pelo DESED – FAZAP –, “Fazendo e Aprendendo”. Muitos desses multiplicadores se transformaram em instrutores (XAVIER, 2007).

Já o “Programa Germinal” forma os instrutores para atuar como catalizadores das mudanças culturais necessárias ao Conglomerado BB, instrumentalizando-os com conhecimentos filosóficos e tecnológicos da Educação, em sintonia com a *Tecnologia BB de Educação Empresarial*. Ele integra o Sistema de Atualização dos instrutores e contribui com a sistematização das informações e com o processo de acompanhamento e desenvolvimento. Além disso, o Programa incentiva a colaboração dos instrutores na atualização dos seus pares, convidando-os a editar, em sistema de rodízio, o *periódico Germinal*, publicado mensalmente.

#### O periódico *Germinal*

“Esse *Germinal*, ele **surgiu como a necessidade de ter um veículo de educação para os educadores**. Na realidade, eu já tinha até trabalhado antes num jornalzinho, que era de um órgão ligado à comunicação, que falava da importância de você ter o registro, alguns arquivos, **a elaboração dos educadores para os educadores, que contribuiu para a reflexão, na comunicação. Ser um elo**, a proposta é essa. Aliás, tinha até um *Germinal* que o nome dele é ‘Elos’. [...] O nome do jornalzinho foi *Germinal*, **uma coisa que germinava a informação**, mas cada um tinha um título” (El).

O “Programa Germinal” responde à necessidade da organização de constituir um corpo de tecnólogos-educadores em sintonia crítica com a atual conjuntura, capaz de garantir um diferencial significativo nas práticas educacionais do BB. O contexto global de mudanças e o aspecto dinâmico da educação imprimem a necessidade de contínuo aprimoramento dos instrutores, bem como a otimização dos recursos humanos pertencente ao quadro laboral, por meio do aproveitamento de especialistas para a formação dos demais (*Germinal*, v. 1, 1996). Esse investimento permanente na formação dos instrutores indica a relevância para a organização da constituição de seu quadro de tecnólogos-educadores, considerados agentes de mudança e de conhecimento.

### Depoimentos sobre a experiência de ser educador

“Agora, era muitíssimo precursora e muito forte, era de fato agente de conhecimento, de fato. Porque tal conhecimento não era tão disseminado, não tinha internet. Não tinha rede social. Então o papel era muito importante, muito mais importante do que hoje, o de um educador” (El.).

“[...] ela [a minha carreira] acompanhou muito a área da Educadoria do Banco. Então o início, quando se criou o DESED, quando se criou a Educadoria, a Instrutoria, primeiro, éramos muito respeitados porque era vanguarda, era um negócio assim, era muito valorizado o capital intelectual do Banco” (Ad).

“O que eu sempre valorizei no Curso de Formação do Banco desde o que eu fiz até depois, quando eu atuei como formador, os pressupostos pedagógicos e metodológicos. Esses Cursos de Formação, eles tinham uma base teórica-metodológica-pedagógica muito forte, baseado em pedagogos magníficos” (AR).

“[...] os cursos que eu fiz no Banco, alguns eu gostei, outros eu achei fracos. Mas no geral, eu acho que os cursos do Banco sempre foram preparados com muito cuidado. As pessoas que estavam por trás do fazer o curso, de bolar o curso sempre deram o melhor de si. Eu falo isso porque, não sei, talvez fosse a expectativa da gente. Como a gente não fazia curso no início, e quando falava assim ‘agora nós vamos fazer curso’ a expectativa da gente era de uma coisa muito inferior ao que foi oferecido, então, assim, sempre me chamou atenção que eram muito bem feitos” (JG).

A manifestação da lógica Corporativa na Formação dos Educadores está presente por meio dos elementos gramaticais *sistematização, tecnologia, aperfeiçoamento, reciclagem*. Também estão presentes *qualidade, planejamento, especialização, processos e otimização de recursos*. A nomenclatura utilizada para o quadro de instrutores e a pedagogia organizacional – *tecnólogos-educadores* e a *Tecnologia BB de Educação Empresarial* – simbolizam os princípios de valor da lógica Corporativa.

Se a formação pedagógica é realizada de forma aprofundada, consistente e sistematizada, com o objetivo de especializar um quadro de tecnólogos-educadores, a base dessa formação é humanista. Dessa conjunção lógica institucional – *Corporação Estado* –, decorre que a formação técnica não prescinde da formação crítica e reflexiva. O educador aprende a instigar seus educandos, propondo desafios e problematizações em vez de oferecer *receitas de bolo*. A pedagogia humanista praticada pelos instrutores se realiza pela construção do conhecimento conjunto, entre educador e educando, transformando ambos os atores. A FE estimula o engajamento dos agentes educacionais nas causas sociais e na transformação da realidade. Sua atuação extrapola os muros da organização e abrange todos os espaços da convivência humana – mais do que um *tecnólogo educador*, ele é um educador social.



### A formação humanista do educador corporativo

“[...] o modelo de um Curso de Formação de Educadores é **que esse educador, sobretudo ele saiba desafiar**. Aí a gente vai pegar **um jargão bem paulofreiriano, desafiar**. É ser um desafio para essas pessoas. **Há uma proposta de que se desafie essas pessoas**. Nesse sentido que a Cristina coloca, **essa participação, que ela é requerida, ela é de outra ordem**. Certamente ela é mais exigente nesse caso. Uma pessoa que está numa sala de aula, que frequenta a sala de aula **para ser um futuro educador, ele tem que ser desafiado de diversas formas, desde o ponto de vista de que visões que ele tem sobre a educação, sobre o papel daquelas pessoas lá, qual que é o seu próprio papel, que conflitos que aparecem numa sala de aula, como que você pode tentar encaminhar esses conflitos**” (JG).

“E também a gente vivia uma época, vamos dizer assim, de após uma ditadura. Era novidade as visões de Paulo Freire. Era uma coisa [*palavra incompreensível*], não era uma coisa tão divulgada como hoje nas escolas, de uma maneira geral. **Hoje não se questiona a importância da reflexão. É uma necessidade os conhecimentos estarem interligados**. A base hoje não questiona, ‘trabalha-se assim’. **É um pensamento mais reflexivo. Pelo menos é o que eu vejo na formação mais desses jovens. Naquela época não era, não era**. Era realmente um diferencial. **Era uma coisa assim, meio que revolucionária**” (El).

“E no Banco é assim, a gente tem uma única formação pedagógica mais robusta, depois a gente vai mudando de curso ou vai agregando cursos. São coisas mais superficiais, **são mais atualizações pedagógicas**. Mas eu vejo muito assim, eu acho que nós fomos formados para desenvolver consciência crítica nas pessoas, e isso tinha tudo a ver com a cultura da organização” (Gz).

“[...] os elementos formativos e de qualificação do educador pressupõem, mas transcendem a competência técnica e científica adquirida em instituições especializadas e na experiência profissional. A qualificação para o educador também implica a capacitação para ser dirigente. Esta capacitação é construída, sobretudo, através de **participação em organismos coletivos, como: sindicatos, movimentos sociais, associações científicas e culturais, partidos político-ideológicos portadores de um projeto alternativo de sociedade**. [...] centra-se na ideia de Eric Hobsbawm para quem, *em primeiro lugar, vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva*” (*Germinal*, v. 10, out/1996, p. 15-16).

### A atuação pedagógica segundo educadores do BB

“O Paulo Freire era fundamental, que frisava muito, **enfatizava muito a questão da consciência do educador, do seu papel transformador e não apenas de reproduzidor de conhecimento**, e isso impactava nas metodologias” (AR).

“[o papel do educador do Banco] **formar pessoas**. Que dessem sentido (palavras incompreensíveis), **que desse sentido ao seu trabalho**. Por isso que eu falo com você que os meus cursos eram muito interessantes, porque dependia do que eu estava lendo na época. (risos). E como eu sempre lia essas questões. **E, assim, não adianta você passar técnicas para as pessoas. As pessoas têm que saber o que que elas estão fazendo** (Ad.).

“Ele [educador] **tinha que saber muito mais, ele tinha que ter muito mais jogo de cintura, ele tinha que saber muito de si. É. Não apenas o conteúdo**. Não se trata apenas de conteúdo. O conteúdo talvez seja o mais fácil de se aprender. **Mas ter essa visão e se comprometer com ela, de se comprometer com essa visão transformadora, por sinal, solidária e transformadora**. É nesse sentido. E não é muito fácil” (JG).

“Mas por isso que eu acho que a educação não é uma coisa que se resolve num curso, É uma continuidade. É um monte de coisas. São outras ações. **Não é só sala de aula. Você precisa ter outras ações que formem essa pessoa. Você ter um curso e falar que vai para sala de aula e vai mudar uma pessoa, não vai. Não é um instante. É um processo. Educar é um processo**, eu tenho que vim lá de baixo fazendo as coisas, aí dá um clique hoje, dá outro amanhã. **Eu vou percebendo como que eu estou incoerente em relação à minha prática e eu vou mudando isso aos poucos. Se não houver essa continuidade é como se fosse um espasmo, um soluço, eu vou lá e paro, volto, aí volto para o meu estágio anterior. Se eu não tiver outras práticas, se isso não fizer parte de um conjunto de ações, não adianta** (M).

Feita a demonstração da conjunção lógica-institucional *Corporação Estado* sustentada pelo binômio *tecnólogo & cidadão*, evidenciamos a manifestação da gramática de valor mercadológica, uma novidade com relação às fases anteriores. Sob a influência dessa lógica, há uma nova demanda para os educadores: aumentar a competitividade e os resultados positivos do banco para o futuro. Nesse contexto, o educador precisa “Ter uma visão crítica da margem de contribuição que os seus ensinamentos estão trazendo à Empresa; a relevância do que estão fazendo; o que agregam de valor para a Empresa” (*Germinal*, v. 6, jun/1996, p. 18). Os educadores são instados a buscar seu aperfeiçoamento para além dos cursos proporcionados pelo Banco, atuando proativamente e empreendedoramente, coerentemente à filosofia do autodesenvolvimento.

#### O novo papel do educador

“Os instrutores têm um papel muito importante nas mudanças que estão ocorrendo. **É sua responsabilidade puxar o pessoal na direção do novo tempo.** Afinal, **para modificar sua atuação no mercado, a Empresa depende de que as pessoas mudem comportamentos e agreguem novos conhecimentos. E ambas as coisas passam necessariamente pela nossa área.** Se não respondemos a tempo e adequadamente, a Empresa tem que buscar resposta onde houver. Entretanto, **existe muito conhecimento dentro do Banco. Falta administrá-lo em proveito da Empresa. Os instrutores não podem se acomodar e basear a sua atuação apenas no que a Empresa lhes disponibiliza. Hoje isso não é suficiente. Eles precisam ser empreendedores e se ligar em tudo o que acontece à sua volta.** Além disso, **é indispensável que eles tragam para a Empresa todas as contribuições que puderem para fazê-la avançar e vencer esta transição. Em outras palavras, cumprir o roteiro do instrutor não basta**” (*Germinal*, v. 6, jun/1996, p. 17, fala do diretor de RH aos educadores).

“Espero que vocês, instrutores do Banco, uma vez convencidos de que o projeto de Transformação da Empresa que estamos implementando é a alternativa correta para sua recuperação – principalmente em razão do tempo que perdemos em relação ao mercado – **sejam multiplicadores dessa convicção.** A conscientização do corpo funcional em relação à necessidade de levarmos adiante esse projeto de recuperação do Banco se constitui em mola mestra e propulsora das mudanças. **A concorrência não espera, ela avança a cada dia sobre o nosso mercado. Temos que nos capacitar para recuperar o espaço perdido e conquistar outros ainda não explorados**” (*Germinal*, v. 6, jun,1996, p. 19, fala do Presidente do Bando aos educadores).

Assim, novos elementos gramaticais de valor são introduzidos na FE – *margem de contribuição, agregação de valor, conquista de mercados, recuperação de espaço, competitividade, melhores, piores, acomodação, vantagem competitiva, diferencial humano.* Sob essa lógica, o signo da competitividade desenha novo público preferencial para os investimentos educacionais: “[...] A empresa, por seu lado, está invertendo o costume de *treinar os piores.* Passa a *treinar os melhores,* aqueles que têm potencial” (*Germinal*, v. 6, jun/1996, p. 18).

### A gramática mercadológica na FE

**“[...] verificamos que as vantagens trazidas pela produtividade e eficiência não são mais apenas o suficiente. [...] os executivos e empresários reconhecem que as pessoas dentro da organização necessitam ter sua inteligência requisitada. Que as vantagens competitivas no presente e no futuro serão determinadas pela capacidade humana e suas habilidades. Pessoas com criatividade, imaginação e inteligência serão o diferencial dentro de uma organização”** (*Germinal*, v. 10, out/1996, p. 14).

**“Transforme a si mesmo [empregado] num negócio, definindo o seu produto, o diferencial desse produto, as necessidades organizacionais que o seu produto preencherá, como esse produto será feito e entregue... Aprenda sobre os Impactos psicológicos da vida neste novo mundo do trabalho e monte um plano para lidar com eles com sucesso”** (*Germinal*, v. 10, out/1996, p. 12).

**“Começou a se falar nisso, em (competividade), se você, no mercado, você seria desejável, se você teria oportunidades. As pessoas até desconheciam essa palavra, então daí foi “estou bancário”, não ‘sou um bancário’. Eu estou. Então diante da necessidade educacional, ter novas... ser um consultor, se formar como uma pessoa, como um orientador, para ser um desenvolvedor de pessoas. Porque o que a grande maioria fazia, isso seria feito pelas máquinas. A tendência era acabar, diminuir e diminuir muito, e é o que está ocorrendo. Diminuir muito o número de empregos, diminuir muito, e as pessoas que ficariam, que seriam desejadas no mercado, seriam apenas pessoas que seriam consultoras, orientadoras para os clientes, que hoje, basicamente, aliás, a propaganda até no Neymar mostra isso tudo, o que você precisa de um Gerente de Banco é para ele te orientar em qual é o investimento mais necessário para você”** (El.).

**“O assunto ‘profissionalização’ faz parte da estratégia administrativa do Banco do Brasil e deve merecer atenção especial de todos os seus funcionários, ou melhor, empregados, já que o conceito utilizado é o da empregabilidade. [...] Todos são trabalhadores contingentes. O emprego de todos é contingencial aos resultados que a organização atingir. [...] trabalhador deve ter a mentalidade de que está no seu próprio negócio e de que suas tarefas, na verdade, lhes foram entregues pela empresa como um serviço terceirizado. [...] mais frequentemente do que no passado, os trabalhadores precisarão mudar de uma organização para outra. O emprego de longo prazo é uma coisa do passado. [...] os trabalhadores deverão administrar essa transição em suas carreiras e em suas vidas”** (*Germinal*, v. 10, out/1996, p. 11-12).

A densidade da formação pedagógica e filosófica proporcionada aos tecnólogos da educação do BB viabilizaram soluções de ensino e aprendizagem que estimulavam a criatividade e o engajamento dos trabalhadores no atendimento às expectativas da organização. Os cursos e as oficinas tinham o objetivo de alavancar a produtividade e desenvolver competências negociais e competitivas necessárias à nova atuação do BB no mercado. A inovação e o pragmatismo estimulados pelas metodologias empregadas nas ações educativas resultaram na criação de novos produtos e serviços bancários.

Então o Banco, o trabalho de uma criatividade fantástica, então a gente cansa de falar que nós que criamos o consórcio, nós que criamos o cheque especial. Isso foi tudo criado numa oficina no Banco. Isso não foram...os técnicos. É. As pessoas criavam isso em cursos. Isso não é um técnico lá da área. Esse cara não cria (Ad.).

Demonstradas as manifestações gramaticais das lógicas Corporação, Estado e Mercado, podemos dizer que estas formam uma conjunção lógica expressa pelo trinômio *especialização & problematização & agregação de valor*.

Passamos, então, à expressão da lógica Família. Ela se revela no *status* que os instrutores adquirem entre os colegas. Alguns se tornam verdadeiros *gurus* para toda a vida de

seus educandos, tornando-se referências de comportamento e de conhecimento não só nas atividades de educação, mas também nas demais atividades de bancário. Esse *status* organizacional, além da percepção subjetiva, tinha seus símbolos, como material de trabalho personalizado e titulação específica: “Na época a gente tinha até a bolsinha escrito ‘INSTRUTOR’. Uma bolsinha preta. Depois a política do Banco mudou, o cenário mudou, e nós viramos Educadores. [...] ‘Nossa! Ela é educadora do Banco!’, essa coisa toda, ela faz diferença sim” (Rz). Temos também o comprometimento com a mudança organizacional necessária para a sobrevivência do Banco. Os educadores são considerados pelo corpo diretivo *arautos da mudança* e devem fazer prevalecer seu *status de formadores de opinião* junto ao quadro de colaboradores. São chamados *a puxar* os colaboradores para a absorção dos novos valores corporativos de autodesenvolvimento, competitividade e empregabilidade: “A angústia existe, mas precisamos acreditar que o Banco é uma empresa viável e que a sociedade precisa de nós” (*Germinal*, v. 5, mai, 1996, p. 11). Vemos, então, a lógica Família somando-se à conjunção Corporação Estado Mercado. A sustentação dessa conjunção se dá pelos seus respectivos elementos gramaticais: *especialização & problematização & agregação de valor & comprometimento*.

#### O *status* de educador

“[ser instrutor] um *status* violento. Era um *status* diferenciado. Muito mais na avaliação subjetiva das pessoas. Então falava: ‘Fulano de Tal, inclusive ele é instrutor’. Era uma credencial, as pessoas te respeitavam por ser instrutor, mesmo a administração, os colegas” (Ad.).

“Aliás, eu tenho um orgulho de ter feito parte de pessoas que tinham uma visão que era muito à frente, muito à frente do corpo funcional do Banco. Hoje a gente não percebe mais essa distinção tão grande, mas na época era quase que um divisor de águas. [...] Dos educadores. Em relação ao corpo funcional de uma maneira geral, os funcionários, de uma maneira geral. Era quase que... Era um gueto mesmo, era diferenciado mesmo quem era educador, até porque também não eram tantos educadores, eram poucos. Naquela época, a seleção era nacional. Você dava cursos em todo o Brasil. Era muito solicitado.” (El.).

A base formativa da FE privilegia a especialização de tecnólogos-instrutores capazes de estimular o pensamento crítico e reflexivo dos quadros da organização, de forma a desenvolver habilidades negociais e competitivas. Essa especialização tem uma profundidade teórica capaz de habilitá-los a uma prática educativa de excelência, reconhecida pelos pares, superiores e educandos, tornando-os referência e exemplo na organização. Sua ação pedagógica pretende formar mais do que vendedores, formar consultores. Sob esse prisma, os educadores formam profissionais *consultores* de negócios, pessoas e cidadãos.

A lógica Mercadológica se impõe: o BB é agora um banco de mercado. A partir dessa perspectiva, os princípios de valor mercadológicos tangenciam a busca pela longevidade

organizacional – lógica Corporativa – e a transformação da realidade organizacional – lógica Estado.

#### A pedagogia BB forma consultores

**“Não formei o cara para vender produto.** Esse cara vai vender mais produto que qualquer um o dia que ele achar que é importante, porque ele vai estar inteiro. Porque aquele cara ali você mudou não no Banco. **Você não formou soldado, você formou gente. E se um dia você precisar que ele vá à guerra, ele vai.**” (Ad.).

**“Então a gente aprendeu na formação pedagógica que é papel do educador não entregar uma receita do que que é correto, mas é papel do educador mostrar as diversas vertentes do pensamento, as diversas divergências que esses pensamentos trabalham dentro de um processo dialético, entre teses e antíteses, ou antíteses, para formar uma síntese e que é uma síntese da consciência do educando.** Então a gente saiu muito fortemente conscientes de que era nosso papel de educador da Economia, não dar a receita do bolo ou defender uma corrente A ou B, uma corrente mais desenvolvimentista ou mais ortodoxa. Não. Era nosso papel fomentar a reflexão e o debate e mostrar as diversas visões de pensamentos em torno de um mesmo problema, e com um único objetivo, construir consciência crítica do nosso funcionário, do nosso gerente de agência, para que ele pudesse ser um bom consultor, uma boa pessoa para ouvir a opinião dos colegas, dos clientes, para ouvir as dúvidas. E assim como o educador fazia com ele, que ele pudesse fazer com os clientes. Não mostrar um caminho só, mas dizer: ‘Olha, tem esse ponto, tem aquele outro ponto, você deve ponderar, a decisão é sua, mas você tem que analisar sempre várias opiniões a respeito de um mesmo assunto.’” (G.).

Na interface entre as lógicas dessa constelação ocorrem conflitos entre seus princípios de valor. Esses conflitos estão nas arestas – *Corporação Mercado, Família Mercado e Estado Mercado*. A primeira diz respeito à dualidade da valorização dos educadores. Por um lado, eles são reconhecidamente necessários e importantes no processo de mudança do Banco – lógica Corporação –, por outro, são um estorvo para a área de negócios – lógica Mercado. Em outras palavras, a organização, como um todo, necessita do educador em sala de aula, treinando o quadro para o desenvolvimento das novas competências negociais, mas a área de negócios dificulta sua liberação. O argumento é a necessidade dos gestores educadores atuando na rede de agências, rentabilizando as transações negociais, e não treinando os empregados. Esse conflito de prioridades de atuação é expresso pelo binômio gramatical *competência & oportunismo*. A área negocial do BB não prioriza a formação de competências para o médio prazo, ela se orienta pelo resultado imediato e age segundo seus próprios interesses. Dificultar a liberação dos educadores sob sua gestão inviabiliza a formação massificada que a organização pretende realizar.

### A dualidade do *status quo* do educador

“[você sente que o seu currículo, tanto para fora do Banco quanto internamente, ele foi agregado de valor com essa formação como educadora?] Foi. Agora, uma coisa bem interessante, para fora, com certeza. **Dentro do Banco tinha uma dualidade ali, que é interessante você ser educador, mas de uma forma que gestor não era bom você ser educador.** Porque **o administrador tinha que te liberar e ele não queria liberar**, então isso ficava assim, algumas vezes era um peso para o administrador. Porque você pede para sair e ele não quer te soltar. Então, assim, **é uma coisa ambígua, dicotômica, porque ela, na verdade, tem esse reconhecimento, mas, por outro lado, era um fardo você ter um educador na sua equipe.** Porque ele trazia essa necessidade de você se ausentar, de você... Então tinha essas questões” (Rz).

“Então **teve uma época que eu cansei de dar os cursos, porque eu estava achando que eu estava falando uma coisa destoante da realidade do Banco.** Alienada. **Muito bonita, muito filosófica**, mas que não tinha... **A empresa não andava coerente com o discurso que era levado pelos educadores. Isso me frustrava. Aí eu pedi até desligamento do quadro de educadores.** [...] Era muito desestimulante. Você está falando uma coisa e a realidade está sendo outra. **Você está falando em desenvolvimento, sabe, e as coisas estavam se limitando, as oportunidades praticamente diminuídas.** E aí o seguinte, eu pedi desligamento. Passei, acho, que uns dois anos sem atuar. [...] No último curso que eu me senti mal, **eu me senti como se eu fosse um ET, porque eu estava dizendo uma coisa que ninguém acreditava naquilo, uma coisa totalmente fora de contexto, fora da realidade que a gente vivia. Uma realidade limitante, uma realidade de diminuição de oportunidades e tudo, e eu falando aquela visão de desenvolvimento, de criticidade.** Na realidade isso é o que incomodava. Então eu me senti tão mal, muito mal. Porque eu precisava permanecer no Banco, eu precisava permanecer, eu sentia: ‘Poxa, eu estou pregando uma coisa, eu estou falando uma coisa que não levo a sério não, não acredito muito nisso não porque a realidade não tem nada a ver com isso. Eu vou deixar de falar isso. **Eu não quero mais fazer esse papel**’. Muito bem. Eu me afastei” (El.).

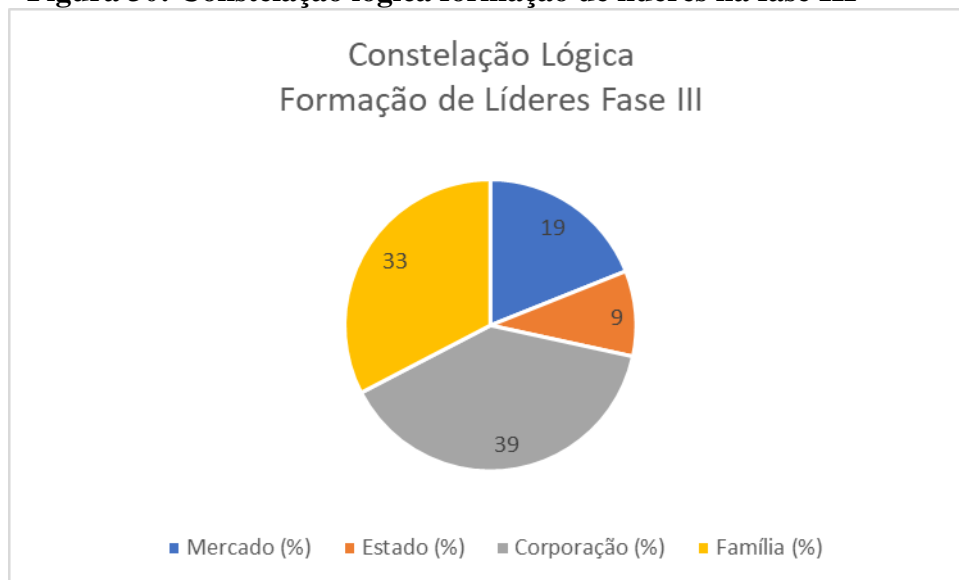
A aresta *Família Mercado* tem, de um lado, a *estabilidade & empregabilidade* e, do outro, *empregados*. Os vínculos de comprometimento e lealdade ao BB são sustentados pela estabilidade, segurança e prestígio conferidos aos membros da *Família BB*. Ao serem nominados de empregados, de produtos a serem desenvolvidos e vendidos no mercado, a *Família BB* é posta em xeque. A organização faz uso do comprometimento e da lealdade dos educadores para nomeá-los *arautos da mudança* e inculcar nos educandos os novos valores vigentes – competitividade, negociação, autodesenvolvimento, empregabilidade, lucratividade. Esse chamado provoca desconforto entre os educadores, alguns abandonam a educação corporativa.

A aresta *Estado Mercado* expõe os dilemas entre *perenidade & curto prazo*, *solidariedade & oportunismo*. A pedagogia humanista privilegia a inclusão e a solidariedade. Ao focar o desenvolvimento de competências negociais para a promoção do lucro no curto prazo, a organização impõe outro ritmo nos esforços educacionais, contrariando a necessária maturação do processo de aprendizagem. Quando o BB privilegia a formação dos *melhores* em detrimento dos *piores*, ele está confrontando os princípios da pedagogia *cidadã*, que respeita a individualidade do sujeito e do seu processo cognitivo.

#### 4.3.3.3 Dimensão formação de líderes

Essa constelação tem o padrão 2 lógicas significativas (Corporação e Família) + 2 lógicas incipientes (Mercado e Estado). Essa composição está ilustrada na Figura 31, a seguir.

**Figura 30: Constelação lógica formação de líderes na fase III**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão nos indica uma FL voltada ao desenvolvimento de protagonistas da sustentabilidade organizacional, leais à empresa e comprometidos com a perpetuação dos valores e da cultura do BB. Os ícones da disciplina, da hierarquia e do respeito ao superior hierárquico compõem o estilo de liderança vigente. Sua base formativa é composta por cursos direcionados à compreensão global da organização, sob uma perspectiva orgânica, diferentemente da concepção da Administração Científica, até então adotada. Diversos programas de desenvolvimento gerencial são lançados – Gerência para o Desenvolvimento Organizacional – GDO –, Desenvolvimento do Sistema Gerencial – DSG –, Dinâmica do Modelo Organizacional – DMO – e Cultura Organizacional. O objetivo é preparar os líderes para ser agentes de desenvolvimento do BB. A metodologia empregada conta com laboratórios, reflexões mediadas por recursos audiovisuais, processos de diagnose, debates e outras atividades teórico-práticas. Em 1992, é lançado o curso Administração do Fator Humano – AFH. Seu objetivo é ajudar o gerente a desenvolver-se para promover a atuação participativa dos colaboradores, visando à otimização do desempenho das unidades de trabalho. Esse curso é pioneiro no sentido de estabelecer vinculação mais direta entre relações humanas, produtividade e resultados. Assim, o aumento da produtividade é pensado, também, como resultado da cadeia de relacionamentos da equipe e do modelo de gestão. É destacada a

teoria sistêmica, na qual a empresa é vista como um todo integrado e com propósito. Vários termos dessa teoria foram integrados à vida organizacional, como *feedback*, fluxo, inter-relação, sinergia, subsistemas. Para atuar em um organismo complexo, a filosofia que embasa a formação gerencial é a Teoria da Liderança Situacional, em que a contingência é central, propondo estratégias de liderança adaptáveis (direção, orientação, apoio e delegação) ao momento e às características do grupo (XAVIER, 2007).

#### A abordagem orgânica

“Veja bem, na época **já se queria fazer um trabalho mais orgânico com as pessoas do Banco, talvez uma visão assim, um pouco mais ampla do que aquilo ali, uma visão mais da empresa, mais orgânica e mais complexa do que era até então.** [...] um curso que procurava **trabalhar uma visão mais integrada da empresa, do papel de cada um.** Ele era classificado como curso comportamental por conta disso, que **ele exigia um perfil e uma atitude da pessoa, e um conhecimento, uma busca de conhecimento e de produção de conhecimento dentro da empresa que era nessa ordem, de ajudar com que aquela empresa que estava precisando crescer, crescer organicamente, fosse cada vez mais estruturada e estruturante.** [...] [o curso de cultura organizacional] segue um pouco daquilo que eu já te falei, **de preparar, de inquietar um pouco esses espíritos para um sentido mais amplo e mais integral da empresa, como unidade orgânica.** Então Cultura Organizacional, o conteúdo dele se propõe o tempo inteiro dentro dessa complexidade na qual ele já nasceu, **é de ir trabalhando um pouco essa complexidade que é a empresa, que enxergar essa empresa de uma forma mais complexa do que muitas vezes ela é enxergada.** Então quando você fala da Cultura Organizacional, nós estamos falando de muitas coisas, muitas coisas. Não apenas como muita gente pensa, ‘ah, vamos falar só sobre os rituais que são presentes aqui’. Ok, **vamos falar dos rituais, vamos falar dos heróis presentes aqui, isso dá pistas para a gente, mas muito mais do que isso é a gente tentar enxergar essa empresa, as dicotomias que existe, as forças que são presentes aqui na vida das pessoas, interna e externamente.** [...] de onde que ela veio, onde que ela está, para onde que ela vai. [...] como que ela se situa. Quais são os desafios que se apresentam. O que que emperra. [...] **O que que emperra, o que que boicota.** São muitas coisas” (JG).

A FL se constitui de cursos desenvolvidos pelos educadores corporativos, como os apresentados anteriormente, e cursos contratados na academia, reforçando o valor da formação superior e da especialização dos quadros. Assim, em 1993, são lançados os Programas “Desenvolvimento de Altos Executivos” e “BB MBA”. O primeiro visa à capacitação dos executivos para o exercício da direção do Banco em sintonia com a competitividade do sistema financeiro e a formação de reservas que garantam a sucessão na empresa. Esse Programa estabelece a perpetuidade da formação dos altos executivos e a adoção de plano de sucessão para os cargos mais elevados. O seu modelo de formação é calcado no conceito de cultura organizacional e na disseminação da importância da dimensão estratégica da função gestora, principalmente nos níveis tático e estratégico. O perfil profissiográfico para a alta gerência demanda novas competências: empreendedorismo, senso democrático e atitudes inspiradoras de valores. Já o “Programa BB MBA” oferece uma formação geral (visão compartilhada das questões básicas da empresa) e uma formação específica (aprofundamento de conhecimentos e habilidades nas áreas de atuação dos



executivos). É realizado em parceria com instituições modelo da área – universidades e fundações – e são realizados no eixo RJ-SP-Brasília (XAVIER, 2007).

Em 1997, é criado o “Programa Novos Gestores” – PNG –, constituído por processos seletivo e formativo. Os colaboradores certificados no PNG têm prioridade de nomeação para cargos gerenciais. Na sua primeira edição, 400 colaboradores são certificados. O cerne do programa está na valorização e no reconhecimento da dedicação dos empregados que investem no próprio desenvolvimento. O PNG revolucionou o sistema de ascensão profissional na organização. A partir dele, critérios vigentes na empresa, como o *compadrio*, o *quem indica*, o *mais antigo de casa*, típicos da lógica Familiar, são postos em xeque e passam a conviver com a meritocracia, própria de uma organização burocrática – lógica Corporação. Essa abertura para uma nova sistemática de nomeação de líderes no Banco é vista como: “Vitória. Gerenciamento. Conquista. Oportunidade. Liderança” (Ng).

Corroborando o padrão dessa constelação, a FL expressa significativa influência exercida pelo par lógico *Corporação Família*. Sob a lógica Corporação, o BB investe consistentemente na profissionalização de seus líderes. Temos, então, os elementos gramaticais – laboratórios, recursos audiovisuais, processos de diagnose, crescimento orgânico, estrutura, desempenho, produtividade, modelo de gestão, sistema integrado, *feedback*, fluxo, interrelação, sinergia, subsistemas, especialização, meritocracia, academia e estratégia impregnados nas ações educativas. A lógica Família se expressa pela valorização das *relações* e do poder de nomeação dos *chefes*, em detrimento da meritocracia. Há a dificuldade de um NG negar uma *oferta do chefe* para sua nomeação em alguma agência específica. Nessa situação, estão manifestos os elementos gramaticais obediência e respeito ao superior hierárquico. Nesse sentido, a certificação do PNG dá a possibilidade de argumentar, com prudência, sobre as pretensões de nomeação, mas não lhe dá garantias de ser atendido. O que continua prevalecendo é *a vontade do Chefe*.

## PNG: um divisor de águas na FL

“**O Novos Gestores foi um divisor de águas**, porque eu entendo que o Banco modernizou demais depois disso. **Porque a Gestão de Recursos Humanos dele ficou totalmente mais transparente, não precisou tanto a gente ter QI, né?** Essa importância, isso foi uma mensagem que foi passada muito boa, tanto é que a gente negava nomear. **O cara te indicava, perguntava se você queria uma unidade e você rejeitava. Opa! Eu tenho um diploma, eu tenho uma coisa aqui que me dá possibilidade de não querer. Lógico, tem limites.** Você vai três, quatro, cinco vezes recusar a oferta do chefe. Mas eu recusei a primeira oferta” (Br).

“**E os Novos Gestores apontava para uma coisa que em parte é verdadeira**, mas (palavras incompreensíveis), **que era não depender de indicação de alguém.** E essa coisa de **você não ter que ficar procurando indicação.** Quer dizer, **eu estava qualificado num certame, aí tem um monte de vagas, eu vou escolher ali, vou negociar para onde eu vou, ao invés de ficar esperando ‘tenho que arrumar alguém que me indique, alguém que trabalha na Super, alguém que trabalha em Brasília’.** Eu não tinha ninguém. Então eu achei **que isso me deu autonomia**, eu acabei escolhendo um lugar e fui muito feliz nesse lugar profissionalmente e pessoalmente” (Ng).

“Eu acho que **a conscientização, que o princípio é o da meritocracia em si. Porque antes quem eram os nomeados? O mais velho. Não tinha meritocracia.** Era assim, não era? Eles até brincavam, ‘o mais barrigudo da agência’. Porque o gerente, falavam que não fazia nada, então era o mais barrigudo. Então o nomeado era o gerente. **Tanto que o nome é Novos Gestores, você acabar com aqueles gestores daquela época. Por isso o nome é sugestivo não é à toa, Novos Gestores.** Quer dizer, **nós vamos formar novas pessoas, e essa aí não depende de idade nem de tempo de Banco.** Tanto que o tempo de Banco dependia de você ir para a prova de uma série de fatores lá. **Só o tempo não garantia mais.** Então aquele negócio, porque não precisava vender, não precisava fazer nada, tal, tal, tal. Ficava sentado e já estava bom. Quando o gerente ficava sentado na agência, porque era só relacionamento mesmo. **Então não era meritocracia, era o mais velho que assumia**” (Md).

“**Aí eu, com toda educação do mundo, buscando palavras para poder recusar aquele convite,** o Robertão me deu um abraço e me disse assim: **‘Olha, eu não tinha noção (sem nenhuma modéstia, eu vou repetir as palavras dele) da joia que eu tenho tão perto de mim. Na primeira oportunidade que eu tiver é sua’.** **Aí que eu tremi mais ainda. Eu pensei, para onde ele vai me mandar?’.** (H).

“**Eu já sabia que aqui um ‘não’ para esse pessoal é muito, é batidão.** Eu tive eu sair lá da Cidade Industrial, vir aqui conversar. Eu falei: **‘não aceitei por isso, tal, tal, tal. Espero que vocês não me coloquem no final da fila de novo. Estou sendo sincero. Mas se quiser, eu vou, mas não é a minha prioridade.** Eu posso aguardar, dar oportunidade para outros’.” (Md).

“[com os NG] vieram mudanças na direção do Banco, nas Superintendências, nas unidades, nas agências. Então, assim, **o programa, ele atinge quem está dentro, aprovado, e quem está fora. Muda as pessoas, especialmente porque deixa as regras claras. De vez em quando sai da regra? Sai, sai da regra. Mas quem segue a regra tem mais chance de se promover, de fazer uma carreira mais sustentável, mais equilibrada, o que foi o meu caso.** Eu não sei como seria a minha carreira no Banco se não tivesse havido esse programa” (Br).

“**Eu usei a palavra oportunidade pelo seguinte, eu jamais teria sido nomeada gerente se eu não tivesse feito o Novos Gestores. Eu não tinha rede de relações, eu era mulher, e eu não tinha visibilidade nenhuma, embora tecnicamente eu tivesse um destaque**” (H).

O *chefe* é cercado por elementos simbólicos de sua importância hierárquica na organização. A ele são conferidos espaços físicos diferenciados, rituais de respeito e de obediência. Os líderes do alto escalão são distantes da base e, muitas vezes, exercem a gestão com o autoritarismo da cultura militar. A introdução da ascensão por mérito desvela como o patriarcalismo continua vigente no BB. Em uma organização que, até 1969, não admitia mulheres nos seus quadros, a liderança feminina não tinha lugar. Se as relações de

camaradagem eram cultivadas em ambientes como a AABB, o bar da equina, o jogo de futebol, como inserir o gênero feminino nessa socialização? Às mulheres, cabiam funções de assessoramento, mas não de liderança: “Eu usei o meu título do Novos Gestores quando eu cheguei [na agência]. Eu precisei usar mais por ser mulher, eles não queriam me aceitar na Agência Nível 1, muito grande, aí eu cheguei com o meu carimbo” (Mr).

### *O Chefe*

“[...] **a exemplo do governador, a gente só conhecia [o superintendente] de retrato.** A Superintendência Estadual pouquíssimos dos gerentes conhecia por retrato. **A grande maioria não conhecia nem por retrato.** Nunca. Nem de retrato” (Mr).

“**O gabinete do superintendente tinha no mínimo uns 150 m<sup>2</sup>. Maior do que o meu apartamento** o gabinete do superintendente. **O carpete, o meu sapatinho sumia ali.** Com aquela roupa mais mal ajambrada possível” (LP).

“Aí ele **já me perguntou se eu tinha terno. Nunca!** Que eu tinha que trabalhar de terno, eu tinha que trabalhar de gravata. Eu não sabia nem o que que era isso” (LP).

[...] “Ô Fulano, está aqui o trabalho que você me pediu’.” Entreguei para ele [Superintendente]. Sabe o que ele fez? **Ele pegou o trabalho da minha mão e jogou no chão. Nesse nível. Não existia assédio moral na época. Então ele jogou no chão. Existia, a gente só não sabia.** Existia, mas a gente não sabia que aquilo... Aí ele jogou no chão. [...] ‘o que você faz com uma pessoa que faz um negócio desse com você?’. Aí aquela história, se você não tem uma coisa boa para falar, então não fala nada. ‘Sapo a gente engole e espera a hora de cuspir’. **Eu cuspi o sapo passando no Novos Gestores, de preferência nos primeiros lugares. Foi o jeito que eu cuspi, você entendeu?”** (H).

Em 1996, os gerentes, em todos os níveis, são chamados a atuar no papel de agentes formadores dos empregados sob sua responsabilidade. Essa política, aliada ao estímulo do autodesenvolvimento, tem foco na redução de custos com treinamentos (Xavier, 2007). Na prática, essa nova incumbência não é absorvida pelos gestores, tomados pela diversidade de atribuições já impostas a sua função, notadamente o foco no resultado. Apesar dessa resistência em assumir o papel de gerente desenvolvedor, sob a perspectiva da otimização de recursos, os gestores já cumpriam informalmente essa tarefa. Eles exerciam o papel de formadores, segundo os princípios da lógica Familiar, de ensinar pelo exemplo: “Eu sempre aprendi muito com os meus chefes, que sempre, na grande maioria, tiveram boa vontade de estar ensinando no método, no mecanismo dele lá” (Am).

### A liderança feminina na cultura patriarcal

“Aí então **ele [o superintendente] se dignou a conversar comigo**. Porque até então o meu nome era rejeitado. **Quem é essa aí? Um metro e cinquenta, mulher, ele não quis que o meu gerente me colocasse como substituta, mas o meu gerente me pôs, falou: ‘Você pode assumir porque ela vai dar conta’**. Fui eu lá, dei conta do recado” (H).

“Porque **eu também estava dando aula para superintendentes e você se apresentava. Então quando você falava assim: ‘Eu trabalho no Cefor Belo Horizonte’**. Aí o cara fala assim: **‘Qual que é a sua comissão?’**. Não é? Eles fazem isso para te provocar. **‘Não, eu sou posto-efetivo’**. Aí o cara já te olha enviesado, porque ele está acostumado com aquela... **O Banco tem isso, a exemplo da hierarquia militar, aquela coisa, o Fulano tem que prestar obediência a Fulano, fulano, Fulano, a Fulano. Então eu estava lá na beira. Lá no fim da fila, chegava para falar com o cara que estava no alto, ué, o cara ficava me cutucando**. Mas eu nunca decepcionei porque eu sempre me preparava muito bem, isso é desafiador. Também tem outra questão, **eu era mulher e eu falava para homens”** (Mz).

“Eu acho que **as pessoas não têm noção do que que era ser mulher num ambiente, ser nomeada Nova Gestora num cenário em que as mulheres não eram nomeadas, em que havia ‘panelinhas’ etc. e tal.**” (H).

A formação proporcionada pelo PNG cria um novo perfil de líderes na organização, mais sintonizado com o novo Modelo Organizacional, cujas premissas são a agilidade, a otimização de recursos, o foco nos negócios e o autodesenvolvimento. Essas premissas refletem a influência das lógicas Corporação e Mercado na FL. A última influência não só o PNG, mas também os demais cursos oferecidos aos líderes – ênfase no negócio e no ambiente externo à organização. A intermediação financeira é o conteúdo por excelência. O AFH parte da teoria sistêmica para enfatizar a visão prospectiva, despertando o interesse pelo ambiente externo à organização. O Ciclo de Palestras Internacionais busca incrementar a capacidade gestora para a realização de leitura de cenários, prospecção de negócios e concepção de estratégias de gestão em sintonia com o mundo globalizado. As palestras são proferidas por *experts* de renome internacional e abordam conteúdos variados, abrangendo temas como educação, estratégia e agronegócio. Exemplos de palestrantes contratados são: Hirotaka Takeuchi, C.K. Prahalad, Gert Hofstede, Brian Bacon, Domenico De Masi, Candy Albertsson, Gunter Pauli, Paolo Lugari, William Handorf, Michael Hamley, Jay Liebowitz, Richard Barret, Robert Kaplan, Don Tapscott, Joe Santos, Nicholas Negroponte, Jerry Porras, John Nesbitt (XAVIER, 2007). Manifestam-se aqui, portanto, os elementos gramaticais da lógica Mercado – a perspectiva global de negócios, a leitura de cenários, a prospecção de oportunidades e os *experts* da administração contemporânea participam dessa formação.

Seguindo o padrão lógico dessa constelação, a FL conjuga as gramáticas Mercado, Estado e Corporação. Em outros termos, o lucro tem que vir com a ética da cidadania e por uma gestão democrática, senão compromete a longevidade da organização: “Eu fui preparado para fazer uma gestão olhando para dentro do Banco e para fora do Banco, para a

comunidade” (Ng). Liderar sob a influência dessas múltiplas lógicas é complexo e exige mais do que a racionalidade cartesiana da lógica corporativa. Exige *jogo de cintura*, intuição e visão holística.

#### A formação plural dos líderes

“[...] foi um curso que marcou a minha vida, foi um diferencial para mim, que foi *Repensando a Carreira*. Porque eu era Analista de Crédito, minha formação era toda na matemática, na física, e aí eles me falaram: ‘Como que você quer ser nova gestora se você é tão racional? Você tem que tentar despertar a irracionalidade para você interagir mais com as pessoas, aprimorar sua liderança’.” (Mr).

“Eu acho que o conteúdo relativo a Gestão com Pessoas foi uma coisa que me chamou atenção. Eu acho que esse foi uma... E ter visão holística, entender o processo como um todo e o que que você está gerenciando. Isso foi fundamental” (Ng).

“[...] a visão que eu tive é que o Banco deu a formação tão ampla assim é porque ele esperava da gente um bom decisor, porque a formação de gestor é decisão o tempo inteiro. Então, assim, você ter uma visão mais ampla. Eu entendia isso, a formação realmente foi fantástica, mas era para a gente, em qualquer lugar que tivesse, tomar decisões de forma segura. Mesmo que errasse, mas tomar decisão mais segura tanto com o cliente, quanto com a política, porque relacionamento no interior com a política é muito maior, quanto com os funcionários, com os negócios que tem que decidir. E também o relacionamento com a sua hierarquia superior, porque a gente está o tempo inteiro, como gestor, decidindo” (Br.).

A partir do exposto, evidencia-se a manifestação dos elementos gramaticais de valor das lógicas Corporação, Família, Mercado e Estado. Os líderes devem desenvolver competências estratégicas – lógica Corporativa –, atitudes inspiradoras de valores – lógica Familiar –, empreendedorismo para fazer frente à concorrência do mercado financeiro – lógica Mercadológica –, e senso democrático – lógica Estado.

Dessa forma, podemos inferir que tal constelação, ao conjugar todos esses princípios de valor, prepara os gerentes para lidar com as idiosincrasias existentes na organização, refinando o seu processo decisório: “Então essa formação, eu acho que o recado que o Banco deixou para nós foi esse, ‘vai com a Ferrari aí, mas você vai saber a hora de frear e vai saber a hora de acelerar, com o carrinho velho que você vai dirigir lá’.” (Br.). Todas as lógicas influenciam simultaneamente a FL. A conjunção *Corporação Família Mercado Estado* se sustenta pelos elementos gramaticais *profissionalismo & comprometimento & empreendedorismo & democracia*. O BB busca formar líderes conhecedores da organização, imbuídos da responsabilidade de conduzir a empresa a patamares compatíveis com uma atuação competitiva no mercado financeiro, por meio de uma gestão democrática. Essa condução exige atitude empreendedora, criativa e inspiradora dos novos valores organizacionais – visão prospectiva, concorrência e oportunismo.

Nas interfaces lógicas, identificamos três arestas nessa constelação – *Corporação Mercado* e *Corporação Família* e *Família Estado*. A primeira ocorre pelo conflito entre dois binômios gramaticais *produtividade & empreendedorismo* e *formação e performance*. O primeiro conflito se dá a partir das exigências crescentes de produtividade diante da cobrança por atitudes empreendedoras e rentáveis do segmento de lideranças. O segundo conflito diz respeito à liberação dos gerentes para se capacitar e para formar sua equipe – gerente desenvolvedor, em contrapartida à predição do autodesenvolvimento e da geração de resultado imediato.

Na aresta *Corporação Família*, o conflito se dá entre o binômio gramatical *meritocracia & compadrio*. Os critérios de competência profissional exigidos na ascensão dos líderes convivem com o poder discricionário dos *chefes* para indicar suas preferências de nomeação, ou seja, não basta credenciar-se por mérito, é necessário credenciar-se socialmente junto ao alto escalão. Já o conflito existente na aresta *Família Estado* decorre do binômio *patriarcado & democracia*. A autoridade se localiza na figura masculina do *chefe*, cercado por simbolismos de poder e de prestígio. O estilo de gestão vigente é baseado na disciplina, na obediência e no respeito aos superiores hierárquicos, contrariamente aos pressupostos de uma gestão participativa e democrática. A liderança feminina ainda é um tabu no BB.

#### O ócio criativo na rotina dos líderes

“Teve uma época que **Domenico De Masi** estava muito *em voga*, e aí eles chamaram ele aqui no Brasil para dar um monte de palestras e o Banco pegou ele também, claro. **Ele foi no Rio dar uma palestra. Todos os administradores do Estado do Rio de Janeiro. Quem era a superintendente do Estado do Rio de Janeiro, uma moça chamada Melânia.** Um cargo extremamente masculino né, superintendente e tal? Com certeza [era uma pioneira nesse cargo]. **Aí o Domenico chegou, aquele auditório com todos os administradores, ela do lado do cara e tal, ele falando, aí ele falou:**

‘-Por exemplo, você, a sua função qual que é mesmo?’

-Eu sou Superintendente do Estado.

**-Quantas horas de trabalho por dia?**

(risos). Na frente daquele monte de gente.

**-Quatorze, quinze horas.**

**-Como é que uma pessoa dessa pode ser criativa?’**

[...], ele colocou ela numa sinuca de bico também, né? **Mas o que acontece é isso, o cara trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, trabalha, ele tem que ser produtivo, onde é que fica a criatividade?** Você tem que lidar com [*palavra incompreensível*], você tem que conversar, você tem que viajar. O mundo muda é assim. **O mundo não muda com quem está no cabo da enxada não. É quem está olhando as estrelas que muda o mundo** (risos)” (Ad.).

### O conflito gerencial: formar ou *performar*

“**Isso é um histórico do Banco, vários gerentes falam: ‘Não vou liberar. Já vai fazer curso de novo?’**. Você, como gerente, já deve ter ouvido isso trocentas mil vezes. Talvez por isso ele [PNG] ter terminado, porque você ‘ah, estou tirando quarenta, vinte e cinco de Minas, da produção, fazendo curso lá’. Porque é assim gerente do Banco” (Br).

“**Eu acho que depois da Conta Movimento, a questão de mercado mudou muito dentro do Banco, foi mudando pouco a pouco e sempre crescendo, sempre existindo mais, e aí que eu acho que, me parece, me parecia, a percepção que fica para mim é que a Educação Corporativa não caminhou no mesmo passo.** Então, assim, **você via que sempre um gerente, ele estava naquela sofreguidão de descobrir as coisas, e aí ele começou a usar muito esse caminho do autodidata.** Eu via muito que os que queriam ir atrás, eles se viravam como podiam e conseguiam, e os que não conseguiam fazer isso iam ficando para trás, defasados, aí começava a ir para agências de nível inferior, que tinha uma complexidade menor. Então eu acho que nesse momento começou assim, **vamos chamar de um descasamento: era uma exigência crescente que o mercado e a Educação Corporativa, ela vinha assim, bem atrás, e não conseguiam acompanhar**” (Id).

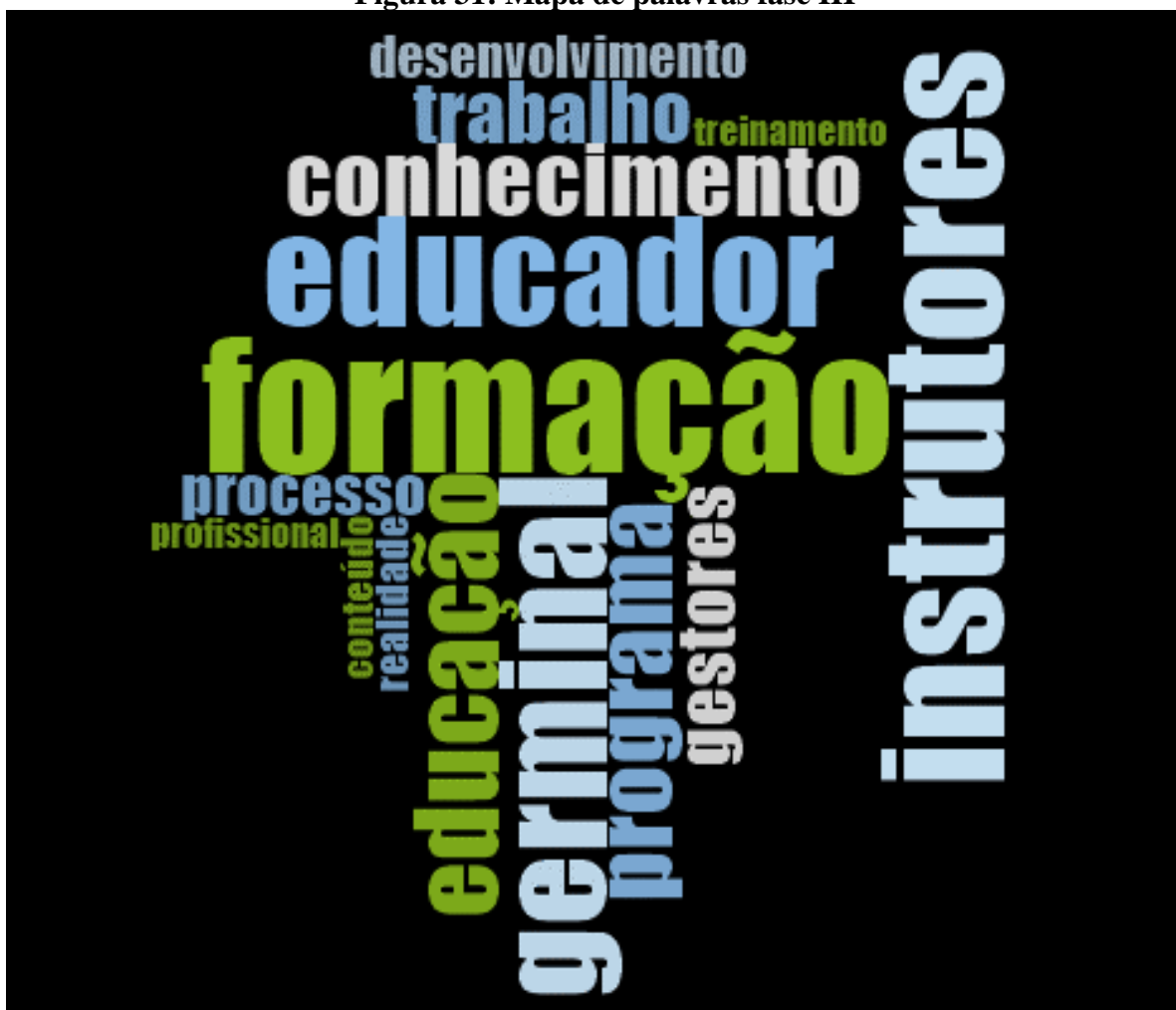
“**Você tinha que dar lucro de qualquer jeito.** Como que sai de uma situação dessa [antes do fim da Conta Movimento] para essa aqui sem enfatizar quais são as funções do gerente? O que eu me lembro é o seguinte, **eu, como psicóloga, nas agências que eu passei, o que que acontecia? Todos os gerentes-adjuntos, tudo quanto era funcionário problemático, ‘vamos mandar para a Cr. porque ela é psicóloga.** Então, assim, de onde que saiu a ideia de que o gerente é o desenvolvedor? Não! **Ele não sabia que ele era desenvolvedor. Ele não queria ter problema.’ ‘Vamos passar para Fulano que tem paciência.** Vamos deixar lá com ela porque aí ela resolve o pepino, dá um jeito nesse conflito, esconde um pouquinho, conversa com a pessoa, dá um jeitinho. **Deixa eu tocar aqui porque minha agência tem que dar resultado’.**” (Cr.).

Analizamos, a seguir, as quatro constelações conjuntamente, identificando os padrões de relacionamento lógico e as modalidades de interação encontradas nessa fase histórica.

#### 4.3.4 Análise das constelações lógicas

Apresentamos o mapa das 15 palavras mais citadas nessa fase. O objetivo é avaliar a ênfase gramatical de valor por meio de sua centralidade no mapa e compará-la com os padrões de relacionamento lógicos observados.

Figura 31: Mapa de palavras fase III



Fonte: Software Nvivo.

A Figura 31 espelha a centralidade das palavras *formação*, *instrutores*, *educador*, *educação*. Essa ênfase gramatical denota o investimento do BB na constituição de um quadro de tecnólogos especializados na pedagogia BB de educação. As palavras *trabalho*, *treinamento*, *processo*, *profissional*, *conteúdo*, *gestores*, *programa* reforçam a manifestação da lógica Corporação nesta fase da educação do BB, quando todos os esforços são empreendidos para o fortalecimento da organização burocrática e sua consequente capacitação para fazer frente à concorrência do mercado financeiro. A lógica Mercado manifesta-se pela expressão *conhecimento*, elemento gramatical inédito com relação às fases anteriores. Sua presença indica a introdução dos conceitos *capital humano*, *sociedade do conhecimento e gestão do conhecimento*, fortes influenciadores da estratégia organizacional desse período.

Nessa fase, há a manifestação das quatro lógicas, porém formando diferentes constelações em cada dimensão da prática educativa. Identificamos três padrões de



relacionamento: (i) 1 lógica predominante + 2 lógicas significativas + 1 lógica incipiente, observado na EC e no MP; (ii) 1 lógica predominante + 1 lógica significativa + 2 lógicas incipientes, observado na FE; (iii) 2 lógicas significativas + 2 lógicas incipientes, observado na FL.

A interação ocorre nas conjunções lógicas *Corporação Mercado Estado Família*, verificada na EC, FE e FL, e *Corporação Mercado Estado*, verificada no MP. A primeira conjunção se sustenta por meio de diferentes conjuntos gramaticais, respectivamente na dimensão em que ocorre. Assim, na EC, a sustentação se dá pelo conjunto *profissionalismo & empregabilidade & problematização & obediência*. Essa combinação gramatical reflete o valor que a capacitação técnica tem para a empregabilidade do colaborador no BB. Por meio da pedagogia crítica e problematizadora, as ações educativas levam os colaboradores a refletir sobre sua nova condição de *empregado*, responsável por manter seu emprego mediante seu autodesenvolvimento e sua capacidade em gerar resultados. Mesmo nessa nova condição de empregado, ele mantém-se leal e obediente às novas ordens. Na FE, a sustentação se dá pela combinação dos elementos *especialização & agregação de valor & problematização & comprometimento*. Essa combinação gramatical se reflete em uma FE voltada ao desenvolvimento de tecnólogos especialistas na tecnologia BB de educação, responsáveis pela agregação de valor às ações educativas, praticando uma pedagogia reflexiva e problematizadora que conscientize os colaboradores sobre a nova realidade organizacional – banco de mercado. Na FL, a sustentação se dá pelo conjunto *profissionalização & empreendedorismo & democracia & comprometimento*. Isso se traduz em uma FL desenvolvedora de tecnocratas empreendedores e inspiradores de valores competitivos, capazes de gerar lucro, exercendo uma liderança democrática.

São observadas cinco arestas – *Família Estado*, *Família Corporação*, *Mercado Corporação*, *Mercado Família* e *Mercado Estado*. As duas primeiras ocorrem na FL e são geradas, respectivamente, pelo conflito entre os elementos gramaticais *patriarcado & democracia* e *compadrio & meritocracia*. Os conflitos gerados por esses pares impactam o modelo de liderança e a ascensão na carreira. Com relação ao estilo de liderança, esses elementos orientam, simultaneamente, uma gestão participativa em uma cultura de autoridade, respeito e obediência ao chefe. Já o conflito entre *compadrio & meritocracia* se dá na valorização das relações sociais e das indicações dos chefes para a nomeação dos gestores, em detrimento de capacitação e de certificação profissional exigidas para o cargo. Para ser nomeado gestor no BB, são necessárias ambas as condições – ter QI e ter certificado de

competência. Interessante observar que, a partir da sistematização da ascensão profissional por mérito, as mulheres começam a ocupar cargos de maior complexidade, rompendo com o jugo do compadrio.

A aresta *Mercado Corporação* ocorre na FE e na FL. Na FE, ela se dá pelo conflito entre os elementos *oportunismo & competência*. Esse conflito se traduz pela dubiedade da valorização do papel de educador no BB. Pela lógica mercadológica, toda a mão de obra qualificada deve estar voltada para a geração de negócios, por outro lado, é necessário desenvolver competências negociais, prospectivas e empreendedoras no quadro laboral. Esse dilema afeta o *status* do educador: negociador ou formador? Se analisarmos sob a lógica Corporativa, ele é necessário, estratégico e especialista na formação de profissionais competentes e produtivos. Se analisarmos sob a lógica Mercadológica, ele é inconveniente, fantasioso e lento na sua produção de conhecimento, gerando um desperdício de tempo e de dinheiro. Na dimensão FL, essa aresta se dá pelo conflito entre *empreendedorismo & produtividade* e *performance & formação*. O primeiro conflito diz respeito à exigência de uma postura prospectiva na realização de negócios e uma exigência crescente de produtividade dos gestores. Uma jornada de trabalho excessiva, superior a oito horas diárias, esgota a capacidade do gestor em identificar oportunidades e criar alternativas rentáveis de negociação. O segundo conflito se refere ao dilema do gestor em produzir resultados imediatos e investir na capacitação, tanto sua, quanto da equipe. Aqui entra o papel requerido de gestor formador da sua equipe e gestor produtor de resultado.

A aresta *Mercado Família* ocorre nas dimensões MP e FE e se fundamenta em torno do confronto entre *empregabilidade & estabilidade*. No MP, esse dilema expressa a controvérsia existente no autodesenvolvimento, no interesse próprio e no oportunismo como forma de o empregado se manter necessário à organização, ao mesmo tempo, preconiza o comprometimento e a lealdade com os objetivos do BB. Em outras palavras, o empregado se compromete e se autodesenvolve, mas a organização não lhe oferece nem estabilidade, nem segurança. A *família* BB entra em declínio. Na FE, a organização faz uso do comprometimento e da lealdade dos educadores para nomeá-los *arautos da mudança* e inculcar nos educandos os valores competitividade, negociação, autodesenvolvimento, empregabilidade, lucratividade. O BB utiliza seus gurus – uma *casta da família* BB – para romper os vínculos de pertencimento, estabilidade e segurança próprios da lógica Família.

A aresta *Mercado Estado* ocorre na FE e expõe os dilemas entre *curto prazo & perenidade*, *oportunismo & solidariedade*. A pedagogia humanista privilegia a inclusão e a

solidariedade. Ao focar o desenvolvimento de competências negociais para a promoção do lucro no curto prazo, a organização impõe outro ritmo aos esforços educacionais, contrariando a necessária maturação do processo de aprendizagem. Sob esse prisma, levantam-se as questões: “A guerra concorrencial espera a formação do homem integral? A educação para os negócios é complementar à educação para a vida?”. Parece-nos problemática a contemporização entre duas dimensões temporais tão adversas – imediatismo *versus* perenidade. Esta é, no entanto, uma tensão que permeia a FE. Quando o BB privilegia a formação dos *melhores* em detrimento dos *piores*, ele está confrontando os princípios da pedagogia *cidadã*, que respeita a individualidade do sujeito e do seu processo cognitivo, pois todos são capazes, cada um a sua maneira.

Apresentamos, a seguir, uma síntese das combinações gramaticais que identificamos nas interfaces lógicas desta fase.

**Quadro 31: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase III**

Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase III		
Interfaces lógicas	Elementos gramaticais	<i>Locus</i> de ocorrência
Corporação Mercado Estado Família	<i>Profissionalismo &amp; Empregabilidade &amp; Problematização &amp; Obediência</i>	EC
	<i>Profissionalismo &amp; Empreendedorismo &amp; Democracia &amp; Comprometimento</i>	FL
	<i>Especialização &amp; Agregação de valor &amp; Problematização &amp; Comprometimento</i>	FE
Corporação Mercado Estado	<i>Profissionalização &amp; Empregabilidade &amp; Problematização</i>	MP
Família Estado	<i>Patriarcado &amp; Democracia</i>	FL
Família Corporação	<i>Compadrio &amp; Meritocracia</i>	
Mercado Família	<i>Empregabilidade &amp; Estabilidade</i>	MP, FE
Mercado Corporação	<i>Oportunismo &amp; Competência</i>	FE
	<i>Empreendedorismo &amp; Produtividade</i>	
	<i>Performance &amp; Formação</i>	FL
Mercado Estado	<i>Curto prazo &amp; Perenidade</i>	FE
	<i>Oportunismo &amp; Solidariedade</i>	

**Fonte: Elaborado pela autora.**

O Quadro 31 mostra a ocorrência simultânea de conjunções e de arestas nas interfaces de um mesmo par de lógicas, como *Família Estado*, *Família Corporação* e *Mercado Corporação* na FL. Esse fenômeno se dá pelas diferentes combinações gramaticais geradas nas interfaces lógicas. A interfade *Família Estado* conjuga *comprometimento & democracia* por um lado, e por outro, ocorre a aresta *patriarcado & democracia*. A interface *Família*

*Corporação* conjuga *comprometimento & profissionalismo* por um lado, e por outro, ocorre a aresta *compadrio & meritocracia*. A interfase *Mercado Corporação* conjuga *empreendedorismo & profissionalização*, por um lado, e por outro, ocorrem as arestas *empreendedorismo & produtividade* e *performance & formação*.

O mesmo acontece nas interfaces *Mercado Família*, *Mercado Corporação* e *Mercado Estado* na FE. A primeira conjuga o binômio *agregação de valor & comprometimento*, de um lado, e por outro, ocorre a aresta *empregabilidade & estabilidade*. A segunda interface conjuga o binômio *agregação de valor & especialização*, por um lado, e por outro, ocorre a aresta *oportunismo & competência*. Por fim, a interface *Mercado Estado* conjuga os elementos *agregação de valor & problematização*, por um lado, e por outro, ocorrem as arestas *curto prazo & perenidade* e *oportunismo & solidariedade*. Demonstra-se, pois, que a depender dos elementos gramaticais em interação nas interfaces lógicas de uma constelação, pode haver variação no relacionamento entre as lógicas envolvidas.

#### **4.4 Fase histórica IV – educação para a geração de significado e valor: 2001 a 2018**

##### 4.4.1 Contexto histórico da educação corporativa – EC

Esse período de 18 anos é pródigo em eventos externos à organização, os quais repercutiram no BB e impactaram sua EC – alternância de poder no governo federal, novas políticas econômicas, crise financeira internacional, concentração do mercado financeiro brasileiro. Marcos históricos da vida organizacional também influenciaram a sua prática educativa – o aniversário de 200 anos do BB, a criação da UniBB, a formalização da Proposta Político-Pedagógica da EC – PPP –, a comemoração dos 10 anos da UniBB, o jubileu da Educação Corporativa, além das diversas premiações conferidas à UniBB por organismos nacionais e internacionais. Nessa fase, o BB continua implementando estratégias de posicionamento no mercado bancário, tendo como objetivo alcançar a liderança nos seus diversos segmentos de atuação. A missão corporativa vigente no período 2000-2002 – “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 ser útil à sociedade” – (PROFI, Suplemento Especial, 011, mar, 2001, p. 10) reflete os valores que permeiam a organização, notadamente quanto às prioridades de ação: solução financeira (lógica Corporativa), clientes e acionistas (lógica Mercadológica), compromisso entre funcionários e empresa (lógica Familiar) e sociedade (lógica Estado).

Nessa conjuntura, a EC se consolida como instrumento da estratégia empresarial voltado à rentabilização dos negócios. Sua missão era criar valor pela educação: “Todo o trabalho dos profissionais do Banco gira em torno da obtenção de bons resultados organizacionais, seja realizando negócios diretamente, seja apoiando a realização desses negócios” (PROFI, v. 26, ago, 2002, p. 7). A filosofia do autodesenvolvimento e da educação continuada são introjetadas na rotina organizacional e são sustentadas por várias metodologias educacionais – educação a distância, orientação profissional, portal do conhecimento, Universidade Corporativa – UniBB. O Catálogo de Cursos a Distância tem como lema *Educação a distância perto de você*. Esse instrumento “traz a centralidade do conhecimento como diferencial para a competitividade do profissional bancário” (XAVIER, 2007, p. 118). Os elementos gramaticais posicionamento, liderança de mercado, rentabilização de negócios, diferencial competitivo, criação de valor e autodesenvolvimento são expressões semânticas da lógica mercadológica e estão imbricados na missão, na estratégia e na metodologia pedagógica da EC, refletindo o seu alinhamento à missão do BB.

Sob a gestão do novo governo federal, em 2002, o BB volta-se para a promoção do desenvolvimento social e econômico do País, atuando como um instrumento das políticas sociais e econômicas do governo. A diferença de sua atuação entre os anos do regime militar e os anos 2000 é que a competitividade do Banco passa a ser uma premissa.

Em 2003, há uma reestruturação da área de pessoas. Essa mudança na estrutura organizacional trouxe consigo um novo posicionamento da gestão de pessoas no BB. É criada a Vice-Presidência de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental – VIPES –, sob a qual está a Diretoria de Pessoas que, por sua vez, gerencia a educação corporativa e a antiga Rede CEFOR – Centros de Formação Profissional –, que, na nova arquitetura, passa a ser Rede de Apoio aos Negócios e à Gestão. A nova rede é composta pelas Gerências Regionais Gestão de Pessoas e Responsabilidade Social – GEPES. Subordinada à DIPES, a rede GEPES é responsável pela operacionalização das políticas de responsabilidade socioambiental e de gestão de pessoas. Entre elas, está a educação corporativa, que incorpora os princípios – negócios, pessoas, processos e responsabilidade socioambiental. A rede GEPES adquire um papel estratégico no desenvolvimento e na formação do quadro de colaboradores, seja pela amplitude dos processos sob sua gestão, seja pelo conjunto de salas de aula e da infraestrutura dedicada à EC, aí incluída a gestão do quadro regional de educadores corporativos.

Se na fase anterior o quadro de colaboradores era chamado de empregados, cuja atratividade profissional no mercado bancário estava sob sua responsabilidade em se capacitar

e em desenvolver seus talentos, sob a filosofia da VIPES, o lema da gestão de pessoas é: “[...] *Gente não se administra, gente se cuida*” (LO). Essa postura da gestão de pessoas traz uma nova tonalidade às políticas educacionais da organização. O tema “responsabilidade socioambiental” passa a ser transversal em todas as ações educativas, independentemente de a temática ser negócios, processos ou pessoas. O trabalho da Rede GEPES é prestar atendimento personalizado, cuidadoso, aos funcionários, sem perder de vista os valores, as crenças e estratégias da empresa. “A precisão da galinha aliada à perspicácia da águia, como ensina Leonardo Boff, para enfrentar o desafio de cuidar das pessoas da organização e contribuir para o cumprimento da missão da empresa” (XAVIER, 2007, p. 132).

A EC busca democratizar o acesso às ações educativas a todos os públicos, incluindo o público externo à organização – familiares dos colaboradores, clientes e ao público em geral. É estimulado o trabalho voluntário dos colaboradores, e a perspectiva responsabilidade socioambiental passa a compor o rol de quesitos do sistema *Balance Score Card* – BSC –, sob o qual os colaboradores e as unidades organizacionais são avaliados e ranqueados por seu desempenho semestral.

É criada a estratégia de negócios Desenvolvimento Regional Sustentável – DRS. Essa estratégia perpassa todas as unidades organizacionais, é foco das ações educativas promovidas na Rede GEPES e conjuga os princípios de valor das lógicas mercadológica, estado, corporativa e familiar:

Fica evidente que a atuação diferenciada do Banco, por meio do trabalho coletivo e personalizado nas comunidades, focado na visão sistêmica e negocial acentua: O Posicionamento de Empresa – *banco completo*, especializado em segmentos de mercado; A Estratégia Corporativa, na qual estão pontuadas a “*atuação com Responsabilidade Socioambiental e compromisso com as comunidades e com o País*” (PROFI, v. 30, 2005, p. 31).

O DRS é fundamentado na tríade “Educação, Ética e Sustentabilidade: Bases para a Inclusão na Cidadania”. Esses princípios norteiam a EC e compõem o conteúdo programático das ações educativas de forma transdisciplinar, expressando a influência da lógica Estado. O lema da UniBB passa a ser *Educando para a Sustentabilidade* e expressa a intenção do Banco de dar visibilidade à valorização que imprime ao tema da responsabilidade socioambiental, já considerado em suas políticas educacionais (XAVIER, 2015). Os elementos gramaticais *atuação diferenciada, visão negocial, posicionamento, banco completo* referentes à lógica Mercadológica; *trabalho coletivo* – lógica Família; *especialização, estratégia*, – lógica Corporativa; *responsabilidade socioambiental, visão sistêmica, compromisso com as comunidades e com o País* – lógica Estado – são, nessa fase, características da EC do BB.

Em 2008, a organização comemora seus 200 anos de existência, e a estratégia organizacional – *BB – 200 anos fazendo o futuro* – tem como base uma política negocial que focaliza o aumento da base de clientes, o fortalecimento da presença institucional e a expansão dos negócios. Nessa estratégia, está a incorporação dos bancos estaduais Nossa Caixa, BEP e BESC. A EC é acionada para promover a capacitação e o aculturamento ágil e consistente da nova base de colaboradores vindos dos bancos incorporados. Para realizar esse esforço educativo com a agilidade que a estratégia organizacional demandava, foi criado o Sistema Integrado de Aprendizagem em Produtos e Serviços – SINAPSE (XAVIER, 2015). Nessa estratégia, vislumbram-se as lógicas Familiar – invocando a tradição para alcançar o futuro, presença institucional, aculturamento; Mercadológica – base de clientes, expansão dos negócios, incorporação de bancos concorrentes; Corporativa – capacitação, estratégia, agilidade, sistema.

Em 2010, é lançado o “Programa BB 2.0”. A EC direciona a capacitação funcional para a eficiência operacional e o atendimento de excelência. Esse é um período de renovação do quadro de colaboradores, com grande contingente de novos concursados. Há um expressivo investimento na capacitação dos novos colaboradores. Novamente, as lógicas Corporativa – eficiência operacional, processos, quadro de colaboradores, novos concursados, capacitação; e Mercado – visão cliente, atendimento –, estão presentes.

Em 2012, é criada nova estratégia negocial – “BBBomPraTodos”. Essa estratégia se insere no contexto da política econômica do governo federal de forçar uma baixa de juros no mercado financeiro. O BB e a Caixa Econômica Federal são convocados ao papel de protagonistas dessa política econômica. Aqui a lógica Estado – instrumento de políticas econômicas do governo federal voltado ao bem comum – se manifesta. A EC volta-se para a formação dos quadros para a implementação dessa nova política negocial. Para fazer frente ao novo desafio de oferecer uma solução educacional que tivesse tempestividade, alcance e interatividade com todos os gestores do País, é criado um curso modular *online*, transmitido por internet a todas as unidades organizacionais.

Pela primeira vez na história de lançamento de um grande programa como esse [BBBomPraTodos], a UniBB conseguiu, no prazo de uma semana, organizar um treinamento, ofertado em parceria com um fornecedor, para cerca de cinco mil gestores (MM).

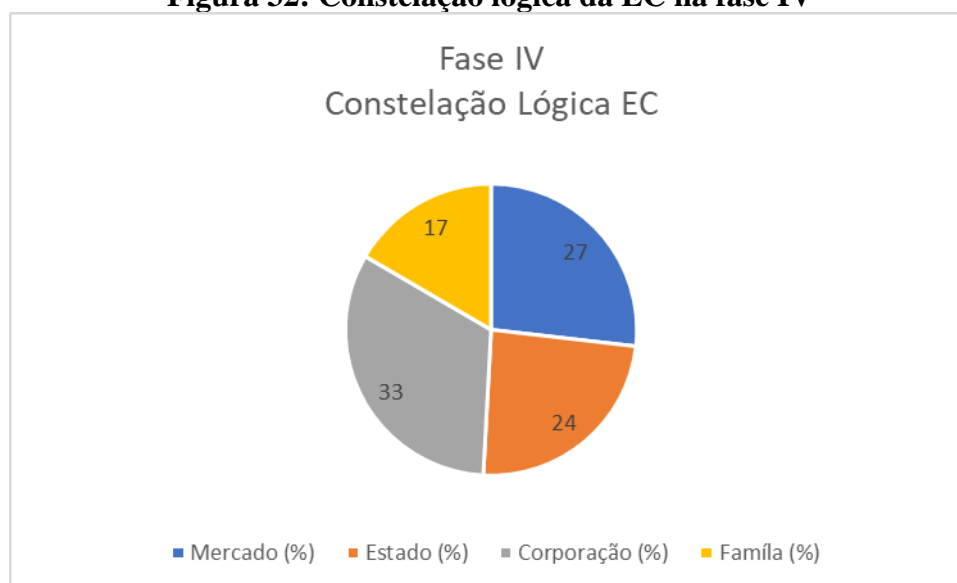
Em 2015, a Vice-Presidência de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental – VIPES – é extinta. A Diretoria de Pessoas – DIPES – é absorvida pela Vice-Presidência de Negócios Varejo - VIVAR. A extinção de uma Vice-Presidência dedicada às pessoas e à

responsabilidade socioambiental denota o enfraquecimento da influência da lógica Estado na organização. Sob a gestão negocial, novo direcionamento é dado à EC. Em 2016, o BB inicia a implantação de novo modelo de negócios, o “BB Digital”. Consoante a esse modelo, a EC lança o “UniBB Mobile”, disponível nos celulares dos colaboradores, utiliza *games* interativos e tecnologia da realidade virtual em suas soluções educacionais. Essas inovações tecnológicas denotam a presença das lógicas Corporativa e Mercadológica, em sintonia com o novo modelo de negócios. São comemorados os 10 anos da UniBB, o Jubileu de Ouro da EC, os 30 anos da Biblioteca BB e diversas premiações nacionais e internacionais conferidas à UniBB pelas melhores práticas e inovações educativas. Aqui se manifestam as lógicas Mercadológica – competitividade, premiações; Corporativa – inteligência, práticas, inovações; e Família – reconhecimento, títulos, celebrações. Em 2018, o papel da UniBB era “Desenvolver competências profissionais, por meio da sistematização de ações educacionais, que contribuem para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem do Banco” (Disponível em <www.unibb.com.br> Acesso em 25.10.2018).

#### 4.4.2 Constelação lógica institucional da EC

Feita esta contextualização, apresentamos a Figura 32, que representa a constelação lógica desta fase.

**Figura 32: Constelação lógica da EC na fase IV**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Essa constelação segue o padrão 3 lógicas significativas (Corporação, Mercado, Estado) + 1 lógica incipiente (Família). Tal padrão indica a reorientação da EC para a sistematização do conhecimento como um ativo organizacional, posto a serviço da



inteligência corporativa. Seu objetivo é capacitar os colaboradores para que o BB “proporcione a melhor experiência para a vida das pessoas, sem deixar de promover o desenvolvimento do nosso país e da sociedade” (Relatório Anual UniBB 2017. Disponível em: <www.unibbcom.br.> Acesso em 25.10.2018).

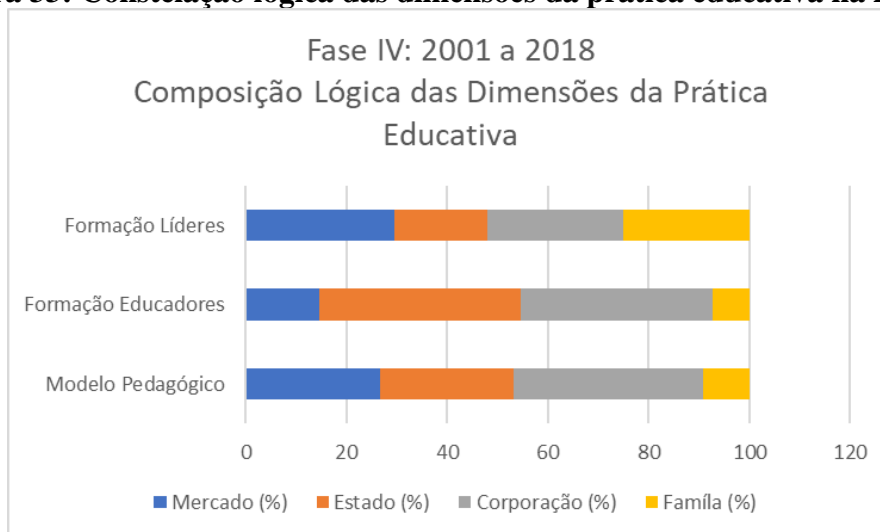
Essa constelação se expressa gramaticalmente nos propósitos da UniBB:

[...] desenvolver a excelência humana e profissional dos funcionários, contribuindo com sua empregabilidade e capacitando-os para processos de ascensão profissional; Dar suporte ao desempenho profissional; Aperfeiçoar a performance organizacional, tornando a empresa competitiva; Formar sucessores para quadros técnicos e gerenciais do Banco do Brasil (Disponível em: <www.unibb.com.br>. Acesso em: 25.10.2018).

Nesse recorte, os elementos gramaticais de valor excelência profissional, ascensão profissional, desempenho, sucessores, quadros técnicos e gerenciais expressam a lógica Corporativa, enquanto empregabilidade, *performance* organizacional, empresa competitiva expressam a lógica Mercadológica. A excelência humana simboliza a lógica Estado. Já a lógica Familiar não se faz presente nos propósitos da UniBB. Formar sucessores técnicos e gerenciais parece estar mais próximo da lógica Corporativa no sentido da sucessão hierárquica burocrática do que da formação de lideranças que perpetuem os valores e os vínculos de pertencimento à organização. Nessa contextualização histórica, demonstramos a presença gramatical da lógica Família com a introjeção da EC no cotidiano da organização, bem como a história e a reputação de competência do BB ao longo do tempo. Isso permite inferir que a EC está inserida no cotidiano da organização, promovendo o desenvolvimento humano e profissional dos colaboradores, mas os símbolos de lealdade, confiança e comprometimento, próprios da lógica Familiar, estão sendo substituídos pela empregabilidade, pelo autodesenvolvimento e pela *performance* com relação ao desempenho da organização diante dos acionistas e da concorrência. Passamos, então, às dimensões da prática educativa.

#### 4.4.3 Constelação lógica das dimensões da prática educativa

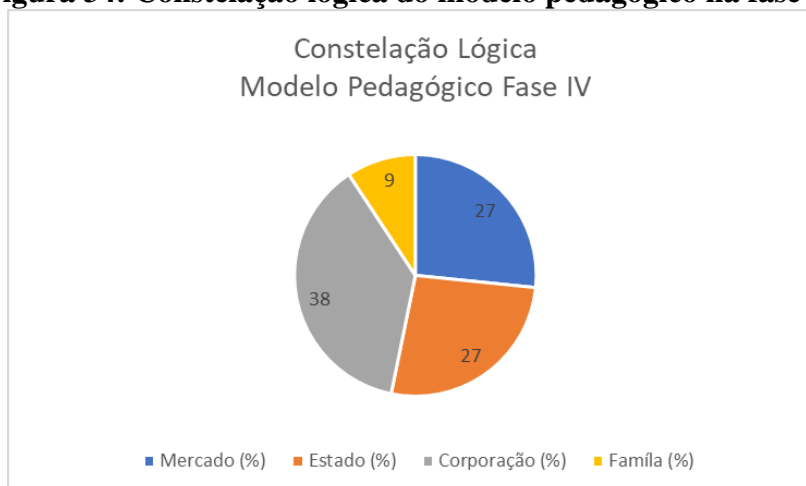
Encontramos dois padrões de relacionamento lógico: (i) 3 lógicas significativas + 1 lógica incipiente, observados no MP e na FL; (2) 1 lógica predominante + 1 lógica significativa + 2 lógicas incipientes, observadas na FE, como demonstra a Figura 33.

**Figura 33: Constelação lógica das dimensões da prática educativa na fase IV**

Assim, analisamos cada uma das dimensões.

#### 4.4.3.1 Dimensão modelo pedagógico

Essa constelação segue o padrão: 3 lógicas significativas (Corporação, Mercado, Estado) + 1 lógica incipiente (Família) e está representada na Figura 34, a seguir.

**Figura 34: Constelação lógica do modelo pedagógico na fase IV**

Esse padrão reorienta a ação educativa para a conversão da estratégia organizacional na prática laboral dos colaboradores. Sob o slogan *BB: na prática, melhor*, o periódico PROFI aborda o processo de planejamento estratégico do BB, apresenta seus documentos e traduz, mediante ações cotidianas do trabalho, a manifestação tangível da estratégia corporativa. É ressaltada a importância do planejamento para um trabalho eficaz, pondo em xeque o culto ao *herói apagador de incêndios*. A imagem positiva do executivo flexível e ágil em situações de

contingência é contraposta à importância do bom planejador que evita problemas e minimiza a necessidade de resoluções emergenciais. O MP considera as múltiplas experiências sociais vividas pelo colaborador como oportunidade de aprendizagem, pois “o potencial educativo das experiências profissionais, das novas tecnologias videoinformáticas, das atividades culturais e de lazer, soma-se à base educativa formal indispensável oferecida pela sociedade” (PROFI, 24/jun, 2001, p. 11).

<p><b>A teoria na prática</b></p> <p>A Estratégia formulada precisa passar para a ação. Ao usarmos a criatividade para aprimorar tudo aquilo que já fazemos, estaremos materializando, por exemplo, a Intenção Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✈ quem atende telefone deve caprichar na saudação e na qualidade das respostas;</li> <li>✈ quem atende no guichê deve ser mais atencioso, ágil, prestativo e descobrir novas formas de surpreender o cliente;</li> <li>✈ quem trabalha no atendimento deve aprofundar seu conhecimento sobre produtos para esclarecer e orientar melhor; deve apurar sua sensibilidade para as expectativas do cliente; deve recepcionar com cortesia e sorrir mais;</li> <li>✈ quem está no suporte deve estudar melhor as instruções e dedicar mais atenção às tarefas e evitar re-trabalho;</li> <li>✈ quem cuida de projetos deve pesquisar com afinco e procurar soluções inovadoras.</li> </ul>
--

Fonte: PROFI, Suplemento Especial, n. 11, mar, 2001, p. 13.

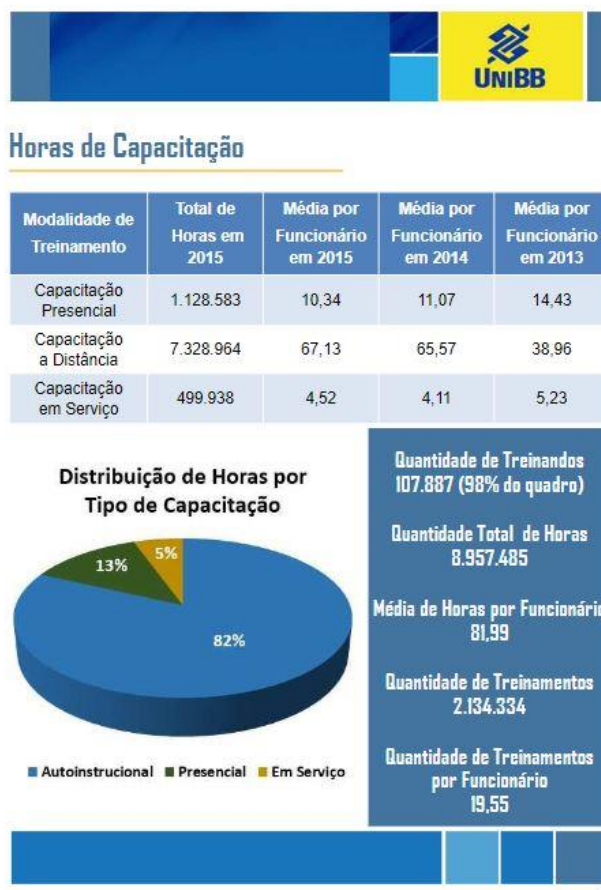
O MP é formalizado, em 2008, no documento *Proposta Político-Pedagógica – PPP* –, que explicita as concepções teóricas e as diretrizes para as ações pedagógicas na organização. São definidos os eixos condutores dos processos de educação permanente, de identificação e seleção de profissionais e de avaliação de desempenho, numa perspectiva de desenvolvimento das pessoas. Sob esse direcionamento, a UniBB concentra seu empenho em promover o desenvolvimento dos colaboradores *pari passu* com os Programas de “Ascensão Profissional” e “Certificação Interna de Conhecimentos” (PPP, 2008; XAVIER, 2015).

A descentralização da prática educativa iniciada nas fases anteriores é sedimentada por meio da ampliação da estrutura da Rede GEPES e da diversificação dos canais e das mídias pelas quais as soluções educacionais são disponibilizadas. Em 2017, são 26 unidades regionais de gestão de pessoas com 117 salas de aula, 19 auditórios e 33 laboratórios de informática. Os treinamentos são ministrados por 2.156 educadores corporativos (Relatório

Anual UniBB, 2017. Disponível em <www.unibbcom.br>. Acesso em 25.10.2018). Essa infraestrutura viabiliza a pluralidade de modalidades pedagógicas que compõe as ações educativas do BB e propicia a otimização de recursos, a tempestividade na oferta de novos produtos, a ampliação dos públicos atingidos e a eficácia da ação educativa na organização. O resultado obtido a partir da conjugação desses recursos é demonstrado nos Mapas de Capacitação e de Avaliação de Desempenho da UniBB, a seguir.

O Mapa de Capacitação refere-se a 2015 e apresenta as três modalidades de treinamento – presencial, a distância e em serviço, com seus respectivos quantitativos de horas e de média por funcionário. Também apresenta a comparação dessas médias relativamente aos dois anos anteriores – 2014 e 2013 – e mostra o crescimento da modalidade a distância, em detrimento das demais. Observamos que 82% das ações formativas ocorreram na modalidade autoinstrucional, o que denota a consistência e a introjeção da filosofia do autodesenvolvimento na organização. Outra observação relevante é que as ações formativas, independentemente da modalidade de realização, alcançaram 98% do quadro de colaboradores.

### Mapa de capacitação em 2015



Fonte: Relatório Anual UniBB, 2015.

O Mapa de Desempenho da UniBB apresenta as quatro metodologias desenvolvidas para avaliar o retorno dos investimentos realizados nas ações educativas em 2015, 2016 e 2017.

### Mapa de avaliação do retorno dos investimentos da UniBB

Métrica	Fórmula do cálculo	Resultado 2015	Resultado 2016	Resultado 2017
HCVA em T&D (R\$)	Faturamento Bruto – (Custo Total da Empresa + Despesa Operacional – Custo Total de Pessoal Efetivo) – Investimento em T&D/Full Time Equivalent (FTE)	1.197.734	1.101.087	853.712,00
ROI (R\$)	(Total da receita - (Total das despesas com operação - Total de despesas com funcionários)) / Total de despesas com funcionários	2,59	1,96	2,03
HEVA (R\$/por funcionário)	Lucro Líquido – (Patrimônio Líquido x Taxa de Juros CDI) / Full Time Equivalent (FTE)	37.954	(47.987)	14.258,00
ROI Líquido com T&D (R\$)	Faturamento Líquido – (Custo Total da Empresa + Despesa Operacional – Custo Total de Pessoal Efetivo) – Investimento em T&D / (Custo Total de Pessoal	2,62	1,97	2,05

Fonte: Relatório Anual UniBB, 2017.

A partir dos argumentos apresentados, vemos a influência da lógica Corporação no MP. Esta se manifesta por meio dos elementos gramaticais de valor *profissionalização, instrumentalização, metodologias pedagógicas de vanguarda, otimização de recursos, monitoramento da eficiência, parametrização da eficácia, avaliação do retorno dos investimentos* da UniBB.

A lógica Estado influencia o MP por meio dos princípios educacionais formalizados na PPP: o aluno como sujeito da aprendizagem, o diálogo e a conscientização, a problematização da realidade, as abordagens complexa e multirreferencial e, por fim, aprender a aprender. Essa lógica também se expressa pelo princípio da inclusão nas ações educativas – (i) abrangência do público, com destaque para os níveis da base; (ii) na reflexão sobre os impactos socioeconômicos e ambientais da atividade produtiva do BB; (iii) no posicionamento pessoal dos colaboradores, com relação ao tema. São trabalhadas questões sobre gênero, raça e portadores de necessidades especiais. É adotada uma estratégia

educacional para disseminar conceitos, práticas e atitudes nos colaboradores e na organização que promovam o desenvolvimento organizacional social e ambientalmente responsável.

Em 2003, o Banco vincula Educação e Sustentabilidade por meio da promulgação da *Carta de Princípios de RSA*. Esse documento representa o compromisso institucional com o avanço da cultura interna de sustentabilidade: são 14 princípios que passam a orientar as práticas negociais, a definir o modo de relacionamento, a demarcar o posicionamento organizacional do Banco quanto à responsabilidade socioambiental. Ao vincular Educação e Sustentabilidade, a missão da UniBB expressa os princípios contidos na *Carta de RSA* – ética, respeito, solidariedade e responsabilidade com todos os públicos de relacionamento e em todas as práticas da organização. As ações educativas consolidam a política de responsabilidade socioambiental da organização e, em 2006, o lema da UniBB passa a ser: *Educando para a Sustentabilidade*, simbolizando a relevância dessa temática para o BB.

O MP, influenciado pela lógica Estado, traz os princípios da solidariedade, da criticidade e da emancipação cidadã sob a perspectiva holística da realidade e a visão temporal de perenidade. Dentre esses princípios, está o sentido do trabalho e o que ele significa para o sujeito, mais do que uma educação profissional, o BB educa para a vida.

#### Educação para a vida

“Projeto Político-pedagógico ser assim, **um projeto político-pedagógico comprometido com um olhar mais de esquerda e de um Banco como executor de políticas públicas transformadoras da situação de pobreza do país**” (AR).

“**Porque a base [da educação no Banco] é o respeito. Paulo Freire é isso, é respeito, é respeito pela vida, é respeito pelo ser humano, é respeito pelo crescimento, respeito pelo...** Aí você fala na questão da ética, o respeito, a questão da eficiência, que está muito nessa questão também do sentido das coisas. E aí é claro, a gente fala porque a gente vê. Se você tem uma pessoa que não tem sentido para as coisas, não tem sentido para ela, você não consegue nem trabalhar direito. **Porque se você não vê sentido no que você faz, você não trabalha direito. Eu acho que a Educadoria, durante muito tempo, ela tentou buscar esse sentido para as coisas**” (Ad).

“Tem um conceito que a gente trabalha aqui que é a questão da educação para a vida. Eu entendo que a parte profissional, ela está presente, ela fundamenta aí a nossa educação, mas **o propósito é educar para a vida. É muito importante você construir sentido para aquilo que você está fazendo, para o trabalho que você realiza, você construir sentido e propósito nos instrumentos que você aplica**” (CN).

“[...] a educação no Banco, ela tem como premissa uma educação para a vida. Ou seja, **por mais que a educação, ela aconteça tendo como plano de fundo o negócio do Banco, ‘nós somos uma instituição financeira’, então obviamente que o processo de educação dos funcionários passa por você ter um conhecimento a respeito do seu negócio, daquilo que você oferece para os seus clientes. Porém sempre tivemos e temos ainda uma educação de formação desse indivíduo na sociedade, ou seja, ele não só oferece produtos e serviços, mas ele faz uma mudança na sociedade, na comunidade onde ele está**” (K).

A lógica Mercado, por sua vez, influencia o MP desde o lema da UniBB *Criando Valor pela Educação* até a introjeção, na cultura organizacional, do autodesenvolvimento, da

empregabilidade e da concepção do conhecimento como um valor econômico e competitivo. Esses princípios de valor se manifestam nos direcionadores da UniBB em 2017 – pessoas, valor para o negócio, pensar digital. Estes orientam a customização da oferta de produtos educacionais por meio de metodologias inovadoras, voltadas à experiência pessoal, e do foco de aprendizagem na realização de negócios. Ao tomarmos a *visão de futuro* do início dessa fase histórica – 2001 –, “o Banco do Brasil consolidou posição de empresa competitiva e moderna [...] Os profissionais e os processos são orientados para adicionar valor aos clientes e aos acionistas” (PROFI, 24, jun, 2001, p. 6) e a colocarmos em perspectiva com a pauta formativa dessa fase, percebemos sua convergência: negócios e apoio aos negócios. Temos, então, uma nova gramática no MP: empregabilidade, oportunismo, autodesenvolvimento, instrumentalização do conhecimento como ativo pessoal, individualismo, concorrência interna, vantagem competitiva, destaque no mercado, sucesso, cliente, responsabilidade com acionistas e investidores, negócios e apoio aos negócios.

#### A gramática mercadológica no MP

“Assim, uma mudança que há pouco tempo atrás, como é que o funcionário encarava? **‘Se eu estou fazendo o curso para o Banco, eu tenho que estar na minha jornada de trabalho. Eu não faço um curso ‘para o Banco’ ‘fora da minha jornada de trabalho’.** E agora você não ouve mais isso. **É o curso ‘para mim’.** Não é para o Banco, é para mim, e eu preciso que ele esteja disponível na hora que eu tenho disponibilidade, independente de eu estar na minha jornada ou não. Então, assim, essa é uma mudança muito significativa, porque muda o foco, não é para a empresa, é para mim, é para mim, e eu preciso” (K).

“[...] e o que eu tenho mais visto nesses grupos é assim, **colega de Licença Maternidade preocupada em fazer curso porque senão ela não vai conseguir acessar. Tudo que dá para fazer fora do horário eles tem feito, porque dentro do horário não tem...** E eu estou percebendo que isso está ficando uma coisa comum. Será que essas pessoas não estão vendo que elas estão se prejudicando dessa forma? **Mas isso meio que está virando moda. O próprio Game, que tem os desafios, você tem lá o seu par, eles fazem muita coisa fora, praticamente tudo fora. Eles acham as duplas pelo WhatsApp: ‘Ah, alguém está no Game de não sei quem e está precisando de dupla?’.** ‘Ah, estou aqui! Vamos!’. Eu vou ver as mensagens 10h horas da noite, 10:30h da noite, que o pessoal começa a entrar. Então, assim, aí entra a questão que eu te falo que é ruim essa questão da concorrência muito acirrada dentro da própria empresa porque tipo assim, e quem não está disposto a abrir mão, de certa forma, da sua vida pessoal para fazer isso vai ficar para trás. É complicado” (LB).

“A educação passa a ser um ativo que o funcionário, ele tem clareza da importância para ele daquele ativo que ele está adquirindo” (K).

“[...] E acaba que **você, hoje, tem que ter uma quantidade de cursos, que são exigidos, você tem curso para pontuar para ascensão. Então acaba que vira muito mais um instrumento para você chegar num determinado lugar do que para você de fato absorver aquele conteúdo e crescer com aquele conteúdo.** Então, assim, eu tenho visto a coisa muito assim hoje em dia, **‘eu tenho que fazer o curso tal porque pontua’,** aí você vai lá e faz. E aquela coisa, muitas vezes fora do horário, porque tem curso que você acessa fora do horário” (LB).

A lógica Família se manifesta nessa constelação bem timidamente, com apenas 9% das manifestações. Sua influência no MP se caracteriza pelos signos ritualísticos, pela

autoridade do superior hierárquico, pelo aprendizado pelo exemplo no cotidiano do trabalho. A PPP orienta a conformação dos espaços relacionais como instâncias de aprendizagem, caracterizando o BB “como uma organização pedagógico-formadora” (XAVIER, 2015, p. 243). O que ocorre, entretanto, no dia a dia de uma organização que pretende ser pedagógico-formadora, é controverso, pois a autoridade, a disciplina e a hierarquia se manifestam pela pouca liberdade que as equipes têm de se posicionar diante dos gestores, no cotidiano de trabalho. Assim, os educadores precisam criar “espaços de descompressão” nos cursos presenciais antes de iniciarem os conteúdos propriamente ditos. As salas de aula se tornam espaços democráticos – próprios da lógica Estado, em contrapartida ao autoritarismo e à disciplina presentes nos ambientes de trabalho – supostamente ambientes de aprendizado.

#### Controvérsias de uma organização pedagógico-formadora

“Daqui pelo menos uma hora você vai ter deixado de reclamar da vida’. **Todos eles chegavam com muita vontade de falar o que não conseguia falar na agência ou no local de serviço, que estava difícil, que estava pesado, que não estava aguentando, agora falar isso lá com o meu chefe, nã, nã, nã, ã, ã, ã, ã... Então era um momento descompressão, então todos eles chegavam assim, precisando... Normal. Normal. Normal. E se não falava, era bom você puxar porque senão ia soltando durante a semana inteira. Então fala no início, solta tudo. Faz a sangria no início e depois vai virando”** (Ad).

“**Eu aprendi essa cultura no Banco, não importa o tamanho da fraude, ela é fraude, então ela tem que ser tratada como fraude, independente do tamanho.** Tem muito funcionário que acha assim, ‘ah, um milhão e mil tem que dar um peso assim’. Lógico, as condições, uma coisa é falha em serviço considerando valor, outra coisa é fraude. **Fraude é fraude em qualquer situação. Mas eu percebi isso na agência, a agência era uma agência formadora”** (W).

“[...] **em raras oportunidades que a gente tinha de sentar do lado e ensinar como fazer, qual a melhor alternativa a ser buscada, eu não perdia essas oportunidades, me sobrava muito pouco tempo para isso.** Até mesmo para fazer visitas. **Ensinar como se faz uma visita. Eu tinha que fazer, mas eu não tinha como levar [...]** Então, assim, **essa parte de formação pelo exemplo está ficando muito difícil”** (LP).

A aprendizagem pelo trabalho cotidiano sofre pela indisponibilidade de tempo dos gestores, pela falta de liberdade de expressão no ambiente de trabalho e pela disciplina, mas os signos da tradição e da reputação do BB se fazem presentes. A organização utiliza sua trajetória histórica para mobilizar os colaboradores no engajamento aos objetivos do Banco, como se vê na fala do Presidente Paolo Zaghen: “[...] a sobrevivência da empresa precisa de sua agilidade e de sua modernidade. Nós somos uma empresa histórica que se mantém atualizada no dia a dia. Este é o segredo do sucesso” (PROFI, Suplemento Especial, 10/01, 2001, p. 3).

Esse valor da tradição também se expressa pelos cerimoniais de comemoração dos marcos históricos da EC – lançamento do livro *Itinerários da Educação do Banco do Brasil*, as celebrações – 10 anos da UniBB, 30 Anos da Biblioteca do Banco do Brasil, Jubileu de



Ouro da Educação do Banco do Brasil, o lançamento do segundo volume do livro *Itinerários da Educação do Banco do Brasil*. Esses rituais compõem a história da organização, valorizam sua trajetória pedagógica e demarcam o espaço da formação na cultura do BB: “Porque quando eu estou falando de educação corporativa, eu estou falando de algo que tem uma influência muito forte ali da cultura, o jeito de ser dessa empresa, quais seus valores, em que que essas pessoas acreditam” (K). Os colaboradores do Banco introjetaram a formação como um valor: “[...] às vezes eu acho que [a EC] é tão valorizada que a gente erra na mão achando que a solução de tudo é treinamento. E não é. Tem uma questão atitudinal, uma questão de comportamento, de liderança, de orientação” (CM).

Essa visão da EC como solucionadora dos problemas se manifesta como saudosismo de um tempo no qual a educação do Banco respondeu positivamente às demandas organizacionais. Isso nos abre uma perspectiva de entendimento de que a educação seja percebida, no BB, como uma solução extrínseca a sua cultura organizacional. Em outros termos, um treinamento elimina a necessidade de revisão de hábitos, rotinas, valores, estilo de gestão arraigados numa organização bicentenária. Essa concepção é equivocada, pois “a UniBB não substitui o trabalho do líder. A orientação, o líder mostrando os caminhos, as melhores práticas, dando *feedback*, orientando, é tão importante quanto fazer um treinamento” (CM).

Eu acho que as premissas (pedagógicas), elas trazem algo que é imutável e que é atemporal, assim, vale para qualquer momento que você esteja. Mas, assim, é como se a gente precisasse “rejuvenescer” a nossa prática. Porque assim, o que que resolvia os meus desafios algum tempo atrás não solucionam mais hoje, não resolvem mais hoje (K).

Assim, vê-se que os pressupostos pedagógicos precisam ser revalidados por meio de hábitos, rotinas, valores e estilo de gestão renovados. Nesse contexto, manter a reflexividade, a problematização e a transformação da realidade, princípios condizentes com uma organização formadora-educadora, pressupõe um estilo de gestão democrático, um espírito de equipe solidário, a concepção de educação como prática social e como um investimento. Portanto, o MP precisa promover a renovação desses valores no BB: “o nosso grande desafio hoje enquanto UC, eu acho que é participar desse processo de mudança cultural, onde a educação, ela seja percebida como algo que acontece no dia a dia muito mais a partir da nossa prática. Ou seja, essa pedagogia, ela transcende o curso em si, formal” (K).

Temos, então, uma relação lógica conflituosa interferindo na constituição do BB como uma organização pedagógico-formadora. Um primeiro conflito ocorre na interface *Família*

*Estado* e se dá com relação ao estilo de gestão: autoritário *versus* democrático. A disciplina e a autoridade do *chefe* colidem com a liberdade de expressão e a participação ativa dos colaboradores nos processos cotidianos, inibindo a problematização e, conseqüentemente, o aprendizado no ambiente de trabalho. Outro conflito ocorre na interface *Família Mercado*. O *chefe desenvolvedor* enfrenta a cobrança por resultados e direciona seus esforços e seu tempo para os negócios, em detrimento da formação de seus subordinados. Sob essa pressão, ele delega a responsabilidade de formação da sua equipe aos treinamentos da UniBB. Assim, o ambiente laboral é vocacionado aos negócios; o aprendizado é com a UniBB.

Essa relação conflituosa se estende a outras interfaces lógicas. Identificamos a aresta *Mercado Estado*, que traz dois conflitos gramaticais: *oportunismo & educação* e *competitividade & solidariedade*. No primeiro, a formação passa a ser vista como custo e perda de tempo, os educadores não são liberados para atuar, e a UniBB recorre aos aposentados para formar os quadros. A educação praticada em benefício dos resultados negociais gera um discurso ambíguo. Ao mesmo tempo em que o conhecimento se torna uma vantagem competitiva, o investimento na sua promoção é desvalorizado em relação à produção do resultado. Temos o embate entre duas dimensões temporais – longo prazo, relativamente ao aprendizado, e curto prazo, relativamente à lucratividade. Essa ambigüidade de discursos e esse embate das dimensões temporais reverberam na prática educativa. A lógica Estado no MP se manifesta pelo desenvolvimento humano e cidadão, postos a serviço do seu desempenho profissional de excelência. Essa formação cidadã é para toda a vida. Assim, a instrumentalização do saber a serviço do lucro imediato se contrapõe à formação de cidadãos críticos e solidários.

A frustração eu acho que sempre foi essa, de ver a área de Gestão de Pessoas trabalhando idealisticamente, com formação de pensamento crítico, filosoficamente, e aí batendo com “mas a gente quer resultado, a gente quer dinheiro” com cursos cada vez mais curtos, com conteúdos cada vez mais reduzidos (Pin.).

O conflito entre *competitividade & solidariedade* expõe a ambigüidade do discurso organizacional, influenciando a identidade socioprofissional dos colaboradores. Estes passam a ver uns aos outros como concorrentes internos. São adversários disputando melhores cargos e salários. O seu foco é na Participação dos Lucros e Resultados – PLR. Dessa forma, o colaborador se identifica com a competição e com o lucro nas duas dimensões: profissionalmente, pela progressão na carreira, e, corporativamente, por trabalhar em uma empresa lucrativa. Assim, o valor da solidariedade e do bem comum é posto em xeque, tanto no seu relacionamento com os colegas, quanto ao papel do BB perante a sociedade.

### O conflito entre oportunismo & educação

**“[...] quando a educação deixa de ser um investimento e passa a ser um negócio, aí eu acho que ela perde completamente o sentido. E eu acho que nessa trajetória do Banco, ela foi-se desligando da questão do investimento e se transformando, vinculando-se ao negócio. [...] quando ela se torna só isso, aí eu acho que a gente perdeu o rumo, não dá mais para você acreditar que educação é uma coisa estratégica para a empresa” (Mz).**

**“[...] é um pouco isso, dois discursos. Olha só, de repente você tinha dois universos quando se falava da sala de aula e a superintendência. [as pessoas] de uma forma crescente sendo cobradas, que sejam desenvolvedores, que sejam, enfim, de quem tivesse uma visão mais ampla, tal, tal, tal, tal, mas sendo cobrados por outro lado da Superintendência, que tem resultado, resultado, resultado, resultado” (JG).**

**“Eu fui em 2009 [...] Acho que com o que eu mais contribuí, a preocupação número um que eu tinha, era aproximar, entrosar a área de Pessoas com a área de Negócios. [...] A área de Negócio não via a área de Pessoas como um parceiro, uma área importante” (Am).**

**“Eu acho que boa parte dos focos que a gente vê de treinamento hoje, eles são todos instrumentais, todos para fortalecer o modelo, para venda. Isso. E pouco para reflexão ‘Que Banco que nós queremos ser?’. Isso ainda está muito no discurso, sabe. Esse espaço para reflexão, para transformação, eu acho que ele diminuiu bastante. Então eu sinto que agora, com o digital, ele vai ficar mais instrumental ainda” (R).**

**“Então, assim, há uma mudança, e aí entra o atropelo da área de Negócio. Essa resposta rápida, de querer dar uma resposta rápida a sociedade em relação ao desempenho, em relação ao custo operacional do Banco, ela está atropelando algumas questões mais antigas, então você acaba... Você está meio que passando por cima de um processo de construção de educação. O processo de Educação Corporativa do Banco, ele continua muito bom, a estrutura dele é muito boa, ele ganhou prêmio e tal, mas, assim, no dia a dia o que a gente está percebendo é isso aqui, que não é parte da educação, é parte do dia a dia dos negócios. Você percebe isso nos cursos” (W).**

Esses pontos de atrito entre as lógicas Mercado e Estado desvelam os conflitos entre seus respectivos princípios de valor. O discurso institucional consegue alinhavá-los, mas a realidade do trabalho cotidiano reflete as incongruências entre as lógicas.

### O dilema competitividade *versus* solidariedade

“[...] Assim, é como se o funcionário do banco, hoje, tivesse um foco, o foco dele é manter o cargo, o salário, e o banco tem que dar lucro porque eu tenho que ganhar PLR. Esse é o conceito geral. [...] E uma parte acha assim, que **quando se fala do valor do retorno à sociedade, é o retorno da sociedade anônima dos acionistas**. Entendeu? Então é muito confuso. A própria linguagem que o banco usa com os seus funcionários ‘**eu preciso dar retorno aos acionistas, dar um retorno à sociedade**’, mas é como se fosse assim, ‘**eu tenho que dar um retorno à sociedade porque eu sou rentável**’. Não é só dos dividendos. **Eu tenho que dar um retorno à sociedade da importância minha como um banco público, como um banco de fomento, como um banco de desenvolvimento**” (W).

“**E essa velocidade também em que as coisas acontecem, eles criam terreno muito propício para ter muito pouca reflexão sobre os rumos da nossa empresa, sobre a missão efetiva que nós deveríamos e devemos ter, a relevância que nós podemos ter**. E aí, se a gente não tem essa construção assim, crítica, que vem das consciências individuais... Mas acaba criando uma consciência meio coletiva, né. **Eu acho que o que acontece é que a gente vira um Banco, mais um Banco como qualquer outro e aí a gente perde muito da identidade do Banco. Que Banco é esse? Então vai ser um Banco**. Esse é um temor, essa é uma preocupação que eu tenho esses anos todos que estou na área de Pessoas, **é essa perda de identidade**” (R).

“**Sempre foi isso, o Banco tem uma função muito além de um Banco comercial, e esses funcionários novos não tem essa dimensão do Banco. Nem conhecem. Exatamente. Nunca lhe foi apresentado**. E esses meninos, eles não têm essa noção, definitivamente. **O negócio deles é concorrer com o Itaú, Bradesco, Santander, e é aquela coisa, você fala assim: ‘Gente, a pessoa não tem a noção do que que é um Banco do Brasil’**.” (LB).

“**Muito menino novo. A maioria lá tem vinte e poucos anos de idade e três, quatro anos de Banco. E aí o Banco fez uma reestruturação recentemente na Super, aí saiu na Agência Notícia. [...] aí eu fiz um comentário, falei: ‘É, o Banco está só enxugando’**. O comentário do funcionário que estava lá e que não conseguia nem conversar comigo porque o atendimento estava lotado e ele não conseguia parar, **ele falou assim: ‘Mas tem que enxugar mesmo, porque senão como é que a gente vai conseguir concorrer com o Itaú?’ Então você vê que essa geração que está entrando no Banco...**” (LB).

Pelo exposto até aqui, percebemos a influência simultânea das quatro lógicas nesta constelação, mas a lógica Familiar, que antes correspondia a 19% das manifestações gramaticais, passou para 9%. A conjunção *Corporação Mercado Estado Família* se sustenta pela combinação gramatical *competência & autodesenvolvimento & rsa & tradição*. Sob essa combinação, o MP orienta o autodesenvolvimento de competências negociais embasadas nos princípios de responsabilidade socioambiental, dando sequência à tradição da prática educativa no BB.

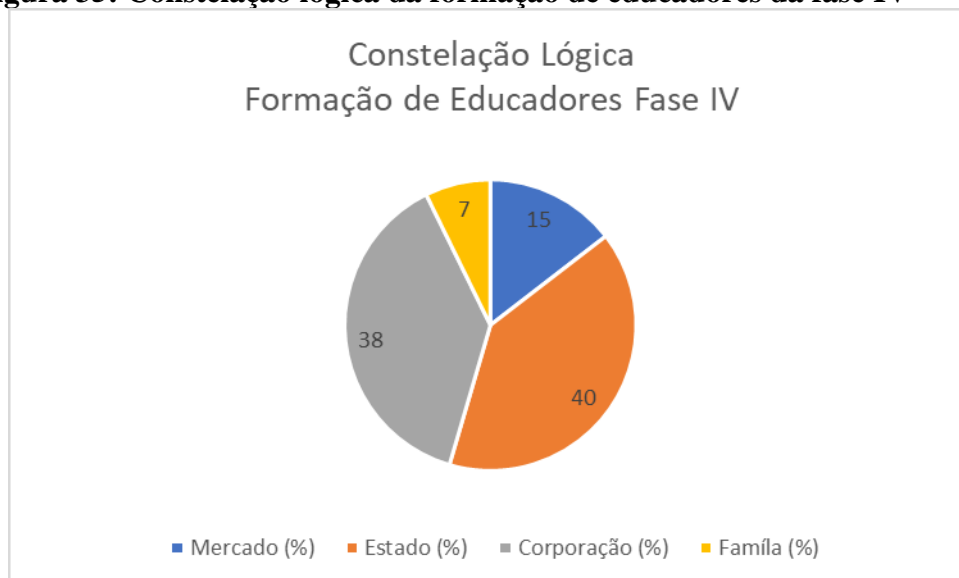
As arestas ocorrem na interface das lógicas *Mercado Estado* e *Mercado Família* e *Estado Família*. Na primeira, ocorrem dois conflitos gramaticais: *oportunismo & educação* e *competição & solidariedade*. A primeira controvérsia diz respeito à pedagogia reflexiva e problematizadora – “por que fazer?” *versus* “fazer agora” –, o imediatismo do cumprimento das metas típico da lógica Mercadológica. O enfrentamento desse dilema se conecta à missão da UniBB – *Criar significado e valor pela educação*. Não se cria significado e sentido do trabalho sem reflexão e problematização e, para tal, são necessários tempo para pensar e interlocutores para debater. Se a modalidade de ensino autoinstrucional é predominante, esse

debate fica comprometido. O segundo conflito – *competitividade versus solidariedade* – provoca o descasamento entre o aprender junto – próprio da pedagogia social construtivista – e o aproveitamento das oportunidades para obter vantagens em proveito próprio – típico da lógica Mercado. Aqui a ideia é *sair na frente*, comportamento induzido pelo conceito da empregabilidade, que transforma colegas em concorrentes. Esse conflito interfere na identidade socioprofissional do colaborador do BB. A aresta *Mercado Família* expõe os conflitos *gestor negociador & gestor formador* e *autodesenvolvimento & aprendizado coletivo*. Esses conflitos se manifestam no MP a partir da filosofia de aprender pelo exemplo – com os superiores e com os colegas, no decorrer da rotina cotidiana do trabalho perante o pouco tempo que os gestores têm para compartilhar suas experiências com a equipe, consumido com os negócios; o comprometimento dos colaboradores consigo mesmos e a concorrência entre os colegas.

#### 4.4.3.2 Dimensão formação de educadores

Essa constelação segue o padrão 1 lógica predominante (Estado) + 1 lógica significativa (Corporação) + 2 lógicas incipientes (Mercado e Família) e está ilustrada na Figura 35, a seguir.

**Figura 35: Constelação lógica da formação de educadores da fase IV**



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse padrão indica uma FE pautada em uma pedagogia de base crítica e multirreferencial, que concebe o conhecimento como uma produção social, resultado da interação entre as pessoas. Nesse sentido, é criado o Curso de Preparação de Educadores – CPE –, cuja carga horária é de 80 horas-aula. Seu objetivo é aprofundar a formação

pedagógica dos educadores e habilitá-los à prática de ensino crítica por meio de uma leitura plural da realidade. São abrangidos os referenciais históricos da EC – a epistemologia histórico-social (FREIRE, 1993, 1994, 1996) – e o construtivismo (PIAGET, 1993), acrescidos pela teoria da complexidade (MORIN, 2003) e pela multirreferencialidade (ARDOINO, 2003).

A FE busca constituir um quadro de educadores especializados na sua *pedagogia cidadã*, atuando como protagonistas na disseminação dos princípios de RSA na organização. Para socializar as informações entre os educadores formadores<sup>5</sup> acerca das novas teorias introduzidas, é realizado o Fórum de atualização dos Educadores Corporativos. A equalização de conhecimentos consiste em uma “atualização das concepções filosóficas – éticas e epistemológicas – da formação e a incorporação de temáticas como cidadania e identidade planetárias, comunidade de destino e seus desdobramentos no mundo da cultura, da política e da economia” (FPE, 2007, p. 98). Com o propósito de obter uma padronização na qualidade da atuação do quadro de educadores, a PPP (2008) estabelece o seu perfil profissiográfico e as premissas para sua formação e atuação. Para o BB, seu educador é protagonista do resultado organizacional por meio da formação dos colaboradores, promotor da ação reflexiva e da consciência crítica, exemplo de atuação ética e profissional, representante do BB. Para tanto, este deve ter um olhar voltado para novidades, rejeitar discriminações, respeitar a diversidade de saberes e praticar o dialógico. Deve acreditar na possibilidade de transformação da realidade, tendo uma postura de esperança e de alegria. As competências requeridas para aplicar a pedagogia cidadã transcendem as tecnologias educacionais utilizadas, sendo consideradas como uma postura atemporal do educador, diante da sua concepção pedagógica.

---

<sup>5</sup> A UniBB tem dois tipos de educador corporativo: educador e educador formador. Este detém maior conhecimento pedagógico e é responsável pela seleção e formação dos demais.

O educador, segundo ele mesmo

**“A proposta pedagógica do Banco do Brasil, ela é muito específica, ela tem uma base assim, muito clara, que é um construtivismo freiriano, que para quem entende, ele é muito claro. Então, assim, você tem que partir de um respeito muito radical, muito lá de baixo. E se você não vê uma pessoa que não tem esse tipo de visão, é difícil, a pessoa vai se perder dentro de sala de aula, ela mesmo não vai dar conta. Vai ser um repassador de conhecimento como a gente vê inclusive em universidade, mas lá os caras estão acostumados com isso, no Banco não. No Banco você tem que ter... É quase que um movimento, olha só que pretensão, mas um movimento que ao invés de expandir, é retraindo o tempo inteiro: você joga, você volta, você vai, você vem, e isso para algumas pessoas é muito fácil, para outras é muito difícil”** (Ad.).

**“[...] a atitude construtivista, ela não tem a ver com o método, ela tem a ver com crença. Então o educador, se ele for fiel a esse jeito de ensinar, aprender, ou de aprender e ensinar, construtivista, que é transferir o protagonismo da aprendizagem para quem tem que aprender, a partir da dimensão de quem aprende, a partir da importância dos valores de quem aprende, com essa quantidade de ferramentas digitais que a gente tem dá para fazer coisas maravilhosas, dá para mexer com jogos, dá para simular, por exemplo, na parte de economia, um jogo de políticas econômicas. Então, assim, é muito mais a atitude, é muito mais o compromisso com esse tipo de aprendizagem do que a metodologia. Paulo Freire não gostava nem de falar que tinha um método construtivista. Ele falava que o construtivismo é uma prática. Não tinha um método, é uma prática, era uma ação deliberada do educador. Eu acho assim, o atual modelo de transformação digital no processo educativo, na minha opinião, não prejudica em absolutamente nada numa atitude construtivista, só que precisa a pessoa entender isso. Acho que o educador precisa de entender isso”** (Gz).

**“[...] os nossos educadores corporativos são muito formados nessa direção, que o seu trabalho precisa ter um senso de causalidade, por isso que você faz aquelas discussões de grupo. Você tem toda uma prática pedagógica que muitas empresas não têm e se você perde, que é você ter uma pedagogia ali que alicerça a discussão dos conteúdos. E acima de tudo, educadores corporativos que conhecem a cultura da empresa, que já passaram por experiências e sabem o que está sendo discutido ali porque vivenciam isso”** (CN).

**“[...] ela [FE] te estimulava a ter um olhar sobre o indivíduo, de uma maneira diferente. Não é só uma máquina de trabalho, é uma pessoa que tem ali. Não é um recurso humano, é uma pessoa. É um sujeito realmente que o Banco coloca na política dele. É um sujeito que traz consigo valores, aquelas coisas todas, e aí ele consegue perceber que o outro tem que ser tratado como sujeito também, respeitando essas questões. Eu acho que para a maioria [dos gerentes] isso foi um diferencial também na forma como ele geria a sua equipe, a sua agência. Porquê da formação, eu estou falando lá do processo de formação, dificilmente você saía do jeito que você entrou, pelo menos nos cursos de formação de educador”** (Rz).

O CPE é atualizado em 2008, convertendo-se em um novo curso – Formação Pedagógica dos Educadores Corporativos – FPEC. Este mantém os conteúdos do CPE, mas acrescenta novos temas – noções relacionadas à cibercultura, corporeidade, inovação e multiculturalismo. É agregada a análise da globalização sob a perspectiva de Baumam (2000). A formação instrumentaliza pedagogicamente para a operacionalização da prática educativa baseada nos conhecimentos da pedagogia e nos princípios da prática de ensino. O FPEC traz novos desafios de aprendizagem aos educadores, “queriam desconstruir toda forma que você via a educação, o indivíduo, para construir essa nova abordagem, que é complexidade, multirreferencialidade” (Rz). A FE aborda o processo pedagógico como técnico e político:

A educação formal é sempre um ato intencional. Exige competência técnica e compromisso político. A competência técnica implica em saber e saber fazer. O compromisso político vincula-se aos princípios e valores que orientam nosso ser e nosso conviver no mundo e remete ao nosso objetivo como educadores – por que fazer? (FPEC, 2007, p. 71, tradução nossa).

Essa abordagem técnico-política traduz a influência das lógicas Estado e Corporação na FE. O Banco investe consistente e permanentemente na formação do seu quadro de educadores, fazendo reciclagens, revisando os cursos de formação, inserindo novas temáticas. Tornar-se educador corporativo exige dedicação e investimento pessoal permanente no aprendizado e na aplicação prática dos fundamentos pedagógicos estabelecidos no MP: “[...] o Banco especializava muito os profissionais que trabalhavam com educação. Havia uma preocupação muito grande de investimento nesses profissionais” (MM). São necessárias competências em comunicação, autodesenvolvimento, relacionamento interpessoal, coordenação de grupos, dinamismo, aplicabilidade do tema, conhecimento da EC, flexibilidade. Essas múltiplas competências resultam na formação de profissionais singulares dentre os colaboradores, repercutindo positivamente em seu desempenho nas suas atividades como bancário – seja como técnicos, seja como gestores. Em outras palavras, a FE proporciona um valor agregado ao profissional bancário.

#### A FE como diferencial de formação do profissional bancário

“[...] a minha experiência prática, a partir do momento que eu me tornei educadora, o meu nível de compreensão da dinâmica da empresa mudou totalmente, porque assim, é um momento de compartilhamentos muito ricos, muito ricos. O Banco é muito grande, muito diverso, então você começa a entender algumas questões culturais da empresa, algumas dificuldades na execução de muitas estratégias da empresa, você começa a entender porque é como se você mergulhasse no mundo real, no dia a dia, na dinâmica onde as coisas acontecem” (K).

“Eu era mais educador do Banco do que gerente de agência, funcionário da superintendência. Então, assim, mudou o *Status Quo* para melhor. Eu acho que eu me posicionei muito melhor nas oportunidades de carreira que eu tive porque eu consegui desenvolver competências sendo educador e buscando desenvolver essa forma de me relacionar na coordenação de grupos. Me ajudou muito ser um bom líder, a ser um líder referenciado pelas pessoas, uma pessoa que tenta construir as saídas, que dá oportunidade para as pessoas participarem e darem a sua opinião, e construir junto uma saída para qualquer coisa. Isso eu consegui na Educadoria. Foi a Educadoria que me ensinou assim” (Gz).

“A gente, quando está atuando, a gente também aprende e percebe muita coisa que no dia a dia de gestor ou de técnico a gente não aprende. Então para mim era uma retroalimentação do papel de funcionário ali que ele estava exercendo, e o papel de educador” (MM).

Os elementos gramaticais das lógicas Estado e Corporação se manifestam na FE. Pela lógica Estado, a própria fundamentação pedagógica, que se baseia na promoção da consciência crítica, por meio do respeito ao indivíduo, entendido como sujeito da aprendizagem e como pessoa que transcende a dimensão de um recurso humano. Há ainda o senso de causalidade e do sentido do trabalho, ampliando a atividade laboral para além da sua instrumentalização. Esses elementos fundamentam a *pedagogia cidadã* pretendida pelo BB, fortemente ancorada na lógica Estado. Já a lógica Corporativa se manifesta mediante os elementos gramaticais de profissionalização, especialização, padronização, contribuição para



o alcance das metas e dos objetivos organizacionais. Os educadores representam o BB, sendo disseminadores das políticas e dos programas de toda a organização.

Essa profissionalização do Educador Corporativo confere a este profissional um *status* diferenciado no quadro de colaboradores, pois “[ser um educador] é um diferencial no sentido positivo, porque a gente guarda esse estofo, a gente é mais do que um funcionário, a gente é alguém que cria conhecimento. [o grupo de educadores do Banco] é uma liderança” (Ad). Esse *status* diferenciado dentro da organização vem acompanhado do comprometimento, da lealdade e da perpetuação da cultura e dos valores organizacionais. O educador é exemplo para os colegas, atua pedagogicamente em todos os espaços relacionais, extrapolando a sala de aula. Estas são manifestações da lógica Familiar, que compõe a conjunção *Estado Corporação Família*.

#### O comprometimento e a lealdade do educador

“Olha, eu sempre realizei muito na sala de aula do Banco, sempre. Agora, **acho que era muito gratificante quando a gente formava novos educadores e que você percebia nesses novos educadores que eles manteriam essa chama acesa.** Eu acho que é isso que os outros fizeram. **Você sentia você plantando aquela semente ali. O gosto, o prazer, o senso de responsabilidade porque estava lá, e isso eu sempre falava com eles também. ‘Quando você está aqui, você não é você, você é um pedaço do Banco que está aqui’.** Então a responsabilidade que você tem que ter em cima do que você está passando ali, sabe? Então quando a pessoa conseguia captar isso tudo, eu achava muito realizador. **Porque eu acho que o que mantém o Banco é essa cultura mesmo, e a Educadoria, ela é muito presente nessa disseminação da cultura do Banco.** Então quando você percebe que você plantou e que isso vai, de alguma forma, continuar, eu acho que isso é muito realizador” (Rz).

“O processo de educadoria, ele sempre foi um processo cuidado com muito esmero. **O processo de formação, quando a gente olha novamente na trajetória da linha do tempo, sempre foi muito robusta essa formação, assim, era um processo formativo também muito longo, ele durava várias etapas. Era como se fosse um vestibular mesmo sabe, com várias etapas, várias provas e tal. Então isso sempre foi um objeto do desejo.** Não era raro o funcionário do Banco ter vontade, ter o sonho, já ter ouvido falar, já ter estado em sala de aula com um educador que era funcionário e via naquilo assim, um objeto do desejo **‘eu quero, um dia, ser educador do Banco’.** Então, assim, é um processo cuidado com muito cuidado, o processo de formação pedagógica, o processo de formação na área temática” (K).

Esse *status*, no entanto, é posto em xeque à medida da influência da lógica Mercado, que nessa fase tem 15% de manifestação, combinada com a redução da lógica Família – 7%. Os valores da produtividade e da dimensão temporal de curto prazo põem em dúvida o valor das ideias e das reflexões levadas pelos educadores no cotidiano do seu trabalho: “[...] começou-se a ter uma ideia de quem era do DESED [educador] ‘viajava’ muito. É. Era bom de ideia, mas não trabalhava muito” (Ad). Em 2013, a formação pedagógica passou da modalidade presencial para a educação a distância – EAD –, o objetivo era reduzir o tempo da formação e consolidar a filosofia do autodesenvolvimento na FE. Os processos seletivos foram reduzidos e paulatinamente substituídos pelo redirecionamento de educadores para

atuação em novos cursos. A FE priorizava a instrumentalização do educador para uma atuação voltada para o negócio. Os cursos presenciais passaram a ter o formato de oficinas – atividades práticas para aprender a realizar negócios: “Tem um cara que vende bem por telefone. Chama o cara. Fala como é que você vende o produto. ‘Ah, eu faço assim, assim, assim, assado...’. Entrou isso, funcionou” (Ad.). O perfil de educador considerado adequado para ministrar essas oficinas substituiu o embasamento pedagógico pela *expertise* negocial.

A motivação para ser educador se resumia à pontuação extra, obtida nas concorrências do “Programa Ascensão Profissional”, numa demonstração do oportunismo e da empregabilidade vigentes no BB. Outro impacto da lógica mercadológica na FE deu-se pelo processo de terceirização. O Banco passou a contratar fundações e organizações especializadas em educação corporativa para desenvolver soluções de aprendizagem, em detrimento da formação e do desenvolvimento de seu próprio quadro de educadores. As oficinas instrumentais suprimiram a carência dos gestores como desenvolvedores, as agências deixaram de ser ambientes formadores, e os cursos presenciais deixaram de ser reflexivos e tornaram-se oficinas:

[...] porque a gente entendia o que? Que o prático era no dia a dia. Você não ia para sala de aula aprender a fazer débito e crédito. Você aprendia ali, no dia a dia, no atendimento, na parceria. Aí o que que o Banco precisou começar a fazer? Aqueles cursinhos, aquelas oficinas, porque o cara do lado não tinha tempo para parar para ensinar o colega que estava chegando. Aí você começa a fazer aquele de oficinazinhas e diz assim: “Estamos batendo o número de horas de treinamento”. Uma bela de uma máscara e perdendo, eu não sei como é que estão os conteúdos hoje, mas perdendo muito da questão da formação crítica, que eu reafirmo, acho que é extremamente incoerente com o objetivo do Banco. Tinha um alinhamento, mas só que era num nível que talvez a empresa, como um todo, focada em resultados, não percebesse que o caminho era por ali (Pin.).

### A gramática mercadológica na FE

“[...] **muitos deles [educadores] eram administradores. [...] eles tinham dois discursos: eles tinham aquele discurso formal e eles tinham o outro, o discurso do ‘vamos ver, vamos que vamos, porque tem que ser assim’**, e você ficava pisando em ovos, tentando mostrar que **o nosso papel enquanto educadores era justamente desconstruir essa prática que não condizia com o que estava nos documentos estratégicos**” (Id.).

“**Ah, mas isso é muito vago, isso é filosofia, isso é teórico’**, mas toda teoria que era trabalhada na **Gestão de Pessoas na área de educação, ela tinha uma fundamentação, ela dava colchão para uma série de outras coisas. Dava consistência**. Então quando eu penso nisso, eu vejo que tinha coerência ou tem, não sei, mas que **tinha coerência sim porque estava fazendo pessoas, profissionais fortes, formados no posicionamento e tal para chegar lá**. Agora, na prática e na percepção, como eu já ouvi gente dizer **‘ah, perda de tempo. Isso é encheção de linguça’**, porque você está discutindo uma ideia e o pessoal quer números” (Pin.).

“**Eles [educadores] eram pessoas que tinha uma formação pessoal muito grande. Tinha um outro lá que mexia com área técnica... Nós fazíamos nossas provas. Por exemplo, hoje a gente contrata a Fundação Carlos Chagas, a Fundação não sei o que para fazer prova de Matemática, prova... Não, nós tínhamos as pessoas que faziam**. Então tinha o Carlão lá, que trabalhou comigo lá na RESEL, que ele era especialista em Matemática. Ele fazia as provas de Matemática do Banco. Tinha a Ana Maria que fazia as provas de Português do Banco. Imagina uma pessoa dessa. **E essa pessoa tinha a cultura do Banco. Eles sentavam um do lado do outro, então eles tinham uma harmonia ali. Tinha uma outra que dava suporte. Então foi terceirizando, terceirizando, terceirizando e começamos a formar soldado**” (Ad.).

“**Então é difícil hoje você ter, pelos cursos que eu vejo, educadores que são referências em liderança, em gestão de pessoas, essa coisa toda, que sejam educadores dos novos líderes**” (LS).

Identificamos a coexistência lógica nesta constelação, uma vez que todas exercem influência simultânea na FE. A conjunção *Estado Corporação Família* é sustentada pela combinação gramatical *cidadania & especialização & exemplo*. A FE é estruturada segundo um processo pedagógico reflexivo e multirreferencial. Os educadores são preparados para lidar com uma realidade complexa, capacitados para problematizar e facilitar a construção do conhecimento por seus educandos, compreendidos como sujeitos do aprendizado – lógica Estado. Os educadores são submetidos a um processo contínuo de formação, reciclagem e atualização dos pressupostos pedagógicos, das metodologias educacionais e do seu alinhamento à estratégia corporativa. Essa formação tem como objetivo sua especialização na pedagogia BB – lógica Corporativa. Os educadores são referência de comportamento e de conhecimento entre os colegas e são instados a atuar em todos os ambientes organizacionais, transcendendo a sala de aula. Têm um *status* diferenciado na organização, compondo uma liderança estratégica, são formadores de opinião – lógica Familiar.

Há arestas nas interfaces da lógica Mercado com as demais – *Mercado Estado*, *Mercado Corporação* e *Mercado Família*. Na primeira, estão os conflitos *instrumentalização & reflexividade e expertise negocial & expertise pedagógica*. O imediatismo do resultado imposto pela lógica Mercado – *tempo é dinheiro* – põe em xeque a maturação da formação para a vida, própria da pedagogia reflexiva – lógica Estado. A FE prioriza o

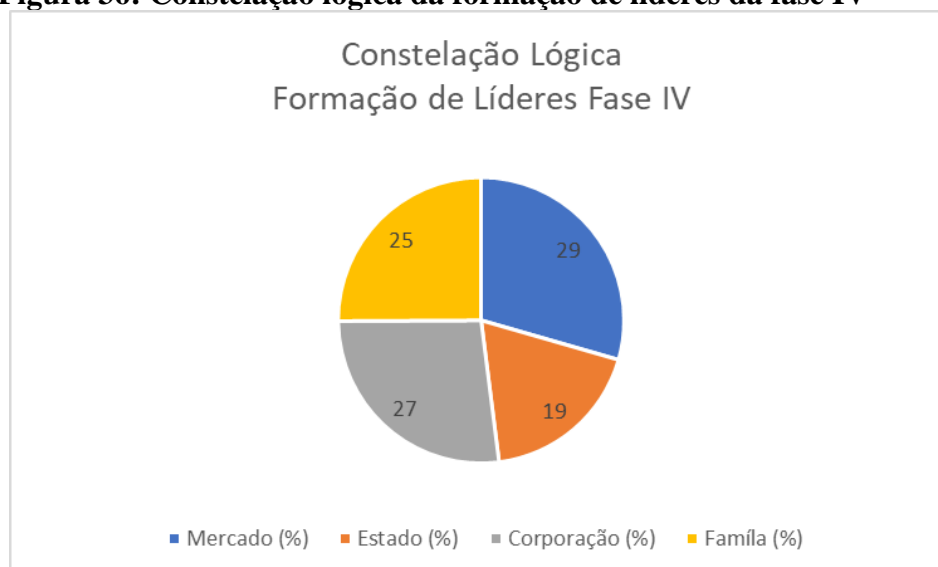
autodesenvolvimento e a experiência negocial dos educadores em detrimento de sua consistência pedagógica.

A aresta *Mercado Corporação* expõe o dilema entre investir na formação de especialistas capazes de aplicar os pressupostos pedagógicos em sintonia com a estratégia corporativa e otimizar recursos, terceirizando as soluções educacionais. Esta coloca em risco a internalização de conhecimentos pedagógicos estratégicos para a organização. Esse dilema se traduz pelo confronto entre *terceirização & formação*.

A aresta *Mercado Família* expõe o confronto entre os elementos gramaticais *performance & formação* e *oportunismo & comprometimento*. O aprendizado pelo exemplo, no cotidiano do trabalho, próprio da lógica Familiar, é inviabilizado pela corrida contra o tempo. Ele é substituído pelas oficinas instrumentais, massificadas, onde se aprende a fazer, sem questionar o *por que* fazer. O estímulo dos educadores pela prática pedagógica é a pontuação extra no “Programa Ascensão Profissional”, e não o comprometimento com a educação, comportamento típico do oportunismo, do interesse próprio e da empregabilidade. Essa aresta expõe os efeitos colaterais dos confrontos lógicos que fogem ao controle da organização. A pontuação extra conferida aos educadores no “Programa Ascensão Profissional” foi fruto de uma política de valorização desses profissionais perante o quadro de colaboradores. O intuito foi reconhecer e premiar aqueles que detinham uma formação singular e um *status* estratégico como formadores e exemplos de comportamento. Sob a influência da lógica Mercado, essa pontuação extra foi desvirtuada, transformando-se em finalidade. Deixou de ser consequência de uma competência diferenciada e de um comprometimento com a causa pedagógica para ser um trampolim para cargos mais elevados.

#### 4.4.3.3 Dimensão formação de líderes

Essa constelação segue o padrão 3 lógicas significativas (Mercado, Corporação, Família) + 1 lógica incipiente (Estado). Pela primeira vez, a lógica Mercadológica aparece com o maior número de manifestações gramaticais – 19%. Essa constelação está ilustrada na Figura 38, a seguir.

**Figura 36: Constelação lógica da formação de líderes da fase IV**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Esse padrão nos indica uma FL orientada para a formação de gestores aptos a lidar com a multiplicidade lógica que permeia a organização. O objetivo era desenvolver protagonistas do resultado sustentável, perpetuando os valores e a cultura do BB, sob uma atuação socioambientalmente responsável. O protagonismo nessas diversas esferas de valor lógico-institucionais requeria uma formação ampliada, que abrangesse a realidade complexa de uma organização plural.

A FL enfatiza o conceito da informação como bem estratégico e capacita os gestores para lidar com a tecnologia da informação e com a precibilidade do conhecimento. Os líderes são responsáveis pela formação da imagem do BB junto aos diversos públicos de relacionamento, usando uma linguagem que produza unicidade e assertividade sobre as ações organizacionais. Soluções educativas capacitam os gestores para a produção do resultado, como o “Gestão de Equipes para Resultados” – GERE. Esse curso reforça o papel do gestor como desenvolvedor dos membros de sua equipe, contribuindo para a obtenção de melhores resultados para o Banco. O “Farol Gerencial”, por meio da *web*, é um espaço de compartilhamento de experiências bem-sucedidas cujo objetivo é obter vantagem competitiva pela convergência de saberes e inovações (XAVIER, 2015). A criatividade, o dinamismo e a autonomia passaram a ser fatores críticos para os gestores, embora prevalecesse a centralidade do foco negocial: “Nós tivemos um modelo de indução de formação de líderes, se eu posso dizer assim, muito voltado para o resultado de curto prazo, para o cumprimento da meta, para dimensão de negócios” (Gz).

Os gestores veem o exercício de sua liderança sendo avaliada, cada vez mais, pela geração de negócios. São criados sistemas de acompanhamento do desempenho negocial para o ranqueamento, premiação e ascensão dos gestores – Desafio, Superação, Sinergia, Conexão. Esse modelo de avaliação induz ao comportamento competitivo e oportunista, “o que vale é o que você vale para o resultado da sua organização em termos de metas, de resultados” (Gz). Essa competitividade e oportunismo se refletem também no estilo de gestão. Os superintendentes das áreas negociais, que são os gestores da rede de agências, competem entre si por colocar sua rede em primeiro lugar na produção nacional de resultado. Essa pressão por resultados cada vez maiores impacta o ambiente de trabalho e a motivação das equipes: “Se a gente não tivesse Superintendente seria bom demais trabalhar no Banco do Brasil. [...] Porque a gente está feliz, daqui a pouco, você recebia um telefonema, o WhatsApp. Caía o céu...” (Br).

A ênfase negocial altera a identidade socioprofissional do gerente. Uma marca cultural da organização é o uso do mesmo sobrenome por todos os membros da *família BB*: *fulano e cicrano do Banco do Brasil*. Esse sobrenome comum foi sendo substituído pelo percentual de cumprimento de metas do gestor:

[Eu era fulano Banco do Brasil, era meu sobrenome]. Não vou falar hoje. Até aposentar [em 2016] eu passei a ser um número, matrícula. Sua matrícula é boa ou ruim. Não tinha mais isso, você era um número. Qual que é o número? Quanto você fez de Ourocap hoje? Ah, fez cinquenta mil de Ourocap, então seu número é cinquenta mil de Ourocap. É o número dele (Md, NG).

A dinâmica laboral também é alterada pela pressão negocial. O conceito de empregabilidade subverte os conceitos de competência e de comprometimento com a organização. A fronteira entre jornada de trabalho e vida pessoal torna-se cada vez mais tênue, sendo que esta última é cada vez mais invadida pela primeira. Essa mentalidade interfere na saúde e na qualidade de vida dos colaboradores: “Eu tenho dó dos administradores do Banco hoje porque assim, eles são cobrados por meta, nem é diariamente mais, o negócio é por hora” (LB).

A FL segmenta as ações educativas conforme os níveis hierárquicos – “Então quanto mais estratégico fosse o nível do gestor, mais ele teria oportunidade de treinamentos mais caros, mais específicos, às vezes no exterior, às vezes em modalidades diferentes” (MM). Para o “Programa de Formação de Executivos”, foram feitas parcerias com instituições

conceituadas internacionalmente<sup>6</sup>. Em 2017, a formação de Executivos teve como linha mestra de soluções educacionais o processo de transformação digital do setor bancário. Por se tratar de um fenômeno global, mesclou parceiros nacionais e internacionais<sup>7</sup>. Nesse contexto, a FL focou o desenvolvimento de quatro competências essenciais para o BB – Liderar pelo propósito, Mentalidade Estratégica, Coragem e Desenvolvimento de Talentos. Duas delas dizem respeito à lógica Mercadológica – mentalidade estratégica e coragem:

[...] é mentalidade estratégica, no sentido de antecipar as mudanças do mercado para dentro do Banco, que a gente fosse protagonista, que o Banco protagonizasse essas mudanças digitais e não viesse a reboque do mercado. E coragem. Coragem para mudar. Tem até um consultor lá da Califórnia que fala igual no Pôquer, “*All-in*”, ter a coragem de apostar tudo, de colocar a alma no negócio, enfim (CM).

Essas competências expressam a lógica mercadológica no que ela tem de mais contemporâneo, que é a proatividade com relação à antecipação das mudanças do mercado, ou seja, protagonizar um novo modelo de negócios, no caso, o digital. Com relação à coragem, ela traz embutida a ideia do risco, do *mergulhar de cabeça*, enfim, do arriscar tudo. Esse investimento no desenvolvimento dos executivos busca o que há de mais avançado e inovador em termos de liderança: “Quando a gente viu que o mundo estava nessa transformação rápida, nós contratamos a *Korn Ferry e Hay Group*, que é a maior empresa de *Headhunters* do mundo” (CM).

Os elementos gramaticais da lógica Mercadológica – *exclusividade, caro, raro* se manifestam nesta fase. A UniBB não contrata qualquer profissional ou instituição, mas aqueles de renome e reconhecimento no mercado global. A *Korn Ferry*, atual consultora da UniBB, apresenta-se como: “Somos, sem sombra de dúvida, o líder global do negócio que capacita o negócio – o negócio das pessoas” (<<https://www.kornferry.com/>>). Chamamos a atenção para a definição do negócio dessa empresa de consultoria contratada pela UniBB – *o negócio das pessoas*. Essa definição de pessoas como negócio transcende a visão cartesiana das pessoas como recursos e nos dá a dimensão da influência da lógica Mercadológica na organização. Os elementos gramaticais de valor – empregabilidade, autodesenvolvimento, oportunismo – são coroados pela nominação das *pessoas como negócio*.

<sup>6</sup> University of Chicago Booth School of Business (EUA); Massachusetts Institute of Technology – MIT (EUA), Columbia Business School e Universidade da ONU (XAVIER, 2015).

<sup>7</sup> Leandro Karnal, Peter Weill e Jeanne Ross (MIT), Randall Kroszner (ex-membro do Federal Reserve Board e professor da University of Chicago), Clifford Schorer (Columbia University), Ram Charan” (Relatório Anual 2017, [www.unibb.com.br](http://www.unibb.com.br)).

### A gramática mercado na FL

**“Você vai ter os cursos, a realidade, dentro da agência é outra. Porque faz o curso de RH, de alguma coisa, você chega dentro da agência e: ‘Esquece aquilo ali. Quanto você tem de Ourocap para vender hoje?’.** Não, mas vamos... ‘É 20 mil de Ourocap, meu filho. Vamos!’.” (Md, NG).

**“E o líder, que era esse cara que ia para uma sala de aula, que recebia essa percepção de uma análise mais crítica, que está preparado para o cenário, para a dificuldade, de repente essa pessoa recebeu um orçamento, recebeu um conjunto de metas, ele tinha que fazer tudo isso, mas tinha que dar conta das metas no final do semestre. Então o que que eu acho que aconteceu? Desse tempo para cá a gente foi construindo um estilo de liderança muito limitado a uma dimensão da liderança, que é a dimensão dos negócios, meio que atrofiada a essa dimensão extremamente importante, nos valores que o líder deve ter no seu processo de formação, e pessoas um pouquinho ali como que se fossem coadjuvantes. É como se a liderança e negócio estivesse puxando na frente e viesse a reboque processos e pessoas, e que se o líder tivesse que escolher entre processos, pessoas e negócios, que ele tivesse que escolher os negócios”** (Gz).

**“Me marcou muito uma atuação do Desenvolvimento de Competências Gerenciais em São Paulo. Eu peguei duas turmas seguidas e ficou muito forte a alta qualificação técnica dos caras, por um lado, os caras assim, top tecnicamente, agora, agressivos, competitivos e impacientes em sala de aula com a discussão. Às vezes as pessoas começavam a falar, até eu, se precisasse falar alguma coisa, eles não tinham muita paciência. O negócio deles é número, número, número, número. Aquela coisa assim [...] ‘eu sei tudo e eu preciso fazer dinheiro porque eu quero promoção’.** Era uma coisa assim, muito resultado, resultado, alto nível de competência e de competitividade” (Pin.).

**“[...] uma parte ruim que é ser um gestor, principalmente no caso de ser um gerente de agência, que é uma coisa que é muito vidraça hoje. [...] você fez um trabalho com a equipe, uma reunião, ‘hoje nós vamos fazer Ourocap o dia inteiro, tal, tal, tal’, liga o superintendente regional: ‘hoje não faça nada a não ser BrasilPrev’.** Treinou uma equipe, nós fizemos cursos, fizemos treinamento interno. **‘Você não ouviu? A meta hoje é essa. A de amanhã vai ser essa’.** Mas nós treinamentos a equipe. O seu planejamento vai por água abaixo. Então essa falta de gestão para o gestor, **essa falta de autonomia para que o gestor faça a sua gestão.** Qual que é o ideal para a empresa? **‘Está aqui, a sua meta é essa. Sua equipe é essa. Se vira e me entrega’.** E deixa a gente trabalhar” (Md, NG).

**“Três e pouco da manhã mandou um tanto de coisa para mim, foto de brincadeira. Eu falei: ‘Isso não é hora de funcionário estar acordado’.** Ele é Gerente de Contas, Gerente de Relacionamento. Ele falou assim: **‘Sabe o que que eu estou pensando aqui? Eu estou pensando (escrevendo no zap zap) é para quem que eu vou vender 100 mil, amanhã, de BrasilPrev e 20 mil de Ourocap, que é a minha meta amanhã’.** Eu falei assim: **‘É, o tempo piorou mesmo’.**” (Md, NG).

Demonstradas as manifestações gramaticais de valor da lógica Mercadológica, passamos à lógica Corporativa. Sob o signo da profissionalização, da competência, da capacitação e do *feedback*, a lógica corporativa se expressa na formação dos gestores por meio da oficina “Gerenciando o Desenvolvimento de Competências”. Seu objetivo é disseminar a filosofia do novo sistema de Gestão do Desempenho e estimular a atuação do gerente como agente do desenvolvimento profissional de sua equipe. Todos os níveis gerenciais vão à sala de aula, totalizando 23.000 gestores treinados (XAVIER, 2015).

Em 2008, a formação dos líderes enfatiza conteúdos relacionados à Governança Corporativa, sob a perspectiva de controles internos e da gestão do risco. Essa ênfase é coincidente com a crise do mercado financeiro internacional e o escândalo da ENRON. Aqui



novamente estão os elementos gramaticais da lógica corporativa – controles internos, gestão do risco, governança.

Em 2011, o “Programa de Desenvolvimento de Líderes” busca a sistematização da formação contínua e democrática dos gestores e tem como pilares a gestão de pessoas e de negócios com foco no cliente e nas práticas e valores da sustentabilidade. Esses pilares constituem os referenciais para liderança no BB. Eles ditam o modelo gerencial pautado na gestão participativa e enfatiza fatores intrínsecos à liderança: comunicação, relacionamento e desenvolvimento. O Programa é composto por vários cursos, sintonizados com o *estado da arte* com relação à liderança: “Eu não tenho dúvida disso, sempre foram construídos assim [cursos de formação de lideranças], tendo as bases científicas do que existe de mais moderno na liderança, no mercado” (MM). Dentro desse espectro de vanguarda científica, o Programa é constituído pelas ações formativas – “Liderança Estratégica”, “Formação de Gestores em Primeira Investidura”, “Oficina Formação de Gestores para Resultados Sustentáveis”, além de estágios realizados em Centros de Excelência nas Diretorias do BB, Mentoria e composição de trilhas de desenvolvimento específicas para cada público. São 18 trilhas com indicações de caminhos diversificados: cursos presenciais e a distância, leituras, vídeos e outras modalidades e ferramentas (XAVIER, 2015).

[...] que o meu papel era formar a minha equipe e que eu era um educador, embora eu não tivesse em sala de aula. Então os líderes eram formados para ampliar a visão sobre o negócio, sobre as pessoas e sobre os processos. Então, assim, eu acho que o Banco sempre quis fazer com que os líderes, eles ampliassem a visão deles para melhorar a realidade, seja alcançando melhores resultados, seja diminuindo os custos. Mas eu acho que o Banco sempre colocou que ele vai para sala de aula e ele aprende, mas ele chega no local de trabalho, ele ensina. (MM).

Mesmo com diversas ações educativas voltadas ao desenvolvimento dos gestores como desenvolvedores de equipe, esta competência permanece incipiente no BB. Em 2016, a consultoria *Korn Ferry* identificou o desenvolvimento de talentos como uma competência essencial a ser trabalhada: “[...] talvez a mais importante é desenvolver talentos. O risco da sucessão é o risco de interrupção da construção da Estratégia. Então ter clareza de que a formação do sucessor é premissa para o sucesso da estratégia no longo prazo” (CM).

Demonstradas as manifestações gramaticais da lógica Corporativa – o investimento sistemático, contínuo, segmentado por nível gerencial e diversificado em torno das competências profissionais requeridas para a função –, passamos aos elementos gramaticais da lógica Familiar. Esta se manifesta já imbricada com os elementos da lógica Corporativa, quando vemos explicitado o papel de gerente desenvolvedor de pessoas, de irradiador dos

valores culturais da organização, de perpetuador da reputação da empresa. Há a imbricação da cultura organizacional e do exercício da liderança: “[...] a cultura da organização é a cultura dos seus líderes” (Gz). A concepção da educação como transformadora das pessoas e da própria organização por meio da formação das lideranças é traduzida pela atuação formadora dos gestores no seu cotidiano de trabalho, tendo em vista que “A EC se materializa na atuação de cada gerente nas suas unidades de trabalho, em todos os níveis, quando agem na condição de gerentes desenvolvedores de suas equipes” (<www.unibb.com.br>).

#### O gerente desenvolvedor

**“E os líderes... Essa cultura tanto vai ser expressão do cotidiano da organização quanto mais o líder conseguir interpretar esses movimentos, essas pressões, e transformar isso em coisa boa, em coisa positiva, em agenda legal, em administração de conflitos, em enfrentamento dos problemas. Então para mim, a educação, a UniBB, a Educação Corporativa no Banco, nas suas diversas mutações, ela é acima de tudo, uma educação transformadora das pessoas e da própria organização” (Gz).**

**“[...] os gestores, como agentes institucionais, com forte peso na formação de opiniões e na determinação das práticas cotidianas têm papel fundamental para a irradiação de credos que promovam negócios pautados na cidadania e no desenvolvimento sustentável. Portanto, em consonância com a Carta de RSA” (XAVIER, 2015, p. 190).**

A função do gerente como formador de sua equipe no cotidiano do trabalho, o aprender pelo exemplo, é própria da lógica Familiar “Eu acho que ao longo da minha carreira profissional eu ensinei bastante, mas aprendi muito mais” (Am). Esse entendimento do processo de aprendizagem que ocorre durante a atividade laboral, no relacionamento entre os sujeitos, passa por uma ampliação do conceito de educação, pois “Você é minha chefe, eu converso contigo no telefone, você me dá um *feedback* etc., faz parte dessa educação” (Id). Esse papel formador dos gestores, notadamente quanto ao exemplo dado no cotidiano do trabalho, diz respeito aos processos, mas também à ética organizacional. Outro elemento gramatical de valor da lógica Familiar é o sentido de companheirismo, de confiança e parceria entre os colegas e entre os subordinados e os gestores. Esse aprendizado pelo exemplo é cultuado na organização. Os gestores que se destacam nesse papel de desenvolvedor de pessoas se transformam em referência pessoal e profissional para seus subordinados. No decorrer da trajetória profissional, o ditado *o bom discípulo supera o mestre* se faz presente. Não é raro o gerente se tornar subordinado daqueles que formou.

### O legado do *Chefe*

“[o superintendente estadual nomeado em 2018] começou falando, agradecendo as pessoas presentes, e uma delas fui eu. Então ele falou: ‘**Olha, eu queria nesse momento pedir palmas para homenagear duas pessoas muito queridas por mim, que foram os meus mestres aqui em Belo Horizonte, quando eu trabalhei aqui. Aprendi muito com eles. Continuam sendo os meus chefes eternos...**’. Alguma coisa parecida com isso. Em função disso, **os outros gerentes todos ficaram conhecendo a gente depois, no café, e ficaram todos brincando com a gente ‘é o chefe dos chefes’**. Enfim, foi algo bem descontraído, porque estava no ambiente do banco. A gente conviveu trinta e três anos, é muito fácil. **Mas ele foi muito educado e gente boa em reconhecer que a gente trabalhou junto. Hoje é muito difícil**. Então isso mostra a capacidade do Luiz Cláudio em gerenciar uma equipe, mostra a capacidade de reconhecer o caminho, porque isso é muito importante, você lembrar dos seus erros e acertos durante a jornada toda. **Então isso engrandece muito a pessoa que, pelo cargo que ocupa hoje pegar duas pessoas que eram simples gerentes e ele levantar a bola toda numa multidão de trezentos executivos. Então eu fiquei muito honrado com isso**” (Mr).

Interessante observar que, no BB, a expressão *chefe* é utilizada como reverência a um profissional admirado por sua trajetória e pelo seu legado como gestor. Temos as expressões *chefe eterno*, *chefe dos chefes* empregadas como um jargão respeitoso referente a uma função que, contemporaneamente à organização, quer nominar como *Líder*. No imaginário coletivo, os superiores hierárquicos continuam sendo *chefes*, tanto no bom quanto no mau sentido da palavra. Essa dubiedade de sentido do termo *chefe* invoca os ícones de autoridade e disciplina próprios da gramática de valor da lógica Familiar e são vistos como dificultadores à implementação do novo estilo de gestão preconizado pela organização. A FL quer a substituição do *chefe* pelo *líder*:

Em visitas às dependências do Banco, temos orientado o trabalho dos gestores e de seus colaboradores para unir forças em torno de um processo transparente e lógico, sem “fofocas”, desapegado de vaidade e de atitudes de centralização excessiva. A recente e saudável mudança da função do gerente, de chefe para líder (ainda bem), alia desafio e complexidade. Além de gerir processos com eficiência, o gerente precisa, dentro de princípios éticos, motivar e envolver as pessoas. O diálogo torna-se, então, um instrumento estratégico para o bom desempenho de suas funções” (PROFI, v. 2, mar, 2004, p. 3).

Pelo recorte da Revista PROFI, percebemos a intenção educativa na revisão dos símbolos arraigados na *família BB* – centralização das decisões –, vaidade, autoridade, falta de diálogo, ordem e disciplina. São ícones da cultura militar, internalizados na organização:

[...] eu desenvolvi um lado, e aí é como mulher, gestora como mulher, eu tive que desenvolver um lado que eu tive problema depois que eu aposentei. Apesar de você ter que ser líder, a mulher, a gente tem que ter autoridade. A gente tinha que mostrar que a gente estava ali e porque que você estava ali. Então eu desenvolvi muito esse lado meu autoritário, e depois que eu aposentei aí é que caiu a ficha. Assim, duas coisas que me marcou muito depois que eu aposentei, essa autoridade. Até em casa os meus filhos, o meu marido começou a falar “você não é mais gerente de uma agência, você não precisa estar mandando aqui igual você mandava lá”. (MB).

Para formar *Líderes Desenvolvedores de Equipes*, aderentes ao novo estilo de gestão pretendido pela organização, são realizadas diversas ações educacionais, pois “A competência humana só manifesta seu potencial máximo quando há confiança total e irrestrita nos líderes, estes no papel fundamental de gerentes desenvolvedores” (PROFI, v. 31, 2005, p.14). Dentre as diversas ações educacionais, é feita a contratação de cursos externos, como o “Programa de Gestão Avançada”, com o fornecedor Amana-Key. O objetivo é contribuir para que a ação gerencial se torne mais educadora e dedicada ao desenvolvimento de equipes (XAVIER, 2015).

A mudança do nome da função dos gestores de equipe de *chefe* para *líder* indica essa intenção de revisão de posturas em torno do papel dos gerentes. A mudança na nomenclatura, no entanto, não indica a revisão do comportamento, pois “[...] não se muda uma cultura de autoritarismo em uma geração” (LO). Portanto, o que temos é a prevalência da tradição histórica de uma organização bicentenária sobre os esforços educacionais – vaidade, autoridade e poder em torno dos *Chefes-Líderes*. Esses componentes culturais impactam no desempenho dos líderes como formadores de pessoas, seja pela atitude de ensinar, seja pelo exemplo na sua conduta cotidiana, que reproduz o mesmo comportamento entre as equipes e os novos entrantes. Essa mudança de mentalidade das lideranças passou a constituir, em 2017, o principal desafio da FL. O perfil autoritário do *Chefe-Líder* do BB, acostumado a falar apenas com quem tem um cargo igual ou superior ao seu, torna mais complexo o seu processo de liderança no modelo de negócios digital: “[...] e aí eu vejo uma dificuldade de adaptação porque nós nunca conversamos diretamente com esse escriturário. Então a gente está fazendo assim, um investimento muito grande de formação da liderança” (CM). No modelo digital, o gestor da agência não tem mais os níveis intermediários de gestão. Ele se relaciona diretamente com o nível operacional, os colaboradores da base: “Então, assim, nem os escriturários estão prontos para lidar direto com o Gerente-Geral e muitas vezes nem o Gerente-Geral está pronto para lidar com um tanto de escriturários” (LS).

### O Chefe-Líder

“[...] eu entrei por uma janela que me direcionava exatamente para o gestor. **Então a minha sala de aula sempre foi... as lideranças. [...] a única forma de me fazer ouvir por essas pessoas era pela minha competência técnica. Eu não tinha AP [cargo hierárquico] para falar com eles.** Só me respeitariam se ele olhasse para mim e falasse assim: ‘Essa pessoa está sabendo o que que ela está falando’. Eu sempre pensei assim, eu falo na sala de aula 10% do que eu sei, eu tenho que ter um pote de informações que me torne respeitada pelo meu conhecimento, claro. Não é para empáfia, não é nada disso. É para eu não me sentir amedrontada. Porque eu estava trabalhando com pessoas... O grupo do Retórica foram os que passaram naquele concurso de altos executivos e que foram nomeados para o exterior. Era um grupo pequeno. **Era um grupo de trinta e poucos funcionários. Uma elite dentro do Banco. Aí você pensa bem, uma PE chega na sala de aula para poder dar um curso desse, ou eu me fazia respeitar pelo conhecimento e pela minha competência técnica ou seria massacrada naquele espaço**” (Mz).

“**Eu tinha uma boa pontuação dentro do TAO, pelos cargos que exerci, pelos cursos que eu havia feito. Inclusive um MBA concedido pelo banco em Gestão Pública, que me dava uma pontuação muito boa nas concorrências que eu ia fazer. Mas não é só isso na empresa. Você precisa também de estar indicado para aquele cargo comissionado de administrador.** Então, assim, eu tinha uma ótima pontuação no TAO, eu tinha experiência em cargos comissionados, mas eu não tinha sido administrador. **Como é que eu supria essa necessidade mesmo estando entre os vinte primeiros colocados, que era um pré-requisito colocado pelo banco? Com as indicações.** Então não adiantava nada eu estar entre os cinco, entre os dez, entre os vinte, se eu não tivesse um superior imediato indicando para aquele cargo ‘Pode colocar o menino que ele dá conta’. E aí valeu muito a experiência que eu tive na Estadual e na Regional no convívio quase que diário com outros administradores gerentes gerais e outros superintendentes regionais” (LP).

“**Eu era Gerente do Atacado, aí me ligaram. Eu concorria. ‘Tem a Agência Belo Horizonte Centro, você quer ser’. Eu: ‘Vou!’.** Todas as minhas administrações eu fui a convite não de amigos, mas pelo trabalho. **Então me chamaram. Beleza.** Me ligaram na sexta-feira: ‘Beleza, Mr., está certo. Já assinamos Comitê, assinou e tal, estamos mandando para Brasília agora’. Isso na sexta-feira. **Beleza. Ótimo. Aí todo mundo, os colegas, os amigos ligaram e tal: ‘Foi para Belo Horizonte. Beleza!’.** Foi divulgado para todo mundo. Aí tá, voltei a trabalhar na segunda, quando eu entrei no sistema, **que eu olhei lá... Tinha outro. ‘Fulano de tal’. Eu rachei de rir. Por quê? Só me falaram que apareceu uma pessoa estratégica. (risos). Uma pessoa estratégica. Apareceu uma pessoa estratégica**” (Mr).

“[...] nós temos uma cultura muito hierarquizada, uma cultura assim, conservadora. E a cultura de uma organização é a cultura dos seus líderes. Ou seja, a forma como a liderança, ela age, as atitudes de uma liderança, ela é extremamente pedagógica, ou seja, o exemplo, ele fala mais alto do que qualquer outra coisa. Mas para mim no Banco, hoje, eu diria que a minha meta, **o maior desafio é que as lideranças tenham essa consciência de que as suas atitudes, elas são pedagógicas, elas são referências.** Então, assim, **não adianta você ter um portfólio muito robusto e muito assertivo naquilo que você precisa formar os seus funcionários, se a liderança, ela tem atitudes que não estão muito aderentes àqueles conceitos que a gente está pregando.** Então eu diria que hoje o maior desafio é esse, é eu ter uma liderança no Banco, e aí eu estou falando em liderança em todos os níveis, principalmente os níveis mais altos, essa consciência de que as minhas atitudes, elas têm um efeito pedagógico e de formação muito gritante, muito forte” (K).

Em uma das ações educativas voltadas para a renovação cultural da organização – o “Inspira BB”, sob o tema *Liderança para um novo tempo* –, o Presidente Paulo Caffareli explica o modelo de liderança pretendido pela organização: “[...] o BB quer o líder integral: trabalho, família e sociedade. Ele deve ouvir, ter resiliência, empatia, humildade e ser exemplo. O BB quer que as pessoas tenham atitude para aperfeiçoar sua liderança”. Nesse evento, as pessoas foram convidadas a refletir sobre o modelo de líder do futuro. Curiosamente, os exemplos que trouxeram como inspiração de liderança foram suas mães e professores: “[...] a visão de futuro delas de liderança está atrelada ao que ela aprendeu no

passado. Um líder do passado que me espelha na liderança do futuro” (LS). Isso nos leva a pensar: se o que as pessoas esperam de uma liderança no futuro é o resgate do modelo que tiveram no passado, então o que acontece com a liderança contemporânea? Esse mesmo saudosismo se manifestou na homenagem ao *eterno chefe*, o *chefe dos chefes*. Interessante observar que a nova geração de colaboradores se remete a símbolos de autoridade para homenagear e vislumbrar modelos de liderança – mãe, pai, chefe, professor. Não podemos, porém, relevar o fato de que essas figuras simbolizam, além de autoridade, exemplo de conduta, valores e formação.

Em síntese, demonstramos as manifestações gramaticais de valor da lógica Familiar, com seus elementos *chefe-líder*, autoridade, formação pelo exemplo, vaidade, disciplina, poder, centralização de decisões. Trouxemos, também, os esforços da FL para atualizar, no sentido de *rejuvenescer*, esses ícones para tornar a cultura *familiar BB* aderente ao novo estilo de gestão pretendido pela organização. Em outros termos, uma liderança democrática, formadora de pessoas, perpetuadora dos valores organizacionais – ética, competência, lucratividade e responsabilidade socioambiental, que atue em consonância com os pressupostos pedagógicos de uma organização-formadora. A FL busca a harmonização das lógicas Familiar e Estado na formação do novo estilo de gestão pretendido pela organização. A realidade, no entanto, expõe as idiosincrasias existentes entre seus respectivos princípios de valor, explicitando os conflitos gramaticais entre essas lógicas.

### A gramática Família na FL

“Depois, quando o banco falou assim: ‘Agora eu quero você gestor’ me deu todas as condições. Então quando eu vejo um gestor que pisa na bola, que foge da questão ética, aí eu já acho que é índole, porque o banco não nos prepara para isso. Ele nos prepara para ser grandes executivos, com produtividade, com ética, formador de outros líderes. Enfim, o banco te prepara para ser gestor” (ML).

“[...] como qualquer gestor do Banco saí super qualificado. Isso para mim é muito bom. Muito qualificado no mercado externo por conta desses desafios que a gente tem que enfrentar diariamente. E, por último, nós temos que ser exemplo. O Banco do Brasil tem que ser exemplo, então nós temos que ser exemplo em tudo que nós fazemos. Então é quase que um super-homem e uma super-mulher. É isso” (NG, H.).

“Outro dia eu fui na despedida de um colega que estava aposentando, dois me encontraram no banheiro. Eles falaram assim: ‘tenho saudade de você demais. Você falava isso comigo, eu pratiquei. O negócio deu certo’. Isso é uma coisa de emocionar a gente, de deixar feliz. Porque às vezes você falava numa reunião, num bate papo ou até num barzinho e tal, e a pessoa guarda. E eu sempre fiz muita questão disso” (NG, Br.).

“Essa turbulência que o Brasil vive hoje é meio complicada. Então eu acho que o menino, ele tem que ser preparado. Ele não chega no banco entendendo que essa é a visão correta e nem que o Banco do Brasil tem esse... eu acho que ele não chega vendo esse escudo [ético do BB]. Porque os exemplos que se vê não é do Banco do Brasil, é de todas as instituições do governo, e o Banco do Brasil, queira ou não, embora seja uma sociedade de economia mista, é o banco do Governo, é o banco do país. Não é? Então não adianta, o menino chega achando que ali ele pode passar por cima dos valores morais e tal. Então cabe a quem? Ao seu gestor. Assim como o Eduardo me ensinou lá que existia metodologias de processo, hoje, talvez, você tem que orientar os meninos não no processo. Naquele tempo atrás esse escudo era muito forte, mas hoje, como você, talvez, não oriente o menino tanto na questão operacional, mas precisa preparar esse menino para as questões éticas, para questões de valores e para outros conceitos também, cara, de produtividade, de RH. Então é um outro mundo que nós não podemos ir [...] se o menino chegar no banco hoje e não tiver um bom líder, ele está condenado a não ser esse... Ou chegar a ser administrador” (ML).

“[...] em 2008, a relação dos superintendentes regionais com os gerentes] era muito próximo. Era muito próximo. Eles construíam juntos. Como eu falei, às vezes a gente não consegue expressar aquilo que a gente sente e lembra. Mas a gente construiu o resultado junto. Permanentemente ele fazia junto. Era parceiro. [entre os administradores]... Havia amizade. O Gerente Geral mais experiente ajudava o mais novo dando conselhos, participando indiretamente, porque não tinha muito caracterizado ainda a questão dos Comitês ampliados. Mas, assim, já havia essa preocupação. Determinados créditos que não era do nosso *metiê*, não era do dia a dia nosso, a gente consultava e tinha respaldo daqueles mais experientes. E o Regional, você podia contar com ele *full time*. Havia um envolvimento pessoal também. Você entendeu? A gente não era afastado, não tinha aquela ideia de que o cara estava em cima e eu não consigo acessar. O regional quase que se colocava na mesma altura nossa. Podia contar com ele no que precisasse, seja nas questões de RH, seja nas questões de alocação de recursos, que naquela época era uma preocupação, questão de sistema, que hoje é tão tranquilo. Naquela época não era tanto. Então a gente precisava deles e havia correspondência” (LP).

“Isso aí já é referência de RH. Um cara genial no RH [supervisor da agência Carijós], um cara além do tempo, um cara fantástico como RH. E além de tudo era um boêmio, que cantava, como dizia, cantava igualzinho Nelson Gonçalves. Então o Adones foi genial na sua forma de nos aprimorar enquanto pedras brutas. Ele nos aprimorou muito. Um senso de equipe, um senso de produtividade, um senso de relacionamento com a sociedade. Foi sensacional. O Adones foi um cara genial” (ML).

A lógica Estado pressupõe uma Formação de Líderes que sejam protagonistas de uma atuação socioambientalmente responsável da organização. Essa atuação diz respeito a todos os públicos de relacionamento, seja com o público interno – equipe, superiores e pares –, seja com o público externo – clientes, fornecedores, concorrentes, governo, enfim, com toda a sociedade. Para o exercício dessa liderança, a FL emprega uma pedagogia humanista, que vê o homem como um ser integral, sujeito do seu processo de aprendizagem. Essa pedagogia é

fundamentada em metodologias problematizadoras da realidade, construtivistas e reflexivas. Dessa forma, vemos que uma pedagogia voltada para a formação do homem como ser integral busca formar Líderes Cidadãos:

O profissional é construído em cima de um homem que tem que ter princípios etc., etc., etc., e o cidadão, que também é construído em cima desse homem, e que antecede ao profissional. Porque o profissional vai ser uma das formas dele exercer bem a cidadania dele, como pessoa humana que ele é (LO).

O BB vai além da formação de líderes cidadãos, ele busca implementar uma gestão organizacional democrática, em contrapartida ao autoritarismo vigente: “O autoritarismo é posto como a forma de sobrevivência da empresa, e não é verdade. Agora, se você sempre só teve aquilo, você vai achar que é real” (LO). São implementadas políticas de equidade nas áreas de saúde e de previdência complementar, cotas para gênero, raça e deficientes físicos, igualdade de direitos para casais do mesmo sexo. Aderente a esse movimento de democratização organizacional, em 2005, a FL incorpora a temática de RSA em todas as ações educacionais, e o “Programa de Identificação e Desenvolvimento de Executivos” enfatiza as competências que levem a práticas negociais inspiradas na *Carta de Princípios de RSA* do Banco. O Programa prevê a imersão dos formandos em projetos voltados para comunidades carentes e inclui a participação no seminário “Gestão no BB: Ética e Sustentabilidade”. Essa linha de formação permeia todos os níveis gerenciais da organização. Em 2008, o “Programa Diálogo – Práticas para a Transformação” aborda a comunicação como ferramenta privilegiada na gestão de equipes. Em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, o curso constitui-se como um espaço de encontro e interação entre os gestores, voltado para a troca de experiência e para o debate teórico. No Programa, é incentivada a gestão participativa e democrática, aliada à qualidade de vida dos gestores e suas equipes e à responsabilidade socioambiental. Esse curso é oferecido no formato *blended*: parte a distância, via *web*, e parte presencial (XAVIER, 2015).

Essa liderança exercida por meio do diálogo pressupõe uma formação consistente dos gestores em torno da dialética, própria do debate construtivo: “O contraditório te estimula a formular melhor os argumentos, a desenvolver um debate. Você não transforma nada sem o outro” (CN). A FL prepara os gestores para desenvolver a estratégia negocial do Desenvolvimento Regional Sustentável – DRS –, no papel de agentes de desenvolvimento. Essa estratégia prevê a aproximação das agências com as lideranças locais para potencialização dos negócios fundamentados nos princípios: ambientalmente correto, socialmente justo, economicamente viável e culturalmente diverso (XAVIER, 2015).



Seguindo o princípio da inclusão, em 2008, é criado o “Programa Equidade de Gênero”. Este vem trabalhar a cultura patriarcal vigente na empresa, criando condições para estimular a participação das mulheres nas concorrências gerenciais. “Mais que um compromisso do BB, entendemos que a equidade é um princípio que precisa ser compartilhado e praticado por toda a sociedade” (PROFI, Suplemento Especial, 2010, p. 29). A questão de gênero na organização continua sendo um desafio, pois o patriarcalismo atua como um fator inibidor da liderança feminina no BB: “[...] se você tem só mulheres ou tem poucas mulheres, e só tem homem selecionando, eles vão selecionar os homens” (W).

Em sintonia com a busca por uma gestão organizacional mais democrática, em 2018, o *Inspira BB – Liderança para um novo tempo* “ajuda a mostrar que independente da hierarquia, a pessoa pode sim exercer uma posição de liderança lastreada na sua experiência de vida, na verdade que as pessoas percebem daquilo que ela diz” (CN).

Dentro do escopo de reflexão sobre liderança e valores, o *Inspira BB* traz como um dos palestrantes Bernardo Toro (2018), para quem “a sociedade prospera continuamente quando suas trocas são *ganha-ganha*. Liderar é ter a capacidade de criar conexões que gerem trocas *ganha-ganha*” (observação participativa no evento, pela autora, março, 2018). Aqui cabe observar a introdução de novos elementos gramaticais de valor da lógica Estado, no conceito de liderança. No *Inspira BB*, as palavras mais ditas pelos palestrantes foram: raízes, origens, inspiração, rede, *ganha-ganha*, valores, líder. Pelas reflexões provocadas no evento, percebe-se a introdução de um novo olhar para o conceito de liderança – aquela que emerge do grupo e transcende a função hierárquica. Esse movimento indica o esforço educativo em desconstruir a figura do *chefe* – lógica Familiar, em contrapartida com uma nova concepção de liderança – aquela que independe dos papéis hierárquicos. Aqui percebemos a interface conflituosa entre as lógicas Família e Estado. Estas duas trazem concepções diferentes de liderança. A primeira traz a autoridade hierárquica do *chefe* que forma seus discípulos pelo exemplo de sua conduta cotidiana. Sua gestão é revestida pelos ícones da centralização do poder, do prestígio e da disciplina. A segunda traz o diálogo como o elemento aglutinador do grupo em torno da construção de conhecimento e da transformação da realidade. A liderança emerge em torno de um consenso grupal sobre quem melhor a representa, em termos de valores e de objetivos comuns, e é desvinculada da hierarquia.

Nessa interface lógica conflituosa, as ações educativas buscam criar pontes cognitivas que permitam o trânsito de valores entre elas. Melhor dizendo, percebe-se a organização em busca de uma mixagem dos princípios de liderança próprios de cada uma dessas lógicas. Ao desconstruir a figura do *Chefe* – lógica Familiar – e criar a figura do *Líder* – lógica Estado –, a

FL busca o *Chefe-Líder*. Por *Chefe-Líder*, entende-se a liderança exercida democraticamente por um ator organizacional que, investido do seu cargo hierárquico, tenha a confiança e a admiração da sua equipe, transmita os valores da organização e seja um exemplo de conduta pessoal e profissional no cotidiano da empresa. Esse *Chefe-Líder* é um desenvolvedor de pessoas e exerce uma liderança transformadora da realidade por meio da educação cotidiana nos espaços relacionais da organização.

Assim, a FL tem como papel fundamental promover reflexões – o que é liderança; qual é o significado do trabalho; quais são as transformações sociais, econômicas e culturais que perpassam a sociedade contemporânea. Essas reflexões propiciam o desenvolvimento das competências – construção de repertório, propósito, sentido do trabalho, visão holística, autoconhecimento. Sob essa formação, o Líder desempenha seu papel de educador, capaz de conduzir reflexões com o seu grupo que construam soluções para os problemas da sua realidade de trabalho.

### Formando *Chefes-Líderes*

“[...] a Educação Corporativa tem a dimensão de ajudar as pessoas a entenderem o seguinte ‘não, isso aqui faz sentido, é isso que eu de fato creio do que seja liderança, é isso que eu vou provocar, é assim que eu vou balizar um conceito de liderança’. Então a educação, ela tem esse papel que é bem importante, mas acima de tudo, na construção de repertório para o grupo e para as pessoas que venham a ocupar a posição de liderança. A segunda coisa [prioritária na formação das lideranças do BB] é a questão do próprio sentido, significado do trabalho, não só para cima, quem está na alta direção, como também para quem vive o dia a dia daquilo que eu proponho, daquilo que eu digo, daquilo que eu planejo, daquilo que eu busco executar, ou seja; – a causa, o propósito, a razão de ser, a finalidade, a causalidade que aquilo provoca para alguém. E terceira coisa são as transformações culturais, econômicas, sociais que o mundo passa; entender essa dinâmica” (CN).

“Então liderar por visão e propósito; a gente abandona a ‘missão’ e traz para dentro do Banco o propósito. O propósito do Banco hoje é cuidar do que é valioso para as pessoas, e aí a gente está falando da pessoa cliente, da pessoa funcionário, da sociedade, do acionista, do regulador. Então essa competência foi uma delas” (CM).

“[...] o programa mais relevante para nós, hoje, pelo menos do ponto de vista da GEPES, é o desenvolvimento de líderes, é mudar o *Mindset* do líder para essa visão mais integrada das coisas, para uma leitura que a gente está chamando de mentalidade estratégica. É você olhar o cenário, que é esse conjunto de pressões sobre as quais a empresa opera e agir de forma proativa” (Gz).

“Porque no meu ponto de vista, a principal competência que o gestor tem é se conhecer, porque quando ele se conhece, ele consegue compreender e trazer as pessoas para ele, para que ele exerça uma liderança que de fato faz a diferença para a pessoa. E quando ele se conhece fica mais fácil ele conhecer o outro e compreender o outro. Então por isso que esse curso [*Pensando Fora da Caixa*, com o Prof. Clóvis de Barros] foi um curso que me marcou muito” (Cl).

“E eu acho que hoje, nos modelos de liderança, muito diferentes das outras décadas, o líder, ele tem que ser o educador. O líder tem que ser o educador. O líder tem que ser o construtor de saídas, de soluções, então ele pode usar de todos os recursos que a transformação digital na área educacional pode oferecer para ele fomentar essa reflexão nas pessoas, para ele possibilitar que as pessoas construam as suas próprias saídas” (Gz).

“[...] a educação pode também nos ajudar a entender o que que é liderança, porque existem vários conceitos sobre liderança. Como é que você provoca nas pessoas a reflexão sobre o que é ser líder. Líder é um atributo individual, que a pessoa, onde estiver, exercerá a função de liderança? Liderança é um poder do grupo, que vê valor em alguém e aí delega esse poder que cada um tem, numa força maior, para alguém que passe a exercer a liderança daquele grupo? Ou seja, o poder, ele emerge do indivíduo, puro e simplesmente, ou ele emerge da coletividade do grupo? Eu prefiro a segunda opção. Você empodera o grupo, você reforça o valor do grupo, você mostra que ser gerente é uma coisa, ser líder é outra. É desejável que o líder seja o gerente ou exerça uma função gerencial, mas necessariamente não é isso que acontece. Para que de fato a pessoa seja líder, ela precisa entender a dinâmica do grupo, ela precisa passar valores para o grupo, e quanto mais naturais e verdadeiros esses valores, melhor será essa conexão. Mas o poder está no grupo, que ao ver valor em alguém, e pode nem ser a pessoa que exerce função gerencial, delega confiança, delega admiração, delega todo engajamento que aquele grupo precisa, um senso de coesão para o grupo, que, na verdade, o líder, ele acaba representando o grupo nos valores presentes nesse grupo” (CN).

Consubstanciadas as manifestações gramaticais da lógica Familiar, abordaremos, então, as interfaces lógicas e suas influências na FL. Nessa constelação, todas as lógicas exercem influência simultânea na FL, formando a conjunção *Mercado Corporação Família Estado*, sustentada pela combinação gramatical *competitividade & eficiência & tradição & cidadania*. Essa pluralidade de competências objeto de desenvolvimento da FL caracteriza a

complexidade do exercício da liderança no BB. Espera-se que os gerentes sejam competentes para lidar com as idiossincrasias organizacionais, harmonizando e capitalizando as incongruências lógicas em favor da empresa. Essa formação plural, no entanto, enfrenta dilemas cotidianos, gerados pelos conflitos gramaticais de valor nas interfaces lógicas dessa constelação – *Estado Mercado, Estado Família, Estado Corporação e Mercado Corporação*.

Com relação à primeira aresta, há o conflito *Idealismo & Pragmatismo*. A FL emprega metodologias lúdicas para provocar reflexões que trouxessem mudanças de comportamento e da realidade do trabalho – lógica Estado –, mas os gestores entendem como idealismo, perda de tempo, brincadeiras para descansar da rotina pesada da agência, condicionada pela realização de negócios – lógica Mercadológica. Os métodos pedagógicos empregados são cientificamente testados e reconhecidos no meio acadêmico – lógica Corporativa –, mas são desqualificados pelos gestores, sendo considerados *coisa de doido*. Ao mesmo tempo, encontra-se a permanência dos hábitos e rotinas internalizados na cultura organizacional. Os gestores atravessam o *portal da ludicidade*, para descansar da sua realidade laboral, mas, ao retornar ao seu local de trabalho, reencarnam o mesmo *modus operandi* pragmático e lucrativo. Consubstanciando essa ambiguidade lógica, há a reflexividade em confronto com a geração de resultados. Os gestores eram formados para serem críticos e reflexivos, mas eram cobrados e avaliados pela sua capacidade de geração de negócios.

### A travessia de portais

“Então eu acho que a incoerência [entre a proposta pedagógica e a prática laboral] era essa, **era conseguir mostrar a importância, a necessidade, a importância, a relevância da criticidade, da formação como gestor, a visão de formadores de pessoas em contraponto a essa necessidade de resultado, resultado, resultado**” (Pin.).

“[...] e essa liderança mais crítica, essa liderança mais do contraditório, de mostrar que existe uma maneira diferente de pensar e de fazer, ela foi perdendo espaço na organização. E eu digo que foram duas coisas, a necessidade de geração do resultado, de cumprimento da meta, e a dificuldade dos nossos sistemas de desenvolvimento de competências e de gestão do desempenho, de fazerem as mudanças na rapidez que era preciso” (Gz).

“[...] eu não consegui fazer gestão por não me deixarem fazer gestão. Aquilo ali já estava me magoando. Eu sem dormir. Eu não dormia. Dormia três, quatro horas por noite, já pensando no dia seguinte, o que que ia fazer e tal. Então é muito complicado você gostar e estar ali. Hoje mudou, é Conexão, mas na época era Sinergia [sistemas de ranqueamento dos gestores por cumprimento de metas negociais], **se você não entregasse na Etapa Ouro você não era ninguém**” (NG, Md.).

“Mas sabe qual é o cuidado que eu acho que a empresa tem que ter? **É de não haver uma dicotomia muito grande entre esse tipo de evento [Inspira BB] e sobre o seu dia a dia.** [...] ‘O que você fala é tão diferente...’. Não. **‘O que você faz grita tanto, que eu não consigo ouvir o que você fala’.** Então o que eu diria do Inspira é isso. Mas eu diria que é esse o cuidado que a empresa tem que ter, o que eu faço sempre vai gritar mais alto, a ponto de que eu não consigo ouvir o que você fala” (Cl.).

“Ah, vou fazer um curso’, e as pessoas dizerem assim, quando elas voltavam, trazendo às vezes novidades que o curso oferecia, novas formas de lidar com os conflitos nas agências, novas formas de se relacionar com os funcionários e tal, as pessoas falar assim: **‘Isso é coisa do DESED’.** É como se a pessoa saísse do ambiente que era da empresa, onde valia a hierarquia, e se afastasse [...] Mas eu fico pensando quando o cara fala assim, isso é coisa do DESED, quer dizer, é coisa de gente doida, é coisa de gente que quer mudar o mundo, mas que está em outro... Em outro plano. Eu acho que era isso. Ali ele tinha um comportamento, na sala, depois, quando ele atravessava de volta... voltava para a condição anterior. Não significava às vezes uma mudança. Porque o rito de passagem, ele possibilita uma mudança de condição. **Quando o cara saía para fazer um curso, ‘ah, vai lá descansar, fazer aquelas brincadeiras’, que eram brincadeiras sérias. Eles não entendiam [métodos cientificamente pensados, testados]. É. Testadas. E aí ele achava assim: ‘Ah, é um descanso.** Eu vou lá para descansar porque aqui na agência está comendo o pau. Aí eu vou lá, fico uma semana, volto tranquilo, e vou continuar batalhando’. Eu sentia isso. Eu acho que **eles não eram capazes de entender que aquele momento era um momento em que a gente tentava cutucar para uma mudança.** Claro, eu acho que algumas pessoas até que entendiam isso, mas não era a regra. **Eu acho que a maioria dos gerentes voltavam para as suas práticas anteriores**” (Mz).

“Uma coisa que eu sempre admirei, a preocupação do Banco com isso [formação dos gerentes] e a qualidade do que o Banco oferecia. Agora, o contraponto é que era uma briga com a rede [negocial] para conseguir liberar esses caras para eles irem para sala de aula, sempre pressionados, na verdade, cada vez mais pressionados, inclusive... Assim, eles tensos porque ficavam em sala e dando conta do que que estava acontecendo na agência. Sendo cobrados mesmo em sala de aula. Então, assim, teoricamente era lindo, lindo, apaixonante a qualidade do trabalho, mas no dia a dia era educar... Especialmente quando era gestor em sala de aula sempre foi muito complicado por causa disso, dessa briga com o negocial, a priorização do negocial. Nós nunca tivemos força para isso, para fazer uma barreira. A gente nunca teve força. Então eu acho que esse era o falho, era o que falhava um pouco. **Então os caras, eles iam, mas muitos deles não interiorizavam, não aproveitavam aquela qualidade, aquele potencial, aquela coisa de material que tinha porque estavam muito mais ligados na coisa do resultado e da competição.** O sofrimento sempre foi esse” (Pin.).

Na aresta *Estado Família* há o conflito *Democracia & Autoridade*. Ao mesmo tempo em que a organização defende um estilo de gestão democrático por meio do diálogo franco entre as equipes, a cúpula da empresa mantém seu *status* de poder e de centralização do

conhecimento, não há uma abertura para a *escuta* da base: “Uma falsa liberdade. ‘Não, você pode falar o que você pensa e tal’, mas, assim, cuidado, você pode falar, mas não fala não. Porque dependendo para quem você for falar, você vai ficar marcado” (CI).

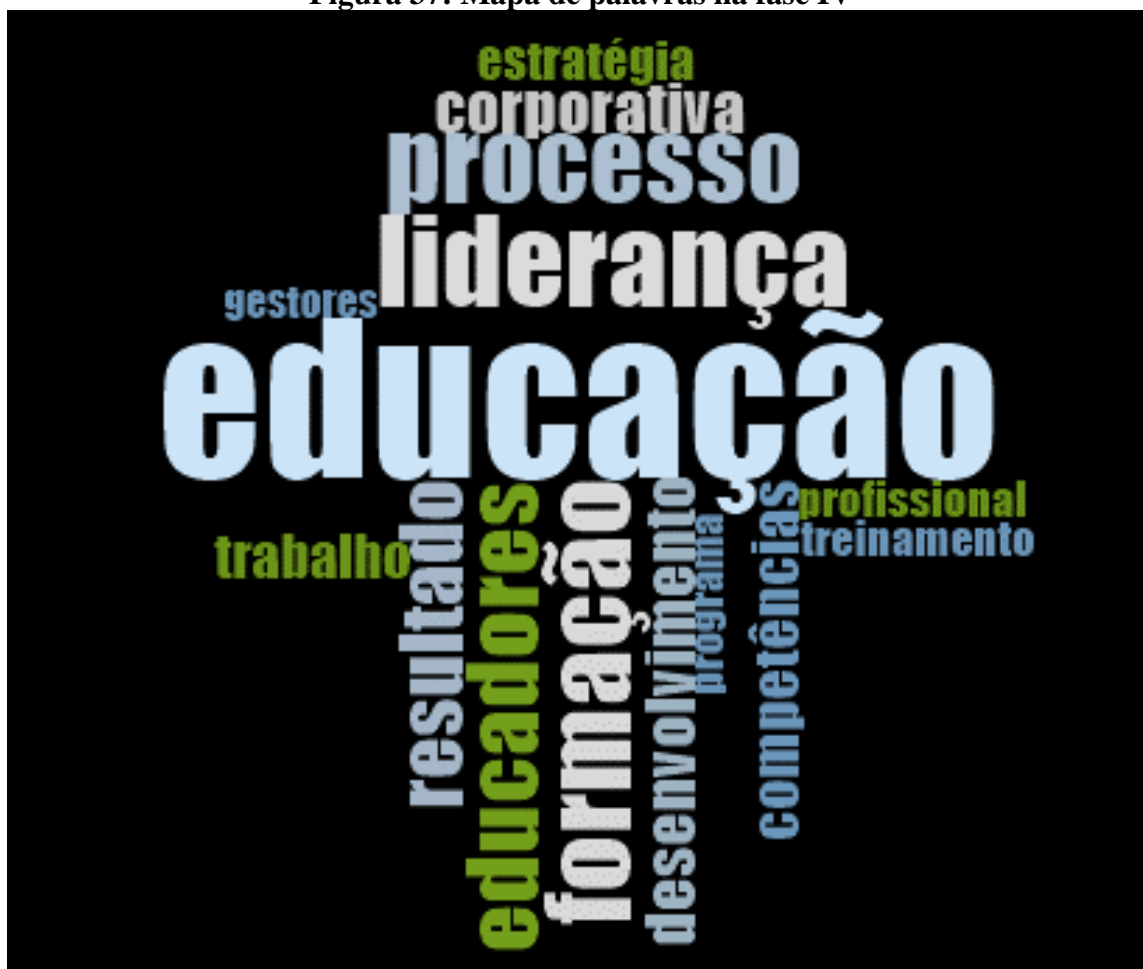
Na aresta *Estado Corporação*, percebe-se o conflito *Cidadania & Produtividade*. O Presidente do Banco quer o líder integral – trabalho, família e sociedade –, mas os gestores vivem uma realidade diferente: “[...] eu não queria aposentar. Eu aposentei muito por causa disso, a gente não tinha tempo para nada, era 24 horas de dedicação para o Banco” (MB). No líder integralmente dedicado ao trabalho, à organização – sob a expressão “[...] o Gerente do Banco é 24 h” (Ng), vê-se a manifestação da lógica corporativa. Ele não tem vida familiar, nem social. Não pode estudar durante sua jornada de trabalho, prevalece a lógica do autodesenvolvimento. Essa ambiguidade entre as ações educativas promovidas para o desenvolvimento dos gestores e as condições organizacionais oferecidas para a realização desse aprendizado são uma constante na dinâmica gerencial: “[...] é quase um sacrilégio você falar que está indo fazer um curso. Era proibido? Não, não era” (CI).

A aresta *Mercado Corporação* expõe o conflito entre a formação e a especialização dos gestores para o exercício da liderança e a premência da geração de resultados exigida pela lógica Mercadológica. Ocorre, então, o binômio gramatical *Performance & Formação*. Assim, veem-se, por meio dos conflitos manifestados nessas arestas, a ênfase mercadológica no *modus operandi* do exercício da liderança no BB, bem como o embate do autoritarismo diante da liberdade de expressão. Entende-se, no entanto, que a organização busca uma mixagem desses perfis, trazendo a relação dialógica e a construção do conhecimento para todos os espaços relacionais do cotidiano do trabalho. Resta saber como se dará a dinâmica futura dessa constelação.

#### 4.4.4 Análise das constelações lógicas

Apresentamos, na Figura 37, o mapa das 15 palavras mais citadas nessa fase. O objetivo é avaliar a ênfase gramatical de valor por meio de sua centralidade no mapa e compará-la com os padrões de relacionamento lógico observados.

Figura 37: Mapa de palavras na fase IV



Fonte: Software NVivo.

A Figura 37 espelha a ênfase da educação nessa fase histórica. Essa educação vem acompanhada das palavras liderança, formação, educadores, desenvolvimento. Pela primeira vez, temos as palavras “estratégia”, “competências” e “resultado”. A centralidade dessas palavras no mapa denota o investimento do BB no desenvolvimento de suas lideranças e da tradição de sua educação corporativa. Essa educação visa às competências necessárias ao cumprimento da estratégia e do resultado almejado. As palavras “administradores” e “gestores” constantes dos mapas anteriores foram substituídas por “liderança”. Isso reflete o esforço da organização para rejuvenescer o seu modelo de liderança. Vemos, portanto, a manifestação gramatical das lógicas Mercado, Estado e Corporação, todas significativas nessa fase.

Nessa fase, ocorre a manifestação simultânea das quatro lógicas, porém formando diferentes constelações em cada uma das dimensões analisadas. Identificam-se dois padrões de relacionamento: (i) 3 lógicas significativas + 1 lógica incipiente, observado na EC, MP e FL; (ii) 1 lógica predominante + 1 lógica significativa + 2 lógicas incipientes, observado na

FE. Há as conjunções lógicas – *Mercado Corporação Família Estado*, observada na EC, MP, FL, e *Estado Corporação Família*, encontrada na FE. A primeira conjunção se sustenta mediante diferentes combinações gramaticais, a depender da dimensão em que ocorre. Assim, na EC a sustentação se dá pelo conjunto *capital intelectual & sistematização & tradição & cidadania*, orientando uma formação preconizada pela sistematização do conhecimento como um ativo organizacional, pelo atendimento de excelência aos diversos públicos de relacionamento, sem deixar de promover o desenvolvimento do País. A educação é um valor para o BB e está sedimentada na sua cultura e na sua história. No MP, a sustentação se dá pela combinação *Autodesenvolvimento & Competência & Tradição & Responsabilidade Social*. O MP orienta o autodesenvolvimento de competências negociais embasadas nos princípios de responsabilidade socioambiental, dando sequência à tradição da prática educativa no BB. Na FL, a sustentação se dá em torno dos elementos gramaticais *Competitividade & Eficiência & Tradição & Cidadania*. A FL orienta os gestores à atuação lucrativa, eficiente, comprometida com os valores do BB e promotora dos princípios de cidadania.

A conjunção *Estado Corporação Família* se sustenta pela combinação *Cidadania & Especialização & Exemplo*. Essa tríade gramatical orienta uma FE estruturada segundo uma pedagogia reflexiva e multirreferencial, consolidada por um processo contínuo de formação, reciclagem e atualização dos pressupostos pedagógicos, das metodologias educacionais e do seu alinhamento com a estratégia corporativa. Os educadores são referência de comportamento e de conhecimento entre os colegas e são instados a atuar em todos os ambientes organizacionais, transcendendo a sala de aula.

Nas interfaces lógicas há cinco arestas – *Mercado Família, Mercado Estado, Mercado Corporação, Estado Família e Estado Corporação*. A primeira ocorre no MP e na FE. No MP, o conflito se manifesta em duas combinações gramaticais distintas: *gestor negociador & gestor formador* e *autodesenvolvimento & aprendizado coletivo*. Esses conflitos espelham a influência de princípios divergentes desse par lógico, pois ao mesmo tempo em que o BB orienta a realização de ações educativas no ambiente de trabalho, promovidas pelos gestores, estes são cobrados e avaliados pela sua *performance* negocial. Para desempenhar esses dois papéis, os gestores enfrentam o dilema temporal: imediatismo e cotidiano. Necessitam de tempo na sua rotina diária para investir na formação de sua equipe, e de imediatismo na geração de negócios. Essa mesma dualidade é posta pelo autodesenvolvimento em contrapartida ao aprendizado coletivo. Sob o conceito de empregabilidade, está a competência do autodesenvolvimento, que reforça o individualismo e o interesse próprio. Nesse contexto,



os colegas veem-se como adversários, disputando os melhores cargos e salários. Nessa concorrência, não há espaço para o compartilhamento de experiências e de conhecimento. Na FE, os conflitos são expressos por duas diferentes combinações gramaticais – *performance & formação* e *oportunismo & comprometimento*. O aprendizado pelo exemplo, no cotidiano do trabalho, é substituído pelas oficinas instrumentais, massificadas, onde se aprende a fazer, sem questionar o *por que* fazer. O estímulo dos educadores pela prática pedagógica é a pontuação extra no “Programa Ascensão Profissional”, e não o comprometimento com a educação, comportamento típico do oportunismo, do interesse próprio e da empregabilidade.

A aresta *Mercado Estado* ocorre no MP, na FE e na FL. No MP, a interação dilemática é gerada pelo confronto entre os elementos gramaticais *oportunismo & educação* e *competitividade & solidariedade*. A primeira controvérsia diz respeito à pedagogia reflexiva e problematizadora – “por que fazer?” *versus* “fazer agora” – o imediatismo do cumprimento das metas típico da lógica Mercadológica. O segundo conflito – *competitividade versus solidariedade* – provoca o descasamento entre o aprender junto – próprio da pedagogia social construtivista – e o aproveitamento das oportunidades para obter vantagens em proveito próprio – típico da lógica Mercado. Aqui a ideia é *sair na frente*, comportamento induzido pelo conceito da empregabilidade, que transforma colegas em concorrentes. Na FE, o confronto se dá entre os elementos gramaticais *instrumentalização & reflexividade*. Esse binômio reflete o imediatismo do resultado imposto pela lógica Mercado – *tempo é dinheiro* – e põe em xeque a maturação da formação para a vida, própria da pedagogia reflexiva – lógica Estado. Na FL, o conflito se dá pelo binômio *pragmatismo & idealismo*. O investimento na formação é visto como perda de tempo, *coisa de doido*, em detrimento da realização de negócios.

A aresta *Mercado Corporação* ocorre na FE e na FL. Na FE, o dilema se expressa pelo confronto entre os elementos gramaticais *terceirização & formação* e *expertise negocial & expertise pedagógica*. O BB deixa de investir no desenvolvimento de seu quadro de educadores e passa a contratar soluções no mercado, terceirizando essa atividade. Sob a influência do segundo binômio, a FE prioriza o autodesenvolvimento e a experiência negocial dos educadores em detrimento de sua consistência pedagógica. Na FL, o confronto se dá entre *performance & formação*. Os líderes são instados a focar na *performance* negocial de suas unidades e, ao mesmo tempo, a dedicar-se a sua especialização e desenvolvimento permanentes. As diversas soluções desenvolvidas na FL são boicotadas na organização pela premência do fechamento de negócios – muito é oferecido, mas pouco se aproveita.

A aresta *Estado Família* ocorre no MP e na FL e fundamenta-se no confronto entre *democracia & autoritarismo*. No MP, esse conflito espelha a contradição de uma pedagogia problematizadora diante de uma cultura autoritária. Na FL, esse conflito constitui o esforço pedagógico empregado no desenvolvimento de uma liderança democrática diante da tradição bicentenária de uma gestão patriarcal.

A aresta *Estado Corporação* expõe o conflito entre *cidadania & produtividade* na FL. O BB forma cidadãos, sua educação é para a vida, o gestor é um líder integral: na família, no trabalho e na sociedade. Sua dedicação ao Banco, entretanto, é por 24 horas, a exigência de cumprimento de metas crescentes impacta sua saúde, sua vida familiar e social, repercutindo no seu desempenho e na sua identificação com a empresa.

Apresentamos, no Quadro 32, uma síntese das modalidades de relacionamento lógico e das combinações gramaticais de valor identificadas nessa fase.

**Quadro 32: Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase IV**

Combinações gramaticais de valor nas interfaces lógicas da fase IV		
Interfaces lógicas	Elementos gramaticais	<i>Locus</i> de ocorrência
Mercado Corporação Família Estado	<i>Capital intelectual &amp; sistematização &amp; tradição &amp; cidadania</i>	EC
	<i>Autodesenvolvimento &amp; competência &amp; tradição &amp; responsabilidade social</i>	MP
	<i>Competitividade &amp; eficiência &amp; tradição &amp; cidadania</i>	FL
Estado Corporação Família	<i>Cidadania &amp; Especialização &amp; Exemplo</i>	FE
Mercado Família	<i>Gestor negociador &amp; gestor formador</i>	MP
	<i>Autodesenvolvimento &amp; aprendizado coletivo</i>	
	<i>Performance &amp; formação</i> <i>Oportunismo &amp; comprometimento</i>	FE
Mercado Estado	<i>Oportunismo &amp; Educação</i> <i>Competitividade &amp; Solidariedade</i>	MP
	<i>Instrumentalização &amp; Reflexividade</i>	FE
	<i>Pragmatismo &amp; Idealismo</i>	FL
Mercado Corporação	<i>Terceirização &amp; formação</i>	FE
	<i>Performance &amp; formação</i>	FL
Estado Família	<i>Democracia &amp; autoritarismo</i>	MP, FL
Estado Corporação	<i>Cidadania &amp; Produtividade</i>	FL

**Fonte: Elaborado pela autora.**

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 Principais achados

Neste capítulo, desenvolvemos as considerações finais sobre os achados retomando a pergunta da pesquisa e os objetivos. Fazemos nossas considerações referente aos 54 anos da prática educativa do BB. Apresentamos, separadamente, a EC em cada uma das suas dimensões. Nosso objetivo é clarificar os efeitos das mudanças das constelações lógicas ao longo das fases históricas sobre a prática educativa. Dissertamos sobre as modalidades de interação lógica, com suas respectivas combinações gramaticais de valor. Discorremos sobre nossas contribuições para a teoria institucional e para a gestão organizacional e, finalmente, sobre as limitações desta pesquisa e sugestões para estudos futuros.

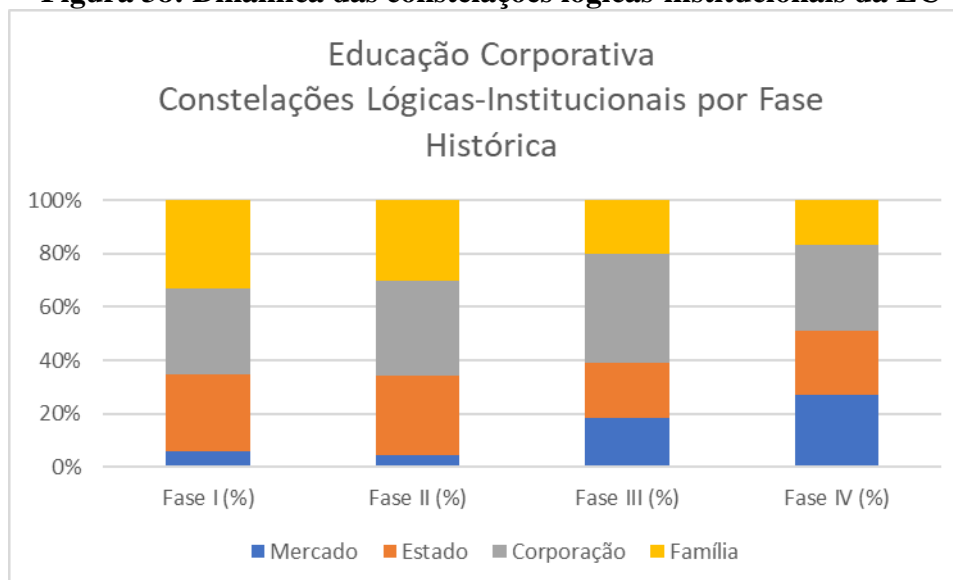
A questão de pesquisa – como a dinâmica das lógicas institucionais se evidencia nas práticas organizacionais? partiu de duas premissas – (i) a pluralidade lógica institucional incide sobre as organizações prescrevendo múltiplas pressões por conformidade; (ii) as práticas organizacionais refletem as lógicas incidentes nas organizações. Com relação à primeira premissa, este estudo corroborou a existência da pluralidade institucional no Banco do Brasil. As lógicas Mercado, Estado, Corporação e Família manifestaram-se simultaneamente ao longo dos 54 anos pesquisados. Um achado da pesquisa é que as múltiplas lógicas institucionais podem influenciar simultaneamente um único ator social.

Quanto à segunda premissa, este estudo corroborou o entendimento de que é possível identificar a manifestação das lógicas institucionais presentes numa organização por meio da análise de suas práticas. As lógicas Mercado, Estado, Corporação e Família manifestaram-se por meio da prática educativa do Banco do Brasil, durante todo o período pesquisado. Um outro achado da pesquisa é que as lógicas institucionais podem materializar-se numa única prática organizacional.

Com relação ao objetivo geral de pesquisa – analisar a dinâmica das lógicas institucionais nas manifestações materiais e simbólicas das práticas organizacionais –, esta pesquisa corroborou a validade do conceito de constelação lógica para identificar a manifestação simultânea de múltiplas lógicas na prática organizacional. Os achados revelaram que a coexistência lógica perdura ao longo do tempo sem a dominância de uma lógica sobre as demais. A coexistência lógica pode variar seu padrão de manifestação a depender dos contextos da organização e do campo institucional, mas as múltiplas lógicas permanecem influenciando simultaneamente a prática organizacional. Essa coexistência duradoura e

simultânea é revelada pelas diferentes constelações lógicas existentes na prática educativa do BB e está ilustrada na Figura 38.

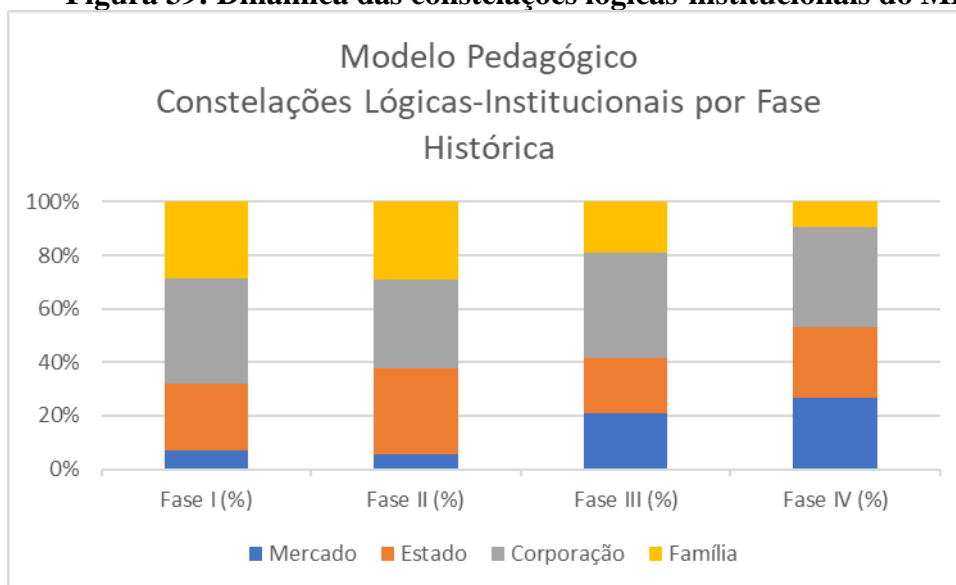
**Figura 38: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais da EC**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

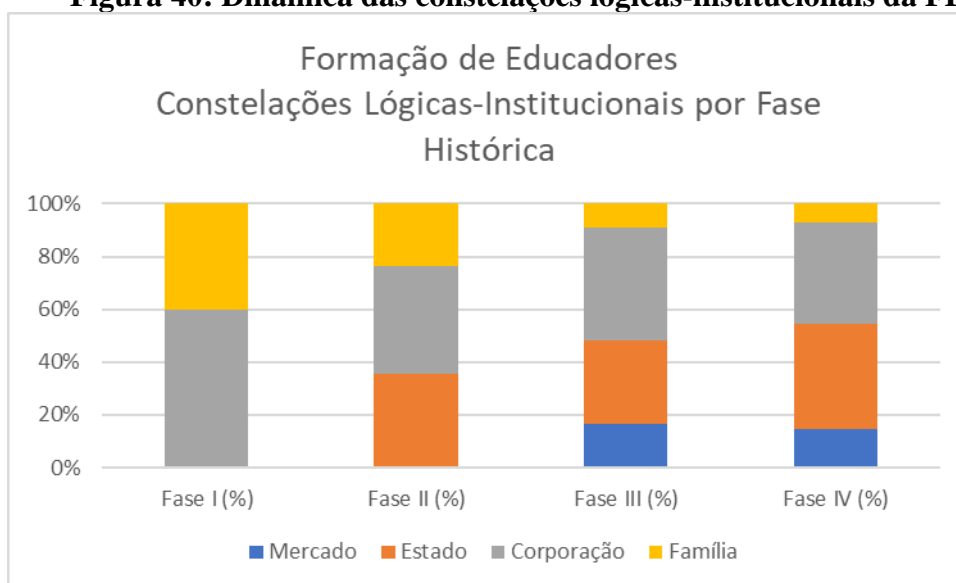
Nas fases I e II as quatro lógicas se fazem presentes, mas é notável a inexpressividade da lógica Mercado com relação às outras três. O que se observa é que há uma reacomodação das ênfases de manifestação lógica a partir da fase III, com a crescente presença da lógica Mercado, formando constelações mais *equilibradas* com relação a seus componentes.

Goodrick e Reay (2011) defendem a segmentação da prática como uma estratégia para reduzir a complexidade institucional. Os achados dessa pesquisa não corroboraram esse entendimento. A pesquisa revelou que a complexidade institucional persiste nos segmentos da prática, variando seu padrão de manifestação lógica. Isso foi demonstrado nas três dimensões da prática educativa do BB – MP, FE e FL. A análise das manifestações lógicas das dimensões da EC revelou novas interações gramaticais ocorridas nas interfaces das constelações, que contribuiu para o entendimento da dinâmica operativa das lógicas na EC, conforme ilustrações das Figuras 39, 40 e 41.

**Figura 39: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais do MP**

Fonte: Elaborado pela autora.

O MP é fortemente influenciado pela lógica Corporativa em todas as fases históricas. Isso denota a sistematização contínua do modelo de referência da prática educativa do BB. Aliada à lógica Corporação, a lógica Estado também exerce sua influência, traduzida aqui pela adoção da pedagogia socio construtivista mesclada à escola clássica.

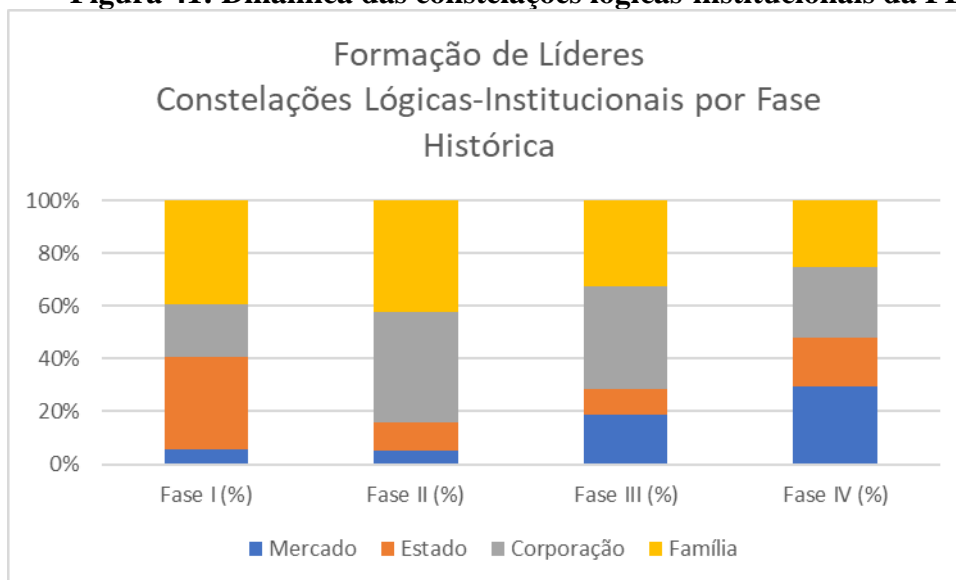
**Figura 40: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais da FE**

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as três dimensões da EC, a FE demonstrou maior diferença de padrões de manifestação lógica. Foi a única dimensão que não expressou as quatro lógicas em todas as fases históricas. Essa dimensão é fortemente influenciada pela lógica Corporativa, denotando a profissionalização dos educadores do BB e o investimento contínuo realizado pelo BB na

especialização de seu quadro de educadores, confirmando a diferenciação desses profissionais dentro da empresa, com relação à sua qualificação. Essa qualificação diferenciada é propiciada pela formação pedagógica sócio construtivista – lógica Estado – que se enfatiza ao longo do tempo.

**Figura 41: Dinâmica das constelações lógicas-institucionais da FL**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Dentre as três dimensões da EC, a FL é a que mais expressa a influência progressiva da lógica Mercado. Esse padrão revela a alteração do papel dos líderes da organização ao longo do tempo, que passaram de leais promotores do desenvolvimento do país a negociadores competitivos e lucrativos.

Quanto aos objetivos específicos – identificar as múltiplas lógicas institucionais da organização e descrever as manifestações materiais e simbólicas das lógicas institucionais na práticas organizacionais – esta pesquisa corroborou a validade da aplicação da gramática dos *Mundos de valor* (Boltansky e Thévenot, 2006) aos tipos ideais das lógicas institucionais (Thornton et al., 2012), conforme sugerido por Cloutier e Langley (2013). Essa gramática permitiu tangibilizar os princípios de valor das lógicas institucionais por meio dos papéis, objetos, símbolos e temporalidade de cada ordem de valor manifestos na prática educativa do BB. Propôs-se, então, um modelo para analisar a manifestação das múltiplas lógicas institucionais na prática educativa – a Gramática Lógica da Prática Educativa – GLPE.

Com relação ao outro objetivo de pesquisa – descrever a dinâmica das múltiplas lógicas institucionais –, os resultados demonstraram que as modalidades de interação entre as lógicas dependem das combinações gramaticais de valor. Tão importante quanto se observar a

ênfase de manifestação de uma lógica numa constelação – incipiente, significativa ou predominante –, é observar as interações entre os elementos gramaticais nas interfaces do conjunto. Tais combinações gramaticais traduzem os princípios de valor das lógicas envolvidas. Quando os elementos gramaticais atritam entre si, surgem arestas nas interfaces lógicas, revelando os conflitos existentes entre os respectivos princípios de valor. Em todas as dimensões houve o incremento de arestas ao longo do tempo. Os dados revelaram que a amplificação da ocorrência de arestas ocorre simultaneamente ao redesenho *tendente ao equilíbrio* das ênfases de manifestação lógica dentro das constelações. Ocorreram arestas nas interfaces das quatro lógicas, porém sob diferentes combinações de elementos gramaticais. Um mesmo par lógico pode interagir em diferentes modalidades, a depender dos elementos gramaticais combinados. As combinações gramaticais estão ilustradas nos Quadros 33, 34 e 35.

**Quadro 33: Combinações gramaticais de valor do MP ao longo das fases históricas**

Fases	I	II	III	IV
Interfaces	<i>Produtividade &amp; Cidadania &amp; lealdade</i>	<i>Produtividade &amp; Cidadania &amp; lealdade</i>	<i>Profissionalismo &amp; Problemática &amp; empregabilidade</i>	<i>Competência &amp; responsabilidade social &amp; tradição &amp; autodesenvolvimento</i>
Arestas	<i>Criticidade &amp; instrumentalização</i>	<i>Emancipação &amp; obediência &amp; Dedicção exclusiva &amp; formação acadêmica</i>	<i>Empregabilidade &amp; estabilidade</i>	<i>Gestor negociador &amp; gestor formador &amp; Autodesenvolvimento &amp; aprendizado coletivo &amp; Oportunismo &amp; educação &amp; Competitividade &amp; solidariedade &amp; Democracia &amp; autoritarismo</i>

**Fonte: Elaborado pela autora.**

O Quadro 33 evidencia o crescimento das arestas nas interfaces lógicas das constelações a medida do enfático crescimento de manifestação da lógica Mercado no MP. O par lógico Estado e Corporação exemplifica como os elementos gramaticais *cidadania* e *produtividade* coadunam-se para orientar uma prática educativa voltada à conscientização do papel do BB como promotor do desenvolvimento nacional e à promoção da qualificação profissional para o cumprimento desse papel. No entanto, na interação entre os elementos gramaticais *criticidade* e *instrumentalização* há uma aresta, por causa da oposição entre seus princípios de valor – pedagogia crítica e escola clássica.

**Quadro 34: Combinações gramaticais de valor da FE ao longo das fases históricas**

Fases	I	II	III	IV
Interfaces	<i>Produtividade &amp; lealdade</i>	<i>Produtividade &amp; Cidadania &amp; lealdade</i>	<i>Especialização &amp; problematização &amp; comprometimento &amp; agregação de valor</i>	<i>Especialização &amp; cidadania &amp; exemplo</i>
Arestas		<i>Emancipação &amp; obediência</i> <i>Educação cidadã &amp; escola clássica</i>	<i>Empregabilidade &amp; estabilidade</i> <i>Oportunismo &amp; competência</i> <i>Curto prazo &amp; perenidade</i> <i>Oportunismo &amp; solidariedade</i>	<i>Performance &amp; formação</i> <i>Oportunismo &amp; comprometimento</i> <i>Instrumentalização &amp; reflexividade</i> <i>Terceirização &amp; formação</i> <i>Expertise negocial &amp; expertise pedagógica</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa dimensão não apresenta arestas na fase I. Isso se deve à complementariedade entre os princípios de valor das lógicas Corporação e Família. Os elementos gramaticais *produtividade* e *lealdade* se coadunam para formar educadores comprometidos com a profissionalização dos quadros do BB. No entanto, à medida da formação pedagógica fundamentada na filosofia crítica – lógica Estado – surgem os conflitos entre os seus respectivos elementos gramaticais, a partir da fase II. Estes, acentuam-se com a crescente influência da lógica Mercado a partir da fase III, acrescentando novos atritos às interfaces das constelações.

**Quadro 35: Combinações gramaticais de valor da FL ao longo das fases históricas**

Fases	I	II	III	IV
Interfaces	<i>Lealdade &amp; produtividade &amp; cidadania &amp; exclusividade</i>	<i>Produtividade &amp; lealdade</i> <i>Patriarcado &amp; competição</i>	<i>Profissionalismo &amp; empreendedorismo &amp; democracia &amp; comprometimento</i>	<i>Competitividade &amp; eficiência &amp; tradição &amp; cidadania</i>
Arestas	<i>Equidade de gênero &amp; patriarcalismo</i> <i>Democracia &amp; autoritarismo</i> <i>Perenidade &amp; imediatismo</i> <i>Desenvolvimentista &amp; oportunista</i>		<i>Patriarcado &amp; democracia</i> <i>Compadrio &amp; meritocracia</i> <i>Empreendedorismo &amp; produtividade</i> <i>Performance &amp; formação</i>	<i>Pragmatismo &amp; idealismo</i> <i>Performance &amp; formação</i> <i>Democracia &amp; autoritarismo</i> <i>Cidadania &amp; produtividade</i>

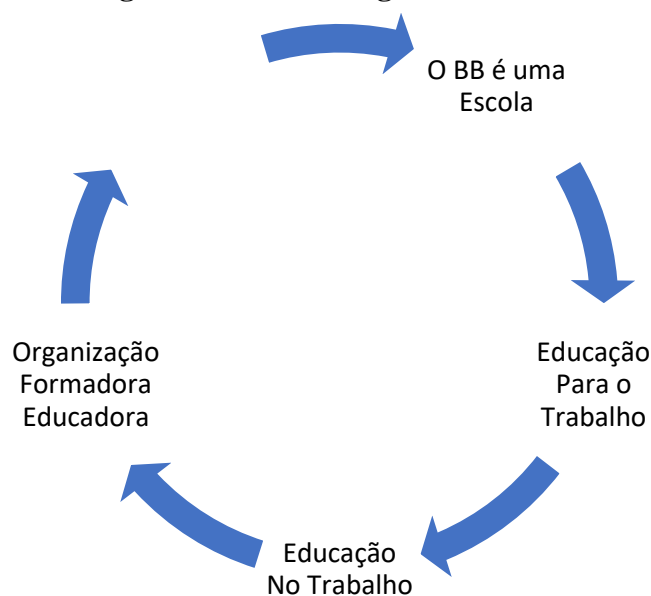
Fonte: Elaborado pela autora.

A FL não apresenta arestas na fase II. Isso se deve à complementariedade entre os princípios de valor das lógicas Corporação, Família e Mercado neste momento histórico. Os líderes são formados segundo os elementos gramaticais *produtividade*, *lealdade*, *patriarcado*



*e competição*. A combinação destes elementos sustenta o papel a ser desempenhado pelos líderes – chefes eficientes e competitivos na promoção do desenvolvimento do país.

Com relação ao último objetivo – analisar como as múltiplas lógicas institucionais se evidenciam nas práticas organizacionais – os resultados mostram a aderência das constelações lógicas-institucionais aos diferentes propósitos da prática educativa do BB nas diferentes fases históricas. O MP é o instrumento organizador das ações de ensino e aprendizagem empreendidas pela educação corporativa. Ele traz as abordagens filosóficas sobre a educação, as metodologias empregadas, os objetivos a serem alcançados através das ações formativas. Os dados sugerem que a cúpula do BB nunca se pôs a par dessas questões, provavelmente por considerá-las de menor importância, se comparadas àquelas que constituem suas ocupações rotineiras, como finanças, logística, governança. Essas definições pedagógicas foram delegadas à assessoria, cujas concepções ideológicas foram paulatinamente impregnando a prática educativa da organização, sem o correspondente acompanhamento estratégico da cúpula. Essa delegação é resultado, além do desinteresse, da falta de conhecimento sobre a temática educação, que permitiram o desenvolvimento da pedagogia *desediana* no BB. A exceção a essa realidade é o curto período de um pedagogo à frente da Vice-Presidência de Pessoas e Responsabilidade Socioambiental – VIPES –, ocorrido na fase IV. No seu exercício o MP foi formalizado como documento estratégico, instituindo a pedagogia crítica como uma premissa formativa. Tudo indica ser essa uma possível explicação para a implantação progressiva de uma pedagogia crítica numa cultura organizacional adversa ao questionamento e à problematização, como ocorreu no BB. Os diferentes estágios do MP estão ilustrados na Figura 42:

**Figura 42: MP – estágios evolutivos**

**Fonte: Elaborado pela autora.**

A Figura 42 mostra os estágios percorridos pelo MP. Como se vê nas análises históricas, o BB quer retornar à condição original de *ser uma escola*, apresentando-se como uma *organização formadora-educadora*. Isso, no entanto, é incongruente com a realidade, pois as condições para que uma organização seja *formadora-educadora* estão ancoradas nos requisitos: (i) binômio chefe/subordinado; (ii) aprendizado coletivo; (iii) desenvolvimento do homem integral; (iv) problematização da realidade; (v) liberdade de expressão.

Esses requisitos foram sendo paulatinamente enfraquecidos no BB, à medida da acentuação da lógica Mercado em detrimento das lógicas Família e Estado. A recuperação da condição de *escola* impinge a presença dos elementos gramaticais de valor *solidariedade* e *reflexividade*, próprios da lógica Estado; e *lealdade* e *pertencimento*, próprios da lógica Família. Esses elementos gramaticais conflitam com a gramática mercadológica: *oportunismo*, *interesse próprio*, *instrumentalização para o negócio*, *empregabilidade*.

A FE consiste num esforço permanente para a constituição de um quadro de colaboradores aptos a desenvolver as competências dos colaboradores da organização. Desde o início, foi adotado o critério de identificação de talentos, dentro do quadro do BB, que pudesse agregar às suas funções de bancário a prática da educação. Numa realidade de pouca formação universitária, aqueles que a detinham eram considerados autoridades em suas áreas de conhecimento. Formou-se um seleto grupo de educadores, convidados a formar os colegas pela sua erudição e experiência universitária. Começou, assim, o culto à figura do educador

corporativo. No decorrer do tempo, a organização foi investindo na formação pedagógica desse grupo, apresentando a concepção construtivista e introduzindo metodologias que propiciassem o debate, a problematização e a visão crítica. Esses educadores constituíram uma casta dentro da *família BB*, sendo considerados gurus, mestres, tutores pelos colegas. A partir da perda da conta do Tesouro Nacional, esse *status* é posto na berlinda: os educadores devem ser capazes de evidenciar o valor agregado de sua atividade educativa para o resultado do Banco. A pedagogia crítica e as metodologias empregadas passam a ser consideradas utópicas, brincadeiras de criança. Nessa trajetória, a *expertise* pedagógica perde espaço para a *expertise* negocial, que passa a balizar a titulação dos educadores. As ações educativas tomam o formato de oficinas, e as soluções digitais predominam sobre as presenciais. Nessa trajetória, os educadores passam pelos seguintes *status*: gurus, bicho-grilo, bom de negócios. Esses estágios estão ilustrados na Figura 43.

**Figura 43: Educadores – estágios do *status quo***



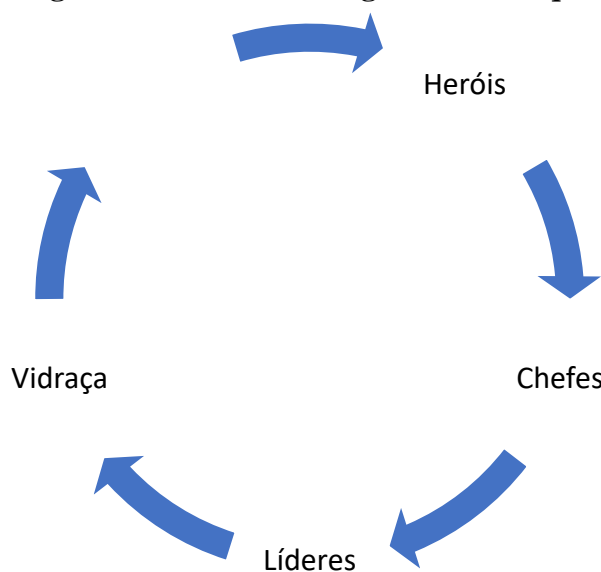
**Fonte: Elaborado pela autora.**

A Figura 43 mostra os estágios do *status* vivenciado pelo quadro de educadores corporativos. Reconhecidos inicialmente como eruditos, compunham uma classe detentora de conhecimentos que ultrapassavam a rotina do trabalho bancário: economia, contabilidade, administração, direito. A partir de sua especialização pedagógica, transformaram-se em referência de comportamento e de sabedoria entre os colegas. Com a acentuação da lógica Mercado, passaram a ser questionados por suas metodologias lúdicas e construtivistas, tendo sua eficácia educacional desacreditada. A formação pedagógica é subvalorizada com relação à *expertise* negocial, que passou a pautar a seleção e a formação dos educadores. A permanecer

essa base formativa, questionamos se não está havendo um retorno ao propósito original de constituição de um quadro de educadores: reproduzir conhecimentos. A tendência que se vislumbra é a manutenção de um quadro de negociadores exemplares, travestidos de educadores corporativos.

A FL se manteve, ao longo do tempo, como uma ação prioritária da prática educativa do BB. Esse segmento teve acesso a pensadores, nacionais e internacionais, expoentes nas áreas de economia, política, relações internacionais, administração, estratégia e liderança. Os líderes constituíram uma casta dentro a *família* BB – a *chefia*: referência de comportamento, detentores de autoridade, leais à organização e perpetuadores de sua tradição e de seus valores. Nas fases I e II, essa casta de colaboradores se identifica com a empresa e demonstra satisfação no papel que desempenha na organização, são os heróis do BB. Com o advento da perda das contas do Tesouro Nacional, esse perfil de liderança não atende mais à organização. É necessário mudar a cultura, desfazendo os laços familiares e fortalecendo os princípios de mercado. Esses *chefes* são desvalorizados em detrimento do novo perfil desejado: os *líderes*. A FL realiza uma empreitada para a renovação do quadro de gerentes – o “Programa Novos Gestores”. O novo perfil valoriza a gestão democrática, a competência técnica e a *expertise* negocial. Nesse novo perfil de liderança, *mandar* deixa de ser um poder. A palavra de ordem é articular, participar, ouvir. Esse novo perfil convive com os antigos *chefes*, muitos deles na cúpula da organização. Surgem os conflitos intergeracionais de estilo de liderança. A cúpula continua na *chefia*, mas os “Novos Gestores” têm que ser *líderes*. Esses conflitos se acentuam na medida da imposição crescente de metas negociais, da mudança de *status* do gerente – de herói a vidraça, do exercício de uma gestão participativa, que demanda convencimento em vez de ordenamento. Esse segmento inicia um processo de desvanecimento de seus vínculos de pertencimento à *família* BB, ninguém quer ser vidraça. Os estágios de *status quo* dos líderes está ilustrado na Figura 44.

**Figura 44: Líderes – estágios do *status quo***



**Fonte: Elaborado pela autora.**

A Figura 44 ilustra os diferentes estágios do *status* organizacional do grupamento de lideranças. Fundamentado nos elementos gramaticais da lógica Família – autoridade, poder, exemplo, pertencimento e lealdade –, esse grupamento constituiu uma casta da *família* BB. A acentuação da lógica Mercado enfraqueceu esses princípios de valor, substituindo-os pela geração de resultado, pelo oportunismo e pela empregabilidade. A lógica Estado contribuiu para essa mudança de *status* ao valorizar a gestão democrática em detrimento do autoritarismo. O resultado é um segmento que, outrora uma casta, hoje é uma vidraça, alvo de julgamentos por causa de suas ineficiências organizacionais. Nessa análise histórica, observou-se o investimento da UniBB na formação de um novo estilo de liderança – democrático e formador. Entende-se que esse perfil de liderança desejado pelo Banco do Brasil pressupõe a manifestação enfática das lógicas Estado e Família, atuando em equilíbrio com Mercado e Corporação, dentro da constelação.

A partir dessas considerações, conclui-se que a prática educativa do BB bem como as suas três dimensões avaliadas – MP, FE e FL chegam à contemporaneidade influenciada simultaneamente pelas lógicas Mercado, Estado, Corporação e Família. A lógica Mercado se destaca nestas constelações pelos atritos gerados por seus elementos gramaticais de valor na sua interface com as demais lógicas – as arestas. O MP não sustenta a filosofia de uma organização *formadora-educadora*; a FE cria um quadro de negociadores travestidos de educadores; a FL cria um quadro de *gestores bipolares*. Essa bipolaridade é resultado da formação para o exercício de uma liderança democrática, numa cultura autoritária; da

exigência de uma atuação formadora de pessoas, numa cobrança crescente por geração de resultados imediatos. Estes são os efeitos produzidos pela complexidade institucional na prática educativa do BB.

## 5.2 Implicações teóricas

Os resultados encontrados contribuem com os estudos que investigam como as organizações experimentam a multiplicidade lógica e, mais especificamente, com aqueles que dizem respeito às manifestações materiais e simbólicas de múltiplas lógicas institucionais influenciando simultaneamente as práticas organizacionais. As contribuições relacionam-se a quatro pontos: (i) proposição de um novo modelo para se estudar as manifestações lógicas institucionais nas práticas organizacionais – GLPE; (ii) validação do conceito de constelações para estudar a simultaneidade das lógicas institucionais; (iii) compreensão do relacionamento entre as lógicas componentes de uma constelação; (iv) elucidação dos atritos ocorridos nas interfaces lógicas – arestas.

O sistema interinstitucional concebido por Friedland e Alford (1991) tem fundamentado os estudos sobre lógicas institucionais (Thornton *et al.*; 2012). Tal concepção tem sido empregada para estudar a influência das lógicas institucionais nas práticas profissionais de professores (Coburn, 2004), farmacêuticos (Goodrick e Reay, 2011), editores americanos de ensino superior (Thornton, 2004), mas não é do nosso conhecimento, estudos realizados sobre a prática educativa de um único ator social, razão pela qual procurou-se outro modelo além da constituição de tipos ideais. Esta pesquisa empregou a gramática dos *Mundos de valor* (Boltansky e Thévenot, 2006) para tangibilizar as manifestações das lógicas institucionais na prática organizacional. A gramática de valor evidencia as micro relações lógicas a partir das atitudes, papéis, objetos, símbolo e temporalidade dos princípios lógicos institucionais, permitindo identificar as habilidades sociais e as competências que os atores sociais necessitam empregar nas interações sociais nos diversos mundos de valor (Cloutier e Langley, 2013). Patriotta *et al.* (2011) em seu estudo sobre o acidente nuclear na Alemanha mostraram a manifestação das diferentes ordens de valor nos discursos dos *stakeholders* por meio da gramática de valor; Thévenot *et al.* (2000) compararam as práticas políticas e culturais na França e nos Estados Unidos com relação à questão ambiental frente a empreendimentos logísticos, observadas segundo os elementos gramaticais presentes nos depoimentos dos atores envolvidos. Baseado na complementariedade entre os princípios lógicos institucionais e as ordens de valor (Cloutier e Langley, 2013), desenvolveu-se a Gramática Lógica da Prática Educativa – GLPE – que propiciou o emprego dos elementos

gramaticais de valor para identificar a manifestação das lógicas institucionais na prática organizacional e as interações gramaticais existentes nas interfaces lógicas.

A adoção do conceito de constelação lógica – conjunto de lógicas institucionais –, (Goodrick e Reay, 2011) permitiu vislumbrar a incidência simultânea de múltiplas lógicas na prática organizacional. Enquanto a literatura institucional reconhece a coexistência de múltiplas lógicas (Scott, 2008; Thornton e Ocasio, 2008), a tendência tem sido a de mostrar a atuação de lógicas secundárias como um estado transitório entre diferentes lógicas dominantes. Greenwood *et al.*, (2010) mostraram a atuação moderadora das lógicas Estado e Família com relação à influência predominante da lógica Mercado, na adoção do *downsizing* por corporações na Espanha. Goodrick e Reay (2011) analisaram a profissão farmacêutica em seus diversos estágios evolutivos e identificaram a coexistência lógica sob dois padrões de relacionamento – cooperativo e competitivo. Thornton (2004) mostrou a transmutação da predominância lógica profissional para a lógica mercado na indústria editorial de ensino superior nos Estados Unidos. Diferentemente desses autores, esta pesquisa demonstrou que a coexistência lógica perdura ao longo do tempo sem a dominância de uma lógica sobre as demais. A coexistência lógica pode variar seu padrão de manifestação a depender dos contextos da organização e do campo institucional, mas as múltiplas lógicas permanecem influenciando simultaneamente a prática organizacional. As modalidades de interação entre as lógicas são dependentes das combinações gramaticais de valor ocorridas nas suas interfaces. Tais combinações gramaticais podem gerar *arestas* lógicas – conflito entre os princípios de valor dos elementos gramaticais em interação nas interfaces de uma constelação. A segmentação de uma prática organizacional em suas dimensões não reduz a complexidade institucional, diferentemente do posicionamento de Goodrick e Reay (2011). A segmentação da prática em suas dimensões constituintes evidencia a persistência da complexidade institucional, que se apresenta sob diferentes composições lógicas. A segmentação é um meio para se identificar os conflitos presentes nas interfaces lógicas das constelações.

O relacionamento entre as lógicas componentes de uma constelação é dependente das combinações gramaticais ocorridas nas interfaces lógicas. Goodrick e Reay (2011) identificaram o *modus operandi* das lógicas baseado na força de sua manifestação, mas não aprofundaram o conhecimento sobre as interações lógicas ocorridas nas suas interfaces. Tão relevante quanto se observar a manifestação das lógicas, é observar as interações gramaticais entre elas. As interações gramaticais podem potencializar a influência de uma lógica dentro da constelação. O foco de análise voltado para os efeitos gerados pelas combinações gramaticais

ocorridas numa constelação contribui para a compreensão das tensões geradas pela complexidade lógica na prática organizacional. Um mesmo par lógico pode interagir por diferentes modalidades dentro de uma constelação, a depender dos elementos gramaticais em interação. Verificar as modalidades de interação dos pares lógicos auxilia na compreensão dos dilemas provocados pela complexidade institucional.

Com relação às contribuições para a Administração, este estudo oferece uma alternativa para a gestão da complexidade institucional. Em vez de buscar sua redução, buscar sua potencialização a partir do estímulo e valorização das combinações gramaticais. A detecção dos confrontos de valor ocorridos nas interfaces lógicas – arestas – habilita o gestor a agir pontualmente na gestão dos dilemas organizacionais.

No que concerne à prática educativa, a pesquisa mostrou as interações gramaticais de valor geradas pela influência simultânea e duradoura das múltiplas lógicas institucionais nesta prática. Conhecer as interações gramaticais ocorridas nas interfaces lógicas possibilita aos gestores identificar os atritos entre os elementos gramaticais e trabalhar os conflitos de forma a minimizar os impactos advindos da complexidade lógica. Os achados evidenciaram a potencialidade da prática educativa para o desenvolvimento de líderes aptos a lidar com os dilemas impostos pela complexidade institucional.

### **5.3 Limitações da pesquisa**

Essa tese, por constituir-se como uma pesquisa qualitativa e descritiva, utilizando o método do estudo de caso, já apresenta, de início, as limitações impostas por estas escolhas. A subjetividade do olhar da pesquisadora, o envolvimento com o objeto de estudo e a complexidade do objeto a ser observado – restringem as conclusões do trabalho. A pesquisadora trabalhou no BB por 25 anos. Está desligada da empresa há seis anos, mas, mesmo assim, a imparcialidade necessária à observação científica exigiu um esforço permanente de distanciamento do objeto de estudo. Além desse distanciamento, analisar uma organização bicentenária, cuja trajetória a caracteriza como uma instituição, nos moldes concebidos por Selznick (2011), é de extrema complexidade. Além disso, tem-se a prática analisada – educação, um fenômeno inerente à humanidade. Um tema que permeia a história da civilização e, concernente à educação corporativa, é ainda recente nos estudos da Administração, portanto, há muito a se conhecer. O estudo de caso é limitado, pois os resultados possibilitam explicar o caso observado, validando premissas teóricas para o caso e permitindo inferências para estudos futuros, mas não permite extrapolar o caso analisado.



Desenvolvemos um novo modelo para estudar a complexidade institucional incidindo na prática educativa – a GLPE. Entendemos ser interessante a aplicação desse modelo para investigar a complexidade institucional em outras práticas organizacionais, empregando as combinações gramaticais de valor e suas respectivas lógicas institucionais.

Vimos, nesta tese, a manifestação das constelações lógicas na prática educativa de uma organização de economia mista. Torna-se interessante pesquisar essas manifestações na prática educativa de uma organização privada, por exemplo, dos demais *players* do mercado financeiro.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADAMI, Maria Fenech, KIGER, Alice. *The use of triangulation form completeness purposes*. **Nurse Researcher**, v. 12, n. 5, p. 19-29, 2005.
- ALDRICH, H. E., FIOL, C. M. Fools rush in? The institutional context of industry creation. *Academy of Management Review*, v. 19, n. 4, p. 645-670, 1994.
- ALPERSTEDT, C. Universidades Corporativas: discussão e proposta de uma definição. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, v. 5, n. 3, set./dez, 2001.
- ARDOINO, Jacques. *Para uma psicologia socialista*. Brasília (DF): Plano, 2003.
- ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos da formação humana. In: SILVA, T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARROYO, Miguel. *Parecer sobre a reformulação do Curso de Formação de Instrutores*. CEFOR: Belo Horizonte, Banco do Brasil, 1994.
- AURÉLIO, 2016. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/relativo>>. Acesso em 3.3.2017.
- BANCO DO BRASIL, Relatório Anual UniBB 2017. Disponível em: <[www.unibbcom.br](http://www.unibbcom.br)>. Acesso em: 25.10.2018.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1977.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 516 p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BECK, N.; WALGENBACH, P. Technical efficiency or adaptation to institutionalized expectations? The adoption of ISO 9000 standards in the german mechanical engineering industry. *Organization Studies*, v. 26, n. 6, p. 841-866, 2005.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BITEKTINE, A. Toward a theory of social judgments of organizations: the case of legitimacy, reputation, and status. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 1, p. 151-179, 2011.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *On justification. Economies of worth*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2006.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madri: Ediciones Akal, S.A., 2002.

BOXEMBAUM, E.; JONSSON, S. Isomorphism, diffusion and decoupling. In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 2, p. 78-98.

BRANDÃO, G.R. *A configuração de Universidade Corporativa e suas implicações na Gestão de Recursos Humanos: um estudo de caso*. XXVIII Encontro da ANPAD – Curitiba/PR – 25 a 29/set, 2004.

BRANDÃO, G.R. Gestão de Pessoas e as Universidades Corporativas: dois lados da mesma moeda? *ERA – Revista de Administração de Empresas*, vol. 46, n. 2, São Paulo. Abril-junho, 2006.

BRUNSSON, Nills. *The organization of hypocrisy. Talk, action and decision in organizations*. London: Copenhagen Business School Press, 2 edition, 2002.

BURRELL, G., MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analyses*. London: Heinemann, 1979.

CASTRO, Cláudio de Moura; EBOLI, Marisa. Universidade corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. v. 53, n. 4, São Paulo, junho-agosto, 2013.

CARBONE, Pedro Paulo. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Pedro Paulo Carbone, Hugo Pena Brandão, João Batista Diniz Leite, Rosa Maria de Paula Vilhena. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 172 p.

CLOUTIER, C.; LANGLEY, A. The logic of institutional logics: insights of French pragmatist sociology. *Journal of Management Inquiry*. v. 22, n. 4, p. 360-380, 2013.

COBURN, C. E. Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*. v. 77, n. 3, p. 211-244, 2004. Doi: 10.1177/003804070407700302.

COOLEY, C.H. The social self – The meaning of “I”. In: COOLEY, C.H. *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner’s sons, 1992, Cap. 1, p. 168-210. Disponível em: <<http://www.broku.ca/meadproject/cooley/cooley-1902/cooley-1902f.html>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

CREVANI, L., LINDGREN, M., PACKENDORFF, J. Leadership, not leaders: on the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*. v. 26, n.1, p. 77-86, 2010. Doi: 10.1016/j.scaman.2009.12.003.

CZARNIAWSKA, B. How to Misuse institutions and get away with it: some reflections on institutional theory (ies). In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 32, p. 769-82.

DAY, D. V. Leadership development: a review in context. *Leadership Quartely*. v. 44, n. 4, p. 581-613, 2000. Doi: 10.1016/S1048-9843(00)00061-8.

DEEPHOUSE, D. L.; SUCHMAN, M. Legitimacy in organizational institutionalism. In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 1, p. 49-77.

DENZIN, Norman, K.; LINCOLN, Yvonna, S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications Inc., 1994.

DiMAGGIO, P. J., POWELL, W. W. *The new institutionalism in organizational analysis*. London: The University of Chicago Press, 1991.

DiMAGGIO, P. J. Constructing an organizational field as a professional project: U.S. art museums. In: DiMAGGIO, P. J., POWELL, W. W. *The new institutionalism in organizational analysis*. London: The University of Chicago Press. 1991, cap. 11, p. 267-292.

DRORI, I.; HONIG, B. A process model of internal and external legitimacy. *Organization Studies*. v. 34, n. 3, p. 345-376, 2013.

EBOLI, Marisa. O papel das lideranças no êxito de um sistema de Educação Corporativa. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. v. 45, n. 4, São Paulo. Outubro-dezembro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.

EBOLI, Marisa; HOURNEAUX, J. F.; MANCINI, Sergio. Breve panorama da Educação Corporativa no Brasil: Apresentação de resultados de pesquisa. XXIX Encontro da ANPAD – Brasília/DF – 19 a 21, setembro, 2005.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. Stanford University. *Academy of Management Review*. Stanford. v.14, n. 4, 1989.

ELSBACH, K. The architecture of legitimacy: constructing accounts of organizational controversies. In: JOST, J. T., MAJOR, B. *The psychology of legitimacy*. New York: Cambridge University Press, 2001, cap. 16, p. 391-415.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio: Paz e Terra, 1993.

FRIEDLAND, R.; ALFORD, Robert R. Bringing society back in: symbols, practices, and institutional contradictions. In: DiMAGGIO, P. J., POWELL, W. W. *The new institutionalism in organizational analysis*. London: The University of Chicago Press. 1991, cap.10, p. 232-63.

FRIEDLAND, R. « The Institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process. Patricia H. THORNTON, William OCASIO & Michael LOUNSBURY (2012). *The Institutional Logics Perspective: A new approach to culture, structure, and process*.

Oxford: Oxford University Press. », *M@n@gement* 2012/5 (Vol. 15), p. 583-595. DOI 10.3917/mana.155.0583.

FRIEDLAND, R. Moving institutional logics forward: emotion and meaningful material practice. Forthcoming in *Organization Studies*, 2017.

FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1970.

GONÇALVES-NETO, J.U.; LIMA, A.F. Usos e significados de “self” e “identidade” em Mind, Self and Society. *Revista Guillermo de Ockham*. v. 15, n. 1, p. 43-50, 2017. ISSN: 1794-192X.

GOODRICK, E.; REAY, T. Constellations of institutional logics: changes in the professional work of pharmacists. *Work and Occupations*. v. 38, n. 3, p. 372-416, 2011.

GREENWOOD, R., DIAZ, A. M., Li, S. X., & LORENTE, J. C. The multiplicity of institutional logics and the heterogeneity of organizational responses. *Organization Science*. v. 21, p. 521-539, 2010.

GREENWOOD, Royston *et al.* Introduction. In: \_\_\_\_\_. *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008.

GREENWOOD, Royston *et al.* Institutional complexity and organizational responses. *The Academy of Management Annals*. V. 5, n. 1, p. 317-71, jul., 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/19416520.2011.590299>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Com um novo posfácio. Rio de Janeiro: Zahar, 1968/1982. 367 p.

HALLET, Tim; VENTRESCA, Marc, J. Inhabited institutions: social interactions and organizational forms in Gouldner's Patterns of Industrial Burocracy. *Theory and Society*. v. 35, p. 213-36, 2006.

HAUNSCHILD, P.; CHANDLER, D. Institutional-level learning: learning as a source of institutional change. In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 26, p. 624-49.

IOSCHPE, Gustavo. *A Ignorância Custa um Mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Francis, 2004.

JAMES, W. The consciousness of self. In: JAMES, W. *The principles of psychology*. (online), 1890, cap. X, p. 292-402. Disponível em <<http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin10.htm>>. Acesso em: 07, jan. 2019.

JEPPERSON, L. Ronald. Institutions, institutional effects, and institutionalism. In: DiMAGGIO, P., POWELL, W. *The new institutionalism in organizational analysis*. London: The University of Chicago Press 1991, Cap. 6, p. 143-63.

JOHNSON, C.; DOWD, T. J. & RIDGEWAY, C. L. Legitimacy as a social process. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto. v. 32, p. 53-78, april, 2006.

JOST, J. T., MAJOR, B. *The psychology of legitimacy*. New York: Cambridge University Press, 2001.

KOSTOVA, T.; ZAHEER, S. Organization legitimacy under conditions of complexity: the case of multinational enterprise. *Academy of Management Review*. v. 24, n. 1, p. 64-81, 1999.

KOSTOVA, T.; ROTH, K. Adoption of an organizational practice by subsidiaries of multinational corporations: institutional and relational effects. *The Academy of Management Journal*. v. 45, n. 1, p. 215-233, 2002.

KRAATZ, S. Matthew, BLOCK, Emily. Organizational implications of institutional pluralism. In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 9, p. 243-75.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006, 656 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1991.

LAWRENCE, Paul R.; LORSCH, Jay William. *Organization and environment: managing differentiation and integration*. Boston: Harvard University Press, 1967.

LEBLEICI, H., SALANCIK, G. R., COPAY, A., & KING, T. (1991). Institutional change and the transformation of interorganizational fields: an organizational history of the U.S. radio broadcasting industry. *Administrative Science Quarterly*. v. 36, p. 333-363.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Treinamento em dinâmica de grupo, no lar, na empresa e na escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

MACHADO-DA-SILVA, C., FONSECA, CRUBELLATE. Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. *Rac*. Curitiba: Edição Especial, art. 4, p. 77-107, 2010.

MAGUIRE, S.; HARDY, C. Discourse and deinstitutionalization: the decline of DDT. *The Academy of Management Journal*. v. 52, n. 1, p. 148-178, 2009.

MASI, Domenico DE. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

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

MEYER, W. J.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: DiMAGGIO, P., POWELL, W. *The new institutionalism in organizational analysis*. London: The University of Chicago Press 1991, cap. 2, p. 41-62.

MILES, M. B. Qualitative data as an attractive nuisance: the problem of analysis. In: *Administrative Science Quarterly*. v. 24, 1979, p. 590-601.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORIN, M. Estelle. Os sentidos do trabalho. *RAE – Revista de Administração de Empresas*. v. 41, n. 3, São Paulo, julho-setembro, 2001.

MOSCARDINI, T.; KLEIN, A. Educação corporativa e desenvolvimento de lideranças em empresas multisite. *RAC*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, art. 5, pp. 84-106, Jan./Fev. 2015.

MOWDAY, R., STEERS, R., PORTER, L. The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*. v. 14, 1979, p. 224-247.

NISKIER, A. Marxismo e Educação. In: *Filosofia da educação: uma visão crítica*. São Paulo: Loyola, 2001. (Cap. XI, p.175-186).

NOÉ, A. A relação educação e sociedade. *Revista Avaliação Universidade de Campinas*, Campinas, v. 5, n. 3, set., 2000. Acessado em [http://antroposmoderno.com/antroposmoderno.php?id\\_articulo=243](http://antroposmoderno.com/antroposmoderno.php?id_articulo=243), em 22/03/2019.

OLIVER, Christine. Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*. New York. v. 16, n. 1, p. 145-179, jan., 1991.

PACHE, A.; SANTOS, F. Inside the hybrid organizations: selective coupling as a response to competing institutional logics. *Academy of Management Journal*, New York. v. 56, n. 4, p. 972-1.001, 2013.

PACHE, A.; SANTOS, F. When worlds collide: the internal dynamics of organizational responses to conflicting institutional demands. *Academy of Management Review*, New York. v. 35, n. 3, p. 455-76, jul., 2010.

PARSONS, T. Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations. *Administrative Science Quarterly*, Thousand Oaks, v. 1, n.1, p. 63-85, jun., 1956.

PARSONS, T. *Structure and process in modern societies*. New York: Free Press, 1960.

PATRIOTTA *et al.* Maintaing legitimacy: controversies, orders of worth and public justifications. *Journal of Management Studies*, v. 48, n. 8, Dec., 2011.

PAULA, A. P. P. *Repensando os estudos organizacionais: o círculo das matrizes epistemológicas e a abordagem freudo-frankfurtiana*. 2013. 233 f. Tese Titular-CAD/UFMG, Belo Horizonte, 2012.

PFEFFER, J., SALANCIK, R. *The external control of organizations – a resource dependence perspective*. New York: Harper&Row, 1975.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

QUADROS, M. S. P., FOCHESSATTO, S. A. *Educação corporativa*. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

QUIRKE, L. Rogue resistance: sidestepping isomorphic pressures in a patchy institutional field. *Organization Studies*. v. 34, n. 11, p. 1675-1699, May, 2013.

SAHLIN, K., WEDLIN, L. Circulating ideas: imitation, translation and editing. In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 8, p. 218-42.

RAAIJMAKERS, A.; VERMEULEN, P.; MEEUS, M.; ZIETSMA, C. I need time! Exploring pathways to compliance under institutional complexity. Forthcoming in *Academy of Management Journal*, 2017.

RAYNARD, M. Deconstructing complexity: configurations of institutional complexity and structural hybridity. *Strategic Organization*, p. 1-26, 2016. DOI: 10.1177/1476127016634639.

RENAUD-COULAN, Annick. Corporate universities enable investment in culture. 2012. Disponível em: <<http://www.renaud-coulon.com/index-uk.html>>. Acesso em: 31.10.2014.

RENAUD-COULAN, Annick. Annick Renaud-Coulon explica o papel das universidades corporativas. 20. 9.2013. Disponível em: <<http://www.renaud-coulon.com/index-uk.html>>. Acesso em: 31.10.2014.

RENAUD-COULAN, Annick. Corporate Social Responsibility: How can learning contribute? 2008. Disponível em: <<http://www.renaud-coulon.com/index-uk.html>>. Acesso em: 31.10.2014.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROSSONI, L. O que é legitimidade organizacional? *O&S*, Salvador, v. 23, n. 76, p. 110-29, jan./mar. 2016. [www.revistaoes.ufba.br](http://www.revistaoes.ufba.br)

\_\_\_\_\_. *Governança corporativa, legitimidade e desempenho das organizações listadas na BOVESPA*. Tese de Doutorado. Curitiba: CEPEAD/UFPR, 2009.

SCOTT, R. *Institutions and organizations – ideas, interests and identities*. 4. ed. Washington, DC: Sage, 2014.

SCOTT, R. Unpacking institutional arguments. In: DiMAGGIO, P., POWELL, W. *The new institutionalism in organizational analysis*. London: The University of Chicago Press, 1991, cap. 7, p. 164-82.

SELZNICK, P. *Leadership in administration: a sociological interpretation*. New Orleans, Louisiana: Quid Pro Books, 2011.

SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed. UnB/ FUNBEC, (1953), 1970.



- STRYKER, Robert. Rules, resources, and legitimacy processes: some implications for social conflict, order, and change. *American Journal of Sociology*, Chicago. v. 99, n. 4, Jan. 1994.
- STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman, K.; LINCOLN, Yvonna, S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications Inc., 1994, cap. 14, p. 236-247.
- SUCHMAN, M. Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, New York. v. 20, n. 3, p. 571-610, jul., 1995.
- SUDDABY, R., BITEKTINE, A., HAACK, P. Legitimacy. *Academy of Management Annals*, New York, nov., 2016.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. *The phenomenon of man*. The Great Library Collection, 2015.
- THÉVENOT, L.; MOODY, M.; LAFAYE, C. Forms of valuing nature: arguments and modes of justification in French and American environmental disputes. In: LAMONT MICHÈLE; THÉVENOT, LAURENT, *Rethinkin comparative cultural sociology: repertoires of evaluation in France and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 229-272. 2000.
- THORNTON, P.; OCASIO, W.; LOUNSBURY, M. *The institutional logic perspective. A new approach to culture, structure and process*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2012.
- THORNTON, P., OCASIO, W. Institutional logics. In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 3, p. 99-129.
- THORNTON, P. 2004. *Markets from culture: institutional logics and organizational decisions in higher education publishing*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2004.
- TORO, BERNARDO. *Ética del cuidado: el nuevo paradigma educativo: Elementos para una nueva cosmovisión (Cuadernos del SIEI)*. Ediciones SM. Edição 1 (8.10.2018). e-book.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- 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.
- VERMEULEN, P.; ZIETSMA, C.; GREENWOOD, R.; Special issue of strategic organization: “strategic responses to institutional complexity”. *Strategic Organization*, v. 12, n. 1, p. 79-82, 2014.
- WEBER, M. *Economy and society: an outline of interpretive sociology*. New York: Bedminster Press, 1968.
- WEICK, K. Education organization as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, Thousand Oaks, v. 21, n. 1, p. 1-19, mar., 1976.

WOOTEN, M.; HOFFMAN, A. J. Organizational fields: past, present and future. In: GREENWOOD, Royston *et al.* *Organizational institutionalism*. London: Sage, 2008, cap. 4, p. 130-48.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ZELDITCH, M., Theories of legitimacy. In: JOST, J. T., MAJOR, B. *The psychology of legitimacy*. New York: Cambridge University Press, 2001, cap. 2, p. 33-53.

ZILBER, T. Institutional multiplicity in practice: a tale of two high-tech conferences in Israel. *Organization Science*, v. 22, p. 1539-1559, 2011.

## APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas

1. Como você percebe a incidência de múltiplas pressões sociais sobre a empresa? Pode dar exemplos?
2. Como o BB lida com essa multiplicidade de pressões e de expectativas? Pode dar um exemplo?
3. Na sua opinião, as lideranças do BB estão aptas a lidar com essas múltiplas pressões sociais sobre a empresa? Por quê?
4. Qual o maior desafio que você vê, em termos de formação de pessoas, no Banco do Brasil? Pode dar um exemplo?
5. No universo simbólico do BB existe a frase mítica: *No BB tem de tudo, até bancário*. Como você percebe esse traço cultural? Na sua opinião, os gestores do BB estão aptos a lidar com essa diversidade profissiográfica do quadro?
6. Como harmonizar os talentos da empresa, numa organização de porte continental, como o BB?
7. Como você percebe o perfil dos educadores corporativos? Em que medida o BB lança mão desse grupamento funcional sob a perspectiva da estratégia corporativa?
8. Na sua percepção, qual é o grande diferencial, a marca profissional do quadro de líderes do Banco do Brasil? Pode dar um exemplo?
9. Se você pudesse descrever a Educação Corporativa do BB em uma frase, qual seria?
10. Você percebe alguma mudança na trajetória da EC, ao longo dos anos? Quais? Por que isso ocorreu?
11. Nos últimos anos, o BB teve seu momento BB 2.0, BB BomPraTodos e agora, o BBDigital. Quais as principais diferenças entre estes momentos na empresa e as respectivas estratégias adotadas pela educação corporativa? Pode dar exemplos?
12. Qual a *palavra de ordem* do momento, no BB?
13. Como você percebe o papel da educação na empresa?
14. Qual o maior desafio que você está enfrentando na sua gestão, em termos de educação corporativa?
15. As premissas pedagógicas, na sua opinião, estão alinhadas à cultura organizacional?
16. Como o modelo de educadoria se alinha ao estilo de liderança da organização? Pode dar algum exemplo?

17. Como você vê o tripé educação-educadores-liderança?
18. Liderança e educação: como se relacionam no cotidiano da empresa?
19. Por que ter educadores corporativos?
20. Com relação à liderança, qual é a prioridade de formação?
21. Qual o futuro da educação corporativa?

## APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista dos Grupos de Foco Cipadianos e Novos Gestores

### Perguntas:

#### Aquecimento:

- Vamos fechar os olhos e tentar nos imaginar na sala de aula do Banco, onde frequentamos por tantas vezes. É essa atmosfera da sala de aula, dos colegas, das brincadeiras, da atuação dos nossos instrutores que pretendemos relembrar.

- Portanto, quando falamos de cursos do Banco, qual a primeira imagem que lhe vem à mente?

- Como era a vida de um gerente do Banco?

- E do curso? O que vem a sua lembrança? Quando você fez o *curso*, onde você trabalhava?

**LM:** competição, lucro, mercado (papéis, objetos, símbolos).

- O que você se lembra do conteúdo do curso? Pode citar algum exemplo?

- Quais eram os assuntos tratados?

- O que significava cursar o *Cipad/Novo Gestor*, naquela época? Pode citar exemplos?

**LE:** bem comum, legalidade, democracia, solidariedade, cidadania (papéis, objetos, símbolos).

- Qual era o contexto social, político e econômico do País?

- Qual era o papel do BB, naquele contexto?

- Qual era o papel do gerente do BB, naquele contexto?

- E o que o *Cipad/Novo Gestor* tinha a ver com esse contexto?

- Havia alguma solenidade em torno desse curso? Quem abria e encerrava o curso?

**LC:** eficiência, funcionalidade, trabalho, crescimento, profissionais, métodos, gráficos, tecnologia (papéis, objetos, símbolos)

- Como era o material didático usado no curso?

- O que o *Cipad/Novo Gestor* representava na carreira dos gestores? Como ele contribuía para o desempenho do gestor?

- Qual a importância de se realizar o curso e o seu impacto na vida pessoal e profissional?

**LF:** tradição, confiança, lealdade, cerimoniais, chefe, etiqueta, títulos, premiações, A Casa (pessoas, objetos, símbolos).

- Como era ser um *Cipadiano/novo gestor*, àquela época, no Banco? A realização desse curso trazia algum diferencial para você?
- Como era o ambiente da sala de aula? Havia provas de avaliação final? Como vocês se preparavam para ela?
- O que significava e quais responsabilidades adicionais o *Cipad/Novo Gestor* implicava?

Obs: LM: Lógica Mercado

LE: Lógica Estado

LC: Lógica Corporativa

LF: Lógica Familiar

## APÊNDICE C – Memória Descritiva da Coleta de Dados

Iniciei a coleta de dados, efetivamente, pela pesquisa documental da organização. O fio condutor dessa investigação foram os livros *Itinerários da Educação no Banco do Brasil*, publicado pela empresa em 2007, e sua segunda edição, ampliada e atualizada, em 2015. A partir das informações aí obtidas, abriram-se novas perspectivas de buscas. Perspectivas como temáticas formativas, cronologia de treinamentos, desenvolvimento da pedagogia corporativa. Investiguei, então, em outras fontes, todas institucionais, como a Universidade Corporativa do Banco do Brasil, [www.unibb.com.br](http://www.unibb.com.br), periódicos direcionados aos colaboradores – BIP, [bb.com.br](http://bb.com.br), Revista do DESED, *Germinal* e PROFI.

- **Primeiras Entrevistas:**

Público: duas Executivas EC, sendo uma aposentada e outra no comando da EC.

Descrição:

Essas entrevistas foram meu primeiro contato com *o mundo dos vivos*, ou seja, da realidade em movimento. Deixei, por enquanto, a dimensão cognitiva da leitura dos documentos formais para uma leitura de *performance*, ao vivo e em cores, conversando com as convidadas executivas, individualmente. Pessoalmente, podemos perceber os devaneios, as hesitações, os *insights* mútuos que tivemos enquanto as entrevistas discorriam. O que ficou mais evidente, para mim, foi a lógica corporativa muito presente, em detrimento das demais. Pensei que, talvez, as minhas perguntas tivessem que ser reformuladas.

Apesar de interessante, a pergunta “Como você vê os formatos educação acadêmica e educação corporativa?” não agregou informações específicas ao meu tema de pesquisa. Portanto, decidi por eliminá-la. No conjunto, porém, as perguntas foram importantes para consolidar a escolha das três dimensões da educação corporativa: modelo pedagógico, formação de educadores, formação de líderes. A conexão entre estas três dimensões foi fortemente corroborada pelos depoimentos das executivas.

Dias após a realização dessas entrevistas, feitas pessoalmente e individualmente, tive o seguinte retorno das entrevistadas. Minhas perguntas provocaram nelas reflexões que ainda não tinham feito sobre a empresa, sobre sua prática educativa. Essas reflexões despertaram sentimentos diversos, de superação no trabalho e na vida pessoal, conquistas profissionais, desafios e escolhas. Para ambas, foi um momento de resgate de uma vida profissional dedicada a uma única empresa, onde puderam ser ouvidas sobre temas muitas vezes não

indagados, ainda não problematizados e, portanto, ainda não elaborados. A partir destas entrevistas, planejei o primeiro grupo de foco, com os *Cipadianos*.

- **Primeiro Grupo de Foco:**

Público: *Cipadianos*

Descrição:

Contatei a Associação de Aposentados e Funcionários do Banco do Brasil – AAFBB – , criada em 1951, com o objetivo de obter um cadastro de gestores aposentados que cursaram o Curso Intensivo para Administradores – CIPAD –, ministrado entre 1965 e 1974.

A título de melhor ilustração sobre essa Associação, e os motivos pelos quais a procurei como referência de localização do público que me interessava, apresento sucintamente suas características. Trata-se de uma instituição civil, de âmbito nacional, sem fins lucrativos e de assistência social. Com sede nacional na cidade do Rio de Janeiro, a AAFBB conta com mais de 30 representações (entre escritórios e pontos avançados), distribuídas por todo o Brasil, sendo uma delas localizada em Belo Horizonte, (MG).

A instituição foi criada com o objetivo de perpetuar a convivência dos tempos de trabalho, por meio da promoção de eventos e da prestação de assistência ao seu quadro social. Após quatro anos de fundação, em 1955 a AAFBB mudou sua postura e assumiu sua principal característica, atualmente: a luta em defesa dos direitos e interesses coletivos de colaboradores da ativa, aposentados e pensionistas do Banco do Brasil, contando com 30.000 associados.

Diante dessas informações, acreditamos ser a AAFBB-BH uma referência para encontrar gestores aposentados há mais de quatro décadas, residentes atualmente em Belo Horizonte, que se dispusessem a participar de um grupo de foco para conversar sobre suas experiências de aprendizado no curso *Cipad*. Obtivemos uma lista com seis nomes e seus respectivos celulares.

Histórico das chamadas/contatos:

- As ligações foram feitas para o celular dos convidados, no período da tarde de segunda-feira, 7/5/18. Todas as ligações foram atendidas.

- O primeiro convidado (AC) foi gentil, receptivo. Lembrou-se imediatamente do *CIPAD*, confirmando sua disponibilidade em falar do curso. Ele disse que participou da última turma realizada no Rio de Janeiro, porque as demais foram ministradas em Brasília.



Aceitou, confirmou sua participação, dizendo que não havia necessidade de ligar para reconfirmar, porque já estava agendado.

Com essa receptividade e sucesso do contato, liguei para o outro convidado. Este (RN) também foi receptivo. Lembrou-se imediatamente do curso, mas não poderia garantir sua presença porque estavam, ele e sua esposa, preparando-se para receber a filha que mora em Salvador. Se resolvesse ir, ele ligaria para a secretária da AAFBB. Não precisaria ligar-lhe novamente.

O terceiro (CC) atendeu, não diferente dos demais, com muita gentileza. Também se lembrou do curso e se disponibilizaria a participar, mas não podia garantir sua presença. Ele não gosta de assumir compromissos, porque não quer obrigar-se previamente. Está, porém, disposto a ir.

O quarto convidado (JA) foi receptivo e gentil, mas não tinha certeza de que fizera esse curso. Sabia que tinha feito um com uma grande duração de tempo, com provas finais, mas não tinha certeza do nome. Assim, ele iria conferir nos seus guardados, para certificar se era um *Cipadiano*, e me ligaria no dia seguinte. Disse que não havia necessidade da conferência, mas ele fez questão absoluta de confirmar. Ligou na manhã seguinte para dizer-me que havia consultado alguns colegas que fizeram o curso de que se lembrava, na mesma turma que ele, e que, infelizmente, não era o *Cipad*. Portanto, não poderia participar do grupo focal, mas estava à disposição para o que eu precisasse.

O quinto (JR) foi, como todos os outros, gentil e atencioso. Lembrou-se do curso e do ano, aproximadamente, em que o realizou. Aceitou o convite e pediu para lembrá-lo na véspera.

O sexto (CM) foi educado e receptivo, mas não aceitou o convite. Disse que tinha seus horários muito tomados com os netos, e que ele só se lembrava das coisas que aconteceram fora do curso, portanto, não poderia ajudar muito. Insisti para que participasse, que suas lembranças *off-line* eram de todo o interesse e importância. Mesmo assim, não quis ir. Combinamos, porém, que eu poderia ligar depois e verificar algum horário específico para ele.

Com dois confirmados e dois prováveis, partimos para a entrevista.

**Lugar:**

Inicialmente, estava planejando realizar o grupo focal numa sala de aula da GEPES BH, porque ficava no mesmo prédio que a AAFBB. A coincidência de localização não é à toa. O BB cede um espaço para a AAFBB no último andar do prédio onde funciona a cúpula diretiva da organização no nível do Estado. Portanto, um endereço nobre, situado na Rua Rio de Janeiro, 750, no centro de Belo Horizonte. Nesse prédio está localizada a Gestão de Pessoas e RSA do Estado, atuando como um dos braços da Universidade Corporativa; a Superintendência Estadual de Negócios, o Escritório Regional de Controles Internos, além de Agências de Varejo e de Governo.

Portanto, a realização do grupo focal no endereço que os colegas aposentados estão familiarizados e acostumados a frequentar no seu cotidiano e, ao mesmo tempo, uma sala de aula, me pareceu fortemente simbólico: um grupo focal convidando senhores (com idades entre 75 e 90 anos) a relembrar suas experiências em um curso que realizaram 50 anos atrás, era bastante propício à estimulação das lembranças. No entanto, o Presidente da AAFBB-BH recomendou que o grupo de foco fosse realizado na sala de reuniões da Associação. Era espaçosa, bem mobiliada e com uma vista linda pra cidade. Além disso, percebi a questão do prestígio político da Associação. Ela tinha os contatos, os nomes dos associados. Enfim, era uma liderança entre os aposentados, portanto, concordei prontamente com essa ideia.

Assim, obter informações aderentes ao nosso problema de pesquisa, que nos ajudem a alcançar nossos objetivos específicos e gerais, exigiu uma habilidade e uma sorte grandes, porque, no prazo de uma hora e trinta minutos, administrar a fala espontânea de todos os participantes não foi fácil. Foi só provocar temas vividos por eles no tempo em que trabalhavam, eles não pararam de falar. Têm muito assunto, muitas histórias.

Todas essas questões me levaram a pensar que, se no mundo interativo os espaços físicos tendem a perder sua concretude espacial geográfica e misturar-se com as imagens digitais, também a educação não teria transbordado as salas de aula do Banco e permeado as salas de convivência das associações de funcionários aposentados e de tantos outros espaços? Portanto, saber trabalhar essa dualidade espacial da educação com o grupo me pareceu interessante para “trazer o clima” da sala de aula tradicional à lembrança deles.

**Horário:**

O horário pensado inicialmente para o início da entrevista foi às 9h 30min da manhã, no mais tardar, às 10:00h. Conversando, depois, com o Presidente da AAFBB, ele sugeriu o

período da tarde, por ser mais conveniente aos convidados. Passamos, então, para as 15:00h, com o compromisso de não ultrapassar duas horas de reunião. Para minha surpresa, compareceram três *Cipadianos*. Foram todos pontuais, chegaram com fotos, diplomas do curso e muitas lembranças. Todos manifestaram sua surpresa em serem convidados para falar de suas experiências de trabalho no Banco, demonstrando satisfação e orgulho em serem ouvidos.

- **Demais entrevistas**

Tendo essas experiências, parti para a realização das demais entrevistas e do segundo grupo de foco. Esse segundo grupo focal também foi realizado no mesmo espaço do anterior, na sala de reuniões da AAFBB BH. Importante registrar a receptividade que tive de todos os colaboradores que abordei, indiferentemente se aposentados ou da ativa, se diretores, executivos ou gerentes. Todos foram gentis, acolhedores, dispuseram-se facilmente a colaborar. As entrevistas foram feitas presencialmente, por *Skype*, por videoconferência na sala da GEPES BH e por telefone, conforme a conveniência do entrevistado.

Muitas coisas me chamaram a atenção, como, por exemplo, a emoção com que falaram de sua experiência profissional no BB: o orgulho da trajetória percorrida; o forte vínculo sentimental com a organização, com os colegas. As 33 pessoas que se dispuseram a ser entrevistadas ofereceram uma história viva da organização, narrada através de mosaicos únicos, representativos de vivências particulares em lugares e épocas distintos.

Um exemplo disso foi a entrevista com o Sr. AZ, de 99 anos de idade, que tomou posse no BB em 1941, durante a Primeira Guerra Mundial. A entrevista ocorreu na sua residência, em Belo Horizonte, e contou com a participação de sua esposa, de 83 anos de idade. Os fatos narrados pelo casal contam a história não só da organização, mas de uma época do País. O sentimento de alegria e de deferimento manifestado pelo casal em ser ouvido sobre sua trajetória de vida foi objeto de orgulho dos filhos, que pediram cópia da gravação para fins de registro histórico da família.

**APÊNDICE D – REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS DO BANCO DO BRASIL**

BANCO DO BRASIL. Bb.com.vc. Brasília: DIMAC, nº74, jun. 2012.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL – Arquitetura organizacional, Projeto profissionalização, Mudança. Rio de Janeiro: DIREC, n.2, fev., 1996.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL – Educação no trabalho, isso é possível? Rio de Janeiro: DIREC, n.5, mai., 1996.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL – Estou bancário! Rio de Janeiro: DIREC, n.3, mar., 1996.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL. Rio de Janeiro: DIREC, n.1, jan., 1996.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL. Rio de Janeiro: DIREC, n.6, jun., 1996.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL – Rumos. Rio de Janeiro: DIREC, n.8, ago., 1996.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL – Será que dá pra ser feliz? Rio de Janeiro: DIREC, n.4, abr., 1996.

BANCO DO BRASIL. Caderno de atualização do instrutor GERMINAL – Um marco na atualização. Rio de Janeiro: DIREC, n.10, out., 1996.

BANCO DO BRASIL. Especial bb.com.você “200 anos 200 histórias” Comunidade Virtual Amigos do BB/2008. Brasília: Banco do Brasil, 2008. 207 p.

BANCO DO BRASIL. Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas. Brasília: DIPES, 2008.

BANCO DO BRASIL. Referenciais para Liderança. Brasília: DIPES, maio, 2011.

BANCO DO BRASIL. *Relatório anual UniBB 2017*. Recuperado de: <[www.unibb.com.br](http://www.unibb.com.br)>. Acesso em: 25.10.2018.

BANCO DO BRASIL. Universidade corporativa Banco do Brasil. Fundamentos da Prática Educativa no BB – CPE. Brasília: Banco do Brasil, 2007.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Ascensão profissional. Brasília: UNIBB, n. 27. out. 2002.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Autoconhecimento: você, seu grande parceiro. Suplemento Especial. Brasília: UNIBB, n. 17. jun. 2009.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Como está o clima? Brasília: UFRH, mar. 1998.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Criatividade. Brasília: UFRH, n. 23. jul/ago. 2000.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Desenvolvimento regional sustentável. Brasília: UNIBB, n. 30, jan. 2005.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Estratégia 2000-2002. Suplemento Especial. Brasília: DIPES, n. 11. mar. 2001.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Fome zero: fórum de ações estruturais desenvolvido pelas redes varejo e atacado para o Fome Zero. Suplemento Especial. Brasília: DIPES, n. 15. fev. 2004.

BANCO DO BRASIL. PROFI Gerencial – Comunicação empresarial: instrumento estratégico de gestão e de apoio às ações mercadológicas. Brasília: DIPES, n. 2. mar. 2004.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Gestão de desempenho por competência: integrando desenvolvimento profissional, desempenho e participação. Brasília: UNIBB, n. 31, 2006.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Inteligência competitiva. Brasília: UNIBB, n. 28. nov. 2003.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Internet a passos rápidos. Suplemento Especial. Brasília: DIPES, n. 10. fev. 2001.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Lavagem de dinheiro: tenho algo a ver com isso? Suplemento especial. Brasília: UFRH, n. 8. jul.1999.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Orientação profissional: carreiras, sonhos e possibilidades. Brasília: DIPES/DECOM, n. 29, 2003.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Programa extraordinário para aprimoramento dos funcionários. Suplemento Especial. Brasília: DIPES, n. 14. nov. 2003.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Pró-equidade de gênero no Banco do Brasil. Suplemento Especial. Brasília: UNIBB, set. 2010.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Responsabilidade social e voluntariado. Suplemento Especial. Brasília: DIPES, n. 12. dez. 2001.

BANCO DO BRASIL. PROFI – SPB – Sistema de Pagamento Brasileiro. Suplemento Especial. Brasília: DIPES, n. 13. abr. 2002.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Trilhas de desenvolvimento profissional. Brasília: DIPES, n. 24. jun. 2001.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Trilhas de desenvolvimento profissional e GDP. Brasília: DIPES, n. 25. nov. 2001.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Trilhas por domínios temáticos. Brasília: UNIBB, n. 26. ago. 2002.

BANCO DO BRASIL. PROFI – Um ano de profissionalização. Brasília: UFRH/GEDEP, n. 10. jul. 1997.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – A produtividade da comunicação. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.17, jan/fev, 1970.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – CASAS para funcionários. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.12, mar/abr, 1969.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Brasília: ritmo de vida nova para o BB. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.23, jan/fev, 1971.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – BB na Bahia. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.21, set/out, 1970.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – BB na Bolívia. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.29, jan/fev, 1972.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – BB no Acre. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.25, mai/jun, 1971.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – BB no Ceará. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.22, nov/dez, 1970.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – BB no Estado do Rio. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.28, nov/dez, 1971.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – BB no Pará. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.26, jul/ago, 1971.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – O BB no Paraná: 49 agências. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.18, mar/abr, 1970.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – O Banco do Brasil está presente na arrancada do nordeste. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.6, 1967.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – O Banco do Brasil em Minas Gerais. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.49, mai/jun, 1975.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – O Banco do Brasil no Amazonas. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.8, 1968.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Onde estão nossos cientistas. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.16, nov/dez, 1969.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – O novo símbolo do BB. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.11, jan/fev, 1969.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – O Rio da Unidade Nacional. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.30, mar/abr, 1972.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Projeto Rondon. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.20, jul/ago, 1970.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Revista DESED: dois quinquênios de integração. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.54, jul/ago/set, 1976.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.7, 1968.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.9, 1968.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.13, mai/jun, 1969.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.14, jul/ago, 1969.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.15, set/out, 1969.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.24, mar/abr, 1971.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.27, set/out, 1971.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.50, jul/ago/set, 1975.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.51, out/nov/dez, 1975.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.52, jan/fev/mar, 1976.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.53, abr/mai/jun, 1976.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Saúde pública no Brasil. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.19, mai/jun, 1970.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Suplemento: CASSI. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.7, jul, 1979.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Suplemento: CREAMI 40 anos. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.1, dez, 1977.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Suplemento: Quem é quem na nova estrutura do BB. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.6, mar, 1979.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Suplemento: Redigir com acêrto. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.4, out, 1978.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Suplemento: Reestruturação. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.2, fev, 1978.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Suplemento. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.5, jan, 1979.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Suplemento: Um século de Whitaker. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.3, mai, 1978.

BANCO DO BRASIL. Revista DESED – Técnica de reunião. Rio de Janeiro: Banco do Brasil, n.10, 1968.

XAVIER, L. B. Itinerários da Educação no Banco do Brasil. Brasília: Banco do Brasil, 2007.

XAVIER, L. B. Itinerários da Educação no Banco do Brasil. 2ª ed. ampliada e atualizada, Brasília: Banco do Brasil, 2015. 448 p.

#### **Filmes:**

- *Eu Faço A UniBB*;
- *Vídeo Institucional UniBB 2016/2017*;



- *Universidade Corporativa;*
- *50 anos de Educação Corporativa no BB;*
- *Inspira BB: Liderança e Educação;*
- *Os Pioneiros da Educação no Banco do Brasil.*

Todos disponíveis em: <[www.unibb.com.br/saiba-mais#videos-unibb](http://www.unibb.com.br/saiba-mais#videos-unibb)>.