

GISELLE REIS BRANDÃO

**A UNIVERSIDADE CORPORATIVA e a GESTÃO DE RECURSOS
HUMANOS:NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA ANTIGAS FUNÇÕES?**

**UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL
(UNI-BB)**

Belo Horizonte
Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG
2004

Giselle Reis Brandão

**A UNIVERSIDADE CORPORATIVA E A
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS: NOVAS
CONFIGURAÇÕES PARA ANTIGAS FUNÇÕES?
UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO
BANCO DO BRASIL (UNI-BB)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Organizações e Recursos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Allan Claudius Q. Barbosa
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG
2004

Ao Odilon, meu amor, amigo e
Companheiro, sempre.

Aos meus pais, sempre presentes,
mesmo *à distância*.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que participaram, direta ou indiretamente, deste projeto e que contribuíram imensamente para a sua realização. A todas elas expresso minha sincera gratidão e reconhecimento, por estarem sempre presentes, enriquecendo esse percurso, às vezes, árduo. Em especial...

Aos meus pais, que possibilitaram que eu chegasse até aqui, sempre respeitando minhas escolhas e acreditando em mim. Aos meus irmãos e cunhados, que, mesmo à distância, trouxeram apoio, forças e alento.

Ao Odilon, por TUDO. Pelo seu apoio incondicional, seu envolvimento, companheirismo e admiração. Por me *alimentar* continuamente.

Ao Professor Dr. Allan Claudius Q. Barbosa, pela orientação e estímulo à busca, ao conhecimento, à capacidade analítica, ao universo científico e acadêmico, pela compreensão e dedicação, e, também, pelas críticas, sempre construtivas, porque inspiravam confiança no meu potencial.

Aos professores do CEPEAD/FACE, pela dedicação, pelo constante incentivo e pelas sugestões. Às Professoras, Dr.^a Moema Siqueira e Dr.^a Claudia Bitencourt, pelas sugestões e contribuições ao meu trabalho, possibilitando ainda mais o seu aperfeiçoamento.

Ao Professor Dr. Roberto Ruas, pelas conversas e sugestões, estimulando um olhar mais amplo.

À Georgina Alves Vieira, pelo incentivo constante a minha formação, ao conhecimento, ao trabalho criterioso. Por me fazer (re-)significar e buscar sempre o meu caminho. Pela sua amizade.

Aos funcionários do Banco do Brasil, em especial, Leonardo Torres e Hugo Brandão, pela oportunidade, atenção, disponibilidade e interesse junto a este projeto, acreditando nele e tornando-o possível.

Aos amigos Líbia e Ricardo Pimenta, pela força, apoio e crença na realização deste trabalho.

Aos amigos, José Carlos Machado Vieira e Inez F. Weneck, pelas conversas e *insights*, pelas alegrias e angústias divididas, pela amizade e carinho.

Aos amigos Luiz Henrique e Vanessa Fernandes, Flávio e Carla Capanema e Admardo Bonifácio, pela presença, apoio, carinho e respeito aos meus momentos.

À Marlene e Gabriel, pelo abrigo, carinho e amizade.

Aos colegas da Turma 2002, pelos períodos que passamos juntos, de alegria e descontração, deixando a gostosa lembrança dos divertidos momentos de sala de aula, e de pesadas angústias fora dela divididas.

Aos servidores da FACE/UFMG, pela disponibilidade e apoio na realização deste trabalho.

À Ziga, pela sua companhia incondicional e pelos momentos de descontração e alento.

Aos familiares e amigos, que à distância, souberam ser presentes, compreensivos e atentos aos meus momentos.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender e descrever o modelo de universidade corporativa e estabelecer as relações e implicações advindas dessa configuração de desenvolvimento profissional na gestão de recursos humanos, até então, responsável por este papel. Por meio de um estudo de caso, investigou-se a universidade corporativa de uma instituição financeira, com unidades pesquisadas em Brasília (DF) e em Belo Horizonte (MG). O estudo constitui-se de pesquisa descritiva qualitativa, tendo sido utilizados depoimentos, análise documental sobre registros da empresa e levantamento bibliográfico para pesquisa conceitual e de conteúdos. Os resultados mostram a universidade corporativa bem próxima dos moldes conceituais propostos pela literatura, à exceção de alguns aspectos que são a repetição de antigas dificuldades da área de T&D. Quanto a sua origem, as principais razões que levaram à adoção da configuração de universidade corporativa foram necessidades de ordem internas, ligadas aos seus funcionários e também à estratégia política; como também, de ordem externa, vinculadas à estratégia de mercado. No que se refere às implicações na Gestão de Recursos Humanos, a universidade corporativa estudada apresenta-se como uma função desta, estando articulada aos demais processos que a compõem. Em função disso, tende a fortalecer a área de recursos humanos em alguns aspectos e, em outros, reitera as mesmas dificuldades históricas do antigo T&D, ainda não avançando e agregando valor, de fato.

ABSTRACT

The purpose of this work was to comprehend and describe the model of corporative university, and also to establish the associations and implications resulting from this professional development configuration on the human resources' management, which, until now, was the managerial sector responsible for this role. Through a case study, a financial institution's corporative university was surveyed. The researched units were located at the Brazilian states of Brasilia (DF) and Belo Horizonte (MG). The study was made up by a qualitative/descriptive research. Testimonials, documental analysis of company's records, and bibliographical findings were put together to shape the scope of the concept, and form the contend research. The results show that the corporative university is much closer to the conceptual frames proposed by the available literature - excepting some aspects, that are mere duplication of old difficulties experienced by the T&D sector. In regard to its origin, the main reasons that led to the adoption of the corporative university's framework were the internal needs intrinsically related to the organization's political strategy and employees, as well as the external needs related to market strategy. In what refers to the implications of corporative university over human resources management, the studied one presents itself as an appendix, a function of human resources, being well articulated with other HR's processes. Therefore, the corporative university tends to strengthen the human resources management in some aspects, while in others, it tends to reiterate the same historical difficulties of the old T&D, not advancing or aggregating any de facto value.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
	CAPÍTULO 1 A Educação Profissional como um breve pano de fundo para contextualizar a educação corporativa	20
	CAPÍTULO 2 A gestão de recursos humanos no Brasil: uma breve evolução histórica para situar a educação corporativa	24
	1.1 Treinamento e Desenvolvimento – T&D – uma evolução histórica e o conceito ampliado	31
	2.2 T&D no Brasil: algumas particularidades	34
	CAPÍTULO 3 Educação corporativa: a experiência da universidade corporativa	40
	3.1 Características da universidade corporativa	45
	3.2 A experiência da Universidade Corporativa no Brasil	52
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
	3.1 Uma breve explicação da escolha metodológica	64
	3.2 A escolha da empresa para a pesquisa	67
	3.3 A empresa escolhida – a UNI-BB	71
	3.4 A coleta de dados	72
4	RESULTADOS: A EMPRESA E O MODELO DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA COM BASE NAS VARIÁVEIS PROPOSTAS	80
	4.1 O Banco do Brasil: uma breve apresentação e fatores históricos mais relevantes	81
	4.2 A gestão de pessoas no Banco do Brasil	85
	4.2.1 A Regional GEPES BH	91
	4.3 Uma breve história da área de T& D no Banco do Brasil	94
	4.4 A Universidade Corporativa do Banco do Brasil: a UNI-BB	99
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS: ESTABELECENDO CONEXÕES	140

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
8	APÊNDICES E ANEXOS	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura do referencial teórico da dissertação	19
Figura 2- Quadro de autores brasileiros e suas abordagens sobre universidade Corporativa – UC –	53
Figura 3- Quadro sobre o cenário de clientes das universidades corporativas brasileiras	58
Figura 4- Quadro mostrando o cenário sobre o <i>locus</i> organizacional das UCs brasileiras	59
Figura 5- Quadro mostrando o cenário sobre o financiamento das UCs brasileiras	60
Figura 6- Quadro sobre o papel das universidades tradicionais e das universidades corporativas	63
Figura 7- Quadro sobre o levantamento preliminar de empresas com UC em Minas Gerais	68
Figura 8- Quadro sobre a relação dos profissionais entrevistados por nível de ocupação e região	74
Figura 9- Quadro com as variáveis de análise dos dados, vinculadas aos objetivos específicos	78
Figura 10- Desenho da estrutura organizacional da GEPES BH	92
Figura 11- Quadro sobre a relação dos programas e ações educacionais da gestão de pessoas do Banco do Brasil e ano de origem	117
Figura 12- Desenho da estrutura organizacional do Banco do Brasil	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das universidades corporativas brasileiras por Estado	62
Tabela 2- Relação das modalidades de cursos, número de treinandos, número de horas/treinamento	105
Tabela 3- Relação quantitativa de cursos presenciais e cursos auto-instrucionais, em 2004	106
Tabela 4- Relação das modalidades de cursos (externos e internos) por hora/treinamento e número de treinandos, em 2003, na UNI-BB	108
Tabela 5- Proporção de cursos internos e de cursos externos da UNI-BB, em 2003	108
Tabela 6- Investimento em educação corporativa nos quatro últimos anos	114
Tabela 7- Alterações quantitativas dos programas de educação corporativa da UNI-BB, entre 2002 e 2003	145

LISTA DE SIGLAS

EC	Educação Corporativa
UC	Universidade Corporativa
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
GRH	Gerência de Recursos Humanos
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
GP	Gestão de Pessoas
DIPES	Diretoria de Pessoas
GEPES	Gestão de Pessoas – Unidade descentralizada
PDV	Programa de Desligamento Voluntário
GEDUC	Gerência de Educação Corporativa
DECOM	Divisão de Competências
DIPRO	Divisão de Profissionalização
DIPAR	Divisão de Parcerias
NRF	Níveis de Responsabilidade Funcional
RSA	Responsabilidade Sócioambiental
GDP	Gestão do Desempenho Profissional
SIAP	Sistema Integrado de Avaliação dos Programas
OP	Orientação Profissional
GT	Grupo de Trabalho
CDL/BH	Câmara dos Dirigentes Lojistas de Belo Horizonte
DESED	Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal
UFRH	Unidade de função Recursos Humanos
GEDEP	Gerência de Desenvolvimento Profissional
CEFOP	Centro de Formação
FPI	Formação Pedagógica para Instrutores
PE	Programa Extraordinário

1 APRESENTAÇÃO

Este estudo objetivou entender e descrever como a Educação Corporativa – EC – proposta pelas organizações sob a forma de Universidade Corporativa – UC – vem sendo concebida e praticada e quais as implicações na gestão de recursos humanos, considerando a interface entre as duas dimensões.

Acredita-se que o incremento por parte das empresas no campo da educação para o trabalho traga implicações e necessidade de definições à empresa como um todo e, especialmente, à área de recursos humanos, que deve estar melhor preparada.

A função recursos humanos vem vivenciando modificações significativas no nível da sua concepção e atuação, comparativamente àquelas que caracterizavam sua performance no passado e vivendo hoje o reconhecimento de interfaces permanentes com outras áreas que se, por um lado, demandam a construção de um *chão* comum a todos os segmentos da organização, por outro, exige o reconhecimento de particularidades que sugerem concepções e ações diferenciadas de sua parte.

Ao mesmo tempo em que a função recursos humanos migra para outras áreas da organização, ampliando seu escopo de idéias e de ações, dividindo o seu papel, ela reconhece a necessidade de repensar a si própria, buscando delimitar melhor seu papel e fortalecer-se, não só estrategicamente, mas também política e conceitualmente.

Movidas por necessidades mais sofisticadas, as empresas repensam seu formato organizacional de educação, desenvolvimento e treinamento, trazendo para si o papel de desenvolverem e formarem seus profissionais, seja diretamente, por meio de seus próprios cursos, seja junto a parceiros educacionais. A universidade corporativa é uma expressão contemporânea desse movimento.

Tomando-se como referência a literatura especializada, que concebe a universidade corporativa com a função de “centralizar o gerenciamento estratégico da educação e do treinamento” (MEISTER, 1999, p.65), entende-se que a mesma constitui-se em uma das modalidades de gerenciamento de pessoas nas organizações.

A universidade corporativa, por um lado, explicita certa proximidade com algumas práticas da gestão de pessoas assumidas ao longo da evolução histórica da administração de recursos humanos. E, nesse sentido, o conceito de universidade corporativa é parte integrante desse processo evolutivo. Ao mesmo tempo, evidencia o quanto o poder de monopólio sobre o comportamento humano nas organizações, antes exclusivo da área de recursos humanos, vem

favoravelmente se diluindo e ganhando força nos diversos espaços e entre os respectivos atores organizacionais¹.

Nesse sentido, a questão deste estudo procede, tendo-se em consideração o percurso histórico da gestão de recursos humanos – suas características e particularidades – e a forma como que as novas tendências de gestão costumam ser assimiladas no contexto empresarial brasileiro.

Pesquisas realizadas na área revelam que, no Brasil, universidades corporativas têm se destacado por maior ênfase na imagem institucional e na rentabilidade de seus *programas educacionais*, distanciando-se de questões pertinentes a uma proposta diferenciada de desenvolvimento profissional ligada às reais necessidades das corporações (MARCONDES e PAIVA, 2001).

Além disso, evidenciam que tais iniciativas pouco se diferenciam, em sua atuação, dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento e acrescentam, ao possibilitar a aproximação, que suas limitações e dificultadores são de ordem semelhante aos dificultadores que, historicamente, caracterizam a área de recursos humanos no contexto brasileiro: conservadora e pouco estratégica (MARCONDES e PAIVA, 2001).

Vale lembrar que, ao mesmo tempo em que tende a projetar a gestão de pessoas no escopo da estratégia organizacional, pela via da valorização do profissional, alinhada a resultados, pode-se também considerar a hipótese de um provável esvaziamento progressivo dos tradicionais processos de recursos humanos, assimilados pela própria universidade corporativa, como acena Alperstedt (2000), por unidades internas ou mesmo terceirizadas – o que já vem ocorrendo nas últimas décadas.

Corroborando essa possibilidade, a investigação realizada por Meister (1999) revela que 63% das universidades corporativas pesquisadas se reportam diretamente ao diretor de recursos humanos.

Considerando as questões abordadas, o presente trabalho convida à reflexão se a universidade corporativa constitui-se numa evolução da gestão de pessoas², do ponto de vista de estratégias e práticas de formação e desenvolvimento de competências, voltada para solucionar demandas concretas de competitividade, ou se seria mais uma retórica corporativa em torno da lógica competitiva.

¹ Essa reflexão não será objeto deste trabalho.

² Terminologia adotada por Fischer, (1998;2002) entre outros.

Este estudo utilizou tanto o termo *Universidade Corporativa* – UC – quanto o termo *Educação Corporativa* – EC – conforme a intenção semântica posta no decorrer do texto. Vale lembrar que uma diferenciação conceitual mais rigorosa entre os termos não foi encontrada nas referências bibliográficas da área, nem mesmo na principal referência teórica no assunto (MEISTER 1999) que demonstra certa liberdade no uso dos termos. Para efeito deste estudo, foi feita uma tentativa de distingui-los minimamente, mesmo admitindo-se certa proximidade e apropriando-se de certa liberdade quanto ao seu uso.

Assim, entende-se aqui por Educação Corporativa – EC – todo o sistema de uma empresa que cuida da formação e capacitação de profissionais, seja internos, seja da cadeia de valor. E por Universidade Corporativa – UC – a configuração dada a esse sistema, via recursos diversos – tecnológicos, dispositivos multidimensionais, físicos e outros – e que permite a sua visualização tanto pelo público interno quanto pelo externo.

Este trabalho foi estruturado da seguinte forma: um estudo teórico sobre o assunto, que compreende três capítulos principais, cuja idéia central é contemplar três conteúdos de interface, que são a educação profissional, a gestão de recursos humanos, e a educação corporativa propriamente dita. Após este referencial teórico, apresenta-se a metodologia do trabalho realizado, com especificações sobre o procedimento da pesquisa de campo. Em seguida, são mostrados os resultados e sua conseqüente análise. A descrição dos resultados segue a ordem de três objetivos principais do levantamento de dados, cada qual contendo algumas variáveis a serem identificadas. A análise dos resultados segue essa mesma orientação, porém, apresentando-se com maior liberdade de construção das idéias, sustentando a construção de uma conclusão com reflexões e indagações a partir do estudo realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O marco teórico deste estudo contempla quatro contextos essenciais, distribuídos em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta questões relativas à educação profissional do País, como pano de fundo do cenário em que se dá a educação corporativa, visando dar subsídios para uma compreensão mais ampla do fenômeno universidade corporativa com base em contingências que são reforçadoras por um lado, mas, por outro, podem também comprometê-lo. O segundo capítulo resgata a função de recursos humanos numa perspectiva histórica em paralelo com a evolução das relações de trabalho no Brasil, considerada como pano de fundo importante para melhor compreensão do momento atual da área de recursos humanos. Compondo o texto, particularidades da gestão de recursos humanos no Brasil, evidenciam a necessidade de ser repensada, assim como de ocupar uma posição mais estratégica e sintonizada com as transformações contemporâneas do ambiente organizacional. Inserido no capítulo sobre recursos humanos destacam-se dois subitens: **2.1**- a função do treinamento e desenvolvimento, cuja evolução vai delimitando novos contornos a sua concepção, configurando-se historicamente como o responsável pela formação e capacitação profissional dos recursos humanos nas organizações; **2.2**- algumas particularidades do treinamento e desenvolvimento no Brasil. E, finalmente, o terceiro capítulo trata da educação corporativa no seu formato de universidade corporativa, símbolo da aprendizagem no ambiente empresarial funcionando como instrumento de formação e capacitação profissional, que se apresenta como objeto desta pesquisa. Também como subitens destacam-se: **3.1**- caracterizações teóricas sobre a universidade corporativa; **3.2**- experiências de universidade corporativa no Brasil, no intuito de contextualizar sua inserção na realidade empresarial local.

O referencial teórico deste estudo pode ser melhor visualizado por meio do esquema mostrado na Figura 1.

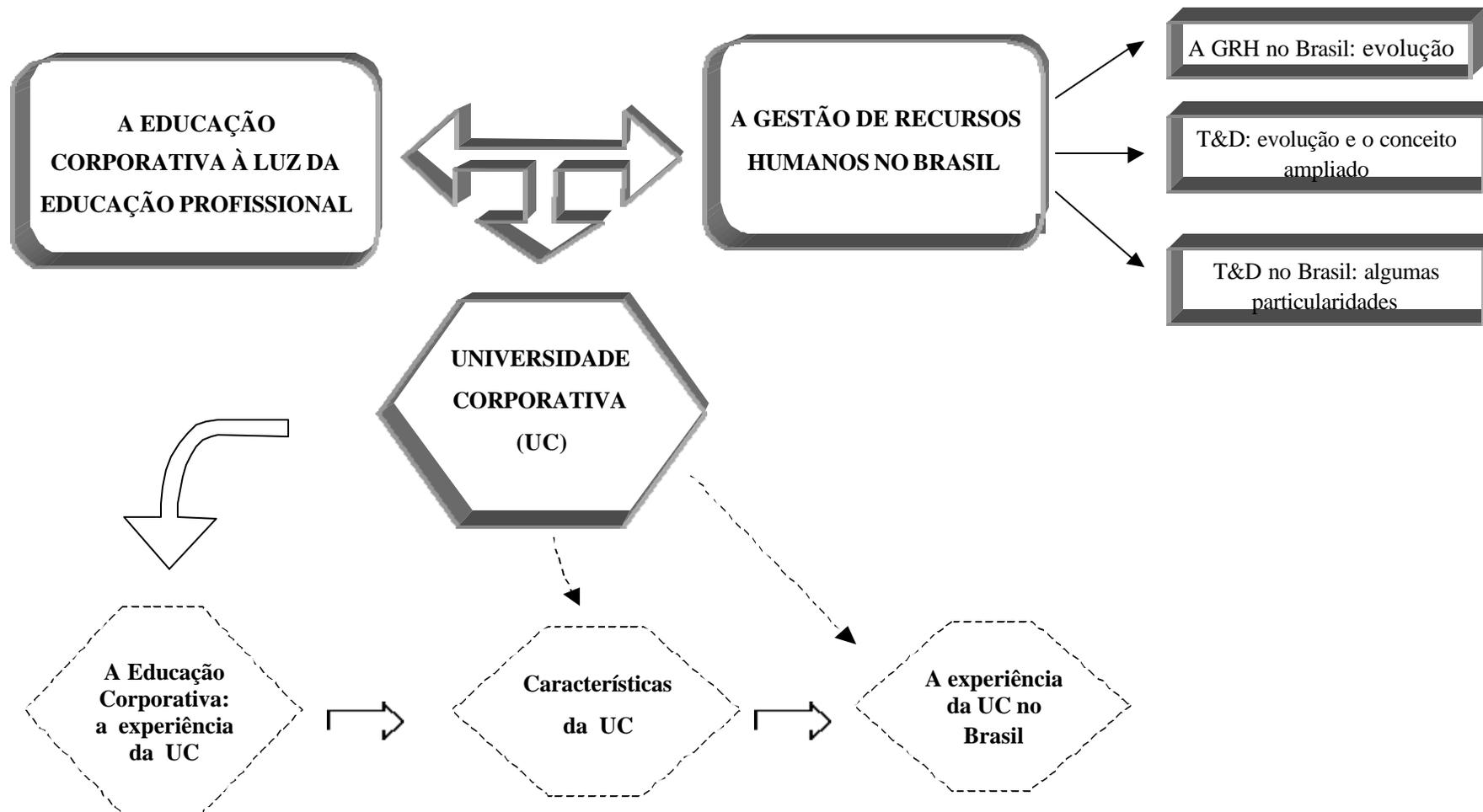


Figura1: Estrutura do referencial teórico da dissertação

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação

CAPÍTULO 1 A Educação Profissional como um breve pano de fundo para contextualizar a educação corporativa

A idéia deste capítulo justifica-se por explicitar minimamente o cenário sobre educação profissional que serve como pano de fundo em que se insere a educação corporativa, possibilitando um entendimento mais amplo sobre o contexto que a antecede e que vem sendo favorável a essa configuração, a despeito de seus pontos críticos e positivos.

A terminologia de mercado, *universidade corporativa*, que simboliza a prática de educação das empresas, é polêmica e sujeita a críticas e, por isso mesmo, não dispensa a tentativa de compreendê-la de forma mais ampla, como uma evidência de um movimento maior originário de uma configuração de ordem econômica, política e social.

A confluência de contingências de todas essas ordens desenha o atual contexto brasileiro em que se inserem os diversos atores ligados à educação profissional, como as empresas, os trabalhadores, as instituições de ensino e de formação profissional.

Aspectos diversos compõem o contexto que acaba sendo determinado e determinante, ao mesmo tempo, dos rumos que seus atores decidem dar à educação profissional, seja no âmbito das políticas públicas e do sistema formal de ensino, seja no âmbito privado. Aspectos como: (1) a globalização; (2) os desafios organizacionais de ordem estratégica priorizando a articulação de novas competências e demandando investimentos consistentes em capital humano, seja na base – educação básica – seja na ponta – inovação (DELUIZ, 1997b); (3) o uso ideológico do discurso em torno da formação profissional e da educação, como elementos cruciais à competitividade, deslocando os problemas da formação e do desemprego – que são problemas estruturais – para o trabalhador, justificando-se também o discurso da empregabilidade³, originário da teoria do capital humano, que atribui um enfoque economicista à educação (ARAÚJO, 2002; DEMO, 2003; SEABRA; LEMOS; BALASSIANO, 2003); (4) a consolidação e hegemonia de políticas neoliberais também em setores de responsabilidade pública como a educação, transformando os critérios de ordem social e política, em critérios de ordem econômica (DELUIZ, 1997a); (5) o ensino de qualidade (público) restrito a uma pequena parcela da população, deixando, ao restante da população, um ensino predominantemente precário, dentre outros.

Uma argumentação comum e reiterada por Meister (1999) é de que o sistema formal de ensino, público e privado, de uma forma geral, vem se mostrando decadente e insuficiente para

³ Sobre Empregabilidade, ver Sarsur, (1999).

responder às necessidades do mercado competitivo e, por isso, as empresas *assumem* a educação do funcionário. Esta parece ser uma explicação simplista para um assunto complexo como esse, que envolve o sistema educacional, o nível sócioeconômico da população a que se destina e as exigências do modo de produção atual.

Sabe-se que, no Brasil, as experiências de universidade corporativa ainda priorizam a maioria de suas atividades educativas aos níveis gerenciais (MARCONDES e PAIVA, 2001), destinando ao nível operacional as opções do sistema formal de ensino.

Do ponto de vista teórico e prático, as universidades corporativas *oficializam* as parcerias com instituições de ensino superior, o que demonstra reconhecimento explícito de competências dessas no âmbito do ensino superior, em ensino e em pesquisa.

O outro lado da argumentação que justifica a educação corporativa nas falhas do sistema de ensino argumenta que tanto o sistema de ensino formal, quanto o de formação profissional, dado pelas escolas profissionalizantes, não têm atendido adequadamente às exigências de qualificação postas pela administração empresarial moderna, conforme os autores (ALBUQUERQUE, 1992; DELUIZ, 1997b, 2001; DEMO, 2003; EBOLI, 1999; MEISTER, 1999).

Isso em grande medida é corroborado quando se sabe que as reformas educacionais do Estado foram fortemente influenciadas pela essência dos pressupostos ditos neoliberais.

Conceitualmente, as políticas públicas adotam uma proposta de educação profissional mais ampla, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à cidadania, às tecnologias, como forma de dar condições iguais a todos para uma vida produtiva e social (DELUIZ, 2001).

Entretanto, operacionalmente, o foco de tais políticas é mais restrito, voltado especificamente para as áreas profissionais, com seus respectivos perfis de competências estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (DELUIZ, 2001). Num ambiente de avanços tecnológicos e gerenciais, a desarticulação entre a formação profissional e a formação geral ainda é significativa.

Portanto, a formação profissional no Brasil revela uma forte tendência à perspectiva funcionalista ou utilitarista, *herança* do modo de produção taylorista-fordista.

À luz dessas questões, DELUIZ (1997a) apresenta duas perspectivas conceituais para a educação e formação profissionais. A primeira contempla a educação no seu sentido amplo, democrático, voltada para a formação política, social e profissional do trabalhador, com o objetivo de sua atuação participativa e crítica nos processos produtivo, científico e tecnológico

do meio social em que se insere. Na segunda perspectiva, a educação se mostra como um efeito social da política neoliberal, que adota como critérios balizadores de sua qualidade a eficiência, a eficácia e a produtividade, que, em essência, estão na base da lógica capitalista de produção.

Também Araújo (2002) atenta criticamente para a tendência da formação profissional centrar-se apenas naquilo que é útil ao sistema produtivo, desconsiderando o que é necessário à sociedade e à elevação da compreensão do trabalhador sobre o seu trabalho e o ambiente em que ele se dá.

A concepção que está na base da idéia de universidade corporativa situa -se na segunda perspectiva apontada por DELUIZ (1997a) e pode sugerir ser independente do nível de valorização quanto a preceitos de ordem ética, social e coletiva que as organizações discursam ter.

Discutindo a educação profissional, Demo (2003) reconhece certo avanço quando se inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) um capítulo sobre *educação profissional*, que contempla uma diretriz educativa clara sobre o saber pensar e o aprender a aprender. A tentativa é “superar o estigma do treinamento” (DEMO, 2003, p.7). No entanto, o autor não desconsidera a banalização ainda presente nesse processo que não ensina a pensar, mesmo que tal pensar se restrinja à determinada atividade produtiva. Esse autor reconhece que a educação profissional não vai resolver o problema da inclusão no mercado, admitindo algumas saídas parciais e de alcance relativo para essa questão mais ampla. Além disso, admite, como hipótese, a crescente dificuldade de conjugar mercado e cidadania, o primeiro como meio e, o segundo, como fim.

A analogia à educação profissional não só facilita a compreensão como também adere em muitos aspectos ao contexto da universidade corporativa, pois o ambiente no qual se insere a empresa é composto por forças diversas, que reforçam a sistematização da educação corporativa, mas não garantem a sua qualidade. Meister (1999) evidencia algumas:

- a ascensão do aluno profissional, isto é, o aluno que está no mercado de trabalho e que tem necessidade de aperfeiçoamento constante, independentemente de ser graduado ou não, da sua faixa etária e que têm horários inflexíveis⁴;

⁴ Há 20 anos atrás, nos Estados Unidos, o aluno tradicional respondia por 80% do mercado de educação (universidades, faculdades, es colas). Hoje, eles representam 56% daqueles que buscam educação superior, contra a fatia de aluno profissional, que cresce progressivamente, respondendo por 44% desse mercado. Estima-se ser esse segmento o ‘de maior crescimento do mercado de educação de nível superior no século vinte e um’ (MEISTER, 1999, p.207)

- a concepção de que a aprendizagem é mais efetiva no contexto do trabalho do que da sala de aula, fortalecendo a idéia da aprendizagem permanente;
- o rápido avanço da tecnologia, com exigências de ordem técnica, associadas a uma ampla visão do negócio, em conexão com as novas necessidades dos clientes;
- experiências crescentes com a aprendizagem à distância, que oferecem maior flexibilidade de horários, agilidade e maior autonomia e participação do aluno.

Esses e outros elementos compõem um contexto que, se por um lado, reforça a tendência corporativa de ampliar e repensar o programa interno de educação profissional, de forma a torná-lo mais atualizado e em sintonia com as necessidades de, se não todos, pelo menos, alguns nichos profissionais da empresa, por outro, acenam para desafios que podem extrapolar o âmbito dos objetivos corporativos. Nesse sentido, ganha relevância a investigação a respeito das idéias e fundamentos principais que têm norteado as práticas de formação profissional das empresas brasileiras.

Acreditando que a educação corporativa seja uma função da gestão de recursos humanos, apresenta-se no capítulo seguinte, uma retrospectiva sobre o percurso da área no Brasil, no intuito de subsidiar a reflexão deste estudo, com base em outro enfoque.

CAPÍTULO 2 A gestão de recursos humanos no Brasil: uma breve evolução histórica para situar a educação corporativa

A retrospectiva histórica sobre a evolução da administração de recursos humanos no Brasil possibilita uma análise das relações que se estabeleceram entre as organizações e o macroambiente, permitindo compreender e situar melhor a função recursos humanos no tempo atual, assim como vislumbrar tendências futuras para a área, na sua relação cada vez mais interativa com o ambiente interno e externo à organização.

Tal mapeamento histórico também permite demonstrar o contexto em que a educação corporativa emerge, tendo em vista, não somente as exigências externas, mas também a compreensão dos fatores históricos que vêm contribuindo para a incorporação dessa tendência na cultura de gestão de recursos humanos das empresas brasileiras.

Muitos têm sido os estudos envolvendo o papel, a importância e o posicionamento da função de recursos humanos no contexto empresarial no Brasil.⁵ Alguns autores propõem demarcar em fases características a evolução da administração de recursos humanos, que, no Brasil se desenvolveu acompanhando todo o processo de industrialização e desenvolvimento da economia do País (AQUINO, 1980, ALBUQUERQUE, 1987; BOOG,1991; ALMEIDA,TEIXEIRA,MARTINELLI, 1993; WOOD, 1995). Albuquerque (1987) identifica quatro fases principais: pré-histórica, jurídico trabalhista, tecnicista e administrativa. Nos anos 90, a evolução da administração de recursos humanos é contada por meio de modelos, conforme o trabalho de Fischer (1998): modelos empíricos, modelos burocrático-legais, modelos tecnicistas, modelos estratégicos e modelo competitivo.

De maneira mais abrangente, é possível situar o mapeamento histórico de recursos humanos à luz da história das relações de trabalho no Brasil, uma vez que uma não se dá sem a outra, conforme menciona Fischer (1987, p.29): “são elas [as políticas de recursos humanos] que efetivamente definem os parâmetros nos quais os padrões de relações do trabalho são constituídos.”

Com efeito, no período que compreende o final do século XIX até os primeiros 30 anos do século XX, juntamente com a expansão da economia cafeeira, registrou-se um crescimento

⁵ A respeito, ver, dentre outros: Albuquerque(1987;1992); Aquino(1980); Barbosa(1994); Fleury e Fischer(1992); Fischer,(1987); Fleury,(1987); Fischer,(1998); Gutierrez(1991,1995); Messeder (1989); Souza(1979); Wood (1992); Wood Jr.(1995), entre outros.

progressivo da indústria brasileira, consolidando a burguesia empresarial de um lado e o operariado de outro.

Foi um período de crescentes movimentos grevistas em prol de melhores condições de trabalho e da coletivização dos meios de produção. Movimentos esses que eram severamente reprimidos pelo Estado, cuja atuação se limitava a intervenções repressoras, já que inexistia regulamentação das condições e relações de trabalho e, portanto, outros caminhos de intermediação dos conflitos e diferenças advindas das situações de trabalho.

A partir da década de 30 até os anos 50, as relações de trabalho no Brasil foram marcadas por acontecimentos histórico-políticos importantes, como a Revolução de 1930 e o Estado Novo, que, entre os impactos de ordens diversas, foram responsáveis pela efetivação da base econômica industrial, além da sistemática intervenção do Estado no âmbito da vida política, econômica e social. A consolidação do papel do Estado nas relações de trabalho tem seu auge no regime ditatorial de Vargas, em 1937. Foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, além de dispositivos regulamentadores das condições de trabalho e das organizações sindicais, com destaque para a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT – promulgada em 1943. Para administrar o cumprimento dessas normas, surgiram os departamentos de pessoal, no interior das empresas, com função burocrática, configurando a primeira estrutura da administração de recursos humanos.

O fim da Segunda Grande Guerra Mundial e a derrubada do Estado Novo, em 1945, possibilitaram a redemocratização do País. A Constituição de 1946 trouxe uma série de preceitos na legislação trabalhista que ratificaram as leis, já existentes, desde 1943. Teve início um período de grande desenvolvimento e modernização industrial com a entrada de capital estrangeiro, por meio das multinacionais. O Estado assumiu diretamente a formação profissional, via reforma do ensino industrial, criando as escolas técnicas federais; o SENAI, ligado à aprendizagem industrial e programas de treinamento e o SENAC, ligado à aprendizagem no setor comercial.

Novas tecnologias e exigências crescentes de produtividade geraram novas formas de organização e racionalização do trabalho – a produção em massa é um exemplo – possibilitando uma orientação econômica e política importante, que influenciaria todo o desenvolvimento subsequente da administração de recursos humanos (MESSEDER, 1989). Desenvolvimento de estrutura hierárquica, multiplicação das chefias, intensificação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual foram algumas das principais expressões desse período.

Nos anos 50 e 60, os sistemas de gestão, até então modelados segundo os padrões tradicionais das *seções de pessoal*, foram substituídos por modelos estrangeiros de gerenciamento de recursos humanos, trazidos pelas multinacionais, instaladas no Brasil, com a finalidade de responder às demandas de desenvolvimento, que implicavam em relações organizacionais mais complexas, acompanhadas por aumento de tensões e conflitos.

De forma geral, esses modelos eram centrados na administração de cargos e salários, na definição de funções e de linhas de carreiras, com suporte nas áreas de treinamento, de âmbito operacional e comportamental (FLEURY e FISCHER, 1992). Mais organizados e estruturados, tais modelos formalizaram uma nova estrutura à administração de recursos humanos intensificando os níveis hierárquicos de poder das empresas, padronizando as relações de trabalho e toda uma modalidade de gerenciamento de pessoas no contexto de trabalho. As especificidades na gestão advinham em decorrência do setor de atividade, das características do processo produtivo e do perfil dos trabalhadores, assim como de sua mobilidade sindical.

De fato, percebe-se uma preocupação maior com as relações industriais e com o comportamento da mão-de-obra no contexto produtivo, ampliando a concepção burocrática da administração de pessoal para uma administração mais complexa, com prioridades de capacitação e desenvolvimento gerencial, via técnicas mais evoluídas de gerenciamento de recursos humanos, tais como nas áreas de cargos e salários, de treinamento e desenvolvimento, de recrutamento e seleção. Esse período foi denominado diferentemente por alguns autores: *Relações Industriais* (MESSEDER, 1989), Fase Tecnicista (ALBUQUERQUE, 1987; SALDANHA, 1975); Modelo Tecnicista (FISCHER, 1998).

O retrocesso causado ao País pelo golpe de 1964 representou a perda de muitas conquistas adquiridas e em processo, via alterações na base da lei e do poder atribuído aos sindicatos.

A nova política salarial, o fim da lei da estabilidade e a oferta abundante de mão-de-obra permitiram à empresa adotar como mecanismo de gestão a rotatividade de funcionários entre outros artifícios. De acordo com Fleury e Fischer (1992), o cenário característico desse período influenciou profundamente os padrões de gerenciamento dos recursos humanos, que acabavam por favorecer à depreciação do trabalho e da força de trabalho, tendo em vista o respaldo legal e político que as empresas encontravam.

As décadas de 70 e de 80 foram marcadas por movimentos de reivindicação pela abertura política aliados à insatisfação vinda de setores diversos da sociedade que se mostravam mais organizados e preocupados com a intensificação das desigualdades sócioeconômicas. O Estado

buscou articular o Sistema Nacional de Formação Profissional que congregava as várias entidades responsáveis pela formação profissional no País. Além disso, promulgou uma lei de incentivo ao treinamento⁶ nas empresas, cujo alcance, na prática, favoreceu gerentes e diretores e não ao nível operacional (FLEURY e FISCHER, 1992).

O movimento sindical ressurgiu ao final da década de 70 e início de 80. Se, por um lado, a adoção de novas tecnologias exigiu maior capacitação e formação da mão-de-obra, por outro, possibilitou, como resultado, que o nível de educação formal e de informação se elevasse para uma parcela de trabalhadores, que passaram a se posicionar de forma mais consciente, participativa e reivindicativa na sua relação com o trabalho e com a organização.

Em meio a isso, o aspecto humano foi ressaltado como fator-chave para o sucesso organizacional, por meio de teorias das relações humanas, na tentativa de compreender o comportamento do empregado e, portanto, gerenciá-lo melhor. O empregado passou a ser visto como um *recurso*, similar à matéria-prima e à tecnologia, e a idéia vigente era a de que todos na empresa eram responsáveis pelo sucesso organizacional.

A gerência de pessoal, originária das seções de pessoal e que vinha se mantendo como uma função mais técnica e de apoio do que de mudanças no interior da organização, passou a ser secundária diante das novas necessidades em termos de função de recursos humanos. Mais ligada aos setores operacionais e aos processos de mudança, a Gerência de Recursos Humanos – GRH – como foi denominada, assimilou idéias de participação, de comportamento e de qualidade e ensaiava a preocupação quanto a uma finalidade mais estratégica (WOOD, 1995). A ação gerencial também foi enfatizada, concentrando todas as funções que vinham sendo agregadas à função de recursos humanos. O realce na função de chefia – coordenadores, supervisores, gerentes e diretores – redirecionou o enfoque da gestão de recursos humanos para o desenvolvimento de lideranças, utilizando-se de técnicas e programas importados (TRASATTI, 1999).

De acordo com Wood (1995), a diferença entre essas duas formas de função de recursos humanos parecia ser mais clara no nível conceitual do que propriamente na realidade cotidiana das empresas. Alguns anos mais tarde, tornou-se evidente que muitas das ações de cunho participativo adotadas foram pouco efetivas quanto a resultados concretos, por serem ações

⁶ Trata-se da Lei 6.297, promulgada em 1975 pelo Governo Federal, que representava incentivo fiscal às empresas visando o incremento, por parte dessas, das atividades de treinamento. A lei nasce no contexto de inovações tecnológicas e necessidades de qualificação, de mudanças políticas internas e na seqüência de leis anteriores não tão bem-sucedidas significando, em última instância, um sistema paralelo de educação que o governo ajudou a construir

superficiais e pouco fundamentadas, limitadas à organização dos processos de trabalho, não havendo correlação com possíveis metas ou que comprometessem efetivamente os trabalhadores.

No final dos anos 80 e início de 90, o País estava com sérios problemas na sua estrutura econômica. A pressão por um modelo econômico neoliberal era forte, tendo como referência países desenvolvidos. Com a abertura da economia e do mercado, intensificou-se a necessidade de novas políticas industriais e comerciais, assim como exigências por produtos e serviços diferenciados e de maior qualidade, elevando o nível de complexidade e sofisticação na forma de organizar o trabalho e nas relações a ele subjacentes. Flexibilidade, inovação, criatividade, humanização, novas qualificações e competências, qualidade de vida no trabalho são algumas das necessidades empresariais desse contexto caracteristicamente mutável.

Buscou-se superar o modelo tecnicista de gestão, ainda presente em muitos contextos empresariais, por meio do alinhamento dos mecanismos da gestão de recursos humanos à estratégia de negócio da empresa, com o desafio progressivo de não apenas adaptar-se a ela, mas também de interferir na sua elaboração (FISCHER, 1998). Conhecido como Gestão Estratégica de Recursos Humanos e pelas suas particularidades, este modelo era mais restrito às grandes corporações e multinacionais que efetivamente faziam o seu planejamento estratégico. Esse período, conforme nomeia o mesmo autor, é também conhecido pelos seus “Modelos Estratégicos” (FISCHER, 1998, p.126).

De acordo com Albuquerque (1987), que desenvolveu um estudo abrangente sobre o papel estratégico dos recursos humanos em empresas brasileiras, o Planejamento Estratégico de Recursos Humanos é um processo decisório mais amplo, com visão de futuro e orientado para as variações do ambiente externo, tendo em vista a integração com os objetivos organizacionais e com as políticas que embasam os diversos processos que o compõem. Como papel fundamental, a Gestão Estratégica de Recursos Humanos deve assessorar as demais áreas da organização para a consecução dos objetivos empresariais e não mais restringir-se à produção ou à comercialização dos produtos da organização.

Nesse processo, muito esforço foi empenhado pela área de recursos humanos para aproximar e entender o negócio da empresa, com vistas a dele participar mais ativamente. Além disso, a relação com o empregado deixou de ser baseada no reconhecimento da fidelidade e da dedicação e passa a ser mais pragmática e orientada para os resultados que ele é obrigado a trazer para a empresa. Em contrapartida, incentivos e valorização ao desenvolvimento

junto ao setor privado. A respeito, ver: Dantas;Motta Ribeiro, (1979); Tomei,(1988). Artigos que mencionam a Lei: Aquino,(1980); Fleury e Fischer, (1992).

profissionais ganham maior ênfase. Assim, ocorre um esforço generalizado da área em ser mais proativa e mostrar-se capaz de agregar valor enquanto área de negócio à empresa como um todo (TRASATTI, 1999; SARSUR, 1999).

Os resultados da pesquisa realizada por Albuquerque (1987) evidenciaram que, embora não houvesse, na época, uma forte ligação entre planejamento estratégico de recursos humanos e planejamento estratégico da empresa, havia já uma tendência de aceitação e de compreensão sobre o papel estratégico da área, por parte da alta administração das empresas estudadas. Evidenciou-se também o envolvimento do gestor responsável pela área de recursos humanos em formulações estratégicas nas empresas pesquisadas.

Uma década depois, investigando o modelo competitivo de gestão de pessoas⁷ no Brasil, Fischer (1998) reuniu os seguintes resultados a respeito de a função recursos humanos exercer um papel realmente estratégico:

- o modelo de gestão de pessoas vem mudando radicalmente a partir de 1990, tratando-se de uma nova referência a ser buscada enquanto objetivo ou mesmo já sendo praticada, principalmente nas empresas mais expostas à competitividade;
- o movimento em direção à “mudança não acontece por iniciativa da função de recursos humanos, mas vem de fora dela [...] são ajustes das empresas ao ambiente” (FISCHER, 1998,p.340).
- mais de 70% da amostra considerou condição fundamental à competitividade o alinhamento das funções de recursos humanos às estratégias do negócio, revelando uma forte valorização do caráter estratégico da área;
- entretanto, efetivamente, elas não foram priorizadas pelas empresas, reforçando a conclusão de que “as empresas brasileiras não assumiram ainda plenamente uma postura estratégica nos seus processos de gestão de pessoas” (FISCHER, 1998, p. 351), embora muito se tenha mudado.

⁷ Fischer (1998) adota o conceito gestão de pessoas ao longo de toda essa obra, visando estabelecer um marco de redefinição da relação entre pessoas e empresa, ampliando o conceito de administração de recursos humanos para uma concepção mais representativa do que de fato ocorre em termos de práticas, políticas e possibilidades entre os diversos atores organizacionais: pessoas, empresa, fornecedores, parceiros. O conceito resgata a representação de *pessoas* naquilo que a palavra oferece e que vai ao encontro das exigências profissionais de um mercado competitivo, tais como a criatividade, o conhecimento, a sensibilidade, a autonomia, o autodesenvolvimento, etc. A respeito, ver: Fischer, (1998); Fischer, (2001).

A adoção de novos conceitos, como, por exemplo, competências⁸ no universo empresarial, nos anos 90 no Brasil, evidencia a tentativa de melhorar o processo de racionalização da vida organizacional. Visando trazer transparência, critérios, integração entre os negócios e as áreas de apoio e eficiência à dinâmica organizacional, a gestão por competências constitui-se num dispositivo gerencial importante para, entre outras finalidades, situar o cenário organizacional presente, assim como prospectar o futuro com base em direcionamentos concretos de desenvolvimento de competências⁹.

Tendo em vista necessidades organizacionais cada vez mais sofisticadas de integração entre estratégias, pessoas e resultados, as demandas sobre competências, seja no âmbito da produção acadêmica, seja no âmbito da gestão, têm aumentando consideravelmente, desenhando uma realidade diferenciada em termos de gerenciamento estratégico e de recursos humanos.

Isso recupera a análise de Gutierrez (1991) sobre os papéis de recursos humanos. `A diversidade de papéis do recursos humanos – alguns complexos e contingenciais – não cabem mais a abordagem e tratamento de enfoque estruturalista e funcionalista, como insistem muitas empresas. A definição dada por Messeder¹⁰ *apud* Almeida, Teixeira, Martinelli (1993) na análise da evolução do conceito de recursos humanos é retomada aqui:

...a Gestão de Recursos Humanos (entendida) como a compatibilização e expectativas opostas, empenhando-se na consecução dos objetivos organizacionais, vale dizer, os interesses do patrão – máxima produtividade, maiores lucros, menores custos, etc. e, ao mesmo tempo, na máxima satisfação das necessidades do empregado – melhores salários, condições de trabalho, estabilidade no emprego, realização profissional, etc. (MESSEDER, 1988 *apud* ALMEIDA, TEIXEIRA, MARTINELLI, 1993:17).

Ulrich (1998) também reitera a abrangência da função recursos humanos por meio do Modelo de Múltiplos Papéis, definindo posições distintas para a função, que passa a estar mais integrada aos contingentes e determinantes do macroambiente, sem, contudo, abandonar papéis

⁸ De acordo com Barato (1998, p.13), “competências são definidas como capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho.” Outra possibilidade de definição, também do mesmo autor: “Competências são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes”(BARATO, 199, p.:16). Por contemplar múltiplas dimensões, o tema é complexo e não há unicidade conceitual. A literatura sobre o assunto é extensa e diversificada em abordagens distintas quanto ao conceito e quanto às formas de se avaliar e integrar competências às dimensões que ela envolve no contexto organizacional. Diversos autores brasileiros têm trabalhado com a noção de Competências. Destaque para: Barato, (1998); Barbosa, (2002a,b); Bitencourt, (2001;2002); Dutra et al., (2001); Dutra, (1999); Fleury, (2002); Fleury e Fleury,(2001); Neri,(1999), Ruas, (2001; 2003) entre outros.

⁹ A esse respeito, Ruas (2001) recorre à teoria da aprendizagem como uma estratégia contínua por meio da qual possa se dar o desenvolvimento de competências, diferentemente das tradicionais práticas de formação gerencial baseada exclusivamente em treinamentos e normalmente distantes das reais condições e especificidades do trabalho. Sobre aprendizagem organizacional, destacam-se os trabalhos de Bitencourt, (2001); Fleury e Fleury, (1997); Ruas, (no prelo); Easterb-Smith et al., (2000); dentre outros.

¹⁰ Messeder, José Eduardo. Em busca de um modelo de integração de planejamento e desenvolvimento de recursos

importantes que vem desempenhando até então. Modalidades de avaliação, de treinamento, de remuneração incluem a participação de elementos da cadeia de valor na qual a empresa atua, ampliando e tornando complexas as relações e as expectativas relativas ao papel de recursos humanos.

Acompanhando as tendências de gestão, a educação corporativa é um dos papéis da gestão de recursos humanos. E, como tal, ela se cerca de alguns novos recursos para enfrentar as inovações gerenciais e tecnológicas, ao mesmo tempo em que reitera dimensões de competências tão antigas quanto as necessidades engendradas por elas.

Isso permitiu abordar, na seqüência, o processo de Treinamento e Desenvolvimento – T&D –, como parte integrante das funções de recursos humanos, que se destaca entre as demais, pela importância assumida ao longo de sua evolução no processo de ascensão estratégica e competitiva da área, configurando-se historicamente como o responsável pela formação e capacitação profissional para as empresas.

2.1 Treinamento e Desenvolvimento – T&D – uma evolução histórica e o conceito ampliado

O objetivo deste subitem é uma breve retrospectiva da evolução do treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, junto à evolução das teorias organizacionais, identificando as transformações ocorridas – em termos de conceito, abordagens e finalidade – e seus impactos na gestão de T&D.

O treinamento é uma prática antiga – desde o século XIX – e universal, em evolução com as tendências econômicas e sociais de países diversos. É generalizadamente reconhecido pela importância que exerce na gestão empresarial, mais especificamente, na correlação positiva que estabelece entre competência e otimização de resultados e que coloca o desenvolvimento profissional como elemento-chave da eficácia empresarial.

Historicamente, o treinamento é dissidente dos avanços do ambiente produtivo e da conseqüente evolução da teoria geral da administração, absorvendo releituras e reinterpretações que configuraram mudanças na sua base conceitual, metodológica e no posicionamento na estrutura organizacional. Num primeiro momento, o conceito têm sua ênfase nas tarefas e sua

finalidade voltada para maior rendimento da mão-de-obra e maior eficácia do indivíduo na organização. Ele assume uma conotação estritamente racional, utilitarista e com base em uma concepção instrumental de ser humano. A base filosófica desse período estava no princípio da divisão do trabalho de Adam Smith, cujas idéias influenciaram o processo de industrialização e seus representantes, Taylor (1987) e Fayol (1990). Nessa época, “a capacitação profissional constituiu-se menos no desenvolvimento do indivíduo como sujeito, mas muito mais no desenvolvimento de traços previstos nos perfis” (MALVEZZI,1999, p.23). Inicialmente, tais traços eram limitados às habilidades motoras e, portanto, o treinamento destinado ao chão de fábrica. Posteriormente, com a necessidade de ampliação da estrutura hierárquica e o aprofundamento dos perfis, os traços ganham também características cognitivas e de personalidade, próprios dos funcionários administrativos, contra-mestres e supervisores.

Num segundo momento, o conceito de treinamento admite a existência de variáveis de ordem comportamental e social, que dizem não só de uma concepção de ser humano mais ampla, entendido como elemento do grupo social, seja dentro ou fora da empresa, como também de uma abordagem mais complexa do homem no trabalho, para além das necessidades do cargo, reconhecendo o conhecimento e as progressivas potencialidades dos indivíduos e buscando sintonizá-las com as necessidades organizacionais. Sob a ênfase do trabalho em grupo, percebe-se a influência de aspectos psicológicos, sociais, políticos e coletivos, funcionando como forças informais na execução e motivação do trabalho. Destacam-se os seguintes autores: Argyris (1968), Herzberg (1971), Likert (1967), McGregor (1960), Mayo (1945), Maslow (1954) entre outros.

Nesse processo, a função de desenvolvimento foi ganhando ênfase também no campo da formação profissional, e sua conotação sempre esteve relacionada com o sentido de educação e orientação para o futuro e, por isso, assumiu a perspectiva de crescimento na carreira, dado pela possibilidade de mudança nas responsabilidades e no nível do poder¹¹.

Em seguida, nas décadas de 60 e 70, ganha relevância o pensamento sobre a mudança no âmbito organizacional, por meio da corrente do desenvolvimento organizacional e que também influenciou bastante as atividades de T&D. Destaque para os seguintes autores: Bennis (1972), Bechard (1972), Souza (1979), Kirkpatrick (1976) e Flippo (1970) entre outros.

¹¹ Os termos treinamento e desenvolvimento, apesar de manterem certa distinção didática e conceitual, são entendidos e apresentados neste trabalho com base na relação de implicação e interdependência que estabelecem e que pode ser confirmada pela sua própria evolução histórica.

Os avanços possibilitados pelo reconhecimento da racionalidade limitada e pela abordagem mais sistêmica em pensar as organizações, nas décadas de 70 e 80, levaram o T&D a uma concepção mais ampla, para além da preparação das pessoas para a execução de tarefas rotineiras. Aberta às mais diversas interpretações e formas de intervenções, a área de T&D absorve significativa proliferação de técnicas e abordagens novas – principalmente na América do Norte – como as dinâmicas de grupo e as dramatizações. Isso favoreceu a necessidade de maior controle e sistematização sobre o uso das atividades de T&D, requerendo planejamento, definição de metodologias e avaliação dos seus resultados.

Com base nessa concepção sistêmica e em conformidade com as novas tendências do trabalho – administração mais flexível, controles sobre resultados e menos sobre a execução, auto-regulagem do profissional – aumentaram as exigências de planejamento na administração de recursos humanos, e a função do treinamento tornou-se cada vez mais integrada à função de desenvolvimento, que começa a ganhar espaço nas estratégias empresariais. Indo além das situações formais de sala de aula e das tarefas restritas aos cargos, as atividades de treinamento, assim como as de desenvolvimento, adquirem conotação de educação permanente, embora não se confundindo com ela. No dizer de Pontual (1980, p.1): “sendo uma forma de educação, o treinamento dela difere em grande parte”.

Mesmo sistematizado e orientado para objetivos e resultados específicos, o treinamento ampliou progressivamente o seu escopo de idéias e de recursos para propiciar a aprendizagem. O próprio sentido de aprendizagem também é mais abrangente: não mais aprender algo específico, com foco na sua atividade e que vá corresponder a um desempenho melhor, mas aprender do específico ao global; aprender a aprender, continuamente, tendo em vista a variabilidade dos conteúdos, dos negócios, dos mercados. O treinamento tornou-se mais versátil, flexível, programável em conformidade com a complexidade do trabalho, associando recursos diversos e configurando-se num caminho de construção e desenvolvimento de idéias, de processos, de informações e conceitos, de abstrações, percepções e habilidades, que sejam valorizadas pelo contexto do negócio e dos resultados prospectados. De um evento direcionado para o trabalhador interno, o treinamento assume também a conotação de um processo vitalício de aprendizagem, abrangendo, inclusive, os membros da cadeia de valor (clientes, fornecedores, franqueados), com ênfase na ética, nos valores e nos aspectos interculturais e globais. Ao mesmo tempo, deve manter-se sistemático e tornar-se seqüencial e aplicado ao local de trabalho (BERGAMINI, 1980; CARVALHO, 1999; JAIN e MURRAY, 1984; MATTOS, 1985; ODENWALD e MATHENY, 1996; PONTUAL, 1980).

Seguindo a linha evolutiva, o conceito de treinamento é ampliado, com base num processo de responsabilidade estratégica e de sofisticação, que lhe permite certa proximidade ou interface com o desenvolvimento. Na visão de Carvalho (1999), isso não impede que o treinamento preserve também o seu caráter instrumental e pragmático, isto é, focado nas necessidades mais prementes. Nesse sentido, preserva-se seu processo elementar: clareza do conteúdo a ser ensinado, diagnóstico da necessidade do contexto, de quem aprender, da metodologia a ser utilizada e avaliação dos resultados.

Essa idéia de intercessão entre treinamento e desenvolvimento pode ser constatada na literatura mais recente, cujos textos, na sua maioria, utilizam os termos *T&D* como uma expressão semântica única (BOOG, 1999; CARVALHO,1999; DRUCHER, 1996; EBOLI, 1999a,b; 2001; MEISTER, 1999; NADLER, 1984; ODENWALD e MATHENY,1996) entre outros.

2.2 T&D no Brasil: algumas particularidades

No Brasil, a atividade de treinamento no contexto empresarial assumiu características específicas e que foram determinantes para o cenário atual da formação profissional. Especificamente, porque absorveu com maior intensidade essa conotação de educação, mais abrangente e voltado para a formação profissional propriamente dita. Diferentemente dos países desenvolvidos, cuja eficiência do sistema educacional possibilitou que o treinamento se restringisse mais à reciclagem técnica e comportamental face às inovações tecnológicas (TOMEI,1988; DANTAS e RIBEIRO,1979; PONTUAL,1980).

Tal fato tem suas razões em ações de âmbito governamental e privado, ao longo da história do País. Fundamentalmente, uma delas está na ineficiência do sistema educacional brasileiro em formar e garantir um nível intelectual mínimo para enfrentar os desafios da era industrial, conforme atestam diversos autores (TOMEI,1988; DANTAS e RIBEIRO,1979). Também, não se pode desconsiderar, como herança do período imperial, a evidência de certa inabilidade em utilizar tanto a riqueza nacional, quanto a influência da educação européia como recursos e fontes geradoras de alternativas de tecnologia e de desenvolvimento. Vale lembrar que as escolas eram destinadas aos interesses do catolicismo e as universidades, para a elite intelectual, distante da atividade produtiva da época (TOMEI,1988; MALVEZZI, 1999).

Somente a partir dos anos 30 do século XX, com sucessivas medidas de desenvolvimento econômico e industrial e, mais especificamente, na década de 50, com os grandes investimentos

das empresas multinacionais demandando novas ferramentas gerenciais é que a função de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos ganhou maior importância e fundamento.

A rápida evolução tecnológica e as exigências de competitividade dos anos 70 levaram à maior ênfase na aprendizagem e na constante atualização profissional e menos dependência dos controles e da autoridade gerencial.

Surgiram as escolas de nível técnico, como iniciativas governamentais e as instituições de ensino profissionalizante, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – , iniciativas empresariais.

Apesar de os programas de formação e desenvolvimento serem associados ao sucesso dos negócios e da necessidade de melhorar o nível de qualificação da mão-de-obra no País, a sua ampla adoção foi gradativa, uma vez que as empresas não estavam instrumentalizadas em competência gerencial para a tomada de decisões, em tecnologia nacional mais acessível e com suporte em pesquisa (TOMEI,1988).

Em contrapartida às dificuldades, o governo lançou a Lei de Incentivos Fiscais do Conselho Federal de Mão-de-Obra (Lei n. 6.297/75), visando incentivar projetos de formação profissional por parte das empresas¹². Com um escopo abrangente, a lei objetiva, art. 2º

“a preparação imediata para o trabalho de indivíduos, menores ou maiores, através da aprendizagem metódica, da qualificação profissional e do aperfeiçoamento e especialização técnica, em todos os níveis.”

Embora a lei tenha representado um esforço pioneiro do Estado brasileiro para atender às demandas de formação profissional das empresas, cabe observar que, entre os seus amplos propósitos, estava contemplada, inclusive, a formação de 1º, 2º e 3º graus, sendo que esta foi sancionada sem a participação do Ministério da Educação, que se manteve à parte das políticas de formação profissional do País (DANTAS e RIBEIRO,1979). De acordo com Dantas e Ribeiro (1979), a lei forneceu subsídios para que fosse criado um sistema paralelo de educação e que, mais tarde, viria revelar-se como insuficiente à problemática. Tal afirmativa é reforçada por depoimentos de profissionais de recursos humanos, que vêem o treinamento no Brasil como um paliativo e como consequência de uma situação estrutural inadequada, considerando-se, como exemplo, o papel da universidade, que deveria ser o de formar e garantir formação qualificada para o mercado de trabalho (DANTAS e RIBEIRO,1979; TOMEI,1988)¹³.

¹² A respeito da Lei 6.297/75, ver: Dantas e Ribeiro, (1979); Tomei, (1988).

¹³ Apesar do tempo decorrido, destaca-se a pesquisa realizada por Tomei (1988), em que 79,2% dos respondentes afirmam que os programas de treinamento no País representam duplicação de esforços em relação aos programas

Ainda de acordo com as autoras mencionadas, o treinamento

adquire gradativamente a conotação menos econômica e mais social, mais acadêmica e menos empresarial [...], sendo menos enfatizada a função primordial da empresa e realçada a sua missão educativa. A partir do marco maior do conceito de responsabilidade social, atribui-se à empresa, além de seu objetivo de lucro, um papel predominante na solução das questões sociais (DANTAS e RIBEIRO,1979, p. 8).

Para Pontual (1980), a posição do governo brasileiro sempre foi a de reconhecer e atribuir às empresas as responsabilidades de treinamento, inserindo-as no sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra e contribuindo para que elas se fortalecessem como parte integrante do sistema educacional (PONTUAL,1980).

Os centros e escolas de treinamento sempre mantiveram-se desvinculados dos centros de pesquisa e de produção do conhecimento (universidades). Uma das justificativas para tal dissociação está num fato histórico, ocorrido nos anos 60, quando vários órgãos e planos de fomento ao desenvolvimento tecnológico estavam sendo criados no País e, no entanto, a política econômica vigente fazia o caminho inverso, favorecendo o uso de tecnologia externa, no contexto de mercado protegido (WOOD,1995). Como consequência, o setor produtivo restringiu-se ao suporte de tecnologias importadas, enquanto o desenvolvimento tecnológico – embora restrito no Brasil – ficou quase exclusivamente nas universidades e centros de pesquisa estatais ¹⁴.

A expressão “polarização ideológica” de Wood (1995, p. 259) parece caracterizar bem esse período de distanciamento entre dois universos – empresas com seus centros de treinamento e universidade – não imunes às tendências ideológicas e à condição simultânea de necessitarem um do outro como complemento de suas atividades para o desenvolvimento nacional.

A partir dos anos 90, esse distanciamento entre formação profissional e universidade vem sendo minimizado pela necessidade de constante transformação do saber em tecnologia aplicada e também por meio de algumas – embora poucas – experiências bem-sucedidas de integração entre empresa e universidade (WOOD,1995).

universitários, quando deveriam ser complementares. E que são paliativos, pois caberia ao sistema educacional a função de formar adequadamente para o mercado.

¹⁴ No texto, Interação Empresa-Universidade no Brasil, Stal e Moraes (1994) discutem a respeito da atual situação, incluindo algumas experiências concretas e bem-sucedidas entre universidades e empresas e traça um cenário sobre perspectivas futuras de relacionamento entre as instituições. Também contextualizam historicamente os aspectos favoráveis e desfavoráveis a tal interação do ponto de vista do desenvolvimento nacional. Agregando à temática sobre cooperação universidade-empresa, destaca-se RAUSP, v.34, n.4, out./dez., 1999, com vários artigos afins.

De acordo com Tomei (1988), do ponto de vista quantitativo, embora os resultados obtidos com o incentivo fiscal fossem aquém das expectativas¹⁵, houve um crescimento da função de T&D nas empresas incentivadas, variando de acordo com o setor, o porte – normalmente as grandes empresas – e a localização regional – geralmente a região sudeste.

Tal crescimento é caracterizado por Dantas e Ribeiro (1979) como um crescimento desordenado da oferta de treinamento e que veio fortalecer o modelo de treinamento recorrente no País. Este, por sua vez, deixa a desejar, principalmente no fato de não representar um modelo de desenvolvimento sócioeconômico para a nação, entre outros aspectos pouco atrativos às necessidades empresariais de qualificação profissional da época, a saber:

- a incongruência entre o modelo de treinamento adotado e o contexto ao qual é destinado;
- a falta de sintonia entre a teoria, o discurso e a prática;
- a quase inexistência de mecanismos de avaliação dos programas;
- a invasão dos pacotes metodológicos e dos modelos estrangeiros, sem a devida adequação às realidades em questão, principalmente, àquelas diferentes das grandes empresas.

O reconhecimento da ineficiência de muitos dos programas de treinamento e desenvolvimento em impactar mudanças e resultados concretos nas empresas brasileiras é compartilhado por muitos estudiosos (BOOG,1999; CARVALHO,1999; EBOLI,2002; FISCHER,1998; FLEURY,1995; MALVEZZI,1999; NETZ,1998; ODENWALD e MATHENY,1996; PONTUAL,1980; TOLEDO,1980; TOMEI,1988; TRASATTI,1999). Deficiências de base educacional e pedagógica, deficiência na capacitação dos profissionais da área, ausência de objetivos e de posicionamento estratégicos, ausência de indicadores mais consistentes, extremismos entre a técnica e o comportamento, a própria concepção de treinamento e de ser humano a ela intrínseca, são alguns dos motivos favoráveis a um posicionamento de baixa visibilidade, credibilidade e efetividade da função de T&D no contexto empresarial brasileiro (CARVALHO,1999).

¹⁵ Trabalhos realizados pelo Conselho Federal de Mão-de-Obra sobre o uso desses incentivos fiscais no período de 1977 a 1984 mostraram que foi irrisória a utilização desses recursos, não ultrapassando a 6,5% dos valores disponíveis. A respeito, ver: Tomei, (1988); Fleury e Fischer, (1992).

Apesar de não estratégicos e ineficazes quanto aos resultados, historicamente, os investimentos financeiros destinados à área sempre foram valores elevados e crescentes (NETZ,1998).¹⁶

Tais evidências não invalidam os avanços registrados em alguns contextos organizacionais brasileiros, cujas funções de treinamento e desenvolvimento são postas como fatores de vantagem competitiva, como confirma a pesquisa de Fischer (1998), relativa às mudanças ocorridas na gestão de pessoas. Empresas consideradas competitivas apresentam a atividade de T&D com um papel estratégico e corporativo, integrando os demais processos que compõem a gestão de recursos humanos (FISCHER,1998). Isso significa que, em tais contextos específicos, a função T&D deixa de ser facilitadora da aquisição de habilidades sem um foco específico e passa a vincular-se diretamente às questões relativas aos negócios, com responsabilidades de resultados organizacionais, constituindo-se, portanto, numa *função-chave* para a competitividade dos negócios das organizações.

Nessa linha, muitas empresas estão revendo e estruturando suas concepções, políticas e práticas de T&D, evoluindo para um conceito de educação corporativa, que pode se sistematizar ou não no formato de universidade corporativa. De acordo com Amaral (2003)

a educação corporativa é o sistema educacional de uma organização que contempla um conjunto multidimensional de possibilidades de desenvolvimento humano e oportuniza um processo contínuo, crescente e interdependente de conexões de aprendizagens individuais e coletivas na organização (colaboradores e membros da cadeia de valor), tendo a finalidade de organizar a capacitação da empresa para atuar num contexto de competitividade (AMARAL,2003, p.46).

Uma das complexidades do cenário brasileiro está na diversidade de contextos empresariais com políticas e práticas tão avançadas, quanto precárias, sendo que a presença de umas não elimina a de outras, num mesmo universo organizacional. Daí o recorrente interesse a

¹⁶ Com base nesse cenário e no discurso oficial de que o treinamento constitui-se num mecanismo de ascensão social e conseqüentemente mobilidade social, ergue-se a argumentação mais crítica de Dantas e Ribeiro (1979), a respeito do aspecto ideológico presente no modelo brasileiro de treinamento. No entender das autoras, o treinamento é um instrumento conservador por definição, já que, em última instância, visa ajustar os indivíduos a seu papel na estrutura da empresa, por meio da capacitação técnica e da modelagem comportamental esperada. Acrescente-se a isso o fato de que ações e programas de desenvolvimento profissional em geral não são neutros com relação ao modelo social e cultural vigente nas organizações, muito menos no que diz respeito às relações de poder (EBOLI,2002). Assim sendo, a ideologia está na crença do treinamento enquanto um mecanismo de ascensão social e um instrumento a criar uma imagem de igualdade social entre as pessoas, deixando de lado questões estruturais importantes para se pensar a mobilidade social e depositando no indivíduo a responsabilidade pela ascensão (DANTAS e RIBEIRO, 1979).

respeito de como estão se apresentando as iniciativas brasileiras de universidade corporativa. Serão elas a expressão do coroamento das empresas no papel de educadoras, isto é, como parte integrante do sistema nacional de educação, como ambiciona Meister? Ou um novo discurso que visa integrar práticas fragmentadas e conceitualmente precárias com possibilidades concretas de valor financeiro agregado? Ou um terceiro caminho, a partir do qual, a universidade corporativa representa o reconhecimento por parte das empresas da necessidade de buscar uma especificidade de saberes e de relacionamentos fundamentais ao desempenho diferenciado – portanto para um público diferenciado – e que, longe de se mostrar auto-suficiente, complementa-se ao conhecimento proporcionado pelo sistema educacional formal?

Tais questões, longe de permitirem o pleno entendimento de uma temática ainda em construção e com grande complexidade na interseção de interesses e ações, enseja uma discussão centrada nas universidades corporativas à luz de sua configuração e desenvolvimento, objeto do próximo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 3 Educação corporativa: a experiência da universidade corporativa

A busca pelo incremento na formação e na educação profissional tem aumentado consideravelmente a demanda por diversas modalidades de educação, seja nos países desenvolvidos, seja naqueles países em desenvolvimento (EBOLI,1999a; 1999b; FISCHER,1998; GREENSPAN,1999; MARGERISON,1992; MEISTER,1999; ODENWALD e MATHENY,1996; SALM e FOGAÇA,1992).

Reiterando a concepção que liga o aprendizado à experiência, Meister (1999) afirma que o aprendizado é cada vez mais uma função do trabalho. Como consequência dessa idéia que ganha força no ambiente empresarial principalmente a partir dos anos 80, o setor privado vem assumindo o papel de *educador*, ampliando e alterando sua concepção de desenvolvimento profissional.

Uma expressão contemporânea desse movimento tem se configurado via universidades corporativas, entendidas enquanto alternativas ao sistema educacional tradicional, assumindo um papel proativo no desenvolvimento de sistemas educacionais empresariais, objetivando um controle mais rígido sobre o processo de aprendizagem vinculado às metas e resultados estratégicos da empresa.

Tendo em vista a ausência de referência teórico conceitual entre os termos *educação corporativa* e *universidade corporativa*, tratados indiscriminadamente como sinônimos e, considerando o esforço de definição de Amaral (2003) sobre educação corporativa, faz-se necessário esclarecer, para fins deste estudo, que a universidade corporativa, seja ela presencial ou virtual, define-se como o veículo que viabiliza, em termos formais e sistemáticos, a educação corporativa.

A iniciativa de as empresas buscarem integrar esforços pela formação profissional, criando suas próprias escolas, em paralelo ao sistema educacional, não é contemporânea da era tecnológica e remonta ao final do século XIX.¹⁷ Entretanto, um interesse maior na

¹⁷ Mais precisamente, em 1872, quando a *Roe & Company*, de Nova York, criou sua escola para formação de maquinistas e, em 1900, o *College Engineering* introduziu um sistema de cooperação entre empresa e escola para enriquecer o treinamento dos trabalhadores (MALVEZZI 1999). Também a Arthur D. Little School of Management existe desde 1964, a General Electric Center, em Crotonville, desde 1955 e a Hamburger MacDonal'd's desde 1957. De acordo com estudo desenvolvido pela *Quality Dynamics*, uma consultoria norte-americana, em 1988, já existiam 400 universidades criadas por empresas nos Estados Unidos, aumentando, em 1999, para quase 2.000 (MEISTER, 1999). O Conselho Americano de Educação e a Universidade do Estado de Nova York desenvolveram um projeto, no final da década de 70, conhecido como *Project on Noncollegiate Sponsored Instruction* baseado na idéia de que

universidade corporativa como estratégia de gerenciamento do desenvolvimento dos funcionários vem se dando desde o final da década de 80, principalmente nos Estados Unidos.

Enquanto uma expressão da educação corporativa, a universidade corporativa nasce no berço da cultura americana, que, segundo Greenspan (1999), tem suas bases em valores voltados para um mercado econômico forte, tais como competição, tomada de risco e inovação. Ainda, segundo o autor, esta tem sido uma cultura favorável à efetiva integração das demandas empresariais com o sistema educacional americano, revelando uma estrutura flexível e satisfatória tanto para a economia quanto para o sistema educacional. Este, por sua vez, é diversificado quanto à cadeia de instituições e possibilidades de formação: incentivo e recursos à pesquisa científica, integrada à produção, ao ensino e ao treinamento.

Em contrapartida à exposição de Greenspan (1999) sobre o modelo educacional americano, Meister (1999) afirma que as universidades corporativas surgem nas empresas, de um lado, em função da frustração com a qualidade do conteúdo da educação pós-secundária¹⁸ e, de outro, por causa da necessidade de um aprendizado permanente e melhor direcionado.

Devida à competitividade, as universidades corporativas estão presentes nos mais diversificados setores – financeiros, telecomunicações, saúde, públicos – como a da Sun Microsystems, da Dell Computer e a Lucent (informática), a Southwestern Bell Center for Learning (telecomunicações) e General Electric Center (tradicional) (MEISTER,1999).

Os cursos disponibilizados pelas universidades corporativas têm abrangência nas áreas da administração e gerência, informática, engenharia e em outras áreas consideradas vitais para o tipo de negócio da empresa.

Além dos Estados Unidos – onde se concentra o maior número de universidades corporativas, com destaque para Motorola University, Hamburger University da MacDonald's, Disney Institute, Oracle University, General Electric Leadership Development Center, Arthur Andersen Center of Professional Development entre outras – na Europa (Genebra/Suíça), destaca-se a Nokia; na América Latina, a Fundamental University da Siderúrgica Venezuelana S.A – SIVENSA; a universidade corporativa da companhia de Petróleos de Venezuela S.A - PDVSA e o Centro Internacional de Educación Y Desarrollo – CIED. No Brasil, algumas empresas já iniciaram as atividades de suas universidades corporativas, tais como a Universidade Algar, a Motorola University, Universidade Brahma, Escola Amil, Universidade do Hambúrger

alguns programas de treinamento nas empresas são comparáveis a cursos superiores e, portanto, passíveis de crédito para a vida acadêmica (PONTUAL,1980).

¹⁸ Mais detalhes sobre o sistema educacional norte-americano, ver Meister, (1999) e Tomei, (1988).

da McDonald's, Universidade Telemar – UNITE, a Boston School do Bank Boston; a Universidade Banco do Brasil – UNI-BB, a Academia Universidade de Serviços do grupo Accor, a Universidade Datasul e a Visa Training dentre outras.

Quanto às condições favoráveis ao surgimento da universidade corporativa, Meister (1999) apresenta alguns fatores de ordem macro, tais como:

- a ascensão do conhecimento como um importante recurso econômico do sistema produtivo;
- o potencial de obsolescência do conhecimento, considerando a rapidez das transformações de base tecnológica, favorecendo novas conexões de saberes;
- concepção mais ampla de empregabilidade: capacidade de oferecer trabalho significativo em lugar da segurança no emprego;
- transformações progressivas no campo da educação, que amplia seu escopo para um sistema orientado para o mercado, competindo também por preço e qualidade, tendo em suas bases a proposta de integração do trabalho com a aprendizagem.

Nessa perspectiva, é crescente o número de empresas de grande porte que têm empreendido esforços na criação de sua *business school* - cursos formais voltados para a sua área de negócios, incluindo formação básica – como complementação ao sistema educacional e fundamentalmente como um caminho consistente de integrar o trabalho e a aprendizagem (MARGERISON, 1992).

Considerando as tendências de um mercado crescentemente competitivo, acredita-se que o número de universidades corporativas aumente progressivamente, com base nas necessidades de melhor sistematização e alinhamento estratégico da área de desenvolvimento profissional. De 1990 a 1998, houve um crescimento de 400 para quase 2 mil universidades corporativas nos Estados Unidos, de acordo com a *Corporate University Xchange, Inc.*, empresa americana de consultoria na área de educação corporativa, que realizou uma pesquisa envolvendo mais de 100 corporações com seus respectivos centros de educação, coordenada por Jeanne Meister, denominada *Annual Service of Corporate University Future Directions* e publicada em 1998.

Em função dos elevados investimentos financeiros, as universidades corporativas, normalmente são encontradas em grandes corporações, inseridas em contextos competitivos.

Segundo Peak (1997), que revela uma pesquisa da *Quality Dynamics*, empresas desse porte investem em suas universidades corporativas em torno de 2,3% de sua folha de pagamento.

Entretanto, com a ampliação e difusão tecnológica favorecendo a diversificação de metodologias de ensino e educação à distância, além dos meios virtuais de comunicação, as universidades corporativas também ganham novas possibilidades de inserção no cotidiano dos profissionais, seja física ou virtual, configurando vários formatos e tamanhos, sem que, necessariamente, ela represente, num primeiro momento, altos investimentos financeiros.

Meister (1999) entende que um dos principais objetivos da universidade corporativa é tornar o aprendizado um valor e uma atividade permanente no cotidiano empresarial, visando à formação de alta qualidade da força de trabalho. São programas de capacitação orientados para os objetivos e para as metas da organização, garantindo, além de resultados esperados, uma mensagem unificada e uma linguagem comum. Ainda, segundo a autora, de caráter intensivo e permanente, o que faz desses centros agentes de mudanças no contexto empresarial.

Além de promover a aprendizagem, a mudança e novas bases culturais, a universidade corporativa também pode ser entendida como o *locus* para a gestão do conhecimento¹⁹ ou para parte de suas manifestações, tendo em vista o seu enfoque estratégico, o seu perfil proativo e a base de conhecimento que utiliza como substrato para a construção de seus programas (ALPERSTEDT, 2001; VITELLI, 2000). Conhecimentos relativos ao setor no qual a empresa está inserida, à cadeia de valor em que opera e às competências próprias do negócio são essenciais aos programas de desenvolvimento.

O sucesso da universidade corporativa envolve a conjunção de fatores diversos e Meister (1999) apresenta alguns principais:

- comprometimento sustentado por parte da alta cúpula da corporação, fazendo disseminar e institucionalizar as idéias-chave em torno da universidade;
- consenso entre os gerentes de nível médio sobre a necessidade e os benefícios proporcionados pela universidade corporativa;
- fundamentação dos objetivos e práticas da universidade corporativa nas metas empresariais da organização;

¹⁹ Por mais ampla que possa apresentar-se a proposta de educação corporativa, a aproximação da universidade corporativa com a gestão do conhecimento pode revelar uma das faces da educação corporativa, que lida concretamente com uma grande base de conhecimentos organizados. Entretanto, ela não deve ser confundida com a gestão do conhecimento, que se presentifica por meio de diversos outros subsistemas da organização e que merece estudos aprofundados.

- construção e disseminação de uma visibilidade sobre a idéia de aprendizagem no trabalho ou na organização;
- construção de novos indicadores para avaliar o impacto da aprendizagem no desempenho geral da empresa.

A temática sobre universidade corporativa traz ainda o questionamento sobre sua proximidade com instituições de ensino superior²⁰.

Para Moore (1997), as universidades corporativas representam vantagem significativa quando comparadas com as escolas tradicionais de negócios, pois, além de terem suas ações focadas nos imperativos estratégicos dos negócios, buscam substituir as disciplinas funcionais por esforços em torno de uma aprendizagem transdisciplinar, utilizando métodos integrados em programas que visam soluções integradas. De acordo com o autor, a universidade corporativa vem resgatar a necessidade de foco e de especialização direcionados para as necessidades corporativas num mercado de educação para negócios que se tornou tão generalista e massificado. Ele ainda interroga como as escolas tradicionais, com estruturas e políticas mais rígidas e resistentes, serão capazes de competir com essas novas tendências.

Do ponto de vista do empregado da corporação, a iniciativa é vista como favorável em relação às perspectivas possibilitadas pelas tradicionais áreas de treinamento e desenvolvimento, porque lhe possibilitará uma formação nem sempre viável fora da empresa e articulada à realidade do seu trabalho, além de significar um incremento em seu currículo e melhor perspectiva de carreira. Para que isso ocorra, a universidade corporativa, enquanto uma estratégia, deve estar integrada com as demais estratégias do gerenciamento de pessoas e que, em última instância, possam se refletir em políticas extensivas a todos os funcionários da empresa.

Em pesquisa realizada na década de 80 por pesquisadores da *Pennsylvania State University* e publicada em 1994, a respeito do papel da educação de executivos e tendências de desenvolvimento, constatou-se que 77% das empresas respondentes tinham a educação de executivos incluída em seu sistema formal de carreiras (VICERE et al.,1994). No que diz respeito às universidades corporativas, pode-se interrogar como o plano de desenvolvimento

²⁰ Para Alperstedt (2001) essa aproximação não parece tão óbvia, sendo este um assunto que merece ser aprofundado. A autora investigou se as universidades corporativas são instituições representativas de concorrência potencial ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior, configurando-se como modalidade de integração escola-empresa.

profissional está atrelado à carreira e se extensivo aos diversos níveis de carreira de grandes organizações ou restrito somente aos gestores.

A respeito do âmbito do público de atuação da universidade corporativa, a pesquisa de Meister (1999) evidenciou uma tendência à diversificação nessa modalidade entre as empresas investigadas. No entanto, de uma forma geral, todas iniciaram suas atividades com o foco direcionado para o mesmo nicho de profissionais – executivos e gerentes, por meio de programas de liderança e ligados aos negócios e, com o tempo, foram diversificando ou não seus programas quanto aos demais níveis de funcionários (MEISTER, 1998).

De acordo com a literatura sobre o assunto, as universidades corporativas constituem-se em iniciativas empresariais de integração sistematizada entre o trabalho e a capacitação profissional, com base em diversificadas iniciativas de provimento educacional e de aprendizagem constante no ambiente organizacional. Os objetivos visam ao fortalecimento da cultura do aprendizado, ao aumento do capital intelectual – qualificações, competências e conhecimentos – constituindo-se num verdadeiro agente de mudança na organização, para a constante consolidação do diferencial competitivo.

Como resultado da pesquisa, Meister (1999) caracteriza a universidade corporativa a partir de distintas modalidades e formatos de educação corporativa propostas por empresas do mundo inteiro. Dessa forma, evidencia que a diversidade de opções é relativa à diversidade e à complexidade do contexto empresarial à qual está vinculada. Entretanto, alguns fatores são determinantes para a constituição e sustentação da universidade corporativa, tais como o setor em que está inserida, o seu posicionamento no corpo estratégico da empresa, a concepção ou filosofia de educação e de aprendizagem adotadas e o papel que elas assumem no cumprimento dos objetivos e metas corporativas.

3.1 Características da universidade corporativa

Segundo Meister (1999, p.29), a universidade corporativa é definida como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”. Complementando o conceito, a

autora sistematizou alguns princípios ou condições considerados fundamentais para caracterizar a universidade corporativa. São eles:

1. metas de educação vinculadas aos objetivos estratégicos;
2. a universidade corporativa como um processo;
3. definição de quem serão seus usuários;
4. estabelecimento de parcerias com instituições de ensino;
5. concessão de créditos e outorga de diplomas;
6. currículo com base nos Três Cs;
7. constituição de uma unidade de negócio.

1. Vincular as metas de educação às necessidades e resultados estratégicos da organização

Apontado por diversos autores, o alinhamento estratégico constitui-se num dos diferenciais da universidade corporativa em relação ao tradicional treinamento e desenvolvimento, que normalmente visa à preparação para o desempenho mais imediato de tarefas e ao aperfeiçoamento das potencialidades para a carreira profissional (ALPERSTEDT, 2001; EBOLI, 1999a; 1999b; GREENSPAN, 1999; MARGERISON, 1992; MEISTER, 1999; MOORE, 1997; PEAK, 1997; VARGAS, 2003 entre outros).

Baseado no escopo das competências e tendo como foco a aprendizagem, todos os programas de cursos, assim como as técnicas de aprendizagem e parcerias da universidade corporativa, devem ser estruturados com base nas definições estratégicas e nos resultados prospectados pela organização. Além disso, a sintonia com os objetivos e as práticas dos diversos setores que compõem o negócio, como qualidade, produção, comercial, P&D, gestão de pessoas e outros é fundamental para a efetividade e o sucesso de sua atuação.

2. A universidade corporativa como um processo e não como um espaço físico

Como a aprendizagem pode se dar de formas, lugares e por meio de recursos diversos, vários são os formatos para viabilizar a educação no contexto empresarial. Existem as universidades corporativas presenciais, estruturadas em prédios ou campi; as virtuais, utilizando-se de mídia eletrônica; assim como a conciliação desses dois modelos, sendo o mais comum no Brasil. Algumas absorveram todo o departamento de treinamento da corporação a qual foi originada; outras mantêm uma estrutura à parte, não englobando o setor de treinamento operacional. Ocorre também de fazerem parcerias com instituições de ensino tradicionais

utilizando-se de suas instalações para as atividades educativas²¹. Podem ser centralizadas, concentrando todo o contingente de funcionários num mesmo local, como descentralizadas, distribuindo pequenas unidades pelo país ou pelo mundo²².

Nesse sentido, os avanços tecnológicos foram essenciais, na medida em que possibilitaram recursos para o ensino à distância, para a comunicação eletrônica, rápida e segura, e outros facilitadores para a integração de pessoas, grupos e saberes, estejam eles distantes, próximos, em local de trabalho ou fora, sejam eles conhecidos ou desconhecidos. A noção de aprendizagem aí implicada dispensa regras, protocolos e limites físicos e de tempo, exigindo, em contrapartida, aplicação dos saberes, comprometimento com os negócios, descobertas e resultados consistentes. Concebendo a educação corporativa como um processo, as regras passam a ser a contextualização dos objetivos, dos recursos, potencialidades e fraquezas do ambiente em questão, buscando-se sempre o equilíbrio contingencial entre as diversas técnicas e propostas de aprendizagem: treinamentos por meio eletrônico conciliados com treinamentos presenciais, trocas de experiências, pesquisas *in loco* etc. Para Eboli (2002), a universidade corporativa é, sobretudo, um processo e uma mentalidade que permeiam toda a organização.

3. Os usuários da universidade corporativa

As diversas modalidades de cursos e programas devem atender a todos os níveis de funcionários da corporação, contemplando as especificidades de competência de cada um. Além disso, é prevista a extensão das atividades da universidade corporativa à cadeia de valor relativa ao setor de atividade da empresa, tais como fornecedores, distribuidores, assistência técnica, clientes e comunidade. Normalmente, as universidades corporativas iniciam suas atividades internamente e, aos poucos, podem ir oferecendo-as para o público externo. Convém destacar que a abertura para clientes externos, muitas vezes, é motivada pela possibilidade de realocação de custos, significando uma alternativa potencial de captação de recursos financeiros para a empresa.

A abertura à cadeia de valor pressupõe um nível elevado de amadurecimento das corporações e suas respectivas universidades corporativas, em termos de concepções, de práticas

²¹ É o caso da Arthur D. Little School of Management que, no ano de 1997, passou a dividir o *campus* da Boston College, uma instituição de ensino superior, sendo ambas independentes em seus negócios.

²² Um exemplo é o Centro Internacional de Educación y Desarrollo – CIED – da Petróleos de Venezuela S. A – PDVSA que possui sede em Caracas e mais de 12 centros educacionais espalhados pelo país. Da mesma forma, tem-se a Universidade Corporativa do Banco do Brasil, com sede em Brasília e em mais 12 unidades distribuídas nas regionais nacionais.

e objetivos muito claros, dominando conhecimentos comuns e integrando interesses. A estratégia de abertura pode representar, por um lado, um avanço corporativo de dimensões significativas, mas, por outro, leva a incorrer no risco da indiferenciação quanto às reais competências necessárias ao negócio, motivados pela possibilidade de auferir receitas e tornar-se um centro de lucros.

De acordo com Alperstedt (2001), a definição quanto à clientela da universidade corporativa vai determinar diretamente a configuração da estrutura, das estratégias e dos resultados que se quer alcançar com tal iniciativa.

O que se percebe na literatura em geral é que as experiências de universidade corporativa têm concentrado suas atividades e programas nos executivos e gerentes ou em outra categoria ligada diretamente ao negócio, num primeiro momento e só, posteriormente, as têm estendido para os demais níveis de profissionais.

4. Parcerias

Devido à magnitude da tarefa de atualizar continuamente a base do conhecimento da força de trabalho e do grande aporte financeiro que isso representa, formar e manter parcerias tem se configurado como uma estratégia interessante, mesmo para as grandes empresas. No sentido de ampliar o leque de oferta e de qualidade dos recursos destinados à aprendizagem e circulação do conhecimento, os parceiros com os quais as universidades corporativas se associam podem ser: instituições de ensino superior, escolas técnicas, centros de pesquisa, consultorias em treinamento, profissionais autônomos e a própria cadeia de valor relativa aos negócios de suas respectivas corporações. As possibilidades de parcerias serão contingenciais aos objetivos e recursos envolvidos, caracterizando-se como um dispositivo de flexibilidade para promover o desenvolvimento profissional.

Uma parceria freqüente tem sido com as instituições de ensino superior, via cursos de graduação e pós-graduação. Além de preservar e reconhecer as especificações de competências em cada uma das partes – empresa e universidade – essas parcerias representam economia e racionalização de recursos²³.

Meister (1999) destaca quatro modalidades de parcerias empresa/escola mais freqüentes:

a) desenvolvimento de programas personalizados de educação para executivos, que são os

²³ Alguns exemplos de parcerias entre empresas e universidades tradicionais nos Estados Unidos: a Oracle com a University of Maryland, Sears com University of Illinois, Megatech Engineering com Central Michigan University,

MBAs entre outros; b) criação de programas personalizados de graduação, por meio do conceito de *educação sob medida*, com validação de créditos. Exemplificando, um diploma na área de gerenciamento de varejo; c) formação de consórcio de parceiros de aprendizagem, uma combinação de cursos abertos e programas sob medida para um grupo de empresas; d) credenciamento da universidade corporativa, via concessão de créditos e diploma conjuntamente com uma universidade tradicional ou, até mesmo, independente dela, como é o caso da Arthur D. Little School of Management, a primeira escola não tradicional a conceder credenciamento.

Outra tendência freqüente tem sido com os fornecedores, clientes, distribuidores no intuito de alinhar o conhecimento sobre metas gerais, sobre o valor agregado ao produto, aperfeiçoamento de procedimentos, de técnicas, de prazos, de qualidade etc.

Ainda, de acordo com Meister (1999), a idéia de formar parcerias é antiga, e países como o Japão e Estados Unidos já o fazem há mais tempo. O que parece ser novo é o fato de empresas e parceiros (um ou mais elementos da cadeia de valor) estarem estruturando e formalizando o que acontece quando o trabalho entre eles é bem-sucedido. O fato novo é a universidade corporativa enquanto um processo de sistematização de saberes e de relacionamentos importantes ao conhecimento global sobre os negócios.

A idéia da parceria agrega alguns fundamentos importantes, a saber:

- “todos os envolvidos no processo de levar um produto ou serviço ao mercado têm de conhecer a visão compartilhada da empresa e, o mais importante, saber como operacionalizar essa visão no mercado” (MEISTER,1999, p. 171);
- “oferecer temas específicos nas áreas de qualidade, confiabilidade, redução do ciclo e serviço ao cliente” entre outros, conforme o tipo de parceria e de negócio em questão, de forma a influenciar todo o seu sistema (MEISTER,1999,p.171);
- também proporcionar uma nova fonte de renda à universidade corporativa, tendo em vista seu objetivo de independência financeira.

A parceria exige um período de negociação e definições entre ambas as partes, delimitando competências, responsabilidades e objetivos de cada um, conteúdos dos programas, entre outros aspectos, o que reforça a importância da qualidade gerencial envolvida.

Além de complementar a formação que se quer para corresponder às necessidades desencadeadas pelos negócios, essas parcerias possibilitam a validação de créditos, concessão de

diplomas e oferecem a expertise em pesquisas e sistematização do conhecimento gerado, que são competências da instituição de ensino. Estas, por sua vez, tornam seus cursos ainda mais atrativos, aumentando o potencial de captação de alunos, com suposta perspectiva de empregabilidade na empresa parceira. Além disso, podem incrementar seu conteúdo e metodologia, estando mais próximas da realidade organizacional das empresas. Normalmente, são cursos mais específicos e inovadores, associados aos cursos de graduação existentes.

5. Concessão de créditos e outorga de diplomas

A partir da parceria desenvolvida com instituição de ensino superior tradicional, a universidade corporativa pode oferecer créditos universitários válidos para a obtenção de diplomas. Esses créditos são negociados e concedidos pela instituição tradicional. Em contrapartida, alunos da universidade tradicional podem fazer cursos mais específicos na universidade corporativa, válidos ao seu currículo.

6. Proposta curricular com base nos Três Cs

De uma forma geral, as universidades corporativas apresentam em sua base curricular enfoques sobre competências que normalmente não são exigidas pela educação formal, sistematizados por meio de três eixos: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas (MEISTER, 1999).

A autora entende por cidadania corporativa um treinamento focado nos valores, na missão, nas tradições e na cultura da organização, com a inclusão detalhada de comportamentos que estejam alinhados com esses valores. O objetivo é criar condições para que os funcionários compreendam melhor o contexto em que estão e se identifiquem com ele, para que possam, como resultado, querer atingir efetivamente os objetivos estratégicos.

Na estrutura contextual estão todos aqueles conhecimentos relativos ao contexto no qual a empresa opera, tais como: quais são seus segmentos de negócio; suas áreas de atuação e seus clientes, fornecedores e concorrentes; as melhores práticas internas e de seus concorrentes; como seus produtos diferem dos produtos da concorrência; como o trabalho do funcionário encaixa-se na missão da corporação e o que for necessário para que o funcionário construa uma visão global da empresa na qual trabalha ou presta serviços e de seu ambiente, conforme Meister (1999).

As competências básicas referem-se às competências relativas ao ambiente de negócio e que contribuem na definição de sua capacidade competitiva, como desenvolvimento de liderança, autogerenciamento de carreira, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, técnicas de como aprender, de comunicação e de cooperação, técnicas de raciocínio criativo e resolução de problemas, além de *know-how* técnico relativo ao negócio (MEISTER, 1999).

Em função de cada contexto empresarial e dos objetivos de formação, podem ser adotadas abordagens diversas de aprendizagem. Muitas universidades corporativas utilizam tanto a aprendizagem horizontal, em que, por exemplo, profissionais de *marketing* aprendem sobre tecnologia, quanto a aprendizagem vertical, que se refere ao aprofundamento de conhecimentos e técnicas específicas, assim como combinações entre esses tipos.

7. Constituir-se numa unidade de negócio

Uma das metas estratégicas de funcionamento da universidade corporativa é a sua progressiva capacidade de autofinanciamento e o caminho para obtenção de recursos é via remuneração por serviços prestados²⁴.

Meister (1999) afirma que a estratégia de transformar a universidade corporativa num centro de lucros é inspirada na prática de *serviços internos compartilhados*, dos círculos de serviços de informações, também conhecida como *insourcing*, difundidas igualmente para o meio corporativo, na década de 90, quando grandes empresas descentralizadas procuravam coordenar e gerenciar processos de transações básicas e vender esses serviços pelo preço de custo a determinadas unidades de negócios.

Algumas universidades corporativas utilizam o nome das empresas controladoras como um meio de capitalizar-se no segmento do desenvolvimento profissional. Além de cursos, vendem ferramentas de treinamento desenvolvidas internamente, como a universidade corporativa da *Bell Atlantic*, por exemplo, que oferece materiais didáticos, sistemas de apoio ao desempenho eletrônico e *software* multimídia (MEISTER, 1999).

²⁴ Um exemplo desse processo gradativo de autofinanciamento pode ser a Motorola University, custeada pela corporação durante 15 anos, desde a sua criação em 1981. A partir de 1996, passou a arrecadar 47% de seu orçamento das unidades de negócios internas e 16% de fontes externas de licenciamento dos programas de treinamento a clientes e fornecedores, ficando, assim, um custo restante de 37% para a corporação que lhe deu origem, com projeções de redução nos próximos anos (MEISTER, 1999). Com base na pesquisa *Annual Survey of Corporate Universities Future Directions*, estima-se um orçamento médio operacional de uma universidade corporativa em torno 10,7 milhões de dólares, o equivalente a 2,2% da folha de pagamento de uma organização.

Acredita-se que esse modelo de obtenção de recursos seja positivo do ponto de vista de criar uma realidade de educação corporativa alinhada, de fato, com as necessidades dos clientes e, portanto, realmente competitiva. Cursos que não são vitais às necessidades das unidades de negócios dos clientes tendem a ser eliminados, favorecendo a idéia de que, se é pago, tem que ser bem feito e aplicável (MEISTER,1999).

Em contrapartida, aumentam as exigências de indicadores mais precisos de avaliação do impacto da aprendizagem sobre o desempenho geral da organização, o que ainda se constitui num dificultador.

Essas características auxiliam na delimitação do conceito de universidade corporativa. Por ser uma modalidade de gestão do desenvolvimento profissional, pode ocorrer que cada contexto organizacional adote configurações próprias, com diferentes graus de liberdade quanto às suas características. Assim, segue uma breve contextualização sobre o assunto no Brasil, acreditando na importância de não só compreender a sua tradução para o ambiente empresarial local, mas também para poder analisar algumas tendências com base na realidade do País.

3.2 A experiência da universidade corporativa no Brasil

No Brasil, a temática sobre universidade corporativa vem ganhando fôlego progressivamente, fato observado quando se visualiza a produção acadêmica na área.

A Figura 2 evidencia isso a partir da conceituação e mapeamento de autores brasileiros com investigação sistemática sobre as experiências com universidade corporativa.

AUTOR E ANO	ABORDAGEM ADOTADA	OBJETIVO DO TRABALHO	MÉTODO EMPREGADO	RESULTADOS ENCONTRADOS
Alperstedt (2000)	Estabelecer critério duplo de diferenciação entre Universidade Corporativas (UCs) e T&Ds	Propor uma definição para as UCs	Pesquisa bibliográfica: artigo teórico-conceitual	Definição proposta para as UCs baseia-se em três características concomitantes: - desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa; - não restrição dos serviços educacionais aos funcionários e abertura ao público externo (cadeia de valor, comunidade); - estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior ou a aferição de diplomas de forma independente
Alperstedt (2001)	As UCs no contexto de ensino superior	Identificar as UCs no contexto do ensino superior, quanto à representação de concorrência potencial ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior	Pesquisa qualitativa exploratória; estudo de casos: quatro UCs brasileiras e três UCs americanas	As UCs são, nas condições atuais, predominantemente mais representativas de situações de concorrência. Tais situações de concorrência estão restritas a algumas áreas de conhecimento e atuação, com destaque para administração, engenharia e ciências da informação, especialmente em cursos de pós-graduação e outros segmentos em que se concentra o público adulto.
Amaral (2003)	Aborda a Educação Corporativa (EC) em seis dimensões e, a partir delas, construir um quadro de referência teórico-prático	Construir um quadro de referência teórico-prático sobre EC, p/ fins de instrumento de avaliação. Identificar políticas e práticas que representem a valorização da EC em suas múltiplas dimensões	Pesquisa qualitativa exploratória; estudo de casos: uma empresa de SP; outra empresa de RS	Construção de um quadro de referência teórico-prático e proposta de EC nas seis dimensões. Constatou-se que, em termos de práticas e políticas, a visão sobre educação corporativa ainda é simplificada e parcial; o processo de gestão, fragmentado, com visão estratégica e de totalidade ainda em construção
Camargo (2001)	Identificar o papel da UC no desenvolvimento de competências individuais	Identificar os aspectos mais significativos da contribuição dos programas de UC para o desenvolvimento de competências dos gerentes de empresas de alimentação	Pesquisa qualitativa descritiva: estudo de casos: duas empresas, sendo uma com UC e a outra sem iniciativa de UC	Identificou os aspectos mais significativos da contribuição da UC; além da construção de um modelo de prestação de serviços no setor de alimentação e identificação das competências individuais necessárias. Os resultados reiteram a UC como um veículo positivo de desenvolvimento de competências gerenciais

Figura 2: Quadro de autores brasileiros e suas abordagens sobre universidade corporativa (continua)

AUTOR E ANO	ABORDAGEM ADOTADA	OBJETIVO DO TRABALHO	MÉTODO EMPREGADO	RESULTADOS ENCONTRADOS
Eboli (1999;2002)	Investigar e teorizar amplamente sobre as experiências de UC no Brasil	Estudar sobre as experiências de UC no Brasil, construindo análise ampla sobre o tema, incluindo suas interfaces com o ensino superior	Pesquisa bibliográfica e de campo	O trabalho de pesquisa continua em andamento, apresentando até então: - coletânea sobre UC no Brasil; - pesquisa sobre número de UC, identificando quais são elas; - orientações sobre como conceber e implantar sistemas educacionais competitivos; - análise da UC incluindo interface com as Instituições de ensino superior e com a gestão do conhecimento; - artigos em revistas, livros, periódicos
Knijnik (2001)	Comparar os modelos de T&D e de UC, identificando propostas e tendências de evolução para UC	Comparar semelhanças e diferenças entre o modelo de T&D do Grupo Gerdau e o modelo da Unialgar – Grupo Algar	Pesquisa qualitativa descritiva; estudo de casos: uma unidade de T&D e uma UC	As conclusões levam à forte tendência da unidade de T&D de o Grupo Gerdau evoluir para o modelo de uma UC
Marcondes & Paiva (2001)	Identificar a atuação das UCs no processo de desenvolvimento de competências p/ a competitividade de empresarial	Identificar o diferencial em termos de concepção e atuação em relação aos tradicionais T&D	Pesquisa qualitativa exploratória, estudo de casos, em quatro empresas que possuem UC	Todas as instituições pesquisadas apresentaram diferencial pequeno perto do esperado. Pontos <u>diferenciais</u> : - preocupação c/ desenvolvimento de competências individuais e gerenciais; - objetivos da UCs eram estratégicos; - programas de educação voltados p/ necessidades estratégicas, p/ cidadania corporativa, utilizando métodos <i>learning organizations</i> ; - integração dos dirigentes das UCs com demais dirigentes da empresa. <u>Pontos não diferenciais</u> : - não envolvimento dos gerentes na educação corporativa; - atuação restrita ao ambiente interno c/ mesmo público que T&D; - ações ligadas à gestão conhecimento não apareceram como importantes; - técnicas e ferramentas tecnológicas similares à T&D; - avaliação de aprendizado similar à T&D

Figura 2: Quadro de autores brasileiros e suas abordagens sobre universidade corporativa (continua)

AUTOR E ANO	ABORDAGEM ADOTADA	OBJETIVO DO TRABALHO	MÉTODO EMPREGADO	RESULTADOS ENCONTRADOS
Nasser (2001)	Abordagem tecnológica sobre a UC	Constatar o surgimento das UC no Brasil e discutir, sob o ponto de vista da ciência da informação, a metodologia por elas adotada, assim como o papel da informação nesse processo	Pesquisa qualitativa descritiva: estudo de casos, em cinco empresas nacionais de grande porte	Constata-se a relevância do papel da informação nas UC e identifica as práticas educacionais em que a informação e o conhecimento são considerados fatores estratégicos e diferenciais competitivos do mercado, contribuindo para melhor compreensão das UCs. Os resultados também revelam o conceito de aprendizagem sob demanda, e suas práticas encontram-se alinhadas com o mapa de competências das organizações investigadas
Vitelli (2000)	A UC como fonte de vantagem competitiva na era do conhecimento	Questionar o modelo de UC como fonte de vantagem competitiva e de criação de um ambiente de aprendizagem, tendo em vista o tratamento concedido à questão da gestão do conhecimento pelas empresas	Pesquisa bibliográfica; artigo teórico-conceitual	As conclusões evidenciam que as UCs, <i>per se</i> , não garantem vantagem competitiva sustentável às organizações, se estas não concederem ênfase em ações que privilegiem a gestão do conhecimento e a cultura de aprendizado permanente
Dengo (2001)		Identificar as bases teórico-empíricas que sustentam o modelo de UC, verificando se seus procedimentos estão alinhados com o conceito proposto por Meister (1999)	Pesquisa qualitativa exploratória; estudo de caso: uma empresa do setor financeiro e dez exemplos ilustrativos de UCs no Brasil	Evidenciam que as UCs, por meio de suas características, apresentam-se nos moldes dos centros de T&D, encontrando-se distantes do conceito teórico de Meister (1999) e configurando-se mais como um modismo do que como inovação

Figura 2: Quadro de autores brasileiros e suas abordagens sobre universidade corporativa (conclusão)

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Apesar dos interesses diversificados no assunto, configurando propostas de trabalho distintas, é possível extrair, como ponto comum entre os trabalhos sobre o tema, a caracterização da universidade corporativa, seguida da verificação sobre a existência de identificação com a concepção proposta por Meister (1999) (ALPERSTEDT, 2000, 2001;

DENGO, 2001; EBOLI, 1999a, 2002; KNIJNIK, 2001; MARCONDES e PAIVA, 2001; VITELLI, 2000).

Por causa da proximidade que o tema apresenta com a função e os objetivos da área de treinamento e desenvolvimento, todos os trabalhos identificados visam estabelecer uma relação de comparação entre universidade corporativa e unidade de treinamento e desenvolvimento, identificando semelhanças e diferenças entre ambas, seja direta ou indiretamente, na tentativa de não só compreender as bases que fundamentam a concepção de universidade corporativa (EBOLI, 1999a; 1999b; 2002; KNIJNIK, 2001; MARCONDES e PAIVA, 2001); como também de propor definições (ALPERSTEDT, 2000, 2001) e algumas análises críticas (DENGO, 2001; VITELLI, 2000).

Duas autoras têm se destacado pelo nível de aprofundamento e de sistematização dado ao tema da universidade corporativa no Brasil, que são Eboli (1999a, 2002) e Alperstedt (2000, 2001).

Para Eboli (1999a, p. 217), o conceito de universidade corporativa é uma “ferramenta eficaz para o alinhamento e desenvolvimento dos talentos humanos às estratégias empresariais, na medida em que favorece a consolidação de uma cultura organizacional voltada à aprendizagem ativa e contínua” Reiterando a idéia de Meister (1999) sobre o guarda-chuva estratégico, Eboli (1999a) enfatiza a abrangência da universidade corporativa a todo tipo de educação e extensiva a todos os empregados e também fornecedores, consumidores e comunidade.

A autora vê na universidade corporativa o resgate da clássica integração entre escola-empresa, considerando, inclusive, a educação corporativa como um novo padrão de educação superior, cujo crescimento pode vir a ultrapassar aquele do ensino superior no País (EBOLI, 1999a). Nesse sentido, as discussões em torno da educação corporativa têm gerado muita polêmica nos ambientes acadêmicos, na medida em que ela se configura também na modalidade de ensino superior e que, portanto, pode vir a ser uma ameaça ou uma oportunidade para as universidades e escolas tradicionais de negócios (EBOLI, 1999a; ALPERSTEDT, 2001). O pouco tempo de amadurecimento das iniciativas de universidade corporativa no Brasil, aliado à sua pouca consistência teórico-conceitual, permitindo a pluralidade de abordagens e modelos, aparecem como ponderações necessárias para uma compreensão mais cuidadosa do assunto.

Das pesquisas e artigos mencionados na Figura 2 pode-se depreender o questionamento acerca da efetividade das práticas de universidade corporativa no contexto empresarial brasileiro, revelando uma realidade empírica ainda pouco próxima do seu escopo conceitual. Marcondes e

Paiva (2001) evidenciam que as universidades corporativas têm se destacado por enfatizarem a imagem institucional e a rentabilidade de seus programas educacionais, distanciando-se de questões pertinentes a uma proposta diferenciada de desenvolvimento profissional ligada às reais necessidades de competências das corporações. Os autores acrescentam que a maioria das universidades corporativas concentra suas atividades no ambiente interno da corporação, restrito à alta gerência e não extensivo à cadeia de valor (MARCONDES e PAIVA, 2001). Vitelli (2000) atenta para o fato de que a educação só se constitui em vantagem competitiva se a sistematização do conhecimento e a aprendizagem contínua forem valores fundamentais para a organização, e isso independe da existência de universidade corporativa propriamente dita. Dengo (2001) conclui que as universidades corporativas investigadas apresentam-se ainda próximas dos moldes dos centros de T&D, configurando-se mais como modismos do que propriamente inovação. Amaral (2003) constata que, na prática, a visão predominante sobre educação corporativa nas empresas pesquisadas ainda é simplificada e parcial e que o processo de gestão de desenvolvimento de pessoas com base na concepção de educação corporativa se mostra, por enquanto, fragmentado, com visão estratégica em construção.

Alperstedt (2001), preocupada com o uso indiferenciado do conceito de universidade corporativa por empresas que apenas *reciclam* seu departamento de treinamento e desenvolvimento, propõe uma definição para universidade corporativa que privilegia três pontos, no seu entender, fundamentais: 1. a formação estratégica de desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa; 2. a não restrição dos serviços educacionais aos empregados, estendendo-se para o público externo e 3. as parcerias com instituições de ensino superior, com validação dos créditos cursados e, em alguns casos, com outorga de diplomas de forma independente. Para a autora, esses fatores caracterizam e definem a universidade corporativa, diferenciando-a dos tradicionais departamentos de treinamento. Alperstedt (2001) trouxe várias contribuições ao tema e, no que diz respeito às universidades corporativas brasileiras pesquisadas, alguns aspectos sobre o cenário nacional foram selecionados.

Com destaque para as *variações na sua clientela* e, conseqüentemente, variações quanto ao seu papel e configuração, a autora propõe uma tipologia para as universidades corporativas, sendo ela uma contribuição importante para o campo de estudos, considerando a sua proximidade com as instituições de ensino e tendo em vista as várias possibilidades de configuração de universidade corporativa. São três as categorias para o indicador *clientes*:

1. Público interno ⇨ somente empregados;
2. Público externo restrito ⇨ empregados e mais fornecedores, clientes, (franqueados);
3. Público externo ampliado ⇨ empregados e mais outras empresas e interessados em geral.

Ressalta também que aquelas que prestam atendimento para as segunda e terceira categorias respectivamente – público externo restrito e público externo ampliado – mantêm a prestação de serviços educacionais igualmente para o público interno, configurando um movimento progressivo de continuidade entre as categorias e não de exclusão (ALPERSTEDT,2001).

Com base nessa classificação, até o ano de 2001, as universidades corporativas brasileiras investigadas apresentavam a seguinte *configuração de atendimento*, conforme os resultados de Alperstedt (2001), mostrados na Figura 3.

U. C. BRASILEIRAS INVESTIGADAS	ASPECTO ANALISADO
	CLIENTES:
UNIVERSIDADE DATASUL	Começou com empregados, passando rapidamente para clientes e franqueados (público externo restrito) e, na seqüência, alguns cursos são disponibilizados para empresas em geral (público externo ampliado)
<i>MOTOROLA</i> <i>UNIVERSITY</i> <i>VISA TRAINING</i>	Começou com empregados, passando rapidamente para clientes e fornecedores (público externo restrito) e, na seqüência, presta serviços educacionais a outras empresas, embora com uma postura ainda passiva, em relação à matriz nos Estados Unidos. Os cursos são diferenciados para público interno e público externo Prioritariamente para seus clientes, que são bancos associados à bandeira Visa. Em segundo lugar, empregados e, na seqüência, empresas prestadoras de serviços na área e público interessado em geral, que é restrito
<i>BOSTON SCHOOL</i>	Empregados (público interno) e familiares (público externo ampliado). Experiência piloto recente com duas multinacionais clientes, havendo interesse em ampliar

Figura 3: Quadro sobre o cenário de clientes das universidades corporativas brasileiras
Fonte: ALPERSTEDT,2001, adaptada pela autora da dissertação.

O mercado globalizado e cada vez mais competitivo exige maior proximidade com os clientes, o que significa trocas de soluções negociais importantes para ambos os lados. Isso tem revelado um universo rico em possibilidades de relacionamentos das empresas com atuais e potenciais clientes e fornecedores. Mas o que dizer sobre cursos ofertados à comunidade ou a interessados em geral? Que objetivos poderiam ter as empresas com essa proposta?

Embora não pertencentes à pesquisa realizada, foram citadas a Academia Universidade de Serviços *Accor*, com atendimento a público interno e *Hamburger University*, destinada a público interno e externo restrito (franqueados).

Outro aspecto a ser destacado é a posição da universidade corporativa em relação ao organograma da empresa ou o seu *locus organizacional*. Apesar das diferenças, todas afirmaram apresentar uma relação relativamente próxima à área de recursos humanos, como mostra a Figura 4.

U. C. BRASILEIRAS INVESTIGADAS	ASPECTO ANALISADO <i>LOCUS ORGANIZACIONAL:</i>
UNIVERSIDADE DATASUL	Caracteriza-se como órgão de <i>staff</i> ou assessoria, em posição de contraste com a área de recursos humanos , que está ligada à diretoria administrativa-financeira
MOTOROLA UNIVERSITY	Constituiu-se numa área independente, que se une à área de recursos humanos para fins de prestação de contas, embora haja um relacionamento óbvio entre as áreas
VISA TRAINING BOSTON SCHOOL	Iniciou-se como uma área à parte e acabou absorvendo a área de recursos humanos Faz parte da Fundação <i>Bankboston</i> , sendo a única a apresentar personalidade jurídica independente, porém mantendo relação estreita com a área de recursos humanos da empresa

Figura 4: Quadro mostrando o cenário sobre o *locus* organizacional das UCs brasileiras
Fonte: ALPERSTEDT,2001, adaptada pela autora da dissertação.

Apesar da ausência de dados mais detalhados, a Figura 4 revela, por meio da amostra que contempla, que a relação das universidades corporativas brasileiras com a área de recursos humanos merece ser melhor investigada, tendo em vista a proximidade de conteúdos e de interfaces que apresentam e, também, a posição ocupada pela área de recursos humanos nas empresas brasileiras. A afirmação de que todas elas mantêm uma relação próxima à área de recursos humanos suscita questionamentos: em quatro universidades corporativas, apenas uma parece manter uma relação mais estreita com a área, sendo que nas três outras observam-se respectivamente: uma posição de contraste, um funcionamento independente, pois são unidades administrativas independentes e, no caso da terceira universidade corporativa, um encaminhamento crítico dado pela *absorção* da área de recursos humanos da empresa.

A definição de qual público atender reflete os objetivos de uma universidade corporativa porque envolve recursos e receitas, seja direta ou indiretamente, seja em espécie ou via transações negociais. Por isso, esse é mais um aspecto que merece ser melhor estudado. De uma

forma geral, as quatro universidades corporativas investigadas atuam com público externo, seja restrito e/ou ampliado, com intenções declaradas de estruturar melhor o atendimento a esse segmento.

Um terceiro aspecto a ser comentado refere-se ao *financiamento* da universidade corporativa e perspectiva futura, considerando a possibilidade de constituir-se em fonte de recursos financeiros para a empresa. Inicialmente, as quatro universidades corporativas investigadas foram financiadas pelas suas respectivas empresas que lhe deram origem, como mostra a Figura 5.

U. C. BRASILEIRAS INVESTIGADAS	ASPECTO ANALISADO	
	FINANCIAMENTO:	
	TEMPO PRESENTE:	PARA O FUTURO:
UNIVERSIDADE DATASUL	Financiada pelos clientes, mediante cobrança por serviços educacionais prestados e recebendo complementação da empresa a qual está atrelada	Atingir a auto-sustentabilidade em curto prazo. Por enquanto é isso
MOTOROLA UNIVERSITY	Rateia os custos (fixos e variáveis) entre todas as unidades de negócio de maneira equânime. Pode cobrar ou não dos clientes, dependendo do relacionamento, mas com objetivo de cobrir os custos, declarando ser uma parcela pequena	Manter a composição atual, mas aumentar a carteira de clientes. Não há interesse na universidade corporativa como fonte financeira, embora existam correntes internas que pensem assim
VISA TRAINING	Financiada pelos clientes, mediante cobrança por serviços educacionais prestados e recebendo complementação da empresa à qual está atrelada	Manter a composição atual, mas aumentar a carteira de clientes. Não considera a universidade corporativa como fonte de recursos financeiros para a empresa, sendo reinvestidos nela própria
BOSTON SCHOOL	Financiada pela empresa e complementada pelos empregados e familiares, para fins de recuperar custos, chegando a até 50% pelos serviços educacionais prestados	Manter a composição atual, mas aumentar a carteira de clientes, dentro de cinco anos. Encontra-se em discussão a possibilidade de tornar-se rentável, com vistas ao reinvestimento

Figura 5: Quadro mostrando o cenário sobre o financiamento das UCs brasileiras
Fonte: ALPERSTEDT,2001, adaptada pela autora da dissertação.

Todas visam aumentar a carteira de clientes o que significa fazer crescer a entrada de receita, seja direta ou indiretamente, seja para autofinanciar a área ou para outros fins. A finalidade financeira está posta.

Constituir-se numa unidade de negócio pode ser ou não uma das metas estratégicas da corporação em relação à sua proposta de educação corporativa, podendo haver variações de interesses quanto a tal fim.

No que diz respeito aos *setores* nos quais atuam as empresas coligadas às universidades corporativas, num total de 11, destacam-se (ALPERSTEDT,2001):

- serviços: 54,5%;
- setor baseado em conhecimento: 36,4%;
- bens de consumo: 9,1% .

Segundo Eboli²⁵, considerando as empresas que já implantaram suas respectivas universidades corporativas e outras que estão em fase de implantação, ao todo, somam 52 universidades corporativas. Alguns estados se destacam como São Paulo, com o maior número de universidades corporativas, Rio de Janeiro, seguido de Distrito Federal, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. A Tabela 1 ilustra o número de universidades corporativas por estado, especificando-as.

²⁵ Eboli, Marisa. Lista das Universidades Corporativas no Brasil. Comunicação pessoal via *e-mail*, em 13 junho 2003. Em função do crescimento do número de universidades corporativas no Brasil, a informação sobre o número total delas no País já pode estar desatualizada. Também foram solicitadas informações sobre o número de universidades corporativas junto à CNI; junto à FIEMG e junto ao IEL, não tendo esses órgãos nenhum registro a respeito. Houve a informação de que o SESI (Brasília) e o SENAI (Santa Catarina) têm as suas respectivas universidades corporativas.

Tabela 1: Distribuição das universidades corporativas brasileiras por estado

ESTADO	Nº	POR C. %	UNIVERSIDADES CORPORATIVAS
São Paulo	36	69,2 %	ABN ANRO; Abril; Accor; Alcatel; Alcoa; Ambev; Amil; Bank Boston; Bic; Bristol; Carrefour; Elektro; Embraer; Facchini; Ford; GM; Globo; Illy Café; Mcdonalds; Metrô; Microsiga; Motorola; Natura; Nestlé; Orbital; Sabesp; Serasa; Siemens; Tam; Transportadora Americana; Ultragás; Unimed; Undistribuição; Unisys; Visa; Volkswagen.
Rio Janeiro	5	9,6%	BNDES; Embratel; Leader Magazine; Petrobrás; Souza Cruz.
Distrito Federal	4	7,6%	Banco do Brasil; Caixa Econômica Federal; Correios; Eletronorte.
Minas Gerais	3	5,7%	Algar; Fiat; Martins do Varejo.
S. Catarina	2	3,8%	Datasul; Tigre.
Paraná	1	1,9%	Kraft Foods.
R.Grande Sul	1	1,9%	Renner
Total	52	100%

Fonte: EBOLI,2003, adaptada pela autora da dissertação.

Um aspecto que tem sido alvo de críticas está no uso da palavra *universidade*. Meister (1999) justifica o uso do termo *universidade*, ao afirmar: “criar a imagem da grande finalidade da iniciativa: prometer aos participantes e seus patrocinadores que a universidade corporativa irá prepará-los para o sucesso no trabalho atual e na carreira futura” (MEISTER, 1999, p.35). Percebe-se a presença de um apelo mercadológico subentendido na própria definição da autora. Eboli (2002) resgata seu aspecto político: atuação e posicionamento estratégicos, acesso direto à presidência corporativa, símbolo da educação e do desenvolvimento e prestígio decorrente. Para a autora, a escolha do termo *universidade* pode estar relacionada com: 1. uma reverência às escolas tradicionais de administração, por conciliarem atividades de pesquisa, docência e prestação de serviços; 2. ao mesmo tempo, uma crítica construtiva a essas escolas, que progressivamente foram se distanciando da realidade das empresas; 3. e, em contrapartida, uma autocrítica feita pelas próprias empresas à postura imediatista e pragmática na forma de usar o conhecimento (EBOLI,2002). Para Plonski (1999), a apropriação do termo *universidade* representa a tendência crescente, por parte das empresas, de reconhecer o capital intelectual como um ativo de valor e, por isso, se inspirarem na instituição milenar responsável pela guarda e geração de conhecimento que é a universidade. Segundo o autor, o uso do termo *universidade* reforça o valor da marca da empresa.

Essa discussão conduz ao discernimento quanto ao uso da palavra *universidade*, por meio de uma síntese conceitual comparativa entre os termos *universidade* e *universidade corporativa*, no que se refere ao papel que desempenham.

UNIVERSIDADES TRADICIONAIS	UNIVERSIDADES CORPORATIVAS
Desenvolver competências essenciais para o mundo do trabalho e a convivência em sociedade	Desenvolver competências essenciais para o sucesso dos negócios
Aprendizagem baseada em sólida formação conceitual e universal	Aprendizagem baseada na prática dos negócios
Sistema educacional formal	Sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências
Atividades ligadas aos pilares ensino; pesquisa; extensão	Atividades ligadas ao desenvolvimento de competências específicas aos negócios
Ensina crenças e valores universais	Ensina crença e valores da empresa e do ambiente de negócios
Desenvolver cultura acadêmica e universal;	Desenvolver cultura empresarial
Formar cidadãos para a vida em comunidade e profissional	Formar profissionais competentes para gerar resultados e sucesso para empresa e clientes

Figura 6: Quadro sobre o papel das universidades tradicionais e universidades corporativas
Fontes: EBOLI, 1999a; WANDERLEY, 1984 adaptadas pela autora da dissertação.

Conceitualmente, a universidade corporativa e a universidade tradicional trabalham com estatutos distintos de conhecimentos, abordagens metodológicas e diferentes propósitos quanto à sua utilização. A aproximação com o termo *universidade* se faz utilizando-se o significado simbólico que este representa no imaginário social, visando aproximar a imagem da universidade corporativa a essa representação.

À luz da conceituação, caracterização e contextualização da realidade brasileira, e considerando a relevância que o tema suscita nos debates acadêmico e empresarial, é possível discutir, de maneira concreta, uma experiência em curso, objeto da continuidade deste trabalho.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho proposto constituiu-se numa pesquisa do tipo qualitativa, descritiva, cuja estratégia foi o estudo de caso único, na área de educação corporativa do Banco do Brasil (UNIBB), em três respectivas instâncias internas: estratégica (GEDUC); técnica-gerencial (GEPES BH); operacional (AGÊNCIA). Além de entrevistas semi-estruturadas, utilizou-se documentação interna no processo de coleta de dados, escolhas metodológicas que serão melhor explicitadas a seguir.

3.1 Uma breve explicação da escolha metodológica

A escolha por pesquisa qualitativa e descritiva se deu por ser uma abordagem adequada ao entendimento e à caracterização da universidade corporativa e suas possíveis implicações na gestão de recursos humanos.

A metodologia qualitativa permite entender e descrever o fenômeno em sua complexidade, com possibilidade de análise da interação entre as variáveis e os processos dinâmicos subentendidos, assim como sua evolução no tempo, podendo revelar tanto particularidades, quanto generalizações, em maior ou menor nível de aprofundamento (RICHARDSON,1985).

Haguete (1992) dá ênfase ao pressuposto de que a pesquisa qualitativa proporciona maior relevância ao aspecto subjetivo da ação social e, por isso, tende a ser apropriada para fenômenos únicos e/ou complexos.

A abordagem mais ampla e integrada do fenômeno investigado, aliada à estrutura pouco rígida do método, favorece a influência da sensibilidade e criatividade do pesquisador enquanto uma variável a ser considerada no processo, o que pode resultar em caminhos e/ou enfoques não previstos, adverte Godoy (1995). A autora também se refere ao crescente uso da abordagem qualitativa no campo da administração de empresas, principalmente a partir da década de 70, tendo em vista seu progressivo reconhecimento enquanto um caminho de investigação muito apropriado e pertinente às questões da área (GODOY,1995).

Extrapolando o campo da pesquisa em ciências sociais e pensando em termos da pesquisa científica, no entender de Richardson (1985) e de outros autores (OLIVEIRA,2002; GOODE e HATT,1968), todo método científico, em última instância, é um estudo qualitativo, não havendo para eles distinção clara entre estudos qualitativos e estudos quantitativos. A presença de

instrumentos de estatística, de medições e contagem não inviabiliza ou descaracteriza o caráter qualitativo presente em qualquer fenômeno. O que vai fazer a diferença entre qualitativo e quantitativo é a forma como se pretende interpretar e analisar o problema, que se refere ao enfoque adotado. Essa idéia é também compartilhada por Yin (2001,p.33), ao afirmar que “o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa” [e indo além, completa o autor], “à estratégia de estudo de caso [que será adotada nesta pesquisa] não deve ser confundida com pesquisa qualitativa”. Este (o estudo de caso), por sua vez, pode incluir as evidências quantitativas, o que não é o caso, ou mesmo a elas se limitar. Assim, o estudo proposto será abordado de forma qualitativa porque a análise a respeito dos dados encontrados propõe entender e abordar o fenômeno, descrevendo e estabelecendo relações entre as variáveis que o compõem, reconhecendo-se a presença de complexidades e interfaces que o caracterizam e o particularizam.

O estudo descritivo justifica-se pela possibilidade de identificar as características do fenômeno enquanto tal e também por poder ordená-lo e classificá-lo, fazendo surgir variáveis novas que, por sua vez, vão alimentar novos estudos (RICHARDSON,1985). De acordo com Oliveira (2002), o estudo descritivo possibilita uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno, configurando-se como o tipo de estudo mais adequado para o objetivo de entender um fenômeno e os fatores a ele interligados. Vergara (2000) acrescenta que o estudo descritivo não necessariamente apresenta o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora ele possa servir de base para tal explicação.

A estratégia adotada para esta pesquisa é a do estudo de caso único, por meio do qual se busca estudar com maior profundidade a universidade corporativa como estratégia de desenvolvimento profissional importante para a competitividade, sua relação com a gestão de pessoas da organização e as implicações decorrentes dessa interface. Conforme Gil (1991), o aprofundamento, que lhe é característico, permite uma compreensão tão mais ampla, quanto detalhada do fenômeno.

O exercício de fazer pesquisa em ciências sociais implica o cuidado de considerar todas as estratégias de uma maneira pluralística, isto é, como partes de um repertório maior, a partir do qual, o pesquisador vai escolher o procedimento em conformidade com a situação-problema a ser investigada (YIN,2001). No caso da presente pesquisa, o estudo de caso é a opção que contempla detalhamento e aprofundamento das informações, com base numa análise qualitativa.

De acordo com Vergara (1998, p.45) “o estudo de caso é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. Além de preservar o contexto no qual ocorre o fenômeno, permite estudá-lo em profundidade, a partir de variáveis previstas e não previstas, garantindo sua “integridade própria” [na medida em que possibilita] “o exame de um conjunto básico de áreas problemáticas, relacionadas à interação social, processos históricos e estruturas organizacionais” (SJOBERG et al.,²⁶ *apud* ROESCH, 1999, p.198). De acordo com Roesch (1999), os autores, Sjoberg et al. (1991) consideram o estudo de caso uma estratégia que cobre questões sociais tanto no momento histórico, quanto no contemporâneo, diferentemente de Yin (2001), que limita o caso ao estudo dos fenômenos contemporâneos, tendo em vista a presença da observação e de entrevistas sistemáticas.

Reiterando o que foi dito anteriormente, Yin (2001, p.32) considera “o estudo de caso uma investigação empírica que estuda o fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Trata-se de um tipo de investigação que permite preservar as características significativas do evento estudado (YIN, 2001). Esse mesmo autor considera o estudo de caso mais do que uma *tática* ou um estágio exploratório da coleta de dados, mas uma estratégia de pesquisa pela sua abrangência enquanto método, na medida em que compreende uma lógica de planejamento adequada ao problema de pesquisa e às suas circunstâncias, possibilitando incorporar abordagens específicas tanto na coleta de dados, quanto na análise dos dados.

Bruyne (1977) chama a atenção para a importância de o estudo de caso não se limitar a uma mera descrição, por mais documentada que seja e, sim, apoiar-se em conceitos e hipóteses, guiados por um esquema teórico que sirva de norte para a coleta de dados. Dessa forma, busca-se assegurar a pertinência e a interpretação dos dados reunidos. Isso evidencia o seu caráter particularizante e contingente e seu limitado poder de generalização (BRUYNE, 1977). Entretanto, concede, por outro lado, uma flexibilidade ao estudo, tanto no nível do planejamento, quanto no decorrer do processo de coleta e análise dos dados, permitindo considerar o fenômeno na sua multiplicidade (GIL, 1991).

²⁶ Sjoberg et al. The case study approach in social research: basic methodological issues. In: SJOBERG, G. et al. **A case for the case study**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1991.

3.2 A escolha da empresa para a pesquisa

A pesquisa aconteceu por meio de um estudo de caso único, cuja escolha se deu em função das evidências possibilitadas pelo levantamento preliminar, realizado junto a três universidades corporativas em Minas Gerais. O objetivo desse levantamento preliminar foi fazer uma aproximação do modelo e estágio atuais de desenvolvimento da universidade corporativa, por intermédio de algumas caracterizações mais amplas e também identificar o nível de interesse e de abertura da empresa em relação à pesquisa acadêmica, para, a partir daí, poder definir aquela(s) para fins de realização da pesquisa. A figura 7 descreve o levantamento preliminar de empresas com universidade corporativa em Minas Gerais.

Empresa	Características Gerais	Datas e Abordagens Adotadas	Estágio atual de desenvolvimento da UC	Posicionamento da Empresa quanto à Pesquisa
<p>Banco do Brasil UNI-BB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar tradição e cultura em treinamento e desenvolvimento de seus profissionais, construídas ao longo de toda a história do Banco - Constituição societária mista: capital público e privado - Constituir-se numa empresa séria, de grande porte, competitiva e fundamental para a economia do País - Apresentar parcerias com instituições de ensino - Possuir uma unidade de universidade corporativa: presencial e virtual - Estar localizada em Belo Horizonte 	<p>Contatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>29/04/2003</u>: entrevista com Analista Pleno para conhecimento geral da proposta de UC da instituição - Troca de informações sobre UC no Brasil, através de <i>e-mails</i> - <u>02/09/2003</u>: entrevista com Analista Pleno para oficialização verbal da pesquisa e coleta de dados - <u>08/09/2003</u>: entrega da carta de solicitação oficial da pesquisa ao Banco do Brasil e encaminhamento para Brasília 	<p>Atividades em andamento e em constante processo de avaliação. Papel estratégico, presença de parcerias, destinada a público interno, presencial e virtual</p>	<p>Desde o primeiro momento o Banco, por meio do profissional entrevistado, mostrou-se aberto para a pesquisa solicitada, com disponibilidade de tempo e de documentos, interesse e seriedade em relação à demanda da pesquisa. Meses depois do primeiro contato, percebeu-se a mesma postura em relação à demanda feita</p>
<p>Telemar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constituir-se numa empresa séria, de grande porte, competitiva e fundamental para a economia do País - Constituição societária de capital privado - Apresentar parcerias com instituições de ensino - Possuir uma unidade de universidade corporativa: presencial e virtual 	<p>Contatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>28/04/2003</u>: entrevista com a responsável pela UNITE em Belo Horizonte para conhecimento geral da proposta da UC da empresa 	<p>A empresa passa por mudanças intensas em nível nacional. No momento, o projeto de UC, implantado há um ano, está paralisado. Numa perspectiva futura, poderão ou não, <i>ressucitá-lo</i> (termo utilizado pela entrevistada)</p>	<p>O estágio de paralisação das atividades da UC não permitiu desenvolver o levantamento para o trabalho</p>

Figura 7: Quadro sobre o levantamento preliminar de empresas com UC em Minas Gerais (continua)

Empresa	Características Gerais	Datas e Abordagens Adotadas	Estágio atual de Desenvolvimento da UC	Posicionamento da Empresa quanto à Pesquisa
<p>Grupo Algar UNIALGAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constituir-se num grupo de empresas (empresa-rede), conferindo alta complexidade de estrutura e gestão, sendo competitiva em seus negócios e fundamental para economia do País - Possuir uma unidade de universidade corporativa: presencial e virtual e segundo mídia impressa, nos moldes teóricos da autora americana MEISTER - Constituição societária de capital privado - Apresentar parcerias com instituições de ensino 	<p>Contatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20/05/2003 telefonema para a Diretora de Desenvolvimento, para solicitação da pesquisa .Em resposta, houve o convite para participação no Open Day, um evento de apresentação da UNIALGAR à comunidade em geral - 27/06/2003 comparecimento ao Open Day e uma conversa com a Analista para conhecimento geral da proposta de UC - 07/08/2003 envio da carta de solicitação oficial da pesquisa com detalhamento da coleta de dados requerida, conforme solicitado pela empresa - 26/08/2003 resposta da empresa enviada por <i>e-mail</i>, oferecendo material institucional p/ coleta de dados (por correio) e recusando disponibilidade para entrevistas 	<p>Atividades em andamento e em constante processo de avaliação Papel estratégico; presença de parcerias; destinada a público interno e externo restrito; presencial e virtual</p>	<p>O <i>Open Day</i> apresenta a Empresa/Grupo e a respectiva UC à comunidade interessada. Entretanto, a Empresa não permitiu a pesquisa aprofundada</p>

Figura 7: Quadro sobre o levantamento preliminar de empresas com UC em Minas Gerais (conclusão)

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Com base no levantamento feito e na definição pela amostra intencional de estudo de caso único e nos respectivos posicionamentos das empresas em relação à pesquisa, definiu-se pela universidade corporativa do Banco do Brasil (UNI-BB)²⁷.

3.3 A empresa escolhida: a UNI-BB

Reiterando a escolha, contribuiu certa tradição em treinamento e desenvolvimento do Banco do Brasil. Dados mais recentes mostram a continuidade de um processo que se iniciou há mais tempo: em 2002, a instituição investiu em 6.212.760 horas de treinamento, correspondendo a uma média de 80,42horas/funcionário, com um total de 191.966 funcionários participantes. Mais de 800 bolsas de estudo para graduação foram acrescentadas em 2002, completando um total de 1.812 bolsas de graduação. Em Pós-Graduação *Lato Sensu* foram 431 bolsas de estudo; em Pós-Graduação *Strictu Sensu* foram 14 bolsas de estudo distribuídas e 321 bolsas para cursos de língua estrangeira²⁸. No todo, os investimentos em treinamento atingiram R\$29,8 milhões (RELATÓRIO ANUAL DO BANCO DO BRASIL, 2002).

A UNI-BB encontra-se situada na estrutura organizacional da Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, Diretoria de Pessoas – **DIPES** – em Brasília/DF, de onde saem todas as definições estratégicas da área. Esta dividiu-se em três grandes áreas:

1. GETAO – Gestão de Talentos e Oportunidades;
2. GEREC – Gestão de Recompensas;
3. GEDUC – Gestão da Educação, em que está alocado todo o processo de educação corporativa do Banco, a saber, toda a gestão que compõe UNI-BB.

Em termos de Regionais, isto é, de unidades descentralizadas da Gestão de Pessoas – GEPES – são 12 (doze) Regionais espalhadas pelo País, inclusive uma em Belo Horizonte/MG. Em cada GEPES Regional, encontra-se um braço da universidade corporativa do Banco, a UNI-BB.

Este estudo contemplou exclusivamente a GEDUC por ser a área de concentração da educação corporativa do Banco, nas suas instâncias de representação: em Brasília e na Regional BH.

²⁷ Pode-se dizer que a escolha pela universidade corporativa do Banco do Brasil deveu-se também ao que Vergara (2000) chama de critério *acessibilidade*, isto é, em que o elemento (a empresa) é selecionado pela facilidade de acesso a ele. Nesse caso, percebe-se, por parte da instituição financeira, uma atitude proativa em relação à pesquisa, demonstrada via interesse e disponibilidade dos profissionais em contribuir, seja por meio de documentos, informações e tempo dispendido.

Assim, o presente estudo foi realizado nas seguintes unidades da GEDUC:

1. a **GEPES BH**: a Gestão de Pessoas da Regional de Minas Gerais, sendo esta a unidade que centraliza e representa a Gestão de Pessoas e a UNI-BB no Estado de Minas Gerais;
2. a **GEDUC**: Gestão de Educação, um dos três segmentos da DIPES do Banco do Brasil, localizado em Brasília (DF). A GEDUC conta com três principais divisões:
 - a) Divisão de Desempenho Profissional DIPRO;
 - b) Divisão de Desenvolvimento de Competências DECOM;
 - c) Divisão de Parcerias em Gestão de Competências DIPAR, cada qual responsável pela gestão do desempenho, das competências e das parcerias respectivamente.

Para fins deste estudo, foram investigadas as três Divisões da GEDUC, por estar cada uma delas diretamente ligada ao processo de desenvolvimento profissional do Banco.

3.4 A coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa contemplou mais de uma fonte de evidências, o que é denominado “triangulação”, por Yin (2001,p.120). Normalmente, estudos de caso contemplam fontes diversas, e essa idéia é compartilhada por diversos autores (BRUYNE, 1977; GIL, 1991; HAGUETE, 1992; LAKATOS, 2003; ROESCH, 1999; VERGARA, 2000; YIN, 2001) entre outros.

Segundo Yin (2001), o uso de mais de uma fonte no estudo de caso permite ao pesquisador dedicar-se a uma ampla diversidade de questões, do tipo, históricas, causais, comportamentais, desenvolvendo “linhas convergentes de investigação” (YIN, 2001,p.121). Especialmente no caso único, a vantagem é investigar o fenômeno por meio de vários ângulos dentro de seu contexto, completa Roesch (1999).

Neste estudo, foram utilizadas como fontes de evidências a entrevista semi-estruturada, a observação direta e a pesquisa documental (YIN, 2001).

As entrevistas geralmente são consideradas uma das fontes mais importantes para os estudos de caso (YIN, 2001). As semi-estruturadas são favoráveis pela amplitude que

²⁸ www.bb.com.br/educação

possibilitam, via maior riqueza de detalhes, associada à presença de foco. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo está em conhecer melhor as relações e as implicações existentes entre as duas unidades de análise – universidade corporativa e gestão de pessoas – por meio de uma perspectiva mais ampla de análise, o depoimento dos sujeitos envolvidos assume posição de destaque na coleta de dados²⁹.

De acordo com Lakatos (2003), entre outras vantagens, a entrevista oferece oportunidade para obtenção dos dados que não estão nas fontes documentais e que são relevantes e significativos, além de possibilitar informações mais precisas, podendo ser comprovadas de imediato ou no decorrer das outras entrevistas.

Ao lado disso, suas limitações se apresentam via censura e certo controle sobre as informações por parte do entrevistado, pela sua conotação subjetiva e intersubjetiva, pelas restrições de tempo para realização detalhada, entre outros aspectos, podendo ser minimizadas conforme a experiência e habilidade do pesquisador (HAGUETTE, 1992; LAKATOS, 2003).

A Figura 8 delimita a amostra da pesquisa, composta pelos principais elementos que compõem o *circuito* de prestação de serviços da universidade corporativa UNI-BB, entendendo por circuito todos aqueles profissionais que participam do processo de educação corporativa, desde a sua concepção, passando por implementação e efetivação da ação instrucional, nos seus diversos níveis de atuação (estratégico, gerencial, técnico-funcional e operacional). Isso significa que foram contemplados os gestores e analistas das instâncias GEDUC e GEPES, os gestores, caixas executivos e escriturários da agência; e um parceiro com o qual o Banco tenha contrato. Totalizando, são 23 profissionais sobre os quais incidiu a coleta de dados.

A Figura 8 detalha os profissionais entrevistados, por região e nível de atribuições.

²⁹ Com relação aos depoimentos dos entrevistados, optou-se por mantê-los todos em sua forma original, sem possíveis correções quanto aos erros, por ventura, cometidos.

REGIÃO		BELO HORIZONTE GEPES BH	BRASÍLIA DIPES - GEDUC
NÍVEIS			
INTERNO	ESTRATÉGICO- EXECUTIVO	Nível lotado em Brasília	- Gerente Executivo da UNI-BB; - Ex-gerente executivo da UNI-BB e atual Diretor de educação da Fundação Banco do Brasil (FBB)
	GERENCIAL	-Gerente regional (1) -Gerente núcleo GEPES BH (1) -Gerente geral (Agência) (1) -Gerente adm.(Agência) (1) -Gerente médio (Agência: conta pessoa física; conta pessoa jurídica) (2)	- Gerentes de divisão da GEDUC (3)
	TÉCNICO FUNCIONAL	- Analista pleno GEPES BH - Analista pleno GEPES BH	- Analista sênior das divisões da GEDUC (3)
	OPERACIONAL	- Caixa executivo (3) - Escriturário (3)	Não foram incluídos funcionários lotados fora de Belo Horizonte/MG
PARCEIRO		- Fundação Dom Cabral	Não foram incluídos parceiros lotados fora de Belo Horizonte/MG

Figura 8: Quadro sobre a relação dos profissionais entrevistados por nível de ocupação e região
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação.

A definição dos gestores entrevistados foi feita com base no organograma institucional, considerando-se os objetivos do estudo e limitações intrínsecas, complementada por sugestões dos próprios gerentes, à medida que estes se submetiam às entrevistas.

A escolha dos *gestores* baseou-se na relevância e influência crescentes da função gerencial, em tempos de mudanças desencadeadas pela necessidade de uma atuação mais competitiva³⁰.

Personificando as políticas e diretrizes da organização, os gestores situam-se como intermediários entre aqueles que determinam os rumos organizacionais e aqueles que concretizam tais objetivos (SARSUR,1999). Ao mesmo tempo em que são responsáveis pela introdução de novas estratégias, são também alvos do processo e de seus impactos na dinâmica organizacional (TEIXEIRA, 1995). Por isso, assumem uma função necessariamente crítica – mesmo que paradoxal – para o avanço da sociedade. Papel este evidente no processo de educação corporativa: ao mesmo tempo em que contribuem pensando os caminhos para o aperfeiçoamento profissional, colaboram atuando como transmissores do conhecimento, tendo sido também sujeitos desse processo de construção e repasse do conhecimento.

No nível técnico, os *analistas seniores* participam da criação, construção e gestão da educação corporativa, cada um na sua respectiva Divisão. Na GEPES BH, estão os analistas plenos, que executam e implementam as ações de educação corporativa no nível regional. São o elo entre o funcionário da agência e a GEDUC e da mesma forma, essenciais ao processo.

Foram investigados os funcionários de nível *operacional* por serem também receptores dos serviços educacionais e estarem na ponta (agência). Os profissionais da agência foram aqui denominados *usuários* no intuito de diferenciar dos profissionais da GEPES e da GEDUC. Assim, buscou-se fechar o círculo de todos os elementos que compõem o processo de educação corporativa do Banco do Brasil. O objetivo é buscar certo controle e observação sobre todo o processo, representado por meio de seus atores.

A agência pesquisada situa-se em Belo Horizonte (MG), escolhida pela facilidade de acesso. Existe há uns 15 anos, localizada em área nobre da cidade e apresenta 34 funcionários e a classificação interna de nível II³¹, relativa a volumes de negócios, resultados, produtividade média/funcionário e número de contas entre outros indicadores.

Tendo em vista o objetivo acima mencionado, a definição quantitativa dos usuários foi feita com base numa amostra aleatória de 10 profissionais, contemplando-se todos os cargos de

³⁰ O tema relativo à função gerencial é extremamente amplo e rico, abrangendo uma vasta literatura. A necessidade de aperfeiçoamento da eficácia gerencial e a relevância de uma atuação com múltiplas interfaces concederam maior complexidade à função, ampliando e também dificultando sua delimitação conceitual. Alguns autores discutem a respeito: Kanter,(1997); Kliksberg,(1993); Melo,(1995a,b); Motta,(2002); Vidal e Piccinini,(1997) dentre outros.

³¹ A esse respeito, são quatro os níveis de classificação das agências do Banco do Brasil, sendo nível I o maior e nível IV o menor.

uma agência na capital, isto é, gerência geral (1), gerência administrativa (1), gerência média (2), escriturários (3) e caixas executivos (3).³²

Os *parceiros* também possuem participação importante, na medida em que contribuem para o processo de criação, sistematização e/ou repasse do conhecimento, sejam eles pessoas jurídica e/ou física; sejam eles fornecedores, clientes, revendedores, no sentido mais amplo da cadeia de valor. No caso da UNI-BB Regional BH, no presente momento, tem-se estabelecido parceria com maior freqüência com a Fundação Dom Cabral – FDC. Neste estudo delimitaram-se apenas os parceiros localizados em Belo Horizonte (MG) e que, no caso, tem sido único, escolha que se justifica na disponibilidade de tempo e de recursos financeiros para a presente pesquisa.

O roteiro de entrevista foi elaborado: 1. com base nos objetivos propostos pelo estudo; 2. a partir de pesquisa bibliográfica prévia com base em artigos e trabalhos de pesquisa já realizados, livros, periódicos, dissertações; 3. com base no levantamento preliminar na instituição financeira e no material institucional fornecido. Foi elaborado um roteiro principal, com perguntas-chave que servissem a todas as áreas e perguntas mais específicas conforme cada área ou profissional a ser entrevistado. Os roteiros na íntegra estão no APÊNDICE A e os pontos-chave investigados foram:

- razões para implantar a universidade corporativa;
- características originais em relação ao T&D anterior;
- posicionamento e funcionamento estratégico da universidade corporativa;
- aspectos financeiros da universidade corporativa;
- avaliação da universidade corporativa: dificultadores, facilitadores, perspectivas futuras;
- relações e implicações na gestão de pessoas do Banco.

No caso da agência, o roteiro dos usuários foi elaborado visando captar a percepção e a visão de parte desse segmento, não tendo, com isso, a pretensão de constituir-se numa representação de todo o segmento em questão. Espera-se, com isso, poder acrescentar informações que possam, em última instância, responder também aos objetivos propostos pelo estudo.

³² O número da amostra de entrevistados na agência foi estabelecido com base no tempo hábil para a coleta de dados.

As entrevistas ocorreram entre os meses de setembro de 2003 e fevereiro de 2004 e tiveram uma duração média de uma hora e 45 minutos para gerentes e analistas, à exceção do gerente executivo da UNI-BB que foi em torno de 50 minutos e de um dos gerentes de divisão que se estendeu por duas horas e 45 minutos. A entrevista junto ao parceiro foi em torno de uma hora. E, junto aos usuários, com menor duração, em função da restrita disponibilidade de tempo de que estes dispõem no seu cotidiano de trabalho. Com o consentimento dos entrevistados, foi utilizado gravador em todas as entrevistas e estas transcritas posteriormente para facilitar a análise e garantir a fidelidade dos depoimentos. Em apenas um único caso houve resistência ao uso do gravador, minimizada com as explicações sobre o objetivo deste no processo de coleta de dados.

As variáveis investigadas na coleta de dados foram criadas com base nos objetivos do levantamento de dados, via desdobramentos em tópicos de cada um deles. Na Figura 9, estão sistematizadas as principais variáveis utilizadas neste estudo e os respectivos objetivos específicos, aos quais estão ligadas.

Variáveis de Estudo	Objetivos do Levantamento de Dados da Pesquisa
<p>IA- Estrutura e gerenciamento da universidade corporativa: concepções e princípios adotados, <i>locus</i> organizacional, práticas e ações educacionais, usuários, parcerias, tecnologias, indicadores etc</p> <p>IB- Posicionamento estratégico da universidade corporativa</p> <p>IC- Financiamento da universidade corporativa e afins: ser uma unidade de negócios, avaliação do retorno sobre o investimento</p>	<p>I</p> <p>Modelo de Universidade Corporativa adotado</p>
<p>IIA- Razões para implantar a Universidade Corporativa;</p> <p>IIIB- Aspectos originais em relação ao T&D. O que a UNI-BB agrega de novo?</p> <p>IIIC- Avaliação: dificultadores e facilitadores, perspectivas futuras</p>	<p>II</p> <p>Origem e Evolução da Universidade Corporativa</p>
<p>IIIA- Mudanças ocorridas e impacto na gestão de pessoas: Processos, estratégia, efeitos diversos identificados que venham ressignificar, de alguma forma, a prática de gestão de pessoas</p>	<p>III</p> <p>Implicações da Universidade Corporativa na Gestão de Pessoas</p>

Figura 9: Quadro com as variáveis de análise dos dados, vinculadas aos objetivos específicos
Fonte: Elaborada pela autora da dissertação.

Como fonte adicional, a observação se deu em todos os tipos de contatos realizados junto à empresa, desde telefonemas, visitas, *e-mails*, seja focada nos aspectos comportamentais, ambientais ou outro. Segundo Vergara (2000), por meio da observação, o pesquisador mantém certo distanciamento em relação à situação investigada, sendo mais um espectador, constituindo-se, também, numa técnica que vem agregar dados para a descrição e análise do fenômeno estudado.

A pesquisa documental também foi importante por representar sistemas e estruturas das unidades de análise, permitindo melhor compreensão e conceituação destas, com base numa

visão de dentro (GIL,1999). Os documentos foram úteis no fornecimento de detalhes específicos, quantitativos e qualitativos, seja para corroborar ou contradizer alguma informação prévia, seja para fazer inferências, seja pela sua precisão (YIN, 2001). Os documentos obtidos foram: documentos gerais internos impressos e cedidos pelo Banco, os fascículos PROFI – uma revista de publicação interna – *folders* institucionais, impressões feitas do *site*³³, o Relatório Anual, monografias de funcionários do Banco, consultadas na Biblioteca da UNI-BB e intranet.

³³ <<http://www.bb.br/educação>>

4 RESULTADOS: A EMPRESA E O MODELO DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA, SEGUNDO AS VARIÁVEIS PROPOSTAS

Após o levantamento das informações, os resultados da pesquisa foram apresentados seguindo a seguinte ordenação: **item 4.1** – foi feita uma breve apresentação da empresa, no que diz respeito às características principais: atividades que desenvolve, mercado de atuação, quadro funcional, produtos e serviços entre outros dados institucionais, contextualizados por alguns fatores históricos mais relevantes para melhor compreensão do contexto da educação corporativa no momento atual. Também foi apresentado o desenho da estrutura organizacional em nível macro (Brasília), onde se situa a vice presidência da gestão de pessoas e suas configurações, nas quais se insere a UNI-BB, também em seus âmbitos de atuação, estratégico e operacional.

Item 4.2 – apresentação sobre a Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, contextualizada em seus aspectos essenciais – gerencias, divisões internas e respectivos programas relativos aos sistemas de gerenciamento de pessoas. Como subitem da gestão de pessoas está a Regional GEPES BH – **subitem 4.2.1** – com suas caracterizações mais relevantes: missão, quadro funcional, quadro de funcionários, organograma, entre outras, por ser este também um *locus* da coleta de dados.

Item 4.3 – breve evolução histórica da área de T&D do Banco do Brasil, no intuito de contextualizar o processo de origem e amadurecimento para a universidade corporativa.

Item 4.4 – informações sobre a UNI-BB, a partir do qual foram contemplados os três principais objetivos do estudo:

Objetivo I: descrição do modelo de universidade corporativa adotado;

Objetivo II: localização temporal sobre a origem da universidade corporativa e sua evolução;

Objetivo III: as implicações possíveis junto à área de gestão de pessoas do Banco.

4.1 O Banco do Brasil: uma breve apresentação e fatores históricos mais relevantes

Com atuação no mercado financeiro, o Banco do Brasil tem, como atividade principal, a intermediação financeira e a prestação de serviços bancários. Trata-se de uma sociedade anônima aberta, de economia mista, estando organizado na forma de banco múltiplo, sendo seu maior acionista o Tesouro Nacional, com 72% do capital, seguido pela Previ, Fundo de Pensão dos Funcionários do Banco, com 14% e o BNDESPar, empresa de participações do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social, que detém 6% das ações. Os 8% restantes estão distribuídos no mercado.

Em seus 196 anos, o Banco do Brasil tem sido um instrumento de política não apenas econômica, mas também social, por meio de fomentos a diversos programas, projetos e iniciativas no campo social³⁴: cultura, esporte, saúde, saneamento, crédito rural, geração de emprego e renda entre outros. Reunindo cerca de 15,4 milhões de clientes e um respeitado patamar de rentabilidade, o Banco do Brasil assume importância fundamental na economia e no desenvolvimento da sociedade brasileira como um todo.

Com sede em Brasília (DF), o Banco do Brasil mantém dependências espalhadas por todo o País, somando um total superior a 12.000 pontos de atendimento, sendo mais de 3.000 agências e mais de 9.000 postos de atendimento, além de 32 dependências no exterior e parcerias internacionais, como *Visa, Mastercard, Western Unio*³⁵. O Banco conta também com uma rede de apoio à gestão e negócios, responsáveis pela execução das atividades -meio, por meio de 12 unidades regionais distribuídas nos estados brasileiros, onde está alocada também a GEPES – unidade descentralizada de gestão de pessoas.

Desde 2000, o seu quadro de pessoal vem sendo composto por 78.619 funcionários, sendo 65% do sexo masculino e 35% do sexo feminino, e o maior contingente encontra-se na faixa etária entre 36 e 45 anos de idade, correspondendo a 39%³⁶.

³⁴ Totalizando, somam-se mais de R\$130 milhões investidos pelo Banco do Brasil, em contribuição à comunidade (educação, saúde, cultura, esportes), no ano de 2002; R\$ 87,2 milhões no ano de 2001 (RELATÓRIO ANUAL BANCO DO BRASIL, 2002).

³⁵ www.bb.com.br/retratodaempresa.

³⁶ www.bb.com.br/retratodaempresa

O nível de escolaridade de seus funcionários apresenta os seguintes índices:

45,9% nível médio;

43,1% nível superior;

7% nível pós-graduação, mestrado, doutorado;

4,1% nível fundamental.

Além dos funcionários, o Banco conta com 9.540 estagiários e 2.758 aprendizes bancários³⁷.

Ao longo de toda sua história, destacam-se progressivas conquistas nos seus diversos âmbitos de atuação. Vale ressaltar que, na sua história recente, o Banco passou por três momentos determinantes quanto ao seu papel e seu futuro na sociedade e de interesse deste estudo para uma melhor compreensão de seu momento atual.

Em 1986, com a extinção da Conta Movimento, o Banco ampliou sua atuação para diversos segmentos do mercado financeiro, implicando em mudanças profundas na estrutura, estratégia, gestão e cultura empresariais. A área de treinamento, atuante desde 1965, ganhou importância significativa nesse processo de mudança, contribuindo com cursos ministrados, livretos publicados para conscientização e divulgação das informações e normas. Vale lembrar o esforço da área, desde então, em estabelecer uma conexão com a estratégia do Banco como um todo, numa época em que estratégia era assunto restrito à alta direção.

Desde então, o Banco já tinha alguma clareza a respeito do papel da área de desenvolvimento, não apenas em processos de mudanças, mas também como um recurso para alavancar e incrementar negócios.

Em 1995, para se adaptar à nova conjuntura do Plano Real, à conseqüente queda da inflação e às necessidades de uma atuação mais competitiva no mercado, a Empresa iniciou um processo sistemático de modernização. Como conseqüência de uma reestruturação interna, baseada em vários processos de mudança, o Banco do Brasil vivenciou o Programa de Desligamento Voluntário – PDV – em que 13.388 funcionários foram desligados naquele mesmo ano. A fase por que passou o Banco do Brasil nos anos de 1995 e 1996 não minimizou a consciência interna dos dirigentes a respeito da necessidade de um modelo de capacitação profissional que fosse adequado às exigências de competitividade para a nova performance profissional – tanto conhecimentos técnicos, ligados ao negócio, quanto habilidades de ordem

³⁷ www.bb.com.br/retratodaempresa

comportamental e gerencial. Desde então, a capacitação profissional foi priorizada, via o programa de profissionalização. Isso se deu por intermédio de várias ações progressivas, como o Curso de MBA, o treinamento gerencial destinado às trezentas agências que melhor resultados apresentavam, conhecidas como agências-foco e articulações de intenção estratégica como, por exemplo, ser pré-requisito para o recrutamento e a seleção destinados à ascensão profissional e também para o programa de bolsas de graduação, mestrado e doutorado.

Em 2001, o Banco do Brasil adotou a configuração de banco múltiplo, o que significou tanto a ampliação de várias frentes de atuação e de ações negociais, ativando as carteiras financeira e comercial, quanto também uma atuação voltada para a redução de custos, racionalização dos processos, otimização da gestão financeira e fisco-tributária. Meses depois, passou a configurar-se como um conglomerado³⁸, ou seja, um grupo composto por dez empresas, vinculadas ao Banco Comercial BB, nas áreas de *leasing*, cartões, corretora, previdência, investimentos, entre outras, que o habilitam a operar em diferentes frentes. Isso representou alguns avanços na gestão como um todo, na medida em que proporcionou maior agilidade ao processo decisório, maior autonomia e segurança às decisões dos executivos da empresa, maior transparência ao sistema de responsabilidades institucionais do Banco perante órgãos e instituições reguladoras e fiscalizadoras, assim como junto ao mercado.

A nova dinâmica organizacional implementada a partir de 1995 gerou novas configurações implantadas também a partir de 2001. Uma delas refere-se à nova arquitetura organizacional do Banco, que proporcionou igualmente aperfeiçoamentos nos níveis da estratégia e da gestão. Fundamentalmente, maior descentralização e agilidade do processo decisório, por meio de comitês, subcomitês e comissões no nível do conselho diretor e de diretores, com base nas premissas de decisão colegiada, autonomia e segurança nas decisões dos executivos da Empresa.

A estrutura organizacional³⁹ do Banco do Brasil é composta por vice-presidências, diretorias e unidades, conforme ilustrado na Figura 12, no ANEXO A. E a estrutura de cargos é constituída por três grandes grupos, que são:

³⁸ As empresas que compõem o Conglomerado são: BB Banco de Investimentos; COBRA; BB Corretora; BB DTVM; BB Ag. Viena; BB Leasing; BB Previdência; BB Cartões; BB Leasing Co. ; BAMB (BANCO DO BRASIL, 2004. Disponível em < www.bb.com.br/retratodaempresa/conglomerado> Acesso em: 21 jan.2004).

³⁹ Vale lembrar que a estrutura organizacional do Banco do Brasil apresenta-se mais complexa, tendo sido simplificada, por não estar diretamente ligada aos objetivos deste estudo.

- Grupo I: Estratégico – Executivo, com 0,20% dos funcionários;
- Grupo II: Diretivo – Gerencial, com 10,05% dos funcionários;
- Grupo III: Técnico – Operacional, com 89,75% dos funcionários.

Vinculados a esses grupos de cargos estão 13 níveis de Responsabilidade Funcional – NRF – relativos às funções de cada grupo de cargo, distribuídos entre eles.

A estrutura de carreira administrativa no Banco do Brasil contempla três categorias distintas, uma inicial básica, relativa ao exercício da rotina bancária e as duas outras bifurcam em dois eixos principais, que são o técnico e o gerencial (PROFI, 2002).

A Figura 12, no ANEXO A, ilustra o organograma da estrutura organizacional macro do Banco, alocada e centralizada em Brasília (DF), de onde saem as definições estratégicas e a Figura 10 mostra o organograma da Regional BH, alocada em Belo Horizonte e que corresponde a uma das 12 Unidades GEPES - Gestão de Pessoas, espalhadas pelo País.

A universidade corporativa do Banco do Brasil, a UNI-BB, tem o seu *locus* organizacional pertencente à DIPES, sendo um de seus braços de atuação. A UNI-BB também está presente nas unidades descentralizadas da GEPES, que além de executar as ações relativas à gestão de pessoas, são também responsáveis pelas ações educativas e de desenvolvimento profissional.

4.2 A Gestão de Pessoas no Banco do Brasil

Entre as sete vice-presidências, está a vice-presidência de gestão de pessoas – VIPES – e Responsabilidade Sócioambiental – RSA – que se distribui em uma DIPES e Unidade Relações com Funcionários e Responsabilidade Sócioambiental.

A DIPES divide-se em três grandes gerências executivas que são:

I- GETAO: Gerência de Talentos e Oportunidades;

II- GEDUC: Gerência de Educação Corporativa;

III- GEREC: Gerência de Sistemas de Redistribuição e Recompensas.

A GEDUC Gerência de Educação Corporativa é o *locus* onde se concentra o interesse deste estudo, além da GEPES-BH, com seu braço de universidade corporativa⁴⁰.

As três gerências executivas distribuem-se em divisões, que são as responsáveis pela estratégia e operacionalização dos diversos sistemas que compõem a Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, cujo papel se constitui em “liderar a construção de soluções inovadoras em gestão de pessoas, desenvolvendo profissionais comprometidos com a fidelização dos clientes, a cidadania e a melhoria permanente dos resultados da Organização”⁴¹

A GEDUC apresenta as seguintes divisões:

- 1. DIPRO: Divisão Profissionalização e Desempenho** ⇔ responsável pelos sistemas: Gestão de Desempenho Profissional – GDP – Sistema Integrado de Avaliação dos Programas – SIAP – Orientação profissional – OP – e Profissionalização⁴². Trata-se de uma área nova, criada a partir da nova gestão de 2003, agregando também as funções de elaborar o processo de gestão por competências do Banco⁴³, em fase de inicialização, assim como de certificação de competências.

⁴⁰ Outras gerências poderão ser citadas eventualmente por conterem sistemas relacionados com a gestão da educação corporativa do Banco.

⁴¹ <http://www.bb.com.br/educação>

⁴² O programa profissionalização refere-se a ações de *endomarketing*, veiculadas por meio de publicações de fascículos internos, geralmente mensais, abordando temas emergentes sobre gestão, em versões digitalizadas, disponíveis no Portal da UNI-BB e impresso. Contém artigos escritos por conteudistas especialistas internos ao Banco e externos convidados.

⁴³ Vale destacar que, embora o Banco utilize internamente o termo *competências*, isso não significa que haja uma gestão por competências, com base na definição de competências organizacionais e integrando todo o seu processo de gestão. Este é um projeto que terá início em 2004, com assessoria de um parceiro, acenando para, um futuro breve, mais mudanças nos programas e sistemas existentes.

2. **DIPAR: Divisão de Parcerias** ⇨ responsável pelas parcerias de uma forma geral: levantamentos, critérios, contratos, avaliações, relacionamentos, relações negociais etc.
3. **DECOM: Divisão Desenvolvimento de Competências** ⇨ responsável por desenvolver ações de capacitação para toda a comunidade do Banco, incluindo definição e elaboração das macro e micro didáticas dos cursos, assim como pela gestão do quadro de instrutores e de planejadores instrucionais, entre outras atividades. Três grandes eixos formam a DECOM, sendo que na atual gestão, tem-se dado ênfase aos eixos a) e c):
 - a) **Competências Sociais:** constitui-se de cursos voltados para a responsabilidade sócioambiental, nas áreas de cooperativismo, associativismo, banco popular, pronaf, microcrédito, desenvolvimento local sustentado etc.
 - b) **Competências de Gestão:** cursos/módulos ligados à gestão empresarial e às demais áreas de gestão, como por exemplo, gestão de pessoas: clima, liderança, gestão do desenvolvedor (*coaching*) etc.
 - c) **Educação e Cidadania:** cursos voltados para esses objetivos.

As ações educacionais têm sido ampliadas por meio de programas junto a comunidades que necessitam de orientação, informação, assessoria que representem possibilidade de inserção social. Alguns programas têm sido resgatados como o BB Educar – sobre alfabetização – e outros têm sido sistematizados como o adolescente trabalhador; o banco popular; e também cursos sobre exportação; sobre como buscar recursos internacionais via órgãos de fomento; entre outros. O relato de um dos informantes reitera essa nova tendência de atuação do Banco:

“A percepção é de que envolve responsabilidades que antes não eram tidas na empresa. Na área de educação, cuidava-se da educação interna. A educação cuidava da formação dos funcionários voltada para negócios e não da área social. Isso é a principal novidade...”
(Informante Analista 4)

A política de gestão de pessoas do Banco do Brasil enfatiza o aprimoramento profissional de seus funcionários, buscando compatibilizar as habilidades e expectativas individuais com as necessidades e objetivos da Empresa. Para tal, encontra-se em constante movimento de aperfeiçoamentos e inovação de seus processos internos, buscando conciliar tendências teóricas consistentes, com suas necessidades específicas, aliadas às potencialidades presentes e às tendências de mercado.

Integrado à política de desenvolvimento de gestão de pessoas do Banco, está o Programa de Ascensão Profissional, que visa democratizar e oferecer oportunidades profissionais, clarear o percurso profissional para o funcionário e disponibilizar informações e recursos tecnológicos para o gerenciamento da carreira. Do ponto de vista da Empresa, ele possibilita o gerenciamento do seu capital intelectual (PROFI, 2002).

O Programa de Ascensão Profissional está apoiado em vários sistemas, que serão melhor detalhados aqui, por constituírem-se em soluções corporativas de gestão de pessoas e também por serem aqueles que estão mais relacionados ou dando suporte aos processos e soluções da educação corporativa. Eles estão distribuídos entre as várias divisões e gerencias executivas. São eles:

1. talentos e oportunidades – TAO;
2. GDP e o SIAP;
3. sistema de trilhas de desenvolvimento profissional;
4. programas de desenvolvimento profissional via universidade corporativa;
5. programa de orientação profissional.

Os demais sistemas – gestão de clima e comprometimento; sistema de remuneração, benefícios e recompensas; dinâmica laboral; consultoria em gestão de pessoas; entre outros, são importantes no Banco, porém não serão detalhados aqui por não estarem ligados diretamente aos interesses deste estudo.

De forma detalhada, apresentam-se os sistemas referenciados:

I- Sistema de Talentos e Oportunidades– TAO

(Locus⁴⁴: GETAO/DIPES)

O TAO funciona como um sistema eletrônico de recrutamento e monitoramento de dados fornecidos pelos funcionários; organiza informações e as compara gerando um resultado a respeito da classificação do funcionário dentro de um cenário de possibilidades de vagas no Programa de Ascensão Profissional. Funciona da seguinte maneira: a Empresa registra no sistema TAO as necessidades de competências em relação aos cargos – oportunidades. O funcionário também registra seus dados, e o sistema faz um cruzamento ou comparação entre as

⁴⁴ A referencia ao *Locus*, neste ponto, se dá com o objetivo de situar o Programa na estrutura organizacional; o local de onde saem as diretrizes estratégicas. E não contempla o seu local de atuação, que é amplo e disseminado por todo o sistema de gestão de pessoas.

competências requeridas pelos cargos e oferecidas pelos funcionários. As competências são mensuradas, pontuadas e agrupadas, e o sistema gera uma relação de concorrentes. Após abertura para o processo de seleção, os funcionários têm um amplo quadro informativo sobre o seu perfil, com pontuações, inclusive, permitindo-lhes relacionar placares dos funcionários e saber suas chances de evolução e ascensão profissional, o que será decidido em colegiado (PROFI, 2002).

Então, o TAO funciona como um banco de dados voltado para *talentos*, na medida em que detém o registro de cada funcionário a respeito de todos os cursos, treinamentos, eventos realizados, educação formal, o percurso do candidato ao longo de sua carreira no Banco, os placares da GDP, cargos exercidos, relação dos conhecimentos detidos e níveis de aprofundamento, realizações mais significativas e todo tipo de informação relevante sobre os funcionários (PROFI, 2002).

Funciona também como um banco de dados voltado para *oportunidades*, na medida em que registra as características do cargo, os requisitos técnicos para os cargos, como experiência, formação, conhecimentos necessários e apura a existência de vagas, assim como a classificação dos interessados. Além de cargos, as oportunidades são também para trabalhos em setores específicos e grupos especiais de trabalho (PROFI, 2002).

Criado em 1997, o sistema TAO vem funcionando como um instrumento de oportunidades para o funcionário e como uma ferramenta gerencial para os gestores. Embora em andamento, é um instrumento que vem sendo revisto e aperfeiçoado atualmente, por meio de um Grupo de Trabalho – GT.

II- GDP: Gestão de Desempenho Profissional e Sistema Integrado de Avaliação Programas **(Locus: DIPRO/GEDUC/DIPES)**

Pertencendo à DIPRO - Divisão de Profissionalização e Desempenho, a GDP existe desde 2001 e tem o objetivo de mensurar a ação instrucional, pontuar o desempenho e identificar necessidades de desenvolvimento de competências. O desempenho que o funcionário apresenta no seu posto de trabalho constitui-se em um dos critérios para levantamento da necessidade de aprendizagem. A GDP compõe-se de diversos *referenciais de desempenho*, que são descrições do desempenho esperado do profissional, em função de seu segmento e nível de atuação e que são acordados entre o avaliador e o avaliado, antes do processo de avaliação.

O GDP é alimentado pelo SIAP. Com base na GDP, o funcionário, juntamente com seu superior ou mesmo sozinho, poderá traçar as trilhas de aprendizagem, cujo objetivo é orientar

sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional com base nas intenções de carreira e nas possibilidades oferecidas pelo Banco.

Atualmente, existe um GT encarregado em reestruturar a GDP, de forma a torná-la um instrumento, cuja finalidade e uso sejam de cunho formativo e não punitivo, como estava ocorrendo anteriormente.

O SIAP

O papel do SIAP é realizar a avaliação a respeito da efetividade dos programas instrucionais e, com isso, subsidiar decisões diversas. Estende-se aos diferentes níveis ou momentos da vida organizacional e às diferentes modalidades de cursos – presenciais e auto-instrucionais – e admite quatro níveis (PROFI,2001):

II-A Nível da Aprendizagem: avaliação feita logo após o término do curso e verifica se a pessoa aprendeu. É avaliado pelo próprio funcionário.

II-B Nível da Reação: avaliação feita logo após o término do curso e avalia o procedimento instrucional, a didática adotada, o desempenho do profissional em sala de aula; o material utilizado, se foram estimuladores e facilitadores do processo de aprendizagem. É avaliado pelo próprio funcionário.

II-C Nível Impacto no Trabalho: avaliação realizada de três a nove meses após o treinamento e verifica qual foi o impacto que o treinamento trouxe para o ambiente de trabalho; quais as contribuições para o desempenho profissional do funcionário, compreendendo desde ações técnicas quanto comportamentais: que processos foram aperfeiçoados e por quê? Mudou o julgamento sobre o cliente/serviço/produto? Dependendo do aspecto avaliado, é feita tanto a auto quanto a heteroavaliação. Exemplificando, pode-se alterar o resultado do volume de vendas de um produto e da satisfação do cliente entre outros.

II-D Nível de Resultado: também realizado de três a nove meses após o curso e verifica qual o resultado agregado por esse curso para o desempenho da empresa. Dependendo do aspecto avaliado, é feita tanto a auto quanto a heteroavaliação.

Os dois primeiros níveis são utilizados em todos os treinamentos do Banco; os dois últimos níveis são utilizados somente nos casos que envolvem um público-alvo muito grande e altos investimentos relativos àquele curso. Um treinamento, por exemplo, na área de combate à

lavagem de dinheiro, que abrange 80 mil funcionários e é feito em mídia impressa não representa altos investimentos e, por isso, é avaliado apenas nos dois níveis: reação e aprendizagem.

Em média, o SIAP já avaliou o impacto causado no trabalho em 11 cursos oferecidos pelo Banco do Brasil, tais como: Análise Financeira para o Crédito, Gerência de *Marketing*, Gerência de Negócios Internacionais, Economia Aplicada e Atendendo o Cliente entre outros (PROFI, 2001). Entretanto, conforme relatos dos informantes, ainda encontra-se não totalmente implantado, faltando alguns aspectos que foram projetados no planejamento inicial, como, por exemplo, a etapa de nível de resultado.

III- O Sistema de Trilhas de Aprendizagem ou de Desenvolvimento Profissional

(Locus : Rede de suporte à Gestão de Pessoas GEPES e DIPES)

Com base nas necessidades de aprimoramento profissional, apontadas pela GDP, o funcionário tem à disposição várias trilhas de aprendizagem, que vão orientar o seu percurso profissional dentro do Banco. São opções de aprendizagem para cada um dos fatores relativos às cinco perspectivas da GDP – Estratégia e Operações, Comportamento Organizacional, Satisfação do Cliente, Resultado Econômico, Processos Internos – e que dizem respeito tanto a conteúdos, quanto às várias formas de acessá-lo. Então, as trilhas são ferramentas auxiliares para o planejamento de carreira. Exemplificando, na perspectiva da GDP, *Satisfação do Cliente*, um dos fatores existente é o *Relacionamento com o Cliente*. Neste fator, o funcionário terá uma série de opções de aprendizagem relativas a esse assunto, que são os cursos (com a descrição da macrodidática – objetivo instrucional, resultados esperados, público-alvo, conteúdo, modalidade de mídia, presencial ou à distância); orientação profissional, indicações bibliográficas, publicações internas, *sites* sobre o assunto, filmes, revistas e periódicos, no sentido fornecer um bom material para o aperfeiçoamento profissional naquela área. O funcionário que precisar se aperfeiçoar nesse fator pode traçar sua trilha, que levará em consideração as experiências, os conhecimentos e as habilidades que tem, os recursos disponíveis, o estilo de aprendizagem e poder escolher quais ações de aprendizagem para atingir o seu objetivo (PROFI, 2001).

IV- Programas de Desenvolvimento Profissional via Universidade Corporativa

Locus: Rede GEPES e DIPES

Este sistema será melhor trabalhado no item 4.4, que descreve o trabalho da universidade corporativa do Banco do Brasil, a UNI-BB, objeto deste estudo.

V- Programa de Orientação Profissional

Locus: DIPRO/GEDUC/DIPES

Criado em 1997, esse programa constitui-se num processo de facilitação do planejamento, desenvolvimento e redirecionamento de carreiras e possibilita compatibilizar capacidades profissionais com as necessidades da Empresa e do mercado de trabalho. É formado por um quadro de psicólogos – em torno de 100 profissionais – especialistas em orientação profissional e organiza-se por meio de uma programação, geralmente coletiva, como oficinas, e eventualmente, conforme necessidade, individualmente para casos específicos como apoio e orientação em decorrência de eventos traumáticos como seqüestro, assaltos, com objetivo de reorientações de área de trabalho ou o que for necessário (PROFI, 2002). Atualmente, em decorrência das novas diretrizes de ordem política do País, este programa vem sendo repensado para aperfeiçoamentos quanto a conteúdo e abordagens.

4.2.1 A Regional GEPES BH

Como uma unidade da rede de apoio à gestão e aos negócios, a Regional GEPES BH apresenta como atribuições as funções relativas à gestão de pessoas, educação e responsabilidade sócioambiental, no âmbito do Estado de Minas Gerais, que se traduzem em identificar necessidades; propor adequação de programas; realizar atividades diversas como coordenar, conduzir, orientar e acompanhar funcionários, projetos, processos internos. Assim, define-se o papel da GEPES BH como o de *promover o desenvolvimento do ser humano, construindo e implementando ações regionais alinhadas à política de Gestão de Pessoas e Responsabilidade Sócioambiental, visando ao cumprimento da missão do Banco do Brasil* (BANCO DO BRASIL, GEPES BH, 2004).

A Figura 10 representa o desenho da estrutura organizacional da GEPES BH, com a finalidade de melhor descrever a distribuição funcional e pessoal dessa unidade.

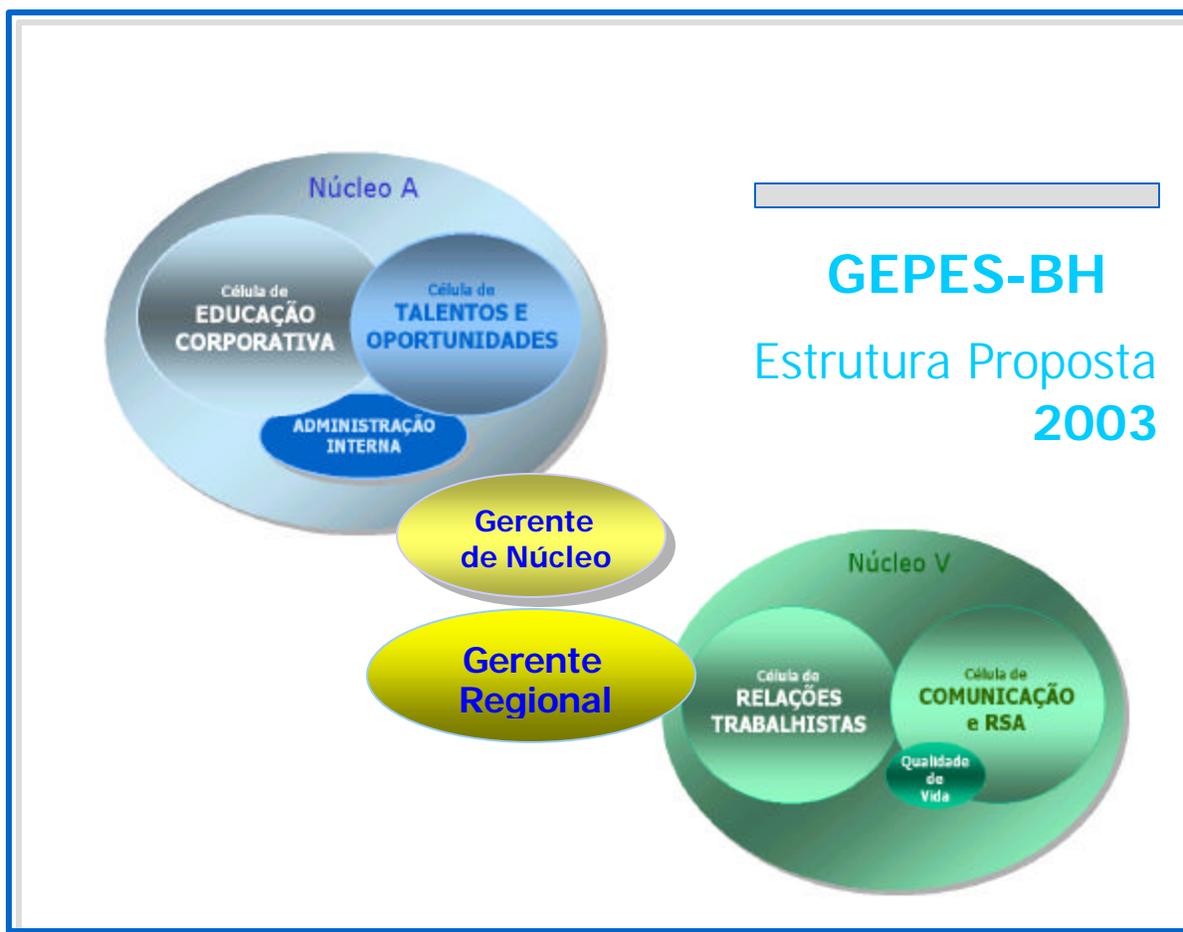


Figura 10: Desenho da estrutura organizacional da GEPES BH
Fonte: GEPES BH, 2003.

A GEPES BH compõe-se de várias células:

- **Célula de Educação Corporativa – UNI-BB:** responsável por ações de ordem educativa, treinamentos, cursos, palestras e parcerias entre outras.
- **Célula de Talentos e Oportunidades:** responsável por ações relativas à identificação de talentos internos, posse e remoção de funcionários, entre outras.
- **Célula de Relações Trabalhistas:** responsável por ações relativas à conciliação trabalhista e afins.
- **Célula de Comunicação e Responsabilidade Sócioambiental:** responsável por ações relativas à qualidade de vida, comunicação interna, relacionamento com funcionários e com entidades patrocinadas (PREVI, CASSI, outras), medicina do

trabalho entre outras.

Compõem essa estrutura o gerente regional, o gerente de núcleo ou administrativo, apoiados por analistas plenos, analistas juniores, escriturários, estagiários, médico do trabalho, adolescente trabalhador⁴⁵ e profissionais terceirizados, totalizando 21 profissionais. Desse quadro, seis funcionários estão ligados diretamente à UNI-BB – um analista pleno, dois analistas juniores, um escriturário e dois estagiários.

Toda a rede GEPES conta com estrutura física e tecnológica em boas condições de espaço, recursos e instalações.

A rede GEPES surgiu efetivamente nos anos de 1999 e 2000, como uma iniciativa de descentralização dos sistemas de gestão de pessoas do Banco. Até então, as unidades regionais atuavam exclusivamente com a execução dos treinamentos determinados em Brasília. A estratégia de se criar a rede GEPES visava à descentralização dos sistemas de gestão de pessoas, tornando-os mais próximos da realidade dos funcionários, considerando a diversidade cultural, econômica e social dos Estados e, portanto, mais efetivos às necessidades locais, pois, além da execução dos processos, a GEPES assumia também a responsabilidade de adequar e propor soluções regionais, sempre alinhadas com a estratégia da área de gestão de pessoas e com a estratégia de cada área negocial. Os trechos a seguir, ilustram bem esse processo.

“Em cada regional dessa só se cuidava de treinamento. Era quase uma secretaria de escola mesmo; chegavam os cursos, tinha que dar os cursos, totalmente desalinhados estrategicamente. Curso pra quem ou pra quê eu não sei; escreveu, faz curso. Isso foi mudando um pouco em 98/99. A estratégia era toda centralizada, pensada em Brasília, tinha gente que pensava isso lá e alguém que operacionalizava na ponta. Aí em final de 99/2000, criou-se a GEPES, unidade regional de GP, que além de T&D, recebeu a descentralização de praticamente todos os processos de GP: RS, saúde, trabalhistas, hoje a maioria dos sistemas estão descentralizados e a gente assumiu a função operacional dessa estratégia muito forte e também muito estratégica de como é que na ponta eu faço isso acontecer; e como é que eu passo para as pessoas que estão mais próximas os subsídios, de forma que elas absorvam, para melhorar os processos de GP.” (Informante Gerente 6)

“Antes nós implementávamos os programas que vinham de Brasília. Eles (em Brasília) continuam sendo a estratégia do Banco, mas temos uma autonomia maior para identificar necessidades locais e propor soluções e alternativas regionais.” (Informante Analista 2)

⁴⁵ O *adolescente trabalhador* é um programa do Banco do Brasil em parceria com entidades sem fins lucrativos, destinado a adolescentes carentes, que se tornam aprendizes em serviços bancários, cujo objetivo está na qualificação profissional (RELATÓRIO ANUAL BANCO DO BRASIL, 2002).

Normalmente, a rede GEPES não cria ou desenvolve cursos, mas pode desenvolver projetos locais, internamente ou mesmo junto a clientes, parceiros, fornecedores, visando a solução de determinado problema detectado localmente. Exemplificando, a GEPES BH realizou internamente, no ano de 2003, um seminário com todo o agrupamento gerencial do Estado para discussão e proposta de melhoria e aperfeiçoamento da performance gerencial, em decorrência dos resultados de um levantamento interno. Externamente, a GEPES BH também desenvolveu um projeto de formação de consultores com foco em soluções eletrônicas, por meio de um curso disponibilizado, para o Câmara dos Dirigentes Lojistas – CDL/BH – junto aos formandos de Administração da Unicentro Newton Paiva⁴⁶, para atuarem com pequenas e médias empresas, que normalmente desconhecem todas as possibilidades de prestação de serviços por via eletrônica.

Do ponto de vista estratégico, todas as definições relativas à educação corporativa continuaram sendo originadas em Brasília, via diretoria de gestão de pessoas e suas gerências executivas. Por outro lado, a descentralização trouxe a possibilidade de as regionais conquistarem certa autonomia para negociarem soluções regionais e, de fato, poderem estar oferecendo ações mais ligadas e adequadas às necessidades dos funcionários e da cadeia de valor.

Conhecendo como está estruturada a gestão de pessoas, a GEPES BH e conforme o esquema proposto, segue uma breve evolução histórica sobre a área de treinamento e desenvolvimento do Banco do Brasil, objetivando contextualizar a evolução para a UNI-BB.

4.3 Uma breve história da área de T&D do Banco do Brasil

Para uma melhor compreensão do processo de maturação que levou o Banco do Brasil a construir uma credibilidade junto a suas práticas de desenvolvimento profissional e implantar uma universidade corporativa faz-se necessário conhecer um pouco da história da área de T&D, por constituir no que, internamente, o Banco já denominava educação corporativa e, mais tarde, viria a ser a UNI-BB – Universidade Corporativa do Banco do Brasil.

⁴⁶ Faculdade de Ensino Superior de Belo Horizonte/MG, com diversos cursos de graduação.

A área de treinamento e desenvolvimento do Banco começa praticamente em 1965, com o surgimento do Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal – DESED. Até então, a atividade de treinamento do Banco resumia-se a ensinamentos preparatórios para o funcionário operar determinados tipos de máquinas, oferecidos pelas empresas fabricantes, como, por exemplo a *National* e a *Burroughs* (GARCIA et al.,1997).

O DESED visava atender à demanda de treinamento dos funcionários do Banco do Brasil e começou basicamente por meio de três estratégias básicas, funcionando assim até a década de 70:

- cursos desenvolvidos internamente:
 - CIPAD: Curso Intensivo para Administradores;
 - COORD: Curso para Coordenadores de Sistema de Atendimento Direto;
 - CAIEX: Curso de Caixa Executivo;
- bolsas de estudo em instituições de ensino superior para cursos nas áreas de economia e administração, além de um programa de mestrado no exterior, em Michigan/EUA;
- estágios em instituições financeiras no exterior.

Política e economicamente, o Brasil encontrava-se no contexto do milagre econômico, e o Banco do Brasil, como o principal agente de fomento da economia nacional, apresentava resultados econômicos expressivos. Como consequência desse ambiente, cresciam as demandas por formação e capacitação dos profissionais do Banco, que via DESED, passou a oferecer programas internos de treinamento presencial e já antecipava, através de um curso por correspondência, o que mais tarde viria a se constituir a educação à distância (BANCO DO BRASIL,UNI-BB, FITA DE VÍDEO,2002). Além disso, apresentava vínculos com instituições de ensino e escola de idiomas.

A concepção filosófica que estava na base do DESED orientava-se pelo princípio construtivista, via crença de que o trabalho era um espaço de desenvolvimento para as pessoas, sendo impossível separar o pensar do fazer e no qual as pessoas são sujeitos de seu próprio desenvolvimento (BANCO DO BRASIL,UNI-BB, FITA DE VÍDEO,2002) Com o tempo, foram evoluindo na concepção construtivista de educar. Em que cada grupo constitui-se numa experiência singular, em que a aprendizagem é recíproca entre os participantes, inclusive, entre o instrutor e o grupo e onde todos crescem juntos e, fundamentalmente, constroem o conhecimento juntos.

No seu primeiro ano, o DESED treinou 128 funcionários; em meados da década de 70, já havia treinado mais de 28 mil funcionários, o que correspondia a cerca de 47% do corpo funcional do Banco(BANCO DO BRASIL,UNI-BB, FITA DE VÍDEO,2002).

No final da década de 70 e começo dos anos 80, o DESED foi implementando conceitos e tecnologias mais avançadas de ensino profissional, também com ênfase no aspecto comportamental; algumas vindas da França⁴⁷, como a disposição das carteiras em “U” facilitando a integração, comunicação e participação de todos; a valorização da construção conjunta do conhecimento; as técnicas de apresentação como jogos, dinâmicas de grupos, grupos menores de trabalho, dramatizações e a linha pedagógica de debate e discussão para a fixação dos conteúdos (GARCIA et al., 1997).

O início dos anos 80 foi um período que priorizou conteúdos relativos às relações humanas, à valorização dos direitos humanos e ao compromisso social em oposição a um governo ainda autoritário. Nessa linha, o DESED buscou direcionar a formação dos funcionários do Banco, conciliando a formação técnica com a formação humana de seus profissionais, o que lhe permitiu construir sua credibilidade e sua imagem de órgão de vanguarda política frente a um cenário que ansiava por mudanças.

Na metade da década de 80, o Banco do Brasil vivenciou uma crise e, antecedendo a isso, as soluções de capacitação profissional vigentes já não eram suficientes e/ou adequadas às necessidades geradas pelo ambiente profissional. Em 1985, um autodiagnóstico revelou a necessidade de mudanças de diversas ordens, reiteradas, em 1986, com as necessidades de aperfeiçoamento advindas do encerramento da Conta Movimento (GARCIA et al.,1997).

Esse período estendeu-se até os primeiros anos da década de 90, quando, em 1993, o DESED passou por um processo de revisão, tendo sido novamente diagnosticado, com base em frentes de trabalhos diversas, como pesquisa de imagem junto a outras áreas do Banco e análise crítica dos cursos gerenciais entre outras ações.

Associado a um contexto de intensificação da concorrência, de instabilidade econômica, de crescentes exigências dos clientes, de abertura de mercado e, considerando o porte do Banco do Brasil, em termos da ampla distribuição territorial de suas dependências – agências principalmente – a Empresa se viu na necessidades de rever e aperfeiçoar as concepções e as ações da área de treinamento e desenvolvimento profissional, alinhadas com as tendências do

⁴⁷ O então nomeado Chefe do DESED havia atuado como gerente da Agência Paris, trazendo da França algumas inovações na área de ensino (GARCIA et al., 1997).

mercado. Faltava visão sistêmica e abertura para um mercado que se apresentava com tendências à diversificação de produtos, de conceitos e de possibilidades negociais.

Por mais bem intencionados e atualizados que estivessem aqueles que pensavam a área de T&D, fazer chegar tais idéias e processos e operacionalizá-las nas unidades de destino, como as agências, por exemplo, constituía-se num dificultador. Entre outros aspectos de natureza interna e inerentes a instituições com trajetória de órgão público, destacam-se:

- o processo decisório da Empresa, que se mostrava bastante centralizado e preso nos trâmites burocráticos, gerando lentidão na resolução de alguns procedimentos, certa setorização e dependência hierárquica;
- também uma cultura organizacional caucada em valores e práticas que configuravam um movimento fechado sobre si mesmo, autocentrado em suas próprias prioridades negociais, de investimentos e ainda alheio às astúcias da competitividade. Conseqüentemente, era de se esperar uma postura mais reativa frente ao ambiente externo, que se apresentava diferente;
- ao DESED faltava uma política mais ampla e criteriosa sobre capacitação profissional, de forma a contemplar todos os cargos funcionais do Banco e com as especificidades que passaram a ganhar, tendo em vista o crescimento de sua importância e credibilidade nos últimos anos. Como o ambiente também já não era mais estável, os cursos deveriam ser repensados com base em conteúdos relacionados aos desafios da realidade empresarial. Ainda, em relação ao DESED, percebeu-se também que suas práticas de aprendizagem poderiam ser aperfeiçoadas, pois mostravam-se soltas quando deixadas ao interesse espontâneo dos gestores, por não estarem vinculadas estrategicamente, e fechadas, quando se davam via pacotes lecionados em salas de aula, distantes da realidade prática (GARCIA et al., 1997).

Ainda em 1993, foi lançado o Programa BB MBA – Treinamento de Executivos, destinado à formação de conselheiros, diretores, executivos da direção geral e órgãos regionais, gerentes de agências no exterior e de agências estratégicas no País, nas áreas de finanças, *marketing*, controladoria, gestão de pessoas, agronegócios⁴⁸.

Em 1996, como parte do processo de modernização proposto pelo Banco, foi criada a Unidade de Função Recursos Humanos – UFRH – que passou a concentrar todos os sistemas de

⁴⁸ <http://www.bb.com.br/educação>

recursos humanos e no lugar do DESED, criou-se a Gerência de Desenvolvimento Profissional – GEDEP. O que na época do DESED era denominado de CEFOR, Centro de Formação, passou a chamar GEPES. Deu-se início ao programa de profissionalização, cujo objetivo era o de rever algumas bases da cultura e dos valores internos, assim como todo o processo de profissionalização, no sentido de melhorá-lo, fortalecendo alguns aspectos e enfraquecendo outros, construindo novos parâmetros e concepções. Um programa amplo, que buscou estimular a discussão de conceitos como empregabilidade, planejamento de carreira e autodesenvolvimento profissional, conforme relatos.

“Toda a mudança da empresa foi ancorada num programa chamado profissionalização...” (Informante Gerente 1)

“Então o valor que ele (o Banco) fortaleceu, talvez de uma maneira mais enfática, foi o que a gente chamou de ritual da profissionalização: era o seguinte: você não ascende mais na empresa se você não estudar, não mostrar que você tá conseguindo avançar, a gente começou a ter dificuldades enormes com o desempenho profissional. Então o banco passou a ofertar graduação, pós graduação, programas de MBAs *in company* e uma parafernália de ações de Treinamento e Desenvolvimento, estágios e tal aonde o funcionário tinha que reposicionar a sua carreira dentro da empresa. Então foi mesmo uma ação de pressão dentro da empresa e nós trouxemos para o ambiente empresarial um novo ritual que era o ritual do desenvolvimento.” (Informante Gerente 2)

Também foi implantado o primeiro Treinamento Baseado em Computador – TBC – com o curso Fundamentos da Atividade Bancária.

Em 1999/2000, as denominações são novamente alteradas. Com a descentralização via regionais, estas que se chamavam CEFOR passaram a ser denominadas de rede GEPES. E, em Brasília, o que era a UFRH passou a ser denominada de DIPES – Diretoria Gestão de Pessoas, com suas gerências executivas e suas divisões internas.

Em 2003, com as mudanças de ordem governamental e suas repercussões na gestão do Banco, é criada a vice-presidência de gestão de pessoas e responsabilidade sócioambiental, visando significar uma representatividade e um sentido mais amplo ao contexto de gestão de pessoas do Banco, conforme já explicitado anteriormente.

4.4 A Universidade Corporativa do Banco do Brasil: a UNI - BB

Este tópico trata da UNI-BB Universidade Corporativa do Banco do Brasil, objeto-foco deste estudo, e foi organizado seguindo a definição dos três objetivos específicos, explicitados na Figura 9 do Capítulo de Metodologia. Com base nesse referencial, serão descritas as características e especificidades sobre a UNI-BB.

Com base no que foi exposto no histórico da área de T&D e nos programas apresentados como soluções corporativas em gestão de pessoas, constata-se que a UNI-BB constitui-se numa configuração que integra vários sistemas de gestão de pessoas e de educação corporativa, significando uma continuidade de uma história de 38 anos do Banco em capacitação profissional.

Lançada oficialmente em julho de 2002, a UNI-BB tem como *papel*:

desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educativas, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem institucional do Banco do Brasil.⁴⁹

A seguir, serão detalhados os principais aspectos propostos por este estudo a respeito da UNI-BB, em conformidade com os objetivos do mesmo.

OBJETIVO I- O MODELO DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA:

OBJETIVO I- A) O Modelo de Universidade Corporativa Adotado:

As concepções e princípios filosóficos que embasam a estratégia educacional do Banco estão apoiadas no construtivismo de Paulo Freire, em que o profissional do Banco é o sujeito de seu processo formativo, que participa da ação que gera o seu próprio crescimento, assim como o desenvolvimento da organização à qual pertence. A idéia de que ninguém educa ninguém, “os homens se educam em comunhão”⁵⁰, de que o conhecimento se dá em construção conjunta, está na base de todos os ensinamentos, procedimentos e instrumentos adotadas pela educação corporativa do Banco.

“Estão nos pedindo um curso de neurolinguística ou de análise transacional. Não fazemos, porque não é a nossa linha, a nossa filosofia de educação” (Informante Analista 2)

⁴⁹ <http://www.bb.com.br/educação/papel>

⁵⁰ FREIRE [sd] *apud* Entrevistado, 2004.

Dentro dessa linha, entendem que o homem é *um ser situado* num contexto físico, geográfico, histórico e cultural; um *ser de consciência*; um *ser de liberdade* e um *ser inacabado*, e que tem muito a contribuir para si próprio e para o meio com o qual interage. Entendem que o trabalho é gerador de riquezas, de desenvolvimento social e de qualidade de vida, além de espaço para o exercício da cidadania. Concebem como indissociável o pensar e o fazer, como fundamento para uma prática mais dinâmica e construtiva⁵¹

A educação corporativa do Banco sempre esteve fundamentada nessa concepção, mesmo antes da universidade corporativa, conforme é percebido nas falas dos informantes:

“O Banco sempre invocou muito isso; lá no início em que davam-se aulas com as cadeiras umas atrás das outras, o Banco já utilizava o formato das salas em “U”, onde todo mundo se vê e todo mundo discutia junto.” (Informante Analista1)

“Isso foi consequência da vinda de um chefe do DESED, que morou na França e trouxe uns conceitos e concepções bem... bem atuais em termos de desenvolvimento profissional, que naquela época já transcendia muito a coisa da mera instrumentalização do trabalho, mero adestramento. Então, ele, naquela época, começou a empregar isso num conceito bem mais amplo de desenvolvimento profissional, no sentido do indivíduo se desenvolver integralmente, com uma consciência crítica, uma formação de administradores sempre contextualizada historicamente, politicamente. Sempre foi uma área muito politizada, a área de T&D no Banco.” (Informante Gerente 1)

A UNI-BB conta com uma *estrutura* virtual e presencial. Virtualmente, a UNI-BB disponibiliza um Portal de UNI-BB, em que estão disponíveis diversos conteúdos e funcionalidades, via internet e intranet, como: treinamento baseado em tecnologia *Web*, treinamento por computador, publicações digitalizadas, sumário de periódicos, entrevistas, artigos, a TV BB, a biblioteca virtual, além dos sistemas de suporte ao gerenciamento do desempenho, carreira, como as trilhas de aprendizagem, o TAO etc. Na modalidade presencial a UNI-BB atua nas 12 regionais distribuídas pelo País – a rede GEPES – oferecendo instalações e ambientes de aprendizagem adequados, com capacidade para atender a 2.600 treinandos simultaneamente, profissionais experientes e preparados para serem instrutores, cursos, treinamentos em serviço, palestras, biblioteca com um acervo com mais de 22 mil itens nas áreas de administração, economia, contabilidade, direito e informática.

⁵¹ <http://www.bb.com.br/educação/principiosfilosoficos>

O processo educacional na UNI-BB é orientado pelos seguintes princípios ou *eixos metodológicos*:

- participante: o aprendiz como agente da educação;
- problematização da realidade;
- método socializador e dialógico;
- democratização do saber;
- educação contínua;
- visão global e integrada da dinâmica do Banco.

E também pelas quatro *dimensões da aprendizagem*⁵², segundo a UNESCO:

- aprender a conhecer: conciliar uma cultura geral com a necessidade de aprofundamento em área específica;
- aprender a fazer: desenvolver a capacidade de enfrentar situações não previstas, requeridas geralmente pelo trabalho coletivo e outros;
- aprender a conviver: compreender a condição humana e a crescente interdependência entre as pessoas, para melhor relacionar-se uns com os outros;
- aprender a ser: desenvolver autonomia e a responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social

O *conteúdo instrucional* dos cursos, quando relativo às áreas de gestão empresarial, *marketing*, finanças, geralmente tende a ser elaborado internamente por vários especialistas, que são funcionários do Banco e a responsabilidade pela seleção do profissional e por todo o processo passa a ser a DECOM. Ao contrário, quando o conteúdo é relativo a algo que não seja de domínio do Banco, são convidados especialistas externos, via DIPAR, para juntos construírem o conteúdo necessário. A fala abaixo ilustra a prática de parceria.

“Nós compramos mais de 500 vagas MBA/ano in company, e não é o MBA que eles querem vender, é padronizado para os interesses da cadeia produtiva local, onde o gerente do Banco está.” (Informante Gerente 2)

⁵² <http://www.bb.com.br/educação>

A DECOM possui em torno de 20 (vinte) planejadores instrucionais, que são profissionais do Banco, com formação em psicopedagogia, pedagogia, planejamento instrucional e áreas afins, responsáveis por desenvolver a macro e micro didáticas, a elaboração de apostilas e também a seleção de qual especialista ou conteudista irão convocar para compor o conteúdo do curso. Um treinamento à distância, por exemplo, além do conteudista e do planejador instrucional, é convocado também um especialista da área de tecnologia do Banco.

Após definição e elaboração da macro e micro didáticas é aberto um processo seletivo para *seleção dos docentes*, isto é, profissionais que tenham formação naquela área de conhecimento do curso e alguma experiência didático-pedagógica. Após a seleção dos melhores para aquele perfil, é feito um treinamento de 80 horas, durante duas semanas, 8horas/dia, denominado *Formação Pedagógica para Instrutores – FPI* –, cuja finalização resulta numa apresentação de uma aula para uma banca avaliadora, de caráter eliminatório. O profissional selecionado é certificado pelo curso e identificado como um *instrutor interno*, o que significa também um acordo com o Banco de, ao menos uma vez por semestre, ele sair de seu posto de trabalho, diretoria, gerência ou outro e exercer a função de instrutor. Atualmente, o Banco conta com uma quantia em torno de 1.100 instrutores.

Os *usuários* da UNI-BB são todos os funcionários do Banco do Brasil, incluindo toda a estrutura de cargos, como também o público externo, ou seja, elementos da cadeia de valor.

Em maio de 2003, o segmento operacional – que são os escriturários, que não são comissionados e os caixas executivos – foram contemplados via *Programa Extraordinário – PE* – que vem como uma complementação das ações educativas da universidade corporativa, que, até então, não atendiam às necessidades desse público em específico. O PE surge como expressão do contexto político do País, cuja ideologia e diretrizes políticas orientam o Banco a uma filosofia e posicionamento voltados para ações de democratização, descentralização, cogestão, o que significa que, pela primeira vez, este segmento começa a ser contemplado com ações efetivas de desenvolvimento profissional.

Destinando uma quantia⁵³ por semestre/funcionário, esse programa visa possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional desse segmento, levando em consideração as diferentes realidades de cada dependência. Por meio do comitê eleito pelos próprios funcionários, é feita toda a cogestão desses recursos e das ações de capacitação subsidiadas por eles, que podem ser a

⁵³ A quantia informada está em torno de R\$300,00 por funcionário/semestre.

participação em congressos, assinaturas de revistas, aquisição de livros, cursos de idiomas e informática entre outras ações.

Conhecido nas agências como Programa de Aprimoramento Profissional, recebeu ótima avaliação por parte dos funcionários entrevistados, apesar da não certeza de sua continuidade.

Cultivando a crença de que o segmento gerencial representa a função de ser o multiplicador ou o desenvolvedor de pessoas, o Banco mantém as ações educativas destinadas a esse público, que, historicamente, sempre foi contemplado pelas ações de educação corporativa.

Além do corpo funcional, a UNI-BB estende suas ações também para o que internamente eles chamam de *comunidade de aprendizagem*, que são os clientes, fornecedores, parceiros, com base na crença e na vivência de que as ações educativas podem agregar valor, para ambos os lados, seja nas relações negociais ou no desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes da cadeia de relacionamentos do Banco do Brasil. Essa experiência não é nova para o Banco, que já vem promovendo e recebendo ações educativas com seus clientes e fornecedores desde o início da década de 90.

Em função das parcerias já existentes com o setor público, treinamentos da UNI-BB são disponibilizados para os clientes do Banco, como Caixa Econômica Federal, Correios, Ministérios e também clientes privados, como o Grupo Pão de Açúcar, cujos funcionários caixas são regularmente capacitados pela UNI-BB, via cursos, por exemplo, de grafoscopia, na medida em que o Banco é o correspondente financeiro das transações comerciais do Grupo. Também, no curso de MBA, diretores de empresas clientes, como o Grupo Pão de Açúcar, por exemplo, são convidados a participar do curso fornecido via UNI-BB, dividindo a mesma sala de aula que os gestores do Banco.

Serviços que o Banco terceiriza também são contemplados pelo fornecimento de treinamentos aos seguradoras, por exemplo, das agências e dependências em geral, nas áreas de atendimento e relações interpessoais entre outros.

Da mesma forma, no âmbito da Regional, a GEPES BH oferece ações educativas com o CDL/BH que já era cliente e que, por meio desse diferencial pôde intensificar as relações, inclusive negociais. Uma palestra de capacitação ou atualização técnico-gerencial, um curso de noções de economia, por exemplo, ou de grafoscopia, ou de cultura organizacional, podem ser de utilidade para profissionais que estejam atuando na área comercial.

Ações de capacitação também estão presentes nas consultorias que o Banco presta para seus clientes em Negócios Internacionais, por exemplo, ou Agronegócios, conforme informa o respondente.

“Em muitos casos também sobretudo no setor de agronegócios, quando o Banco consegue um crédito de micro ou pequeno agricultor, ele casa essa concessão de crédito com alguma orientação por parte de um profissional que internamente chamamos de ATR Assistente Técnico Rural, uma profissional do Banco com a formação em agronomia, zootecnia, veterinária e vai lá prestar consultoria ou às vezes até orientação instrucional para o agricultor ou pequeno pecuarista para garantir que tecnicamente o negócio dele dê certo.” (informante Gerente 3)

São informações, conhecimentos e infra-estrutura que, muitas vezes, o Banco já disponibiliza internamente e, oferecendo à cadeia de valor, pode constituir -se num diferencial e num valor agregado importantes no contexto de competitividade, segundo o informante.

“Então são cursos que nós temos e que nós podemos oferecer para eles, como também recebê-los como convidados numa turma normal da gente.” (Informante Gerente 3)

Quanto aos *programas de educação e ações de aprendizagem*, a UNI-BB concentra as seguintes modalidades, de curta, média e longa durações:

- ciclo de palestras, destinado à atualização técnico-gerencial;
- cursos internos, presenciais, auto-instrucionais e em serviço;
- programa de formação e aperfeiçoamento em nível superior, que inclui:
 - bolsas de graduação, financiada em até 60%;
 - bolsas de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização;
 - bolsas de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado;
- programa de desenvolvimento em idiomas estrangeiros;
- programa BB MBA – desenvolvimento da excelência técnico-gerencial;
- programa excelência executiva, destinado ao aperfeiçoamento das competências estratégicas dos dirigentes do BB;
- programa extraordinário;
- outros eventos de atualização profissional - cursos, palestras e congressos diversos.

No ano de 2003, a UNI-BB realizou um total de:

- 6.886.405 horas de treinamento;
- 85,40 horas/aula por funcionário, totalizando,
- 270.879 treinandos, conforme Tabela 2:

Tabela 2
Relação das modalidades de cursos, número de treinandos, número de horas treinamento

Número de Treinandos e de Horas de Treinamento em 2003		
Modalidade de Treinamento	Número de Treinandos	Horas de Treinamento
Cursos e Seminários Internos – Presenciais	67.034	1.103.023
Cursos Internos – Auto-Instrucionais e em Serviço	57.820	1.528.024
Eventos de Atualização e Cursos Contratados no Mercado	25.414	424.907
Seminários e Cursos Realizados no Exterior	12	870
Cursos do Programa BB MBA (pós-graduação <i>lato sensu</i>)	734	262.422
Cursos de Aperfeiçoamento em Idiomas Estrangeiros	705	85.236
Cursos de Graduação (bolsas em andamento)	4.400	2.639.850
Cursos de Especialização (bolsas em andamento)	778	279.930
Cursos de Mestrado e Doutorado (bolsas em andamento)	27	55.272
Programa Extraordinário de Aprimoramento Profissional e Pessoal	113.955	506.871
Totais	270.879	6.886.405

Fonte: Banco do Brasil, 2004.

Em relação à divisão quantitativa entre cursos presenciais e cursos auto-instrucionais, hoje ocorre o predomínio de cursos presenciais, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3
Relação quantitativa de cursos presenciais e auto-instrucionais, em 2004

MODALIDADE DE CURSOS	QUANTIDADE	ESPECIFICAÇÕES
PRESENCIAIS	114	91 Cursos e treinamentos internos
		23 MBAs e Especializações
AUTO-INSTRUCIONAIS	74	41 Elaborados internamente
		33 Aquisição externa
TOTAL DE CURSOS	188	-----

Fonte: Banco do Brasil, 2004, adaptada pela autora da dissertação.

Em decorrência de algumas complexidades próprias dos cursos presenciais, como, por exemplo, ausência do educador e dos treinandos de seus postos de trabalho, a tendência parece ser a de reduzir essa modalidade ou concentrá-la mais para aqueles cursos estratégicos em que os participantes serão transmissores e replicadores do conteúdo recebido.

Em contrapartida, as informações dizem de uma tendência em incrementar os cursos à distância, como os auto-instrucionais, pela sua facilidade de realização, embora também envolvam questões que demandam definições específicas de ordem trabalhista e estratégica quanto ao seu uso, como horário e local de acesso. Segundo o informante,

“a perspectiva é de que se trabalhe de forma cada vez mais rápida, diminuição das horas treinadas em eventos presenciais, otimização de ferramentas como TV. Hoje é difícil tirar o funcionário mais de dois dias do seu local de trabalho, daí compactar treinamentos e depois oferecer ações de manutenção. A perspectiva é de trabalhos massificados, quer dizer, para o grande público, não com presencial e o presencial apenas para aqueles encontros estratégicos ou para algumas técnicas de disseminação, em que você concentra pessoas do país todo e essas pessoas vão disseminar nos seus estados e regiões.” (Informante Gerente 4)

As *parcerias* da UNI-BB funcionam da seguinte forma: estrategicamente, elas são de responsabilidade da DIPAR – uma das três divisões pertencentes à GEDUC. E operacionalmente elas são de responsabilidade da pessoa encarregada pela UNI-BB em cada regional da rede GEPES, geralmente um analista pleno.

Para o Banco, a noção de parceria implica participação conjunta das partes na elaboração do produto/serviço, envolvendo um relacionamento mais amplo e integrado que extrapola a relação comercial, conforme evidencia o informante.

“Parceria não é meramente eu vou chegar e contratar alguém. Eu cheguei aqui no mercado, descobri um curso vou lá e compro. Isso não é parceria, isso é relação comercial. A parceria, por exemplo, um MBA, eu envio para a universidade uma macrodidática do que eu estou pretendendo, aí a universidade apresenta um detalhamento e nós assentamos juntos e definimos esse projeto, após uma análise inicial. A hora que eu definir que esse será o meu provável parceiro, eu assento junto com ele e faço um trabalho conjunto. Então a parceria ela acaba tendo um maior envolvimento e uma maior influência; eu não estou simplesmente indo lá e comprando algo que já está pronto. Então a parceria envolve uma cumplicidade, um acordo que é muito maior do que um mero acordo comercial, contratual. Já é um embricamento.” (Informante Analista 3)

Normalmente a DIPAR identifica todos os centros de excelência de formação no mercado, atuantes nas áreas de *marketing*, finanças, propõe a negociação e formaliza o acordo.

Os critérios têm sido flexibilidade, reputação – avaliação do MEC, da CAPES, envolvendo qualidade técnica e do corpo docente – e preço, esses dois últimos sendo, geralmente, os critérios de peso para o Banco. Também a regionalidade, isto é, a preferência recai para aquelas instituições que estão próximas da regional a ser treinada, em função da proximidade física quanto sócio, econômica e cultural.

São parceiras da UNI-BB: Universidade de São Paulo (USP, desde 1992); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, desde 1994); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, desde 1994); Universidade Federal do Paraná (UFP); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal da Bahia (UFB, desde 1994); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, desde 2000); Fundação Getúlio Vargas (FGV, Rio desde 1993); Fundação Dom Cabral (FDC); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio, desde 1993); *Trend School* (desde 1988); Dorsey, Rocha & Associados Consultores (desde 1986); Amana-Key Desenvolvimento e Educação (desde 1997). Também existem as parcerias internacionais, para a formação dos gestores que atuam em agências do Banco do Brasil no exterior, como a *Citischool* (UC do *Citibank*, em Miami e Nova York) e *University of Texas at Austin*, devido a sua expertise em finanças internacionais.

A fala do respondente é ilustrativa de um processo de parceria já anterior:

“A Universidade (a UNI-BB), a gente pode dizer que ela surgiu em 1992, com o sentido de parceria com as universidades do País.” (Informante Gerente 2)

Geralmente, as parcerias ocorrem para a educação formal – pós-graduação: mestrado e doutorado, cursos de MBAs e especializações – correspondendo a uma participação restrita

comparativamente ao número de cursos internos fornecidos, evidenciados nas Tabelas 4 e 5 e no relato a seguir.

“Basicamente elas (as parcerias) vão atuar em cursos de formação superior, quando tem que fazer um MBA, Cursos de Extensão, com carga horária acima de 150hs. ... a participação dos parceiros é só naquelas áreas onde o Banco não pode atuar mesmo, por uma questão de legislação, de certificação, coisas assim.” (Informante Gerente 3)

Tabela 4

Relação de modalidades de cursos (externos e internos) por hora de treinamento e número de treinandos, em 2003, na UNI-BB

Modalidades de Cursos	Nº Treinandos	Nº Horas Treinamento	Total Horas
<u>Junto a Parceiros Externos</u>			
Cursos MBAs:	734	262.422 Horas	687.329
Eventos de Atualização e Cursos Contratados no Mercado	25.414	424.907 Horas	
<u>Cursos Internos</u>			
Presenciais:	67.034	1.103.023 Horas	2.631.047
Auto-instrucionais e em Serviços	57.820	1.528.024 Horas	

Fonte: Banco do Brasil, 2004, adaptada pela autora da dissertação

Por meio da Tabela 4 é possível inferir que as parcerias junto a instituições externas, para elaboração de cursos que não sejam de educação formal (graduação e pós-graduação), em relação ao número total de horas de treinamento na UNI-BB e em relação aos cursos internos apresentam a seguinte proporção, conforme Tabela 5.

Tabela 5

Proporção de cursos internos e de cursos externos da UNI-BB, em 2003

Cursos Internos e Externos	Horas Treinamento	Porcentagem H/T
Cursos Internos: (Presenciais, Auto-Instrucionais, em Serviço)	2.631.047 H	38,2%
Cursos e Eventos Externos: (Evento de Atualização e Cursos Contratados no Mercado)	424.907 H	6,1%

Fonte: Banco do Brasil, 2004, adaptada pela autora da dissertação

Nota: Os cursos externos são aqueles que são desenvolvidos juntamente com parceiros externos

e aqui, não incluem os cursos de educação formal: graduação e pós-graduação (*strictu e lato sensu*).

A UNI-BB apresenta uma produção interna de cursos e seminários, elaborada e planejada pelos seus próprios funcionários, bem maior e mais significativa do que a produção junto a parceiros destinada a conteúdos diversos, sem contar a proporção destinada à educação formal.

De acordo com o parceiro entrevistado para este estudo, trata-se de uma relação que se estabelece há 20 anos e que se aperfeiçoa em termos de parceira ao longo desse período. No entanto, desde o começo, o Banco sempre deu ênfase para o conhecimento gerado internamente. O trabalho nesse caso acontece basicamente em quatro frentes, a saber:

- programa de desenvolvimento de novos gestores;
- programa de MBAs; e de Especialização;
- governança corporativa;
- educação à distância, que parece estar parado, devido a dificultadores de ordem tecnológica por parte do Banco.

“[nome do Parceiro] possui uma parceria com o Banco há uns 20 anos porque o Banco tem uma equipe interessante, eles investem muito no pessoal, e tem também uma auto-suficiência, eles mesmos faziam o projeto, os diagnósticos internos. O projeto é deles, conteúdo todo, nós temos que adaptar e oferecer o que cada instituição tem de mais forte.”
(Informante Parceiro)

Outro ponto destacado pelo parceiro é que o Banco vem num movimento crescente de abertura para o mercado, convidando os seus parceiros para fóruns e eventos internos no intuito de dividir a participação sobre as atuais tendências e direcionamentos mais estratégicos.

“Eles nos convidaram para participar de um Fórum Anual para tratar de questões que o Banco quer mudar; principalmente questões internas eram discutidas. Então o Banco quer contar com participações externa”
(Informante Parceiro)

Percebe-se que a prática de parceria com universidades e instituições de ensino constitui-se numa vivência antiga para o Banco e, portanto anterior à configuração da UNI-BB, além da concepção de parceria, que vem se aperfeiçoando no tempo, enquanto uma construção conjunta e de conciliação de interesses.

Assim, em relação aos dados apresentados neste item – o modelo de Universidade Corporativa do Banco do Brasil – pode-se concluir até aqui alguns aspectos sobre a configuração da UNI-BB, a saber:

- a educação corporativa entendida como uma função da gestão de pessoas;
- o seu direcionamento para a ampliação e fortalecimento da relação com o público interno, mas também com a comunidade de aprendizagem;
- uma produção interna de conteúdos, cursos e de metodologias significativa, com predomínio de cursos presenciais em relação aos auto-instrucionais. Sendo que, até então, os cursos com parceiros externos – adaptados e não adaptados – contribuem com uma parcela importante, embora significativamente menor.

OBJETIVO I- B) Posicionamento Estratégico da Universidade Corporativa UNI-BB:

As decisões sobre a educação corporativa da UNI-BB, de ordem estratégica, são de responsabilidade da vice-presidência, diretoria de gestão de pessoas e gerência executiva, órgãos lotados em Brasília.

Percebe-se que, a partir de 2002, com a implantação da UNI-BB, as ações educacionais passam a funcionar em conformidade com os objetivos estratégicos do Banco, tanto os corporativos, quanto os de cada diretoria, conforme evidenciado pelos informantes.

“A UC à medida que ela é criada num contexto mais estratégico, ela traz também essa necessidade: de você vincular mais às estratégias do Banco. Então a grandes prioridades, por exemplo, de áreas de conhecimento para programas de bolsa (Mestrado e Doutorado) passaram a ser definidos a partir das estratégias do Banco. Também no *Balance ScoreCard* do Banco, de cinco perspectivas, a situação do cliente esse ano vai ter peso alto. Então a gente acabava priorizando as decisões sobre os programas a contratar no orçamento, recebendo as demandas de todas as áreas. Com a UC a gente passou a contratar em cima da estratégia do Banco. Então é um processo que precisa evoluir, mas passou a ser.” (Informante Analista 4)

“O direcionamento dos programas de bolsa também atende aos objetivos estratégicos, de priorização em cima das necessidades estratégicas da empresa. Então isso ocorre em todos os ângulos. Houve uma articulação ao nível das idéias e de intenção.” (Informante Gerente 1)

Apesar de antiga, a discussão em torno da necessidade de sistematizar e integrar as ações educativas com os programas e sistemas existentes e com as áreas de negócios do Banco, este processo parece ter ganhado força nova com a UNI-BB, que organizou e sistematizou todo o processo de capacitação, que passou a ser mais integrado e inserido numa lógica estratégica dos negócios, conforme evidencia o informante.

“A gente sistematizou e criamos digamos a imagem de um átomo; ela simboliza esse sistema. O átomo por quê? Porque ele é dinâmico, dentro de um átomo você tem o núcleo e o periférico. Então a essência, que é o *core business* da empresa é o núcleo da nossa formação, tá. Os pilares estão no núcleo da formação. E as áreas de apoio ao negócio são os nossos elétrons que estão sempre se modificando em função do negócio e do ambiente social.” (Informante Gerente 1)

“A gente criou a idéia de ter uma estrutura de formação com áreas de negócios e áreas de apoio-negócios; dentro de cada área de negócio ou apoio-negócio, dividido entre níveis: fundamental (é o que todos precisam saber, ou seja, o fundamento), instrumental (de acordo com as especificidades da área de trabalho) e estratégico (para ampliar a visão sobre o tema, a capacidade decisória sobre o tema).” (Informante Gerente 1)

A Rede GEPES conta com uma certa autonomia para identificar necessidades e desenvolver soluções locais, sempre em conformidade com as estratégias de gestão de pessoas e/ou com as estratégias de alguma das áreas de negócio, conforme explicita a experiência a seguir.

“Ele (o superintendente) levantou um tanto de questões diante de um resultado [relativas a um problema detectado na Regional Local] e veio discutir com a gente. E a gente trabalhou essa demanda e fizemos um seminário de gestão profissional, onde trabalhamos todo o agrupamento gerencial do Estado. E isso em parceria com a superintendência, percebe? Então isso é uma solução regional afinada com a estratégia.” (Informante Analista 2)

De acordo com relatos, no ano de 2003, parece que houve avanços em relação à participação de diversos níveis na discussão estratégica, segundo os relatos.

“Um ano atrás, logo quando assumiu o novo presidente de GP-RSA, todos os gerentes regionais, e seus substitutos de núcleo, passaram três dias em Brasília, num seminário, fazendo realinhamento estratégico, onde foi de novo pensado qual seria o papel da área; da DIPES; qual seria o papel das divisões que compõem essa diretoria e na seqüência, qual seria o papel das gerências regionais que constituem a GP. Tivemos

oportunidade de estar confirmando ou revendo essas estratégias. Foi um movimento de continuidade dessa busca de uma construção estratégica coletiva, mas nunca foi grande desse jeito.” (Informante Gerente 6)

“Agora, a estrutura do Banco proporcionou um melhor alinhamento, que foi o Presidente e o conselho trabalharem juntos. Toda terça feir a eles se reúnem e trabalham toda a pauta do Banco, dos projetos estratégicos do Banco. Aí tem hora que entra RH, GDP, TAO e todas as áreas começam a conversar. Então teve um ganho.” (Informante Analista 5)

Entretanto, pode-se perceber que o alinhamento estratégico das ações educacionais e da gestão de pessoas como um todo, constitui-se num processo ainda em construção, podendo melhorar no que diz respeito à participação de segmentos representativos do Banco no processo de elaboração das estratégias, como relata o informante.

“O processo de formulação estratégica do Banco é ainda muito calcado na participação dos diretores e vices presidentes. Vem os superintendentes estaduais, que são os representantes de quem está em relacionamento com o mercado, pra participar dessa discussão, mas não há ainda uma discussão, uma reflexão sobre competências essenciais que a gente precisa ter no futuro, por exemplo. O planejamento estratégico nosso tem essa participação de diretores e que têm essa dimensão ampla da realidade e eu acho que esse processo de formulação deveria chegar no nível de gerencia executiva, que, em última análise, são os propositores das políticas da empresa, junto com seus gerentes de divisão. Então ainda não se chegou a uma participação no nível que deveria ser. Quem vai à reunião de planejamento estratégico participar a fundo da discussão, em geral, é o diretor de área. Ele (o gerente executivo) recebe o documento pronto, que ele dá uma criticada por escrito, mas ele não vai para o debate. Ele não tem um espaço para exercitar a defesa de seus pontos de vista num fórum mais nucleático, com a presidência da empresa, por exemplo. O gerente executivo da área de capacitação deveria participar mais ativamente desse tipo de discussão”. (Informante Gerente 1)

Em contrapartida, há os que pensam que a questão não está numa maior participação do planejamento estratégico, mas em questões de outra ordem, como os relatos a seguir.

“Acho que a participação existe sim. O que precisa é de maior aderência e comprometimento dos gestores de cumprir o que o conselho diretor acordou, porque na hora de fazer a operacionalização, acontece algo que os processos começam a emperrar, ou não tem fôlego para continuar e aí vêm as desculpas honrosas, o momento, e aí a gente vai ...” (Informante Analista 5)

“Agora, o que acontece, que eu vejo aí é uma briga de poder: não é porque o vice presidente e os gerentes executivos chegaram a um consenso de trabalho, que o trabalho é operacionalizado na prática parece que há boicote...” (Informante Analista 5)

De certa forma, os reflexos desse processo têm repercutido no nível da Regional, que percebe, que em determinados casos, a gestão de pessoas poderia ser mais atuante junto às definições estratégicas, ponderando as realidades locais, no que se refere as suas potencialidades e limitações, como indicam as falas abaixo:

“a área comercial varejo fala a estratégia comercial para pessoa física, que é aumentar a base de clientes em 50 mil contas. Ela define isso e passa isso para a superintendência. E vai distribuindo essas metas. Aí a área de gestão vai assentar junto e vai verificar a possibilidade e pode questionar. Olha, como vai ser o impacto disso no trabalho dos funcionários? Que capacitação eles precisam e quantos funcionários precisa para isso? Vai ter uma sobrecarga a mais de trabalho? Ou nós vamos precisar de um concurso? Ou de repente a gente fala, olha, não temos pessoal suficiente. Então ter essa autonomia para dizer, não é autonomia, é possibilidade de negociar ...olha não temos pessoal suficiente, temos que rever isso. Essa é uma conquista a ser feita ainda, que eu acho que tem muita coisa a gente já tem avançado.” (Informante Analista 2)

“eu acho que as regionais poderiam estar mais envolvidas no processo durante. Então tem um ano que a gente não vai lá para discutir estratégia e muita coisa muda, a gente ainda não tem um acompanhamento, a gente não faz parte desse processo de atualização dessas estratégias. Esse é um ponto que a gente poderia estar ajudando muito porque a gente vivencia o dia-a-dia, o que dá certo, o que não dá certo, modifica algumas coisas e temos uma contribuições a dar.” (Informante Gerente 6)

Em alguns casos, os efeitos dessa limitação têm sido superados por experiências satisfatórias e promissoras de aproximação da gestão de pessoas e seu braço de educação com estratégias das áreas comerciais, em nível regional, conforme relatos.

“A superintendência fazer um negócio, grandes negócios e chamar a gente para unir, como UC, e mostrar o trabalho da gente. Quando você vai para uma área comercial e você leva a área de educação junto, você realmente está agregando valor.” (Informante Analista 2)

OBJETIVO I- C) Financiamento da Universidade Corporativa UNI-BB e afins

Basicamente, a grande maioria da alocação orçamentária para a UNI-BB é de origem interna, sendo que, em 2003, os investimentos declarados foram em torno de R\$ 92.054.250,00 milhões destinados às ações educacionais diversas que compõem a educação corporativa do Banco. A Tabela 6 permite uma visualização a respeito dos investimentos feitos nos últimos quatro anos.

Tabela 6: Investimentos em Desenvolvimento Profissional do Banco do Brasil, nos últimos quatro anos

Investimentos em Desenvolvimento Profissional	
Ano	TOTAL
2000	R\$ 71.091.594,00
2001	R\$ 66.608.035,00
2002	R\$ 62.173.487,00
2003	R\$ 92.054.250,00

Fonte: Banco do Brasil, 2004.

Esses dados podem ser reforçados pelo relato do informante abaixo:

“nossa universidade é o maior orçamento na América Latina, empresarial, 78 milhões, mas isso é investimento direto, fora as despesas dos 12 centros que estão operando a todo vapor. Eu tenho 30 salas de aula aqui embaixo que não entram nesses R\$78 milhões, então a infra-estrutura ela não conta, toda a parte de pessoal também não conta. O sistema deve chegar a quase R\$100 milhões. É um orçamento respeitável.” (Informante Gerente 2)

Com relação à receita direta gerada via relações de parcerias com a comunidade de aprendizagem, a informação é de que esse não é o objetivo-fim da educação corporativa do Banco, embora ela contribua direta ou indiretamente nas relações negociais, agregando valor e diferencial em relação à concorrência, por exemplo. Sobre o questionamento acerca do interesse do Banco em estender os seus *serviços educacionais* ao público externo diversificado, as respostas foram coincidentes no seguinte sentido.

“Depende do que for acordado. Nesse caso [um cliente específico], não. Já é um cliente especial para gente. Teve incremento de negócios, pelas vias negociais, teve, por exemplo, concorrências, ele [o cliente] é muito cobiçado negocialmente e eles daram preferência para o Banco, porque o Banco estava atendendo de um modo diferenciado. Então, isso faz

diferença nos negócios, mas nem sempre tem que estar vinculado diretamente ao negócio em específico, percebe?” (Informante Analista 2)

“Nós não vendemos treinamento para público externo; não é um negócio. Isso pode até ser feito se for interesse do Banco, mas não com o propósito de vender cursos. Por exemplo, nossos programas de MBA, geralmente nós trabalhamos com o público externo e isso é interesse estratégico, claro e assumido pelo Banco. Então nós formamos uma turma de MBA, metade dela com o pessoal do Banco e a outra metade para profissionais de fora e vendemos essas vagas para os clientes ou potenciais clientes. Porque nos interessa isso, essa abertura, esse contato, essa troca. Primeiro, a gente ganha... relacionamento; as pessoas conhecem melhor o Banco e o Banco conhece melhor as pessoas.” (Informante Gerente 3)

Assim, de um lado, percebe-se que a educação corporativa do Banco objetiva constituir-se num diferencial a ser agregado nas relações negociais com a cadeia de valor, sejam elas diretamente comerciais ou não, o que pode ser comprovado pelos termos utilizados, como *para viabilidade da atividade-fim; como relação de parceria; reciprocidade negocial*, por exemplo.

Numa outra linha ou direcionamento estratégico, estão as ações e programas educacionais relativas à área de responsabilidade sócioambiental, que não necessariamente impliquem em retorno financeiro, *a priori*, porque apresentam, como princípio, a educação – na sua forma de informação, assessoria, consultoria, cursos etc – como instrumento para a viabilidade de um desenvolvimento local auto-sustentável, no futuro breve, conforme mostram os relatos abaixo:

“não, não são trocas financeiras puramente. Não dá para esquecer que é uma empresa financeira. é um país que precisa de uma empresa como o Banco que atue também fortemente numa área que não necessariamente esteja pensando em retorno rápido, pelo menos. Pode ser que futuramente, essas pessoas que vierem ser incluídas, possam dar algum retorno para a empresa, mas não necessariamente nesse primeiro momento seria essa a motivação.” (Informante Gerente 5)

“esses cursos de competências sociais não, esses entram como uma contrapartida social nossa para a comunidade [A relação comercial?] não é muito o paradigma, não. A base é implantação de nova cultura. Não necessariamente, porque, quando a gente fala de desenvolvimento local sustentável, a gente fala de toda a forma de organização da sociedade; o crédito entra como um apêndice. Olha, se precisar de crédito você tem, mas você pode funcionar sem precisar de crédito, desde que você negocie com seu fornecedor. Onde ele vai buscar o recurso não interessa pra gente. Interessa é a prestação de dizer para ele que o modelo de negócio dele pode ser financiado através de organizações do terceiro setor, que os

recursos possam ser captados no exterior, como o nosso Projeto de captação de recursos no exterior, por exemplo. Quais são os organismos internacionais que financiam cadeias produtivas?” (Informante Analista 4)

Internamente, as dependências – agências, órgãos internos – realizam um repasse financeiro mensal para a UNI-BB, como uma taxa de manutenção desta⁵⁴, e esse repasse ocorre, tendo ou não, os funcionários, participado de cursos. Diferentemente de antes, cujo pagamento era relativo ao número exato de funcionários participantes dos cursos, a prática atual visa funcionar como um incentivo ao uso dos recursos disponibilizados.

Diretamente, o funcionário não apresenta nenhuma contribuição financeira pelas ações educacionais disponibilizadas. Uma única situação que implica participação financeira do funcionário, porque o Banco entende como uma iniciativa de autodesenvolvimento necessária, inclusive, refere-se ao curso de graduação. Nesse sentido, o Banco contribui com o custo de 40% a 60% do curso, ficando o restante por conta do próprio funcionário.

Com relação ao retorno sobre o investimento realizado, as respostas foram genéricas e dispersivas, não apresentando dados significativos para descrição.

OBJETIVO II- ORIGEM E EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA UNI-BB:

OBJETIVO II- A) Razões para implantar a universidade corporativa:

No caso da universidade corporativa do Banco do Brasil, faz-se necessário primeiramente a abordagem sobre o processo evolutivo da área de treinamento e desenvolvimento – que já foi descrita no item 4.3, deste Capítulo – que culminou, na sua origem, ou melhor, na sua configuração, em uma universidade corporativa.

Isso porque, pelo histórico, pode-se ver que muitos dos programas, das ações instrucionais e dos recursos de treinamento e desenvolvimento disponibilizados e que constituem a UNI-BB já existiam, tendo sido criados cada um a seu tempo em conformidade com necessidades internas, mas num tempo anterior à configuração da universidade corporativa. Esta

⁵⁴ De acordo com o informante, o valor da mensalidade parece girar em torno de R\$500,00 a R\$600,00 por funcionário/ano e é relativo ao custo do treinamento por funcionário/ano, não incluídas as despesas de deslocamento, hospedagem etc..

trouxe aperfeiçoamentos e alguns avanços em sistemas e processos já existentes e em andamento na Gestão de Pessoas do Banco.

A Figura 11 evidencia os programas e ações educacionais relativos à Gestão de Pessoas do Banco do Brasil e os respectivos anos em que foram criados e que hoje, co-atuam com as ações da UNI-BB.

PROGRAMAS, AÇÕES, DISPOSITIVOS	ANO ORIGEM	SITUAÇÃO
1. Gestão Desempenho Profissional GDP	1998	Em andamento
2. Sistema Integrado Avaliação de Programas SIAP	1998-2000	Em andamento
3. Orientação Profissional OP	1996-1997	Em andamento
4. Programa Profissionalização	1996	Em andamento
5. Talentos e Oportunidades TAO	1997	Em andamento
6. Trilhas de Aprendizagem	2001	Em andamento
7. Parcerias com Instituições de Ensino e Cadeia de Valor	1993	MBA idem
8. Portal - Plataforma tecnológica	1999-2000	Em andamento
9. Treinamento à distância com mídia tradicional	1967	Em andamento
10. A TV Corporativa	1998	Repensada
9. Programa Extraordinário	2003	Pós UNI-BB

Figura 11: Quadro sobre a relação dos programas e ações educacionais da gestão de pessoas do Banco do Brasil e ano de origem

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação.

As datas mencionadas são uma aproximação, não significando precisão temporal, mesmo porque os próprios funcionários consultados para tais informações evidenciaram divergências e muitas dúvidas nas respostas, alegando, inclusive, excesso de mudanças na organização. Também a expressão *em andamento* significa que continuam sendo revistos e aperfeiçoados, sendo alguns não implantados totalmente, como é o caso do SIAP.

Considerando esse dado histórico, torna-se necessário compreender melhor a concepção da UNI-BB e os motivos que levaram o Banco a essa configuração.

Fundamentalmente, em termos de concepção ou o significado atrelado à UNI-BB, de acordo com os relatos, pode-se entendê-lo em duas dimensões:

- a primeira refere-se a toda uma proposta de sistematização das ações, dos recursos, dos sistemas e programas existentes, implicando redefinição e realinhamento

estratégico, em maior integração entre esses elementos, no seu funcionamento e no acesso a eles e maior visibilidade do conjunto educacional como um todo, no que ele oferece de possibilidades e de exigências quanto à capacitação profissional. A estratégia era basicamente melhorar a percepção dos funcionários sobre todas as ações e soluções de aprendizagem, sobre todas as oportunidades de desenvolvimento oferecidas pelo Banco desde há mais tempo. E também dar maior visibilidade para a cadeia de valor;

- a outra dimensão refere-se a uma estratégia mercadológica no sentido de dar uma maior visibilidade e força à imagem institucional do Banco, tendo em vista a ampla vivência e expertise da área de gestão de pessoas em gerar seus próprios recursos de desenvolvimento profissional. Essa estratégia poderia representar ganhos para a Empresa, ganhos de ordem interna e de ordem externa.

Os relatos abaixo evidenciam as descrições acima.

“Eu acho que, até mais para o mercado do que propriamente para a instituição, a criação da placa da universidade é importante, porque visualiza na prática, até por conta de uma terminologia, algo que é feito em termos de educação empresarial, embora o Banco seja *benchmarking* em muito trabalho para o próprio mercado e público em geral ...” (Informante Analista 4)

“O apelo mercadológico ajuda a tangibilizar o conceito porque, à medida que esse conceito vai se consolidando, as pessoas compreendem esse conceito de maneira mais fácil; então a gente achou que ele poderia trazer um ganho adicional.” (Informante Gerente 3)

“A EC é um mapa estruturante nas políticas de gestão de pessoas; isso passa pela universidade; a proposta da universidade é ser um grande mapa, onde as coisas relacionadas ao desenvolvimento profissional vão estar, vão ser oferecidas para funcionários, seja mediado pela tecnologia, pela sala de aula, seja nos locais de trabalho, tudo que esteja relacionado por educação corporativa e isso é extremamente amplo; o que é educação corporativa? Quase tudo pode se encaixar dentro disso, até a proposta da universidade.” (Informante Analista 1)

Externamente, a denominação de *universidade corporativa* ganhava força no mercado e, internamente, o Banco começou a ser questionado sobre a possibilidade de adotar também essa denominação. Por meio de um estudo sobre o assunto, junto a autoras como Meister (1999), Eboli (1999a) e Fleury [2002?], a comissão eleita para esse estudo identificou dez componentes fundamentais que compunham o tema. Paralelamente, fizeram visitas de *benchmarking* a dez

instituições públicas e privadas que se autodenominavam universidade corporativa. O objetivo foi identificar as práticas adotadas no mercado que se aproximavam ou se distanciavam daqueles dez componentes identificados anteriormente. A conclusão foi que já tinham consolidadas oito dos dez componentes e, em relação às instituições visitadas, a que tinha maior número de componentes apresentava um total de seis componentes; algumas apenas dois componentes, segundo relatos.

Após um processo interno de aperfeiçoamento do sistema de diagnóstico e controle e de um seminário, com diversas áreas do Banco, para definição de missão, visão de futuro para três anos e definições de responsabilidades para a universidade corporativa, foi proposta a sua criação, com o nome inclusive, como mostra o relato.

“E propusemos a adoção dessa denominação também porque nos sentimos bastante confortáveis à medida que, com o aprimoramento desse dois itens, teríamos de fato esses dez componentes e o mercado que já se autodenominava UC, na prática, atuavam como tradicionais depts de T&D.” (Informante Gerente 3)

Os relatos abaixo também evidenciam a forte correlação da concepção da universidade corporativa com o momento da gestão de pessoas do Banco, naquela época, como segue abaixo.

“O material tem os conceitos de forma muito clara, mas tem algo mais explícito ainda. Quando o Banco se propôs a ver o que era a UC, ele viu que já fazia o que ela propunha e muito mais há muito tempo. O Banco percebeu que estava muito mais à frente da UC. Daí, o questionamento se se estaria andando para trás se adotassem a UC. Com a visão de mercado, parece que sim, porque, quando você pega uma UC de [cita nomes de empresas], e sei lá mais qual, vai ver que provavelmente a extensão dela e a importância dentro da política de gestão de pessoas, dentro da organização, com certeza, é menos relevante do que a proposta que o Banco já tinha, antes de adotar essa placa. Então tem uma discussão aí de *marketing*, de *endomarketing*, como também de como marcar um momento novo na gestão de pessoas? Como deixar claro que estamos chegando num novo momento sem deixar uma marca forte? Então é também um momento de uma certa maturidade.” (Informante Analista 1)

A marca ou a *placa* – conforme chamam internamente – de universidade corporativa também está relacionada com esse processo, na medida em que um novo nome surge para caracterizar algo que, no caso do Banco, já vem se dando continuamente. Assim, em função de um diferencial de ordem tecnológica e de sistematização estratégica, sistemas e ações antigos de gestão de pessoas ganham uma *nova* denominação e, conseqüentemente, uma *nova* representação simbólica na organização.

Os comentários a seguir complementam essa linha de raciocínio.

“Eu não pensava na idéia dessa placa, que eu acho que isso é *marketing* institucional da área de RH, essa história de UC é *marketing* institucional, isso é besteira, não é isso que vale, entendeu? Isso é besteirada. O problema é o seguinte: é o que as áreas fazem em termos de ações concretas em termos de desenvolvimento.” (Informante Gerente 2)

“O que ocorreu foi que por volta de um ano atrás resolverem dar a placa para poder fazer *marketing* institucional da área e precisava fazer mesmo porque o profissional de RH é um profissional que fica muito focado nessa área de pessoal e tal e não conhece as ações bonitas e treinamento, que é uma área bonita de desenvolvimento, e fundamental no conhecimento é uma área que precisa de visibilidade.” (Informante Gerente 2)

“Eu acho que é uma adequação de linguagem, que é importante você mudar, às vezes, os nomes, para você mostrar... Que gancho que dá para as pessoas se tudo é a mesma coisa? Tem que ter o gancho da linguagem. Então, se a minha estratégia é de fazer do local de trabalho um local de aprendizagem, como é que eu vou convencer as pessoas de que isso de fato é uma verdade? Tem a ver com mudar os nomes; eu tenho que começar a chamar o meu administrador também de educador.” (Informante Analista 1)

Em conformidade com as exigências de um mercado competitivo, as duas dimensões foram determinantes na passagem de uma estrutura de T&D existente para uma estrutura de universidade corporativa. Associados a isso, outros fatores internos que corroboraram para essa configuração, como relata o respondente.

“Uma coisa que sempre em função dos prolongados debates, cansativos e repetidos debates no Banco, que nunca avançou dentro da área de treinamento era a idéia de se criar um currículo e sistematizar a formação e na área de treinamento. Estava em curso uma discussão sobre a sistematização do treinamento do Banco. Que era o quê? A formação gerencial e a formação técnica. Esses dois eixos. Isso havia muita divergência, muito debate, muito conflito sobre isso e nunca se conseguiu ter uma posição, digamos, de equacionamento de divergência e fazer isso avançar. Havia lideranças fortes por um campo ou por outro.” (Informante Gerente 1)

“Naquela ocasião, a gente já tinha um programa de MBA estruturado e aí a UC veio pra ganhar força, na medida em que a gente já tinha uma boa estrutura e tal e a gente precisava também obter ganhos de imagem para a empresa, né, junto aos clientes e aos próprios funcionários, porque os funcionários estavam questionando, implantar isso era uma necessidade. E aí que tipo de ganho a gente poderia ter além de ganho de imagem?

Primeiro: mais recursos para capacitação, na medida em que a UC daria também maior representatividade e simbolismo para área de formação e é uma dimensão política que está presente, a disputa de recursos internos dentro da empresa, né. E outro ganho essencial seria se a gente conseguisse aproveitar o momento para lançar, o que no passado nunca andou, que era sistematização da formação. Esse, digamos, eu acho que é o principal aspecto que veio como novo.” (Informante Gerente 1)

Além da dimensão política, fortemente presente na organização, a dificuldade interna em relação à sistematização da capacitação relacionava-se também com questões conflitivas, geralmente, inerentes à área, também de ordem política, como a viabilidade de um currículo por competências ou por cargos, o descompasso do nível de profissionalização dos gerentes em relação às demandas do mercado, as divergências de enfoques em relação às formações gerencial e técnica entre outras. E via universidade corporativa, buscou-se fazer um arranjo na tentativa de nortear melhor a formação profissional, focada fundamentalmente nos gerentes e técnicos, dando também uma configuração de maior abertura para o mercado. Isso pode ser comprovado pelas informações abaixo.

“E no Banco a gente precisava um pouco mais de especialização, a especialização de você dominar bem, ter uma expertise de uma área técnica, de fazer a diferença quando se assenta para uma discussão. Isso no Banco faltava. Era muito em cima do senso comum, era pouco científico o nosso processo de trabalho e a UC, à medida que ela é criada num contexto mais estratégico, ela traz também essa necessidade: de você vincular mais às estratégias do Banco.” (Informante Gerente 1)

A tecnologia também foi um fator que influenciou no processo de emergência da universidade corporativa, por meio da melhoria parcial dos recursos tecnológicos do Banco como suporte para viabilizar as ações educativas mais amplamente, como foi mostrado por um informante:

“Ocorre que o Banco estava atrasado tecnologicamente e teve um processo de amadurecimento tecnológico recente. Então, uma solução via Web, no caso nosso demorou um pouquinho para chegar. Nós ainda estamos aprendendo a lidar com internet e intranet, uma cultura recente no Banco Então a UC ela nasce num momento também onde é possível a gente utilizar essas tecnologias, porque tem um dado de novidade que é intensificar os uso dessas novas tecnologias para os programas de EC, mas no nosso caso, sem jamais abandonar o que nós já vínhamos fazendo, o tradicional: educação em sala de aula, educação em vídeo com instrutores.” (Informante Gerente 1)

“Fomos agregando outras mídias, *CD-ROM*, treinamento via *web*, a tele, videoconferência, enfim, hoje as nossas soluções educacionais são distribuídas pelas mais diversas mídias.” (Informante Gerente 4)

Apesar de alguns progressos, a melhora é parcial, na medida em que são encontradas sérias dificuldades de ordem tecnológica, que, caso fossem sanadas, poderiam não só intensificar o uso, como também aperfeiçoar a qualidade e finalidade das ferramentas gerencias, como mostram as falas.

Pode melhorar mais; para você navegar no curso, o sistema toda hora trava, muito fraco, pode ser que tenha melhorado porque o Banco trocou alguns computadores, dava falta de paciência e aí você larga para lá, porque você tem milhões de coisas para fazer. Principalmente esses cursos da universidade, pelo menos o que nós tentamos daqui.” (Informante Caixa Executivo - Agência)

“Além do tempo, quando você arrisca acessar um curso, a tela trava em determinado momento e não destrava...” (Informante Escriturário-Agência)

“Em *web* a gente só não faz mais porque nós ainda temos alguns problemas em termos de linha, tecnológicos, se não a gente investiria mais, porque a gente tem expertise aqui dentro para trabalhar com isso.” (Informante Gerente 4)

Nossas agências, a ambiência para fazer treinamento, então as plantas nas nossas agências não têm salas de autodesenvolvimento, não tem local, de onde o colega possa acessar os cursos ou fazer os cursos, essa ambiência nas agências também poderia maximizar o uso. Então, essa ambiência necessária no interior das agências é fundamental e é um dos nossos dificultadores.” (Informante Analista 4)

É fato que a tecnologia em muito contribuiu para o avanço das possibilidades em termos de educação corporativa, mas, no caso da UNI-BB, por mais que tenha trazido inovações, há ainda muito o que melhorar, opinião unânime entre todas as categorias entrevistadas. Por não estar ampla e potencialmente equipada, a base tecnológica constitui-se ainda num limitador.

OBJETIVO II- B) Aspectos originais em relação à configuração anterior (T&D). O que a UNI-BB agrega de novo?

De forma geral, o aspecto novo que a configuração de universidade corporativa trouxe coincide basicamente com a sua concepção, mencionada anteriormente, e diz mais de um olhar diferenciado sobre o que já existia do que propriamente mudanças que representem inovações.

Essa dimensão de um novo olhar é externada pela maioria como conferindo valor tanto interna, quanto externamente ao Banco. Os relatos apontam três dimensões principais como representações agregadas:

- a *sistematização* dos programas, recursos e ações educacionais, de forma integrada, articulada em torno de um mesmo conceito e orientada por um alinhamento estratégico. O componente tecnológico – via *web*, portal, intranet etc – contribuiu para essa configuração;
- maior *visibilidade* de todo o sistema educacional e de gestão e, conseqüentemente das possibilidades e caminhos relativos ao desenvolvimento profissional, desempenho, carreira etc, representando democratização de acesso;
- a ampliação da *comunidade de aprendizagem*, que refere-se às diversas possibilidades de parcerias com clientes, fornecedores e mesmo parceiros internos do Banco, implicando trocas de soluções educacionais, que representem valor para as partes envolvidas. Daí o slogan *agregar valor pela educação*. Isso significa o desafio de maior abertura e interação do Banco em relação ao seu funcionário e também ao mercado, tanto para oferecer, quanto para absorver competências.

Os relatos dos gestores e técnicos – GEDUC e GEPES BH – coincidem com a opinião de que o valor agregado ocorre tanto interna quanto externamente. Do ponto de vista interno – funcionário, a área de gestão, parcerias internas – foi fundamental porque além de agregar novas alternativas de capacitação às existentes, como os cursos via *web*, por exemplo, tornou mais acessível e organizado o que, até então, se apresentava solto e sem alinhamento estratégico e funcional. Além disso, a educação corporativa traz um novo sentido para o funcionário, na medida em que está articulada com os sistemas de gestão de desempenho, de desenvolvimento, de carreira e, futuramente de remuneração, como mostram as falas.

“A novidade talvez seja que tudo isso passou a ser enxergado pelo funcionário dentro da Universidade, antes isso tudo estava na diretoria de gestão de pessoas. O que mudou foi a sistematização. Como é que as pessoas enxergam o treinamento. Por exemplo, por que existe o curso de cultura organizacional? Porque a gente imaginava que era importante que o nosso gerente reconhecesse algumas ferramentas, daí os cursos tinham certa vinculação aos cargos. Eles eram desenvolvidos para atender algumas demandas de alguns cargos. O que se propõe com a UC é uma nova forma de estruturar isso, vinculado às áreas de conhecimento, às áreas de negócios do Banco. Então, o funcionário hoje, ele busca o curso a partir de uma outra necessidade, que vai ser criada nele, despertada

nele. O Banco, via UC, propôs uma nova estruturação, ordenação, apresentação de nossos mesmos programas.” (Informante Analista 4)

“Gestão de negócios internacionais, esse curso vai estar vinculado a quê? A várias coisas, ele pode ser entendido pela leitura dos negócios internacionais, mas ele não é só importante para negócios internacionais. Um funcionário que atua com grandes empresas no pilar atacado, com certeza, a formação em negócios internacionais é fundamental, porque é essa a linguagem de mercado, as empresas demandam...” (Informante Gerente 6)

[Antes da Uni-BB] “Essas coisas existiam, mas de maneira não sistematizada, não alinhadas em torno de um mesmo conceito, então a UC traz um alinhamento mais estratégico e com maior visibilidade para o funcionário.” (informante Gerente 3)

Ainda na GEPES BH e na GEDUC, a área de gestão de pessoas, como um todo, tende a ser fortalecida e já vem percebendo um reconhecimento maior por parte das demais áreas do Banco, pois, até então, o reconhecimento se dava internamente, de dentro para dentro. A ampliação da comunidade de aprendizagem tem trazido uma repercussão interna positiva para a área, ganhando mais força e reconhecimento porque foi percebida como um componente que agrega valor numa negociação externa. Algumas evidências disso estão aqui expostas.

“E aí, junto com a UC foi-se fortalecendo a unidade regional de gestão de pessoas, GEPES, onde a idéia é ficar mais próximo do funcionário e do mercado.” (Informante Gerente 6)

Então acho que isso a gente teve um ganho muito grande, enquanto reconhecimento da área enquanto tal. A gente era reconhecido, tipo assim, internamente, internamente e externamente. A superintendência fazer um negócio, grandes negócios e chamar a gente para unir como UC e mostrar o trabalho da gente. Quando você vai para uma área negocial e você leva a área de educação junto, você realmente está agregando valor. É um diferencial que o Banco oferece.” (Informante Analista 2)

“O diferencial foi isso: de aumentar essa comunidade de novas parcerias, novas possibilidades de estar negociando isso junto e de mostrar tanto para público interno quanto externo. Por que falo interno? Porque os nossos administradores, por exemplo, começaram a reconhecer a gente realmente como um diferencial que eles poderiam estar agregando numa negociação. Não era assim antes porque a gente ficava com os nossos cursos para o funcionário. Era só interno, percebe? A gente não tinha essa inserção maior assim, não. Agora depois disso, o que eu vi muito de ganho foi essa visibilidade interna nesse sentido e na visibilidade externa em termos de oferecer um diferencial para quem está lá fora...” (Informante Analista 2)

Na agência, apesar de a universidade corporativa ser pouco conhecida e subutilizada, o único aspecto novo percebido pelos funcionários entrevistados refere-se à melhor visualização dos cursos oferecidos, entendido isso como democratização de acesso, pois, antes, não sabiam o que o Banco tinha para oferecer, sem contar os trâmites operacionais para fazer acontecer a ação instrucional. Também o programa extraordinário é apontado como inovação, tendo sido muito bem avaliado na agência.

A questão de agregar valor internamente não se apresenta unânime, graças às divergências de percepções e de formas de pensar daqueles que fazem a organização. Há os que questionam se realmente a educação corporativa do Banco vem agregando valor ao seu funcionário, assim como se, em caso positivo, isso se deve à configuração da UNI-BB. Nesse sentido, algumas falas foram consensuais e são ilustrativas de uma visão mais crítica.

“Então a UC é maravilhosa para um publico mais da direção geral, agora da rede, as pessoas não têm tempo de respirar; meta é a palavra-chave. Que horário ela vai ter para se capacitar? O que que o funcionário mais quer? As pessoas pediam [no Relatório Anual] qualidade de vida. Cumprir a jornada de trabalho. Trabalhar seis horas, então que tempo as pessoas têm para olharem a UC?” (Informante Analista 5)

“Eu não tenho visto a educação corporativa agregar um valor maior. O que a gente teve depois? Nós estamos estudando processos, alavancando, melhorando coisas que foram feitas e que privilegiam apenas uma minoria, então nós estamos tentando arrumar processo. Agora, novidade? Não consigo ver.” (Informante Analista 4)

“O gestor ele tem a ferramenta, mas não sabe usar, ou ele sabe usar e não tem tempo. Entendeu? Eu te dou um *kit* cirúrgico e você não dá conta de fazer a operação, por n fatores. Então eu acho que a UC ela está perdida ainda: ela tem coisas preciosas que ainda não dá para serem usadas. O legal é a capacidade de prospecção, atendida no mercado, você tem o que há de ponta. O quanto que o pessoal está podendo absorver isso pra ampliar a sua capacitação, expandir e interferir na cultura?” (Informante Analista 5)

Os relatos coletados na agência respondem, em parte, se a UNI-BB tem agregado valor ao funcionário, pelo menos o da ponta (agências).

“Oferecer cursos melhores. Esses da intranet eu achei ruim, cursos mais práticos, realmente que a gente aproveite e ... por isso que eu acho que antigamente quando a gente ia, presencialmente, aquilo funcionava, você era obrigada a estar saindo da agência, ficava alguém no seu lugar, você ficava à disposição na sala de aula, concentrada com aquilo durante três

ou dois dias de curso. Agora não, você fica sempre falando: hoje não dá, hoje não dá, nunca dá porque realmente a gente não tem tempo, você pode perguntar para qualquer funcionário, qualquer setor, qualquer agência, o tempo é um problema sério, entendeu? Então por isso que eu acho que a intranet não está funcionando.” (Informante Caixa Executivo 1– Agência)

“Eu já tive colega que tentou fazer curso na intranet, curso de cadastro, super-interessante, e na hora que estava precisando fazer um serviço e ela estava fazendo curso, ela era criticada. Então uma coisa ambígua, gente esperando, telefone tocando, gerente cobrando. Impossível aprender algo. Para o segmento interno, eu acho que ... antigamente parece que tinha um curso de contas, de contabilidade, de coisas mais direcionadas para o serviço de banco e isso eu estou achando que piorou.” (Informante Escriturário – Agência)

“Agora nessa parte de cursos de dentro do Banco eu acho que piorou, apesar de se ter um número muito maior de cursos, a gente não tem tempo para fazer ou para ler, ainda mais agora com ponto eletrônico. Antes você parava para fazer os cursos, concentrava neles, agora você não os faz. Eu tenho vinte e dois anos de Banco e fiz muito poucos cursos no Banco.” (Informante Gerente Conta Pessoa Jurídica – Agência)

“Eu nem sabia o que era direito isso[sobre a universidade corporativa] e fui perguntar a uma colega antes de conversar com você.” (Informante Gerente Conta Pessoa Jurídica – Agência)

Esses relatos evidenciam que, na prática, uma boa idéia não garante ou representa, necessariamente, valor agregado para todo o contexto ao qual se destina; não consistindo numa relação direta entre intenção-resultados e apontando, obviamente, para uma série de outros fatores intervenientes na dinâmica organizacional.

Do ponto de vista externo, acredita-se que se agregou em imagem institucional junto ao mercado. A ampliação da comunidade de aprendizagem, com base na oferta e absorção de produtos e serviços educacionais vem trazendo um fortalecimento e um diferencial para o Banco junto aos clientes, fornecedores e frente aos seus concorrentes.

“O presidente da [Empresa Cliente] falou: O Banco tem muita coisa que a gente ainda não conhece e a [Empresa Cliente] tem muita coisa que o Banco ainda não conhece, apesar de a gente ser cliente há algum tempo.” (Informante Analista 2)

“Nós temos a parte de comércio internacional, de exportação, que a gente treina o exportado; são educadores nossos que dão treinamento em como elaborar uma carta de crédito, por exemplo.” (Informante Analista 4)

“Se o Ministério da Indústria e Comércio do governo colocou a exportação como prioridade e ele diz que a exportação brasileira não é maior porque falta treinamento; muitos exportadores brasileiros não sabem nem preencher uma guia de exportação; os termos são difíceis da área cambial, porque não o Banco do Brasil, que tem expertise nisso, não fornecer treinamento para treinar essa cadeia de valor? O Banco entra atendendo uma política nacional, uma política de governo, uma intenção estratégica dele e o treinamento.” (Informante Analista 4)

Assim sendo, parece claro que atender às estratégias de aproximação com o mercado tem se constituído num desafio mais viável e efetivo do que propriamente o desafio de aproximação e de geração de valor junto ao seu público interno. As causas que justificam tais dificuldades extrapolam os objetivos deste estudo, mas podem ser generalizadamente postas como de ordem política, cultural, históricas e estruturais.

Em termos de conteúdos instrucionais não houve modificação significativa, conforme o relato abaixo.

“Em termos de conteúdo instrucional dos programas, acho que as mudanças são praticamente nenhuma, porque não foram criados novos a partir da UC porque mudou o enfoque pedagógico.” (Informante Analista 1)

Com relação à didática necessária para esse contexto, percebe-se a importância em ser atualizada em termos de linguagem e de abordagens, conforme ilustram as falas.

“Eu vejo como inovação os papéis, por exemplo, o educador não é apenas um instrutor ou facilitador; ele, muitas vezes, dentro de um programa, ele precisa ser um tutor, um *coaching*; então ele tem que ter flexibilidade não apenas para pegar um conteúdo e transmiti-lo, torná-lo adaptável, mas ele tem outras ações além da ação de disseminação do conhecimento. O cara tem que ser um coordenador, mediador, ele tem que ser um analista porque, dependendo do contexto, ele pode atuar de um jeito ou de outro, para tornar o conteúdo mais atraente, ele está na Bahia ou no Sul, muda o perfil do educador, da própria maneira de educar.” (Informante Gerente 4)

“Agora o recheio, o desenho, isso é um diferencial porque ele [o instrutor] sempre tem que ir ao mercado buscar coisas novas; usar muitas metáforas, analogias, exemplos nacionais e internacionais, *cases* nacionais; há uma diversidade de públicos, ele tem que flexibilizar, mapear o cenário, quem é o público-alvo, que linguagem trabalhar em sala e quando temos que pensar em soluções à distancia.” (Informante Gerente 4)

Algumas inovações se dão em alguns cursos *on line* e esses associados à mídia impressa; na disponibilização via recursos tecnológicos mais avançados, como o *site* da UNI-BB

congregando todos os recursos e ações, em algumas metodologias na elaboração e transposição dos cursos nos seus formatos de mídia diversos e na estruturação do currículo profissional em áreas de conhecimentos ligadas às áreas de negócios, basicamente.

OBJETIVO II- C) Avaliação da universidade corporativa: dificultadores, facilitadores, perspectivas futuras

De maneira geral, a avaliação sobre a universidade corporativa do Banco do Brasil é positiva, no sentido de que, por definição, ela traz maior alinhamento estratégico às ações de educação do Banco, orientadas por um mesmo conceito, além de ampliar o rol de possibilidades educacionais e negociais com a cadeia de valor.

Favorecendo esse cenário, estão as pessoas que ocupam os cargos de vice-presidência e diretoria, ambos com formação acadêmica e profissional na área de educação, contribuindo favoravelmente para o reconhecimento e a inserção política da área, conforme o relato abaixo.

“Nessa última transição, tivemos uma grata surpresa no sentido de verificar que aquela perspectiva anterior seria muito melhor consolidada e valorizada internamente com uma nova direção. Prova disso é: uma diretora formada em pedagogia; o vice-presidente de gestão de pessoas e responsabilidade sócioambiental, que é mestre em educação e já foi secretário de educação de diversos municípios, tem uma atuação histórica na educação e responsabilidade social. A simples indicação dessas pessoas já é um indicativo do que será valorizado nessa área. Então as ações da UC ganharam maior reconhecimento e importância, as demandas em torno dos nossos serviços este ano duplicaram; estamos sendo exigido muito mais. As regionais também estão sendo mais exigidas.” (Informante Gerente 3)

Outro aspecto positivo refere-se à maior visibilidade proporcionada ao funcionário em relação às ações educacionais e suas inter-relações com os demais programas e sistemas internos relativos às diversas áreas de apoio, como, por exemplo, a gestão de pessoas.

Um terceiro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que a placa UNI-BB representa um movimento do Banco de valorização e sistematização de sua expertise em áreas diversas e a consequente disponibilização de todo esse conhecimento ampliando a sua capacidade de relacionamento com o público interno e com o público externo.

Como em todos os processos de aperfeiçoamento organizacional, os aspectos favoráveis ganham relevância, sendo determinantes, inclusive, para o seu sucesso. Entretanto, não ofuscam – ou pelo menos não deveriam – a complexidade da dinâmica organizacional e, em especial,

aqueles elementos que possam se configurar como dificultadores de determinado processo em andamento. Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar quais têm sido os dificultadores no caso da educação corporativa do Banco, separando-os, para efeito didático, em dois âmbitos.

Num âmbito mais macro, foi mencionada a condição de sujeição a uma ingerência conjuntural, em decorrência de ser uma instituição de economia mista e sujeita ao capital da União. Essa vulnerabilidade política gera também uma vulnerabilidade de gestão, como vem ocorrendo atualmente em todo o Banco e não seria diferente no campo da educação. Os relatos coletados mostram o quanto tais mudanças têm interferido no processo de definição gerencial e, até mesmo, estratégica das áreas.

“Nós temos dentro, o que está fora, no governo, representante de muitas correntes políticas. Essa dificuldade de a empresa caminhar para um lado é um pouco complicada.” (Informante Analista 4)

“A gente não sabe qual é o papel do Banco do Brasil com o novo governo. Isso precisava ser discutido. Hoje, o Banco tem dois eixos, o social e o negocial e não sabemos qual peso será dado para cada um... Claro que você tem missão, plano diretor, valores, acordo de trabalho, mas acho que os gestores não têm clareza qual é o novo papel.” (Informante Analista 5)

“Eu acho que vai haver uma necessidade de aprofundamento e de definição melhor dos caminhos que a gente vai ter que percorrer daqui para frente. Pelo menos, para o atual mandato, teremos uma definição melhor sobre os caminhos a serem estruturados de fato. Se a gente mantém essa sinalização voltada mais para o social, uma empresa mais integrada na comunidade, mais responsabilidades sócioambientais, um crédito mais responsável, todas essas questões que envolvem microcrédito, todas as políticas do governo; se dentro da empresa isso vai se conseguir estruturar e criar raízes profundas. Continua sendo a tendência de uma empresa mais integrada à comunidade, e procurando atender não só as necessidades internas, mas também as necessidades da comunidade onde ela atua e principalmente voltada para os programas do governo.” (Informante Gerente 4)

Em decorrência da vertente de responsabilidade sócioambiental orientada pela atual vice-presidência, muitos conhecimentos e expertise interna das áreas, via parceria com a área de educação corporativa, têm sido transformados em cursos e projetos novos e/ou reformulados, no intuito de atenderem à orientação de levar à comunidade melhores condições de informação e assessoria para promover o desenvolvimento local sustentável e a conseqüente inserção social.

Também num nível mais estratégico, busca-se encontrar alternativas para que o funcionário encontre condições favoráveis de tempo, de infra-estrutura física, de valorização, de

prazer e sentido em aprender, no intuito de usufruir com mais intensidade e abrangência das ações educacionais disponibilizadas, como demonstram os informantes.

“Existe uma discussão estratégica de tentar solucionar o desafio de como incluir, na dinâmica da empresa, a possibilidade, a condição desse profissional estar treinando, se preparando; como desenvolver as competências dos nossos gestores para eles prepararem as suas equipes.” (Informante Gerente 6)

“Mas principalmente a nossa relação com fornecedor, relação com o nosso cliente, o ambiente aqui em cima, por exemplo, quando a gente disponibiliza o produto, o pós-venda do produto parece que não é atribuição da UC. Parece assim: eu rodo o produto, eu disponibilizo o produto, e o cliente vai na prateleira e compra. Eu não me preocupo, às vezes, com as condições que ele está comprando aquele produto. E a UC tem que se preocupar também se está tendo condição de compra.” (Informante Analista 4)

“Então, às vezes eu disponibilizo diferentes treinamentos, treinamento auto-instrucional, mas eu não sei como está sendo realizado isso. Por quê? Porque o ambiente para treinamento hoje, as horas destinadas a treinamento elas concorrem com as horas destinadas à venda de produtos, horas de trabalho, mesmo que na hora do trabalho haja um tempo, você está ali, o telefone toca, um colega chega para tirar uma dúvida.” (Informante Analista 4)

“Como os nossos treinamentos têm a ver com o negócio ou com a orientação estratégica para o negócio, abrir o treinamento para fazer em casa pode implicar denúncias trabalhistas e aí é outro dificultador, quer dizer, nós temos que encontrar uma mediação entre sindicato, UC, colega, funcionário...” (Informante Analista 5)

No âmbito da operacionalização da educação corporativa, seja na GEPES BH, seja na GEDUC e, principalmente, nas agências, os dificultadores apontados representam desafios tanto para quem pensa sobre o processo, quanto para quem executa. Foram destacados fatores como: 1. a exigüidade de pessoal, considerando as inúmeras possibilidades de trabalho que a UNI-BB pode e tem trazido; 2. num contexto competitivo, a cobrança por metas e resultados junto ao funcionário em contrapartida à expectativa por uma postura mais proativa deste quanto à capacitação e profissionalização, por meio das ações instrucionais fornecidas pela UNI-BB; 3. a dificuldade de os educadores deixarem seus postos de trabalho para lecionar os cursos presenciais da UNI-BB, entre outros aspectos reveladores de necessidade de aperfeiçoamentos no processo educativo da UNI-BB, conforme elucidado abaixo.

“A universidade como um todo precisa de mais apoio, mais gente; eu não posso me queixar só da minha área porque eu sei que a exigüidade de pessoal está em vários setores do Banco.” (Informante Gerente 4)

“Uma pressão muito grande por resultados, por meio da venda de produtos e serviços; por atingir metas que são muito objetivas; fazer as agencias serem lucrativas e ao mesmo tempo obterem satisfação por parte da clientela. A concorrência é muito grande. Então há, muitas vezes, dificuldade em compatibilizar lá na ponta exigências de resultado com tempo para que o funcionário possa dedicar à ação instrucional. Temos procurado equalizar essa dificuldade para que uma necessidade não exerça competição com a outra. Eu diria que essa é a mais importante.” (Informante Gerente 3)

Eu sinto a universidade com grandes possibilidades e querer ser, mas cadê (as pessoas) entendeu? Para o tanto de possibilidades da UC é uma ginástica, um mundo de possibilidades e você entra em frustração. Você quer fazer acontecer e você tem essas limitações [número de pessoas].” (Informante analista 2)

“Uma dificuldade nossa hoje está na formação dos nossos educadores. São colegas da ativa, eles saem para atuar. Então, há uma dificuldade muita grande da liberação dele. Como as agências estão enxutas, sair um colega para dar um curso de dois três dias, ele pode inviabilizar uma venda, um negócio, como hoje, temos uma família enorme de cursos, quer dizer...” (Informante Gerente 4)

Essa dificuldade em fazer a educação chegar ao funcionário é entendida por alguns como um problema de comunicação; outros pensam se tratar de uma postura do Banco em resgatar aspectos essenciais para com seu funcionário de uma forma mais consistente e, outros, a entendem como um problema estrutural. Os relatos são ilustrativos.

“Por outro lado, o que se vê: aqui tem uma fazenda, o que eu quero? Eu quero um trator de última geração e você fica me dando uma Mercedes, sabe? Então a UC é maravilhosa para um publico mais da direção geral, agora da rede, as pessoas não tem tempo de respirar; meta é a palavra-chave. Que horário ela vai ter para se capacitar?” (Informante Analista 5)

“Tem programação de curso o ano inteiro, o problema é que a gente não pode... Eu tenho dois anos e meio nessa agência e fiz um único curso. Até porque antes a gente tinha mais facilidade de ter essa disponibilidade de ir fazer os cursos. O maior complicador é a liberação de mão-de-obra. Esse é o grande dificultador: você fazer mágica com o recurso que você tem.” (Informante Gerente – Agência)

Em meio aos facilitadores e dificultadores e, em função das diretrizes do governo e da conseqüente alteração de quadro de gestores do Banco, o momento atual tem sido de questionamentos sobre a universidade corporativa, em seu sentido mais amplo e, em paralelo, algumas ações, como podem comprovar os relatos.

“A UC perdeu um pouco o impacto, a energia natural, que era forte no início e durante o seu primeiro ano. Inicialmente, a idéia era oferecer um tipo de educação não só para os funcionários, mas também para o público externo em geral. Para funcionários, seria através de intranete e presencial, e para público externo, seria através de um Portal, com informações diversas, disponibilizadas para qualquer um que acessasse. Num segundo momento, e isso, segundo relatos, após o governo novo. O pensamento tem sido o de falar para o funcionário, conversar e ouvir mais o funcionário e algo diferente disso não tem sido muito bem visto.” (Informante Analista 1)

“A gente deixou um pouco a universidade corporativa para trabalhar processos que estão doloridos, que é pagamento, saúde, jornada de trabalho, então nós estamos trabalhando o chão da fábrica, que antes não era escutado. Acho que é isso assim, a grande cirurgia que está sendo feita, é assepsia mesmo, sabe, lá na base...” (Informante Analista 5)

“Como o programa extraordinário, por exemplo, que é uma forma de capacitação, que não é interna, mas que vem agregar com a educação que o Banco oferece. É justamente a forma de complementar as ações de capacitação. Então, em termos, a gente se volta mais para o interno. Continua ainda com essas parcerias com as comunidades de aprendizagem, mas se volta mais com foco interno.” (Informante Analista 4)

“De trabalho, de cursos internos, ele deu uma acelerada, depois deu uma interrompida. Em 2003 eles só fizeram um curso de especialização, o ano inteiro. Primeiro que eles estão reestruturando, principalmente com a nova diretriz. Porque eles estão revendo também com quem eles vão trabalhar, o que é que o Banco está precisando. Porque eles trabalhavam mais a linha gerentes, executivos. O chão de fábrica não estava sendo trabalhado, principalmente, o público que atende. Então a tendência é trabalhar com essas pessoas e diminuir os programas de MBA.” (Informante Parceiro)

Esse processo de avaliação interna sobre a UNI-BB parece se justificar tendo em vista a divergência de opiniões e de percepções dos informantes em relação ao papel e ao futuro da universidade corporativa. Se os relatos acima apontam o foco para o público interno, as falas, a seguir, parecem colocar a UNI-BB em outra direção, evidenciando a necessidade de maior definição quanto aos pesos a serem dados para cada segmento.

“Nesse momento, nós estamos desenvolvendo um projeto para dar um salto. Isso vai virar uma universidade mesmo. Não é esse negócio brincadeira não. Agora nós vamos montar uma universidade aqui dentro. Vai ser, talvez, a primeira universidade brasileira de uma empresa.” (Informante Gerente 2)

“Olhando futuro da universidade, a gente vê caminhos para oferecimento para nosso próprio público e para a comunidade de cursos superiores, o Banco sendo mantenedor e fazendo parcerias com universidades e chegando a comunidades distantes que hoje não têm acesso ao ensino por meio da capilaridade territorial do Banco. Então há uma demanda muito forte do nosso funcionalismo, principalmente de funcionários que ficam mais distantes de ter acesso à universidade e ele acaba não tendo, se move muito, vai para uma agência, para outra, para outra, e o Banco poderia fazer uma parceria ou celebrar acordos de cooperação técnica com universidades e interiorizar alguns cursos. Só que a lei não permite, tem que ter vestibular tudo direitinho.” (Informante Analista 4)

“A outra perspectiva futura nossa é a UC passar a atender melhor a cadeia com mais cursos internos que sejam disponibilizados a vigilantes, para *ONGS*, organizações do terceiro setor, organizações do governo federal, essa é uma grande perspectiva.” (Informante Analista 4)

“Mas eu entendo uma universidade, o conceito de universidade que eu entendo é uma área que, além de ofertar as competências, os programas de capacitação dentro dos eixos de competências que a empresa precisa, que ela tenha ampla rede de parceria com empresas de desenvolvimento privadas e públicas e mais que ela tenha ações de desenvolvimento ancorada em pesquisa. É, nós temos que formar inteligência. Esse é o convite. Que é raro e praticamente é impróprio ou impossível para 99% das empresas do País.” (Informante Gerente 2)

Esses relatos sugerem que outra linha de atuação possa estar na pauta da avaliação sobre a UNI-BB: curso superior bancário, atividades de pesquisa. Fica evidente a falta de clareza quanto ao direcionamento estratégico da UNI-BB: ao mesmo tempo em que o discurso visa foco nos funcionários, principalmente a partir de 2003, as ações parecem se concretizar com mais facilidade no nível das comunidades de aprendizagem, seja com enfoque negocial, seja com enfoque de responsabilidade sócioambiental e as perspectivas futuras, com o olhar em outros cenários.

OBJETIVO III- IMPLICAÇÕES DA UNI-BB NA GESTÃO DE PESSOAS

OBJETIVO III-A) Mudanças ocorridas e impactos na gestão de pessoas

A idéia acima proposta, de implicações e impactos de um sistema sobre o outro, sugere que ambos sejam configurações muito distintas ou independentes, o que não corresponde propriamente à realidade, principalmente em se tratando do Banco do Brasil. Nesse caso, a UNI-BB constitui-se como um braço de atuação da gestão de pessoas, isto é, a educação corporativa é entendida como uma das funções do gerenciamento de pessoas do Banco, estando a ela submetida histórica, jurídica, estratégica e operacionalmente.

Embora sob alguns aspectos a UNI-BB possa ser entendida e descrita separadamente, conforme foi o esforço deste estudo, seja para efeito didático, seja para realmente preservar o que há de particular em cada uma das áreas, em outros, essa distinção é dificultada pela proximidade que apresentam, em termos das implicações e interdependência de atuações de uma sobre a outra. Os relatos reiteram essa proximidade.

“A educação corporativa e a gestão de pessoas, em alguns momentos, elas se misturam muito, é difícil separar uma coisa da outra. A gestão de pessoas é maior e a educação corporativa está dentro dela. Fortalecendo a questão da educação corporativa, a forma como ela vai acontecer, ela vai poder estar contribuindo ou não com a empresa.” (Informante Gerente 6)

“A educação corporativa é um mapa estruturante das políticas de gestão de pessoas; isso passa pela universidade; a proposta da universidade é ser um grande mapa, aonde as coisas relacionadas ao desenvolvimento profissional vão estar.” (Informante Analista 1)

Como já foi evidenciado anteriormente, a educação corporativa do Banco é alimentada e, ao mesmo tempo, alimenta vários dos processos de gestão de pessoas como a avaliação – SIAP – desempenho – GDP – carreira; remuneração – ainda parcialmente; recrutamento e seleção, entre outros programas internos da área. Esse é um dos significados de quando se fala que a UNI-BB trouxe maior visibilidade para o funcionário.

“A segunda questão foi conseguir estabelecer algumas ferramentas de utilização do desenvolvimento para a melhoria de resultado ou de desempenho, que foi uma maneira da gente deixar muito visibilizado a condição da educação corporativa estar ajudando na gestão do desempenho profissional.” (Informante Gerente 3)

“Se a educação corporativa não for legítima e legitimada ela pode prejudicar todos os processos de estratégia de gestão de pessoas. Eu acho que estão muito interligados, tentar separar isso é complicado. Por

exemplo, a GDP onde o profissional é avaliado semestralmente, desde quando ele entra. Se não houver um produto de EC que vai ensiná-lo como é que se faz isso, qual é a importância disso, informando ao gerente.] Não vai adiantar ter um ótimo sistema de gestão de desempenho profissional se as pessoas não entenderem como aquilo é importante e como aquilo funciona. Então a educação corporativa, muitas vezes, é ela que vai ser a impulsionadora do sistema gestão de pessoas.” (Informante Gerente 6)

“Então a estratégia da educação corporativa ela tem um papel muito importante e está *linkada* a toda uma estratégia de gestão de pessoas; como o Banco enxerga o seu profissional? Como o Banco entende que, para atrair, manter e desenvolver o profissional, como ele vê, qual é forma de se fazer isso? Então, entendendo como é e de que forma o profissional se insere nesse contexto, entra a educação corporativa, onde vai desenvolver as competências necessárias em cada área.” (Informante Gerente 1)

Com a configuração da educação corporativa em UNI-BB, ocorrida em 2002, foram necessárias implementações na gestão de pessoas num âmbito mais macro, como o alinhamento – parcial – de competências definidas internamente e sua associação aos pilares negociais do Banco – também estruturados para esse momento – e um alinhamento mais forte às definições estratégicas, tanto corporativas, quanto da área de gestão de pessoas.

“Mudou para melhor. As divisões antes eram muito autônomas e suas práticas exerciam ações que anulavam ações de práticas de outra divisão. Outras áreas tinham também atuações que, de alguma forma, se anulavam e hoje está mais alinhado ao conceito de competência, ao conceito de trilhas, hoje há um intercâmbio e um alinhamento muito grande antes de de mitir ou de incentivar aposentadoria; as normas que são gerenciadas por essa divisão, elas são feitas em conjunto com as nossas, com a GEPES também há um intercâmbio. Mudou muito gerencialmente, talvez ainda não esteja perceptível para o cara lá da ponta, mas, do ponto de vista da organização, mudou muito.” (Informante Gerente 3)

“Acho que mudou sim, não só parte de treinamento, mas também a preocupação de quem está lá; a motivação dos funcionários, a pesquisa de clima, por exemplo, dando oportunidade para o funcionário expor o sentimento dele eximindo ele de estar se expondo; do próprio gerente também em ter a obrigação de dar resultados, mas com os funcionários motivados porque a gente é medido pelo estilo de gerência que tem. A gestão de recursos humanos como um todo teve muito ganho.” (Informante Gerente – Agência)

Mesmo com um discurso unânime quanto ao empenho em atuar estrategicamente, os relatos demonstram divergências em relação ao momento ou ao elemento desencadeador desse processo de maior direcionamento estratégico das ações de educação corporativa e de gestão de pessoas. Uns acham que esse movimento já vem se dando há uns quatro anos e que a configuração de universidade corporativa só vem dar maior visibilidade a essa orientação, conforme a fala a seguir.

“Então, talvez uma das grandes mudanças mesmo estratégicas, de fortalecimento de RH para a estratégia tenha sido a criação dessa rede GEPES descentralizada. Muito mais que a UNI-BB.” (Informante Gerente 6)

Outros associam a UNI-BB a uma maior visibilidade e orientação estratégica para a gestão de pessoas. Há quem pense que esse movimento ocorre independentemente da configuração de UNI-BB adotada e cuja intensificação se dá a partir da definição das estratégias corporativas para o período 1998-2004, ocorrida há alguns anos. Algumas falas mostram a percepção de que a conquista pelo posicionamento mais estratégico é mais ampla e não se relaciona diretamente com a UNI-BB.

“Então dizer que um puxou o outro, não sei. Acho que o movimento foi todo mundo começou a pensar que a partir de um certo momento. Acho que isso, desde a estratégia corporativa, 1998-2004. Até 98, havia planos diretores de RH, de todas as áreas. A partir daí, você tinha uma estratégia corporativa de longo prazo, e todas as áreas, tudo que iam fazer, olhavam.” (Informante Analista 4)

“Então não foi a universidade corporativa que tornou o RH mais estratégico.” (Informante Gerente 6)

“Eu não acho que quando a UNI-BB veio, ela veio com a função de tornar estratégica a área de gestão de pessoas do Banco. O Banco [a GP] não se tornou mais ou menos estratégico por causa da UNI-BB, não.” (Informante Analista 5)

Também tiveram outros eventuais aperfeiçoamentos no nível dos processos da área. Eventuais porque foram adequações em processos que já existem há mais tempo e em constante aperfeiçoamento conforme necessidades internas do Banco. Além disso, nos últimos anos, as mudanças têm sido muito frequentes no Banco, em todos os setores e patamares, dificultando estabelecer se se trata especialmente de uma particularidade decorrente da UNI-BB. As informações abaixo reiteram este cenário.

“Nós somos ótimos em criar, não tem produtos tão bons como os nossos, quando agente vai fazer *benchmarking*, agora a manutenção disso, ela...

a cada três ou quatro anos você tem que reinventar. A gente faz trabalhos belíssimos e não consegue dar manutenção necessária para que esse produto possa ser vendido, esteja na prateleira e seja apenas aperfeiçoado. Não, a gente tem de colocar outro nome e começa a confundir as pessoas. Porque você muda tudo a cada três ou quatro anos.” (Informante Analista 5)

Como se pode perceber, a estratégia de configurar a educação corporativa por meio de uma universidade corporativa, UNI-BB, desencadeou algumas necessidades de reestruturação da área, maiores num nível, menores em outro e que foram importantes para fazer lançar um novo olhar sobre a educação corporativa e, conseqüentemente, sobre a gestão de pessoas também. Entretanto, há que se marcar que, em se tratando do Banco do Brasil, esse momento, embora necessário, parece não se configurar na história da instituição como um marco tão distinto assim, tendo em vista o longo percurso de inovações, de investimentos e de aperfeiçoamentos da área. Como foi definido pelos informantes, trata-se de um processo evolucionário e não revolucionário.

“O primeiro pressuposto é que nós não iríamos abandonar o processo de educação corporativa que já existia. Nós iríamos agregar alguns elementos interessantes ao contexto; não fazia menor sentido eu abandonar uma área de excelência só porque eu queria instaurar um novo conceito.” (Informante Gerente 3)

“Esse processo de construção da universidade corporativa não foi revolucionário, de negar a prática anterior; ele foi evolucionário, não se deu de uma hora para outra, se deu ao longo de 20 e 30 anos.” (Informante Analista 4)

Mesmo dentro de um percurso já estabelecido e, talvez também por isso, essa discussão traz à baila a questão sobre o suposto poder que internamente as áreas pensam apresentar no vai-e-vem do *lob* das inovações e da dinâmica organizacional. Essa é uma dimensão que não pode ser desconsiderada, principalmente numa empresa de capital misto. Os comentários são ilustrativos.

“E aí que tipo de ganho a gente poderia ter além de ganho de imagem? Primeiro: mais recursos para capacitação, na medida em que a UC daria também maior representatividade e simbolismo para área de formação e é uma dimensão política que está presente, a disputa de recursos internos dentro da empresa, né?” (Informante Gerente 1)

“Existe um jogo político, então você tem dificuldades, às vezes, para treinar.” (Informante Analista 5)

A esse respeito, as informações apontaram para a possível presença de disputas internas de poder entre áreas ou mesmo entre grupos, assim como a necessidade de serem combatidas em prol de um olhar mais crítico sobre as reais necessidades dos diversos públicos do Banco – o funcionário, em todos os segmentos e o cliente. Ao ser interrogado a respeito, um informante diz: *aí você tocou na ferida* e, questionado sobre isso, complementa.

“A ferida é o seguinte: a gente se vê como universidade corporativa de uma forma muito eloqüente, de forma que nós somos o RH estratégico e os outros não são o RH estratégico. Nós estamos maximizando a estratégia da empresa. Esse recorte tem que ser feito porque a área que está mexendo lá com remuneração nesse momento, que está revendo o PCC e o PCS, isso é realização estratégica, e não está ligado a UNI-BB. A área que está fazendo seleção e recrutamento e não está debaixo da gerência da universidade corporativa está pensando em selecionar o melhor gerente para o melhor local, por meio de entrevistas comportamentais e tudo o mais, então isso é trabalhar estrategicamente, ou seja, inúmeras áreas dentro da gestão de pessoas estão pensando dentro dessa forma, aliada à estratégia e não estão debaixo dessa placa da UC.” (Informante Analista 4)

Por outro lado, há quem perceba um fortalecimento mútuo entre educação corporativa e gestão de pessoas, como mostram os relatos abaixo.

“E aí, junto com a universidade corporativa foi-se fortalecendo a unidade regional GEPES, onde a idéia é ficar mais próximo do funcionário e do mercado. A GEPES vem sendo fortalecida por quê? A partir do momento que ela busca parcerias de conhecimentos de entidades de excelência, seja no meio acadêmico ou no mercado, ela troca, ela sai fortalecida. Antes o desafio era de treinar as pessoas, mas não o desafio de estar interagindo com o mercado, doando competência e trazendo competências. A visão de futuro é que a área vai se fortalecendo. Eu vejo a área de gestão de pessoas cada vez mais forte.” (Informante Gerente 6)

“Se a gente começar a desenhar programas que não estimulem, que não mostrem a ele [o funcionário] que na prática vai ter um desempenho melhor, ou então um ambiente melhor de trabalho, porque os produtos da área de EC estão ajudando, então pode ser que a área vai se distanciar. Então, está nesse momento, onde a área ganha um destaque, ela se fortalece, mas se ela se fortalecer por si só, a educação corporativa tornar-se muito importante, mas só ela crescendo, achando que ela não faz parte desse todo, dessa engrenagem, ela pode ficar solta, e as pessoas não acreditarem. Aí, elas vão lá fazer os cursos para saírem da confusão da agência e não fazer cursos para melhorar a confusão que está na agência.” (Informante Gerente 7)

“Então se você não tem poder, como é que você vai interferir. O vice-presidente, por exemplo, conseguiu resgatar, concorrências, que não

ficavam com a gente. Então, o funcionário perdeu o cargo. Quem resolve isso? A área de RH. Só que ela não tem poder de nomear. Então nós é que somos problemáticos, porque os funcionários estão sofrendo e você tem que achar um jeito e não resolve. Agora nós estamos conseguindo puxar, por exemplo, fazendo nomeações, e ele está conseguindo fazer um trabalho que é profundo, cirúrgico, só que nós só vamos colher frutos daqui a um tempo.” (Informante Analista 5)

O que se observa é que a universidade corporativa, ao ser pensada, lança inovações que, pela sua proximidade com gestão de pessoas, são refletidas também em seus processos internos. Porém, como o Banco já conta com uma expertise tanto em formação quanto nos demais sistemas, aliada a um estágio de constante amadurecimento de seus programas provocados pela performance competitiva, tudo isso parece coincidir com processos de mudanças e de inovações constantes da área de gestão de pessoas, sendo difícil até para os seus profissionais estabelecerem distinções maiores de um ou outro sistema. Também, quanto ao uso do poder nas disputas entre as áreas/grupos, esse fator não foi manifestado tão explicitamente por meio de revelações – e também nem foi objetivo deste estudo – mas tangencialmente posto por alguns depoimentos, favorecendo a percepção de que as relações ente áreas e sistemas gerenciais não funcionam sob a lógica simplista cartesiana de causa e efeito, mas na confluência de várias lógicas próprias das relações de trabalho, que sabemos serem complexas.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: ESTABELECENDO CONEXÕES

Este capítulo objetivou estabelecer algumas relações entre as variáveis propostas para este estudo, incluindo considerações sobre os principais conteúdos ligados ao tema.

Antecedendo a análise, cabe ressaltar a forte presença de uma ingerência política na instituição, dado ser uma empresa cujo maior acionista é o governo federal. Isso significa, em última instância, a prerrogativa do critério político sobrepondo-se à gestão, a despeito de sua qualidade e intenção⁵⁵. Uma particularidade que ensina a todos os seus colaboradores a conviver com mudanças freqüentes e, sobretudo, com a contradição. Em meio ao movimento em prol de uma gestão forte e consistente, convivem movimentos de grupos e áreas em prol de maior força política. Poder e gestão são complementares e necessários, até certo ponto. Numa instituição como o Banco do Brasil, a história tem mostrado que o ponto de equilíbrio é um alvo sempre crítico. Da mesma forma, qualquer que seja a análise sobre a instituição, ela não pode prescindir dessa particularidade, não no sentido de amenizá-la, mas no de reconhecer as complexidades aí existentes.

Como ponto de partida, reitera-se a universidade corporativa como uma função da gestão de pessoas, o que já responde parte do objetivo da pesquisa em relação às implicações no âmbito da gestão de pessoas.

Apesar de um movimento paralelo da área de gestão de pessoas em maior inserção estratégica, em avanço nos sistemas internos de desempenho, avaliação, carreira, remuneração, seleção, que a colocam com uma avaliação positiva frente aos entrevistados de forma geral, pode-se dizer que a universidade corporativa traz uma implicação principal e fundamental à área de gestão de pessoas. Refere-se à ampliação da *comunidade de aprendizagem*, que, via ações e programas educacionais, viabiliza novos relacionamentos junto à cadeia de valor. Isso significa que por meio da educação, novas possibilidades de negócios e de relacionamentos estão surgindo e, nesse sentido, esse tem sido o caminho para a gestão de pessoas se aproximar da esfera negocial, isto é, como um instrumento que contribui para o processo de geração de negócios, o que é novo até então. Lembrando Ulrich (1998,p.20) ao considerar como um dos desafios para a área de recursos humanos “o redirecionamento do foco das práticas de RH mais sobre a cadeia de valor e menos sobre as atividades no interior da empresa”.

⁵⁵Um exemplo ilustrativo ocorreu com a mudança do governo federal, em 2003, a partir do qual, todos os níveis de gerência na DIPES, e de outras vice-presidências, sofreram substituições, independentemente de qualquer outro critério, seja em nível de competência ou outro. Um processo que desconsiderou critérios, políticas de gestão, estratégias e, até mesmo, valores, como o respeito aos colaboradores enquanto pares e enquanto pessoas.

A educação corporativa se apresenta com uma face de porta/abertura para o mercado e, conseqüentemente, um caminho também para a gestão de pessoas desempenhar uma função de suporte aos negócios, além das demais funções com que conta. Percebe-se que a área de gestão de pessoas deixa de lado o antigo e pouco efetivo discurso *do RH pelo RH* e assimila o discurso negocial e organizacional. Isso pode ser entendido nas falas sobre *maior alinhamento estratégico* e *maior fortalecimento da área*. Então, a educação ganha importância internamente porque passa a agregar valor junto a uma negociação, um diferencial em relação à concorrência. Isso fortalece a gestão de pessoas em duas vias:

- externamente, na medida em que ela contribui para melhoria da imagem institucional;
- internamente para a própria área, primeiro porque mostra que o seu trabalho tem um valor para o Banco e, segundo, porque ela não só oferece competências ao mercado, como absorve, também, exercendo o desafio de interagir com o mercado. A rede GEPES é fortalecida e assim poderá dar mais suporte às agências no futuro, já que seu processo de descentralização foi recente, de 1999 a 2000.

Essa análise diz de um discernimento que é próprio de alguns gestores apenas, sendo que a maioria deles apresenta a percepção geral de melhoria no alinhamento estratégico da área de gestão de pessoas porque, com a criação da universidade corporativa, precisou-se estruturar melhor os cursos a serem oferecidos e o alinhamento estratégico. Aproveitou-se o momento para estruturar os pilares negociais e reiterou a necessidade de revisão de alguns sistemas. É importante destacar que, apesar dessa percepção, os gestores também comungam da idéia de que seja difícil estabelecer um discernimento maior entre quem agrega o quê – no caso a educação corporativa e a gestão de pessoas – pois as mudanças têm sido contínuas e paralelas há mais tempo.

Reitera-se a necessidade de aperfeiçoamentos consistentemente direcionados na articulação entre os sistemas de gestão de pessoas e as estratégias e programas da educação corporativa, para que tantas ações e mudanças simultâneas possam fazer sentido e validar umas às outras, fundamentalmente do ponto de vista interno, isto é, para o funcionário.

“Para isso a área tem que ser forte e chegar nele [no funcionário] da melhor forma que ele possa absorver isso e não com um discurso ou preparando os melhores cursos/produtos sem que ele tenha condição de administrar isso no dia a dia dele.” (Informante Gerente 6)

Uma tentativa de evitar o que Alvesson ⁵⁶ *apud* Caldas e Wood Jr. (1999,p. 39) chamou de “afastamento entre substância e imagem”, isto é, “o distanciamento entre o que ocorre no mundo real e o que o discurso gerencial projeta”. Como se pode ver a partir da Figura 11, quase todos os sistemas de GP estão em fase de aperfeiçoamento e percebe-se que, em meio a tantas mudanças, o funcionário até confunde-se com nomes, datas, propósitos e objetivos. Lembrando da fala de um informante.

“Porque eu tenho uma crítica com a Gestão de Pessoas: nós somos ótimos para criar, nossa senhora!!! Não tem produtos tão bons quanto os nossos, quando a gente vai fazer *benchmarking*. Agora, a manutenção disso...” (Informante Analista 5)

É prudente lembrar que, geralmente, a manutenção implica evolução, amadurecimento, trabalho de bastidores. A inovação, por sua vez, concerne em estratégia de natureza política (GUTIERREZ, 1995), ainda mais em se tratando de uma empresa, cujo governo é o seu maior acionista.

Tal discussão remete à análise de outra variável do estudo, que é relativa à origem e a que de novo a universidade corporativa agrega.

Fica claro que a UNI-BB foi criada para atender a dois objetivos principais, na época, a saber:

- uma estratégia mercadológica, levando ao mercado uma maior visibilidade de sua expertise interna e, conseqüentemente, ampliando oportunidades de relacionamentos;
- einternamente, a estruturação da formação profissional, trazendo, além de fácil acesso, maior representatividade e fortalecendo a dimensão política da área.

Mais que isso, houve o facilitador de que muitos dos componentes necessários à configuração de universidade corporativa, colocados pela teoria, já vinham sendo praticados, de alguma forma, pela área de T&D, conforme Figura 11.

Nesse sentido, os fatores que levaram o Banco a *criar* a UNI-BB foram semelhantes ao que Meister (1999) aponta em seus estudos.

Sistematização da formação, cursos à distância, incremento em metodologias e ampliação do conceito e da prática de comunidade de aprendizagem, estas foram as principais inovações trazidas pela configuração UNI-BB. Isso significa aumento das possibilidades de relacionamento com o mercado, conquistando um novo patamar de atendimento e de expertise negocial.

⁵⁶ ALVESSON, M. Organization: from substance to image? **Organization Studies**, v.11, n.3, p.373-394, 1990.

Paralelamente a isso, para os funcionários, significa maior democratização de acesso aos cursos e a contrapartida do desafio de solucionar tantas outras velhas e novas dificuldades.

Isso porque, principalmente para o segmento interno – funcionários da agência –, a percepção sobre a UNI-BB é mais problemática, difusa, quiçá, o valor que ela possa trazer. Como será reiterado na análise sobre usuários, mais à frente, a UNI-BB não é conhecida e tampouco bem compreendida por este segmento como tal, com tudo o que ela significa e representa. Sequer é denominada universidade corporativa ou UNI-BB, sendo, na maioria, chamada por treinamento ou cursos na intranet. Aqui o *distanciamento entre substância e imagem* (ALVESSON⁵⁷, *apud* CALDAS e WOOD, JR., 1999, p.39) chama a atenção. Dificuldades de ordem estrutural e cultural têm impedido este segmento de perceber e usufruir a UNI-BB como um instrumento que agregue valor no cotidiano profissional. Considerando ser esse um problema antigo⁵⁸, era de se esperar que, ao ser lançada, a UNI-BB trouxesse, ao menos, soluções parciais e concretas em relação à inserção efetiva desse profissional nas oportunidades de desenvolvimento.

Para os funcionários de nível gerencial e técnico com maior perspectiva de carreira, a UNI-BB tem gerado valor, representando um avanço na gestão de pessoas do Banco, mesmo a despeito das diversas dificuldades que eles também encontram.

De forma mais evidente ainda, se dá a percepção do valor gerado via comunidade de aprendizagem, com experiências junto a clientes já em andamento.

Também, ao que tudo indica, a configuração UNI-BB parece lidar com as mesmas dificuldades que T&D em relação à mensuração quantitativa de informações sobre os resultados das ações de desenvolvimento, não avançando nesse sentido.

A abertura para o mercado foi essencial para o Banco e, conforme já mostrado, ela vem se dando mais sistematicamente desde meados dos anos 90, com base em orientações estratégicas diversificadas.

Hoje, no âmbito da educação corporativa – e já analisando a variável sobre posicionamento estratégico da UNI-BB – constata-se um maior alinhamento dessa com os objetivos estratégicos do Banco, evidenciado por alguns elementos que corroboram essa direção, a saber:

⁵⁷ ALVESSON, M. Organization: from substance to image? **Organization Studies**, v.11, n.3, p.373-394, 1990.

⁵⁸ O trabalho de Leite (1991) já apontava conclusões semelhantes às dificuldades d e se estender o T&D ao nível das agências, entre outras questões também próximas a este estudo.

1. a criação de uma vice-presidência para a gestão de pessoas, pois anteriormente era ligada à diretoria de crédito;
2. o profissional indicado à vice-presidência, cuja linha filosófica de trabalho se coaduna com as novas diretrizes do atual governo – de aproximação com o funcionário – favorecendo o fortalecimento da posição da área de gestão de pessoas, conforme relato.

“Então agora nós temos um vice- presidente, acho que é o primeiro que realmente entende de políticas de gestão de pessoas, é um educador, é uma pessoa que está mergulhada na área de educação, sem perder a visão da área financeira...” (Informante Analista 5);
3. a própria criação da UNI-BB, que demandou um reordenamento na estrutura e sistematização da área de educação.

Acredita-se que com o levantamento e definição das competências organizacionais, projeto previsto para o biênio de 2004/2005, haja um avanço no processo de definição estratégica do Banco como um todo, assim como das ações de educação profissional e seu alinhamento às estratégias de gestão de pessoas. O Banco ainda não trabalha com uma definição específica do que seja Competência e um mapa correspondente, configurando-se numa mistura de fatores que são valorizados internamente, ao longo dos anos, como conhecimentos, atitudes e funções como mostra a fala abaixo.

“A gente faz desenvolvimento de competências baseado na área negocial e social e não num conceito fechado, estruturado, porque isso não existe no Banco. Eu acho que é um *mix* ; tem hora que é focado um lado; tem hora que é focado no fazer mesmo.” (Informante Analista 4)

É importante ressaltar que os eventos favoráveis ao alinhamento estratégico acima citados coincidem com um movimento de reestruturação estratégica do Banco como um todo, que já vem ocorrendo há alguns anos, mais efetivamente. A reestrutura em pilares negociais integrando objetivos estratégicos às áreas de apoio, como, por exemplo, a gestão de pessoas são outras evidências. Portanto, não se pode atribuir à configuração UNI-BB um papel decisivo ou de impacto significativo nesse processo, sendo a universidade corporativa um componente desse movimento. A descentralização da rede GEPES de 1999 a 2000 parece ser um exemplo esclarecedor do movimento a que já vinha se propondo a gestão de pessoas. No âmbito da Regional GEPES BH, entende-se a atuação mais participativa e estratégica, com resultados negociais significativos, como nunca vistos antes.

Ainda assim, atualmente, em função das diretrizes do governo, percebe-se certa ambigüidade quanto aos rumos estratégicos do Banco, com definições pouco claras sobre qual peso dar à linha negocial e à linha de responsabilidade sócio ambiental, conforme mostrado nos relatos do OBJETIVO II C, no Capítulo de Resultados. E isso terá implicações sobre a carteira de cursos e ações disponibilizadas pela UNI-BB.

Na discussão sobre a participação de diversos níveis no planejamento estratégico, surge um dado importante – mostrado nos relatos – que desloca o entendimento – ou parte dele – sobre as atuais dificuldades enfrentadas para a dimensão das relações de poder estabelecidas entre partes envolvidas nos processos decisórios. Melhor dizendo, nem sempre nos processos decisórios, porque muitas vezes, as definições/soluções são acordadas nas reuniões com a vice-presidência, mas não levadas adiante no nível gerencial. Nesse caso, não necessariamente o que tem minado a efetivação de certas mudanças seja da ordem da participação no planejamento da estratégia, como mostram alguns relatos, mas da ordem da vontade política de grupos internos, como evidenciam outros.

Em relação ao financiamento da UNI-BB, conforme visto na Tabela 6, constata-se um crescimento no orçamento de 2003 de 48,06% em relação ao do ano anterior, o que significa um volume expressivo em termos de investimentos em desenvolvimento profissional.

Entretanto, dentre as diversas ações educacionais que o Banco oferece, conforme dados mostrados no ANEXO B, pode-se depreender que houve tanto um movimento de incremento em algumas ações, como de redução em outras, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela7

Alterações quantitativas dos programas educacionais da UNI-BB, entre 2002 e 2003.

AÇÕES E PROGRAMAS EDUCACIONAIS ENTRE 2002 E 2003			
AUMENTO %		REDUÇÃO %	
Bolsa de Especialização	12,7%	Bolsas Graduação	3%
Bolsas Cursos de Idiomas	119,9%	Bolsas Mestrado e Doutorado	35,7%
Nº Total Hora Treinamento	10,8%	Média Hora/Aula/Funcionário	6,19%
-----	-----	MBAs: nº turmas:	73,1%
		nº partic. funcionários:	79,1%
TOTAL DE AUMENTO %	143,4%	TOTAL DE REDUÇÃO %	162,88%

Fonte: Banco do Brasil, adaptada pela autora da dissertação.

Nota: O total de redução (162,88%) não incluiu a redução de número de participantes dos MBAs (79,1%).

Com base nesse movimento, percebe-se uma redução em programas-chave para a educação dos profissionais, geralmente programas ligados à capacitação formal gerencial. Aparentemente, isso se alinha com o discurso atual vigente sobre o papel do Banco de responsabilidade sócioambiental proposto pelo governo para o quinquênio 2003-2007.

Outra inferência refere-se ao número total de horas/treinamento que aumentou em 10,8%, talvez atribuído ao aumento de cursos à distância, na intranet, ou mesmo devido aos cursos presenciais, que ainda são a maioria, conforme mostrado na Tabela 3. De qualquer forma, e mesmo considerando o aumento das bolsas de especialização, esse aumento geral das horas/treinamento parece ser atribuído, predominantemente, aos cursos internos (presenciais; auto-instrucionais e em serviço), cujas horas totais são maiores que os cursos junto a parceiros, de acordo com as Tabelas 4 e 5.

Em contrapartida, a média hora/aula/funcionário diminuiu em 6,19%, como mostrado na Tabela 7, o que significa que, apesar do aumento em horas totais de treinamento, cada funcionário teve reduzido o seu tempo de treinamento. Isso vai ao encontro dos relatos generalizados sobre a falta de tempo e as dificuldades operacionais para realizar os treinamentos. Assim, apesar do crescimento do orçamento total da área, isso parece não significar necessariamente aumento do tempo de treinamento dos funcionários ou das ações de treinamento e desenvolvimento por eles praticadas.

No balanço entre aumento e redução dos cursos (bolsas, horas totais de treinamento) da Tabela 7, em que pesa mais a coluna dos cursos que foram reduzidos (162,88% contra 143,4%), o dado curioso que se destaca se refere ao aumento significativo – de 48% – no orçamento total da área, o que sugere uma discrepância em relação ao que apontam os dados fornecidos. Essa relação, não bem compreendida pelo estudo, parece justificar-se mesmo considerando o programa extraordinário, que é uma ação nova em relação ao ano de 2002 e cujo orçamento sugere estar em torno de R\$18 milhões, segundo relatos.

Outro aspecto que merece breve análise e que foi muito mencionado nos relatos são os programas ligados às competências sociais, fortalecidos com o atual governo, ancorados num discurso de uma preocupação exclusiva com o desenvolvimento local auto-sustentável e inserção social de comunidades que o Banco visa prestar serviços educacionais, sem que impliquem trocas comerciais. Salvo a importância do papel social por parte de uma instituição financeira como o Banco, num país como o Brasil, vale lembrar, como contrapartida, que o Banco do Brasil detém hoje uma marca forte junto ao mercado nacional, em qualquer de seus segmentos sociais,

o que se constitui num facilitador para a confluência de novos negócios, mesmo quando se trata de ações de responsabilidade sócioambiental.

Descrevendo as principais características do modelo de universidade corporativa adotado pelo Banco do Brasil, tem-se como análise, os seguintes desdobramentos:

➤ em termos de *concepções, princípios filosóficos e eixos metodológicos*, a UNI-BB demonstra embasamento teórico, com orientação para princípios adequados à prática educativa, como o construtivismo, de Paulo Freire e as dimensões de aprendizagem, segundo UNESCO. Também os eixos metodológicos são coerentes com as tendências modernas e essenciais à aprendizagem. Infelizmente, a rotina de trabalho não permite a conciliação com tais princípios em sua amplitude, estando distante destes;

➤ em termos do *Locus organizacional e da estrutura*, a UNI-BB constitui-se numa função da gestão de pessoas, o que demonstra a valorização de sua história e seriedade na questão da educação profissional. A estrutura é favorável à educação interna, viabilizada por recursos didáticos, bons conteúdos dos programas instrucionais e das publicações, recursos físicos de instalações e equipamentos e recursos tecnológicos, recentemente incrementados. Apesar disso, a base tecnológica deixa a desejar, considerando as possibilidades potenciais da educação à distancia. Os depoimentos comprovam a necessidade de ser aperfeiçoada para que os cursos sejam viáveis na prática, assim como a melhoria das condições de ambiência para a aprendizagem nas agências;

➤ quanto ao *conteúdo Instrucional*, na sua maioria, este é elaborado internamente (DECOM) e quando não é de expertise interna, o conteúdo é elaborado junto com parceiros (DIPAR e DECOM). Há evidências de um planejamento rigoroso e sistemático sobre as macro e micro didáticas dos cursos, cuidando para a proximidade com conteúdos e problemáticas cotidianas de trabalho. A qualidade aí imputada tende a ser comprometida com a tendência à redução dos cursos presenciais;

➤ o *Corpo docente* é formado pelos funcionários – diretores, gestores, analistas – quando se trata de cursos ligados à educação não formal. A seleção é criteriosa, assim como o treinamento posterior. Há certificação como *instrutor ou educador interno* e esta é uma posição bem vista e desejável dentro do Banco. Tudo isso favorece a transmissão da expertise e maior proximidade com a realidade do trabalho, dando realmente um sentido à universidade corporativa.

Entretanto, sob a ótica da racionalização organizacional, a liberação dos profissionais para serem instrutores tem sido um dificultador, pelo fato de comprometer os resultados de

negócios nas agências e dependências. Com as facilidades tecnológicas e, conseqüentemente, a racionalização que representam, há uma tendência em acreditar que elas sejam suficientes e soberanas para garantir a aprendizagem, substituindo as modalidades presenciais por outras modalidades instrucionais. Diferenças e potencialidades de cada modalidade à parte, de acordo com Gutierrez (1991), isso pode se traduzir no reducionismo comum dos contingencialistas, que têm privilegiado alguns fatores, dentre eles a tecnologia, para compreender e mudar as organizações. A questão é saber até onde é possível conciliar os objetivos da aprendizagem com os de racionalização organizacional. Até que ponto a idéia de que a educação é um investimento, conforme afirma um dos gerentes, é mantida para além do discurso. Alguns relatos mostram a preocupação estratégica atual, com demanda de soluções quanto a maiores possibilidades de os funcionários das agências utilizarem efetivamente as oportunidades de educação oferecidas. Por outro lado, outros relatos também evidenciam a tendência à redução dos cursos presenciais, o que já foi realçado pelos funcionários entrevistados na agência como uma grande perda.

No entender de Ruas (2003), a universidade corporativa só ganhará sentido se inovar em metodologias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas, criativas na forma de conciliar as realidades de trabalho com as técnicas adequadas ao ambiente empresarial, visando propiciar efetivamente aprendizagens (informação verbal)⁵⁹. Enfim, se a UNI-BB quiser realmente colocar-se além de uma estratégia mercadológica, há que se rever, talvez sob outros critérios, a base da sua equação, cujo resultado deve ser a aprendizagem.

Essa mesma linha de argumentação que questiona a qualidade dos cursos oferecidos estende-se para a análise sobre os *Programas e ações educacionais* da UNI-BB. É grande a diversidade de ações e programas (cursos), incluindo educação formal e educação corporativa, isto é, cursos elaborados com base na expertise interna ou em parceria e direcionados para conteúdos específicos, cuja possibilidade de uso pode extrapolar as necessidades internas, isto é, só dos funcionários, considerando que muito do conhecimento gerado internamente no Banco pode ser estendido para outros públicos. Pode-se dizer que esse conjunto de ações modela um todo consistente e ainda com certa qualidade, sob o ponto de vista de uma educação corporativa, esta entendida à luz de uma das perspectivas conceituais que Deluiz (1997a)⁶⁰ dá para a educação profissional.

⁵⁹ Conforme apresentação realizada no CEPEAD/UFMG, em 20/10/2003.

⁶⁰ A título de lembrança, as perspectivas conceituais foram explicitadas nas paginas 21 e 22 deste estudo.

O ponto crítico está na perspectiva de reduzir os cursos presenciais⁶¹, tendo em vista a riqueza metodológica e de trocas pessoais, vivenciais e de conteúdo que aportam e que constituem uma das condições necessárias à aprendizagem. Estará essa estratégia correspondendo ao nível de complexidade posto pelas novas demandas de qualificação?

O potencial de aprendizagem da modalidade presencial é unânime em todos os segmentos entrevistados, que acreditam que, qualquer que seja a equação adotada, a educação corporativa do Banco não pode prescindir de encontros presenciais a todos os níveis de profissionais. Não há, com isso, desqualificação dos cursos auto-instrucionais por parte dos entrevistados. Se historicamente o Banco sempre contou com uma área de treinamento consistente em conteúdos e metodologias, dizendo-se *benchmarketing* no mercado, ao que tudo indica, as novas tendências tendem a colocar em risco a qualidade da educação profissional de que se orgulham tanto.

Também aqui merece um estudo mais aprofundado a respeito do posicionamento das teorias de aprendizagem em relação à efetividade de aprendizagem nos cursos presenciais e à distância. Estariam elas na mesma linha do pensamento de Demo (2003), ao entender a educação à distância como um recurso que socializa a informação, mas não educa? Esse é um assunto que merece ser melhor identificado pelo Banco, já que, historicamente, a instituição sempre buscou embasamentos teóricos para suas práticas.

Não se pode negar que, como pano de fundo desse cenário, encontra-se a tendência de responsabilizar o indivíduo pelo seu desenvolvimento profissional, fruto da maneira pela qual vem sendo utilizado o conceito de empregabilidade pelo mercado (DEMO, 2003; FRIGOTTO, 2001; MENDONÇA, 1997). A estratégia de reduzir os cursos presenciais em prol dos auto-instrucionais parece se aproximar dessa ideologia que, se é reforçada pelo discurso da empregabilidade e da competência (MACHADO, 1998), não garante em nada a aprendizagem e a qualificação efetivas;

➤ no que se refere aos *usuários* da UNI-BB, há que se fazer a observação prévia de que as unidades pesquisadas GEDUC, GEPES BH e agência são contextos cuja realidade são muito distintas, e isso ocorre entre as demais unidades que compõem o Banco do Brasil. Certamente, isso também influencia o tipo de usuário próprio de cada contexto deste, nas suas expectativas e potencialidades de uso⁶². Isso posto e para a finalidade deste estudo, podem-se entender os usuários da UNI-BB em dois grupos: funcionários do Banco – entendidos aqui todos os níveis – e comunidade de aprendizagem. Ao ser lançada, a UNI-BB trazia o discurso de democratização

⁶¹ Apesar de, ainda hoje, eles serem a maioria, conforme mostrado na Tabela 3.

⁶² Pesquisar os usuários pode ser um estudo importante derivado deste, que teve como objetivo uma linha diferente.

das oportunidades de educação. Isso corresponde em parte à realidade, na medida em que ela oferece visibilidade, simplicidade e sistematização dos cursos no acesso via intranet. Mas, para o funcionário interno, isto é, para aqueles que estão nas agências, estes continuam com dificuldades sérias de se capacitar⁶³. Em 2003, com as direções do governo novo, esse segmento ganha força em discurso e, em parte, na ação. Efetivamente, aconteceu o 4º Fórum, que significou a ampliação do espaço de escuta e reivindicações dos funcionários. Acredita-se que muita coisa possa surgir daí. Além disso, destinado ao funcionário, houve o programa extraordinário, uma estratégia que tende a ser potencialmente favorável a esse segmento, caso seja efetivamente cumprida em termos de vontade política e orçamentos. Entretanto, conforme informações na agência entrevistada, não há previsão para esse recurso no orçamento deste ano, sugerindo correr riscos a sua manutenção.

Apesar de algumas ações favoráveis, pode-se concluir que as dificuldades de capacitação relativas ao funcionário da ponta – seja gestores ou outro – continuam vigentes.

Quanto à comunidade de aprendizagem, o movimento de abertura do Banco para o mercado, que significa ampliação da rede de relacionamento com a cadeia de valor, já vem ocorrendo desde a década de 90 e tem trazido um novo usuário para a universidade corporativa. A configuração em UNI-BB legitima e oficializa melhor essa tendência, tanto em termos conceituais, quanto na prática, pulverizando ainda mais as possibilidades de relacionamento e de negócios para toda a rede. Não é à toa, que, para muitos, esse é o diferencial mais visível trazido pela UNI-BB, na medida em que é posto como orientação estratégica e está ligado diretamente ao resultado dos negócios.

Importa discernir se não está sendo dada maior ênfase à perspectiva da comunidade de aprendizagem, em detrimento da perspectiva do funcionário, o que seria uma distorção conceitual da proposta de universidade corporativa e a reiteração de mais uma triste constatação da realidade brasileira, como apontado por alguns autores no referencial teórico deste estudo.

➤ e finalmente, no que se refere às *parcerias* praticadas pela UNI-BB, geralmente são para a educação formal, e a carteira de parceiros compõe-se de instituições qualificadas. Atualmente, o conceito de parceria utilizado pelo Banco parece ter avançado⁶⁴, indo além da simples relação

⁶³ As dificuldades de levar o treinamento ao segmento operacional são antigas na instituição e vem sendo discutida por meio de diversos trabalhos sobre a instituição. Um deles é Leite (1999) . Entre os fatores de ordem de gestão e de poder, estão também os fatores estruturais, isto é, contingente de funcionários e a capilaridade territorial das unidades.

⁶⁴ Esse avanço parece se dar comparativamente há uns 15 anos atrás, segundo relatos do Parceiro, em que o Banco impunha predominantemente o conteúdo e algumas condições da relação de parceria. Vale lembrar que, nessa

comercial e implica uma construção conjunta dos conteúdos com base nos interesses e papéis envolvidos. Isso se deve ao seu progressivo movimento de abertura para o mercado. Como exemplo, alguns parceiros costumam ser convidados eventualmente para discussões internas no Banco, como forma de participar e agregar, sem implicar negociação de cursos.

No entanto, em alguns conteúdos ou cursos específicos, o Banco parece não abrir mão de utilizar toda a expertise interna para elaborar conteúdos, como são os cursos de MBAs, por exemplo. Do ponto de vista de uma educação corporativa, isso parece favorável à aprendizagem focada no trabalho, lembrando que, para uma proposta de formação mais ampla, existem os cursos de especialização, cuja liberdade na elaboração do conteúdo por parte do Parceiro é maior, além de outras opções, como a pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo.

A priori, a configuração em UNI-BB não trouxe modificação significativa de conteúdo e de estrutura dos cursos estabelecidos com o Parceiro. O que tem ocorrido nos últimos anos tem sido uma alteração na quantidade de demanda em relação a cursos de pós-graduação em geral. De 1998 a 2000, houve um incremento de demanda junto ao Parceiro. Progressivamente, de 2000 em diante, a tendência tem sido de diminuição da demanda. Acredita-se, com base no discurso vigente, que, em parte, um dos motivos seja o direcionamento estratégico da educação corporativa em focar o segmento operacional, recuando um pouco em relação ao segmento gerencial e diretivo, como MBAs, conforme o relato abaixo.

“O Banco fez um trabalho muito forte, de volume muito grande de cursos de 1998 a 2000. Em 2001, foi diminuindo; 2003 foi o menor que nós tivemos, mas também foi um ano político...” (Informante Parceiro).

O curioso é que, normalmente, o pressuposto colocado pela teoria sobre universidade corporativa diz de um movimento de intensificação nesse relacionamento, por meio dos cursos disponibilizados e, no caso da UNI-BB, tem havido uma diminuição nos termos dessa relação. O presente estudo não tem subsídios para afirmar se a redução dos cursos junto ao Parceiro esteja relacionada ou deva ser atribuída à configuração da UNI-BB ou se essa seria mesmo uma tendência, independentemente da universidade corporativa. Uma explicação possível está no fato de que, muito antes de surgir a prática de parcerias como alternativa à formação profissional, o Banco do Brasil, por meio de seu setor de T&D, já realizava suas parcerias e que, talvez, o atual quadro de redução seja expressão de um movimento interno ou de ingerências políticas já em processo e não exclusivamente atributo da UNI-BB.

época, o desenvolvimento profissional não tinha a força que tem hoje e que o ambiente, portanto, favorecia a esse tipo de relação.

As parcerias são produtivas para todos os lados envolvidos porque agrega conhecimento – explícito e tácito – e, considerando algumas diretrizes atuais da vice-presidência, de tendência de foco no segmento operacional, interroga-se o futuro das parcerias no processo da educação corporativa do Banco.

A título de acréscimo à discussão comum sobre a possibilidade de a universidade corporativa *ameaçar* ou ser concorrente da universidade tradicional⁶⁵, para a UNI-BB, há clareza quanto à diferenciação entre uma universidade corporativa e instituições de ensino superior – seus parceiros – porque ambos trabalham com naturezas distintas de conhecimentos, de cursos, objetivos e abordagens. E, nesse sentido, há valorização por parte da UNI-BB no que as instituições de ensino têm a agregar, da mesma forma que reconhecem alguns limitadores em relação às universidades tradicionais, do ponto de vista das expectativas da empresa, como mostra o relato abaixo.

“Nós sempre damos esse *feedback* para as universidades: geralmente a falha é metodológica, tem um instrutor que domina o assunto demais mas ele fica oito horas falando em som monofônico e ninguém agüenta, ninguém agüenta. A dinâmica empresarial é diferente.” (Informante Gerente 3)

Essa clareza demonstra tanto a seriedade do trabalho ligado à UNI-BB, quanto reitera como infundadas muitas das especulações que surgiram em torno do tema universidade corporativa e que renderam algumas produções textuais no assunto.

É interessante observar que, internamente, os funcionários do Banco, em geral, pouco utilizam o termo *universidade corporativa* ou *UNI-BB* e, sim, o termo *educação corporativa* ou *educação*. Isso pode ser uma evidência de que, para o Banco, a configuração em UNI-BB é só uma continuidade de um processo anterior, ao qual já o denominavam de educação; e também uma clareza interna de que o termo *universidade corporativa* surge como estratégia mercadológica e não trazendo um significado novo ao que tem até então.

E, por fim, o último aspecto a ser analisado – a Avaliação da UNI-BB – conclui-se que, ainda sendo positiva e bem avaliada por todos de forma geral, entende-se como absolutamente necessária a avaliação interna sobre o que vem sendo até então a universidade corporativa do Banco do Brasil e para onde ela deve caminhar. Como posto no item OBJETIVO II C, do Capítulo de Resultados, a pergunta sobre *a quem, de fato, a UNI-BB deve agregar valor*, parece fundamental para trazer maior clareza e direcionamento quanto ao papel da educação corporativa

⁶⁵ Pessoalmente, a autora considera essa discussão infundada, desde o seu início.

do Banco. Sabe-se que, do ponto de vista conceitual, a universidade corporativa abarca tanto a dimensão interna da corporação, quanto a externa. No entanto, isso não prescinde da definição quanto a qual peso dar às dimensões contempladas: público interno – funcionários – e público externo – cadeia de valor, comunidade, curso superior em serviço bancário, atividade de pesquisa? Da mesma forma, qual peso dar às estratégias de continuidade e aperfeiçoamentos dos sistemas com que já contam e qual peso dar às estratégias de inovação, lembrando que essas, na maioria das vezes, tendem a se confundir com estratégias de conquistas e poder entre grupos e/ou áreas, em detrimento de avanços e soluções nas questões internas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo que procurou descrever e analisar a universidade corporativa de uma grande instituição brasileira permitiu a construção de considerações finais que servem para balizar, inclusive, futuros estudos sobre o tema. Embora a educação corporativa seja observada na literatura a respeito como uma função empresarial à parte, ela permanece fundamentalmente como uma função de recursos humanos, esteja ela ou não configurada em universidade corporativa. E como tal, visando ser efetiva na geração de valores a que se propõe, deve estar integrada e alinhada aos demais processos que compõem a função recursos humanos. Isso quer dizer que, mesmo admitindo uma estrutura, um estatuto jurídico ou um aporte específico à parte da área de recursos humanos, a educação profissional, ou a universidade corporativa, não pode prescindir de um alinhamento profundo com a gestão estratégica de recursos humanos. Conclusão esta que coincide com um dos resultados evidenciados pelo trabalho de Fischer (1998), isto é, o desenvolvimento profissional como meta prioritária, alinhando a ele os demais processos. Diferentemente disso – de se colocar como uma função efetiva de recursos humanos – a educação corporativa tende a transformar-se numa estratégia puramente mercadológica.

No caso estudado, apresenta-se como uma função de recursos humanos, estando interligada aos demais processos internos da área, como carreira, avaliação, remuneração, seleção e outros dispositivos gerenciais.

Basicamente a UNI-BB tem dois papéis: um de desenvolvimento profissional interno e, outro, de alinhamento com o ambiente com o qual se relaciona, cadeia de valor e comunidade, via oferta de desenvolvimento profissional. A abertura e relacionamento com a *comunidade de aprendizagem* tem lançado uma nova perspectiva para a gestão de recursos humanos, configurando uma atuação proativa, integrada ao negócio, positiva, assim como a avaliação dela decorrente até agora. Isso porque ela é percebida pelo valor que gera junto aos negócios, pela troca de conhecimento e aprendizado que absorve do mercado e pela necessidade de melhorar seus sistemas internos para dar seguimento e fazer valer todo esse processo engendrado pela educação corporativa.

No que se refere ao desenvolvimento interno voltado para os funcionários, constata-se a manutenção das dificuldades centrais, com poucas inovações e pouco valor agregado, de fato. Reitera-se aqui um posicionamento histórico da área: pouco proativa, com o desafio de conciliar aprendizagem no ambiente de trabalho, com dificuldades operacionais de estender as

oportunidades de educação qualificada a todos os níveis funcionais e presa a inovações e articulações políticas.

Ainda assim, acredita-se que o maior acesso aos programas e ações educacionais e sua vinculação a perspectivas mais claras de carreira possibilite o aperfeiçoamento integrado dos demais processos como avaliação, remuneração, fortalecendo a sua gestão.

Pode-se dizer que, sob o ponto de vista de uma educação corporativa, o conjunto de ações e programas da UNI-BB modela um todo ainda consistente, compondo um mix próprio de conteúdos ligados às áreas de negócio e de conteúdos mais amplos ligados a temáticas sobre cidadania, desenvolvimento social sustentável, cooperativismo, voluntariado etc. Assim, a UNI-BB constitui-se num *mix* de *business school* com formação profissional mais ampla, considerando os conteúdos de cunho social, além da educação formal – cursos de graduação e pós-graduação.

Cabe lembrar que a parcela de formação mais ampla ofertada pela UNI-BB vem sendo comprometida com as tendências de redução dos módulos presenciais e de educação formal como evidenciaram os dados da Tabela 7, sugerindo serem substituídos por cursos à distância. Isso reforça a constatação de uma educação formatada aos interesses e prerrogativas corporativas e de mercado, como um efeito social da política neoliberal, conforme posto por Deluiz (1997a). Nesse sentido, ocorre aí o risco de tornar-se mercadológica, considerando as complexas exigências de formação de competências.

O estudo possibilitou ainda a compreensão conceitual de que as universidades corporativas são iniciativas de desenvolvimento organizacional que almejam avançar em relação às práticas tradicionais, na medida em que conseguem: 1. se sustentar no alinhamento com as estratégias dos negócios corporativos, com ênfase no valor agregado aos resultados do negócio; 2. adotar uma abordagem proativa de antecipação de perspectivas futuras relativas aos negócios e à conseqüente capacitação dos profissionais; 3. com responsabilidades de difundir a visão, os valores corporativos e o conhecimento adquirido e com mecanismos de operacionalizar essa visão global da empresa no mercado; 4. focando mais a aplicabilidade do conhecimento com base na prática da aprendizagem no trabalho e 5. finalmente, com objetivos e metodologias de mensuração de resultados para a contabilização dos investimentos em capital humano, com vistas a tornar-se um centro de lucros.

No caso da UNI-BB percebe-se que a postura proativa de antecipação de necessidades ocorre predominantemente em relação ao seu papel de alinhamento com o ambiente, isto é, desenvolvimento da cadeia de valor e comunidade; sendo ainda pouco proativo em relação ao

seu papel de desenvolvimento do público interno. Também não há avanços em relação aos métodos e práticas de mensuração de resultados, sendo que os demais aspectos, acima mencionados, foram contemplados pela sua prática educativa.

Constata-se que o modelo de universidade corporativa do Banco do Brasil não difere em termos dos princípios e características propostos por Meister (1999), à exceção de dois deles, fundamentalmente. Por pertencer a uma empresa do governo, a UNI-BB não se apresenta efetivamente como uma unidade de negócios, com prioridades de lucratividade sobre suas ações, mesmo que os serviços educacionais proporcionem negociações importantes. Tal fato permite, inclusive, que seu currículo contemple uma ampla gama de temáticas de cunho social. O outro princípio refere-se à concessão de créditos e diplomas, ainda não praticada, visto que envolve outras dimensões, embora haja evidências de que, num futuro bem próximo, ela possa fornecer um diploma de curso superior em atividades bancárias.

Mesmo considerando os princípios fundamentais expostos por Meister (1999), a universidade corporativa não deixa de significar um *guarda-chuva* de amplas e variadas dimensões na corrida pela competitividade, em que, a princípio, cabe de tudo – aprendizagem, cultura, treinamento, desenvolvimento, responsabilidade social, educação formal etc. Conforme resgata Amaral (2003), a educação corporativa integra conhecimentos de produção científica de várias ciências, como administração, educação, psicologia, que por sua vez, foram fontes de inspiração teórica e prática também da área de T&D. Esse caráter abrangente reforça ainda mais a necessidade de as empresas investirem em clareza e discernimento quanto aos objetivos, concepções, valores, práticas e dimensões com as quais a sua proposta de “educação” vai atuar.

Mesmo objetivando atender necessidades internas de formação profissional, como, por exemplo, a sistematização de um currículo próprio, não se pode negar que a UNI-BB tenha sido, até então, fundamentalmente, uma estratégia de cunho mercadológico e político, visando à conciliação de duas grandes demandas vivenciadas pelo Banco. De um lado, integrar-se mais ao mercado, ampliando e viabilizando suas potencialidades negociais. De outro, estruturar, sistematizar e dar maior visibilidade interna à formação profissional disponibilizada, tornando-a acessível a todos os funcionários.

De forma conclusiva, a UNI-BB precisa ser repensada na direção de solucionar antigos impasses da área, para, a partir daí, proporcionar avanços e consistências que extrapolem o seu caráter mercadológico e político e também as dificuldades enfrentadas, de forma a tornar-se mais efetiva aos propósitos de formação e menos vulnerável às fragilidades do ambiente e da própria organização. O desafio está em romper mais um ciclo de inovações – comuns no ambiente e na

história da instituição – e sustentar com consistência metodológica, gerencial, conceitual e, fundamentalmente, com vontade política, as estratégias de desenvolvimento de pessoas.

As informações levantadas sobre o possível futuro da universidade corporativa do Banco preocupam quando se consideram as indefinições atuais: quais públicos atender e com quais prioridades? Quais pesos atribuir às competências negociais e às competências de responsabilidade sócioambiental? Com qual conceito de educação – mesmo que corporativa – trabalhar?

Tais perguntas, longe de ensejarem respostas definitivas, abrem a possibilidade concreta de estudos futuros e do próprio aperfeiçoamento da educação corporativa como diferencial competitivo das organizações e, por que não dizer, como verdadeiro mecanismo de formação e/ou complementação para os indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. **O papel estratégico de recursos humanos**. São Paulo: FEA/USP, 1987. (Tese, Livre Docência em Administração).

_____. Competitividade e recursos humanos. **Revista de Administração**, São Paulo, v.27, n.4, p.16-29, out./dez. 1992.

ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2000. Florianópolis: **Anais...** Florianópolis: Anpad, 2000.

_____. As Universidades corporativas no contexto do ensino superior. 2001. 101f. Tese (Doutorado em Administração) – FEA/USP. São Paulo.

ALMEIDA, M.I.R.; TEIXEIRA, M.L.M.; MARTINELLI, D.P. Por que administrar estrategicamente recursos humanos? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.33, n.2, p. 12-24, mar./abril. 1993.

AMARAL, Heloisa H. O. **Educação corporativa e suas dimensões**: estudo exploratório sobre as políticas e práticas de empresas brasileiras. 2003.169f. Dissertação (Mestrado em Administração – Modalidade Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Administração - Escola de Administração – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PPGA/EA/UFRGS. Porto Alegre.

AQUINO, Cleber P. **Administração de recursos humanos**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1980.

ARAÚJO, Ronaldo M. de L. A reforma da educação profissional sob a ótica de competências. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, vol. 28, n.3, set./dez. 2002.

ARGYRIS, Chris. **Personalidade e organização**. O conflito entre o sistema e o indivíduo. Rio de Janeiro: USAID, 1968.

BANCO DO BRASIL. Universidade Corporativa do Banco do Brasil UNI-BB. 2004. Apresenta produtos, conteúdos, serviços e ações educacionais oferecidos pela UNBB Banco do Brasil, Disponível em:< <http://www.bb.com.br/educacao>>. Acesso em: 13 jan. 2004.

_____. *Sites* do Banco do Brasil: Relação com investidores, retrato da empresa. 2004. Apresenta serviços, soluções, conteúdos e características do Banco do Brasil. Disponível em:< <http://www.bb.com.br>>. Acesso em: 13 jan. 2004.

_____. Lançamento da Universidade Corporativa Banco do Brasil. Realização Diretoria de *Marketing* e Comunicação. Comunicação Interna, TV Banco do Brasil, 2002. FITA DE VÍDEO, compacto, (16min.), VHS.

_____. Gestão de Pessoas - GEPES, Belo Horizonte, 2004. Documentação Interna.

_____. Relatório Anual. Brasília: 2002. BANCO DO BRASIL [*on line*].

Disponível em:<<http://www.bb.com.br/relaçãocominvestidores/Relatorios>>. Acesso em: 21 jan. 2004.

_____. PROFI. Brasília: **Revista Programa Profissionalização**, Universidade Corporativa Banco do Brasil. Ascensão Profissional. Diretoria de *Marketing* e Comunicação, Brasília, v.27, AnoVI, 22p. out. 2002.

_____. PROFI. Brasília: **Revista Programa Profissionalização**, Universidade Corporativa Banco do Brasil. Trilhas de Desenvolvimento Profissional e GPD. Diretoria de *Marketing* e Comunicação, Brasília, v.25, AnoVI, 38p. nov. 2001.

BARATO, Jarbas N. Competências essenciais e avaliação do ensino universitário: a experiência canadense. Brasília: UNB, 1998.

BARBOSA, Allan Claudius Q. Revisitando a função de recursos humanos: a visão estratégica representa modernização? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 1994, Curitiba: **Anais...**Curitiba: Anpad, 1994.

_____. Competências nas Organizações: um mosaico das experiências em Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2001. Campinas: **Anais...**Campinas: Anpad, 2001.

_____. (Coord.). **A gestão de competências e o impacto na gestão de pessoas**. Uma análise em grandes organizações de Minas Gerais. CNPq. Belo Horizonte, 2002 (b). Reatório de Pesquisa.

BARBOSA, A.C.Q et al. Competências nas organizações: o discurso e a prática na gestão de pessoas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2002. Salvador: **Anais...** Salvador: Anpad, 2002.(a)

BECKHARD, R. **Desenvolvimento organizacional**: estratégias e modelos. São Paulo: Edgard Blucher, 1972.

BENNIS, W.G. Desenvolvimento organizacional: sua natureza, origem e perspectivas. São Paulo: Edgard Blucher, 1972.

BERGAMINI, Cecília W. **Desenvolvimento de recursos humanos**: uma estratégia de desenvolvimento organizacional. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

BITENCOURT, Cláudia C. A gestão das competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – PPGA/UFRGS. Porto Alegre.

_____. A gestão das competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

BOOG, Gustavo. **O desafio da competência**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BOOG, Gustavo (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD** - 3 ed. São Paulo: Makron Books, 1999.

BRUYNE, Paul de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CALDAS, Miguel P; WOOD JR., Thomas **Transformação e realidade organizacional**. Uma perspectiva brasileira. São Paulo: Atlas, 1999.

CAMARGO, M. Cristina R. A contribuição da Universidade Corporativa no Desenvolvimento das Competências dos Gerentes de Linha de Frente em Organizações de Serviços de Alimentação. 2001. 109f. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2001. CAPES [on line]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/indicadores/TesesDissertações.html>>. Acesso em: 26 jan. 2004.

CARVALHO, L.C.F. T&D estratégicos. In: BOOG, Gustavo (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD** – 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1999.

DANTAS, L; RIBEIRO, A M. **Treinamento empresarial no Brasil: ideologia e prática**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro IUPERJ. Rio de Janeiro: 1979. Relatório de Pesquisa.

DELUIZ, Neise. É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores? **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n.293, maio/jun. 1997a.

_____ Projetos em disputa: empresários trabalhadores, trabalhadores e formação profissional. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 1 fev./jul. 1997b.

_____ O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senai**, Rio de Janeiro, vol. 27, n.3, set./out 2001.

DEMO, Pedro. Educação profissional, vida produtiva e cidadania. **SENAC**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/241/boltec241a.htm>> Acesso em: 29 set. 2003.

DENGO, Normélio. **Universidades Corporativas: modismo ou inovação?** 2001. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) PPGA/UFRGS, Porto Alegre.

DRUCKER, P. **A administrando em tempos de grandes mudanças** . 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

DUTRA, Joel S. et al. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**, São Paulo: Gente, 2001.

DUTRA, Joel S. Desenhando programas de desenvolvimento a partir da identificação das competências essenciais. In: EBOLI, M. **Coletânea Universidade Corporativa: Educação para as empresas do século XXI**, São Paulo: Schmukler, 1999.

EBOLI, Marisa (Org.) **Coletânea universidade corporativa: Educação para as empresas do século XXI**, São Paulo: Schmukler, 1999a.

_____. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: Vários autores. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

_____. Universidades corporativas: a administração do conhecimento. **Revista Carta Capital**, São Paulo, 10 nov. 1999b.

EASTERBY-SMITH, Mark, et al. **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2000.

FAYOL, Henry. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1990.

FISCHER, André Luiz. A constituição do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares. 1998. Tese (Doutorado em Administração) – FEA/USP, São Paulo.

_____. O conceito de modelo de gestão de pessoas – modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, J.S. (Org.) **Gestão por Competências**. São Paulo: Gente, 2001.

FISCHER, André L. Um Resgate Conceitual e Histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: VÁRIOS AUTORES. **As Pessoas na Organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FISCHER, Rosa Maria. “Pondo os pingos nos is” sobre as relações de trabalho e políticas de administração de recursos humanos. In: FLEURY, M.T.L.; FISCHER, R.M. **Processo e relações de trabalho no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1987.

FLEURY, Afonso C.C. Organização do trabalho na indústria: recolocando a questão nos anos 80. In: FLEURY, M.T.L.; FISCHER, R.M. **Processo e relações de trabalho no Brasil**. São Paulo: Atlas, 1987.

FLEURY, M.T.L. Desafios e impasses na formação do gestor inovador. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (Org.) **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FLEURY, M.T.L. A Gestão de competência e a estratégia organizacional. In: VÁRIOS AUTORES. **As pessoas na Organização**, São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, M.T.L. e FISCHER, R.M. Relações de trabalho e políticas de gestão – uma história das questões atuais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 1992, Canela: **Anais...** Canela: Anpad, 1992.

_____. **Cultura e poder nas organizações**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. **Aprendizagem e inovação organizacional** – as experiências de Japão, Coréia e Brasil - 2.ed.- São Paulo: Atlas, 1997.

_____ **Estratégias empresariais e formação de competências**. Um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLIPPO, E.B. **Princípios de administração de pessoal**. São Paulo: Atlas, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: **Educação e Crise do trabalho**: perspectivas de final de século, Petrópolis, R.J.: Vozes, 2001.

GARCIA, Christina O' Reilly; et al. **MBA treinamento de altos executivos**: o caso do Banco do Brasil. Monografia (MMBB Master em *Marketing* Banco do Brasil), Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – COPPEAD – UFRJ, Rio de Janeiro: 1997.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** 3ª Edição. São Paulo: Atlas 1991.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, V.35, n.3, p.20-29, mai./jun.1995.

GOODE, W.; HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1968.

GREENSPAN, Alan. The interaction of education and economic change. **The Region**, Mineapolis, v.13, n.1, p.6-10, mar.1999.

GUTIERREZ, Luiz H.S. Enfoque estratégico da função de recursos humanos. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.31, n.4, out./dez. 1991.

GUTIERREZ, Luiz H.S. Recursos humanos: uma releitura contextualista. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.35, n.4, jul./ago. 1995.

HAGUETTE, Maria Teresa F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HERZBERG, F. Motivacion-Hygiene Concept. In: FRENCH, HELLRIEGEL. **Personel management and organization development**. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

JAIN, H.; MURRAY, V. Why the human resources management function fails. **Management Review**, California, n.4, p.95-110, Summer, 1984.

KANTER, Rosabeth Moss. **Quando os gigantes aprendem a dançar**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KIRKPATRICK, D. A practical guide for supervisory training and development. **Reading**, Massachusetts: Addison-Wesley, 1976.

KLIKSBERG, Bernardo. A gerência no final do século XX. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.27, n.2, p.183-201, abr./jun.1993.

KNIJNIK, Denise. Universidade Corporativa: uma perspectiva de aperfeiçoamento da abordagem de T&D adotada pela Gerdau S.A. 2001. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – PPGA/UFRGS. Porto Alegre.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, João Batista D. Treinamento e desenvolvimento de gerentes do Banco do Brasil: uma imagem-objetivo para a década de 90. 1991. Dissertação (Mestrado em Administração) – CEPEAD/ FACE/ UFMG, Belo Horizonte.

LIKERT, Rensis. **The human organization: its management and value**. New York: McGraw-Hill, 1967.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.3, p.15-21, jan./-jul.1998.

MALVEZZI, S. Do taylorismo ao Comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos In: BOOG, G.G. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. ABTD Makron Books: São Paulo, 1999.

MARCONDES, Reynaldo C., PAIVA, José Antônio. Afinal, a universidade corporativa é uma T&D revisitada? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2001, Campinas: **Anais...** Campinas: Anpad, 2001.

MARGERISON, Charles. The rise of the corporates business school. **Target Management Development Review**, v.5, n.6, p.13-17, 1992.

MASLOW, A. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row, 1954.

MATTOS, R.A. **Desenvolvimento de recursos humanos e mudança organizacional**. Rio de Janeiro, LTC, 1985.

MAYO, E. **The social problems of industrial civilization** Boston: Harvard Business School, 1945.

McGERGOR, D. **O lado humano da empresa** 2. ed. Lisboa: Clássica, 1960.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**: A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

_____. Entrevista, 1998. In: EBOLI, M. (Org.) **Coletânea universidade corporativa**: Educação para as empresas do século XXI, São Paulo: Schmukler, 1999.

MELO, Marlene Catarina de O. L..Estratégia(s) do(s) empregado(s) no cotidiano das relações de trabalho: a construção de processos de auto-regulação. In: DAVEL, E., VASCONCELLOS, J.(Org.) **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

MELO, Marlene Catarina de O. L.. O grau de participação e autonomia dos gerentes na empresa – dificuldades e mudanças. **Revista Tendências do Trabalho**, São Paulo, n. 249, p.17-24, maio 1995b.

MENDONÇA, Sérgio. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.29, p.375-378, jan./abr.1997.

MESSEDER, José Eduardo C. Recursos humanos e transformação social: onde se encontram os desafios? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.4, p.49-61, ago./out.1989.

MOORE, Thomas E. The corporate university: transforming management education. **Accounting Horizons**, v.11, n.1, p.77-86, march, 1997.

MOTTA, Paulo R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

NADLER,L. **Handbook of human resource development**. New York: Wiley, 1.ed. 1984.

NASSER, Jose Eduardo. O Papel da informação na universidade corporativa. 2001.207f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Marília, São Paulo: 2001. **CAPES** [on line]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/indicadores/TesesDissertações.html>>. Acesso em: 26 jan.2004.

NERI, A.A. **Gestão de rh por competências e a empregabilidade**. Campinas: Papyrus,1999.

NETZ, Clayton. Não rasgue dinheiro. Os gastos com treinamento aumentam dramaticamente no país. A questão: como evitar o desperdício? **Revista Exame**, São Paulo, 3 junho 1998.

ODENWALD,S.;MATHENY,W. **Impacto global: tendências mundiais em treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Futura, 1996.

OLIVEIRA, Silvio L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos, pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PEAK, Martha H.. Go corporate U. **Management Review**, v.86, n.2, p.33-37, feb. 1997.

PLONSKI, Guilherme A. Cooperação universidade-empresa: um desafio gerencial complexo. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo – RAUSP –** v.34, n.4, out./dez.1999.

PONTUAL, Carlos. Evolução do Treinamento Empresarial. In: BOOG, Gustavo (Coord.)**Manual de treinamento e desenvolvimento** ABTD – 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill , 1980.

RAUSP Revista de Administração da Universidade de São Paulo, v.34, n.4, out./dez, 1999.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo:Atlas,1985.

ROESCH, Sylvia Maria A. Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos. 2.ed.São Paulo:

Atlas,1999.

RUAS, Roberto.Desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY,M.T.L.;OLIVEIRA JR.,M.M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.São Paulo: Atlas, 2001.

_____Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2003, Atibaia: **Anais...** Atibaia: Anpad, 2003.

_____(Coord.) **Aprendizagem organizacional e competências gerenciais** :experiências e análises no contexto brasileiro. Porto Alegre, (no prelo).

SALDANHA,Ganuino da S. **Manual de pessoal**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975.

SALM,C.; FOGAÇA,A. A modernização industrial e a questão dos recursos humanos. **Revista Inst. de Economia da UNICAMP**, Campinas, n.1,agosto 1992.

SARSUR, Amyra M. **Empregabilidade e empresabilidade**: um estudo junto a organizações e profissionais em Minas Gerais. 1999. 235f. Dissertação (Mestrado em Administração) – CEPEAD/FACE/UFMG, Belo Horizonte.

SEABRA,A.; LEMOS,A.H.; BALASSIANO, M. Educação, Salário e Empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2003. Atibaia: **Anais...** Atibaia: Anpad, 2003.

SOUZA, Carlos C. S. Afinal, a administração de recursos humanos é uma função estratégica? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.13, n.3, p.69-83, jul./set. 1979.

STAL, Eva; MORAES, Ruderico. Interação empresa-universidade no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.34, n.4, p. 98-112, jul.ago. 1994.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1987.

TEIXEIRA, Marcelo G. **Gerentes e novas estratégias de gestão**: um estudo de caso sobre transformações no campo gerencial. 1995. Dissertação (Mestrado em Administração) – CEPEAD/FACE/UFMG, Belo Horizonte.

TOLEDO, Flávio R.F. Políticas de treinamento e sua implantação. In:BOOG, Gustavo (Coord.).**Manual de treinamento e desenvolvimento** ABTD – 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1980.

TOMEI, Patrícia A. Análise comparativa dos programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos: Brasil – Estados Unidos. 1988. Tese (Doutorado em Administração) – FEA/USP, São Paulo.

TRASSATI, Sidney R. Treinamento de competências funcionais: moldando o futuro organizacional pelas pessoas. In: NERI, Aguinaldo A. (Org.) **Gestão de rh por competências e a empregabilidade**. Campinas: Papyrus, 1999.

ULRICH, Dave. **Os campeões de recursos humanos**. Inovando para obter os melhores resultados. São Paulo: Futura, 1998.

UNESCO. Projeto de declaração mundial sobre o ensino superior no século XXI. Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Paris, Out.1998. **Revista Universidade e Sociedade**, Ano VIII, n. 17, p. 83-89.

VARGAS, Miramar R.M. Universidade corporativa: diferentes modelos de configuração. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.38, n.4, p. 373-379, out./dez. 2003.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VICERE, Albert et al. Executive development in major corporations: a ten-year study, **Journal of Management Development**, v.13, n. 1, p. 4-22, 1994.

VIDAL, Eleonora M., PICCININI, Valmíria C. Perfil dos gerentes de empresas da cadeia produtiva do plástico do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 1997. Angra dos Reis: **Anais...** Angra dos Reis: Anpad, 1997.

VITELLI, Ana Paula D. Universidades Corporativas: fonte de vantagem competitiva para as organizações na era do conhecimento? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 2000. Campinas: **Anais...** Campinas: Anpad, 2000.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é universidade**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WOOD, Stephen. Administração estratégica e administração de recursos humanos. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.27, n.4, p.30-38, out./dez, 1992.

WOOD JR., Thomas. Mudança organizacional e transformação da função de recursos humanos. In: WOOD JR., Thomas (Coord.) **Mudança organizacional**: aprofundando temas atuais em administração. São Paulo: Atlas, 1995.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A**ROTEIRO INSTITUCIONAL
DADOS GENÉRICOS SOBRE A EMPRESA**

Histórico:

Capital social:

Situação acionária:

Definição de negócio:

Declaração de missão e valores institucionais

Número de unidades:

Organograma geral:

Número de empregados:

Categorias funcionais:

Níveis hierárquicos:

Faturamento ano:

Lucro líquido ano:

Total investimento ano capacitação:

Investimento homem/ano capacitação:

Investimento hora/homem/ano capacitação:

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ANALISTAS PLENO/SENIOR DA GEDUC E GEPES BH

Caracterização do respondente:

- Nome
- Cargo ocupado; tempo no cargo, tempo de Empresa
- Subordinação na estrutura

A- Características do modelo de universidade corporativa adotado

- 1- Quais os princípios e as concepções fundamentais da UC?
- 2- *Locus* organizacional? Situação jurídica?
- 3- Instalações físicas e tecnológicas?
- 4- Quais os usuários UC?
- 5- Caracterização e descrição dos programas e ações educacionais: modalidades; critérios de participação; carga horária, metodologias utilizadas, tecnologias etc.
- 6- Corpo docente: instrutores, critérios de escolha, remuneração etc.
- 7- Parcerias com Instituições de ensino:
 - a) quais e como funcionam?
 - b) objetivos da parceria?
 - c) critérios de escolha?
 - d) o que se apresenta como novo e distinto da situação anterior;
 - e) qual o nível de participação percentual das parcerias no conjunto total dos serviços prestados?
- 8- Posição da UC em relação às estratégias organizacionais e da gestão de pessoas?
- 9- Quais são as estratégias da UC?
- 10- Financiamento: como vem sendo financiada? Investimentos realizados, retorno sobre o investimento, perspectivas futuras sobre este aspecto?

B- Origem e evolução da universidade corporativa:

- 11- Por que a escolha por uma universidade corporativa?
- 12- Implantação: como se deu? Dificuldades e facilidades?
- 13- Quais eram as práticas já existentes?
- 14- O que ocorreu com a área de T&D?
- 15- O que se destaca como novo?
- 16- Avaliação do processo: dificultadores e facilitadores, aspectos críticos a serem aperfeiçoados?
- 17- Perspectivas futuras?

C- Relações e implicações na gestão de pessoas do Banco:

- 18- Entender os programas de GP existentes.
- 19- Como se dá a relação da UC com os demais processos de RH?
- 20- Relações da UC com a DIPES: decisões, autonomia?
- 21- Mudanças ocorridas e impactos na gestão de pessoas: processos, estratégias, conflitos etc.

APÊNDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
GERENTES DA GEDUC E GEPES BH**

Caracterização do respondente:

- Nome
- Cargo ocupado, tempo no cargo, tempo de Empresa
- Subordinação na estrutura

A- Caracterização geral da UC:

- 1- Características e propósitos gerais da UC?
- 2- Posição da UC em relação às estratégias organizacionais e da gestão de pessoas?
- 3- Quais são as estratégias da UC?
- 4- Financiamento: como vem sendo financiada? Investimentos realizados, retorno sobre o investimento, perspectivas futuras sobre este aspecto?

B- Origem e evolução da Universidade Corporativa:

- 5- Por que a escolha por uma universidade corporativa?
- 6- Implantação: como se deu? Dificuldades e facilidades?
- 7- Quais eram as práticas já existentes?
- 8- O que ocorreu com a área de T&D?
- 9- O que se destaca como novo?
- 10- Avaliação do processo: dificultadores e facilitadores, aspectos críticos a serem aperfeiçoados?
- 11- Perspectivas futuras?

C- Relações e implicações na gestão de pessoas do Banco:

- 12- Entender os programas de gestão de pessoas existentes.
- 13- Como se dá a relação da UC com os demais processos de RH?
- 14- Relações da UC com a DIPES: decisões, autonomia?
- 15- Mudanças ocorridas e impactos na gestão de pessoas: processos, estratégias, conflitos etc.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GERENTES E ANALISTAS DAS DIVISÕES DA UC: DIPAR/DIPRO/DECOM

Caracterização dos respondentes:

- Nome
- Cargo ocupado, tempo no cargo, tempo de Empresa
- Subordinação na estrutura

- 1- Entender como funcionam as Divisões: DIPAR/DIPRO/DECOM: funções, características, a quem se reportam na estrutura etc.
- 2- A partir da UC, o que mudou em termos dessas divisões, em relação ao que era antes?

A- Caracterização geral da UC:

- 1- Características e propósitos gerais da UC?
- 2- Posição da UC em relação às estratégias organizacionais e da gestão de pessoas?
- 3- Quais são as estratégias da UC?
- 4- Financiamento: como vem sendo financiada? Investimentos realizados, retorno sobre o investimento, perspectivas futuras sobre este aspecto?

B- Origem e evolução da universidade corporativa:

- 5- Porque a escolha por uma universidade corporativa?
- 6- Implantação: como se deu? Dificuldades e facilidades?
- 7- Quais eram as práticas já existentes?
- 8- O que ocorreu com a área de T&D?
- 9- O que se destaca como novo?
- 10- Avaliação do processo: dificultadores e facilitadores, aspectos críticos a serem aperfeiçoados?
- 11- Perspectivas futuras?

C- Relações e implicações na gestão de pessoas do Banco:

- 12- Entender os programas de gestão de pessoas existentes.
- 13- Como se dá a relação da UC com os demais processos de RH?
- 14- Relações da UC com a DIPES: decisões, autonomia?
- 15- Mudanças ocorridas e impactos na gestão de pessoas: processos, estratégias, conflitos etc.

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARCEIRO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Caracterização do respondente:

- Nome
- Cargo ocupado, tempo no cargo, tempo de Empresa
- Subordinação na estrutura

- 1- Compreender como funciona a parceria: cursos, modalidades, participação de cada uma das partes envolvidas etc.
- 2- Desde quando ocorre a parceria?
- 3- Motivos/razões para esta relação de parceria?
- 4- Diferenças em relação à configuração de T&D e à configuração de UC: relacionamentos, exigências, cursos, público, montagem do curso etc.
- 5- Diferenças em relação a resultados encontrados a partir da UC?
- 6- Concepção de parceria por parte do parceiro entrevistado e as condições necessárias?

APÊNDICE F**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
USUÁRIOS DA AGENCIA SELECIONADA - BH**

Caracterização dos respondentes:

- Nome
- Cargo ocupado, tempo no cargo, tempo de Empresa
- Subordinação na estrutura

- 1- Como o funcionário percebe a UC?
- 2- Qual a sua frequência de uso e como a utiliza?
- 3- Há percepção de algo de novo para o funcionário? O que se mostra como distinto da configuração anterior?
- 4- Em termos de educação corporativa, quais os aspectos críticos, que merecem ser aperfeiçoados? Sugestões.
- 5- Percepção sobre o programa extraordinário.
- 6- Percepção sobre a gestão de recursos humanos como um todo.
- 7- Quais as mudanças e implicações percebidas na gestão de recursos humanos do Banco a partir da UC?

ANEXO A

Estrutura Organizacional do Banco Comercial e Principais Administradores

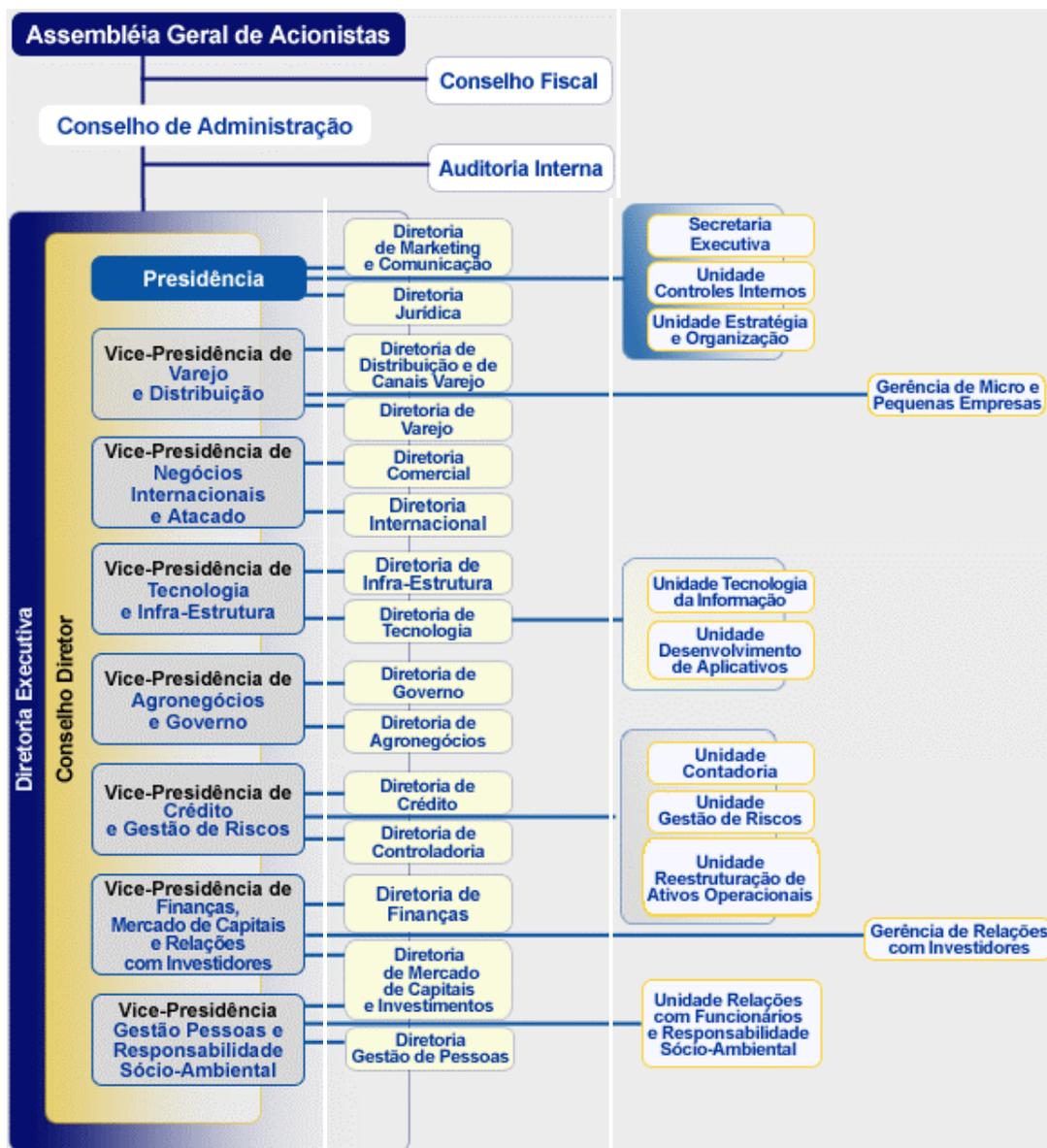


Figura 12: Estrutura organizacional do Banco Comercial e Principais Administradores, Brasília (DF)

Fonte: BANCO DO BRASIL, disponível em

<www.bb.com.br/relaçãocominvestidores/empresa/estruturainterna> Acesso em 20 fevereiro 2004.

ANEXO B

Dados quantitativos sobre bolsas de estudo, cursos, modalidades de treinamento, fornecidos pelo Banco do Brasil, (2003) e que serviram de base para cálculos evidenciados na Tabela 7, do Capítulo Análise e Interpretação dos Resultados.

BOLSAS DE ESTUDO PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO	
Período	Número de Bolsas Concedidas
2001	1.000
2002	1.812
2003	1.752
TOTAL	10.564

BOLSAS DE ESTUDO PARA CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU (ESPECIALIZAÇÃO)	
Período	Número de Bolsas Concedidas
2001	375
2002	431
2003	486
TOTAL	2.488

BOLSAS DE ESTUDO PARA CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU (MESTRADO E DOUTORADO)	
Período	Número de Bolsas Concedidas
2001	8
2002	14
2003	09
TOTAL	82

BOLSAS DE ESTUDO PARA CURSOS DE IDIOMAS ESTRANGEIROS	
Período	Número de Bolsas Concedidas
2001	365
2002	321
2003*	706
TOTAL	2.932

PROGRAMA BB MBA – DESENVOLVIMENTO DA EXCELÊNCIA TÉCNICO-GERENCIAL (CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO REALIZADOS <i>IN COMPANY</i>)			
Período	Número de Turmas	Número de Funcionários Participantes	Número de Participantes Externos
1996	17	490	50
1997	42	1.170	220
1998	38	927	277
1999	35	853	341
2000	43	1.064	363
2001	37	1.010	355
2002	41	1.201	321
2003	11	251	129
TOTAL	298	7.928	2.201

NÚMERO DE TOTAL DE HORAS DE TREINAMENTO E MÉDIA DE HORAS/AULA POR FUNCIONÁRIO		
Ano	Total de Horas de Treinamento	Média de Horas/Aula por Funcionário
2000	7.167.619	91,66
2001	6.095.720	79,52
2002	6.212.760	80,42
2003	6.886.405	85,40

PROGRAMA EXTRAORDINÁRIO DE APRIMORAMENTO DOS FUNCIONÁRIOS		
Ano	Treinandos	Horas de Treinamento
2003	113.955	506.871

NÚMERO DE TREINANDOS E DE HORAS DE TREINAMENTO EM 2003		
Modalidade de treinamento	Número de Treinandos	Horas de Treinamento
Cursos e seminários internos – presenciais	67.034	1.103.023
Cursos internos – auto-instrucionais e em serviço	57.820	1.528.024
Eventos de atualização e cursos contratados no mercado	25.414	424.907
Seminários e cursos realizados no exterior	12	870
Cursos do programa BB MBA (pós-graduação <i>lato sensu</i>)	734	262.422
Cursos de aperfeiçoamento em idiomas estrangeiros	705	85.236
Cursos de graduação (bolsas em andamento)	4.400	2.639.850
Cursos de especialização (bolsas em andamento)	778	279.930
Cursos de mestrado e doutorado (bolsas em andamento)	27	55.272
Programa extraordinário de aprimoramento profissional e pessoal	113.955	506.871
Totais	270.879	6.886.405

Fonte: BANCO DO BRASIL, 2004, documentos internos cedidos e adaptados pela autora da dissertação.