UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELLE FERREIRA DE CARVALHO FERNANDES

CURRÍCULO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rio de Janeiro/RJ

2009

GABRIELLE FERREIRA DE CARVALHO FERNANDES

CURRÍCULO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Dayse Martins Hora.

Rio de Janeiro/RJ

2009

Fernandes, Gabrielle Ferreira de Carvalho.
F363 Currículo e identificação profissional na educação corporativa / Gabrielle Ferreira de Carvalho Fernandes, 2009.
136f.

Orientador: Dayse Martins Hora.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Esta do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Universidade Corporativa Caixa. 2. Currículos – Avaliação. 3. Responsabilidade dos empregadores na educação – Estudo de casos. 4. Qualificações profissionais. 5. Sociologia do trabalho. 6. Identificação profissional. I. Hora, Dayse Martins. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 375

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 28/08/2009.

_____
Professora Doutora Dayse Martins Hora
Orientador - UNIRIO

_____
Professora Doutora Raquel Balmant Emerique – FGV-RJ

_____
Professor Doutor Benur Azevedo Girardi – UNIRIO

_____
Professor Doutor Diógenes Pinheiro – UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor da minha inspiração e existência, a quem pertence a mais perfeita sabedoria que muitos anseiam alcançar.

Ao meu marido, Márcio, companheiro de todas as horas, que com sua calma, serenidade e positividade me encorajou a retomar a confiança e perseverar até o fim deste trabalho. Obrigada pela presença, zelo, amor e compreensão.

À minha mãe, Rita, que sempre acreditou na educação e me incentivou, desde a mais tenra idade a saborear o saber, a cultivar bons valores, construindo comigo momentos inesquecíveis de aprendizagem. Como ela sempre diz, “nenhum esforço é em vão”. Nisto acreditei para chegar até aqui.

Aos meus amigos, por compreender os longos períodos de ausência, dedicados ao trabalho acadêmico.

À Dayse Hora, minha orientadora, faço um agradecimento pela paciência e orientação e, em especial, nos últimos momentos de preparação da dissertação, que foram para mim dias de ansiedade e tensão, os quais ela soube lidar com tranqüilidade e destreza.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO pelos valiosos ensinamentos, pela interação e pelos conhecimentos compartilhados.

À professora Raquel Emerique, ao professor Benur Girardi e ao professor Diógenes Pinheiro, integrantes da Comissão Examinadora, pelas importantes observações e sugestões dadas para o desenvolvimento desta dissertação na Banca de Qualificação.

A Caixa Econômica Federal, em especial ao funcionário Jorge Tavares, que autorizou minha visita a agência e realização do grupo focal, e conferiu crédito a este trabalho de pesquisa, reconhecendo a importância do campo da educação na construção de uma educação para o trabalho mais efetiva e próxima do trabalhador.

Aos professores José Ricardo Ramalho e Marco Aurélio Santana, ambos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Suas indicações de leitura e reflexões sobre as práticas trabalhistas através das aulas em sociologia do trabalho deste programa me fizeram repensar meus estudos, e avaliar mais profundamente os aspectos relativos a qualificação do trabalhador.

A querida Elen Luna, que além de construir comigo práticas de recursos humanos sustentáveis para nossa atuação no mundo do trabalho, atuou brilhantemente como relatora no grupo focal, contribuindo com seu olhar pedagógico para compreender as variadas facetas da educação corporativa. Tenha certeza, sua contribuição foi excepcional.

Ao Sr. Sidney Costa, diretor geral da empresa em que trabalho, por acreditar nos estudos que me propus a fazer a ponto de dizer que é possível tornar este trabalho num livro, além da credibilidade e confiança no trabalho que realizo na empresa, implantando políticas de recursos humanos. Seu incentivo e crédito em meu trabalho tornaram possível as realizações que hoje temos na UP e de alguma forma, este trabalho de pesquisa.

A todos os participantes dos dois grupos focais realizados nas agências da CAIXA, agradeço pela disponibilidade de tempo, pelas opiniões conferidas e por acreditar na seriedade da pesquisa e nas possíveis contribuições que ela poderá conferir no repensar de algumas práticas educativas existentes na UCC.

A todos, meu muito obrigada.

RESUMO

FERNANDES, Gabrielle. **Currículo e Identificação Profissional na Educação Corporativa**. 2009. 136 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Esta dissertação versa sobre o currículo praticado na educação corporativa da Caixa Econômica Federal, através da Universidade Corporativa Caixa, analisando como ela é percebida pelos trabalhadores desta instituição financeira, e como ela promove a identificação profissional dos trabalhadores com a empresa. Este trabalho é um estudo de caso, tendo como objetivo geral compreender como as instituições empresariais vêem construindo a identificação profissional dos indivíduos através da educação corporativa. Os objetivos específicos que norteiam este trabalho são: a) analisar como as bases da estruturação curricular da educação corporativa se constituem em uma configuração estratégica para as empresas e funcionários, na construção de processos de identificação profissional; b) discutir como o currículo praticado é percebido pelos sujeitos que utilizam os cursos, tendo em vista a exigência da empresa, bem como do mercado de trabalho pela constante qualificação profissional e maior autonomia no trabalho, considerando que o estudo é cada vez mais individualizado. A fundamentação teórica apresenta temáticas que passam pela educação, sociologia do trabalho e administração de empresas e é utilizado como metodologia o grupo focal, onde foram analisados dois grupos com trabalhadores da CAIXA que realizaram os cursos da Universidade Corporativa CAIXA. O resultado desta pesquisa permite repensar como os métodos de educação corporativa, bem como a busca pela elevação dos resultados e a adequação ao tempo do trabalho e do estudo, podem ser reformulados a fim de tornar o trabalhador um parceiro da organização e não um integrante afastado da realidade do trabalho.

Palavras-chave: Currículo; Educação Corporativa; Identificação Profissional

ABSTRACT

FERNANDES, Gabrielle. **Curriculum and Professional Identity in Corporate Education**. 2009. 136 p. Dissertation (Education Master´s Degree) – Graduate Studies Program, The Federal of Estate University of Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

This dissertation focuses the curriculum practiced in the corporate education of the "Caixa Econômica Federal", through the "Universidade Corporativa Caixa", analyzing how it's noticed by workers of this financial institution, and how it promotes the workers' professional identification with the company. This work is a case study, tends as general objective to understand how the business institutions have been building the individuals' professional identification through the corporate education. The specific objectives that orientate this study were: a) to analyze how the bases of the structuring curricular of the corporate education is constituted in a strategic configuration for the companies and employees, in the construction of processes of professional identification; b) to discuss how the practiced curriculum is noticed by the subjects that participate in the courses, considering the demand of the company, as well as of the job market for the constant professional qualification and larger autonomy in the work, considering that the study is individualized more and more. The theoretical recital presents themes that go by the education, sociology of the work and business administration and it is used as methodology the focal group, where two groups were analyzed with workers of the CAIXA that accomplished the courses of the "Universidade Corporativa Caixa". The result of this research allows to rethink as the methods of corporate education, as well as the search for the elevation of the results and the adaptation at the time of the work and of the study, can be reformulated in order to turn the worker a partner of the organization and not an integral one moved away of the reality of the work.

Key-words: Curriculum; Corporate education; Professional identification

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Organização de Conteúdos da UCC 91

Figura 2 – Charge Jornal do Bancário 24 e 25/04/3009 115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de Empresa..... 101

Gráfico 2 – Gênero 102

Gráfico 3 – Idade 103

Gráfico 4 – Grau de Instrução 103

Gráfico 5 – Função Exercida 104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grupo I 106

Tabela 2 – Grupo II 107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

Contextualização do Problema 14
Objetivos 16
Justificativa/Relevância 17
Abordagem Teórico-Metodológica 18

CAPÍTULO 1- O ADVENTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA 22

1.1- Breve histórico da Administração de Recursos Humanos 22
1.1.1 – Era Industrial Clássica 22
1.1.2 – Era Industrial Neoclássica 25
1.1.3 – Era da Informação 26
1.2 – Aprendizagem Organizacional 28
1.3 – Do treinamento à Educação Corporativa (Universidade Corporativa) ... 32
1.4 – A questão da Qualificação 38
1.4.1 – Investimentos e busca por mais qualificação: fator que gera aumento da empregabilidade ou do desemprego? 39
1.4.2 – Qualificação e competência: modelos e exigências a seguir?.. 47
1.4.3 – Algumas considerações sobre a qualificação do trabalhador ... 51

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL 54

2.1 – A estruturação do currículo na educação corporativa 55
2.2 – Currículo, Cultura Organizacional e Identificação profissional 74
2.3 – O currículo da Universidade Corporativa Caixa (UCC) 84
2.3.1 - Breve histórico da Caixa Econômica Federal e da Universidade Corporativa Caixa 85
2.3.2– Modelo Pedagógico da Universidade Corporativa Caixa 87
2.3.3 – O eixo pedagógico da UCC 90
2.3.4 – Estrutura Curricular 92

2.3.5 – Agentes de Aprendizagem 94
2.3.6 - Projeto didático pedagógico da UCC 96
2.3.7 – Premissas da Educação Corporativa Caixa 97
2.3.8 – Missão e Visão da Universidade Corporativa Caixa 98
2.3.9 – Política da Educação Corporativa Caixa 98
2.3.10 – Universidade Corporativa Caixa e a comunidade 99

CAPÍTULO 3 – UNIVERSIDADE CORPORATIVA CAIXA – Pesquisa de Campo 100

3.1 – O perfil dos entrevistados 101
3.2 – A entrevista por Grupo Focal – Grupo I e Grupo II 105
3.3 – Questões levantadas no grupo focal 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 133

APÊNDICE 136

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi gerado a partir dos questionamentos frente às vivências e percepções sobre o papel da educação em instituições não-escolares, mas especificamente, em organizações empresariais.

Nos últimos seis anos minhas análises e reflexões sobre aspectos do comportamento humano e sobre a educação desenvolvida nas organizações empresariais fizeram-me repensar sobre as instituições que ensinam diretamente os indivíduos através de educação corporativa.

Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e logo após a conclusão do curso ingressei em uma pós-graduação em nível de especialização em Gestão de Recursos Humanos. Fiz esta especialização por necessitar de uma complementação técnica e administrativa para atuar na área de Recursos Humanos das empresas.

Neste período iniciei minha vivência na referida área como pedagoga no setor de Treinamento e Desenvolvimento. Foi neste segmento que também possui foco educacional, considerado mais recentemente como 'educação corporativa', que pude observar e iniciar minha análise sobre a forma que cada indivíduo percebia e se relacionava com o conhecimento fomentado no ambiente empresarial. Podia-se perceber certo déficit educacional dos funcionários, seja por dificuldade de assimilação de novos conteúdos, deficiência na pronúncia e uso correto da língua portuguesa, conhecimentos básicos e contemporâneos do campo social, econômico e político da sociedade, além de relativa dificuldade de adaptação ao meio empresarial, visto que o encontro e desencontro de valores culturais, bem como diferentes visões de mundo dificultavam consideravelmente a adaptação do indivíduo às novas demandas de trabalho.

Sabia-se que cada funcionário vinha de contextos diferenciados de educação, o que implicava de certa forma, na maneira como se relacionavam com a aprendizagem. As dificuldades que os funcionários apresentavam na aprendizagem exigida pela empresa se confrontavam diretamente com a exigência corporativa do aprender a aprender, e conhecer com dinamismo conhecimentos que faziam o negócio empresarial ter projeção mercadológica.

Neste contexto, não bastava apenas ensiná-los técnicas operacionais para execução do trabalho; havia uma necessidade, muitas vezes não revelada explicitamente, que era preciso fomentar a consciência crítica adormecida em seu intelecto, mostrando as possibilidades de sua atuação na sociedade, retirando o estigma de complexos imputados pela ausência de uma educação preocupada na formação de um indivíduo, com criticidade apurada para adaptar-se ao meio em que vive, além de poder possivelmente agir como transformador ao menos no grupo em que está inserido.

Em um primeiro momento, estes fatos levaram-me a buscar, nas raízes históricas da educação como se dava a construção curricular dos cursos realizados na empresa formulados para a capacitação contínua dos trabalhadores. A partir de uma análise crítica de algumas categorias históricas pode-se perceber, por exemplo, as ideologias que permeavam as instituições corporativas de onde estes indivíduos vinham que os faziam sonhar por perspectivas de um futuro estático ou promissor, além de contribuir para atuação articulada ou não dentro da organização.

Além disso, era visível em cada depoimento, como o imaginário social e a relação de valores que cada um declarava ter, denunciavam se o indivíduo teve ou não uma formação educacional preocupada apenas com aspectos relacionados a necessidades do mercado de trabalho ou voltados para uma formação social consciente de sua importância como ser que constrói “mundos”.

Ao longo do curso de Mestrado pude perceber que outras abordagens eram realmente interessantes para compreender como os indivíduos se articulavam, a partir do conhecimento que construíam ou recebiam no ambiente empresarial. Uma destas abordagens foi através da Sociologia do Trabalho. Em especial, a questão da qualificação, tema analisado por teóricos como Márcia Leite e Helena Hirata.

É fato que, para o avanço das mais diversas atividades humanas, o grau de especialização da mão-de-obra potencializou a importância da educação. Há uma grande preocupação com a especialização dos indivíduos para desempenharem seu papel social no mercado de trabalho. Esta constante “cobrança” por qualificação se dá por conta da sociedade em que vivemos que busca adequação e acompanhamento da massa trabalhadora. Por conta disto, nas últimas duas

décadas, novos modelos de gestão administrativa foram se estruturando, dando origem a modelos de avaliação do desempenho dos trabalhadores, a fim de aumentar a produção e diminuir consequentemente o custo com mão-de-obra, além de aproveitar ao máximo o potencial produtivo de cada indivíduo empregado.

Modelos de avaliação como o de competência são um bom exemplo da tentativa de mensurar o desempenho humano. A corrida pela qualificação se deve também às inovações tecnológicas, como também a crescente necessidade de produção do conhecimento, visto que o que é novidade hoje, pode não o ser, nas próximas semanas.

Os saberes práticos se tornam obsoletos, como por exemplo, na área de informática, ou em qualquer organização empresarial que deseja acompanhar as demandas do mercado e se manter produtivo. Com certa rapidez, exige-se cada vez mais o acompanhamento destes conhecimentos, ou seja, a aprendizagem e capacitação também devem ser tão dinâmicos e constantes como as descobertas científicas.

No entanto, o que pouco se observa é a preocupação com a formação valorativa dos indivíduos, como seres pensantes, assediados por ideologias e visões de mundo diversificadas, muitas vezes despreparados para atuar com sua consciência crítica em questões sociais, que influenciarão historicamente suas vidas, sua comunidade.

Contextualização do Problema

O **problema** desta investigação se circunscreve na análise do currículo praticado na educação corporativa existente em uma determinada instituição empresarial – a Caixa Econômica Federal – observando como este é percebido pelos trabalhadores desta instituição e como isso influencia ou não a identificação profissional dos seus empregados em duas agências.

A sociedade contemporânea é altamente competitiva, e o conhecimento e a valorização do capital intelectual tem tido expressivo grau de importância. A educação corporativa é o recurso utilizado e difundido especialmente em

organizações de grande porte para fornecer educação continuada e especializada aos indivíduos a fim de que alcancem um considerável grau de capacitação, tendo com isto mais *know-how*[1] e suas potencialidades desenvolvidas para enfrentar os constantes desafios presentes nestas organizações.

Neste quesito, Meister (1999) exemplifica com a visão organizacional da fábrica Chrysler (USA):

> Hoje, 26% dos funcionários de todos os turnos da fábrica possuem diploma universitário de College; cinco anos atrás, a porcentagem estava na faixa de um dígito. Na verdade, a velha fórmula de lealdade à empresa, força muscular e pontualidade não mais garante a segurança do emprego. Hoje, os trabalhadores da indústria só prosperarão se desenvolverem seu capital intelectual. (MEISTER, 1999, p.5)

A Chrysler é um exemplo real de como as organizações empresariais estão buscando modificar os 'hábitos' dos funcionários com relação a apreensão e uso do conhecimento. Até a década de 80, o operário de linha de montagem tinha a preocupação de apenas manusear o maquinário, e agora, os funcionários são escolhidos dentro de uma visão industrial em que permanecem ou ingressam na empresa, os mais qualificados e ágeis, ou ainda, "os que pensam enquanto trabalham".

Neste enforque perceberemos que os indivíduos que vivenciam o processo de qualificação, têm sua identificação profissional desenvolvida num contexto em que a educação não é mais agente transformador, mas sim uma ferramenta essencial para chegar em alguma posição ou pelo menos manter o emprego.

Com isso, presenciamos uma sociedade cada vez mais composta por indivíduos descompromissados com sua atuação social, preocupados apenas com formação técnica para atuação no mundo do trabalho.

---

[1] *Know-how* é uma expressão herdada da língua inglesa, adotada pelo português como estrangeirismo, sem tradução ou palavra similar em nossa língua, que expresse o mesmo significado e é bastante empregada na linguagem técnica empresarial. Na tradução do verbete, segundo Hornby (1978), know-how significa conhecimento dos métodos; habilidade prática conquistada através da experiência. No dicionário Michaelis aparece de forma simplificada e significa técnica e prática eficiente num processo de produção. (..)pode-se aplicar a expressão know-how para designar os conhecimentos técnicos, culturais e administrativos adquiridos através de experiências práticas acumuladas. Ou, em síntese, know-how pode ser entendido como a *cultura de produção de uma empresa*, englobando todos os métodos, sistemas, e processos desenvolvidos nas diversas etapas do processo de produção, para que a matéria-prima se transforme em produto, ou a idéia central seja transmutada em serviço. (HORNBY apud PINHEIRO, 2002, p.14)

Mas se a formação técnica não for acompanhada de uma consciência social, que priorize valores, consciência política dentre outros aspectos, como estes indivíduos atuarão de uma forma global, com ações que visem à sociedade e não apenas sua projeção profissional e consequentemente não perderão a razão de sua existência e finalidade real que cada um destes tem para humanidade?

É neste aspecto que o trabalho presente pretende aprofundar o **problema.** Num mundo onde os valores têm paulatinamente mudado de acordo com interesses comerciais, a educação tem papel fundamental na conscientização humana dos procedimentos e atitudes para sua vivência em harmonia pessoal e social.

Outras perguntas fomentam a investigação e sua problemática: como a identificação profissional deste indivíduo é influenciada e percebida? Em que medida a educação corporativa colabora com a identificação ou desarticulação do trabalhador dentro da organização?

Objetivos

Como **objetivo geral**, pretende-se com este trabalho discutir a partir das raízes históricas da educação, bem como na sociologia do trabalho, como as instituições empresariais vêem construindo a identificação profissional dos indivíduos através da educação corporativa.

Para isto, nortearei como **objetivos específicos** deste estudo, a fim de compreender melhor como se dá a construção dos ideários na Universidade Corporativa Caixa, instituição que fomenta a educação corporativa da Caixa Econômica Federal e entender a problemática da formação profissional dos indivíduos:

1. Analisar como as bases da estruturação curricular da educação corporativa se constitui em uma configuração estratégica para as empresas e funcionários, na construção de processos de identificação profissional.

2. Discutir como o currículo praticado é percebido pelos sujeitos que utilizam os cursos, tendo em vista a exigência da empresa, bem como do mercado de trabalho pela constante qualificação profissional e maior autonomia no trabalho, considerando que o estudo é cada vez mais individualizado.

Justificativa/Relevância

Como **justificativa** para esta investigação encontra-se a questão do papel social que as instituições não-escolares desempenham nos dias atuais. Em que medida os cursos de educação corporativa que qualificam para o mercado de trabalho contribuem na formação da identificação profissional e consequentemente social dos indivíduos, visto que cada vez mais estes cursos exigem do trabalhador uma postura mais autônoma e responsável pela produção do seu próprio conhecimento.

Em um mundo extremamente dinâmico, as instituições têm grande relevância, devido à responsabilidade de fomentar conhecimento e consequentemente formar o indivíduo, dando para isso subsídio social, político e educacional para sua vivência e adaptação à sociedade.

Em uma análise mais profunda, nos dias atuais, percebe-se que as pessoas cada dia mais, se preocupam em especializar-se. Ainda são poucos os que buscam uma formação profissional que abranja as dimensões políticas, sociais e psicológicas, essenciais para uma vivência social efetiva. Mas se de fato as instituições não demonstram preocupação por isso, cabe neste contexto o seguinte questionamento: o por que desta despreocupação com a formação social? E ainda: para atender aos interesses de quem?

Analisar estes aspectos diante da problemática proposta também poderá proporcionar um olhar diferenciado para as instituições não-escolares como também sobre qual papel estamos exercendo diante do crescimento da população carente de formação social, e em que aspectos poderíamos criar alternativas para a efetividade da formação crítica dos indivíduos nestas instituições.

Considero de extrema **relevância** pesquisar, estudar, debater e analisar sobre este assunto, visto que a educação corporativa é um setor que tem demonstrado relativo crescimento nos dias atuais, sendo um dos seus produtos, o desenvolvimento das Universidades Corporativas.

Abordagem Teórico-Metodológica

A **abordagem teórico-metodológica** que será realizada nesta investigação se pautará em estudos de caráter bibliográfico, com leitura, análise crítica e interpretação de vários autores que discutem a categoria teórica currículo, ideologia, qualificação e identidade e que analisam e debatem as instituições não-escolares em variados aspectos.

A partir da referência teórica a escolha metodológica recai sobre o estudo de caso, utilizando como espaço de pesquisa a Educação Corporativa da empresa Caixa Econômica Federal. Observando a estrutura curricular da Universidade Corporativa Caixa, tomo para analise curricular dois cursos, com mesma base metodológica desta instituição, que é utilizado pelo maior número de funcionários. Dentro destes cursos pretendo analisar os conteúdos voltados para um grupo específico de funcionários, observando como a metodologia do curso é percebida pelos sujeitos que a utilizam. Pretendo analisar os cursos da Universidade Caixa, um complexo de cursos on-line à distância que qualificam os mais de setenta e quatro mil funcionários. Nesta instituição financeira, encontramos diversas funções, mesmo se considerarmos apenas as agências bancárias. Pretendo observar pelo menos dois cursos que sejam comuns a categorias profissionais distintas, presentes em uma mesma agência, que poderão ser: caixas, agente de negócios, tesoureiros, avaliadores de penhor, gerentes de conta, gerentes de atendimento e gerente geral. Também pretendo fazer entrevistas, utilizando a metodologia de grupo focal, com alguns trabalhadores que participam destes cursos para identificar elementos que demonstrem como se dá a construção de sua identificação profissional.

A pesquisa em grupo focal é do tipo qualitativa e consiste em reunir participantes segundo alguns critérios, ou seja, devem ter características similares

que os qualifiquem para a discussão da questão e atendam a análise do problema em estudo. O foco deste tipo de pesquisa é a coleta, através de um trabalho interativo com os participantes, de material discursivo e expressivo. É importante que os participantes tenham algum tipo de vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. Gatti (2005, p.7) explica que um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência.

Esta técnica é empregada há muito tempo, sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos 1920. Em 1950 foi utilizada para estudar a reação das pessoas à propaganda de guerra. É um tipo de pesquisa muito utilizado para se identificar nichos de mercado, formação de grupos, avaliação e percepção de pessoas. Através do grupo focal é possível observar pontos de vistas e processos emocionais diferenciados, além de promover a captação de significados que, com outros meios talvez fosse difícil de se manifestar.

O grupo deve ser composto em média por seis pessoas e não deve ultrapassar de doze para que se possa realmente perceber o que cada participante está dizendo. É interessante também que o tempo da coleta de dados não ultrapasse uma hora e meia para que não haja cansaço dos participantes e assim, desatenção ao problema proposto.

Além do mediador do grupo, é válido ter também um assistente que atue como observador, atuando como ouvinte e tomando nota das percepções e opiniões significativas do grupo. Este tipo de pesquisa pode ser gravado, mas é importante que o grupo concorde, caso contrário, o recurso para coleta das informações será a anotação das falas dos participantes, nos mais variados momentos. É permitido, caso o pesquisador deseje, entregar uma folha com as questões abordadas, ao fim da entrevista coletiva, para que os participantes que desejarem contribuir com mais alguma opinião sobre as questões levantadas, registrem.

Utilizarei como **referências** os trabalhos realizados por pesquisadores que pensam, vivenciam e refletem sobre Educação Corporativa, Currículo, Comportamento Organizacional, Ideologia, Qualificação, Identidade profissional e Sociologia do Trabalho.

Em Educação Corporativa, pretendo utilizar autores como Jeanne Meister, que discursa sobre este tema, dando enfoque na construção de Universidades Corporativas. Atualmente, esta autora é considerada como principal referência mundial, sobre o tema. Além desta autora, Marisa Eboli, docente da Universidade de São Paulo (FEA/USP), também discursa sobre este tema sendo referência nacional sobre o assunto.

Como Educação Corporativa é um tema com abordagem empresarial, alguns autores que escrevem sobre temas ligados a Administração de empresas e a área de Recursos Humanos serão utilizados. Dentre eles, utilizarei Idalberto Chiavenato e Antônio Carlos Gil.

Para as temáticas que envolvem qualificação, identificação profissional e abordagens ligadas à educação e trabalho, pretendo utilizar autores como Márcia Leite, Helena Hirata, Maria Ramos e Acácia Kuenzer.

Na abordagem sobre currículo, Antônio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e Michael Apple, que abordam o currículo com um meio para a transmissão ideológica de práticas, costumes, como também um mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais, atravessadas por relações de poder e ações sócio-políticas.

O autor Claude Dubar será utilizado em especial para a qualificação do papel do trabalhador, isto é, em que medida ele age, atua se insere no meio em que vive como Agente, Sujeito ou Autor. Ao longo deste trabalho irei chamar o trabalhador, de empregado, mas muitas vezes como indivíduo.

O conceito de indivíduo na teoria sociológica possui varias definições, que para Dubar (2008) vai depender da concepção da linguagem, do discurso. Segundo Dubar (2008), os quatro termos “agente”, “ator”, “sujeito” e “autor” condensam modalidades de se considerar o indivíduo e o social. Estas formas identitárias, são típicas e compõem a identidade social dos indivíduos. Cada termo pode ser entendido e definido por Dubar (2008) da forma como vemos a seguir.

O indivíduo “agente” tem uma identidade nominal atribuída e referida a uma posição e inclusão socioprofissional, cultural ou “étnica” (termo que ganha terreno),

temporal e espacial, considerada como proeminente, “pronunciada”, principal, isto é, primordial.

O indivíduo “ator” geralmente é engajado em diferentes esferas da vida social, sendo levados a investir – ou a recusar a investir – em jogos sociais nos quais eles podem se tornar indivíduos-atores. Sua forma identitária se inscreve nas normas de uma ação coletiva organizada. Este “Eu” está marcado pelo tipo de contexto onde se desenvolve, seja na vida pública, profissional ou organizacional.

O indivíduo “sujeito” enfrentam-se com crises próprias da modernidade, visto que são confrontados com uma pluralidade de papéis e de lógicas de ação, possuindo incertezas crescentes sobre o futuro do mundo e deles mesmos. Desta forma, se tornam “sujeitos” pois são deslocados em relação às múltiplas inserções, angustiados em face da incertezas de seus papéis de atores, fatigados e deprimidos por terem de eles mesmos. É uma forma identitária do tipo reflexivo por observar os fatos que o cercam e buscar significados sobre estes fatos.

O indivíduo “autor” é aquele que consegue ser um sujeito que autor do seu próprio relato, não sendo um indivíduo racional e abstrato, mas um ser de linguagem que, através das determinações de sua biografia, constrói um sentido subjetivo para sua vida. Esta identidade pessoal, sempre está em construção e reconstrução e o obriga, para poder afirmá-la, combinar as formas identitárias diversas em todos os domínios da vida social da experiência pessoal. (DUBAR, 2008, p.67)

Espero que com esta experiência mais profunda de pesquisa, o entendimento das questões referentes à formação da identificação profissional e qualificação do indivíduo que leva em conta os valores, as concepções e o senso crítico, sejam mais clarificadas, oportunizando assim novos olhares para educação corporativa como também para uma formação educacional preocupada com aspectos mais profundos do que apenas com questões de interesse mercadológico.

CAPÍTULO 1- O ADVENTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Com o aumento dos fenômenos relacionados à globalização, tornou-se imprescindível os indivíduos estarem continuamente informados, bem como motivados para aprendizagem contínua, tendo em vista que a todo o momento novas tecnologias, inovações e transformações sociais ocorrem.

Esta necessidade de adaptabilidade às mudanças, bem como a percepção e acompanhamento dos impactos que estas provocam sobre o ambiente empresarial é um requisito que provoca dentro das instituições empresariais maior estruturação da organização do conhecimento e multiplicação dos conteúdos que servirão para que todos os indivíduos desenvolvam as habilidades necessárias para a projeção dos negócios.

É válido entendermos a evolução histórica que deu origem a importância do desenvolvimento da área de Recursos Humanos, hoje identificada como Gestão de Pessoas e que tem como uma de suas atividades, a área de treinamento e desenvolvimento, estrutura comumente encontrada nas administrações empresariais atuais.

1.1 – Breve histórico da área de Administração de Recursos Humanos

A partir da Revolução Industrial, o conceito de trabalho é estabelecido e atualmente utilizado. Podemos observar ao longo do século XX três eras (CHIAVENATO, 2004) em que a estrutura organizacional é modelada de forma distinta: a Era Industrial Clássica, a Era Industrial Neoclássica e a Era da Informação. Em cada segmento histórico, pode-se observar a transformação da área de Recursos Humanos, adequada a cada movimento organizacional. (GIL, 2007)

1.1.1 – Era Industrial Clássica

A Era Industrial Clássica é o período após a Revolução Industrial, se estendendo até a década de 1959 (primeira metade do século XX). É uma era que tem como característica a intensificação do fenômeno da industrialização em escala mundial. Por conta disto, percebe-se neste período o surgimento dos países

desenvolvidos ou industrializados. Neste longo período de crises e de prosperidade, as empresas passaram a adotar a estrutura organizacional burocrática, caracterizada pelo formato piramidal e centralizador, com ênfase na departamentalização funcional, na centralização das decisões no topo da hierarquia e no estabelecimento de regras e regulamentos internos para disciplinar e padronizar o comportamento das pessoas (Chiavenato, 2004, p.35).

Dentro da Era Industrial Clássica é que surge a fundamentação e organização das teorias administrativas. Para Gil (2007, p.18-19), a administração científica originada com as experiências de Taylor (1841-1925) e Fayol (1841-1925) foi o primeiro movimento a buscar fundamentação científica à atividades administrativas, substituindo a improvisação e o empirismo. Mais tarde Ford (1863-1947) contribui para fundamentação da Administração Científica, defendendo a especialização do trabalho realizado pelo operário, propondo boa remuneração e jornada de trabalho menor para aumentar a produtividade dos operários.

Outro movimento relevante que veio a aprimorar a ideologia existente entre capital e trabalho defendida pelos teóricos da Administração Científica foi a valorização das relações humanas no trabalho, que surgiu a partir da necessidade de se considerar a relevância dos fatores psicológicos e sociais na produtividade. Esta constatação foi feita por Mayo (1890-1949), que a partir de sua pesquisa e de outras análises posteriores, colaborou para que a administração de pessoal observasse também o fator humano no ambiente de trabalho.

Na Industrialização Clássica é que perceberemos os primeiros passos do que seria o departamento de Recursos Humanos. Nesta época o departamento de pessoal era um órgão que tinha como responsabilidade cumprir toda e qualquer exigência legal a respeito do contrato de trabalho, ou seja, admissão, anotações em carteira de trabalho, contagem das horas trabalhadas, além de medidas corretivas, como advertências para todo empregado que não cumprisse com suas obrigações previstas no contrato de trabalho. Por conta das modificações e evoluções no tratamento da situação trabalhista com o trabalhador e com a conquista de direitos trabalhistas, o departamento de pessoal é ligeiramente modificado para adequar-se as novas demandas, passando a ser chamado em algumas empresas desta época, como departamento de relações industriais.

Observa-se que nos Estados Unidos, em especial, logo após a Segunda Guerra Mundial, o poder dos sindicatos de trabalhadores aumentou consideravelmente. Por conta disto, mudanças significativas na administração de pessoal das empresas aconteceram. Este departamento absorve as mesmas características do antigo departamento de pessoal (DP), tendo também novas tarefas como o relacionamento da empresa com o sindicato dos trabalhadores, além de coordenar internamente os demais departamentos a fim de resolver problemas sindicais e trabalhistas. Mesmo com novas atribuições, o departamento de relações industriais demonstra-se burocrático, continuando a receber instruções da cúpula para tomar qualquer tipo de procedimento.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, de 1890 a 1930, observa-se a representatividade do proletariado industrial. Mesmo sendo 80% da população brasileira habitante do campo, registram-se 149.140 trabalhadores em estabelecimentos industriais (Rodrigues, 1966. p.115). Embora os números demonstrem um volume pequeno de pessoas do proletariado, esse período histórico foi de admirável efervescência trabalhista. Isto se dava pela presença de trabalhadores europeus, possuidores de um relativo grau de conscientização política. Outra observação importante desta época foi a quantidade de greves que aconteceram em São Paulo, ao todo, 28, duas delas gerais. Este movimento da massa trabalhadora pressionou os patrões e o poder público para que pensassem e elaborassem medidas de proteção do trabalhador. Porém, somente na década de 1930 é que a legislação trabalhista veio a concretizar-se.

Na década de 30 temos a legislação trabalhista que dentre todas suas previsões, criou a carteira de trabalho profissional, férias remuneradas, horário de trabalho no comércio e na indústria etc. Por conta disto, para atender a todas estas novas demandas, as empresas precisaram se organizar. Foi nesta época no Brasil, que surgiu a seção de pessoal. Para dirigir este setor cria-se a figura do chefe de pessoal, que tinha como responsabilidades cuidar das rotinas trabalhistas, direitos e deveres dos trabalhadores, além das ações disciplinares.

O período do Estado Novo no Brasil serviu para tentar abalar o sindicalismo e O movimento operário. Segundo Gil (2007, p. 54) nesta época, as eleições sindicais se converteram numa farsa, pois ao Ministério do Trabalho ficou reservado o direito

de reconhecer as diretorias eleitas e de intervir nos sindicatos. Após a queda do Estado Novo o movimento sindical começou a se reorganizar.

1.1.2 – Era Industrial Neoclássica

Este período inicia-se logo após a Segunda Guerra Mundial, compreendendo o período entre 1950 e 1990. As mudanças neste período nas organizações ocorreram de forma acelerada e começam os esforços de compreender o processo de globalização que toma dimensão considerável com o desenvolvimento de tecnologias como telefone celular, computadores, internet, dentre outros produtos. Neste contexto, segundo Chiavenato (2004, p. 36) a Teoria Clássica foi substituída pela Teoria Neoclássica da Administração e o Modelo Burocrático foi redimensionado pela Teoria Estruturalista.

Isto significa que o velho modelo burocrático e funcional, centralizador tornou-se muito lento para acompanhar as mudanças do ambiente empresarial.

De forma geral, as empresas optaram pelo modelo matricial, ou seja, a departamentalização funcional, pois era a melhor forma de organizar a estrutura da empresa, conseqüentemente os produtos e serviços, favorecendo dinamismo nas relações empresariais.

Na década de 60, começa-se a falar em Administração de Recursos Humanos. Nesta época esta expressão passou a substituir a expressão Administração de Pessoal e Relações Industriais. A Administração de Recursos Humanos (ADRH) pode então ser entendida como uma abordagem sistêmica da Administração de Pessoal.

No Brasil, no período de 1950 a 1964 ocorreram mudanças significativa no campo das relações de trabalho. A expansão da indústria siderúrgica, petrolífera, química e farmacêutica, além de indústrias automobilísticas foram eventos significativos neste período. Por conta da crescente oferta de oportunidade de trabalho, a classe operária passou a constituir-se por empregados das grandes indústrias. Nesta época é que podemos identificar por aqui, seguindo o modelo americano de departamentalização, a criação do departamento de relações industriais para resolver as questões de pessoal. Mas a qualificação dos

trabalhadores ainda não era significativa, justificando ser o profissional que lidera este departamento o mesmo do antigo departamento de pessoal, não promovendo nenhuma mudança significativa.

É válido ressaltar que nesta época é notável a progressiva aceleração da politização da classe operária. Segundo Gil (2007, p.54-56) os sindicatos começaram a agrupar-se em federações correspondentes a cada ramo industrial. E, passando por cima da legislação, chegaram até mesmo a constituir, em 1962, uma central sindical: o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT).

Entre 1964 e 1978, com os militares no poder, os organismos unificadores do movimento operário foram dissolvidos. Poucos casos de greve ocorreram neste período. Nota-se também um relativo crescimento econômico, denominado na época como milagre brasileiro. Com este crescimento, valorizou-se também os profissionais especializados que prestariam maior assistência aos negócios das empresas. O administrador de empresas começa a ter evidência neste período, e direcionado para ser o gerenciador da área de Recursos Humanos.

Já entre 1978 e 1989, período marcado no Brasil pela recessão econômica, inflação, término da ditadura dos militares, foi também um momento da histórica significativo para as organizações. Por conta das mudanças econômicas muitas empresas terminaram com alguns departamentos, reduziram setores e quadro de pessoal. Nesta redução, em algumas organizações subsistemas que compunham a área de Recursos Humanos, como o Treinamento e Desenvolvimento foram desativados. Além desta redução, o RH foi afetado pelas novas teorias e técnicas gerenciais voltadas para a redução de custos de pessoal, processos e outras despesas.

1.1.3 – Era da Informação

Iniciado na década de 1990, este período é marcado por mudanças que impactaram o mundo tal como na Revolução Industrial. Esta Era apresenta transformações rápidas, imprevistas, turbulentas e inesperadas, intensificando o processo de globalização. Segundo Chiavenato (2004, p.37), a informação passou a

cruzar o planeta em milésimos de segundos. A tecnologia da informação forneceu as condições básicas para o surgimento da globalização da economia.

A competitividade entre as organizações se tornou intensa. Em um momento em que todos podem dispor da informação em tempo real, as organizações que demonstram ser capazes de tomar a informação e transformá-la rapidamente em uma oportunidade de novo produto ou serviço serão certamente as que terão sucesso. O conhecimento passou a ser o recurso mais importante, tomando a importância do capital financeiro. O foco e as novas abordagens em administração direcionam-se para o desenvolvimento do conhecimento, do capital humano e do capital intelectual. A produtividade do conhecimento passa a ser o maior desafio das organizações.

O evento mais marcante desta época foi a globalização. Um processo que levou a integração de economias, sociedades e troca mais rápida de mercadorias e serviços. Há de se ressaltar também a crescente homogeneização cultural tida como conseqüência da crescente globalização.

É neste período também que há mudanças severas nas relações de trabalho até então, não presenciada nas organizações. Passa-se a permitir que decisões importantes sejam tomadas por um grupo ou colegiado de funcionários; grupos autônomos de operários que trabalham sem chefe e respondem pela quantidade e qualidade dos produtos; avaliação de desempenho invertida, na qual os empregados apontam os defeitos de seus superiores; candidatos a emprego em todos os níveis submetidos a avaliação de 360 graus, onde todos devem ser entrevistados por seus futuros líderes, por seus colegas de mesmo nível e por possíveis subordinados, caso seja necessário e por fim, plano de metas traçados pela direção da empresa, ficando os subordinados a prestar contas apenas dos resultados. (GIL, 2007, p.58-59)

Com todas estas transformações a área de Recursos Humanos teve que resignificar o seu papel dentro das organizações. Seu papel dentro das organizações foi novamente revisto, tendo como nova pauta o foco em resultados, e não apenas contratar e remunerar. Estes resultados devem enriquecer o valor da empresa para clientes, investidores e funcionários, evoluindo para o órgão capaz de promover a Gestão de pessoas. (GIL, 2007, p.60)

Diante disto, é na Era da Informação que surgem as equipes de gestão com pessoas. Nesta dimensão, as tarefas operacionais e burocráticas são terceirizadas e as atividades táticas são direcionadas para os gerentes de toda a organização, que passam a ser também gestores de pessoas. Neste período, lidar com as pessoas passa a ser a solução para as organizações e não um problema. Algumas áreas tornaram-se substancialmente um diferencial, tendo em vista a busca pelo desenvolvimento do capital intelectual das empresas. Uma destas áreas é um subsistema da área de Recursos Humanos, que antes reconhecido como Treinamento e Desenvolvimento, agora muda para o conceito de Educação Corporativa.

1.2 - A Aprendizagem Organizacional

Considerando que o conhecimento é de valor inestimável para as organizações, tornou-se indispensável para manter ou construir uma posição no futuro criar mecanismos que transformassem a informações em conhecimento e consequentemente tornar este saber em novas tecnologias e produtos. Para Chiavenato (2005, p.150), o conhecimento acumulado pela organização constitui seu principal fator de produção na sociedade moderna. A competitividade organizacional é determinada pelas idéias, experiências, descobertas e pelo conhecimento que conseguem gerar e difundir.

Consequentemente desde o século XX, por influência da Escola Clássica de Administração, houve uma crescente preocupação com o desenvolvimento de programas voltados ao treinamento de pessoal, tendo objetivo de preparar indivíduos para atingir o mais alto grau de produtividade possível. (GIL, 2007, p.119).

O treinamento quase sempre foi entendido como processo pelo qual a pessoa é preparada para desempenhar de maneira excelente as tarefas específicas do cargo que deve ocupar. Atualmente, podemos considerar que o treinamento é um meio de desenvolver competências nas pessoas para que se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras, tendo como finalidade contribuir melhor para os objetivos da empresa. (CHIAVENATO, 2005, p.339)

Há outras definições similares a apresentada, mas que objetivam o sentido de treinamento e desenvolvimento:

> Treinamento refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem centradas na posição atual da organização. Trata-se, portanto, de um processo educacional de curto-prazo e que envolve todas as ações que visam deliberadamente ampliar a capacidade das pessoas para desempenhar melhor as atividades relacionadas ao cargo que ocupam na empresa; desenvolvimento refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem não necessariamente relacionadas aos cargos que as pessoas ocupam atualmente, mas que proporcionam oportunidades para o crescimento e desenvolvimento profissional. Diferentemente do treinamento, que é orientado para o presente, o desenvolvimento de pessoas focaliza os cargos a serem ocupados futuramente na organização e os conhecimentos, habilidades e atitudes que serão requeridos de seus ocupantes. Dessa forma, as ações voltadas ao desenvolvimento envolvem um compromisso maior com a capacitação das pessoas. (GIL, 2007, p.122-123)

Para Chiavenato (2005) há uma diferença entre treinamento e desenvolvimento, embora muitos tratem estas duas atividades como uma só.

> Embora os seus métodos sejam similares para afetar a aprendizagem, a sua perspectiva de tempo é diferente. O treinamento é orientado para o presente, focalizando o cargo atual e buscando melhorar aquelas habilidades e capacidades relacionadas com o desempenho imediato do cargo. O desenvolvimento de pessoas focaliza em geral os cargos a serem ocupados futuramente na organização e as novas habilidades e capacidades que serão requeridas. Ambos, treinamento e desenvolvimento (T&D) constituem processos de aprendizagem. (CHIAVENATO, 2005, p.339)

Segundo Gil (2007), com o advento da Escola das Relações Humanas, o treinamento nas empresas passou a abranger também aspectos psicossociais dos indivíduos. Em função disto, além de visarem capacitar trabalhadores para desempenhar tarefas, passaram a incluir também objetivos voltados ao relacionamento interpessoal e sua integração à organização (p.119). Na década de 1960, o treinamento passou a ser visto como um dos sistemas básicos da área de Recursos Humanos, por isso, todas as atividades voltadas para o suprimento das carências de indivíduos, ou grupos que focassem conhecimentos, habilidades e atitudes objetivando o desempenho mais eficaz, envolveriam um programa de treinamento. Gil (2007) explica que:

> Dessa forma, passou-se a visualizar o treinamento como um sistema abrangendo diversos subsistemas: a) diagnóstico, que visa identificar as necessidades de treinamento; b) prescrição, que propõe a elaboração de um plano eficaz para suprir as carências; c) execução, que procura levar a cabo o plano; e d) avaliação, para verificar em que medida os objetivos do treinamento foram alcançados. (GIL, 2007, p.119)

Ou seja, o treinamento é um processo cíclico, não podendo ser considerado como uma simples questão de realizar cursos e proporcionar informação. É um processo de capacitação que visa atingir o nível de desempenho almejado, através de desenvolvimento contínuo dos colaboradores que trabalham na organização.

Há algumas críticas quanto ao modelo de treinamento, até então concebido. Considera-se que a valorização do treinamento trataria o homem como um recurso para produção, não considerando sua complexidade. Além disto, o modelo de treinamento de muitas organizações focaliza excessivamente a mensuração dos resultados do treinamento, ou seja, a aferição do retorno, do aproveitamento que este investimento sobre o trabalhador trouxe para o negócio da empresa. Há de se considerar também, a preocupação crescente e constante em alguns programas de treinamento em procurar a uniformidade do comportamento humano, não levando em consideração as condições particulares de cada setor e indivíduo.

Observa-se no setor de Treinamento e Desenvolvimento, que as atribuições das atividades inerentes a este setor, tornam-se cada vez mais uma atividade gerencial. É cada vez mais comum considerar que o gestor passa a ser também um educador. Desta forma, o diagnostico e o planejamento de rotinas de treinamento passam a ser também da liderança, tornando cada vez mais o local de trabalho como ambiente principal de aprendizagem.

O que se observa também é que a área de Treinamento e Desenvolvimento começa a assumir uma postura de consultoria interna dentro das organizações, orientando as melhores práticas. A mudança deste modelo de capacitação de profissionais, culmina inicialmente nos treinamentos via internet, como o e-*trainning*, fazendo com que os funcionários não necessitem sair de seu ambiente de trabalho para buscar capacitação profissional relacionada à função que exerce na organização.

É interessante ressaltar que no contexto empresarial, desenvolver pessoas não significa proporcionar conhecimentos e habilidades para execução correta das tarefas, mas sim fornecer também educação básica para que modifiquem seus hábitos rotineiros, inadequados a nova proposta da organização, desenvolvendo assim novas atitudes que proporcionem uma melhor atuação no que fazem. É um processo que busca transcender ao treinamento de pessoal, buscando componentes que se aproximem do processo educativo. Para Gil (2007, p.122), algumas empresas preferem falar em educação para o trabalho e os profissionais de treinamento são conhecidos como educadores.

O termo *Educação na empresa* tem sido utilizado com frequência e refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem que preparam as pessoas para desafios futuros que envolvem seus cargos. Portanto, todos os processos de treinamento, desenvolvimento e outros ligados à capacitação, estabelecem processos voltados à aprendizagem, que significa também mudança de comportamento das pessoas, através da incorporação de habilidades, conhecimentos e atitudes, isto é, o treinamento e desenvolvimento também são conhecidos como *Educação na empresa.*

Em termos gerais um programa de treinamento pode proporcionar à empresa internamente: melhoria da eficiência dos serviços, aumento da eficácia nos resultados, criatividade e inovação nos produtos e serviços oferecidos ao mercado, melhor qualidade de vida no trabalho e qualidade e produtividade. Externamente, proporciona maior competitividade organizacional, assédio de outras organizações aos funcionários, dentre outros fatores.

Tendo em vista os fluxos e refluxos do mundo corporativo e a necessidade de transformar informação em conhecimento útil para o negócio empresarial, mudanças significativas ocorreram com o modelo tradicional de treinamento. Como já mencionado, as empresas passaram a adotar treinamentos via-internet até começarem a conceber que poderiam criar um centro de cursos que viabilizassem aos trabalhadores, os saberes necessários para sua atuação eficaz. Começa em meados da década de 1980, o fomento da transição do treinamento em sala para o treinamento no local de trabalho, via web.

1.3– Do treinamento à Educação Corporativa (Universidade Corporativa)

Por muito tempo as organizações empresariais investiram em programas de treinamento e desenvolvimento (T&D) para seus funcionários, tendo em vista sua melhor atuação nos diversos setores no ambiente de trabalho. Há de se observar que os programas de treinamento até então concebidos nas empresas, previam um ambiente empresarial estável, o que gerava certa inadequação em empresas que por serem dinâmicas, necessitavam de certa prontidão para identificar e buscar solução para problemas comuns a este tipo de corporação.

Considerando que a Era da Informação prevê cada vez mais ambientes dinâmicos, o que constitui mudanças contínuas, as empresas necessitaram reavaliar seus modelos de capacitação e desenvolvimento, a fim de tornarem mais eficaz a organização destes cursos, que até então eram pontuais, ou seja, de acordo com a necessidade eram construídos treinamentos focados na realidade de um grupo de funcionários. É importante considerar que com esta nova realidade, foi necessário pensar nesta estrutura habitual de treinamento, e começou-se, então, a pensar novas formas de enfrentar as turbulências comuns do mercado, ou seja, os avanços tecnológicos, demandas relacionadas a profissionais, bem como desafios relacionados ao “tempo”, visto que o conceito deste está também tendo novas atribuições, tendo até mesmo certo grau de complexidade.

Neste contexto, observa-se e muito a capacidade de “aprender-a-aprender”, termo muito utilizado no escolanovismo, que integra os ideais desta nova estrutura de formação e capacitação profissional. Aqui o conceito “aprender-a-aprender” não é aprofundado na ótica da Educação, pois a Administração ressignificou este conceito o transformando em competência o que poderá ser melhor compreendido ao longo deste trabalho. Para o mundo corporativo, gerir o seu próprio conhecimento, ou seja, organizar e fomentar saberes necessários para atuação profissional dentro da organização passa também a ser visto como uma condição de sobrevivência da empresa e permanência do trabalhador na instituição em que trabalha.

Novos modelos de aprendizagem são requeridos pelo mundo do trabalho, onde presencia-se o repasse de experiências, bem como a troca de conhecimentos

entre as pessoas. Tudo isto se prevê com certa fluência, mesmo que se compreenda que a ação é intencional e institucionalizada. Nesta perspectiva, observa-se que para as pessoas que participam deste processo de aprendizagem, consideram-no cada vez mais rico e significativo.

A educação, ainda que no enfoque empresarial, tem importância macroeconômica. Para Eboli (2004) há uma forte preocupação com sua implicação no desenvolvimento econômico e na competitividade de um país. Isto porque para que as organizações empresariais funcionem faz-se necessário indivíduos qualificados, adequados à realidade do negócio. Isto se dará mais efetivamente se houver políticas educacionais que visem também a formação para o trabalho. Desta forma, é dedutível para alguns autores imaginar que serão as empresas que darão o tom do sistema educacional nos próximos anos. (EBOLI, 2004, p.36)

Vimos que os papéis da escola e da empresa sempre apresentaram boa definição. À escola, sua função essencial era ensinar e preparar os indivíduos que nela estavam para o mundo do trabalho, fase posterior à escolarização. À empresa, seu principal papel era o de executar, de realizar objetivos empresariais, e para isto, utilizava-se o que o indivíduo aprendeu na escola.

Com as demandas do mundo moderno, torna-se cada vez mais inconcebível a atuação não conjunta da escola com a empresa, onde a escola trabalharia sob currículos voltados para conteúdos específicos que não se conectavam de alguma forma com a realidade do mundo do trabalho. Visto que muitas escolas não tinham e tem como objetivo maior formar para o mundo do trabalho, e tendo que manter seu trabalhadores atualizados com os novos conhecimentos e práticas, surgiu o treinamento como um processo que objetivava habilitar os empregados a novas tarefas e a absorverem procedimentos, incluindo ferramentas de trabalho.

Desta forma, por seu caráter prático e emergente, a natureza do treinamento se diferenciava da educação. As práticas concebidas dentro do ambiente escolar poucas vezes estavam em comum acordo com os objetivos da empresa, não tendo também diagnósticos eficazes, que apresentassem a necessidade de algum conhecimento e habilidade que o negócio buscava ter.

Pode-se observar três fases da área de treinamento e desenvolvimento, que antecederam a criação da educação corporativa. A primeira destas fases foi na

década de 1980, na qual se encontrava departamentos de Treinamento (T&D) com atuações apenas de acordo com a necessidade encontrada de capacitação, formação ou desenvolvimento. Ou seja, não se antecedia à necessidade, mas sim, focava-se em soluções emergenciais. A atuação da área de T&D era essencialmente passiva, não demonstrando muita clareza em relação ao seu papel e voltada para qualquer tipo de responsabilidade ou necessidade que fosse demandada.

A segunda fase se dá no fim da década de 1980 para início da década de 1990, onde esta área busca uma atuação mais efetiva, desenvolvendo treinamentos variados para que os diferentes setores escolhessem qual seria a melhor opção para sua realidade. Ainda assim, sua característica inicial, de trabalhar sobre as demandas, continuava latente, o que não elevou a importância da área de Treinamento e Desenvolvimento dentro das organizações, pois seu posicionamento ainda continuava com restrita autonomia e centralizadora.

A terceira fase se dá em meados da década de 1990, quando a área de T&D preocupa-se em buscar adequação para atender aos novos desafios e paradigmas advindos das mudanças globais, visto que os impactos eram diretos e imediatos no atual modelo de formação dos profissionais e consequentemente, nos resultados das organizações.

Diante desta nova realidade, o foco na educação torna-se indispensável. Mudanças qualitativas, diversificação e personalização dos programas de formação, capacitação e desenvolvimento tornam-se exigência frequentes. Neste novo cenário, os profissionais precisam aprender continuamente na empresa, pois precisam enfrentar dificuldades inerentes as novas demandas da globalização, o que abre novos caminhos para a aprendizagem.

Neste contexto, o treinamento não é mais tão eficaz, pois não supri as necessidades de conhecimento e atualização profissional. Logo, as empresas começam a se movimentar para criar condições que viabilizem o processo de formação e profissionalização de suas equipes. Assim, a área de T&D, aprofunda-se nos diagnósticos consistentes para então propor soluções que contribuam com os negócios e resultados esperados na empresa.

A área de T&D começa então a compreender seu papel de parceiro das áreas, amplia seus conceitos, revê posturas e investiga, bem como oportuniza recursos e suporte para que cada gestor possa assumir de fato a liderança educadora, ou seja, o 'antigo chefe' de departamento, passa a ser o responsável pelo desenvolvimento de suas equipes.

Nesta mesma época, surgem organizações empresariais voltadas para a aprendizagem – *Learning Organization* – que não objetivam apenas treinar os funcionários, mas principalmente criar um local de aprendizagem contínua, que fomente nas pessoas, o ato de criar, absorver e transferir conhecimentos. Espera-se neste modelo que o comportamento dos funcionários reflita os saberes desta nova proposta educacional, e esse reflexo de bom resultado, será percebido mais diretamente através da boa performance da empresa no mercado. Observa-se então que as empresas estão como fomentadoras de oportunidades de conhecimento, informação e consequentemente crescimento profissional, pois alteram o treinamento para a educação empresarial. Ou seja, os departamentos de treinamento passam a ser revistos para se transformarem em áreas de educação.

Neste cenário teremos então o advento da Educação Corporativa. Embora se observe que muitas das transformações no setor de T&D se deram em meados da década de 1990, para Meister (1999) a criação da educação corporativa se deu em um período anterior:

> O verdadeiro surto de interesse na criação de uma universidade corporativa, como complemento estratégico do gerenciamento do aprendizado e desenvolvimento dos funcionários de uma organização, ocorreu no final da década de 80. (...) Durante este período, muitas empresas testemunharam uma redução radical no prazo de validade do conhecimento e começaram a perceber que não mais podiam depender das instituições de ensino superior para desenvolver sua força de trabalho. Decidiram então partir para a criação de suas próprias 'universidades corporativas' com o objetivo de obter um controle mais rígido sobre o processo de aprendizagem, vinculando de maneira mais estreita os programas de aprendizagem a metas e resultados estratégicos reais da empresa. (MEISTER, 1999, p.27)

É interessante observar que esta é uma temática que interessa e muito as empresas, visto que o grau de competitividade destas está ligado intimamente a sua organização social, e conhecimento criador. Em essência todo o movimento de

formação e instituição das universidades corporativas, pode ser compreendido por cinco forças que sustentam o fenômeno:

> 1. Organizações flexíveis: a emergência da organização não-hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial; 2.Era do conhecimento: o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual o conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional; 3.Rápida obsolência do conhecimento: a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência; 4.Empregabilidade: o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida; 5.Educação para estratégia global: uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios. (EBOLI, 2004, p.46)

Como se pode observar estas tendências apresentam um novo condutor que cria vantagem competitiva, ou seja, a educação corporativa. Ela representa o comprometimento da empresa com o desenvolvimento dos funcionários.

Uma empresa atualmente criaria uma universidade corporativa principalmente por três razões significativas: por conta dos seus valores, por conta da sua imagem externa – ter uma universidade corporativa causa boa impressão aos clientes – e por fim, sua imagem interna. Seus conceitos e objetivos baseiam-se no desenvolvimento de pessoas, focado na gestão das competências. É um sistema de aprendizagem contínua que tem como missão desenvolver pessoas na gestão dos negócios, o que acarretará tornar o funcionário um gestor do conhecimento organizacional, por meio de sua aprendizagem ativa.

Para Eboli (2004), os projetos da Universidade Corporativa, visam algumas metas globais:

> Difundir a idéia de que capital intelectual será o fator de diferenciação das empresas; despertar nos talentos a vocação para o aprendizado e a responsabilidade por seu processo de autodesenvolvimento; incentivar, estruturar e oferecer atividades de autodesenvolvimento; motivar e reter os melhores talentos, contribuindo para o aumento da realização e felicidade pessoal. (EBOLI, 2004, p.48)

Além das metas globais observa-se também os princípios que as norteiam, a fim de darem fundamento a existência das Universidades Corporativas. Existem

vários formatos e tamanhos de universidades corporativas, tendo instalações em prédios, como o da Motorola University em todo o mundo, bem como também sem a existência de um local físico, como o da Dell University, segundo Meister (1999).

Eboli (2004) descreve quais seriam os princípios que organizam e fundamentam os projetos de uma universidade corporativa:

> Desenho de programas que incorporem a identificação das competências criticas; migração do modelo 'sala de aula' para múltiplas formas de aprendizagem – aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; Delineamento de programas que reflitam o compromisso da empresa com a cidadania empresarial; Estímulo para gerentes e líderes se envolverem com o processo de educação; Criação de sistemas eficazes de avaliação dos investimentos e resultados obtidos. (EBOLI, 2004, p.49)

Desta forma as empresas estariam sistematizando e de alguma maneira agilizando o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus funcionários. Assim, organizam suas experiências de aprendizagem, num único complexo educacional, que seria a universidade corporativa (UC).

Observa-se também que as universidades corporativas operam como uma empresa. Meister (1999) afirma que as principais UC's têm por responsabilidade atuar como uma verdadeira unidade de negócio. Para tanto, a compreensão e satisfação das necessidades de seu público, seja este composto por funcionários, fornecedores ou clientes externos deve ser o principal foco da UC. O mercado que atuarão, bem como a definição do seu papel dentro e fora da organização também seria determinado pela universidade corporativa.

Nesta ótica ela seria um diferencial, com relação ao treinamento, pois passaria a ser um centro de desenvolvimento com maior potencial lucrativo, visto que seus participantes não necessitariam se deslocar para uma sala de aula, além de adquirirem os cursos de acordo com as necessidades de suas funções e atuação.

A maior ênfase deste modelo educativo é o incentivo ao aprendizado contínuo e permanente. Tendo em vista este enfoque, é essencial ressaltar que a busca por este aprendizado a todo momento é consequencia da necessidade de qualificação profissional, visto que as organizações buscam estar aptas para exercer novos

processos, que exigem alto grau de especialização, o que desencadeia a necessidade de uma mão-de-obra preparada para atuar de maneira satisfatória no ambiente empresarial, desenvolvendo os negócios existentes, bem como criando novos cenários que aumentem a competitividade da organização.

Por conta deste enfoque, se analisará a questão da qualificação, para melhor compreender as causas e efeitos da busca por especialização voltada para o mundo do trabalho e como a educação corporativa faz parte deste contexto.

1.4 - A questão da qualificação

Percebe-se que a sociedade contemporânea é altamente competitiva, e o conhecimento e a valorização do capital intelectual tem tido expressivo grau de importância. A educação corporativa é o recurso utilizado e difundido especialmente em organizações de grande porte para fornecer educação continuada e especializada aos indivíduos a fim de que alcancem um considerável grau de capacitação, tendo com isto mais *know-how* e suas potencialidades desenvolvidas para enfrentar os constantes desafios presentes nestas organizações.

Observando estas questões e prévias percepções sobre as tendências de qualificação para o trabalho na sociedade contemporânea, é interessante observar os estudos de Leite (1994) e Hirata (1997).

Para contrapor ou exemplificar algum ponto de vista das autoras citadas, pretendo utilizar exemplos da Universidade Corporativa da Caixa Econômica Federal, que é meu objeto de análise curricular para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, bem como o trabalho de Meister (1999). A referida autora é norte-americana, considerada hoje o principal nome mundial no tema Universidade Corporativa, sendo presidente da Corporate University Xchange, uma empresa de consultoria em Educação Corporativa com sede em Nova York.

1.4.1 - Investimentos e busca por mais qualificação: fator que gera aumento da empregabilidade ou do desemprego?

É notório o crescente interesse das organizações por métodos que qualifiquem constantemente os trabalhadores, sendo utilizado o discurso que estes métodos fornecem uma melhor projeção do funcionário e maior eficiência e desenvolvimento da empresa.

Segundo Eboli (2004), no início da década de 1990, em consequência do mercado cada vez mais globalizado, as organizações passaram a investir na qualificação de seus colaboradores, como também se comprometeram com seu desenvolvimento contínuo, o que tornou a qualificação um elemento-chave na criação de diferencial competitivo.

A modernização tecnológica suscitou a necessidade de reorganizar a produção dentro da organização o que levou os donos de empresas a pensarem em princípios como flexibilidade, qualidade e rapidez do processo produtivo.

Segundo Leite (1994) o patronato brasileiro vem aumentando os esforços para introduzir as técnicas e métodos japoneses de organização da produção, como o *just-in-time*, Kanbam, kaizen, organização celular, controle estatístico de processo - CEP, sistemas participativos, CCQ, TQC, dentre outros[2].

Estas técnicas são difundidas largamente pelas organizações a fim de padronizarem e acelerarem a eficiência da produção tecnológica, com participação intensiva e comprometida dos trabalhadores. São metodologias baseadas na especialização flexível, que diferente do paradigma taylorista/fordista, se assentaria na produção diversificada, utilizando uma mão-de-obra mais qualificada e multifuncional. (LEITE, 1994, p.37).

[2] Os processos apresentados, são métodos japoneses de produção, que auxiliaram o Japão reerguer a indústria e reconstruir o país em pouco tempo, e por serem processos considerados eficazes, foram muito utilizados pelas empresas em geral a fim de alavancar os resultados, com o aumento da qualidade produtiva. Como por exemplo, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) que também tiveram origem no Japão, por volta de 1962, criado pelo Professor Kaoru Ishikawa, como resultado de um impulso dado a qualidade na indústria japonesa, e os conseqüentes contatos entre as universidades e os operadores de fábricas. Círculo de controle de qualidade é um pequeno grupo de funcionários que voluntariamente se une para conduzir atividades de controle de qualidade dentro da mesma área de trabalho. Controle estatístico do processo (CEP) é o ramo do controle da qualidade que consiste na coleta, análise e interpretação de dados para utilização nas atividades de melhoria e controle da qualidade de produtos e serviços. Segue filosofia semelhante o TQC – Controle de Qualidade Total.

Estas técnicas são difundidas largamente pelas organizações a fim de padronizarem e acelerarem a eficiência da produção tecnológica, com participação intensiva e comprometida dos trabalhadores. São metodologias baseadas na especialização flexível, que diferente do paradigma taylorista/fordista, se assentaria na produção diversificada, utilizando uma mão-de-obra mais qualificada e multifuncional. (LEITE, 1994, p.37).

Neste modelo de produção o grupamento celular implica também, numa intensificação do trabalho, já que normalmente pode ser associado à prática de destinar mais de uma máquina a um mesmo trabalhador. Além disto, tarefas de rotina relacionadas à manutenção de equipamentos como limpeza, lubrificação e troca regular de peças e materiais vem sendo transferidas para os próprios trabalhadores, que já acumulam outras atividades funcionais, o que reforça a multifuncionalidade no trabalho. (LEITE, 1994, p.41)

É interessante observar como esta prática não se limita ao 'chão de fábrica'. Atualmente presenciamos nos mais variados segmentos do mercado de trabalho, indivíduos que para manterem-se na posição trabalhista que ocupam, desdobram-se nas suas funções, agregando novas atividades que fazem parte de algum cargo não ocupado na empresa, e que por conta da 'eficiência demonstrada' por este indivíduo no exercício das funções acumuladas, garante reconhecimento verbal da chefia, alimentando-se a expectativa de maior durabilidade do emprego.

Isto ocorre com muita frequencia nos bancos, onde percebemos que funções como assistente ou secretária da gerência deram lugar ou foram adicionadas, por exemplo, ao assistente de negócios que além de oferecer produtos financeiros, organizar filas, e buscar uma futura promoção para gerente de contas, 'filtra' as pessoas que desejam falar com a gerência geral ou de atendimento, avisando ao gerente somente quem realmente seu poder de decisão não soluciona a petição do cliente.

Ou seja, a criação de um cargo generalista, como o de assistente de negócios, fizeram um acumulo de atividades serem direcionadas a esta função. Prova de as agências reestruturam a estruturação dos cargos existentes, a fim de diminuir a mão-de-obra dentro do ambiente bancário. Em contrapartida, os

funcionários existentes se sobrecarregaram com mais atividades atribuídas em suas funções. Além disso, ao dar uma nomenclatura generalista ao cargo – assistente de negócios – facilita-se a aderência de mais atividades administrativas a esta função. Isto é constatado também pela autora, quando afirma:

> [...] a preocupação do patronato com a escolarização e estabilização da mão-de-obra, bem como as propostas de modificações nas estruturas de cargos e salários que vêm levando a um notável enxugamento do número de cargos na empresa, diminuindo as fortes diferenças hierárquicas que caracterizam a maior parte das empresas brasileiras (LEITE, 1994, p.47-48)

Mesmo com mais responsabilidades, segundo Leite (1994) muitos estudos enfatizaram a diferença como a forma que os métodos japoneses funcionam no Brasil, não se assemelhando ao funcionamento ao Japão, no aspecto referente a autonomia do trabalhador. Isto de acordo com a autora demonstra o caráter autoritário das relações de trabalho no Brasil e a resistência do empresariado em adotar uma gestão mais participativa, que envolva os trabalhadores em decisões que beneficiem o processo do trabalho como também a empresa.

Com relação ao desenvolvimento profissional, a autonomia do trabalhador é largamente difundida e defendida atualmente para o aumento da qualificação, tendo em vista que os constantes avanços tecnológicos exigem permanente atualização de conhecimentos para melhor execução do trabalho. A preocupação do patronato com a escolarização e estabilização da mão-de-obra, segundo Leite (1994) gerou uma crescente estabilização da força de trabalho sendo esta a principal transformação nas condições de emprego que a adoção dos métodos japoneses proporcionou, o que poderia ser visto como uma consequencia do maior treinamento e responsabilidade dos funcionários. Leite (1994) indaga sobre essa 'transformação' de postura do empresariado, antes com atuação mais autoritária e agora mais flexível e preocupado com o desenvolvimento dos funcionários.

> [...] os temas da cultura gerencial e da importância da qualificação e gestão de recursos humanos passa [*sic*] a ser abordada de forma mais sistemática. Seria necessário perguntar ainda até que ponto essas transformações estariam apontando para modificações mais substanciais nas relações de trabalho no sentido da adoção de um modelo de relações industriais efetivamente mais democrático e participativo. (LEITE, 1994, p.49)

A qualificação é hoje um fator de empregabilidade. Como já demonstrado, se o empresariado tem a preocupação de desenvolver os recursos humanos de sua organização os profissionais preocupam-se em buscar alternativas de desenvolvimento profissional, por meio de diversificados cursos, sejam estes patrocinados pela empresa ou não. Todo este interesse visa não somente a provável permanência do trabalhador em seu emprego, como também 'abre', no discurso defendido pelo mercado, novas oportunidades profissionais. Segundo Leite (1997) o conceito de empregabilidade é:

> [...] entendido como a capacidade da mão-de-obra de se manter empregada ou encontrar novo emprego quando demitida. O princípio que está por trás do conceito é de o desemprego tem como causa a baixa 'empregabilidade' da mão-de-obra, ou seja, sua inadequação em face das exigências do mercado. O conceito tem, entretanto, um conjunto de problemas que não podem ser desconsiderados quando se pensa numa análise mais acurada sobre o mercado de trabalho. (LEITE, 1997, p.64)

É interessante observar como a defesa por todos os órgãos seja governo, organizações empresariais e terceiro setor têm a preocupação por este tema, considerando a falta de qualificação um fator para o baixo índice de empregabilidade do trabalhador. Ou seja, parte-se do "principio de que os trabalhadores que estão desempregados encontram-se nessa situação não por haver falta de emprego, mas porque não se adequariam às novas exigências de qualificação das empresas" (LEITE, 1997, p.65).

Além de aumentar a responsabilidade do indivíduo – e diminuir a responsabilidade do Estado – por sua falta de empregabilidade outro fator está relacionado como possível solução do problema de desemprego: a educação. No entanto, a educação segundo a mesma autora, não pode resolver problemas que fogem de sua alçada, como o da crescente utilização de uma tecnologia poupadora de mão-de-obra no quadro de um modelo de desenvolvimento.

Ou seja, dois atores estão como responsáveis pelo progresso: o indivíduo que busca empregabilidade e a educação que seria mediadora do desenvolvimento e das possibilidades de oportunidade de trabalho, notando-se neste aspecto que o Estado se ausenta por completo em investir numa educação de base quanto em regular o mercado.

Mesmo que estes dois fatores, o trabalhador e a educação estivessem harmonicamente desenvolvendo os papéis que a eles são exigidos, seja no que se refere à qualificação, escolaridade e habilidades, ainda assim não poderíamos afirmar a existência de um cenário em que houvesse poucas ou nenhuma pessoa em busca de um trabalho e que a sociedade organizada como está, tivesse a maior parte da população em condições sociais de desenvolvimento melhores, pois como Leite (1997) afirma, há uma tendência atual de estudiosos que reconhece a existência do problema da escassez de emprego como um efeito da atual revolução tecnológica e considera que, as pessoas:

> [...] deveriam ser instrumentalizadas para enfrentar o acirramento da competição, de forma a garantir sua 'empregabilidade' – mesmo que isto possa não significar uma real garantia de emprego. Ainda que essa concepção parta de um princípio mais real, ela apresenta os mesmos problemas da versão anterior, ao considerar o desemprego como uma fatalidade do atual processo de desenvolvimento tecnológico e ao pressupor que, frente a esse quadro, não há nada a fazer senão tornar a mão-de-obra mais adequada aos requisitos do mercado de trabalho, ainda que isso não seja suficiente para diminuir as taxas de desemprego. (LEITE, 1997, p.69)

Atualmente a qualificação está muito vinculada a manutenção ou alcance do emprego. De acordo com as exigências atuais de mercado diferentes habilidades são postas diante do indivíduo. Estes requisitos são considerados indispensáveis para a atuação eficaz do trabalhador em sua função na estação de trabalho. Estas habilidades ou tipos de competência podem apresentar-se de diferentes formas: a escolaridade e a qualificação técnica. Estas constituem, por exemplo, duas modalidades distintas de competência, e por conta disto devem ser analisadas separadamente, como defende Leite (1997).

Esta exigência de competências recai também sobre a qualidade do ensino formal, fornecido para os indivíduos antes de iniciarem no trabalho. Em um país como nosso ainda é questionável a qualidade, pois ainda se pretende melhorar o que já está instituído e muitas são as políticas públicas que não conseguem transformar a situação do ensino. Se questionarmos a qualidade do ensino formal, o mesmo se dá com relação à qualidade do ensino técnico. Na verdade, falar de qualidade de ensino no Brasil é tema muito debatido. Uma das possíveis suposições para a "baixa qualidade" foram as mudanças correntes no sistema de ensino.

Segundo Emerique (2008), a ideia de qualidade de ensino não é muito antiga, e está relacionada aos processos recentes que alteraram os currículos de vários níveis de ensino. A qualidade de ensino acabou sendo concebida como concepção de educação, estando atrelada a dois eventos, que seriam a expansão do sistema escolar e a reforma curricular recente, ou seja, a reformas educativas que ocorreram na mesma década da LDB de 1996.

Emerique (2008), ainda afirma que:

> Após a expansão do ensino fundamental, especialmente do seu segundo segmento (quinta a oitava série) nos idos dos anos de 1970, ficou constatada, por razões que não abordarei no momento, a diminuição da "excelência acadêmica" das escolas e, em função disso, o aspecto quantitativo passou a ser visto em oposição ao aspecto qualitativo. (...) quando ocorreram as reformas educativas recentes (a partir dos anos de 1990) os documentos produzidos incorporaram a expressão qualidade de ensino para se referir a um novo currículo escolar que se pautaria nas demandas contemporâneas por formação de "competências" e "habilidades" nos indivíduos. Daí que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os documentos das reformas educativas, os relatórios, as avaliações, as escolas, os professores, muitos intelectuais e formadores de opinião passaram a utilizar largamente esta expressão e que por estar em nossa legislação tem o status de concepção oficial de educação básica. (EMERIQUE, 2008, p.2-3)

O que se percebe então, é que a incompletude do sistema de ensino brasileiro está relacionada às suas constantes modificações, sem haver, pelo menos a primeira vista uma preocupação com o estabelecimento do que foi modificado, o que diminui a sua margem de eficácia e põe em discussão sua qualidade. Qualidade que é percebida, por exemplo, quando muitos dos estudantes da rede pública ficam muitas vezes, à margem ao tentarem ingressar em uma universidade pública ou ainda, buscarem postos de trabalho mais exigentes, ficando estes à cargo dos mais preparados ou qualificados profissionalmente.

Emerique (2008) discursa mais sobre o assunto, alegando que:

> Ainda que qualidade do ensino seja uma concepção oficial de educação e uma expressão que circula pelos papéis do Ministério e Secretarias de Educação, a sua ausência (nos termos em que oficialmente é concebida) só será percebida negativamente se ela fizer parte do arsenal de crenças compartilhadas. Enquanto for um valor apenas para grupos particulares (órgãos públicos e segmentos

> da sociedade, por exemplo) a ausência de qualidade só será percebida negativamente por tais grupos. Quero dizer com isso que hoje convivemos com uma concepção de qualidade de ensino que encontra suas origens nos efeitos da expansão e da reforma escolar, mas desemboca em percepções diferentes entre usuários, professores, técnicos e avaliadores de sistemas, por exemplo. Esse é o aspecto sincrônico da concepção de educação – o que leva os diferentes grupos a pensarem a educação dentro de um ponto de vista particular. (EMERIQUE, 2008, p.3)

O mercado de trabalho é o um dos fatores mais fortes e significativos na elaboração dos currículos dos cursos técnicos. Esta flexibilidade para adaptar-se às novas demandas do mercado, nem sempre pode ser vista como um fator positivo, visto que exigir uma maior qualificação dos indivíduos, a fim de torná-los cada vez mais polivalentes dentro da organização através do ensino técnico, visa suprir as necessidades do setor produtivo, o que necessariamente não significa o aumento da empregabilidade do trabalhador. Isto se dá porque as empresas aumentam ou diminuem a produção de acordo com as flutuações do mercado, o que gera maiores ou menores posições de trabalho.

Estas flutuações irão influenciar o mercado de trabalho porque geram demissões ou contratações de acordo com a demanda. Ou seja, mesmo com todas as qualificações de acordo com as exigências da organização, o trabalhador vivencia ou vivenciará momentos instáveis, de pouca estabilidade trabalhista e necessita continuamente buscar qualificação para que seu conhecimento não fique obsoleto, tendo em vista as novas tecnologias e competências exigidas pelo mercado.

Neste sentido, Leite (1997) considera que não existe correspondência, em termos técnicos a afirmação que os novos paradigmas produtivos levam ao emprego de uma mão-de-obra mais qualificada. O que se observa é que estas tendências podem tanto levar a uma maior qualificação com a uma desqualificação da força de trabalho, como também situações que antigas habilidades possam ser substituídas por outras, sem que necessariamente isto signifique que uma qualificação técnica superior a já existente.

A autora diz ainda que o emprego de uma mão-de-obra mais escolarizada não significa que o trabalho venha a ter um conteúdo mais enriquecido. Acerca disto Leite (1994) faz outras considerações:

> [...] a tendência à utilização da mão-de-obra com níveis mais elevados de escolaridade não mais significa – como a Sociologia do Trabalho foi acostumada a pensar durante tantos anos – a melhoria das condições de trabalho de maneira geral. Se essa relação pode continuar sendo positiva no que se refere à qualificação técnica fornecida pela própria empresa (na medida em que se torna mais difícil desvinculá-la da estabilização da mão-de-obra e, em conseqüência, também de seus rendimentos), no que diz respeito à escolaridade, a tendência parece ser cada vez mais de que a elevação do nível de escolarização vem ocorrendo simultaneamente à maior precarização do emprego e ao rebaixamento salarial. (LEITE, 1997, p.67)

Esses fenômenos teriam como principais causas a tendência mundial à elevação da escolaridade que aumenta de maneira significativa a oferta de mão-de-obra mais escolarizada., e por outro lado o crescimento do desemprego que, enfraquece significativamente a capacidade de barganha dos trabalhadores. Desta forma, segundo Leite (1997), não resta aos trabalhadores alternativa que não a aceitação das condições de trabalho que lhes são oferecidas.

Outro dado apontado por Leite (1997) é que ao observar os setores em que a elevação da qualificação vem ocorrendo expressivamente, como nas grandes empresas industriais, constata-se que são estes os setores em que o emprego vem diminuindo em maiores proporções. O que se vê então é o crescimento do trabalho informal ou formal precarizado, onde o aumento da qualificação é consideravelmente menor, quando não inexistente.

Em vista disto, é importante ressaltar que as pesquisas sobre o mercado de trabalho vem diminuindo a crença de que paradigma produtivo estaria levando a uma melhoria generalizada das condições de trabalho. O trabalho bem remunerado, estável e qualificado é a realidade para uma porcentagem muito pequena de trabalhadores, tendo em vista que o que se difunde com velocidade é o trabalho instável, precário e informal, mesmo quando desenvolvido por uma mão-de-obra com níveis mais altos de escolarização.

Este fato pode se relacionar com a nova lógica da produção, baseada na terceirização, no processo contínuo de enxugamento das grandes empresas e na expulsão de seus trabalhadores para os fornecedores, geralmente de porte menor, que investem menos na mão-de-obra, porque tem menos recursos econômicos, mas

também porque se dedicam em geral à produção de partes do processo produtivo de menor valor agregado, que exigem trabalhadores menos qualificados.

Nesse contexto, enquanto diminui vertiginosamente o número de trabalhadores empregados nas grandes organizações industriais, onde se concentra os indivíduos mais qualificados, aumenta o emprego precarizado e pouco qualificado ao longo da cadeia produtiva.

Para aprofundar mais um pouco esta temática, e buscar maior compreensão acerca das questões até aqui levantadas sobre as qualificações e competências na formação do trabalhador, observaremos as reflexões da pesquisadora teórica Helena Hirata a seguir e a consultora Jeanne Meister.

1.4.2 - Qualificação e competência: modelos e exigências a seguir?

Segundo Hirata (1997) o modelo da especialização flexível representaria o incremento das inovações organizacionais e tecnológicas, a descentralização e a abertura ao mercado internacional. Essa flexibilidade que deveria permitir a superação da crise da produção de massa fordista previa uma volta a um trabalho semelhante ao artesanal, qualificado e uma relação mais cooperativa entre o gerente e os funcionários multifuncionais.

Em ruptura com o taylorismo e fordismo, as características do trabalho no modelo de empresa japonesa baseia-se num funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas (fabricação, manutenção, controle de qualidade e gestão da produção). Este modelo permite ao trabalhador tornar-se polivalente e multifuncional, não tendo uma visão parcial e fragmentada da produção, mas uma visão do processo de trabalho em que está inserido. Esta visão de conjunto faz-se necessária para julgar, discernir e resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem no cotidiano da produção na fábrica.

Neste aspecto, emerge um “modelo” eficaz para esta dinâmica trabalhista, o que significa novas qualificações que serão exigidas para atender este novo modelo produtivo. Buscam-se indivíduos que tenham habilidades que antes direcionadas apenas aos administradores do processo produtivo. Tais habilidades identificamos como habilidade para decidir, ter iniciativa (pró-atividade) e responsabilidade,

fabricar e consertar, administrar a produção e a qualidade, isto é, atuar simultaneamente tendo características de atuação que permeiam as funções de operário de produção, de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro.

Este movimento em busca por estas novas competências se estendeu também a pequenas e médias empresas, a fim de customizar o processo produtivo, visando o máximo de polivalência e multifuncionalidade.

A busca constante pelas empresas de acompanhar os avanços tecnológicos e manterem o fluxo da produção o mais rentável possível gerou uma requalificação dos trabalhadores, que nestes novos modelos de organização industrial presenciam empresas que tornaram-se organizações do trabalho qualificadoras.

Neste contexto, a noção de competência emerge, com certa imprecisão de significado, se relacionada ao conceito de qualificação:

> [...] o modelo da competência corresponderia a um novo modelo, pós-taylorista, de qualificação no estágio de adoção de um novo modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e de gestão da produção. Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. (HIRATA, 1997, p.133)

Neste contexto, a implantação do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de por em prática se não se verificam soluções negociadas a toda uma série de problemas, sobretudo a de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia.

Um aspecto interessante levantado por Hirata (1997) sobre a questão das competências é observar que a imprecisão marca a noção de competência, que refere-se a um indivíduo e a uma subjetividade e nos leva a interrogar sobre as condições subjetivas (e intersubjetivas) da produção.

Para Meister (1999), dentro das novas competências exigidas pelos empregadores nos ambientes de negócios, são elencadas sete essenciais para o desenvolvimento sustentável do negócio empresarial e aumento da empregabilidade do trabalhador: aprender a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo

e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança; e autogerenciamento da carreira.

Observando-se estas competências e refletindo sobre o que Hirata (1997) analisou a respeito da qualificação e das competências, vemos que em todas elas temos indicadores subjetivos, plenamente voltados para a responsabilidade do trabalhador, aumentando o descompromisso da organização pelo não-sucesso e manutenção do indivíduo no processo produtivo, caso estas competências não sejam desenvolvidas.

De todas estas competências observamos mais claramente a última – autogerenciamento da carreira - como a que engloba e sintetiza as demais. Isto porque, segundo Meister (1999), as qualificações necessárias continuam a evoluir e mudar, por conta disto, funcionários de todos os níveis precisam assumir o compromisso de assegurar que possuam as qualificações, o conhecimento e as competências exigidos tanto no cargo atual quanto nos futuros. Por consequencia disto, o autogerenciamento da carreira seria a competência adquirida e necessária para a existência de todas as outras competências exigidas no ambiente de trabalho.

Em vista destas competências é importante observar o discurso em defesa deste autogerenciamento da carreira que prevê uma sociedade com maior emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da 'economia do conhecimento', onde o conhecer e aplicar saberes sobre os negócios de uma organização torna-se uma atividade rentável; a redução do prazo de validade do conhecimento, pois diante das tecnologias que a cada dia se aperfeiçoam e mudam, alguns saberes tornam-se obsoletos rapidamente; e por fim, a capacidade de manter a empregabilidade em alta, diante de um mercado com oportunidades de trabalho cada vez mais específicas, exigindo polivalência dos indivíduos para atuação mais 'eficaz' na organização.

Meister (1999) afirma que as organizações empresariais nas últimas décadas do século XX, por necessitarem de uma mão-de-obra com competências muito específicas e não encontrando estes indivíduos 'capacitados' vindos da educação formal, reviram os processos de treinamento e educação corporativa no interior das empresas. Passaram a entender que a educação não mais termina quando o aluno

se forma na escola tradicional e começaram a defender que os trabalhadores construam sua base de conhecimento ao longo da vida, compreendo que este processo também aconteceria no interior da organização de trabalho.

A partir disto Meister (1999) defende:

> Muitas empresas norte-americanas determinadas a tornar-se líderes empresariais na economia global lançaram as universidades corporativas como um veículo para ganhar vantagem competitiva no mercado. As universidades corporativas são essencialmente as dependências internas de educação e treinamento que surgiram nas empresas por causa, de um lado, da frustração com a qualidade e o conteúdo da educação pós-secundária e, do outro, da necessidade de um aprendizado permanente. (MEISTER, 1999, p.12)

A justificativa da existência de estratégias educacionais dentro da organização, segundo a pesquisadora, visava a otimização do tempo de preparo e adequação do trabalhador às competências exigidas para o exercício de sua função. Esta entrada do setor privado no "papel de educador" está, segundo Meister (1999), exercendo uma séria pressão pela transformação de muitas instituições de educação superior dos Estados Unidos. Estas instituições precisam reinventar a si próprias para a economia do conhecimento.

Todo este sistema de incentivo para a qualificação dos funcionários vincula-se, segundo Meister (1999), ao programa de remuneração de cada funcionários. Acredita-se que o funcionário mais qualificado é também mais eficaz na produção, o que pode render maior rendimento para organização e recair positivamente na avaliação de desempenho do funcionário, em forma de remuneração variável (bonificação salarial).

Este modelo de educação corporativa tornou-se o caminho que os trabalhadores encontraram para "atualizar as qualificações" e manterem-se 'empregáveis' e 'competitivos'. Para Meister (1999):

> O currículo básico descrito para as universidades corporativas reflete o desafio de transformar uma população profissional diversa em uma força de trabalho coesa e poderosa, merecedora do próprio nome. [...] é importante lembrar que os programas de aprendizagem e desenvolvimento sob a égide da universidade corporativa incluem soluções personalizadas de aprendizagem, nas quais os gerentes das universidades corporativas operam como consultores de

> desempenho, a fim de obter de cada funcionário, um melhor desempenho do cargo. (MEISTER,1999, p.128)

A tendência mundial é que para o desenvolvimento das competências e consequente qualificação dos indivíduos, as universidades existentes adotem ou incorporem a lógica dos negócios das organizações financeiras e com isto, a capacitação ocorra dentro dos centros acadêmicos, não mais necessitando da estrutura da empresa para o desenvolvimento dos treinamentos. Para Meister (1999), as universidades serão 'provedores de aprendizagem', trabalharão com os clientes – empresas – para atender suas necessidades de aprendizagem estrategicamente.

Meister (1999) afirma ainda que as instituições acadêmicas, à medida que se sentirem mais confortáveis em seu papel de parceiros empresariais, poderão descobrir que é útil ter um maior número de estratégias orientadas para o mercado, que variam de uma presença local em uma organização ao licenciamento de seu currículo, que será transferido de e para empresas e seus parceiros de aprendizagem.

Este novo paradigma inclui muitas novas ações para a educação, podendo não ser a única ameaça à educação superior. Para Meister (1999) a única ameaça à educação superior vem dela própria, de uma atitude complacente que deixe de oferecer uma variedade de produtos e serviços ao meio educacional. Ao mesmo tempo em que as forças da mudança ganham terreno, a educação tende a sofrer modificação definitivamente e pode-se cogitar na sua entrada em uma era de valorização dos indivíduos que passam a ser interpretados, aqui também, como consumidores.

1.4.3 – Algumas considerações sobre a qualificação do trabalhador

A partir das leituras e reflexões feitas sobre a questão da qualificação e competências, bem como a dinâmica atual da busca das organizações empresariais pela educação corporativa a fim de atender as questões mencionadas, pode-se observar como todas estas relações são mediadas pelos interesses do setor econômico e justificadas com a finalidade da manutenção da estrutura trabalhista que objetiva o desenvolvimento e a manutenção sustentável de sua estrutura.

Neste aspecto a educação é um produto, ou um meio para alcançar a qualificação e as competências. O trabalhador, “peça” importante do desenvolvimento, tem sobre si a responsabilidade de desenvolver-se e buscar meios para aumentar e sustentar sua empregabilidade, já que no sistema econômico vigente, recai sobre este indivíduo toda a responsabilidade de sucesso e fracasso na carreira.

É interessante observar que as empresas estão sempre pensando soluções satisfatórias para todos os envolvidos, e que até mesmo as universidades são “convidadas” a fazer parte deste ciclo de qualificação, correndo o risco, caso não desejem, de ficar cada vez mais à margem do desenvolvimento da sociedade.

Observando este aspecto, podemos pensar também como se daria a construção da identificação profissional dos indivíduos envolvidos neste processo. Como este observa toda esta dinâmica, e como interage com todas as novas demandas que aparecem, mediando suas relações a partir das exigências do mercado de trabalho.

Diante da defesa da auto-gestão de carreira do trabalhador, o aspecto especificamente inovador do sistema de gestão aqui mencionado é a produção ou "conformação" da identificação profissional dos trabalhadores de forma articulada, sistêmica, que considera uma complexa interação de fatores: técnicos, políticos, culturais, econômicos, psicológicos. Dele resulta, em última instância, a internalização das formas de controle características das relações de poder capital/trabalho existentes no interior do sistema capitalista de produção, mas de uma forma aparentemente menos coercitiva, mais persuasiva e sedutora.

Sob o verniz da modernidade, democracia e autonomia, o novo modelo de gestão promove formas articuladas de controle e exploração que não estão voltadas apenas para a atividade física e intelectual do trabalhador, mas também lançam mão de sua consciência, de sua forma de interpretar e perceber a realidade na qual está inserido.

Essa nova faceta do sistema empresarial tem levado muitos trabalhadores a uma reação apática e/ou conformista, em função da conjugação de mecanismos

sistemáticos de subjetivação com um ambiente onde predominam o medo e a insegurança de perder seus empregos.

Entretanto, existem indivíduos que manifestam pontos de resistência que nos permitem supor que novas formas de resistência e talvez de organização possam vir a surgir e a se estruturar ou existam articulando de diferentes formas, dentro desta dinâmica social, demonstrando uma não-conformação com as exigências do mercado.

Em vista disto, é importante perceber que muitos indivíduos se inserem neste contexto, sabendo dos pontos críticos e nem por isso, desejando algum tipo de mudança, pois consideram confortável e agradável a forma como está organizada o mercado de trabalho e suas exigências.

Dito isto, cabe aqui, ressaltar a relevância das contribuições de pesquisadores como Leite e Hirata para a construção desta reflexão sobre a questão da qualificação e das competências, temáticas atuais do mundo do trabalho, que permeiam discussões e análises sobre a conjuntura atual de nossa organização social.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Tendo em vista as demandas globalizadas da sociedade por qualificação profissional que envolvem o trabalhador, é válido observar como a composição curricular das Universidades Corporativas, contribuem para a identificação deste indivíduo no âmbito profissional, analisando como a oferta dos conteúdos destas instituições podem colaborar com o seu desenvolvimento profissional e consequentemente com a estratégia da organização empresarial.

Pensar em constituição de conteúdos é uma questão que permeia o campo curricular. Pode ser considerado um dilema na educação do trabalhador, visto que a organização e ofertas dos cursos de educação corporativa atendem a ações da empresa que viabilizem a melhor atuação do trabalhador em sua função, para alcançar a estratégia que projeta a organização empresarial na melhor posição do nicho de mercado que se propõe atuar.

É importante se pensar que neste ponto, a educação serve aos interesses do trabalho, como diz Dermeval Saviani (1994):

> [...] Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da 'teoria do capital humano', uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho). (SAVIANI, 1994, p.151)

Tendo em vista o ambiente de negócios mais dinâmico e interdependente, além das expectativas por parte dos clientes, a contínua escalada das pressões competitivas, as empresas enfrentam a rápida mudança na tecnologia o que as leva a se preocupar em como seus funcionários estão pensando e agindo.

É visível também o aumento dos profissionais do conhecimento que participam de todo o ambiente de negócios. Mesmo existindo muitos cargos que exigem habilidades manuais, eles também requerem conhecimentos teóricos que precisam ser atualizados frequentemente. Este fato é de certa forma previsível, segundo teóricos como Peter Ducker (1997), que estimava que os profissionais do conhecimento iriam compor dois terços da força de trabalho ao final do século XX.

Observa-se na maioria dos setores de produção e profissões, uma relevante preocupação dos profissionais do conhecimento com a redução do tempo de validade do conhecimento que eles possuem. A partir disto, advêm a necessidade constante de reciclar suas qualificações. Em outras palavras, o que sabemos hoje só irá agregar valor amanhã se tivermos a capacidade de aprender novas habilidades e desempenhar papéis mais amplos. Estas novas qualificações variam desde melhores habilidades técnicas para a resolução criativa de problemas até o desenvolvimento de liderança.

Uma organização tem como meta principal proporcionar a seus funcionários a possibilidade de atualizar constantemente suas qualificações e seu conhecimento. Em vista desta necessidade, estruturou-se o que se chama de “Currículo básico da Universidade Corporativa”, estrutura que é largamente seguida em todas as empresas que dispõe da mesma metodologia de desenvolvimento de funcionários, através deste recurso educacional. É o que se discute a seguir.

2.1 – A estruturação do currículo na educação corporativa

Para compreendermos melhor como se compõe um currículo na educação corporativa, é interessante observarmos o quanto seu embasamento está voltado para a cultura organizacional. O currículo básico das universidades corporativas tem como premissas desenvolver a Cidadania Corporativa, proporcionar uma Estrutura Contextual para a organização empresarial e criar Competências Básicas entre os funcionários no ambiente de negócios. Isto seria o que Meister (1999) denomina de os Três “Cs” do currículo básico de qualquer universidade corporativa.

No turbulento mundo profissional dos dias atuais, os programas formais de aprendizagem nas universidades corporativas representam um esforço ampliado de treinar todos os níveis de funcionários nas qualificações necessárias que integram as atividades da empresa. Isto é, tendo como um dos principais objetivos desenvolver entre os funcionários o conhecimento e as qualificações necessárias para dar sustentação aos negócios e competitividade para a organização.

Os programas destas universidades podem até mesmo diferir de uma para outra, no entanto, há uma estrutura comum, que contém temas semelhantes

encontrados em quase todas as universidades corporativas de destaque. Este ‘Currículo Básico’ é o que na verdade distingue as universidades corporativas dos departamentos tradicionais de treinamento, que historicamente estavam voltados para as habilidades técnicas imediatamente necessárias no trabalho. Neste currículo, observa-se a ênfase dada no funcionário, reconhecendo a importância deste ter um sólido conhecimento dos valores, cultura e tradição da organização, bem como da estrutura contextual em que ela opera, das suas competências básicas e dos recursos específicos de cada cargo, apresentados pelas escolas de aprendizagem, individualmente.

Meister (1999) afirma que este modelo de currículo está diretamente ligado a cultura organizacional, pois sua ênfase está no treinamento para os funcionários de todos os níveis nos valores, crenças e cultura da organização e exemplifica:

> A AT&T Universal Card University possui o ‘Passaport to Excellence’; a Motorola University possui a ‘Culture Class’; e a Tennessee Valley Authority University tem a ‘TVA: A New Business Era’. Independente do nome ou de como o curso é elaborado e oferecido, a meta é semelhante em muitas organizações: incutir em todos, desde o auxiliar de escritório até o alto executivo, os valores e a cultura que diferenciam a organização e a tornam especial assim como definir comportamentos que possibilitam aos funcionários ‘viver esses valores’.(MEISTER, 1998, p.39)

Esta é uma forma de propagar a cidadania corporativa entre os funcionários e reforçar os objetivos da organização empresarial. A premissa da cidadania corporativa seria o primeiro ‘C’ do currículo básico de uma universidade corporativa. A cidadania corporativa introduz-se em todos os níveis de funcionários a cultura, os valores, as tradições e a visão da empresa. Nesse conceito de cidadania está subentendida uma forte identificação com a empresa em que se trabalha e seus valores centrais. Essa conscientização da identidade cultural da organização é semelhante à abordagem adotada por muitas empresas japonesas.

Como exemplo de cidadania corporativa, podemos citar programas motivacionais que mantêm os trabalhadores uma semana fora da empresa para que todos estudem os valores, crenças e tradições da empresa, tendo como professor o fundador ou proprietário do negócio. Estes programas objetivam fortalecer o vínculo do funcionário com a empresa bem como desenvolver nele, o sentimento de pertencimento a empresa, a marca e ao grupo já existente de funcionários que

compõem a organização. Com a intenção de desenvolver um modo de pensar compartilhado, este tipo de treinamento de aculturação recebeu maior atenção pelas empresas. Antes, era um evento de meio dia, caracterizado por muitos papéis com resumos de benefícios que descreviam tudo, desde férias até políticas de aposentadoria. Agora, o programa foi remodelado, com foco na orientação do funcionário, tornando-se um processo mais estratégico e uma oportunidade de fazer a inclusão do trabalhador no modo de pensar compartilhado da empresa. Esta preocupação em mudar o formato do programa de imersão ou inclusão do funcionário, deve-se também a preocupação por parte dos empregadores com o custo da rotatividade. Meister (1999) esclarece, dizendo:

> Segundo um estudo na área de recursos humanos, nos Estados Unidos de 50% a 60% de todos os novos funcionários deixam o emprego nos primeiros sete meses, portanto as empresas estão percebendo que precisam melhorar a capacidade de retenção de seus funcionários. Em segundo lugar, os empregadores apontam para as tendências demográficas, que projetam que, em relação a 1975, no ano 2000 haverá 27% menos jovens entre 16 e 19 anos disponíveis para trabalhar. Devido a este fato de que essa tradicional fonte de novos trabalhadores deverá encolher até 2010, os empresários reconhecem que é importante manter seus funcionários. (MEISTER, 1999, p.95)

Neste enfoque a cidadania corporativa visa não somente tornar agradável a inserção do funcionário na organização empresarial, mas fidelizá-lo aos negócios fazê-lo parte ativa dentro das atividades da empresa e co-responsável pelo sucesso ou fracasso da empresa. Estas práticas fazem os empregadores acreditarem também que a postura a ser desenvolvida pelos funcionários enriquecerá a cultura de serviço a clientes. Eles, os funcionários, passaram a falar dos negócios como pertencentes a eles. O poder de convicção e propagação destes valores e objetivos organizacionais terá assim, uma dimensão considerável e atrativa para os negócios. Toda esta organização de conteúdos é conhecida como *cadeia de serviço-lucro*[3], que pressupõe que uma população de funcionários satisfeitos e leais levará à satisfação dos clientes, o que consequentemente levará ao lucro e ao crescimento.

---

[3] *Cadeia de serviço-lucro* é um conceito apresentado pela primeira vez por Heskett e Schlesinger no artigo “Putting the Service-Profit Chain to Work”, na *Harvard Business Review*. Os autores acreditam que, em vez de começar com lucro e crescimento, as empresas deveriam começar com a satisfação e lealdade do funcionário. (HESKET, 1994 *apud* MEISTER, 1999, p.95)

Mas o principal foco deste tipo de treinamento focado na cidadania corporativa, é criar nos funcionários o desejo efetivo de atingir os objetivos organizacionais que manterão os negócios, ao invés de fazê-lo de forma mecânica, rotineira e com certa artificialidade um conjunto de regras, fórmulas e demandas. As empresas que possuem universidades corporativas se esforçam por meio de cursos formais sobre a cultura organizacional, bem como de ferramentas tecnológicas, para desenvolver um forte sentimento de cidadania corporativa entre todos os membros da força de trabalho.

Em vez de deixar o funcionário conhecer a empresa por conta própria ou ao acaso, as empresas em geral consideram o processo de assimilação uma etapa crucial do processo de formação de uma força de trabalho de primeira qualidade. Como exemplifica Meister (1999):

> O programa de orientação da AT&T Universal Card University (UCU), que tem duração de dois dias e é conhecido como 'Passaporte para a Excelência', é uma assimilação preparatória e experimental na qual os novos funcionários estudam a cultura e a organização da UCS[4] através de uma viagem simbólica de trem cujo destino culmina na nova carreira do participante dessa organização. Nesse cenário, os participantes embarcam em uma viagem para uma nova carreira. Ao final dos dois dias, eles são capazes de explicar os princípios, valores e cultura que fazem da UCS uma empresa única. Também são capazes de expressar sua missão pessoal com relação a como irão abordar sua carreira na UCS. (MEISTER, 1999, p.96)

Neste aspecto a Educação Corporativa trabalha o aculturamento dos trabalhadores, buscando o enquadramento dos mesmos dentro dos conceitos que sustentam a cultura da organização. Para tanto, ainda que se faça necessário fazê-los se desvencilhar de valores adquiridos em seu meio social ou ainda em outra empresa para incutir a cultura da organização que o trabalhador ingressa, todos os esforços são válidos, mesmo que seja uma 'imersão' na cultura num curso de dois dias, como da AT&T. É interessante notar também que recursos lúdicos são utilizados para envolver o trabalhador na aprendizagem, a fim de acelerar sua compreensão e sua inserção na nova cultura empresarial.

---

[4]UCS – abreviação do nome da empresa AT&T Universal Card Services.

O segundo ‘C’ do currículo básico seria o desenvolvimento da estrutura contextual. Isto ocorreria tendo foco um objetivo importante: proporcionar aos funcionários um conhecimento do contexto no qual a empresa atua, opera. O treinamento contextual seria o segundo componente do currículo básico específico e prático sobre a empresa, seu setor, clientes e como ela se compara com os concorrentes.

Tendo em vista este objetivo, as empresas elaborariam cursos para seus funcionários que explicam como elas ganham dinheiro, como e quem são seus clientes, fornecedores e concorrentes, práticas otimizadas e observadas em outras empresas e como seus produtos diferem da empresa em que o funcionário está.

Estes temas de treinamento, ajudariam o funcionário a entender como ele se encaixa na missão da organização. Desta forma ele teria uma referência contextual que o embasaria sobre a estrutura geral da empresa e como seu papel como funcionário deve ser desempenhado para o alcance dos objetivos comerciais e lucros da organização. Para este tópico, Meister (1999) explica:

> Um curso que oferece essa estrutura contextual é o ‘Student of the Business Fundamentals’ da Southern Company College. Durante esse workshop de três dias, os participantes aprendem os fundamentos básicos do setor de energia elétrica: geração de energia, transmissão e distribuição, clientes e mercados, tarifas e questões de regulamentação e finanças. Todos esses aspectos preparam o terreno para que finalmente sejam apresentadas as principais forças externas que influenciam os negócios da Southern Company: globalização, concorrência e a lei sobre política de energia (The Energy Policy Act) de 1992. (MEISTER, 1999, p.42)

A estrutura contextual contemplaria assim cursos com foco nos negócios da empresa, ou seja, cursos que reafirmem aquilo que a empresa presa como missão de seu negócio. Os cursos são oferecidos para os funcionários e em alguns casos, podem ser oferecidos para os clientes a fim de compreenderem melhor que produto ou serviço está sendo oferecido.

Desta forma, a fidelização e compreensão do funcionário sobre o que venderá ou administrará é mais clara. Nesta etapa do currículo básico, os cursos têm caráter técnico e prático, sendo considerados os fundamentos do negócio da empresa.

É interessante observar que os cursos contidos nesta fase do currículo – estrutura contextual – tem caráter técnico e abordagem específica, de acordo com o negócio da empresa. Tem-se assim uma oportunidade para os trabalhadores atualizarem seus conhecimentos, bem como obterem a formação técnica necessária para atuar no segmento que se propõe a trabalhar. Geralmente estes cursos não tem custo algum para o empregado, ou então, estão atrelados a alguma meta ou objetivo da equipe de trabalho que ele faz parte. De qualquer forma, é importante este veículo interno de qualificação a fim de proporcionar dentro do ambiente dos negócios a aprendizagem, amenizando de certa maneira a necessidade de procura externa por cursos específicos. Nesta ótica, a empresa se torna a extensão da escola para a vida dos empregados envolvidos.

O terceiro 'C' é baseado nas competências básicas do ambiente de negócios. Nesta etapa do currículo básico é desenvolvido um conjunto de competências específicas para o negócio da organização, as quais definem a vantagem competitiva da empresa.

Estas competências específicas seriam a base para o desenvolvimento comportamental e técnico dos funcionários. Elas seguem as tendências das práticas utilizadas pelos empregadores nos ambientes de negócios. Essas competências são definidas como a soma de qualificações, conhecimento e "conhecimento implícito" indispensável para superar o desempenho da concorrência. Elas serviriam como fundamento para a capacidade de empregabilidade do indivíduo. São elas: aprender a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança; autogerenciamento da carreira;

Sucintamente, conheceremos qual seria o foco de cada competência básica. A primeira, 'aprender a aprender' defende que o trabalhador contribua de forma construtiva em tudo, isto é, desde como assegura a qualidade dos insumos de produção, utilizados para elaborar o produto, até como melhorar os processos utilizados para apresentar e instalar o produto.

Neste aspecto, os funcionários precisariam ter condições de usar um conjunto de técnicas entre as quais se incluem a capacidade de analisar situações, fazer perguntas, procurar esclarecer o que não compreendem e pensar criativamente para

gerar opções. Precisam também saber aplicar o conhecimento existente a novas situações, fazer experiências com o que aprendem com seus colegas de trabalho, clientes, fornecedores e instituições educacionais, além de incorporar o que foi aprendido em todos estes contextos, às suas próprias vidas. Como exemplifica Meister (1999) com um relato do coordenador de treinamento da Saturn Corporation, empresa automotiva:

> Chegamos à conclusão, declara Carter, de que se quisermos acompanhar a tecnologia, não podemos apenas treinar as pessoas. Temos muitas pessoas e, se ocorrer uma mudança que afete todas elas, literalmente não teremos espaço em sala de aula nem metodologia para ensinar a elas tudo o que precisam saber. E se pudéssemos acomodá-las na sala de aula, a tecnologia já teria mudado antes que todas tivessem sido treinadas. Portanto, precisamos ensinar aos membros de equipe da Saturn várias maneiras pelas quais eles podem assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado. (MEISTER, 1999, p.106)

O principal objetivo ou meta é fazer com que esta competência básica, aprender a aprender, se torne parte natural da forma como os trabalhadores pensam e comportam-se no trabalho. Saber como compreender e manipular as informações com rapidez e confiança é uma importante competência para as empresas. Apresentar comprometimento com o auto-desenvolvimento, melhorando sua capacidade de aprender novas técnicas e competências, tem de ser líder com a ambigüidade e com o caos dentro de uma organização são qualificações essenciais de aprendizagem.

A segunda competência essencial para o desenvolvimento no ambiente de negócios seria a “comunicação e colaboração”. Há um bom tempo, executar um conjunto de tarefas determinadas e repetitivas de maneira satisfatória era considerado um bom desempenho para o funcionário que realizava. Ressaltava-se também a qualificação técnica associada a cada tarefa.

Com a fluidez das informações na sociedade da informação e com as mudanças constantes nas empresas, as equipes tornam-se o veículo do desempenho das organizações flexíveis, onde a eficiência do indivíduo está cada vez mais vinculada a habilidades de comunicação e colaboração bem desenvolvidas.

Ouvir e comunicar-se com os colegas de trabalho não são as únicas habilidades incluídas entre as habilidades interpessoais requeridas, mas há também habilidades que envolvem o como saber trabalhar em grupo, colaborar com membros da equipe a fim de compartilhar abertamente as melhores práticas em toda a organização e relacionar-se com clientes, fornecedores e outros participantes que possam integrar a cadeia de valor da empresa. Como vemos a seguir:

> A National Semiconductor foi além de muitas empresas para promover o que ficou conhecido como comunidades de aprendizado. Na verdade, foi lá que ocorreu há alguns anos, um dos casos mais bem documentados de como fomentar as comunidades de aprendizado. Grupos de pessoas de toda a empresa estavam procurando aconselhar-se com um grupo interno de engenheiros de projeto que havia adquirido notoriedade por sua análise diferenciada de projetos de chips. A cúpula da National não interveio, por considerar que essa comunidade, que havia sido criada por conta própria, precisava desenvolver raízes para garantir sua sustentação e reconhecimento, a fim de que outros engenheiros interagissem com ela e, portanto, passassem a fazer parte do grupo. (MEISTER, 1999, p.110)

A capacidade de comunicação tem sido considerada como pré-requisito para quase todos os tipos de trabalho e tem sido também muito observada pelos empregadores. Não tem sido as escolas de ensino fundamental e médio que tradicionalmente dão pouca importância à comunicação verbal ou à capacidade de ouvir. Segundo Meister (1999), a instrução insuficiente que elas oferecem em termos de comunicação verbal quase sempre ocorre no contexto de dramatizações ou debates, sendo que não há virtualmente nenhuma instrução sobre como ouvir. Portanto, as empresas tiveram que assumir essa falha no treinamento de seus funcionários.

Trabalho e aprendizagem tornam-se atividades sociais e o que mantém a comunidade unida é um sentimento comum de propósito e necessidade de saber o que cada membro da comunidade sabe. O desafio seria revelar como fomentar o crescimento do que ocorre naturalmente quando as pessoas compartilham problemas de trabalho e desejam aprender umas com as outras.

“Raciocínio criativo e resolução de problemas” é a terceira competência básica e pressupõe que espera-se de trabalhadores de escalões inferiores descubram por sua própria conta como melhorar e agilizar seu trabalho. Para tanto,

eles precisam pensar criativamente, desenvolver habilidades de resolução de problemas e ser capazes de analisar situações, fazer perguntas, procurar esclarecer o que não compreendem e sugerir melhorias. Este tipo de ambiente requer que os funcionários ultrapassem os dados superficiais a fim de criar soluções inovadoras para problemas inesperados. Antes, no passado, uma administração que era caracterizada pelo paternalismo, assumia a responsabilidade de desenvolver meios de aumentar a produtividade do trabalhador.

Considerando o fato que as organizações rápidas e flexíveis precisam ser capazes de responder depressa, mesmo estando distante da supervisão da sede da empresa, surgem inúmeras situações em que os trabalhadores tem de tomar decisões no posto de trabalho, produção ou de venda. Por conta disto, precisam desenvolver o raciocínio crítico e habilidades para a resolução de problemas, para lidar adequadamente com situações sem orientação superior.

Deste modo, saber reconhecer e definir problemas, implementar soluções, gerar novas idéias, agir, controlar e avaliar os resultados é uma parte fundamental da sustentação da vantagem competitiva de uma organização. Ou seja, possuir as técnicas de raciocínio cognitivo necessárias para transcender o pensamento sequencial e saltar para soluções criativas é uma técnica de resolução de problemas de suma importância.

A sala de treinamento era o principal local para exercitar o raciocínio criativo e resolução de problemas, onde os gerentes eram expostos a questões e perspectivas sobre como entrar em um mercado ou solucionar um problema surgido com um colega de trabalho ou com um cliente. Este lugar de aprendizagem deu lugar ao ambiente de negócios, e agora, os gerentes são envolvidos em exercícios de ação e simulações por computador, em que examinam estratégias empresariais e recomendam soluções em tempo real. A aprendizagem através da ação é um “treinamento” que assume a forma de um problema real da empresa que as equipes de trabalho resolvem juntas. Como o caso do curso “Business Analysys”, desenvolvido pelo Whirlpool Performance Centre para gerentes:

> Em vez de trazer um especialista externo que os participantes teriam de ouvir passivamente, esses gerentes da Whirlpool levam ao programa um problema da empresa e analisam-no a fim de

> recomendar uma estratégia criativa e gerar soluções empresariais também alternativas. Depois de trabalhar em pequenos grupos em determinado problema da empresa, os gerentes da Whirlpool estudam um 'caso real' – The KitchenAid. Os gerentes da Whirlpool que fazem o curso de 'Business Analysis' usam o caso da KitchenAid para avaliar os fundamentos estratégicos dessa aquisição e depois trabalham em equipes para usar o mesmo caso como trampolim para pensar estrategicamente em seus próprios problemas. (MEISTER, 1999, p.111)

Através da ação, a aprendizagem na organização, converte a aprendizagem individual em know-how organizacional, isto porque aborda problemas reais. A aprendizagem é compartilhada por todos os membros, o relacionamento entre os integrantes é encorajado e novas perspectivas surgem.

A quarta competência básica seria o 'conhecimento tecnológico'. Esta competência tem como ênfase a tecnologia não como simplesmente aprender e manusear um aparelho tecnológico, por exemplo, um computador. A ênfase no conhecimento tecnológico que esta competência esclarece seria em usar um equipamento de informação que o conecte com os membros de sua equipe ao redor do mundo. Os funcionários no século XXI terão como desafio a colaboração por meio dos instrumentos tecnológicos, ou seja, que eles consigam utilizar os computadores não apenas para executar tarefas relacionadas ao trabalho, mas também para contatos com profissionais em todo mundo, compartilhando as melhores práticas e recomendando melhorias em seus processos de trabalho.

As corporações estão desenvolvendo cursos para treinar funcionários em realidade virtual, intranet e internet, para que a colaboração global em equipe se torne realidade. A forma do conhecimento mudará com estas tecnologias, ampliando o alcance das práticas empresariais em qualquer lugar. Em vista disso aumenta a necessidade de habilitar os trabalhadores para esta nova realidade. A Dell Computadores, empresa que os negócios pela Internet geram até um milhão de dólares por dia em pedidos de clientes, viu a necessidade de desenvolver ferramentas de aprendizagem para que, o conhecimento tecnológico fosse propagado e desenvolvido para seus funcionários, de todos os níveis é essencial.

> A Dell University começa com cursos em sala de aula sobre navegadores. Dessa maneira, os funcionários que não possuem experiência com PCs têm suas perguntas respondidas

> imediatamente. Há demonstração dos equipamentos e os alunos praticam o que aprenderam na sala de aula. Depois eles passam para cursos autodidatas on-line. (...) A Dell University descobriu que as avaliações das ferramentas de educação on-line indicam que a maior parte dos 'eventos de aprendizagem' é rápida; as pessoas usam essas ferramentas para obter o que querem e depois vão embora. (...) A Dell University decidiu que as melhores ferramentas de aprendizagem devem ser intuitivas e contar com a responsabilidade do funcionário, em lugar dos modelos tradicionais, baseados na sala de aula. (MEISTER, 1999, p.114)

Esta integração da tecnologia à aprendizagem está criando oportunidade para que as corporações pensem de maneira totalmente nova sobre como os funcionários acessam informações e distribuem conhecimento. Neste ambiente, para aprender, o trabalhador precisa saber acessar os servidores, os grupos de notícias e as páginas da internet a fim de pesquisar novos produtos, serviços e ofertas competitivas. Os trabalhadores precisarão de um novo grupo de habilidades – conhecimento tecnológico – para usar softwares mais modernos para acessar informações e explorar novos dados mais densamente.

Resumidamente, o conhecimento tecnológico seria a capacidade de usar a tecnologia para conectar-se com os membros da equipe, relacionar-se com novos profissionais e pesquisar as melhores práticas de uma organização e também o que as outras empresas e concorrentes estão realizando no mercado global é essencial. A capacidade de navegar na internet já é fundamental para se operar no mercado em qualquer lugar ou momento.

A quinta competência básica se refere ao 'Conhecimento de negócios globais'. Considerando-se que os líderes necessitam de habilidades comerciais e técnicas, é notável observar que estes líderes necessitam de um novo conjunto de habilidades neste mesmo campo, mas que levem em conta a competitividade existente no ambiente de negócios, o que os leva a uma única certeza: não é possível prever com nenhuma segurança o que o futuro reserva para determinada indústria ou organização.

Os ambientes empresariais são cada vez mais voláteis, o que propicia a valorização de profissionais que consigam compreender as movimentações globais da economia e do ambiente que a empresa opera, ou seja, são valorizados aqueles que conseguem perceber se esta havendo algum tipo de transformação rápida nos

negócios e na concorrência. Isto é reconhecido como algo de valor para a organização.

Para treinar colaboradores e gerentes selecionados nas implicações econômicas e estratégicas de como gerenciar um empreendimento comercial global, o veículo de treinamento de funcionários é constituído em um conjunto fundamental de técnicas empresariais como finanças, planejamento estratégico e marketing, com um foco específico, fazendo parte assim, dos cursos que compõe a universidade corporativa. O currículo de conhecimento de negócios globais inclui cursos sobre como fazer negócios em qualquer país do mundo, além de conter simulações comerciais que tem base em questões globais, comumente apresentadas por uma organização que almeja se expandir, nos dias atuais.

Para a competência no ambiente de negócios é necessário ter conhecimento das técnicas empresariais mais complexas, saber ler uma demonstração de resultados, conhecer um índice de retorno interno, ter comando sobre o processo de alocação de capital e saber como avaliar o potencial de um negócio.

A sexta competência básica das três bases do currículo de uma universidade corporativa seria o “Desenvolvimento de Liderança”. O gerenciamento no passado, era o mais importante aspecto na qualificação, no ambiente de negócios. Da cúpula da empresa vinham as instruções e o trabalho era gerenciado em todas as categorias, até chegar na mais inferior, sendo traduzido em ação. A liderança inspiradora está ofuscando o gerenciamento como a chave do desenvolvimento de uma forma de pensar compartilhada, o que leva a organização para uma nova direção.

Todos os funcionários nesta nova organização, são encorajados a ser agentes ativos de mudança, em lugar de receptores passivos de instruções. Assim, trabalhadores de variados níveis necessitam desenvolver meios de visualizar uma melhoria ou uma nova direção e incentivar o comprometimento ativo dos outros funcionários para tornar realidade a visão compartilhada da empresa.

O desenvolvimento da liderança objetiva a identificação e o desenvolvimento de pessoas excepcionais, capazes de levar a organização para resultados vertiginosos. Esta competência é vista pelas organizações como uma oportunidade

de oferecer aos líderes, ferramentas de que precisam para incrementar a competitividade da empresa.

Essas organizações estão elaborando programas personalizados de aprendizagem, com resultados mensuráveis, ao invés de enviar os gerentes de alto potencial para programas externos de educação para executivos. Baseados em desafios empresariais reais, estes programas vivenciais, propiciam o enfretamento de situações adversas, comuns no mundo dos negócios e propicia aos participantes uma oportunidade de discutir ativamente, diagnosticar e recomendar soluções realistas, tais como o programa elaborado pela Motorola com o objetivo de expandir seus negócios na China:

> O China Accelerated Management Program (CAMP) foi elaborado para solucionar esse problema crucial e transformar sistematicamente os funcionários oriundos da China em líderes empresariais da Motorola. (...) O cerne do CAMP é um programa de desenvolvimento de liderança de cinco fases, que incorpora seis semanas de trabalho em sala de aula, complementadas por um treinamento de dez meses no próprio trabalho, que inclui aprendizagem através da ação, gerenciamento de projetos, rodízio de cargos e orientação/aconselhamento. Durante este tempo, os novos funcionários chineses estudam os conceitos básicos de uma economia de mercado, criação de valor, projeto de processo de negócio, benchmarking e raciocínio sistêmico. O CAMP também ensina estilo de apresentação, liderança situacional e técnicas de facilitação de equipes – assuntos que são particularmente importantes na China, onde a improvisação normalmente não é vista com bons olhos. (MEISTER, 1999, p.121)

Logo, o desenvolvimento de liderança é ter a capacidade de dar autonomia aos companheiros de trabalho, além de visualizar e capacitar um grupo ou equipe para atingir as iniciativas empresariais da corporação. Os líderes precisam saber definir uma visão compartilhada e liderar a organização para que ela concretize a sua visão.

Assumir o controle de suas carreiras e gerenciar o próprio desenvolvimento faz parte das técnicas de autodesenvolvimento e autogerenciamento da carreira. O “Autogerenciamento da carreira” é a sétima e última competência básica do currículo da universidade corporativa. As qualificações essenciais para uma carreira continuam a evolui e mudar. Funcionários de níveis diferenciados necessitam assumir o compromisso de assegurar que possuam o conhecimento e as

competências exigidas para o cargo em que atuam e nos próximos que pretendem se projetar. Como exemplifica Meister (1999):

> Um função importante do Raychem Carreer Development Center é guiar os funcionários no desenvolvimento de uma lista das competências de que eles precisam no cargo atual ou que irão precisar no futuro. Proporcionando recursos sobre os padrões de qualificação da indústria, e às vezes sugerindo empresas que possam servir de parâmetro de comparação, o Raychem Carreer Development Center ajudar os funcionários a ver onde está seu nível de qualificação em relação ao que o mercado o mercado exige ou exigirá no futuro. (MEISTER, 1999, p.125)

Gerenciar a própria vida profissional é agora considerada uma competência adquirida e necessária para todas as competências requeridas no mundo empresarial. As universidades corporativas estão ajudando os trabalhadores a gerenciar suas carreiras, pois criam centros virtuais de desenvolvimento de carreira em que eles aprendem as técnicas de que precisam para uma posição atual ou futura dentro da organização.

Ou seja, o autogerenciamento da carreira seria a capacidade de gerenciar proativamente o próprio desenvolvimento e a própria carreira, ao invés de seguir apenas um plano de treinamento elaborado pelo seu líder – embora isto também seja relevante - pois as empresas estão dando cada vez mais atenção ao desenvolvimento da empregabilidade de seus trabalhadores. Dito isto, o saber gerenciar a própria carreira com sucesso é a primeira etapa deste processo.

Observando a organização dos conteúdos que embasam os cursos de educação corporativa da maioria das empresas que adotam e nomeiam esta estruturação como universidade corporativa, é válido e interessante compreender as origens da educação no trabalho ou para o trabalho. O interesse pela área curricular nas empresas aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos na década de vinte do século XX. O processo de industrialização e movimentos imigratórios, que intensificaram a massificação da escolarização, impulsionou os administradores da educação a buscarem a maior racionalização no processo de construção e desenvolvimento de currículos. Segundo Silva (1999), no livro de Bobbit intitulado *The curriculum* (1918), o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais,

rigorosamente especificados e medidos. Neste modelo, é a fábrica que norteia a concepção de currículo, tendo como fundamentação teórica a 'administração científica'.

O empenho em tornar organizado os conteúdos tinha como principal objetivo acompanhar a velocidade da industrialização, e assim, acelerar a substituição da mão-de-obra artesanal pelo trabalhador especializado. Ou seja, o indivíduo deixava de ser responsável pelo projeto e pela realização de um produto, passando a ser responsável pela produção de apenas uma parte deste produto. Como Apple (2004) exemplifica:

> A pequena loja foi substituída pela grande corporação. Nessa situação, o indivíduo não era mais responsável pelo produto, passando a ser responsável por uma parcela deste produto, cuja natureza e especificações eram fornecidas por um supervisor. [...] o trabalhador individual era também dependente de outros indivíduos, especialmente do supervisor, pelo direcionamento e orientação que este dava a seu trabalho. Além do mais, o indivíduo era agora quase que totalmente dependente de outros especialistas em outras frentes de trabalho para sua comida, abrigo e todas as exigências adicionais necessárias à sua sobrevivência física. (APPLE, 2004, p.109)

Esta tentativa de resposta para a nova necessidade econômica levou Bobbit (1918) a elaborar sua teoria de construção do currículo com base na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções particulares e restritas da vida adulta. Para Apple (2004), Bobbit visava com este currículo estimular a consciência de grande grupo, desenvolver a integração social e assim, ter entre os trabalhadores a ideia de comunidade, considerando que saíram de um contexto diferenciado de trabalho, que era o artesanal. Neste aspecto é interessante observar que desde muito tempo, as origens do primeiro item do currículo básico da universidade corporativa, citado por Meister (1999) era o conceito de cidadania corporativa.

Percebe-se este conceito nas primeiras intenções de Bobbit com as concepções que compunham seu ideário de currículo: o objetivo inicial de integrar os trabalhadores a uma nova realidade no trabalho, saindo de uma ação individual e artesanal para uma ação coletiva e produção seriada. Esta seria uma tentativa que visava imputar nas práticas cotidianas deste grupo social a nova realidade, às novas demandas mercadológicas tendo como objetivo proporcionar o sucesso ao negócio industrial ou empresarial. Para Apple (2004), a expressão "consciência de grande

grupo", era utilizada por Bobbit para explicar o que o currículo proposto proporcionaria aos trabalhadores: sentimento individual de pertencer a um grupo social e econômico ou comunidade, tendo o compromisso para com seus fins, valores e padrões de comportamento. Foi esta própria definição da comunidade a qual a pessoa pertencia que fez desse modelo de seleção e de determinação curriculares algo excepcionalmente conservador. (2004, p.109)

Logo, o conceito de cidadania corporativa propagado pelo currículo das universidades corporativas não pode ser considerado algo novo já que suas premissas foram fundamentadas nos primórdios curriculares da organização do trabalho industrial. Desde aí recursos educativos, como organização de conteúdos eram utilizados para dar fundamentação e propagação ao trabalho organizado dos trabalhadores de todos os níveis.

O segundo "C" do currículo da universidade corporativa seria o desenvolvimento da estrutura contextual, de acordo com Meister (1999). Esta etapa do currículo teria a preocupação de fornecer aos trabalhadores cursos voltados para sua atuação, ou seja, cursos especializados de acordo com o tipo de atividade que exerceriam. Estas atividades especializadas mantiam ainda o trabalhador conhecedor e atuante em parte do processo de trabalho, no entanto, de acordo com os pressupostos desta fase do currículo da universidade corporativa, a visão sistêmica, generalista não poderia ser negada e deveria ser difundida considerando-se que em algum momento este indivíduo poderia ter sua atuação direcionada para atividades diferentes, mas que davam estrutura ao negócio empresarial.

Ainda assim, é fato que nas universidades corporativas existe uma diferenciação nos conteúdos oferecidos para cada categoria de trabalhadores. Mesmo considerando a importância da visão sistêmica para toda a organização, para os trabalhadores operacionais é dado um direcionamento e instrução que o ajude a compreender suas atividades, executá-las com maior nível de acerto e inspiração para num futuro próximo, mudar de faixa social dentro da empresa, ou seja, de operador a líder de seção.

No entanto, não são todos que conseguirão passar para esta fase, embora a oportunidade aparentemente, seja dada para todos. O que ocorre muitas vezes é oferta da "promoção" de carreira, mas com condições que levam este indivíduo a

extrapolar o seu potencial produtivo e intelectual, a fim de alcançar esta possível transição de função. Neste aspecto, se compararmos com o intuito inicial da formulação do currículo para os trabalhares operacionais, observaremos que a estrutura contextual tomou uma nova forma:

> [...] o que interessava a esses primeiros elaboradores do currículo era a preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus 'devidos' lugares em uma sociedade industrializada interdependente. Bobbit aludiu a essa preocupação em sua identificação das duas principais funções da vida moderna e industrial. Havia o trabalhador 'especializado' ou 'habilitado' que mencionei antes. A sua função era ser treinado para uma tarefa restrita em determinada organização. Além disso, ele precisava de um conhecimento limitado de toda a organização ara que pudesse ver a (dês) importância de sua pequena função em todo o processo da produção e distribuição e para sua 'aquiescência voluntária e inteligente' aos propósitos da organização. (APPLE, 2004, p.115)

Neste enfoque, o trabalhador especializado só precisaria ter compreensão minuciosa de sua própria tarefa, ou seja, saber quando não pensar e onde adquirir o pensamento de que precisava. Observando este contexto, vimos como os avanços tecnológicos do presente século fizeram a forma de organizar os conteúdos para o trabalhador ser modificada. No início, o trabalhador não poderia extrapolar o conhecimento, pois fugiria as atividades concernentes a sua função. Agora, num contexto em que as empresas tentam sobreviver num mercado altamente competitivo, o que se vê na verdade é que embora em algumas funções o trabalhador tenha o conhecimento fragmentado, ele ainda assim tem o entendimento de como este saber é importante sistematicamente para a organização. Sua função pode ser aparentemente limitada, mas se por consecutivas vezes este trabalhador alcançar as metas estabelecidas e alcançar um nível de conformidade aceitável em sua atuação, terá oportunidade de concorrer a uma possível mudança de cargo. Isto se dá por conta da questão da flexibilidade no trabalho e ao corrente conceito de polivalência amplamente difundido nas organizações empresariais.

Ainda assim, é interessante observar que o trabalhador "generalista", termo utilizado por Bobbit (1971) para as funções de gerente ou supervisor, seriam funções que não necessitariam de uma habilidade específica, mas precisariam de uma compreensão completa dos objetivos da organização, comprometendo-se com eles, o que permitiria que eles dirigissem as atividades dos trabalhadores "especialistas" e

que recebessem destes a sua aprovação e aceitação. Estas pessoas seriam consideradas como as de maior sabedoria, pois dirigiriam outras. Estes papéis foram assumidos por estas pessoas, que fariam dessa visão algo bem distante de ser neutro. (APPLE, 2004, p.116)

Nota-se que a visão compartilhada da organização é um fator presente na estrutura contextual das universidades corporativas, o que não se identifica na estruturação dos primeiros currículos, por Bobbit, somente nas funções de liderança ou chefia. Este compartilhamento de visões sobre a organização teria como principal funcionalidade dar embasamento para todos os trabalhadores sobre as práticas da organização, proporcionando aprendizado contínuo e aumentando a potencialidade das ações de cada trabalhador em sua área de atuação. Isto é, tornar cada trabalhador especialista e ao mesmo tempo integrador de várias tarefas, intensificando aos poucos o trabalho, o levando a ser gradualmente "generalista" e assim, o tornando cada vez mais multifuncional.

Sobre o terceiro "C" do currículo básico da universidade corporativa – as competências básicas – observa-se claramente conceitos muito utilizados pelo movimento Escolanovista, como a primeira competência básica citada por Meister (1999) – aprendendo a aprender. Na verdade, o que se observa aqui a princípio, é uma ressiguinificação de algumas práticas pedagógicas concebidas no interior do movimento Escolanovista, pela Administração Moderna. Nesta perspectiva, podemos observar, por exemplo, que se a prática de "aprender-a-aprender" era na verdade uma pressuposto educacional para estimular os alunos – na ótica pedagógica – a fim de construir seu conhecimento, tendo a mediação do professor como facilitador do conhecimento, a Administração, no intuito de atender a demandas dos negócios empresariais, e tendo também em vista, a possível "economia" de delegar ao funcionário seu auto-desenvolvimento e responsabilizá-lo por isto, defende como competência, essencialmente a primeira das sete descritas por Meister (1999), o aprender-a-aprender com outro significado que por conta dos objetivos do presente trabalho, não nos propomos a discutir mais profundamente, cabendo aqui esta ressalva. Saviani (1984) explica que os pressupostos escolanovistas surgiram da necessidade de reformular a pedagogia tradicional, que não alcançava muitos alunos. Para que a pedagogia nova obtivesse êxito em todas as escolas seria necessário uma reformulação do espaço escolar, da organização

das classes, da capacitação dos professores e instrutores. Para atender as exigências desta modalidade de ensino, a maior parte das escolas deveria investir financeiramente. Muito mais até do que para manter a estrutura de uma escola tradicional. Por conta disto, a Escola Nova organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais, bem equipadas e destinadas a alguns grupos da elite. A Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino direcionado à elite.

As universidades corporativas se utilizam destes pressupostos para justificar a criação de ambientes de aprendizagens dinâmicos e mais próximos da realidade do trabalhador. Incentivar o trabalhador a aprender com “cases” ou exemplos práticos de atividades realizadas por outros, que tiveram ou não sucesso, leva o trabalhador a construir sua experiência baseada em práticas já existentes e assim, desenvolve o condicionamento de continuar sempre aprendendo, tornando o ambiente de trabalho, um ambiente contínuo de aprendizagem.

Isto seria visto como mais uma habilidade para o trabalhador. Já não basta apenas executar suas atividades, se especializar nos instrumentos de trabalho; faz parte de sua produtividade aprender sempre, e saber utilizar este conhecimento em algum momento de suas atividades laborativas. O que se pode pensar neste contexto seria como este indivíduo conseguiria administrar tantas atividades e organizar sua aprendizagem de maneira contínua. Cada competência básica apresentada por Meister (1999) demonstra que nenhuma delas é efetiva sem que a primeira citada – aprendendo a aprender – seja bem concebida. Pois todas exigem do trabalhador aprendizado contínuo em várias áreas do conhecimento, especialmente, no segmento administrativo.

Sobre a importância das competências é válido pensarmos que para a administração uma competência seria a junção do conhecimento, habilidade e atitude de um indivíduo. Esta junção se tratada de maneira organizada e harmônica levaria ao cumprimento próximo da excelência das atividades laborais. Há críticas como de Hirata (1997), que relaciona a utilização do modelo de competências propagado pelas empresas com a imprecisão e inconstância do mundo do trabalho. Por se tratar de um conceito complexo, as competências tendem a ser mal definidas e servem por isto como justificativa para a extinção de empregos, considerando a mobilidade e instabilidade dos negócios empresariais. Disto, pode-se observar que

quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mas as qualificações são substituídas por “saber-ser”. (LEROLLE *apud* HIRATA, 1997, p.133)

A estruturação do currículo da universidade corporativa pode ser melhor compreendida observando também como é constituída uma cultura organizacional, já que esta propaga o que a empresa acredita ser e ter. Considerando-se que o currículo é de alguma forma o fomentador da identificação profissional do indivíduo e a cultura organizacional a norteadora, é interessante observarmos a partir de então, como se dá esta construção, buscando considerar como a identificação profissional dos trabalhadores se desenvolve ou não a partir destes elementos.

2.2– Currículo, Cultura Organizacional e Identificação Profissional

Para tentarmos compreender melhor as implicações e considerações essenciais que um currículo na educação corporativa pode ter e principalmente, como ele tem um papel importante na formação geral dos indivíduos, é interessante observarmos como se correlaciona com a cultura local de um determinado grupo, propagando interesses diversos e sendo assim, pode-se pensar como, no caso da educação corporativa, ele pode ser um fiel condutor da cultura organizacional de uma empresa.

Há vasta literatura sobre o currículo, mas pouco localizamos estudos que o correlacionem a educação corporativa. Será necessário então, para o desenvolvimento de nosso trabalho, nos valer de estudos feitos para outros espaços educativos, realizando aproximações e distanciamentos que identificarmos para o caso em tela. Sobre as funções do currículo Moreira e Silva (2000) dizem:

> [...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2000, p. 8)

Nesta perspectiva, considerando a importância do currículo no ambiente empresarial, este se fará presente especialmente na cultura organizacional da empresa. Para muitos a cultura organizacional preza por propagar os costumes e práticas de uma organização empresarial, e consequentemente levar os indivíduos deste ambiente a se identificarem com o trabalho e se sentirem pertencidos pela empresa através das práticas e importância que sua atuação possui.

Compreender como se dá o processo de identificação profissional do indivíduo por meio da educação corporativa, nos faz primeiramente refletir e compreender como a cultura organizacional é constituída e como o currículo é um artefato essencial para que esta alcance o maior número de funcionários possíveis, especialmente através de recursos de aprendizagem. A cultura organizacional é considerada um dos instrumentos mais fortes da organização para propagar sua missão, visão, costumes e valores. É por meio dela que o empresariado consegue propagar a identidade de sua marca e fazer com que seus trabalhadores incorporem os conceitos que interessam ao negócio, proporcionando assim a fidelização às ideias da empresa bem como a propagação desse processo interna e externamente.

Da mesma forma que cada país tem a sua própria cultura, as organizações se caracterizam por culturas organizacionais próprias e específicas. Cada organização tem a sua cultura organizacional ou cultura corporativa. Para se conhecer uma organização, o primeiro passo é conhecer sua cultura. Fazer parte de uma organização é assimilar a sua cultura. Viver na organização, trabalhar nela, atuar em suas atividades, desenvolver carreira nela é participar intimamente de sua cultura organizacional.

O modo como as pessoas interagem em uma organização, as atitudes predominantes, as pressuposições subjacentes, as aspirações e os assuntos relevantes nas interações entre os membros fazem parte da cultura da organização.

A cultura organizacional não é algo palpável que se possa tocar. Ela não é percebida ou observada em si mesma, mas por meio dos seus efeitos e consequencias. Nesse sentido, ela lembra um *iceberg*, segundo Chiavenato (2005):

> [..] Na parte superior que está acima do nível da água estão os aspectos visíveis e superficiais que são observados nas organizações e que são decorrências da sua cultura. Quase sempre são as decorrências físicas e concretas da cultura, como o tipo de edifício, cores utilizadas, espaços, tipo de salas e mesas, os métodos e procedimentos de trabalho, as tecnologias utilizadas, os títulos e descrições de cargos, as políticas de gestão de pessoas. Na parte submersa estão os aspectos invisíveis e profundos, cuja observação ou percepção é mais difícil. Nessa parte estão as decorrências e aspectos psicológicos e sociológicos da cultura. Essa comparação com um iceberg tem uma razão inerente: a cultura organizacional apresenta várias camadas com diferentes níveis de profundidade e arraigamento. Para conhecer a cultura de uma organização, torna-se necessário conhecê-la em todos esses níveis. (CHIAVENATO, 2005, p.127)

Quanto mais profunda a camada, tanto maior a dificuldade de mudar ou transformar a cultura. A primeira camada, a dos artefatos que caracterizam fisicamente a organização, é a mais fácil de mudar, pois é constituída por aspectos físicos e concretos, por instalações, móveis e coisas que podem ser mudados sem maiores problemas. À medida que se aprofunda nas outras camadas, a dificuldade de mudar se torna cada vez maior. Na camada mais profunda, a das pressuposições básicas, a mudança cultural é mais difícil, problemática e demorada.

A cultura organizacional reflete a maneira como cada organização aprendeu a lidar com o seu ambiente. É uma complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, tomadas juntas, representam o modo particular de uma organização funcionar e trabalhar.

Para Chiavenato (2005), a cultura organizacional apresenta seis características principais. A primeira delas, são as regularidades nos comportamentos observados, que refere-se as interações entre os participantes caracterizando-se por uma linguagem comum, terminologias próprias e rituais relacionados com condutas e deferências. A segunda característica, refere-se às normas. As normas são padrões de comportamento e que incluem guias sobre a maneira de realizar cada função requerida.

A terceira característica refere-se aos valores dominantes. Estes, são os principais valores que a organização advoga e espera que seus participantes compartilhem, como qualidade do produto, baixo absenteísmo, alta eficiência.

A filosofia é a quarta principal característica da cultura organizacional. Ela se refere às políticas que afirmam as crenças sobre como empregados ou clientes devem ser tratados. A quinta característica são as regras. Elas são os guias estabelecidos e relacionados com o comportamento na organização. Os novos membros devem aprender essas regras para serem aceitos no grupo.

E por último, a sexta característica principal de uma cultura organizacional é o clima organizacional. Este apresenta-se como o sentimento transmitido pelo local físico, como os participantes interagem, como as pessoas tratam os clientes, fornecedores e outros.

È importante ressaltar a importância dos valores culturais na composição da cultura de uma organização. Os valores são essencialmente prioridades dentro das organizações. Os valores variam entre as pessoas e organizações e podem assumir diferentes interpretações para avaliar se um comportamento é apropriado ou não para determinadas situações.

Os valores são os elementos construtores da integridade e responsabilidade que definem o que as pessoas e organizações são. Eles devem ser abertos e publicamente expressados, repetidos e reafirmados. A continuidade dos valores culturais precisa fazer parte integral de uma organização no sentido de apontar rumos e definir comportamentos. Essa continuidade somente pode ser alcançada quando todo o time administrativo realça valores e objetivos que são os elementos essenciais para o sucesso organizacional no longo prazo.

Existem três níveis de valores, segundo Chiavenato (2005, p.136):

> No primeiro nível, o mais superficial, há o reconhecimento de que algo é importante ou valioso para a organização, como a honestidade, por exemplo. No segundo existe uma percepção de que os valores são necessários e se promove o diálogo e discussão

> a respeito deles. No terceiro nível, existe uma intensa atuação na base dos valores, que são transformados em aspectos inseparáveis e integrais daquilo que a organização é.

Os valores são comunicados em todos os níveis da interação humana, isto é, interpessoal, organizacional, cultural, psicológico, sociológico, político e econômico.

Na prática, os valores são comunicados nas organizações por meio de recompensas, punições, pelo que as pessoas dizem quando recusam responsabilidade pelo que foi feito, pelo que as pessoas não dizem quando resolvem silenciar sobre problemas que elas não contam, pelo que as pessoas fazem quando ficam angustiadas com críticas, pelo que as pessoas não fazem quando não discutem problemas importantes e pela resistência quando as pessoas fazem diferentemente do que dizem fazer.

È de extrema importância que os valores de uma organização sejam claros para os que a compõe. Quando os valores não são claros, podem trazer conflitos, dilemas ou contradições.

> [...] um exemplo é a complementaridade entre espírito de equipe e individualidade. Qual é o mais importante para a organização? Todos os valores envolvem escolhas, e cada escolha contém um elemento subjetivo. Um valor significa algo qu esse deseja ou necessita. Ele é determinado pela sua importância para atender certas necessidades em um dado momento. Por outro lado, um valor é uma atribuição de significado dou sentido a coisas que podem parecer comuns ou ordinárias. Assim, os valores organizacionais podem ser abertos ou fechados, positivos ou negativos, relativos ou absolutos, condicionais ou incondicionais, individuais ou sociais, impostos ou aceitos voluntariamente. (CHIAVENATO, 2005, p.136)

A cultura organizacional determina a capacidade da organização de interagir e colaborar com seus parceiros. Atributos como excelência, foco social, flexibilidade, orgulho e reconhecimento, abertura a ideias e espírito de equipe mostram padrões positivos de comportamento que revitalizam abordagens ultrapassadas como burocracia, injustiça, arrogância, o sabedor de tudo e a arregimentação sob padrões negativos de comportamento. À medida que novos membros ingressam na organização, eles precisam ser integrados aos seus papeis

por meio da socialização organizacional. Esta significa uma interação entre um sistema social e os novos membros que nele ingressam.

A socialização impõe, até certo ponto, a perda da individualidade do novo membro. Ela constitui um conjunto de processos pelos quais um novo membro aprende o sistema de valores, as normas e os padrões de comportamento requeridos pela organização para se ajustar adequadamente a ela. Essa aprendizagem específica constitui o preço de ser membro da organização.

Em geral, os valores, as normas e os padrões de comportamento que precisam ser aprendidos por meio da socialização organizacional são reconhecidos como a missão, visão, valores e objetivos básicos da organização. Os meios preferidos pelos quais os objetivos serão alcançados fazem parte da socialização organizacional, bem como as responsabilidades básicas de cada membro no papel que lhe está sendo dado na organização. O papel representa um conjunto de atividades e comportamentos solicitados de um indivíduo que ocupa determinada posição em uma organização. No fundo, a organização pode ser considerada um sistema de papeis. Padrões de comportamento requeridos para o desempenho eficaz do papel também fazem parte da relação de normas e valores de uma organização. E, por fim, o conjunto de regras ou princípios que asseguram a manutenção da identidade e integridade da organização

O grau em que o novo membro deve aprender esses valores, normas e padrões de comportamento depende do grau de socialização exigido pela organização. Algumas vezes, a socialização organizacional exige uma fase destrutiva ou descongeladora dos valores e padrões de comportamento previamente aprendidos pelo novo membro em outras organizações.

Outras vezes, o processo de socialização envolve apenas a reafirmação de algumas normas por meio de vários canais de comunicação existentes na organização ao longo do tempo e de instruções diretas obtidas dos supervisores e instrutores. Quando uma cultura organizacional é criada e começa a se desenvolver, a organização utiliza várias práticas que ajudam a solidificar a aceitação dos valores fundamentais e assegurar que a cultura se mantenha por si própria.

Em outros termos, as organizações utilizam uma variedade de meios de socialização, tais como, a seleção de novos trabalhadores, a integração e o treinamento no cargo, a avaliação do desempenho e recompensas, a aderência aos valores organizacionais, o reforço de histórias e folclore organizacional e por fim, o reconhecimento e promoção. A socialização organizacional, o ajustamento das pessoas à cultura da organização, depende de fatores individuais, intergrupais e organizacionais.

Com estes recursos é que a organização consegue ordenar e coordenar o comportamento dos trabalhadores. É com a socialização organizacional que as empresas desejam despertar nos indivíduos uma identificação profissional, tornando suas práticas algo aderente e integrado às práticas de cada trabalhador. Uma forma de se trabalhar a identificação profissional são os cursos de educação corporativa que compõe o currículo básico da estruturação de uma universidade corporativa, ou seja, a cidadania corporativa. A socialização corporativa está presente neste primeiro “C” nos esforços que fazem as empresas integrarem os funcionários aos valores que acreditam serem os essenciais e válidos para a existência e projeção dos negócios da empresa.

A forte importância da Cultura Organizacional para a propagação da Identificação Profissional dos trabalhadores se dá por meio de vários instrumentos que possam mediar o comportamento das pessoas na organização. É uma esfera tão importante dentro da organização que se utiliza de todos os artefatos possíveis para manter e desenvolver a mentalidade dos membros que compõem a corporação. Freitas (1997) explica como são os efeitos da cultura organizacional:

> [...] a cultura organizacional é a forma expressiva de repasse de um projeto, de uma missão, a que os membros de uma organização devem/querem aderir, sendo assim, ela também expressa uma visão da organização (imagem atual e/ou futura) e uma visão de mundo existente e a construir; é a cultura organizacional que comunica quais são os comportamentos, as prioridades e as ações que darão sustentação à construção desse projeto; é ela que diz quais os valores que são ou não compatíveis com essa construção e a que crenças devem os membros organizacionais se agarrar; é ela que define o espaço invisível/visível entre o “Nós/Não-Nós” (que pertence ou não à família, à comunidade ou à tribo); é ela, ainda, que dá uma

> nova estética à linguagem organizacional, exercendo – por exemplo – uma função política através das festas, das comemorações, dos discursos, da celebração dos heróis e mesmo dos "desviantes" adequados. [...] a cultura organizacional cria a idéia de comunidade, de orgulho, de pertencimento ao grupo exclusivo ou de "clube dos raros". (FREITAS, 1997, p.300)

Pode-se observar assim que a cultura organizacional, responsável por despertar a identidade da organização e propagar este sentido no trabalhador, levando-o a profissionalmente se identificar com as práticas empresariais e de sua função, tem uma atuação considerável no imaginário deste indivíduo, a partir do momento que sugere a este trabalhador um mundo de possibilidades, uma missão grandiosa, buscando assim levar este indivíduo a aderir as práticas e corporificar os conceitos empresariais como seus. Desta forma, o trabalhador assumindo e identificando-se com o ideal da empresa, cria dentro de si a idéia de tudo poder e toma para si as possíveis projeções que a organização vislumbra ou passará a ter. Assim, temos claramente uma identificação do indivíduo à filosofia empresarial e sua identificação profissional conduzida pelos instrumentos que poderão conduzir sua aprendizagem e comportamento, como por exemplo, através da educação corporativa.

A questão da identificação profissional propagada pela cultura organizacional tem tamanha dimensão que o indivíduo passa a se identificar mais como membro de uma organização do que propriamente como ele mesmo. Isto pode acontecer especialmente se ele tomar para si o que a empresa prega como sua missão, visão e valores. Como explica Freitas (1997):

> Essa imagem será vivida pelos indivíduos, ainda que parcialmente, como uma crença e uma ilusão, que acomoda, embala e acaricia o desejo de sentir-se seguro, protegido, amado e reconhecido, além de ligado a uma missão que dá sentido a sua vida. Esse altruísmo organizacional, suscitado no discurso e reforçado pela cultura, encontra no ideal de Ego dos indivíduos um grande aliado, dado que apresenta um objetivo elevado, ou seja, o indivíduo idealiza a missão, o projeto da organização, ao qual ele deverá identificar-se. Ao mesmo tempo, sua identidade/profissional passa a ser a referência principal para si e para os outros; quando indagado sobre "quem é você?", esse indivíduo já não é mais uma pessoa, com nome e história próprios, mas um alguém "que trabalha na empresa X". (FREITAS, 1997, P.297)

Usando deste recurso a organização consegue criar para si mesma um objeto idealizado no qual o indivíduo deseja lutar, defender e buscar a fim de alcançar um bom posicionamento em sua carreira. É desta forma que a organização assume um papel cada vez mais central na vida social dos indivíduos, se consolidando com verdadeira fonte de identificação dos indivíduos. Quanto mais há coerência no discurso idealizado da empresa e o que isto pode ser realmente realizado, é que o trabalhador demonstrar maior grau de aderência às práticas corporativas.

Neste contexto, o currículo surge como um bom instrumento de propagação dos conceitos existentes da cultura organizacional. Esta última, assim como o currículo, também é vista como um instrumento em potencial para controlar não só os indivíduos, mas para a própria organização, que se utiliza destas ferramentas para reproduzir seus ideais e metas e fazer assim a organização sobreviver com base nas práticas absorvidas por seus trabalhadores. Não há como negar que currículo e cultura organizacional andam juntas dentro de uma organização, tendo em vista as relações de poder existentes dentro das instituições que precisam configurar-se e manter a sua propagação e reprodução. Sobre o papel do currículo Silva e Moreira (2000) afirmam:

> [...] o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. [...] quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quando seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seus aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções. (SILVA E MOREIRA, 2000, p. 29)

Provavelmente de maneira sutil, o currículo de uma universidade corporativa reproduz a cultura organizacional de uma empresa, provocando sutilmente a produção de identificação profissional ou até mesmo social. Para manter a estrutura já existente, as instituições precisam de meios que promovam a reprodução, a

reflexão sobre suas práticas, o que é bem visto dentro da estrutura curricular das universidades corporativas. Se a escola tende a formar cidadãos para a sociedade, o currículo da universidade corporativa objetiva formar os cidadãos, os trabalhadores de sua empresa, os fidelizando a seus valores e seus ideais. Como já dito por Silva e Moreira (2000), cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional. (p. 26) As empresas observando a atuação e os efeitos que as instituições escolares podem potencialmente promover, tentam assim “copiar” seus feitos, adequando a sua realidade e promovendo assim a formação de seus cidadãos.

Freitas (1997) explica como toda esta movimentação nos leva a refletir ainda que futuramente, sobre a identificação destes indivíduos com a empresa:

> A atual crise ou mal-estar no processo identificatório dos indivíduos da sociedade moderna, ainda muito recente para e ter um quadro completo, parece não se resolver pela substituição que as organizações tem a propor, mas – pelo contrário – tende a se agravar se as organizações, em seu papel de preencher as carências e fragilidades dos laços sociais, aparecem como o lugar exclusivo de fornecedor de identidade. É verdade que o risco de tornar-se o lugar exclusivo, totalitário não é grande, pois todo indivíduo tem outros contatos sociais além dos proporcionados pelo ambiente de trabalho, mas mesmo assim não se trata de um risco negligenciável, à medida que ele é supervalorizado e apresentado como o eixo principal da vida. Narciso não morre porque ama a si mesmo, mas por não fazer a diferença entre si mesmo e a sua imagem. (FREITAS, 1997, p.303)

É importante se pensar que tanto currículo com cultura organizacional são instrumentos que são utilizados para propagar costumes, práticas, pensamentos e por consequencia disto irão facilmente ser utilizados, dependendo de quem os utilize para formar opiniões, modelar comportamentos e projetar algum tipo de estrutura institucional ou organizacional que almeja ter, seja qualquer que seja o fim. Logo, é interessante observar que tratamos de dois instrumentos que podem carregar em si, ideologias variadas, que servirão para algum tipo de grupo, com intenções de fortalecê-lo ou não desfavorecer algum outro.

No caso das organizações empresariais, por meio de sua cultura conseguem atrair a admiração de muitos e até mesmo o respeito pela integridade. Internamente, trabalha-se com cursos corporativos, através de sua educação empresarial, para propagar mais ainda sua cultura, e manter suas práticas empresariais atuais e claras, projetadas pelas ações de seus trabalhadores. Por meio dos cursos, palestras, treinamentos e recursos como o *Coaching*[5], *Mentoring*[6], reinventam suas práticas e reafirmam suas políticas internas, mantendo a população – os trabalhadores – como bons cidadãos corporativos.

Desta forma a instituição empresarial, cria dentro do indivíduo uma identificação com seus ideais, com suas ações e pensamentos, e o torna um parceiro em potencial tanto dentro como fora da organização. Ele passa a se identificar profissionalmente com a empresa e criar vínculos que o fazem, apesar de todo a rotina estressante, admirar e apreciar sua atuação acreditando que o que faz é um bem imensurável para a empresa. Com isto, se sente importante, parte do "time", integrado.

Sendo assim é válido observarmos um caso real, uma estrutura curricular de uma universidade corporativa. Observaremos a estrutura da Universidade Corporativa Caixa – UCC que atende a todos os empregados da Caixa Econômica Federal, fornecendo cursos presenciais e a distância, sendo esta última, a solução mais rápida para qualificar os mais de cinquenta e quatro mil funcionários no Brasil.

2.3– O currículo da Universidade Corporativa Caixa (UCC)

O currículo oficial, currículo escrito da UCC, pode ser identificado no documento "Modelo pedagógico da Universidade Corporativa Caixa". É válido entender como esta organização se originou até chegar na estrutura atual que possui e contêm uma das universidades corporativas mais antigas do Brasil.

---

[5]*Coaching* é um processo de aconselhamento, mediado por alguém intitulado Coach que instrui particularmente o funcionário, visando preparar uma pessoa para um trabalho específico ou importante. É um processo que visa o desenvolvimento e realização da pessoa que está sendo orientada, fazendo-a produtiva, auxiliando-a para que suas intenções se transformem em ações e resultados. (GIL, 2007, p.283)

[6]*Mentoring* apresenta muita semelhança com o *coachin*g, porém sua aplicação na empresa é restrita àqueles empregados que tem um potencial e que se revelam promissores, mas que precisam de ajuda para ter um desempenho de nível muito mais elevado. Assim, o *mentoring* busca tornar o cliente um aliado da empresa, enfatizando principalmente os valores e a estrutura política da empresa. (GIL, 2007, p.285)

2.3.1 - Breve histórico da Caixa Econômica Federal e da Universidade Corporativa Caixa

Em 12 de janeiro de 1861 a CAIXA teve sua história iniciada com assinatura de Dom Pedro II no decreto 2.723 dando origem a Caixa Econômica e Monte Socorro que tinha o propósito de incentivar a poupança e de conceder empréstimos sob penhor. Evoluiu no segmento financeiro ao longo do século XX.

A Caixa Econômica Federal – CAIXA é uma instituição financeira, considerada uma Empresa Pública de Direito Privado, criada nos termos do Decreto-Lei 759, de 12 de agosto de 1969. Tem sede em Brasília e tem unidades espalhadas em todo o território nacional.

Além das operações de um banco comercial, a CAIXA é responsável pela execução das políticas de fomento nas áreas habitacional, saneamento e infra-estrutura básica, pela custódia dos depósitos judiciais federais, pela administração de fundos e programas sociais e de loterias federais, empréstimos com garantia em penhor civil. Ao longo de seus cento e quarenta e oito anos, a CAIXA vivenciou diversas mudanças socioeconômicas e políticas ocorridas tanto no governo, que passou de um regime monárquico para o republicano, quanto no setor financeiro nacional e internacional. (História da CAIXA, 2009)

Sua rede física de atendimento está distribuída em mais de 17,4 mil pontos de atendimento e conta com 60.442 empregados, além de outros colaboradores externos que incluem terceirizados, lotéricos e correspondentes bancários. É o único banco presente nos 5.562 municípios brasileiros. A missão da CAIXA é promover a melhoria contínua da qualidade de vida da sociedade. Têm como valores fundamentais, o direcionamento de ações para o atendimento das expectativas da sociedade e dos clientes, a busca permanente de excelência na qualidade de serviços e a valorização à gestão de pessoas. (OTONI, 2005, p.122)

A empresa volta-se cada vez mais para a qualificação de seu pessoal devido a crescente modernização, objetivando integrar e elevar o nível de capacitação, criando em 1980, o Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Caixa. Este plano priorizava os programas de treinamento em nível nacional, tendo como foco o planejamento integrado fundamentado nas necessidades das áreas

operacionais. Em 1982 foi criada a “Campanha do Bom Atendimento” com a finalidade de aperfeiçoar o padrão dos serviços e atendimento nas agências por meio de treinamento proporcionando uma melhor interação entre a organização e o público. O processo de treinamento e desenvolvimento segue com o dilema “O forte da Caixa é você”, uma idéia que se propagou no ambiente da empresa e na relação com seus clientes por todo o ano de 1984. A partir deste ano, na tentativa de uma mudança profunda na história da CAIXA, a organização investe na melhoria das relações interpessoais.

Partindo do ambiente interno para o externo a mudança é vista como caminho encontrado pela instituição. Nas décadas seguintes a CAIXA passa por inúmeras mudanças por conta das políticas externas e internas de economia até que em 1996 foi aprovado pela diretoria da CAIXA o “Programa Crescer com a CAIXA”. Este programa direcionava ações de Treinamento e Desenvolvimento – T&D de pessoal para as áreas de atuação de interesse da empresa, de forma a sustentar sua competitividade no mercado.

O fato de não limitar o conhecimento, restringindo a determinados cargos ou funções era o aspecto inovador que diferenciava este programa dos tradicionais planos de desenvolvimento, até então implantados. Sua principal característica é a de garantir aos empregados as competências necessárias para obtenção de resultados empresariais. Possui três pilares: devolução ao gestor da responsabilidade pelo desenvolvimento de sua equipe de trabalho; co-responsabilidade do empregado pelo seu desenvolvimento e, ações de T&D focadas em resultados.

O Programa Crescer com a CAIXA utiliza vários instrumentos de T&D e de tecnologia, entre eles destacam-se as teleconferências, treinamento, equipes de aprendizagem e auto-desenvolvimento estimulado. As equipes de aprendizagem e auto-desenvolvimento estimulado referem-se à busca de novos conhecimentos e atualização por iniciativa própria do empregado, utilizando-se no programa recursos como vídeos, CD-ROM, cartilhas, manuais, treinamento baseado em computador – TBC, entre outros. (OTONI, 2005, p.129)

Embora desde a década de 1970 haja esforços para se investir em educação corporativa, foi em 1996 com o “Programa Crescer com a Caixa” que a Universidade

Corporativa Caixa começou a tomar forma. No “Programa Crescer com a Caixa” havia esforços de envolver os gestores tornando-os líderes-educadores, propagando a ideia de co-responsabilidade sobre o aprendiz e foco em resultados sustentáveis.

Em janeiro de 2001 oficialmente surge a Universidade CAIXA. Nesta época ela já atendia a mais de 100 mil pessoas, sendo empregados diretos, estagiários e prestadores de serviços. A Universidade CAIXA nasce já ambicionando desenvolver cursos superiores com foco nos negócios do banco, além de ampliar o acesso à universidade corporativa para os demais componentes de sua comunidade.

Eboli (2004) descreve sobre as propostas da Universidade Corporativa Caixa – UCC:

> [...] a CAIXA pretende promover a gestão do conhecimento e dos talentos visando direcioná-los para a realização das competências da empresa; planejar e estruturar ações de educação que tenham como finalidade atingir resultados organizacionais; e oferecer instrumentos que incentivem o autodesenvolvimento e a busca de soluções empresariais. (EBOLI, 2004, p.108)

A partir disto, passaremos a conhecer o currículo da Universidade Corporativa Caixa - UCC pela partes que a compõe, ou seja, seu modelo pedagógico, suas concepções, o eixo curricular, premissas e políticas educacionais. Conhecendo esta estrutura, poderemos compreender como a UCC procura desenvolver através de ações educacionais, a identificação profissional de seus empregados.

2.3.2 – Modelo Pedagógico da Universidade Corporativa Caixa – UCC

Com o intuito de suprir as lacunas existentes nas suas ações e implementações educacionais, percebeu-se pela área de Gestão de Pessoas da CAIXA a necessidade de formatar um modelo pedagógico que fosse de fácil aplicação para todos os seus empregados que necessitam de atualização e qualificação profissional.

Este modelo constitui-se também por consequencia da preocupação com a qualidade didática necessária para que todos os componentes da organização tivessem a mesma orientação pedagógica em relação às concepções de

aprendizagem a serem seguidas, aos recursos didáticos e tecnológicos indicados e, sobretudo, à concepção de homem e de profissional que se deseja desenvolver, o que estava dificultando o alcance do nível de qualidade requerido. Por conta disto começou a se pensar sobre a ausência de uma linha pedagógica que norteia a educação que seria concebida dentro da organização.

Em 2004, um modelo pedagógico foi adotado, sendo sua concepção resultado do esforço e da vivência de profissionais da própria Universidade CAIXA, estando alicerçada nas premissas e políticas de educação corporativa desta instituição.

Sendo centrada no aprendiz, na aprendizagem significativa e no desenvolvimento de competências, o modelo pedagógico da Universidade Corporativa Caixa orienta a organização dos conteúdos por cargos, tendo como base a descrição dos conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos para cada cargo. Assim, tendo em vista a capacitação do empregado para o cargo que ocupa, habilitando-o tanto para obtenção de resultados sustentáveis como também para desenvolver-se na carreira que escolher, a Universidade CAIXA prepara seus profissionais para atuar em qualquer unidade bancária, tendo a certeza que a cultura da empresa foi bem compreendida e será por meio deste funcionário reafirmada em sua prática profissional.

Tendo sua mediação pela ação comunicativa e interativa entre os indivíduos, essenciais para a aprendizagem, o modelo pedagógico se apóia também em uma estrutura tecnológica que possibilita distintos níveis de interação: aprendiz x conteúdo; aprendiz x aprendiz; aprendiz x tutor/instrutor; aprendiz x contexto empresarial; aprendiz x comunidade virtual, sendo todos estes processos voltados para a construção do conhecimento.

Estrutura-se o modelo pedagógico da UCC tendo como concepção de aprendizagem a relevância da ação educativa para a construção de mentes críticas, criativas e capazes de estabelecer confrontos entre o conhecimento e a prática vigentes na Empresa.

É desta forma que a UCC estaria focada na capacitação profissional, baseando-se nas seguintes premissas:

• Necessidade de focar e aprimorar o processo de formação profissional da empresa.

• Ampliação das oportunidades para o desenvolvimento de pessoas nos PV.

• Utilização da Certificação de Conhecimentos para a capacitação profissional.

• Criação e/ou atualização das Trilhas de Desenvolvimento para todos os cargos, utilizando-as como ferramenta de desenvolvimento e aprimoramento profissional. (Modelo Pedagógico Caixa, 2008)

Este modelo explicita a sua concepção de homem e de desenvolvimento humano, a estrutura pedagógica e curricular com seus objetivos e conteúdos, os agentes de aprendizagem envolvidos e a concepção metodológica das soluções de aprendizagem.

Como objetivos do modelo pedagógico, a Universidade Corporativa Caixa apresenta dois itens que seriam: explicitar as concepções de aprendizagem que fundamentam as ações de educação na Empresa e a estrutura do eixo educacional da Universidade Corporativa Caixa; e orientar o desenvolvimento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação de produtos educacionais coerentes com as premissas e políticas educacionais da CAIXA e com as concepções de aprendizagem adotadas.

Sua fundamentação teórica, se pauta em duas concepções que seriam a concepção do desenvolvimento humano e concepção de aprendizagem. A concepção do desenvolvimento humano tem como fundamentação teórica a concepção interacionista de Lev Vygotsky (1896-1934) um dos seus principais teóricos. O indivíduo nesta teoria tem uma participação ativa na construção do seu desenvolvimento. Isto é, ele vai formando e transformando o conhecimento de si e do mundo, por meio da interação com as outras pessoas do seu meio social. Dessa forma, o desenvolvimento humano é caracterizado pelas dimensões social, cultural e histórica. Considera-se que a aprendizagem e o desenvolvimento não vêm prontos e não são adquiridos passivamente pelos sujeitos. O desenvolvimento é visto como um processo dinâmico de transformação de significados partilhados socialmente, em um ambiente histórico, onde o sentido das coisas se transforma constantemente.

Nesta dinâmica estão envolvidos o sujeito, o outro e suas representações transformadoras do mundo.

A concepção de aprendizagem está baseada no domínio que o profissional precisa ter e desenvolver suas competências. Por conta disto, é importante viabilizar espaços de aprendizagem, ambientes em que possam acontecer interações entre os funcionários, além de promover desafios diferentes que os levem a uma construção de procedimentos, conhecimentos e novas competências. Adotou-se, para o processo de educação corporativa na CAIXA, uma concepção de aprendizagem fundamentada na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, tendo como base o interacionismo, servindo de referência para o uso de outras teorias críticas da educação, que enfatizam a participação ativa do aprendiz no seu processo de aprendizagem.

Com a adoção desta proposta tem-se como objetivo substituir um modelo conteudista por aprendizagens inseridas na realidade do aprendiz, que tenham significado e encontrem respaldo na experiência por ele vivida. Tendo uma proposta que enfatiza a interação entre os indivíduos e as aprendizagens significativas, como eixo metodológico das ações educacionais, privilegia-se nas propostas curriculares, o desenvolvimento de competências que sustentam as trocas relacionais e orientam as experiências de trabalho. É interessante salientar que a maioria dos cursos oferecidos é on-line, ou seja, virtuais - via computador.

2.3.3 – O eixo pedagógico da UCC

O eixo pedagógico da Universidade Corporativa Caixa está diretamente ligada a cultura da organização da instituição, ou seja, ele é norteado pela missão e pela identidade organizacional da CAIXA, isto é, os pressupostos de aprendizagem, seus agentes, a organização de conteúdo, a estrutura curricular e a avaliação da ação educacional em seus diferentes níveis, são definidos pelo eixo pedagógico que segue as orientações dos elementos culturais da organização.

Com base no desenvolvimento de competências, o eixo pedagógico da Universidade Corporativa CAIXA busca oferecer, aos aprendizes, oportunidades de desenvolvimento que os preparem para responder desafios, possibilitando assim

uma aprendizagem significativa com a troca de experiências presentes no ambiente de trabalho.

Busca-se também, através do respeito e valorização dos saberes, experiência, ética e princípios, ações integradas e contextualizadas, alicerçar a atuação profissional de cada empregado da instituição.

A forma como os conteúdos são organizados é apresentada abaixo:

Figura 1

Fonte: (Modelo Pedagógico UCC – 2008)

Os C*onteúdos Fundamentais CAIXA* abordam conteúdos básicos necessários ao empregado, considerando o ambiente interno como também o externo a empresa. A fim de contribuir com o entendimento e fortalecimento da identidade e imagem institucional da Caixa, ou seja, desenvolvendo a cidadania corporativa e a cadeia de valor da instituição entre os funcionários, trabalha-se nesta parte do modelo de organização dos conteúdos temas como missão, visão, valores, cultura, ética, qualidade de vida, controles internos, segurança; relações com o governo,

clientes, fornecedores e concorrentes; aprender a aprender, trabalho em equipe, comunicação e feedback. Nos *Conteúdos Fundamentais do Cargo,* são trabalhados temas comuns ao exercício do cargo.

Com o intuito de desenvolver as competências críticas ao desempenho do cargo com foco na área de atuação, os *Conteúdos Especializados* trabalham conteúdos específicos para atuação do trabalhador.

Os *Conteúdos Ampliados* são conteúdos disponibilizados por profissionais externos de relevada competência técnica podendo estes conteúdos servir a vários cargos. Dentre as ações específicas desta parte do modelo de organização dos conteúdos, tem-se foco na formação graduada, cursos seqüenciais equivalentes a nível superior, extensões universitárias, pós-graduações, eventos externos de oportunidade e idiomas estrangeiros. É interessante observar que nesta parte do currículo, os cursos são oferecidos por instituições de ensino externas a CAIXA.

2.3.4 – Estrutura Curricular

Organizada através de Cursos, Módulos de Aprendizagem e Programas, a estrutura curricular da Universidade Corporativa Caixa tem nestes itens sua forma.

Os Módulos de Aprendizagem são definidos como:

> Conjunto de unidades de conteúdo articuladas em função de uma meta de aprendizagem e que visa a desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e/ou comportamentos necessários à aquisição e/ou aprimoramento de competências. Entende-se por Unidade de Conteúdo a parte que compõe o Módulo, dotada de objetivos específicos que, articulados, garantem o alcance da meta de aprendizagem. O Módulo é a menor unidade independente de aprendizagem e pode ser utilizado de forma isolada ou associado a outros módulos para compor um curso, em função dos resultados que se deseja alcançar e das competências a serem desenvolvidas/aperfeiçoadas. Um Módulo pode ser pré-requisito de outro dentro de um mesmo curso ou entre cursos. (Modelo Pedagógico CAIXA, 2008, p.10)

Por exemplo, existem módulos de aprendizagem em que o empregado tem sua avaliação condicionada ao Gestor que é o seu orientador. Neste caso trata-se

de um módulo prático. Nele o Gestor da unidade de trabalho apresenta uma relação de pontos que serão observados a partir de sua prática no cotidiano da agência. O módulo de aprendizagem “Prático” tem duração de duas semanas.

O grau de independência dos temas abordados será o fator que determina se um conhecimento constituirá um Módulo ou uma Unidade. Desta forma, será considerado um Módulo, uma Unidade de conteúdo que aborde temas que, por si só, possam atender a necessidades específicas de capacitação.

Os Cursos são definidos como:

> Ação de educação constituída por uma temática chave – por exemplo, Crédito – e composta por diferentes Módulos e um Estudo de Caso. Os Módulos devem ser articulados entre si e sua abordagem orientada por determinado contexto, que permita o estabelecimento de novas conexões, reflexões e significados, possibilitando um grau de aprofundamento compatível com a meta de aprendizagem. Na composição do Curso podem ser utilizados Módulos já disponíveis ou, ainda, serem desenvolvidos novos quando os pré-existentes não atenderem à meta de aprendizagem requerida. (Modelo Pedagógico CAIXA, 2008, p.10)

Sendo sempre precedida da análise de Módulos existentes, a construção de um Curso deve ser feita desta forma a fim de evitar a redundância de conteúdos em diversas ações educacionais. Destinado a situações de aprendizagem que exigem o domínio de competências específicas, o curso deve ter um caráter formativo e de aperfeiçoamento.

O Programa de Capacitação Profissional é definido como:

> Conjunto de ações educacionais **continuadas**, associadas e desenvolvidas intencionalmente com o objetivo de capacitar o empregado para o desempenho de determinado cargo; é organizado de forma a garantir um **percurso de aprendizagem** que viabilize aquisição, atualização ou aperfeiçoamento de competências críticas dos empregados nos cargos que ocupam, visando a obtenção de resultados sustentáveis. O Programa de Capacitação Profissional é instrumento auxiliar do planejamento da carreira profissional do empregado na empresa. Pode abranger conteúdos fundamentais para o desempenho do cargo e conteúdos especializados. Em casos específicos, poderá abranger conteúdos ampliados. (Modelo Pedagógico CAIXA, 2008, p.11)

Cada cargo terá o seu próprio Programa de Capacitação Profissional. Formado por *cursos* e *módulos*, definidos no modelo pedagógico da UCC, incluindo o módulo prático, cada *programa de capacitação* seguirá um roteiro elaborado junto com o coordenador do curso, o empregado e seu orientador. Na conclusão destes programas, o empregado CAIXA faz um acompanhamento de um estudo de caso diretamente relacionado com o conteúdo do curso apresentado.

Até 2004, eram oferecidos 64 cursos on-line, entre eles: Atendendo com maestria; Avaliação de imóveis; CRF Avaliação aprendizagem; Certificação digital; Construcard; DORT/LER; FGTS Créditos complementares; Formação de multiplicadores CBN; Harvard - Coaching; Harvard - Trabalhando com equipes virtuais; Gestão do atendimento; Preparação gerente geral – PGG; SEFIP – Plataforma gráfica; SIACIWEB Módulo liquidação 2; Treinamento SIPON; Venda consultiva e outros. Em 2005 a Universidade Corporativa CAIXA disponibilizou ao total, 94 cursos dessa natureza. (OTONI, 2005, p.142)

Atualmente, existem trinta e seis cursos de educação permanente em funcionamento, distribuídos nas quatro escolas, abrangendo desde aperfeiçoamento técnico até turmas fechadas de pós-graduação (*lato-sensu*). Um desses exemplos, seria o “Curso de Preparação Básica Gerencial”: tem por finalidade fornecer o desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e atitudes para o exercício do cargo em comissão gerencial. Com carga horária de oitenta horas, desenvolvido em sala de aula, conta com o seguinte conteúdo: Visão e Raciocínio Estratégicos, Gestão Econômico-Financeiro; Marketing e Negociação; Gestão Administrativa Contemporânea e Gestão de Processos. O aluno é orientado a desenvolver os conhecimentos por meio de atividades propostas, como adotar uma postura profissional de integração com o grupo. (OTONI, 2005, p.143)

2.3.5 – Agentes de Aprendizagem

Tendo como objetivo contribuir para viabilizar a ação educacional, os agentes de aprendizagem são pessoas ou equipes com atribuições e papéis definidos no processo de educação corporativa.

Dentro do modelo da universidade corporativa caixa, estes agentes desempenham variados papéis, sendo estes:

- Aprendiz – figura central no processo de aprendizagem, cuja as características influenciam as práticas pedagógicas da UCC;
- Gestor – atua como líder educador, sendo considerado o principal agente de aprendizagem da UCC pois consolida o processo de aprendizagem na sua equipe, utilizando-se de todos os meios possíveis de ações de educação corporativa, para elevar o grau de aprendizado de seus funcionários e verificar com os resultados deste conhecimento, a elevação da produtividade de ambiente de trabalho; equipe de educação corporativa da Caixa – responsável pela gestão, desenvolvimento, operação e manutenção do processo de Educação Corporativa da empresa;
- Instrutor / tutor interno - é o funcionário devidamente preparado para desempenhar o papel de mediador do processo de aprendizagem em ações educacionais corporativas; Instrutor/tutor externo - profissional contratado, preparado para atuar como facilitador do processo de aprendizagem dentro das políticas do modelo pedagógico da Universidade;
- Mentor - é o Instrutor responsável pelo acompanhamento das questões pedagógicas do módulo de aprendizagem;
- Multiplicador - é o empregado preparado para atuar na disseminação de conhecimento técnico de sua atividade/área de atuação;
- Orientador - é o empregado, indicado ou voluntário, que acompanha e orienta o Aprendiz em processos de aprendizagem estruturados pela Universidade Corporativa CAIXA, em especial no Módulo Prático dos Programas de Capacitação Profissional; Conteudista - é o especialista do negócio com competência técnica para definir, orientar e avaliar o conteúdo de ações educacionais;
- Palestrante CAIXA - é o empregado pós-graduado, preparado para atuar na disseminação de conhecimentos, de forma verticalizada, dentro de uma Área Temática especificada e sobre temas acompanhados pelas áreas responsáveis pelos respectivos conhecimentos dentro da CAIXA e coerente com o Modelo Pedagógico da UCC;

- Agente Integrador do Negócio - é o representante de cada área de negócio da Empresa, responsável por realizar a integração dessas áreas com a Universidade Corporativa CAIXA.

2.3.6 - Projeto didático pedagógico da UCC

Tendo uma instrumentalização que permita ao aprendiz repensar o conhecimento por meio da leitura crítica das relações estabelecidas e de seu papel nesse contexto, as ações educacionais criadas no âmbito da Universidade Corporativa Caixa sejam elas presenciais, a distância ou mistas, são direcionadas para o desenvolvimento do "por que fazer", "como fazer" e do "saber fazer". Compreendendo o processo como um todo e como ele se insere em sua realidade prática, esta metodologia didática permite que o aprendiz aproprie-se dos conhecimentos de forma significativa.

Neste projeto didático pedagógico, o cenário necessário ao desenvolvimento da prática pedagógica deverá estar ligado ao contexto da Empresa/negócio e ser frequentemente avaliado, permitindo a concretização da situação didática, por meio dos seus objetivos, conhecimentos, problemas e desafios. A idéia é que o conhecimento seja construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, criando-se um elo entre os conceitos gerados nas experiências cotidianas e os novos conceitos a serem aprendidos. Assim, haverá a criação de "significado" para o aprendiz, o que o levará a ter interesse e estímulo pelo processo de aprendizagem. (Modelo Pedagógico, 2008, p.22)

O Projeto Didático-Pedagógico possibilita aos agentes de aprendizagem, independente da etapa em que atuam no processo de educação corporativa, uma visão global e sistematizada de todas as fases da Ação Educacional. São etapas fundamentais do Projeto Didático-Pedagógico: Diagnóstico; Proposta(s) de Ação(ões) Educacional(is); Plano Didático da Ação Educacional; Análise da Qualidade Didático-Pedagógica; Estratégia de Implementação. (Modelo Pedagógico Caixa, 2008)

2.3.7 – Premissas da Educação Corporativa Caixa

As premissas da Educação Corporativa Caixa, podem nos fornecer mais análises sobre como está baseada a estrutura curricular da Universidade Corporativa Caixa. No total são quinze premissas, que dão forma a atuação da educação corporativa desta instituição. São elas:

1. a contribuição para o fortalecimento do papel da CAIXA como agente governamental estratégico na implementação das políticas públicas;
2. a valorização, o desenvolvimento contínuo e a profissionalização dos colaboradores internos, de forma integrada com os objetivos organizacionais;

3. a valorização, em todos os níveis da CAIXA, da cooperação, da integração, da transparência nas ações, da atuação em equipe, do espírito público e da gestão de pessoas;

4. o reconhecimento e a valorização de cada colaborador interno, inclusive daquele em vias de aposentar-se, favorecendo a sua qualidade de vida;

5. o aproveitamento e o desenvolvimento do saber, dos aspectos culturais desejáveis e da experiência individual e das equipes da CAIXA, no processo de reconstrução cultural e formação de opinião;

6. o reconhecimento de que aprender é um processo contínuo e de que é na interação entre as pessoas e situações vivenciadas no dia-a-dia que o aprendizado se consolida;

7. o estabelecimento de um sistema de deveres e direitos mútuos – Empresa e empregado – em relação às ações de desenvolvimento;

8. a valorização dos parceiros da CAIXA e a participação mais direta na sua profissionalização;

9. a contribuição para o aumento da produtividade e melhoria dos serviços sociais prestados aos cidadãos;

10. a contribuição para a sedimentação da conduta de transparência e do respeito a todos os agentes envolvidos no âmbito de atuação da Empresa;

11. o favorecimento do equilíbrio econômico-financeiro-social e da sustentação ao negócio da Empresa;

12. a preservação dos valores éticos da sociedade em todos os negócios e áreas de atuação da CAIXA;

13. o desenvolvimento de competências individuais e coletivas que sustentem as competências essenciais da CAIXA e garantam resultados sustentáveis;

14. o desenvolvimento de competências e sua efetividade dentro de um contexto educacional que estimule o espírito crítico, criativo e empreendedor e respeite a autonomia dos sujeitos;
15. a busca da excelência em gestão pública, por meio do desenvolvimento de lideranças mobilizadoras de pessoas e equipes, para o alcance de metas organizacionais sustentáveis e para a implantação de soluções inovadoras.

2.3.8 – Missão e Visão da Universidade Corporativa Caixa

A Universidade Corporativa CAIXA tem como missão: fomentar o aprendizado contínuo e o desenvolvimento de competências, objetivando o alcance de resultados sustentáveis para as pessoas, para a CAIXA e para a sociedade.

Sua visão é assim descrita: ser reconhecida como um centro de excelência em soluções de aprendizagem para o desenvolvimento profissional e social da CAIXA e seus parceiros. (OTONI, 2005, p.140)

3.3.9 – Política da Educação Corporativa Caixa

Por meio de quatro políticas é viabilizado o alinhamento estratégico da Universidade Corporativa Caixa aos objetivos da empresa. São elas:

Política I: a CAIXA reconhece o processo de educação corporativa como estratégia de crescimento profissional e prioriza o investimento contínuo em ações de desenvolvimento integradas com os seus objetivos estratégicos.

Política II: a CAIXA estimula o desenvolvimento permanente da sua cadeia de valor como forma de valorizar a competência e a profissionalização e fortalecer a responsabilidade social.

Política III: a CAIXA reconhece o exercício da liderança educadora como prática essencial na gestão de pessoas.

Política IV: a atividade de instrutoria/tutoria é considerada de alta relevância e prioridade para o processo de educação corporativa da CAIXA.

2.3.10 – Universidade Corporativa Caixa e a comunidade

Até 2008, existiam cursos abertos à comunidade, sem necessidade de matrícula ou senha para acesso. São eles: Comunicação e linguagem (objetiva desenvolver o pensamento crítico na redação de textos administrativos); Matemática financeira (objetiva fornecer conceitos básicos de matemática financeira com utilização da calculadora HP12C); Prevenção à lavagem de dinheiro (trata da ética, prevenção e reconhecimento); Direito do consumidor bancário (aborda os direitos e deveres do cliente, contrato e transparência, atendimento) e Dicas para viver melhor (fornece dicas de saúde com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, ginástica, automassagem e ergonomia).

A Universidade Corporativa CAIXA desenvolve também, programas e soluções específicas para a capacitação de adolescentes que participam do Programa Adolescente Aprendiz da CAIXA, cujo objetivo é oferecer capacitação qualificada e contribuir para a inclusão desses menores no mercado de trabalho, através do seu site institucional.

No entanto, por conta de reclamações trabalhistas de empregados que não queriam acessar os cursos em sua residência, ou em qualquer local que não o ambiente de trabalho, o acesso ao conteúdo do site, inclusive para a comunidade, ou seja, quem não trabalha oficialmente na instituição, foi retirado.

CAPÍTULO 3 – UNIVERSIDADE CORPORATIVA CAIXA – Pesquisa de Campo

A fim de conhecer melhor os efeitos dos cursos da UCC sobre a formação da identificação profissional, para dar embasamento a todas as questões levantadas, utilizei a metodologia do grupo focal, visitando dois grupos diferentes de trabalhadores, em duas agências distintas, que tivessem usufruído destes cursos.

As duas agências pertenciam a dois bairros de mesma região geográfica da cidade do Rio de Janeiro, mas na divisão regional estabelecida pela direção da CAIXA, pertence a gestões regionais diferentes. As entrevistas foram realizadas no fim de maio do ano de 2009, em dias subsequentes, sem que os dois grupos entrevistados soubessem da existência um do outro.

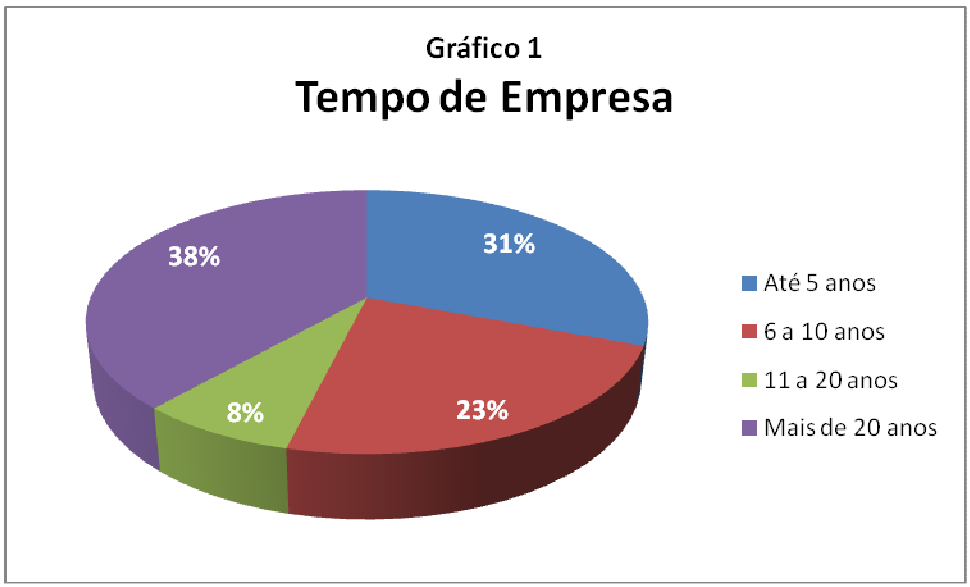
É válido ressaltar inicialmente algumas percepções sobre a construção destes dois grupos, que poderão ter influenciado nos resultados da pesquisa. O grupo nomeado como “Grupo I” foi formado através de um contato com um funcionário da CAIXA, sendo que este grupo tinha ciência que a presença da pesquisadora na agência para a condução do grupo focal, não tinha relação direta com a área de Recursos Humanos. Tendo a ciência que a pesquisadora não estava sob a concessão do setor de Recursos Humanos, mas sim pelo pedido de um dos funcionários que os conhecia, o grupo demonstrou tranquilidade na participação da entrevista e de alguma forma certo despojamento para responder as questões levantadas.

O grupo nomeado como “Grupo II” foi oficialmente avisado pela área de Recursos Humanos da CAIXA que aconteceria uma pesquisa no modelo grupo focal e qual seria o tema a ser abordado. O grupo formado foi relativamente menor que o Grupo I, e percebeu-se que muitas vezes alguns os participantes do grupo observavam o olhar da Gerente Geral, que aparentava estar dando indicações de que era possível falar ou não sobre determinado assunto. O fato interessante nestes dois grupos, neste aspecto, é observar o quanto a formalização dentro da empresa, para que a pesquisa aconteça pode pesar na concessão das opiniões emitidas. Embora o setor de Recursos Humanos das empresas defenda largamente a importância de sua atuação como parceiro da empresa e do funcionário, ainda assim

percebe-se certo receio em demonstrar a emissão clara de opiniões sobre os instrumentos utilizados por este setor, para o desenvolvimento dos funcionários. Mesmo se tratando de uma empresa pública, onde a estabilidade empregatícia é relativamente maior do que no setor privado, ainda percebe-se a precaução dos funcionários no seu posicionamento crítico sobre as ferramentas de educação corporativa da Instituição.

3.1 – O perfil dos entrevistados

A princípio, informo através de gráficos, o perfil dos entrevistados.

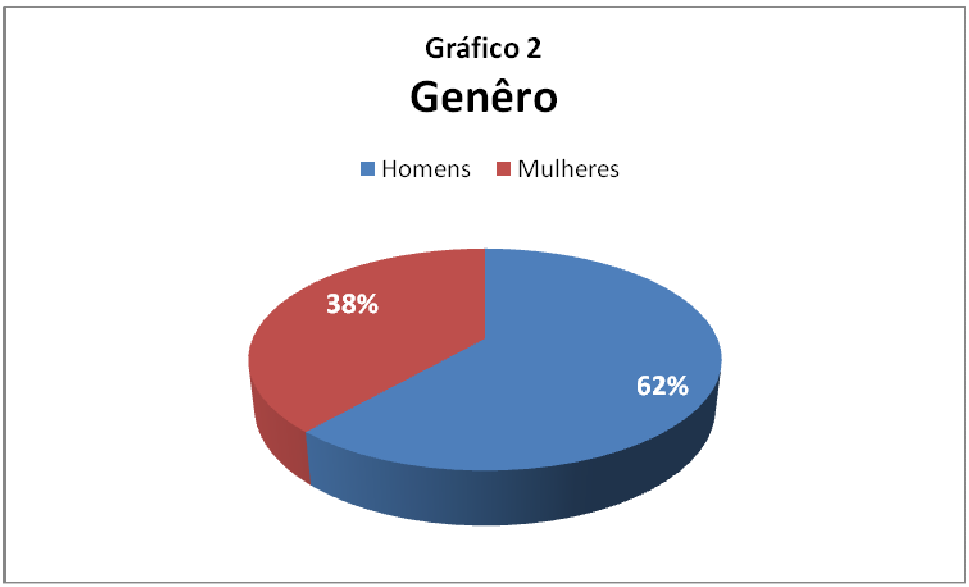


É interessante observar que a maioria dos entrevistados, em ambos os grupos, possui mais de vinte anos de empresa. No entanto, tem-se também um grupo de pessoas que compõe o grupo de trabalhadores contratados não mais como servidores públicos, mas como celetistas, ou seja, tem a possibilidade de ser demitido com maior facilidade do que os funcionários estatutários. Ou seja, o grupo composto pelos trabalhadores entre 5 a 10 anos de empresa, estão nesta condição. Somando as partes, podendo entender que um novo grupo de funcionários tende a

ser formado, um grupo em que a instabilidade do emprego é mais próxima do que o grupo mais antigo, composto pela faixa de 11 a 20 anos e acima dos 20 anos.

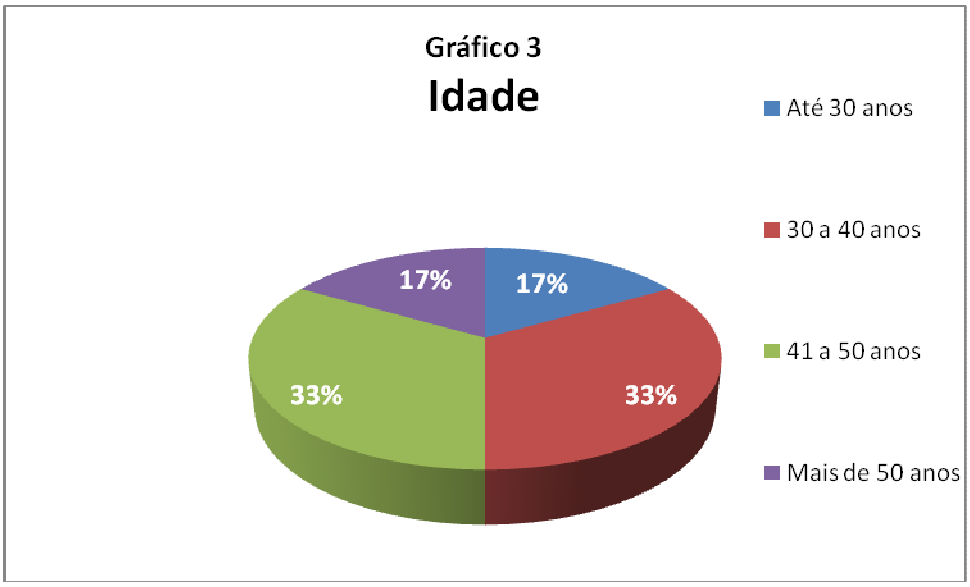
É importante ressaltar também que ao dividirmos o perfil de cada grupo entrevistado, perceberemos que 50% do Grupo I têm até cinco anos de empresa e 80% do Grupo II tem mais de 20 anos de empresa. Isto impacta de alguma forma em duas gerações de funcionários distintas dentro da empresa: um grupo que entrou na condição de estatutário que atualmente, não é o regime de contratação para os novos concursados e o outro grupo – Grupo I – que entrou no regime celetista.

Outro dado interessante é observar a presença dos entrevistados, com relação a gênero:

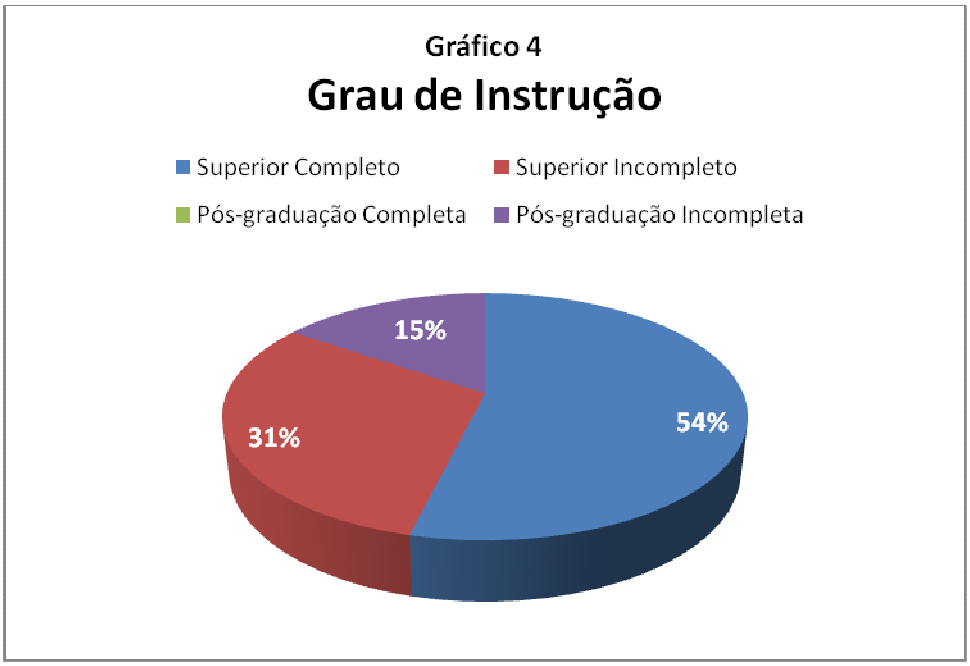


Apesar do mercado de trabalho estar aberto para ambos os sexos, ainda se percebe dentro deste tipo de empresa pública, a presença marcante masculina. No entanto, nos dois grupos pesquisados vemos a maioria dos entrevistados do sexo feminino. Nos últimos cinco anos campanhas que valorizam a diversidade foram desenvolvidas dentro da CAIXA a fim de aumentar o número de mulheres posicionadas em postos de liderança, antes ocupados fortemente por homens, como

por exemplo, o cargo de gerente geral, que nos dois grupos era ocupado por uma mulher.

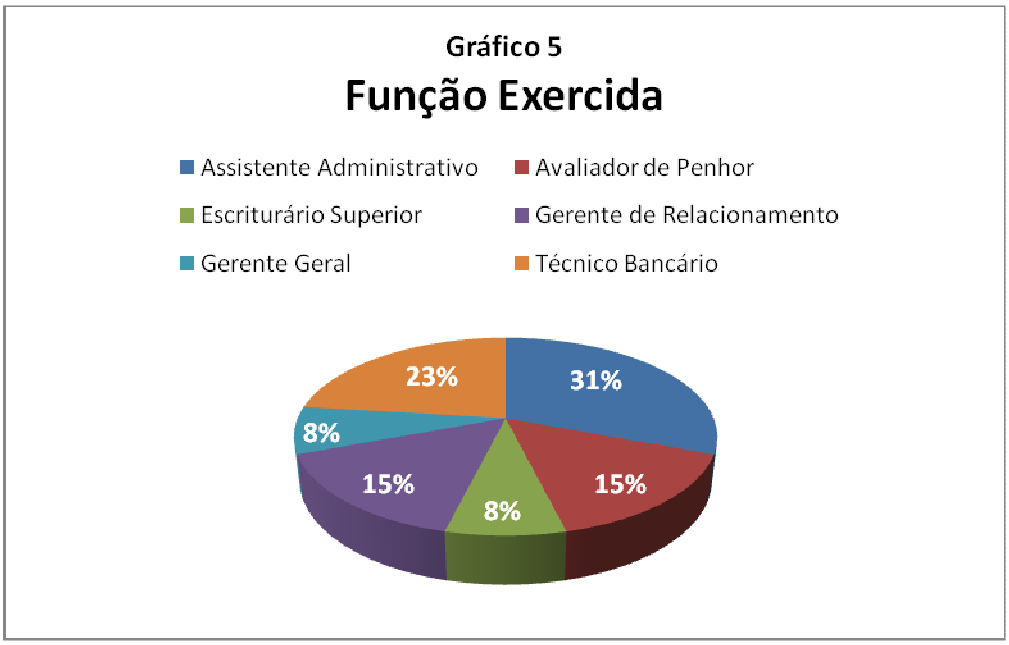


A questão da idade dos entrevistados é um ponto interessante também. Temos um grupo com faixa etária bem semelhante, estando o maior grupo concentrado entre 30 a 50 anos. Ou seja, um grupo na fase adulta e meia-idade. A população entrevistada tem certa maturidade, se observarmos sua faixa etária, bem como possui uma bagagem diversificada de experiências de vida.



Os entrevistados em sua maioria possuem nível superior completo, dado importante, se considerarmos que para ingressar na Caixa Econômica Federal é exigido apenas o Ensino Médio Completo. Vemos então que há possivelmente possibilidades de se continuar estudando, conciliando com a rotina de trabalho da CAIXA, ou ainda, pode existir neste grupo pessoas que ingressaram na CAIXA com o nível superior completo ou em curso, pois é claro observar que há um percentual considerável de pessoas – 31% - que possuem nível superior incompleto.

É importante perceber também que funções fizeram parte do grupo focal. Dentro de uma mesma agência podem existir pessoas com variedades de funções. Isto porque existem diferentes setores dentro de uma mesma agência. As funções também tem nivelamento, bem como há hierarquia. No entanto, por se tratar de diferentes setores que oferecem serviços diferentes, pode não haver relação direta hierárquica entre um setor e outro, sabendo, contudo que a função Gerente Geral será hierarquicamente superior a todas as outras existentes em uma mesma agência. É válido mencionar sobre a função Gerente de Relacionamento. Este trata contas de diferentes tipos de cliente (pessoa física e jurídica).



Há pessoas que por não exercerem ainda uma função setorial, assumem-se como Técnico Bancário que é a nomenclatura registrada na carteira profissional de todos os concursados, nos últimos 15 anos. Desta forma, elas atuam de maneira generalista na agência, no atendimento ao público em geral, em variados setores. Aconteceu também de algumas pessoas entrevistadas não desejarem informar exatamente em que função atuam atualmente, por motivos que não foram esclarecidos no momento da entrevista em grupo.

A escolha em fazer grupos focais com profissionais de funções diferentes e não com a mesma função foi resolvida a partir da observação que os cursos da Universidade Corporativa Caixa, especialmente os dos “Conteúdos Fundamentais CAIXA”, são para todos os trabalhadores desta empresa, independente da função, pois inicialmente todos devem ter o domínio de informações que permearam as relações com os clientes da CAIXA, bem com as operações bancárias a serem realizadas. É importante lembrar também que o currículo destes cursos dá base para alguma rotina bancária que vivenciam, por isto, considerou-se interessante permitir a mescla dos grupos.

É válido também relatar que numa mesma agência o contingente de uma mesma função não atende a formação mínima exigida para a concepção de um grupo focal, que é de 6 a 8 pessoas. Por conta disto, compreender que a facilitação da formação do grupo, dentro da agência e com funções variadas era alternativa que cabia na construção dos relatos em grupos e no entendimento de como se dá a relação do curso estudado através da UCC e a contribuição desta para o fomento de uma identificação profissional destes indivíduos com a empresa.

3.2 – A entrevista por Grupo Focal – Grupo I e Grupo II

Para compreendermos o relato de cada grupo, é válido também identificar a formação mínima de cada um. As tabelas a seguir, demonstram como se dá a formação do Grupo I e II.

Tabela 1 – Grupo I

Função	Tempo de Empresa (anos)	Idade	Sexo	Grau de Instrução
Assistente Administrativo	1	26	Masculino	Superior Completo
Assistente Administrativo	3	30	Feminino	Superior Completo
Assistente Administrativo	1	28	Masculino	Superior Incompleto
Avaliador	8	36	Masculino	Superior Completo
Gerente de Relacionamento	8	46	Feminino	Superior Incompleto
Gerente de Relacionamento	31	51	Masculino	Superior Completo
Gerente Geral	7	40	Masculino	Pós-Graduação Incompleta
Técnico Bancário	5	33	Masculino	Pós-Graduação Incompleta

O Grupo I é composto por pessoas que variam de 26 a 51 anos, sendo a maioria do sexo masculino e todos com experiência de nível superior, existindo uma minoria com o superior incompleto – apenas duas pessoas – além de existir também duas pessoas com pós-graduação em nível de especialização (lato-sensu), porém ambos sem concluir o curso. A maioria do grupo é do sexo masculino e a maior parte do grupo tem em média 8 anos de empresa, ou seja, é uma população com pouco tempo de empresa.

Este foi o grupo focal de maior tamanho, pois eram 8 pessoas no grupo. Todos consideraram que a entrevista estava sendo realizada a pedido de um colega de trabalho, não tendo ligação direta com a autorização do setor de Recursos Humanos, o que os deixou visivelmente mais a vontade no momento dos relatos de suas percepções sobre a Universidade Corporativa Caixa.

Tabela 2 – Grupo II

Função	Tempo de Empresa (anos)	Idade	Sexo	Grau de Instrução
Assistente Administrativo	27	-	Feminino	Superior Incompleto
Avaliador	27	51	Masculino	Superior Completo
Escriturário Superior	30	50	Feminino	Superior Completo
Gerente Geral	19	47	Feminino	Superior Incompleto
Técnico Bancário	28	49	Masculino	Superior Completo

O Grupo II tem na sua composição, trabalhadores em média com quase 30 anos de empresa, além de a maioria serem do sexo feminino e apenas duas pessoas estão com o superior completo, não existindo ninguém com pós-graduação em curso ou completa. Neste grupo as pessoas já tem uma idade madura, existindo uma que não desejou declarar na pesquisa a sua idade.

Este grupo estava ciente, através do setor de Recursos Humanos da empresa, que viria uma pesquisadora acadêmica perguntar sobre alguns tópicos da Universidade Corporativa Caixa. Percebia-se em variados momentos que ao aguardar os relatos do grupo, após levantarmos uma questão, os componentes do grupo direcionavam seu olhar para a gestora da agência, aparentando buscar uma aprovação sobre o que iam dizer. Em muitos momentos, ela direcionava a resposta e todos passavam a concordar com sua visão sobre algum aspecto. Para tentar ouvir diretamente cada componente, houve alguns instantes que direcionei a pergunta para cada membro do grupo, o que facilitou a participação de todos e de alguma forma fez com que a inibição inicial deixasse um pouco de ser tão notória.

Em média, cada grupo focal teve duração de uma hora e meia, contando com isto a explicação da proposta de pesquisa, a identificação da pesquisadora e da relatora[6], e como nenhum dos dois grupos se sentiu muito a vontade com a possibilidade de ser gravado o que estava sendo dito, optamos por registrar manualmente as percepções deles, com suas falas, além de entregar um formulário com as questões para que respondessem após a participação no grupo de pesquisa.

[6] Seguindo as orientações metodológicas para o desenvolvimento do grupo focal, havia a presença de uma relatora, que observava os relatos do grupo juntamente comigo, colhendo as percepções do grupo.

Desta forma, conseguiu-se chegar a um consenso em ambos os grupos, para que houvesse a participação de todos os envolvidos de forma voluntária.

3.3 – Questões levantadas no grupo focal

Como se tratavam de grupos distintos e os cursos de conteúdo fundamental da CAIXA, que compõe a Trilha Fundamental, são variados e devem ser cursados obrigatoriamente por todos os empregados, perguntei para eles qual seria o curso que o grupo considerou mais significativo e que todos em comum acordo, lembravam ter feito na Universidade Corporativa Caixa. Para o Grupo I o curso que todos lembravam ter feito, era o de Direito do Consumidor e para o Grupo II, o curso que todos lembravam era o Cartilha de Poupança. É importante lembrar que todos os cursos da Trilha Fundamental são de acesso de todos os empregados da CAIXA e devem ser realizados preferencialmente nos primeiros seis meses de empresa.

Inicialmente, as duas questões levantadas foram:

1) Por você realizou este curso?
2) Como você avalia o curso (muito curto, muito longo, outro comentário)? Por quê?

Para a primeira questão, temos relatos do Grupo I como “Porque constava na trilha fundamental, e durante o período de integração foi colocado para os novos funcionários que era obrigatório”; “Por obrigação, para cumprir metas”; “Faz parte do currículo”; “Para bater meta”; “Porque foi obrigatório para a pontuação da agência”. Vimos nestes relatos que a busca para realizar estes cursos não tinham necessariamente interesse do empregado em realizar, possivelmente porque não se tratava de um tema que os interessasse no momento que atuavam na agência. Além disso, há dois relatos que relacionam a realização do curso a um cumprimento de meta ou ainda por estar relacionado a pontuação da agência. É uma questão interessante observar como um recurso de qualificação profissional está ligado ao alcance de uma meta, o que talvez torne o cumprimento do curso algo menos prazeroso do que se fosse realizado sem esta condição.

No Grupo II vemos relatos como “Porque estava na trilha fundamental e me interessou fazer”, “Porque é obrigatório”, “Fazia parte do currículo fundamental”, e “Era um curso da trilha fundamental”. Neste grupo percebemos o mesmo estilo de resposta, no entanto, sem a relação do cumprimento do curso com as metas da agência. Este grupo em particular, demonstrou respostas muito concisas, durante todo o grupo focal.

A segunda questão “Como você avalia o curso? Por quê?”, ressaltamos como relatos interessantes: “Muito curto, tendo em vista se tratar de um tema de suma importância”, “Curto, poderia explorar questões diárias das agências”, “Muito ruim, pois não há espaço para troca de informações nem flexibilidade na forma da exposição do conteúdo”, “Não lembro, foi um de muitos necessários”, “Razoável. Há muitas informações que seriam melhor transmitidas em um curso presencial”. A exposição do Grupo I demonstra certa insatisfação com a metodologia aplicada no curso, visto que há necessidade de um momento de troca com a tutoria do curso ou ainda, a formação de um grupo interno dentro da agência para que se debata os conteúdos aprendidos. Considera-se o conteúdo abordado no curso algo importante, mas não se tem tempo para aprofundamento, por conta também do tempo que se tem para cumprir este curso, bem como os outros cursos que compõe a Trilha Fundamental da CAIXA.

Esta percepção do Grupo I difere do relato do Grupo II que diz: “Foi bom o prazo”, “O tempo foi adequado para a realização do curso. Abordou todos os aspectos necessários para a formação de novos profissionais que atuam na área.”, “Legal, bastante didático.”, excetuando-se um relato de um dos empregados que expõe: “O curso abordou todos os aspectos que envolvem essa operação e odiei com muitas figuras com falas infantis que não precisava ter.” Neste quesito, a forma como cada grupo avalia o curso, está relacionada pelo primeiro grupo a necessidade de haver mais trocas, especialmente presenciais, bem como a presença de um instrutor para explanar sobre o tema e ouvi-los sobre as experiências que se relacionam a temática do curso. Já no grupo II, não há reclamação em relação à necessidade de um tutor ou instrutor que troque informações com eles, mas há o reconhecimento de que o recurso do curso é didático, podendo se repensar a

linguagem utilizada no curso, bem como as animações, que para um dos componentes do grupo infantilizou o conteúdo, e até mesmo o aluno que está absorvendo os conteúdos.

A questão que segue inicia a relação entre a educação corporativa e a identificação profissional. Levantou-se para o grupo a seguinte questão:

3) Em que ele (o curso) contribui para a sua prática e desempenho profissional?

O Grupo I, mais despojado na sua forma de expressar suas percepções, apresenta os seguintes relatos: “Nada” – dois integrantes do grupo responderam –; “A crítica é essa: pouco contribui para essas questões (práticas da agência); “Em muito pouco, pois o conteúdo não era voltado para prática diária”; “Em praticamente nada”; “Quase nada”; “Contribui para prestar mais atenção aos direitos dos clientes”; O Grupo II apresenta uma percepção mais positiva sobre o curso: “Serviu para recordar alguns pontos que eu havia esquecido”; “Reforçou meus conhecimentos”; “No aspecto de atenção a alguns detalhes legais, como por exemplo, cobertura por promoção, por menor de idade, etc”. Neste grupo vemos apenas uma crítica relacionada a questão: “No meu caso em particular, não acrescentou nada, pois já tinha conhecimento de todas as informações constantes no curso e atualmente não trabalho diretamente com o público de poupança.”

Vale aqui uma pequena reflexão sobre os saberes que são valorizados na organização. O saber prático aprendido no dia-a-dia, com as experiências relacionadas ao atendimento com clientes e problemas que são resolvidos, geram certa bagagem de conhecimento que a metodologia do curso a distância não conseguiu explorar, pois pouco se observa tanto com relação a escolha do curso e a avaliação do curso assim como em que medida ele contribui para o desempenho do trabalhador. Em nenhum destes aspectos levantados podemos ver claramente a contribuição do curso para a identificação profissional do empregado, visto que em suas declarações, é importante a valorização do saber prático. Este tipo de crítica não é novidade para os pesquisadores do mundo do trabalho. Como exemplo, destacamos uma pequena reflexão de Kuenzer (1989):

> [...] o capital valoriza o saber teórico sobre o saber prático, a iniciativa e a criatividade sobre a automatização, a independência a submissão, o planejamento a execução, o exercício do controle externo sobre a capacidade de obedecer às normas estabelecidas. (KUENZER, 1989, p.120)

Isto é, relacionar a qualificação profissional com as metas produtivas, proporciona uma resistência inicial dos trabalhadores, que não conseguem olhar apenas o curso puramente como um meio de se habilitar para uma atividade, mas sim como parte das atribuições obrigatórias que precisa ter para alcançar as metas produtivas de seu setor de trabalho ou de sua agência como um todo.

Continuando as questões levantadas na pesquisa em grupo focal, foi perguntado:

4) Como você se sente após a realização do curso?

Os membros do Grupo I relatam: “Da mesma forma como estive anteriormente a prática do mesmo”; “Não houve alteração na minha percepção da empresa”; “Não houve acréscimo de conhecimento após a realização do curso”. No grupo II, observa-se as seguintes falas: “Mais apto para atender pessoas deste segmento, mas somente em assuntos que eu esqueci”; “Não houve nenhuma mudança de sentimento após a realização”. Em ambos os grupos os relatos demonstram que a contribuição do curso para prática, que serviria ao menos como algo que complementasse compreensão das atividades diárias, parece ficar em um nível neutro, sem um acréscimo visível para a experiência.

Passamos então para a quinta questão:

5) Você se identifica mais como funcionário da Caixa depois do curso? Por quê?

Nesta questão levantada houve unamidade entre todos os membros do Grupo I e Grupo II: todos dizem que não se identificam mais como funcionário da Caixa após o curso. As justificativas, são variadas mas carregam certa semelhança: “Não. Porque a empresa não demonstra que o curso é algo que possa nos acrescentar”; “Não, pois não contribuiu para o crescimento profissional”; “Não, pois

não me senti prestigiado pela empresa e sim mais cobrado"; "Sempre me identifico como funcionário Caixa, independente de fazer ou não cursos"; "Não vejo necessidade de ser obrigada a ser instruído via curso para ser um bom funcionário"; "[...] este curso não aumentou ou criou o meu comprometimento";

Observa-se nesta questão levantada, que a justificativa para se identificar mais funcionário Caixa está mais relacionada, segundo os dois grupos ouvidos, com a prática deles na agência: "Me identifico mais com a Caixa, em relação a outros fatores, como a realização de um sonho do cliente na aquisição da casa própria e não pela realização do curso"; "Me identifico sempre com funcionária Caixa, independente de fazer curso; "Já sou identificado demais com a empresa antes de fazer UCC"; "Desde que entrei para Caixa visto a camisa". Isto é, as práticas diárias vivenciadas por estes trabalhadores atualmente o fazem perceber-se mais funcionários da empresa, inclusive a questões de pertencimento, como se vê na sexta questão levantada para os grupos:

6) Este curso reforçou de maneira significante o seu pertencimento à marca Caixa? Por quê?

Como na questão anterior, houve unanimidade nas respostas a esta questão: todos os participantes da pesquisa não consideram seu pertencimento a CAIXA, reforçado pela prática no curso da UCC. Dentre as justificativas apresentadas, ressalto as mais significativas: "Não. Porque nada obrigatório é bom"; "Não, pois já havia comprometimento com a instituição"; "Não. Como falei anteriormente sempre tive muito orgulho de pertencer à empresa"; "Não. Porque desde que comecei a trabalhar na CEF, já passei a sempre pertencer à vida da CEF".

Nesta questão é válido lembrar alguns conceitos de cultura organizacional analisados no Capítulo 3 deste trabalho. Para a incorporação da cultura da empresa e consequentemente o acompanhamento do comportamento organizacional, as empresas em geral investem na incorporação dos valores da organização por seus empregados, com variadas estratégias, seja por meio da afirmação contínua de seus

valores organizacionais e éticos, seja, por exemplo, através de práticas que visam concessão de benefícios para os funcionários. Como já visto por Kuenzer (1989):

> "Embora a melhor remuneração da força de trabalho seja uma estratégia antiga utilizada pelo capital, tendo em vista obter altos padrões de produtividade e disciplina, o desenvolvimento recente da teoria da administração, notadamente das escolas de Relações Humanas e Comportamentalista, revestiu-a de características mais sutis e sofisticadas, tendo em vista promover a satisfação do operário e utilizá-la como força produtiva, na medida em que institui a remuneração indireta mediante benefícios. Esses benefícios são vistos pelos operários como uma "benesse" da empresa, como um prêmio ao seu bom e produtivo comportamento, e não como uma forma de remuneração a que ele têm direito, por sua efetiva participação na produção de valor. [...] Toda a vida do operário passa a se dar a partir da empresa, que, para melhor explorar e controlar sua atividade produtiva, precisa inculcar determinados valores e justificativas, organizar o lazer, dirigir o processo educativo, cuidar da saúde, da habitação, da alimentação, do vestuário, do transporte." (KUENZER, 1989, p. 107)

Dito isto é válido observar como não é apenas um curso isoladamente que despertará o senso de unidade, de pertencimento a empresa. Os cursos em geral, fazem parte do conjunto de medidas que despertarão a identificação profissional e pertencimento do indivíduo com a organização.

Há inclusive trabalhadores que consideram que a UCC consegue ter esta contribuição para a cultura organizacional: "A UCC nos último 10 anos formou, ajudou a mudar a Cultura da empresa, em termos de serviço e sociedade". Isto é, de alguma forma o recurso da UCC auxilia na construção da identificação dos indivíduos com a organização, provavelmente de maneira imperceptiva para os funcionários, ou seja subliminarmente, mas transpondo conceitos, ideários que compõe a organização. Mas é importante observar as outras percepções dos grupos, através de outras questões sobre a UCC.

7) Que perspectivas profissionais o curso lhe proporcionou?

Os grupos a partir da quinta questão na pesquisa em grupo focal, tem apresentado as mesmas percepções com relação aos cursos da UCC. Há de se considerar também que muitas vezes as respostas dadas demonstraram ser a concordância com a fala de um dos integrantes do grupo e mesmo instigados a falar mais, os demais participantes preferiam não justificar e apenas concordar com a opinião de quem se pronunciava. Quanto a sétima questão levantada, os relatos em resposta às perspectivas profissionais após o curso são: “As mesmas que existiam anteriormente a ele”; “Nenhuma, pois o conteúdo não era abrangente a atividades externas da empresa”; “Nenhuma, não tenho vontade de ser advogado e nem ouvidor da Caixa” – com relação a este relato, é importante dizer que ele se refere ao curso Direito do Consumidor – “Não acrescentou muito aquilo que pretendo na Caixa”; e por fim, um único relato positivo sobre o conteúdo aprendido: “Ter mais atenção a certos detalhes de conformidade que são essenciais às operações que envolvem dinheiro alheio”.

Na oitava questão busca-se dos grupos verificar se há algum vislumbramento com relação a cursos que poderão ser realizados pela Caixa:

8) O que você espera dos futuros cursos da Universidade Corporativa Caixa?

Nesta questão os grupos opinaram com variadas visões de futuro para a educação corporativa CAIXA: “Que sejam mesclados computador (teoria), professores (práticas); “Mais dinamismo, tempo para realização e se possível uma etapa presencial para fechamento do curso”; “Que estejam abertos a troca de informações”; “Ter menos figuras, já que o curso torna-se lento com excessos de figuras, ou muda o sistema e deixa as figuras”; “Maior atualização do conteúdo, maior base com tutores, parte presencial”; “Perda de tempo de trabalho produtivo”; “Implementação de cursos presenciais”; “Que sejam mais práticos e aplicáveis no dia-a-dia”. Observa-se novamente nestes relatos a necessidade de se ter mais cursos presenciais ou ainda com a presença mais ativa de um tutor ou professor.

9) Como você se organizou para cumprir com suas atribuições de funcionário, pai, mãe, filho(a) e aluno do curso? Você utilizou o tempo de serviço ou precisou usar o tempo disponível em casa?

Esta questão foi elaborada quando até o início do ano de 2009, os cursos da UCC podiam ser feitos também fora do ambiente da empresa. Antes mesmo de elaborar estas questões, ouvindo o relato de variados empregados da CAIXA, percebia-se que de alguma forma era um fator que gerava certa polêmica, ter que usar o tempo de não-trabalho para práticas que complementavam sua formação. Depois de algumas liminares na justiça, a UCC só teve o direito de liberar a utilização dos seus cursos no ambiente de trabalho, levando os trabalhadores a buscarem a divisão do seu tempo de trabalho, com o tempo de estudo para qualificação na UCC.

Isto chegou a se tornar também um tema polêmico de tal forma, que no jornal “Bancários”, regional Rio, uma charge foi apresentada mostrando qual seria então a condição do trabalhador para organizar seu tempo de trabalho e tempo de estudo no horário que a empresa permite trabalhar, sem contudo fazer horas-extras para realizar todas estas tarefas.

Figura 2

Fonte: Jornal Bancário – edição 4105 – 24 e 25/04/2008

As respostas mais significativas do Grupo I, foram: “Utilizei tempo de serviço uma vez que fui obrigado a realizá-lo.”; “Precisei sacrificar tempo de atendimento ao público e tempo pessoal”; “O tempo disponível em casa”; “Utilizei tempo de serviço fazendo os cursos após o horário de atendimento ao público”; “Há cursos que podem ser acessados de casa, assim, em alguns momentos é possível a realização. No ambiente de trabalho é extremamente difícil a realização devido as demandas”. Há um certo descontentamento em mesmo não realizando em casa, ter que realizar no ambiente de trabalho o curso, ainda que seja após o expediente. Talvez isto esteja ligado ao tratamento do curso juntamente com a meta que a agência deve alcançar para ter a participação no plano de lucros e resultados do banco.

As respostas mais significativas do Grupo II foram: “Com muita dificuldade, pois atualmente cumpro todas estas atribuições, sou viúvo e sou pai de três filhos, cuido da casa e cumpro com as minhas atribuições na Caixa”; “Tive que fazer os cursos em casa, sempre tarde, após a realização das tarefas”; “Essa parte é a mais difícil. Em casa, temos tido dificuldade de acesso e no trabalho, fazemos entre um intervalo ou outro e mesmo que nos afastemos da nossa mesa, há o telefone que tira a concentração”.

Existe uma necessidade latente em ambos os grupos com relação a disponibilidade de tempo para realizar cursos, visto que a rotina na agência é muito dinâmica e mesmo com o encerramento do horário bancário há a necessidade de permanência dos funcionários até que o último cliente seja atendido, fora as atividades burocráticas que os procedimentos internos exigem de cada trabalhador. Com tudo isto, falta tempo para o estudo com concentração, pois muitas vezes eles acabam por dividir seu tempo de estudo com atividades ligadas aos procedimentos de trabalho.

10) Quais características dos cursos realizados você pode destacar que contribuem para a adequação do perfil deste tipo de profissional (escriturário e/ou técnico bancário)?

Esta foi a última questão levantada antes de solicitar ao grupo comentários finais sobre a pesquisa em grupo focal. Não foram muitas respostas dadas – houve três pessoas que declaram “Nenhuma” como resposta. Mas ainda assim, há alguns relatos interessantes: “Apenas o curso de FGTS que realizei me proporcionou agregar conhecimento para as tarefas desempenhadas”; “Os que apresentam situações vividas no nosso dia-a-dia”; “Os cursos que dão fundamentos de gestão, de atendimento, de organização de tempo, etc. Em alguns, o chato é aparecer os personagens em demasia”. Os funcionários demonstram que querem conteúdos práticos relacionados a sua atividade profissional.

É válido ressaltar algumas percepções dos grupos, que não estão diretamente ligadas às respostas às questões levantadas, mas que no final, em uma conversa informal pude ouvir e refletir sobre os aspectos levantados. Primeiramente sobre a questão do sentimento de pertencimento a instituição. No Grupo I, de todos os integrantes do grupo um em especial quis fazer um relato prolongado e especial sobre este tópico: “Me senti pertencido quando conheci as políticas e normas da Caixa, no seminário de Integração Presencial. Lá tive instrutores que conseguiram colocar idéias positivas sobre a Caixa. Este sentimento é que carrego dentro de mim. Desde ali, me comprometi com a marca”. Além deste relato houve outro com sentido muito semelhante: “Me senti Caixa no curso presencial de formação Gerencial. Me senti parte da empresa. Disponibilizaram pessoas para treinar agente. Pudemos fazer pesquisa de campo”.

Nestes dois relatos em especial, percebi o quanto é importante para os funcionários uma pessoa da área de Recursos Humanos, em especial da Educação Corporativa da Caixa, que multiplique presencialmente conhecimentos e leve para eles o que a empresa espera deles, fale sobre as expectativas deles, enfim, alguém que continue despertando e multiplicando o lado positivo, as ações positivas da organização.

Percebi também que os funcionários se sentem um pouco esquecidos por esta área e a visão deste setor para eles está muito ligado a punições e fiscalização, pois algumas vezes durante a entrevista nos grupos focais, observou-se questionamentos deles sobre se de fato não havia ciência do setor de RH sobre a

existência daquele grupo focal. Relataram-me que tem certo receio de mudar para uma agência muito distante de sua residência e da faculdade, por isto se esforçam para cumprir as metas estabelecidas continuamente, mesmo quando isto gera sobrecarga de trabalho.

Sobre o curso Direito do Consumidor, houve alguns relatos importantes: “O curso corporativo é super válido. Mas a forma como é tratado não é ideal. O problema não está na ferramenta e sim como ela é utilizada”; “O normativo é mais atrativo e útil do que a UCC. Pois a forma pedagógica da UCC não está adequada ao tema”. Há entre os funcionários quem compreenda que a metodologia não está totalmente adequada à realidade e ao contexto de trabalho em que estão inseridos. Pois a melhor maneira para que a assimilação dos funcionários ocorra, já foi identificada por eles: se o curso pudesse ser mesclado em parte uma parte virtual e outra presencial, ou ainda se existisse a presença mais evidente de um tutor ou professor.

Há outras percepções válidas a serem registradas também: “A UCC, os cursos são muito bons, muito fortes, nós não conseguimos ter a apreensão completa porque é feito no trabalho. Fiz um curso que aproveitei 30% apenas, mas se não fizesse aqui, não teria como sair do ambiente de trabalho”; “A validade [tempo para cursar o curso] tem que aumentar. O prazo, o tempo teria que aumentar”. Aqui fica claro novamente a questão do tempo e a necessidade de realização do curso, por exigência da empresa. Fazer o curso e ao mesmo tempo ter que executar as atividades do trabalho, aparentemente não ajudam o trabalhador a ter um bom aproveitamento dos conteúdos que possa até agregar algum valor às práticas que possuem.

É importante lembra que atualmente os funcionários estão sofrendo ainda mais com a organização do seu tempo de trabalho, pois devem dar conta das metas mensais de realização de cursos. Houve até dois integrantes do Grupo I que disseram emprestar sua senha para um outro colega realizar o curso por eles, já que este estava com mais tempo disponível. Comentaram também que isto é uma prática errada, mas é a forma que encontraram para cumprir com as exigências da alta gerência, sempre buscando revezar entre eles, a execução do curso. De alguma

forma, esta percepção dos funcionários demonstra que o formato do curso está esvaziado de significado.

O tempo disponível do grupo foi explorado ao máximo, e coincidentemente logo após a realização do trabalho para esta pesquisa, as gerências presentes no grupo focal disseram haver necessidade de reunião para falar sobre as metas e procedimentos que devem ser observados para algumas atividades internas. Assim, despedi-me do grupo, e muito reflexiva fiquei a indagar como seria a real utilidade dos cursos da Universidade Corporativa Caixa, visto que as críticas em relação aos cursos foram consideráveis, não sendo poucas as observações feitas. O que poderia ser feito para tornar este recurso razoavelmente caro, porém mais atrativo e útil para atividade laborativas dos empregados? Esta era apenas uma das tantas questões que pensei, mais ainda com relação a identificação profissional destes indivíduos; como se dava de fato ela, se através das questões levantadas houveram muitas críticas?

Refletir sobre estas práticas, podem nos levar a compreender como o funcionário CAIXA percebe as ações educativas no interior da empresa e como elas contribuem ou não para sua articulação como trabalhador e sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como foco analisar o currículo praticado na perspectiva dos sujeitos – empregados CAIXA (alunos da UCC). O estudo permitiu também que pudéssemos compreender como se dá a construção da identificação profissional dos trabalhadores da Caixa Econômica Federal, através da aprendizagem pelos cursos que foram selecionados. Para tanto, propus como estudo de caso a análise da percepção dos trabalhadores sobre dois cursos realizados por eles, através da metodologia de grupo focal. Pude observar, através da coleta das variadas opiniões dos trabalhadores presentes nos grupos, o quanto a UCC pode ser um recurso educativo interessante, se contudo, alguns ajustes venham a ser realizados, a fim de criar uma zona de aproximação entre o aprendiz – o trabalhador – e o recurso pedagógico.

Como discutimos nos capítulos anteriores, é notório que a educação corporativa possua várias facetas, bem como etapas estratégicas para fomentar no indivíduo a necessidade de aprender, se identificar com a empresa e seguir com os ideais que a organização propaga. Isto se dá como demonstrado anteriormente através de práticas de propagação do primeiro “C” do currículo básico defendido por Meister (1999), a chamada Cidadania Corporativa.

É neste momento crucial, de ingresso do trabalhador na organização que algumas ações propagadas pelos cursos de educação corporativa da empresa, estimulam uma identificação do indivíduo com a organização, provocando assim o crescimento do senso de pertencimento à marca da empresa, aos seus ideais, corporificando muitas práticas que, na verdade, intencionalmente são direcionadas para os trabalhadores. Estes por sua vez, tendo a necessidade de se adequar às novas práticas para alcançar a aceitação de seus líderes e até mesmo do grupo, interiorizam os mais variados conceitos relacionados às práticas da instituição em que trabalham.

E assim, forma-se uma massa trabalhadora não tão conformada, de certa forma passiva diante das regras que se apresentam, havendo alguns que aceitam verdadeiramente sem nenhum questionamento, por considerarem as justificativas

das práticas empresariais válidas e outros que não concordam, mas se mantêm dentro do regime de trabalho proposto, a fim de não perder os meios de sua subsistência. É interessante também observar que entre os que aceitam as determinações de realização de cursos, há aqueles que desenvolveram estratégias para cumprir com estas determinações, sem que a sua gerência ou o departamento que organiza os cursos percebesse a quebra da norma: alguns trabalhadores declararam informalmente que algumas vezes, por conta da falta de tempo para realizar o curso no horário previsto de jornada de trabalho, fornecem sua senha para que um colega de trabalho que esteja sem ocupações, ou seja, livre de tarefas por já tê-las cumpridas, realize o curso por ele, isto é, um trabalhador fazendo pelo outro, o curso que seria sua atividade. De alguma forma, isto demonstra uma forma de resistência a realização do curso, bem como uma forma de sobreviver dentro das metas que são estabelecidas, já que não é uma tarefa fácil executar tantas atividades em um curto espaço de tempo.

Com relação a importância da educação para o trabalhador e ação deste sobre o mundo do trabalho, Arroyo (1987) observa que ainda não foi explorado plenamente as possibilidades da educação para o trabalhador, visto que as classes dominantes modernas têm tirado mais proveito dessa construção do educativo do que a moderna classe trabalhadora. Isto não ocorre porque a classe dominante teria mais poder sobre o sistema escolar ou sobre o saber sistematizado, mas sim porque na educação do trabalhador foi construído conflitos de interesses para reprimir e destruir a identidade cultural e o poder de classe dos trabalhadores. (ARROYO, 1987, p.92)

> É curioso constatar que o velho e o novo regime, as estruturas de pensamento e as práticas sociais de ambos terminam se encontrando num ponto, quando se trata da educação dos trabalhadores. Ambos não vêem a instituição escolar como o campo do educativo para o trabalhador. As diferenças estão em que os defensores do velho regime ignoravam a educação onde realmente se dá, os defensores da nova ordem não podem ignorar o verdadeiro *locus* da produção-formação do trabalhador, o trabalho, e aí será que centram sua pedagogia e seu controle. (ARROYO, 1987, p.90)

Nos discursos analisados dos trabalhadores que participaram da pesquisa em grupo focal, há uma insatisfação com o recursos pedagógicos do curso *on-line* da

Universidade Corporativa Caixa, a instituição em si, organiza sua forma de pensar sobre o negócio, divulga através de variados cursos e ações o que espera do trabalhador, ou seja, articula, utiliza o meio educativo para orientar as ações de seus empregados. Por outro lado, alguns trabalhadores reclamam, mas não demonstram força para sugerir mudanças ou até mesmo propor alguma atividade pedagógica que melhore a aceitação do curso e otimize a atuação dos mesmos no ambiente de trabalho. Não há como negar que o capitalismo aproveita largamente as práticas educativas para a reprodução de suas práticas no interior das organizações, escolares ou não-escolares. Porém, o mais preocupante seria perceber que os trabalhadores não identificam muitas vezes esta inculcação, reproduzindo as práticas sem ao menos movimentar-se com o intuito de propor mudanças.

Estas são questões que recaem sobre o tema da qualificação. Não há como negar o quanto a questão da qualificação permeou as relações trabalhistas nas últimas décadas do século XX e início do XXI. Neste trabalho isto foi ressaltado no Capítulo 2 e até mesmo na entrevista em grupo se faz presente esta temática, visto a preocupação dos trabalhadores de permanecer estudando, para se manterem informados e habilitados para o exercício profissional e assim, se garantirem bem empregados ou alcançarem algum benefício – no caso da Caixa, isto acontecia até 2008 com os cursos da UCC, atrelados às metas das agências que cumpridas, proporcionariam o recebimento de um décimo quarto salário – atrelado a prática educativa.

A questão da qualificação, segundo Ramos (2006) no campo teórico-filosófico, tem-se preocupado com a subjetividade dos trabalhadores, pelo fato de esses se virem motivados a resgatar sua autonomia e envolver-se com os saberes que organizam as atividades de trabalho, supostamente mais integradas e flexíveis. (2006, p.38)

Neste aspecto, Ramos (2006) polemiza até que ponto estas transformações, não aprisionam a subjetividade do trabalhador, às necessidades de reprodução do capital, diante de relações do trabalho, estando renovadas em sua forma, mas conservadas em seu conteúdo. Isto é, o trabalhador se vê no âmago da necessidade da qualificação e por muito se qualificar, nem sempre encontra lugar no mercado de trabalho. No caso dos trabalhadores da Caixa, pelos relatos colhidos na pesquisa de

campo, percebe-se que alguns fazem o curso por fazer, não com o desejo real de aprender um novo conteúdo para enriquecer a sua prática, além dos que declararam veemente que só estão fazendo o curso por ser uma atividade obrigatória.

Algumas questões sobre a qualificação são mais aprofundadas por Ramos (2006):

> Nesse plano de indefinições, recupera-se o debate sobre a qualificação como relação social, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo, pelo menos três propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional. (RAMOS, 2006, p. 39)

Assim, é notória a existência de uma convicção em torno da necessidade da qualificação profissional, identificando-a como um processo do trabalho que através dele as subjetividades e identificações individuais e coletivas se enriquecem, e as forças sociais existentes e de conflitos são apropriadas, estimuladas pela busca de superação de desigualdades exigidas pelas necessidades históricas de desenvolvimento humano (RAMOS, 2006, 39). A condição que as empresas conduzem o desenvolvimento de seus funcionários, é impulsionada pela já imanente necessidade social de superar um modelo utilizado por algum tempo, e antes que este se torne obsoleto, tendo como principal objetivo a competitividade, notoriedade da empresa e a manutenção de seu *status quo*, reinventa-se um novo ciclo de qualificação, de método trabalhista, que condiciona o trabalhador a buscar adequação para sua sobrevivência no mundo do trabalho.

A questão da qualificação dá lugar no início do século XXI a noção do modelo de competência, modelo este também presente na composição do currículo básico de uma universidade corporativa, segundo Meister (1999). Ferretti (1997, p.258) considera que a noção de competência “representa a atualização do conceito de

qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização". Uma forma de valorização é transpor o modelo de competências para a educação corporativa e tornar assim este recurso de aprendizagem do trabalhador um dos meios ideais para sua idealização e concepção. Para Ramos (2006, p.41) "[...] a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras." Embora haja esta pequena contradição, há em variados autores a crença de que houve uma transição do conceito de qualificação para o modelo de competência, como se vê em Hirata (1994):

> [...] a tese da requalificação dos operadores com a adoção de novas condições de produção vai conduzir – dentro da sociologia das qualificações – a uma superação do paradigma da polarização das qualificações, dominante desde o fim dos anos setenta e à emergência do modelo da competência. A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores. (HIRATA, 1994, p.132)

A influência do modelo de competências se torna mais significativa ainda quando pensamos em que como ela consegue permear a elaboração dos pilares do currículo da educação corporativa. Segundo DeLuiz (1995):

> As diferentes concepções que perpassam o modelo das competências sinalizam, assim, para a existência de várias matrizes teórico-conceituais que orientam a identificação, definição e construção de competências, e direcionam a formulação e a organização do currículo. Estas matrizes estão ancoradas em modelos epistemológicos que as fundamentam, e podem ser identificadas como a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória. (DELUIZ, 1995, p.6)

Para DeLuiz (1995), no modelo das competências algumas indicações gerais são propostas para a organização do currículo: investigação dos processos de

trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis identificados; desenho da estrutura do currículo em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem. (DELUIZ, 1995, p.7)

Assim, vemos o quanto o modelo das competências utilizou dos recursos pedagógicos para propagar seus métodos e assim fazer o trabalhador se adequar novamente a mais um ciclo de esquemas que buscam o enquadrar numa eterna busca por qualificação, aperfeiçoamento e adequação aos sistemas produtivos. É importante se pensar também que a educação aqui é vista como um meio para se alcançar e propagar estes conceitos do mundo do trabalho, como o modelo das competências. Como foi com o modelo taylorista, fordistas e tantos outros métodos produtivos, a educação aqui serviu como recurso para facilitar a assimilação e compreensão dos trabalhadores, promovendo a aceleração da implantação e funcionamento do método produtivo em questão. Mas como a todo instante se reinventa um novo método, sempre haverá uma novidade no ciclo contínuo de informações que os trabalhadores deverão absorver para manterem-se em seus postos de trabalho. Ainda assim ocorrerá, muitas vezes, momentos que mesmo com todas as qualificações e reivindicações que o mercado de trabalho exige, não se encontrará oportunidades de ingresso num emprego que condiga com todo o tempo gasto para a elevação da especialização para o trabalho ou multifuncionalidade.

A flexibilização crescente do capitalismo, reflete-se cada vez mais no enxugamento das organizações; políticas constantes de redução de custos, repetidas vezes foram aplicadas ao longo da década de 1990, bem como no início do século XXI. Como observa Sennett (2008):

> No início dos anos 1990, a Associação Americana de Administração e as empresas Wyatt fizeram estudos de empresas que se

> empenharam em sérias reduções. A entidade constatou que repetidas reduções produzem “lucros mais baixos e declínios na produtividade do trabalhador”; o estudo da Wyatt descobriu que “menos da metade das empresas atingiu suas metas de redução de despesas; menos de um terço aumentou a lucratividade”. Os motivos desse fracasso são em parte evidentes por si mesmos: o moral e a motivação dos trabalhadores caíram acentuadamente nos vários arrochos de redução. Os trabalhadores sobreviventes ficaram mais à espera do próximo golpe do machado que exultantes com a vitória competitiva sobre os demitidos. (SENNETT, 2008, p. 58)

A flexibilização permitiu a prolongação de uma maior sentimento de insegurança entre os trabalhadores e em conjunto com a multifuncionalidade exigida cada vez mais por conta da redução de cargos e funções, a identificação dos trabalhadores com as atividades em que se especializaram inicialmente ficam cada vez mais distantes. Em vista disto é válido se repensar como ocorre a identificação profissional destes trabalhadores pelos cursos e como, na verdade, cada vez mais estes trabalhadores são cobrados muito além das especializações, se tornando mais generalistas em suas atividades.

A partir disto pensar se há possibilidade neste mundo em que novas tendências são incorporadas a todo instante, de haver uma maior articulação do trabalhador, onde há mais escassez de emprego, sindicatos mais enfraquecidos, constante mobilidade de mão-de-obra e aumento da geração do trabalho por equipe de projetos, – modelo originalmente americano – ou seja, trabalhos por tempo determinado, as incertezas se tornam mais fortes e presentes do que qualquer tentativa sobre a afirmação da identificação desta massa trabalhadora. Neste modelo de capitalismo, considerado como “o fim do capitalismo organizado” (LASH and URRY *apud* SENETT, 2008, p.57), a pressão por mudança institucional é um fator muito bem aceito pela ideologia administrativa, tudo pela busca da maior eficiência. Sennett (2008) afirma que este novo regime capitalista ataca os males da rotina em nome da produtividade. Para este autor:

> O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização. Os fatos que se encaixam em cada uma dessas categorias são conhecidos da maioria de nós, nenhum

> mistério; já avaliar a conseqüência deles, é mais difícil. (SENNETT, 2008, p. 54)

As conseqüências das aplicações destes métodos de alguma forma impactam na vida do trabalhador, do indivíduo, roubando-lhe muitas vezes atuações em diferentes papéis sociais (DUBAR, 2008) que poderiam ser possíveis se a insegurança não lhe fosse uma constante. Cada vez mais a vida fica individualizada, dificultando a formação de possíveis grupos que possam se articular dentro das organizações, pois a insegurança é mais forte do que a força de se juntar ao grupo.

Com a flexibilização a rotina já não é uma coisa comum e fácil de ser construída, provavelmente este seja um dos fatores que auxiliam a desarticulação do trabalhador, como vemos na análise de Sennett (2008, p. 48) “O tempo rotinizado se tornara uma arena onde os trabalhadores podiam afirmar suas próprias exigências, uma arena que dava poder”. Sem o recurso do controle do tempo, do que é previsível, um dos poucos alicerces interessantes para que os trabalhadores conversem, reflitam entre si, suas aspirações se tornam mais particulares, tudo em defesa da manutenção de seu emprego, de seu *status quo*.

Ainda que haja críticas aos recursos pedagógicos da UCC, os temas abordados se relacionam a atividades rotineiras que facilmente são aprendidas mais com a atividade prática do que a observância de um curso, que muitas vezes se torna desinteressante por ter uma abordagem não adequada ao público a que se direciona. Mesmo assim, a reclamação dos empregados CAIXA denota o quanto a reunião em grupo, o aprendizado por trocas ainda que em sala de aula, a presença de um mediador, professor ou tutor, permitem que as construções sejam mais ricas, possibilitando até mesmo articulações dos trabalhadores. Porém, isto não efetivamente ocorre, ainda que se compreenda que é por falta de tempo. Não seria este aspecto também uma justificativa semelhante ao que Sennett (2008) levanta, alegando que a quebra da rotina de alguma forma, destrói as possibilidades de poder que o grupo teria se pudesse em grupo construir um saber?

São vários os conflitos presentes no mundo do trabalho, que permeiam a educação do trabalhador. Mas além dos processos educativos e da necessidade de

continuar aprendendo e se renovando para provavelmente manter um futuro melhor e estável, Sennet (2008) apresenta algumas outras questões que fazem parte da narrativa dos trabalhadores que vivem neste contexto de incertezas:

> [...] Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como se pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, de emprego em emprego. [...] o capitalismo de curto prazo corrói o caráter, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável. (SENNETT, 2008, p.27)

Num sistema econômico que norteia as condições de vida de milhões de pessoas, é difícil não relacionar a sua influência a construção de identificação dos indivíduos. As possíveis influências que se podem presenciar na vida dos trabalhadores, já demonstra o quanto este pode ter, segundo Dubar (2008), uma atuação como agente, ator, sujeito ou autor. Na condição de um indivíduo que faz acontecer os processos que estão inseridos no sistema do trabalho, o trabalhador atua facilmente como *agente*. Realiza a construção do que já foi planejado, ou seja, faz parte de todo o esquema montado para fazer existir uma estrutura. Sua identificação aqui é como de um pedreiro que sabe qual é a parte que lhe cabe dentro da obra. Compreende seu papel e exerce ele, sem maiores comprometimentos.

Mas em algum momento da construção, este mesmo pedreiro poderá necessitar atuar de maneira diferente, para incluir-se em outras rodas de trabalhadores da mesma construção, e perceber quais as possíveis atuações que precisará ter caso deseje durar mais tempo na mesma construção, ao ter findado a parte que lhe cabia na obra. “É deste contexto, de sua leitura das oportunidades que ele encerra, que o ator tira os seus recursos – é a ocasião que faz o ladrão – engajando-se com outros em jogos estratégicos.” (DUBAR, 2008, p. 60). Aqui, o *indivíduo- ator* utiliza deste meio para sobreviver no mercado de trabalho, pois não há como não ingressar em algum momento na coletividade para sobreviver e aproveitar as possíveis oportunidades e relações que venham existir.

Utilizando-se ainda do exemplo do pedreiro, este passa a ser o *indivíduo-sujeito,* quando em determinado momento este reflete sobre as questões que implicam no seu trabalho, na sua vida social e familiar. Participar ou não de reuniões do sindicato podem levá-lo a um engajamento político, mas podem também fazê-lo ser percebido por seu empregador como alguém que tende a fazer greves e mobilizações entre os outros trabalhadores. Isto poderia afetar a sua permanência no trabalho e consequentemente impactar na sua vida familiar, pois se for o único mantenedor da casa, a família ficará sem sustento. Esta ação reflexiva sobre as possibilidades de sua atuação e o ato de reprimir-se para não afetar outros aspectos de sua vida, fazem com este indivíduo, tenha uma atuação diferenciada, ou seja, ele repensa a sua prática, vislumbra possibilidades, mesmo quando não tem outra atuação que não a mesma que já executa. Ele procura ter consciência política, entendimento sobre os aspectos do seu trabalho de sua família, mas pode apenas interiorizar todos estes aspectos, tendo ações pontuais, porém não contínuas pois seu papel de sujeito exige cautela com suas atitudes. Desdobramentos de sua própria identificação profissional podem advir deste papel de indivíduo-sujeito.

Por fim, temos o indivíduo-autor, que possui em si uma narrativa mais apurada de seus relatos. Não pode ser considerado uma figura todo-poderosa, porque possui uma narrativa, mas pode ser visto como um produtor-enunciador de um discurso que permite a relação das determinações sociais que vive e sua construção pessoal. É como se este tipo de indivíduo tivesse um pouco de todos os outros papéis anteriormente explicados aqui. É um indivíduo articulado no meio social em que vive.

Pensar nesta perspectiva na identificação profissional dos trabalhadores da CAIXA, especialmente os participantes da pesquisa focal, nos faz entender a afirmação de DUBAR (2008) quando diz:

> Todas estas denominações de indivíduos me parecem, em resumo, legítimas, do momento em que admitamos que os indivíduos com os quais os sociólogos trabalham (nas sociedades 'modernas') são seres plurais e pluralistas, fazendo usos muito variados da linguagem, e mantendo relações subjetivas diversificadas com o mundo, com os outros e com eles mesmos. É normal que pontos de vista diferentes sobre estas configurações dinâmicas que constituem estes indivíduos (ao mesmo tempo processos e seres plurais)

> dependam de pontos de vistas diferentes, alimentem teorias diferentes [...] (DUBAR, 2008, p.66)

Tentar estabelecer qual papel que estes trabalhadores estão exercendo levaria tempo e mais apurada análise do contexto da atuação de cada um deles. Compreender a identificação profissional destes indivíduos perpassa um caminho muito longo, que em sua maioria inicia com questões como a escolha do emprego por conta da estabilidade, salário, benefícios e até mesmo admiração pela marca CAIXA.

A Universidade Corporativa CAIXA na verdade parece cumprir seu papel de ao menos mediar o incentivo para a constante atualização profissional destes trabalhadores, e por mais que haja críticas quanto a metodologia de ensino, é neste recurso pedagógico que se pode entender quais são os conceitos que poderão influenciar na formação deste trabalhador, assuntos ligados aos negócios, temas relacionados a mobilidade do mercado financeiro e consequentemente de trabalho. Sua organização curricular recebe conceitos de teorias pedagógicas respeitadas, em que se valoriza a troca contínua entre educando-educando e educador-educando. São muitas as ações que a CAIXA utiliza internamente para compor a afirmação de sua marca, de sua cultura organizacional. A UCC é vista como mais um destas ações, que reproduzem os conceitos ideológicos da organização e acompanham as tendências do mundo do capital.

Mas determinar que somente os recursos pedagógico são responsáveis pela identificação profissional dos indivíduos é uma afirmativa que poderá negar a importância de fatores como a convivência em grupo, a identificação com determinada atividade laborativa ou tema, dentre outros. O que se vê é a Universidade Caixa como um verdadeiro ponto de apoio que complementa as ações diárias que legitimam o que se está tentando propagar na empresa e organizar. É um recurso que serviu para dinamizar a força de trabalho, embora também com as políticas atuais, serviu para sobrecarregar a rotina de trabalho que já é um tanto estressante.

Uma transformação desse modelo que alcançasse a esfera das práticas, precisaria partir de um questionamento de como as estruturas mentais incorporadas

pelos indivíduos se fundamentam, observando-se seu modo de agir, pensar, perceber, ver e classificar o mundo. Necessita-se contudo de uma revisão de como esta educação está sendo interpretada, percebida pelos trabalhadores. Para não se dar que a educação se torne, como já dito por Paulo Freire (1987), uma educação bancária onde:

> [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reivenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p.33)

Um ponto de partida já foi estabelecido a partir deste trabalho, cabe agora o repensar se materializar em ações que possam contribuir para que se construa um currículo que fomente nos indivíduos o gosto pelos assuntos empresariais inerentes aos negócios da organização, bem como valorize a sua contribuição como "autor", nas variadas narrativas que apresenta. Tendo um recurso pedagógico moderno, interativo e que alcança um número expressivo de pessoas, as empresas podem qualificar seus indivíduos, sem, contudo desconsiderar a percepção que estes possuem da instrução, da educação que recebem.

Vejo que a educação corporativa não é mais um modismo empresarial, mas sim uma tendência cada vez mais comum nas organizações. Suas práticas são repensadas a todo instante, e não me arrisco a ter conclusões sobre este tema, visto a permanente dinâmica em que está inserido. O estudo destas práticas demonstra o quanto a educação precisa ver na educação corporativa um objeto de pesquisa, que hoje é mais largamente explorado por outras ciências. Esta seria uma lacuna no campo da educação que precisa ser preenchida e analisada, pois são contextos de aprendizagens em um ambiente não-escolar, isto é, um ambiente empresarial, que já identifica há certo tempo, o quanto as práticas educativas são inerentes as práticas do trabalho.

Por ser uma educação dinâmica como as práticas administrativas e globalizadas são, me arrisco dizer que novas práticas dentro da concepção deste tipo de educação – a educação corporativa – poderão surgir, dando origem a novas formações de trabalhadores, que poderão até mesmo ser mais articulados nestes novos contextos. É o mundo do trabalho cada vez mais articulado com os saberes pedagógicos e estes cada vez mais mediando às várias possibilidades de formação do trabalho e para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992

APPLE, Michel W. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2002.

CAIXA - Caixa Econômica Federal. Apresentação. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/acaixa/asp/apresentacao.asp.> Acesso em 15.07.2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso nas organizações.** Rio de Janeiro: Campus, 2005.

_____**. Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2003.

EBOLI, Marisa**. Educação Corporativa no Brasil – mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Ed. Shape, 1995.

DUBAR, Claude. A **Socialização – construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo.** Rio de Janeiro: Revista Desigualdade e Diversidade/PUC-Rio, 2008.

DUCKER, Peter. **Admirável mundo do conhecimento.** http://www.perspectivas.com.br/ges31.htm

EMERIQUE, Raquel Balmant. **Qualidade do Ensino - o percurso de um conceito**. Boletim SOCED, v. 8, p. 1-13, 2008.

FERRETTI, Celso. **Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90.** In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 18, nº 59, p. 225-269, ag. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 41ª edição.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 2004.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GUARESCHI**,** Pedro e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de Pessoas – enfoque nos papéis profissionais.** São Paulo: Atlas, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

HIRATA, Helena. **"Da polarização das qualificações ao modelo da competência."** In: Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – um debate multidisciplinar. Petrópolis/RJ, Vozes: 1994.

INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JR. Décio. **Ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel; PINHEIRO, Paulo (orgs.) **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação. Assim falou Nietzche V.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORNAL BancáRIO – acesso em 15 de Junho de 2008
http://www.bancariosrio.org.br/uploads/bancarios/54_bancarios_ban4105.pdf

MODELO PEDAGÓGIO CAIXA, 2008. Documento interno da UCC.

LAZZARATO, Maurizio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção da subjetividade**. RJ, DP&A, 2001.

LEITE, Márcia de P. "Modernização tecnológica e relações de trabalho" In: **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – um debate multidisciplinar**. Petrópolis/RJ, Vozes: 1994.

_____. **Qualificação, Desemprego e empregabilidade**. In: São Paulo em Perspectiva, v.11, n.1.

PINHEIRO, Eder Augusto. **A Associação da Marca como Qualidade dos Serviços de Transporte Rodoviário de Passageiros. (Mestrado)** - Departamento de Engenharia Civil e Ambiental. Faculdade de Tecnologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Leôncio Martins. **Conflito industrial e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa –a Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas.** SP, Pearson Makron books, 1999.

OTANI, Nilo. **A educação corporativa como estratégia competitiva: a universidade da Caixa Econômica Federal.** 2005. 178 f.. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu**. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Marco Wandercil da; BALZAN, Newton César. **Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça?.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 2, jun. 2007 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2009. doi: 10.1590/S1414-40772007000200004.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista – Grupo Focal

Público alvo: empregados da Caixa Econômica Federal

Pesquisa Acadêmica

Função: _____

Tempo de empresa: _____

Tempo na função: _____

Idade: _____

Sexo: ( ) F ou ( ) M

Grau de Instrução:

( ) Ensino Médio ( ) Superior Incompleto ( ) Superior Completo

( ) Pós-graduação Incompleta ( ) Pós-Graduação Completa

Curso: _____

1. Por que você realizou este curso?
2. Como você avalia o curso (muito curto, muito longo, outro comentário...)? Por quê?
3. Em que ele contribuiu para a sua prática e desempenho profissional?
4. Como você se sente após a realização do curso?
5. Você se identifica mais como funcionário da Caixa depois do curso? Por quê?
6. Este curso reforçou de maneira significante o seu pertencimento à marca Caixa? Por quê?
7. Que perspectivas profissionais o curso lhe proporcionou?
8. O que você espera dos futuros cursos da Universidade Corporativa Caixa?
9. Como você se organizou para cumprir com suas atribuições de funcionário, pai, mãe, filho(a) e aluno do curso? Você utilizou o tempo de serviço ou precisou usar o tempo disponível em casa?
10. Quais características dos cursos realizados você pode destacar que contribuem para a adequação do perfil deste tipo de profissional (escriturário e/ou técnico bancário)?