



UNIVERSIDADE SALVADOR – UNIFACS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO ESTRATÉGICA

LEANDRO DUARTE PINTO

UNIVERSIDADE CORPORATIVA SOB A ÓTICA DOS
FUNCIONÁRIOS: O CASO DO BANCO DO BRASIL

Salvador
2004

LEANDRO DUARTE PINTO

**UNIVERSIDADE CORPORATIVA SOB A ÓTICA DOS
FUNCIONÁRIOS: O CASO DO BANCO DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração Estratégica, Universidade Salvador - UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura.

Salvador
2004

P 659

Pinto, Leandro Duarte

Universidade corporativa sob a ótica dos funcionários: o caso do Banco do Brasil. / Leandro Duarte Pinto; orientador Prof. Dr. Edivaldo M. Boaventura. - Salvador, 2004.

219 p.: il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração Estratégica, Universidade Salvador - UNIFACS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

1. Educação corporativa - Universidade corporativa. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Aprendizagem humana. 4. Educação I. Boaventura, Edivaldo M.orient. II.Universidade Salvador – Unifacs. III.Título.

CDD: 658.4062

TERMO DE APROVAÇÃO

LEANDRO DUARTE PINTO

UNIVERSIDADE CORPORATIVA SOB A ÓTICA DOS FUNCIONÁRIOS: O CASO DO BANCO DO BRASIL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Estratégica, Universidade Salvador - UNIFACS, pela seguinte banca examinadora:

Edivaldo M. Boaventura – Orientador _____
Ph. D. The Pennsylvania State University – Penn State
Universidade Salvador - UNIFACS

Izolda Rebouças Falcão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Salvador - Unifacs

Luis Carlos Freire _____
Doutor em Psicologia, Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC - Salvador

Salvador, 04 de agosto de 2004.

A Maria Cristina, esposa querida.

A Mariana e Letícia, filhas amadas.

AGRADECIMENTOS

A Nossa Senhora.

Ao meu professor orientador Edivaldo M. Boaventura, que me acolheu e apoiou decisivamente este trabalho, um mestre e educador que levo como referência para a vida toda.

Aos membros da banca pela participação, crítica e valiosas sugestões.

Ao corpo docente da Universidade Salvador pelos ensinamentos valiosos, em especial ao Professor Augusto O. Monteiro, Coordenador do curso de mestrado.

Aos funcionários do Banco do Brasil em Salvador pela generosidade das entrevistas, sustentação deste trabalho.

Aos colegas da Unidade Gestão de Pessoas do Banco do Brasil em Salvador, pela solidariedade, própria dos amigos. Um especial agradecimento ao colega Araújo pela grande colaboração.

Aos meus pais e irmãos, todos em meu coração.

O homem é um ser inacabado e inconcluso, por isso se educa.

Paulo Freire

RESUMO

A educação é um tema que interessa a todos os setores da sociedade, inclusive o corporativo, à medida que passa a ser percebida como dimensão fundamental para garantir competitividade nas empresas. Este cenário vem justificando o aparecimento das Universidades Corporativas (UCs), sistemas educacionais implantados no âmbito de uma organização para atendimento de seus funcionários, clientes, parceiros e fornecedores em alinhamento com as estratégias organizacionais. Estas estruturas têm como objetivos desenvolver e instalar competências profissionais e humanas capazes de diferenciar a empresa estrategicamente. Embora algumas empresas brasileiras tenham implantado universidades corporativas em seus ambientes, ainda não se tem claro se este modelo de gestão em educação está sendo compreendido e acolhido pelos funcionários dessas empresas. Neste sentido, procurou-se verificar com esta pesquisa, como questão central, se os funcionários do Banco do Brasil compreendem e acolhem as possibilidades de aprimoramento profissional e pessoal disponibilizadas por sua universidade corporativa (UniBB). Para tanto, tipificou-se uma pesquisa de caráter exploratório, com predominância de abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso e como campo de investigação a Universidade Corporativa Banco do Brasil em Salvador. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas envolvendo 35 funcionários do Banco, e os dados secundários obtidos de fontes internas da organização. Do processo de análise emergiram categorias que se articularam a um conjunto de perguntas da entrevista, e à própria fundamentação teórica, com o objetivo de elucidar a questão central da pesquisa. As análises realizadas demonstraram que é complexo disseminar a compreensão, pelos funcionários, do que é uma universidade corporativa e efetivar o acolhimento e adoção de suas possibilidades. Tais dimensões ainda não foram plenamente alcançadas na empresa pesquisada. As principais dificuldades identificadas relacionam-se ao pouco domínio, pelos funcionários, da base conceitual que fundamenta a UC estudada, ou seja, desconhecem as suas diretrizes estratégicas e pedagógicas, princípios filosóficos e eixos metodológicos; a falta de percepção, na prática, de que as possibilidades de qualificação oferecidas pela UC promovem o crescimento na carreira; à dificuldade de comunicação interna, que não está sendo capaz de gerar informações que ofereçam plena compreensão da UC; a entaves ligados à jornada de trabalho e à base tecnológica, que inibem o exercício da educação corporativa a qualquer hora e em qualquer lugar. Não existe um caminho pronto. A plena operação de uma universidade corporativa requer uma profunda mudança na cultura da organização e um envolvimento efetivo dos diversos agentes que a compõem.

Palavras-chave: Educação corporativa - Universidade corporativa; Aprendizagem organizacional; Aprendizagem humana; Educação.

ABSTRACT

The education is a subject that interests all the sectors of the society, also the corporative one, to the measure that become to be perceived as basic dimension to guarantee competitiveness in the companies. This scene comes justifying the appearance of the Corporative Universities (CU), educational systems implanted in the scope of an organization for attendance of its employees, customers, partners and suppliers, in alignment with the organizational strategies. These structures have as objective to develop and to start enterprise and human abilities, capable to differentiate the company strategically. Although some Brazilian companies have implanted corporative universities in theirs structures, it is not clear if this model of management in education, is being understood and received for the employees of these companies. In this direction, we tried to verify with this research, as central question, if the employees of the Banco do Brasil understand and receive the possibilities of professional and personal improvement offered by its corporative university (UniBB). For in such a way, we created a research of exploratory character, with predominance of qualitative boarding, having as method the case study and as inquiry field the Universidade Corporativa Banco do Brasil in Salvador. The first data had been collected by means of half-structuralized interviews involving 35 employees of the Bank, and the second ones of internal sources of the organization. Of the analysis process we found categories that articulated to a set of questions of the interview, and to the proper theoretical recital, with the objective to solve the central question of the research. The analyses showed that it is complex to establish the understanding, for the employees, of what is a corporative university and to shelter of its possibilities. Such dimensions had not been fully reached in the searched company. The main identified difficulties are related with the little domain, for the employees, of the conceptual base that bases the studied CU, or either, its strategic and pedagogical lines of direction, philosophical principles and methodological axles; the perception lack of the possibilities of qualification that the CU offered to promote the growth in the career; the difficulty of internal communication, that is not being capable to give information to the fully understanding of the UC and the impediments of to the hours of working and the technological base, that inhibit the exercise of the corporative education in any place and any time. It was verified that it is necessary a deep change in the culture of the organization and a effective involvement of the agents who compose the CU to make it real works.

Key words: Education corporative - Corporative University; Organizational learn; Human learn; Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	16
1.2 JUSTIFICATIVA	21
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo Geral	23
1.3.2 Objetivos Específicos	23
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 EDUCAÇÃO NA ERA DO CONHECIMENTO	25
2.2 EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DA EMPRESA	29
2.3 APRENDIZAGEM HUMANA	35
2.4 PADRÕES E MODELOS DE APRENDIZAGEM HUMANA	42
2.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	46
2.6 FORMAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	51
2.7 APRENDIZAGEM INDIVIDUAL NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO	54
2.8 A ORGANIZAÇÃO DO SÉCULO XXI	57
2.9 EDUCAÇÃO CORPORATIVA	59
2.9.1 Surge a Universidade Corporativa	61
2.9.2 Universidade Corporativa e centro de treinamento e desenvolvimento	69
2.9.3 Aprendizagem na Universidade Corporativa	74
3 O BANCO DO BRASIL E SUA UNIVERSIDADE CORPORATIVA: CASO EM ESTUDO	77
3.1 BREVE HISTÓRICO DO BANCO DO BRASIL	77
3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO BANCO DO BRASIL	80
3.3 ASPECTOS CONCEITUAIS DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA BANCO DO BRASIL (UniBB).....	84
3.4 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA UniBB	89
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
4.1 O MÉTODO	94

4.2 CAMPO DE ESTUDO	98
4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	98
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	101
4.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS	105
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS	109
5.1.1 Gênero	109
5.1.2 Nível de Escolaridade	110
5.1.3 Tempo de Trabalho no Banco do Brasil	111
5.1.4 Local de Trabalho	111
5.1.5 Cargo/Função	112
5.1.6 Jornada de Trabalho	113
5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	113
5.2.1 Categoria 01: apropriação do conceito de universidade corporativa.....	114
5.2.2 Categoria 02: conhecimento quanto à base conceitual e às diretrizes da UniBB	117
5.2.3 Categoria 03: efetividade da UniBB	131
5.2.4 Categoria 04: comunicação interna quanto à UniBB	137
5.2.5 Categoria 05: entraves quanto ao melhor aproveitamento da UniBB	139
6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	141
6.1 CONCLUSÕES	141
6.2 RECOMENDAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista.....	162
APÊNDICE B – Categorias de análises.....	164
APÊNDICE C - Categoria 01: o que você entende por Universidade Corporativa?	167

APÊNDICE D - Categoria 02: na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma UC?	172
APÊNDICE E - Categoria 02: você pode descrever o papel da UniBB? No caso de "não", porquê?	176
APÊNDICE F - Categoria 02: você pode descrever em qual estratégia educacional fundamentam-se as ações da UniBB?	180
APÊNDICE G - Categoria 02: você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se a desenvolver? No caso de "não", porquê?	182
APÊNDICE H - Categoria 02: para realizar essas aprendizagens essenciais, a UniBB orienta-se por quais princípios metodológicos?	185
APÊNDICE I - Categoria 02: quem faz parte do público alvo da UniBB?	187
APÊNDICE J - Categoria 02: quem constitui o corpo docente da UniBB?	189
APÊNDICE K - Categoria 02: você conhece o portal da UniBB voltado para o público externo? Em caso positivo, o que ele oferece?	191
APÊNDICE L - Categoria 02: você conhece o portal da UniBB restrito para funcionário? Em caso positivo, o que ele oferece?	193
APÊNDICE M - Categoria 03: após a implantação da UniBB, sua atitude de buscar aprendizagem mudou?	196
APÊNDICE N - Categoria 03: você aplica no seu cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? Como? No caso de "não", porquê?.....	200
APÊNDICE O - Categoria 03: você entende que a UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de "não", porquê	204
APÊNDICE P - Categoria 03: a UniBB contribui para a sua empregabilidade? Porquê?	207
APÊNDICE Q - Categoria 04: a comunicação interna desde o lançamento da UniBB vem contribuindo para que os funcionários tenham melhor compreensão dela e da sua importância para organização? Porquê?	211
APÊNDICE R - Categoria 05: quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?	215
ANEXO A – Termo de autorização para realização da pesquisa no Banco do Brasil	219

1 INTRODUÇÃO

Um interessante acréscimo vem enriquecendo as perspectivas econômicas e incorporando-se às práticas globais: a de que a base para a formação de riqueza quer seja no âmbito do indivíduo, da empresa ou da nação, está no conhecimento.

Moe (1999, p.36) admitiu que “os recursos da nova economia baseada no conhecimento são o poder do intelecto e a habilidade de obter, disseminar e processar informações eficientemente.” As capacitações adquiridas e as possibilidades de geração e uso do conhecimento assumem papel central e estratégico.

Conforme o mesmo autor, esta perspectiva representa a mudança de um modelo de economia industrial, no qual o sucesso dependia dos recursos físicos e de uma forte estrutura financeira, para um modelo em que o capital humano é o ativo mais valioso de qualquer organização.

O capital humano é a soma do conhecimento de todos os membros de uma empresa, o que lhe propicia um diferencial de mercado. É resultado da interação e colaboração entre as pessoas, do compartilhamento e da aprendizagem contínua em uma organização (DAHLMAN, 2002).

Este novo paradigma está de acordo com o que enuncia Drucker (2000) quando afirma que na primeira década do século XXI, 85% dos empregos nos Estados Unidos da América

(EUA) vão requerer educação ou algum tipo de qualificação pós-secundário comparado com 65% no início dos anos 1990 e 40% na década de 1950. Nessa nova era de economia global, trabalhadores de conhecimento serão essenciais para o sucesso das organizações.

Nesta mesma linha, Argyris (2000) indica que empregos, não importam quais, estão assumindo o contorno de um “trabalho de conhecimento”, apresentando-se cada vez mais como uma combinação de especialização técnica, com a capacidade de trabalhar em equipe, exercer a reflexão crítica das práticas, orientando-as para as necessidades dos clientes e para a mudança permanente.

Segundo Davenport e Prusak (2000), conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e “*insight* experimentado”, que proporcionam uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos e repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais. É criado e existe dentro das pessoas e pode ser visto como um ativo.

Uma crítica a este entendimento surge à medida que o indivíduo é ativo no processo de conhecer, o conhecimento é construído ativamente pelos sujeitos, ampliando crescentemente seu referencial de mundo e também as possibilidades de sua atuação.

Com o avanço da automação dos processos, a partir do uso cada vez mais coordenado da tecnologia, contexto que surge ao final da década de 1970, as empresas passam do modelo mecanicista, característico da economia industrial, para modelos mais complexos, com um misto de funções, processos, projetos e redes (RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, 2001).

O papel do homem nas corporações também tem evoluído, pois passou de uma cultura servil e cumpridora de padrões e procedimentos para uma cultura de inovação, criação e multiplicação de conhecimentos, trazendo um diferencial competitivo para as organizações. Esta concepção de trabalho atende as premissas do toyotismo, modelo de gestão diferenciado, de alta produtividade e muito competitivo criado no Japão após a Segunda Guerra Mundial. A reestruturação produtiva de base toyotista se estendeu aos outros países do mundo, desde a década de 1970, implantando a qualidade total nas empresas, com a preocupação de controlar pessoas e tarefas planejadas.

O toyotismo baseia-se na flexibilização do aparato produtivo e da organização do trabalho, pelo redirecionamento do mercado, exigindo melhorias para enfrentar a competitividade, por mudanças estruturais e organizacionais que necessitam romper com processos de hierarquia vertical e paternalista, ao tempo em que busca formas mais horizontalizadas e ágeis para melhor controle da tomada de decisões, anexando a capacidade de aprender e trabalhar em equipe para elevar o padrão de desempenho.

Nos anos 1980 e 1990, o toyotismo fundamenta os processos de modernização das empresas baseados na capacitação das pessoas para resolver problemas não sistematizados. É nessa época que surgem as primeiras universidades corporativas, tendo como fato impulsionador a alta competitividade do mercado.

O conceito de universidade corporativa (UC) surgiu nos EUA, em 1955, quando a *General Electric* criou a Crotonville. Mas, foi só a partir da década de 1980 que se assistiu a um aumento considerável destes novos espaços de formação. Segundo o estudo “Diretrizes futuras da Universidade Corporativa - 1999”, publicado pela consultoria *Corporate University Xchange* (CUX), existiam 400 universidades corporativas nos EUA no ano de 1988. Atualmente, já são cerca de 2 000. Este tipo de formação organizacional não é um modelo

exclusivo das empresas norte-americanas. Cerca de 40% das 500 maiores empresas mundiais instituíram estes novos espaços formativos (UNIBB, 2003b).

No Brasil, as primeiras universidades corporativas surgiram na década de 1990, com o advento de um mercado cada vez mais globalizado, pressionando, assim, as organizações a investirem na qualificação de seus colaboradores e a se comprometerem com seu desenvolvimento contínuo, como elemento-chave na criação de diferencial competitivo. Atualmente, segundo Junqueira e Vianna (2003), cerca de 60 empresas brasileiras estão desenvolvendo o projeto ou já implementaram a sua universidade corporativa.

As universidades corporativas surgem como resultado de uma substituição da visão tradicional de treinamento por uma perspectiva de educação corporativa, além da necessidade que possuem as empresas de realizarem uma gestão eficiente, de difundirem seus valores e sua visão estratégica (BERGO, 2002). Para Meister (1999), as universidades corporativas devem ainda suprir as deficiências provenientes da educação pós-secundária e proporcionar um processo de aprendizagem empresarial ativa e continuada.

Conforme Meister (1999), universidade corporativa (UC) consiste num sistema educacional implantado no âmbito de uma organização para atendimento de seus funcionários, clientes, parceiros e fornecedores, em alinhamento com as estratégias organizacionais.

Pelo que se depreende, a universidade corporativa cumpre, de fato, um duplo papel: introduz e desenvolve aprendizagens especificamente organizacionais e supre, por sua associação com o sistema formal de educação, eventuais lacunas da escolaridade no grau em que se encontre o empregado. Não duplica funções, acrescenta à formação geral e profissional aqueles elementos fundamentais ao desenvolvimento, tanto da empresa, como do empregado. Em sintonia com a era do conhecimento este modelo assenta-se na formação continuada como

o maior investimento a ser feito pela organização, porque acredita que é no conhecimento humano, em permanente evolução, que reside à possibilidade de crescimento da empresa.

Segundo a literatura corrente, pode-se afirmar que o atual sistema educacional no Brasil enfrenta uma crise de competência em suas funções básicas, tanto na abrangência como na efetividade de seus deveres para com a sociedade brasileira.

Assim, se a universidade, especificamente, discute internamente seu papel, colocado em xeque por definições políticas consideradas por muitos, equivocadas, ou por outras razões, e se questiona a relação entre seu papel original e aquele definido pela legislação atual que, segundo os acadêmicos a coloca refém do mercado, tais questões não dizem respeito ao que se atribui à universidade corporativa. O que esta última vem efetivando é uma saudável e frutífera relação com o sistema acadêmico, num intercâmbio de experiência e conhecimento que traz ao espaço organizacional, ao lado da meta do capital e do lucro, a reflexão sobre como fazer também dele um espaço de realização humana.

As queixas mais freqüentes dos empregadores, quanto às condições de ingresso no âmbito profissional, se referem à formação de atitudes profissionais, desenvolvimento de valores e da ausência de influência das empresas na definição dos currículos escolares. No entanto, como espaço de liberdade, criação e cultura, a Instituição de Ensino Superior tem uma função específica, diferente da universidade corporativa.

O mundo profissional propicia uma outra natureza de formação, são escolas de um outro tipo: dão conta, como recomenda Ribeiro (2003), da fluidez e da imprevisibilidade de rotinas e procedimentos de um modo que a escola formal jamais poderá fazer.

A metáfora da universidade, denominação bastante criticada entre os acadêmicos, é utilizada com a finalidade de criar a imagem sistêmica da empresa, não como “partes

isoladas”, mas sim, como um “todo integrado”. Conforme Meister (1999), um número cada vez maior de organizações está optando por denominar universidade a sua função educacional, porque a mensagem é clara: aprender é importante e, deste modo, essa conotação ganha mais destaque.

O Quadro 1, a seguir, pontua os focos das Universidades Acadêmicas e Corporativas:

Universidades Acadêmicas	Universidades Corporativas
Desenvolver competências essenciais para o mundo do trabalho	Desenvolver competências essenciais para o sucesso do negócio
Aprendizagem baseada em sólida formação conceitual e universal	Aprendizagem baseada na prática dos negócios
Sistema de educação formal	Sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências
Ensina crença e valores universais	Ensina crenças e valores da empresa e do ambiente dos negócios
Desenvolver cultura acadêmica	Desenvolver cultura empresarial
Formar cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade	Formar cidadãos competentes para gerar o sucesso da empresa e dos clientes

Quadro 1 – Universidades Acadêmicas e Universidades Corporativas: papéis

Fonte: Éboli (1999, p. 67).

O conceito de UC, segundo Meister (1999), assenta-se nos seguintes vetores:

- a) desenvolvimento de competências críticas, em vez de habilidades;
- b) foco voltado para privilegiar o aprendizado organizacional, fortalecendo a cultura corporativa, e não apenas o conhecimento individual;
- c) público interno e externo (clientes, fornecedores e comunidade), ao invés de somente funcionários; e

d) ênfase nas necessidades dos negócios, dando prioridade ao escopo estratégico e não focado exclusivamente nas necessidades individuais.

1.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Embora algumas empresas brasileiras tenham implantado universidades corporativas em suas estruturas, ainda não se tem claro se este modelo de gestão em educação está sendo compreendido e acolhido pelos funcionários dessas empresas.

Conforme Meister (1999, p.82):

Não é fácil comunicar muitas informações sobre a universidade corporativa e seu papel dentro dos negócios. Primeiro, algumas organizações desenvolvem uma visão inspiradora para a universidade corporativa, que depois é comunicada em uma única reunião ou através de um único memorando. Com uma comunicação tão lacônica, a gerência da universidade corporativa chega a ficar chocada quando percebe que poucas pessoas compreendem o que é uma universidade corporativa e porque a empresa decidiu criá-la. Numa segunda abordagem para divulgar a universidade corporativa, muito esforço é despendido na apresentação de “demonstrações práticas” a determinadas unidades de negócio, juntamente com a publicação de artigos nos boletins informativos da empresa, mas a maioria dos gerentes executivos ainda “não está entendendo direito”. O resultado prático é que o descrédito entre os funcionários aumenta e o respeito pelo valor da universidade corporativa diminui.

As universidades corporativas vêm enfrentando algumas críticas. Assim, numa lista de 15 perguntas sobre universidades corporativas, compilada em *workshops*, durante cinco anos (*Designing a Corporate University*), Meister (1999) considera as seguintes barreiras:

a) falta de comprometimento sustentado por parte da alta cúpula com o modelo de universidade corporativa;

b) falta de consenso entre os gerentes de nível médio sobre a necessidade de uma universidade corporativa;

- c) incapacidade de desenvolver um elo entre a universidade corporativa e as metas empresariais da organização;
- d) incapacidade de provar o valor da universidade corporativa; e
- e) falta de visibilidade da ênfase da corporação na aprendizagem.

Como última barreira, Meister (1999) argumenta que os funcionários não entendem o que a universidade corporativa tem a oferecer e nem como utilizar os recursos da aprendizagem.

Neste sentido, Senge (1999) preocupa-se exatamente com a questão da aprendizagem efetiva, dentro do ambiente empresarial. A indagação básica que o levou a desenvolver trabalhos nesta área, parte da seguinte questão: de que forma é possível tornar claras as novas idéias? Considera que a resistência à aceitação de uma nova idéia na empresa, acaba por levar, gerentes e funcionários, a terem dificuldades de operacionalizá-la.

Senge (1999) defende a premissa-chave de que a dificuldade de propagar novas idéias surge em decorrência de hábitos arraigados e velhas formas de pensar e agir. Romper com antigos procedimentos exige sempre esforço de auto-regulação de imagens internas. Os hábitos são, portanto, formas de agir e de pensar, de acordo com as verdades internas de cada um; isso é, segundo as suas compreensões e crenças. Desta forma, este “padrão de pensamento”, que Senge (1999) convencionou chamar de “modelos mentais”, afeta intrinsecamente a forma como se vê e se entende o mundo.

Ainda conforme explica Senge (1999), “os modelos-mentais” de executivos e funcionários podem impedir a aprendizagem do “novo”, congelando empresas e setores em práticas obsoletas, ou podem acelerar a aprendizagem dentro da organização. Ocorre que, muitas vezes os gerentes têm em mãos um modelo de gestão novo; porém acabam por

reproduzir o velho, por estarem presos a antigos procedimentos, não conseguindo transitar para a nova realidade.

Uma das funções do pensamento é guiar a ação. Assim sendo, um velho hábito pode ser substituído por um hábito novo, a partir da permissão interna de cada um. Decorre que, primeiramente, toma-se ciência de uma nova idéia; num segundo momento, o pensamento entra em ação e se é levado à dúvida que conduz à reflexão, formula questionamentos e, em terceiro lugar, surge uma nova regra de ação; isto é, uma “atitude”. Mas, nem sempre esse processo acontece em três etapas. A resistência num primeiro momento pode bloquear as duas etapas posteriores, e sendo assim, não surge a dúvida, que poderia conduzir à aceitação ou até mesmo, à rejeição de uma nova idéia. Senge (1999) observa que, não basta que a empresa comunique um novo modelo de gestão, mas é imprescindível que seus executivos e funcionários desenvolvam habilidades de reflexão e indagação.

As habilidades de reflexão levam as pessoas a uma “ação-consciente”, ao passo que as habilidades de indagação têm como propósito levar as pessoas além de seus próprios limites para explorarem “o novo”, ou “o desconhecido” ou ainda “a observarem pontos de vista diferentes dos seus”, o que conduz ao pensamento crítico. Senge (1999) considera ainda que, os funcionários devem aprender a associar “indagação e argumentação” pois, à proporção que isso ocorre, a meta deixa de ser “vencer a discussão” e passa a ser, encontrar o melhor argumento.

Nesta linha, Meister (1999) destaca que estratégias inovadoras podem não ser traduzidas em ação. Embora uma experiência-piloto possa provar a eficácia de seus resultados, nem sempre ela é aceita em larga escala. Desta forma, o modelo de gestão que se quer adotar acaba se perdendo no meio do caminho.

Admite-se que, em termos de estratégia, é necessário, numa empresa, que seus funcionários desenvolvam uma forte noção, diga-se, compreensão dos valores, cultura, tradições e filosofia do serviço, num processo de aculturação. Essa compreensão representa uma etapa importante, um processo no qual funcionários de todos os níveis estão envolvidos em um aprendizado contínuo e permanente para melhorar seu desempenho no trabalho.

No que concerne ao Banco do Brasil, a experiência em educação empresarial alcança quatro décadas, até evoluir recentemente para a concepção de sua Universidade Corporativa (BANCO DO BRASIL, 2003). Tal estrutura foi implantada em 05 de julho de 2002 com a intenção de ser um novo modelo em educação corporativa na organização.

Conforme Banco do Brasil (UNIBB, 2002) “ a Política de Profissionalização do Banco tem contribuído para melhorar a compreensão sobre a importância do autodesenvolvimento, e, conseqüentemente, para o incremento da demanda e da busca de alternativas para o aprimoramento profissional.” Estará isto, de fato, acontecendo?

Frente a tais inquietações, é que este estudo tem o propósito de reunir evidências empíricas, a partir do estudo de caso da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB) em Salvador (BA), para desvendar o problema que se segue: *As possibilidades de aprimoramento profissional e pessoal oferecidas pela Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB), em Salvador, vêm produzindo a compreensão dos objetivos que esta estrutura pretende alcançar, além do acolhimento dos seus instrumentos, pelos funcionários, no sentido de promoverem seu autodesenvolvimento e planejamento de carreira?*

A partir do problema apontado, decorrem as seguintes questões norteadoras do estudo.

a) Os funcionários do Banco do Brasil, em Salvador, dominam o conceito de universidade corporativa?

- b) Os funcionários compreendem quais são as diretrizes estratégicas e os eixos metodológicos da UniBB?
- c) Os funcionários acreditam que a universidade corporativa pode contribuir para o planejamento de suas carreiras?
- d) Os funcionários acolhem a universidade corporativa como um recurso de ampliação de sua empregabilidade?
- e) A UniBB incorpora-se ao cotidiano profissional destes funcionários?
- f) A comunicação interna tem contribuído para que os funcionários compreendam e acolham as possibilidades de profissionalização disponibilizadas pela universidade corporativa?
- g) Quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?

1.2 JUSTIFICATIVA

Universidade Corporativa é um tema que vem ocupando lugar central nos estudos da área da Administração. Tal modelo de formação organizacional é vislumbrado por alguns estudiosos como sendo um novo e revolucionário paradigma da capacitação de pessoas, tanto nas organizações privadas, como nas públicas.

A universidade corporativa tem sido uma das estratégias de que as organizações lançam mão para desenvolver as competências de seus funcionários e as suas próprias. Por meio dessas universidades, as empresas tentam superar o modelo estático e reativo de

treinamento e desenvolvimento corporativo, de modo a contribuir para o alcance dos seus objetivos.

O tema reveste-se de importância em função da sua atualidade e da relevância que a educação corporativa vem assumindo na gestão empresarial (EBOLI, 2001). Estudar “universidade corporativa” e seus contextos, passa a ser fundamental para todas as organizações que buscam a expansão e o aperfeiçoamento de toda a sua cadeia de relacionamento (clientes, funcionários, parceiros e fornecedores).

Para um novo modelo de gestão se disseminar por toda a empresa, é preciso, num primeiro momento, que os funcionários compreendam quais são os fundamentos da proposta, até para se posicionarem criticamente frente a ela, e é necessário também que tal modelo seja acolhido e adotado por todos que compõem a organização.

É também relevante verificar se os funcionários compreendem e acolhem o que vem a ser uma universidade corporativa implantada em sua empresa, pois, segundo Dengo (2001), o sucesso deste modelo em educação corporativa depende, dentre outros fatores, da sua efetiva contribuição para o planejamento de carreira e ascensão profissional destes funcionários.

Este estudo estará circunscrito à Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB), em Salvador (BA), buscando verificar como este modelo vem sendo compreendido e acolhido pelos funcionários.

Os programas bem sucedidos reconhecem que a comunicação efetiva do valor de uma universidade corporativa exige o envolvimento de muitos funcionários, conscientes das implicações desta proposta.

Sob a ótica da empresa Banco do Brasil, este estudo é relevante, pois poderá sinalizar ações que aperfeiçoem as estratégias de operacionalização de sua universidade corporativa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Verificar se os funcionários do Banco do Brasil em Salvador compreendem os objetivos e acolhem as possibilidades de aprimoramento profissional e pessoal da universidade corporativa.

1.3.2 Objetivos específicos

1) Avaliar a compreensão dos funcionários com relação ao conceito de universidade corporativa (UC).

2) Verificar o acolhimento dos funcionários quanto às possibilidades de profissionalização, disponibilizadas pela UC.

3) Identificar se e como a universidade corporativa auxilia os funcionários no planejamento de suas carreiras e na ampliação de sua empregabilidade.

4) Verificar se a comunicação interna tem contribuído para que os funcionários compreendam e acolham as possibilidades de profissionalização disponibilizadas pela universidade corporativa.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este primeiro capítulo trouxe uma breve introdução ao trabalho, onde se conceituou universidade corporativa e se explicitou em qual contexto ela surgiu, apresentou-se o

problema e as questões orientadoras da pesquisa, a relevância da investigação, a delimitação do estudo e os objetivos a serem alcançados.

No segundo capítulo está organizada a fundamentação teórica, onde foram feitas revisões bibliográficas sobre educação, aprendizagem humana, aprendizagem organizacional, educação corporativa e universidade corporativa.

No terceiro capítulo descreveu-se a instituição Banco do Brasil, ambiente de realização da pesquisa, com ênfase para a história da educação corporativa no Banco. Neste capítulo também são descritos os aspectos conceituais e estruturais da Universidade Corporativa Banco do Brasil, caso objeto deste estudo.

O quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos empregados no trabalho, isto é, a fundamentação empírica do estudo, detendo-se no método da pesquisa, fundamentado em estudo de caso, no campo de estudo, na população e amostra, e nos procedimentos, de coleta e análises dos dados.

O encontro da fundamentação teórica com a fundamentação empírica e os dados coletados, propiciou, no capítulo quinto, a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.

O sexto e último capítulo apresenta as conclusões e recomendações finais do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO NA ERA DO CONHECIMENTO

A Educação, do latim *educere*, que significa extrair, tirar, desenvolver, consiste, essencialmente, na formação do homem. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Na “era do conhecimento”, é necessário e urgente propiciar uma educação que instrumentalize as pessoas para interagir na sociedade como cidadãos críticos, conscientes, participativos e agregadores de resultado. Freire, P. (1983) afirma que “toda ação só será realmente transformadora se tiver na base, a educação”.

Esta emergente "era do conhecimento" traz instigantes desafios para as instituições e indivíduos. Um deles, crucial, é definir novas posturas do sistema de educação frente a esta nova realidade e generalizá-las.

Conforme Bengtsson (2002), para este desafio certamente não há respostas fáceis. Este argumenta que nossos atuais sistemas de educação não foram construídos para a economia do conhecimento, e sim para a industrial, há aproximadamente 100-150 anos. A economia baseada no conhecimento se caracteriza por considerá-lo como um dos fatores de produção e o único recurso significativo e duradouro para as organizações. Ainda segundo o mesmo

autor, há menos espaço neste cenário, para grandes instituições reivindicarem o monopólio do conhecimento. Em lugar disto, haverá uma crescente oferta e procura pela produção, mediação e uso do conhecimento. Daí a responsabilidade do sistema educacional no sentido de generalizar a postura filosófica, que traz em si a convicção da incompletude do homem e a busca permanente do novo. É isto que diferencia o consumidor de conhecimento, daquele que com ele se relaciona filosoficamente.

O conhecimento é o principal fator de inovação disponível ao ser humano, concepção que não é totalmente nova, mas que aflora de maneira mais contundente neste novo contexto. Não é apenas um recurso renovável, ele cresce exponencialmente à medida que é explorado. Desde que se abandonou o paradigma de verdade universal, o conhecimento é visto como processual, dinâmico e acompanha a vida humana não como mera cópia do mundo exterior, mas como guia para a ação. Ele emerge da interação social e tem como característica fundamental poder ser manifestado e transferido, atualmente, por várias tecnologias de comunicação. Antes, contava-se apenas com a tecnologia oral e a escrita; agora se acrescenta a virtual. Assim, a capacidade de aprender, de desenvolver novos padrões de interpretação e de ação, depende da diversidade e da natureza vária do conhecimento e de suas tecnologias.

Zabala (1998) e Masseto (1998), destacam que a educação para uma sociedade baseada no conhecimento deve voltar-se para alguns aspectos, tais como:

- a) Educação significativa (aquisição de novos significados e relacionamentos entre idéias, com a formação de uma consciência crítica, oposta ao aprendizado mecânico).
- b) Educação participativa (compromisso entre educadores e aprendizes).
- c) Educação contextualizada (as situações-problema e as tarefas devem estar inseridas e desvendadas pelo contexto da comunidade e da sociedade do aprendiz).

d) Multidisciplinaridade (a interação entre educadores e a interação entre conteúdos deve ser prioritária).

e) Educação cooperativa (a cooperação entre aprendizes deve ser fomentada – assume-se que o professor é um aprendiz/mediador).

f) Educação pró-ativa (o aprendiz deve ser incentivado a eleger suas próprias prioridades de formação – atualmente, não raro, o aprendiz não demonstra saber o que quer, o professor é quem elege).

g) Educação inclusiva (o desafio da emergente era do conhecimento é evitar que o conhecimento seja um grande fator de divisão).

h) Educação continuada (formação permanente que se inicia nos primeiros anos de escola e se prolonga por toda a vida).

Belluzzo (2003) ressalta que a visão educacional, considerada predominantemente tradicional, fundamenta-se no conceito-chave de que o professor transmite um conjunto fixo de informações aos alunos. Conforme a autora, há que se substituir tal visão por um enfoque alicerçado em processos de construção, gestão e disseminação do conhecimento, com ênfase no “aprender a aprender” e na educação ao longo da vida, pois o homem é ativo no processo do conhecimento (VYGOTSKY, 1988).

Esse enfoque é também explicitado por Assmann (2001, p.32):

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. No que tange ao social, o "produto" da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão.

Délor (2001, p.89-90), em uma reflexão sobre educação continuada, afirma :

Não basta que cada qual acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que se possa abastecer indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DÉLORS, 2001).

O sistema educacional vê-se, assim, confrontado com requisitos cada vez mais elevados ao nível da criatividade, da aplicação e disseminação da informação, da transferência e adaptação de conhecimentos a novas situações socialmente relevantes e/ou exigentes, susceptíveis de ocorrer ao longo da vida. Portanto, a preparação para responder a tais exigências coloca à educação, em todos os níveis, um desafio importante: o desenvolvimento de um intelecto habituado ao pensamento crítico, à aprendizagem autônoma, em síntese, ao processamento, elaboração e estruturação da informação para a geração do conhecimento (BELLUZZO, 2003).

Ainda, segundo Belluzzo (2003), educar, sob esse cenário, significa incentivar a autonomia individual e a solidariedade, prevenir insucessos e lutar contra as desigualdades, favorecer o ensino experimental e o espírito científico, abrir novos horizontes, aliando a compreensão das origens e raízes à identidade da inovação científica e tecnológica, condições essenciais à mudança orientada para um desenvolvimento humano integral.

Sabe-se, no entanto, que não é fácil educar em uma sociedade cada vez mais competitiva nos planos individual e da organização, considerando que este contexto pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades.

2.2 EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DA EMPRESA

Educação para a empresa ainda é tema pouco discutido ao longo da história. Formar mão-de-obra distanciava-se da política educacional e esta estrutura relegava a educação profissional ao segundo plano. Desde sua origem, a formação profissional dividiu-se entre os que tinham acesso aos estudos (pessoas de poder econômico) e os que executavam as operações (pessoas de pouco ou nenhum poder econômico). Nesse sentido, a sistematização do aprendizado e sua universalização materializaram-se enquanto direito social apenas no século XX.

No Brasil, no final de 1941, o Ministério da Educação organizou uma comissão com o intuito de padronizar o ensino de ofícios e elaborar um projeto de diretrizes de ensino industrial no Brasil. Em 1942, o Decreto-lei nº 4.087, Lei Orgânica do Ensino Industrial, deslocou o ensino profissional para o ensino de grau médio e o ensino primário caracterizou-se com conteúdos gerais. Em 1943, para suprir as necessidades do mercado, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

No que diz respeito à formação para o exercício profissional no âmbito da empresa, até os anos 1970, se limitava ao treinamento para a produção em série e padronizada. Apenas uma parcela dos trabalhadores precisava desenvolver competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. A baixa

escolaridade dos trabalhadores do nível operacional não era percebida como um fator relacionado diretamente com a produtividade e a expansão da economia.

Ainda nos anos de 1970 é que a Formação Profissional passou a ser vista como relevante no âmbito nacional, entrando todo o sistema educacional pela teoria do Capital Humano. Isto coincide com a substituição dos paradigmas tayloristas e fordistas, para o de produção flexível.

Cunha (2000) reforça que mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro), e a modificação de traços fundamentais da política educacional à época, um aspecto muito importante dela permaneceu adiante, aumentando a aprendizagem de ofícios industriais, associando escola, empresa e a entidade em que ela se desenvolve de forma mais acabada, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Nos anos 1980, novas formas de organizações e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho brasileiro, onde o emprego de tecnologias complexas foi agregado à produção, expansão do setor de serviços, além do crescimento da internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base da educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional de técnicos e educação continuada, para a atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. A educação para o trabalho passa a ser uma das estratégias para que os cidadãos tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que viabiliza sua efetivação.

Nesse sentido, entende-se que a responsabilidade desse processo se constrói no decorrer da vida do homem, levando-se em conta questões históricas, culturais,

antropológicas, econômicas e sociais, sendo que cada uma dessas dimensões vem agregar-se ao desenvolvimento humano.

A formação do trabalhador acontece sob diversas circunstâncias: cultura empresarial vigente, recursos, espaço, pessoas, tecnologias, bem como dificuldades: escolaridade mínima, analfabetismo, alterações constantes da exigência do mercado. Diante disso, cabe à sociedade e às empresas aproximar seu projeto de desenvolvimento à qualidade necessária e exigida para a manutenção do trabalhador no mercado de trabalho. Sendo assim, vale salientar a importância fundamental de fortalecer a política da educação brasileira, vincular o plano estratégico do governo à garantia da formação do trabalhador e do próprio plano de educação das empresas.

No caso brasileiro, formulou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que procura estabelecer os direcionamentos da educação, propondo, a despeito das condições de trabalho e de educação, no decorrer de seus artigos, uma educação ampla, continuada e vinculada com a formação do trabalhador ao mundo do trabalho, como se pode observar em seu artigo 1º, retratado abaixo:

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

1º Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

2ª A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

A educação, sempre vista como uma “ilha salvadora”, tem como princípio desenvolver o homem para que tenha subsídios suficientes para exercer sua cidadania e qualificar-se ao trabalho. Para tanto, em seu artigo 4º, o Estado garante, teoricamente, o acesso à educação do ensino fundamental, de forma gratuita e obrigatória, para todos que não tiveram acesso à escola em idade própria, oferecendo ensino no período noturno, para que jovens e adultos

sejam atendidos a partir de suas necessidades e disponibilidades. Cabe, ainda ao Estado, “recensar a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso” , LDB, art.5º, parágrafo 1º - I (BRASIL,1996).

Nogueira (1999) reflete que a sociedade atual vive, como aconteceu dos anos 1930 a 1950 do século vinte, a euforia da educação. Ela é vista como redentora, capaz de eliminar os problemas sociais e econômicos, como se estivesse relacionada às causas e não aos seus efeitos, deixando o principal, o econômico, como secundário. Há uma idéia generalizada de que a escolarização de um povo define o progresso técnico, cultural e, conseqüentemente, econômico de uma nação.

A educação, neste cenário, se constitui de acordo com a lógica do mercado. O sistema educacional é subordinado às necessidades do mercado. O que prevalece é o lado instrutivo, do acúmulo de conhecimentos e informações. Há uma corrida à educação como se ela pudesse garantir mobilidade social e dias melhores para todos, independentemente de outros fatores, o que nem sempre se verifica. A visão da educação na empresa se alinha a esta compreensão.

Este quadro reflete o modelo neoliberal, braço político do capitalismo, que tem como características o estado mínimo (para o cidadão e máximo para o capital) e o mercado livre, onde tudo é regulado por ele. A centralidade está no mercado e não no indivíduo.

Segundo a lógica do mercado, a educação na empresa está posta a serviço de seus interesses. A questão da reestruturação produtiva e da gestão empresarial, que transformam empresas de produtos em empresas de serviços, de inteligência, de conhecimento, faz com que a educação seja vista como um agente de mudanças. A educação na empresa, entendida como instrumento de complementação e formação profissional das pessoas que a compõem, é também o instrumento e reflexo da ideologização do capital.

Betini (2002, p.26) observa:

O capitalismo, por meio de sua versão neoliberal, molda a vida da sociedade. A educação adquire um caráter mercantilista, um modelo administrativo empresarial com fortes características industriais em que as grandes preocupações passam a ser as receitas financeiras, os lucros.

O pedagógico está diretamente ligado à qualidade do ensino, entendida como meio de geração de mais receitas, mais lucros. Os negócios da educação, no Brasil, faturam 90 bilhões de reais por ano e representam 9% do PIB brasileiro, mais do que outros setores vitais para a economia brasileira, como é o caso do energético.

A previsão é de que os negócios em educação sejam o setor que mais cresça no mundo nos próximos 20 anos. A educação é transformada em uma mercadoria com forte valor de troca, se bem que, para isso, precisa estar bem consubstanciada com profundo valor de uso, caso contrário, o indivíduo não se sustenta ou evolui no mercado de trabalho. A educação escolar está impregnada pelos interesses do mercado, do poder dominante, e ideologizada por eles.

Na empresa, os seus ideais e os seus objetivos em fazer a educação dos seus empregados, estão voltados a interesses de negócios, isto é, aumento da produtividade e de sua competitividade no mercado. Como o conhecimento passa a ser um fator estratégico de negócios, o desenvolvimento da capacidade e do potencial humano para o conhecimento passa a ser o referencial da educação na empresa. É necessário que as competências e as habilidades das pessoas estejam alinhadas e aliadas às competências de negócios da empresa.

Observa-se também que a educação passa a ter um papel mais amplo do que simples treinamento e desenvolvimento. Os efeitos da reestruturação produtiva, a automação, a mecanização e a terceirização de tarefas mais simples, repetitivas, fazem com que, aos "incluídos", sejam determinadas tarefas e processos mais complexos, portanto, com uma

exigência de competências, habilidades, conhecimentos e comportamentos diferenciados. Ao funcionário é dada a tarefa de pensar, de ser criativo. Treinamento só não basta. É necessário, também, o envolvimento, a participação, alcançados com programas contínuos de educação, complementados por outros programas que privilegiam a retenção e o compromisso das pessoas com a empresa para a qual trabalham. No entanto, ainda se constata que em muitas empresas prevalece o conceito tradicional de qualificação, entendido como treinamento para a execução de uma tarefa.

Segundo Cortella (2001, p.32), a função da educação "não é preparar alguém para ir a algum lugar, mas para que tenha condições de ir". A própria educação se transforma em uma competência.

Como já mencionado, é partir de 1980, justamente quando se intensifica a aplicação da reestruturação produtiva, que se observa uma cobrança contínua das empresas para que as pessoas se autodesenvolvam e adquiram as competências necessárias para executar o seu trabalho. A auto-educação se justifica pela própria natureza da educação. Isto também se verifica em Charlot (2000, p.47):

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa [...]. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é "desejo de"; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

A educação na empresa é aquela que prepara uma pessoa para exercer uma profissão (educação profissional), seguir uma carreira (desenvolvimento profissional) ou executar uma tarefa (treinamento profissional).

Entende-se essa educação como a preparação do indivíduo para exercer o seu papel e atuar como um profissional criativo, tanto no ambiente interno, como na sua vida particular, na comunidade onde vive. As pessoas, quando participam de programas educacionais nas

empresas, podem colocá-los em duas dimensões: uma dimensão de negócios, a serviço da empresa, e uma dimensão pessoal como formação e enriquecimento do capital cultural, do capital humano próprio. A empresa forma para si, para o indivíduo, mas também para a sociedade, para o sistema. Neste contexto, é importante avançar cada vez mais na compreensão das características da aprendizagem humana, ponto que será abordado em seguida.

2.3 APRENDIZAGEM HUMANA

A palavra aprendizagem deriva do latim *apprehendere* e significa agarrar, apanhar, segurar, apoderar-se.

Desde a antiguidade, filósofos e pensadores preocuparam-se com a questão da aprendizagem do tipo “verbal” ou “ideativo”. Daí a razão das primeiras teorias se confundirem com as explicações dos processos lógicos e com as teorias do conhecimento. “A noção de aprender se confundia com a ação de captar idéias, fixar nomes, retê-los e evocá-los. Isso seria, há um tempo, conhecer e aprender.” (CAMPOS 1978, p.37).

Mesmo assim, o comportamento humano, agora tão importante para o entendimento, fascinou pensadores tais como Aristóteles e Platão. De acordo com Merriam e Caffarella (1991), as visões desses filósofos ainda têm um papel significativo para pesquisas atuais sobre aprendizagem conduzidas por psicólogos e educadores.

Sócrates, Platão e Aristóteles são pensadores da escola do Racionalismo, cuja ênfase é a razão, onde o conhecimento é inato, e o sujeito confere ao objeto o conhecimento prévio que traz consigo.

Para Sócrates, o conhecimento preexiste no espírito do homem, e a aprendizagem consiste no despertar desses conhecimentos inatos e adormecidos. Aristóteles ensina que todo conhecimento começa pelos sentidos, rejeitando a preexistência das idéias em nosso espírito. Ele lançou, portanto, o fundamento para o ensino intuitivo (CAMPOS, 1978).

John Locke, filósofo britânico do séc. XVII, afirma ser a mente humana originalmente vazia, e a experiência, a base do conhecimento. O conhecimento é adquirido por meio das informações sensoriais, da reflexão, da percepção que a mente tem de suas próprias operações. Sendo que a capacidade de pensamentos complexos e abstratos surge do combinar e relacionar idéias obtidas pela reflexão e pela sensação (MATUI, 1996).

Não há teoria de aprendizagem generalizadamente aceita. A primeira dificuldade reside no conceito de aprendizagem, que apresenta tantas variações, quanto teorias. Para Hilgard (1973, p.3), a aprendizagem

é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo (por exemplo, fadiga, drogas, etc.).

Já para Becker (1993, p.26), a aprendizagem

é a aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento: isto é, uma mudança nas respostas de um organismo ao ambiente que melhore tais respostas em vista da conservação e do desenvolvimento do próprio organismo.

Todas as teorias de aprendizagem, no entanto, buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensinar e aprender, partindo do reconhecimento da evolução cognitiva do homem, e tentam explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento. A aprendizagem não seria apenas inteligência e construção de conhecimento, mas, basicamente, identificação pessoal e relação através da interação entre as pessoas.

Aprendizagem não se confunde necessariamente com desenvolvimento intelectual. Piaget (1974, p.52), um dos mais notórios e respeitados teóricos da aprendizagem, distingue, no processo da formação de conhecimentos, sete componentes, dos quais somente um é considerado aprendizagem *stricto sensu*. Assim,

No sentido restrito (str.s.) só falaríamos de aprendizagem na medida em que um resultado (conhecimento ou atuação) é adquirido em função da experiência, essa experiência podendo, aliás, ser do tipo físico ou do tipo lógico-matemático ou dos dois.

Não se pode dizer que exista uma aprendizagem que inicie na *tábula rasa*. Uma aprendizagem *stricto sensu* é sempre precedida por um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Não basta a interação entre sujeito e objeto para aquele que construa conhecimento: uma aquisição a partir de uma experiência só é possível se existirem condições para isto. Pode-se dizer que aprender é criar esquemas de assimilação, ou seja, aprender é criar instâncias internas que possibilite assimilar algo diferenciadamente das assimilações anteriores, estando aí uma condição necessária, para que seja possível esta assimilação.

De toda forma, as teorias de aprendizagem têm em comum o fato de assumirem que indivíduos são agentes ativos na busca e construção de conhecimento, dentro de um contexto significativo.

No campo da aprendizagem, há muito que ser pesquisado tanto na área técnica, quanto na área da Psicologia e da Pedagogia. Algo que se legou destas duas áreas é a característica ativa que o aprendizado parece apresentar. Desta forma, não se concebe mais o homem como um receptor de conhecimento, mas um construtor de algo com o qual ele interage em termos sociais e físicos.

No Quadro 2, encontram-se resumidas as características de algumas das principais teorias de aprendizagem.

Teorias de Aprendizagem	Características
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. Níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.
Teoria Construtivista de Bruner	O aprendizado é um processo ativo, baseado em seus conhecimentos prévios e os que estão sendo estudados. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. Aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento. Instrução relacionada a contextos e experiências pessoais.
Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky	Desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade (ZPD); o indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos.
Aprendizagem baseada em Problemas/ Instrução ancorada (John Bransford & the CTGV)	Aprendizagem se inicia com um problema a ser resolvido. Aprendizado baseado em tecnologia. As atividades de aprendizado e ensino devem ser criadas em torno de uma "âncora", que deve ser algum tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema.
Teoria da Flexibilidade Cognitiva (R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson)	Trata da transferência do conhecimento e das habilidades. É especialmente formulada para dar suporte ao uso da tecnologia interativa. As atividades de aprendizado precisam fornecer diferentes representações de conteúdo.
Aprendizado Situado (J. Lave)	Aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. O aprendizado é fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.
Gestaltismo	Enfatiza a percepção ao invés da resposta. A resposta é considerada como o sinal de que a aprendizagem ocorreu e não como parte integral do processo. Não enfatiza a seqüência estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o <i>insight</i> tem origem, quando a relação entre estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.
Teoria da Inclusão (D. Ausubel)	O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para ocorrer a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.
Aprendizado Experimental (C. Rogers)	Deve-se buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem sucedido. Enfatiza a importância do aspecto interacional do aprendizado. O professor e o aluno aparecem como os co-responsáveis pela aprendizagem.
Inteligências múltiplas (Gardner)	No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

Quadro 2 - Teorias da Aprendizagem

Fonte: Fleury e Fleury (2002, p.23).

Quando se fala em aprendizagem é preciso ter em mente que essa não significa apenas uma ação de enfrentamento da realidade, mas envolve também um movimento de reflexão acerca dessa ação.

Tal aspecto é discutido por Kim (1993), para quem a aprendizagem engloba dois significados: saber fazer (*know-how*) e saber o porquê (*know-why*). Enquanto o primeiro está relacionado à aquisição das habilidades físicas necessárias à produção de uma ação, o segundo envolve a habilidade de articular um entendimento conceitual acerca da experiência ocorrida. Dessa forma, a aprendizagem implica o incremento da capacidade de efetivar uma ação, conectando pensamento e ação.

Segundo Kolb (1984), a pessoa está continuamente envolvida em um ciclo que se inicia com a observação de uma experiência concreta, sobre a qual faz reflexões, forma conceitos abstratos e generalizações, que serão implementados em uma nova situação, o que dá início a um novo ciclo.

Ainda conforme Kolb (1984), o processo de aprendizagem possui duas dimensões básicas: a dimensão que representa a experiência concreta e o conceito abstrato e a dimensão da experiência ativa e, do outro lado, a reflexiva. Dessa forma, as pessoas exercitam a função de ator passando para a de observador. Cada pessoa desenvolve um estilo próprio de aprendizagem, priorizando ser ativo/reflexivo ou concreto/abstrato de acordo com a situação.

No que se refere ao processo da aprendizagem, destacam-se duas correntes: a *behaviorista* e a *cognitiva*. A primeira focaliza sua atenção sobre o comportamento, percebido como algo observável e mensurável, resultante de uma relação de estímulos-respostas. Para os *behavioristas*, planejar a aprendizagem implica definir todas as etapas do processo, passíveis de previsão, observação e mensuração. O modelo cognitivo, por sua vez, considera os dados objetivos no processo de aprendizagem, mas sem ignorar elementos subjetivos, como, as

crenças, valores e percepções individuais que afetam e condicionam a maneira de apreensão da realidade. Em vista disso, os defensores desta corrente pretendem conseguir explicar de maneira mais adequada fenômenos mais complexos (FLEURY; FLEURY, 2000).

Aprender relaciona-se ao existir, e isto é promover saltos, crescer, ir além de si mesmo. A cada momento, o ser humano é outro, naquilo que lhe é essencial: a consciência de nunca estar satisfeito consigo mesmo, da necessidade da busca e da conquista de novos valores.

Em sua forma crítica, a aprendizagem leva ao reconhecimento de seu estado de finitude, de limitação, de incompletude, por isso em constante processo de interação "problematizante". "[...] face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-o na medida em que são válidos." (FREIRE, P., 1997, p.27).

O sujeito cognoscente, aquele que conhece, é o ser humano, que opera como observador, isto é, faz distinções na linguagem: toda explicação da realidade é autoreferente, só existe porque o observador é capaz, por meio de seu aparato biológico sensorial, apreender a realidade e explicá-la a si ou a outros, por meio de uma linguagem (MATURANA, 1997). Aprender é, pois, a capacidade de executar novas condutas, ou ainda, de explicar a realidade de outra maneira, a partir de novas coerências e conexões. É um processo individual controlado por quem aprende. Àquele que ensina cabe propiciar condições adequadas de aprendizagem.

Quando se trata de aprendizagem, as fronteiras entre Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia não são bem definidas. É também relevante tratar-se da aprendizagem de adultos, que em muito difere da aprendizagem de crianças.

Adultos não são crianças grandes. O adulto aprende de maneira dinâmica, a partir de questionamentos que lhe são significativos. O adulto, quando aprende, passa a explorar novos problemas e a enfrentar novos desafios através de conhecimentos, habilidades e atitudes por ele mesmo criados.

Estudo do Núcleo Técnico Pedagógico (2003, p.53) aponta:

A educação de adultos assume múltiplas facetas: é o substituto da educação primária para uma grande parte dos adultos do mundo; é o complemento da educação elementar ou profissional para inúmeros indivíduos que receberam um ensino insuficiente; favorece a educação permanente daqueles que auxiliam ao processo educativo, face às novas exigências do ambiente; aperfeiçoa a educação dos que possuem uma formação de nível elevado; e constitui um modo de desenvolvimento individual para todos os sujeitos envolvidos.

Percebe-se que o adulto é capaz de aceitar responsabilidades, de abstrair, generalizar, julgar, deduzir, induzir e seguir todo o tipo de raciocínio; possui equilíbrio de personalidade; pode, sabe e quer formar-se por si mesmo; busca experimentar e persegue o novo, é capaz de integrar uma experiência no sentido de auto desenvolver-se e crescer; de acordo com Rogers (apud DONADIO, 1999, p. 45) “possui um sistema regulador que avalia e distingue as experiências que contribuem e que não contribuem para seu desenvolvimento e auto realização”; “o homem se sabe inacabado e quer se educar.” (FREIRE, P., 1983, p. 35).

Freire, P. (1983, p.70) fornece ainda mais elementos para essa reflexão quando, ao falar sobre a pedagogia libertadora, argumenta:

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homens, mas sobre homens e suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

A aprendizagem deve, portanto, considerar como o adulto vê a si mesmo; deve levar em conta as suas experiências anteriores, considerar sua perspectiva temporal – em querer

aplicações em curto prazo – e centrar o ensino em seus problemas, em suas necessidades reais e concretas.

O homem não pode ser considerado um simples depósito dos conhecimentos existentes em um mundo pronto. Ele deve ser colocado no plano de suas interações com o contexto que o cerca, e à proporção que cria consciência do mundo no qual se encontra inserido torna-se capaz de transformá-lo pela criatividade movida pelos desafios presentes nesse mundo.

Assim, o homem não deve ser visto como um objeto que precisa ser adaptado às necessidades de um mundo que existe previamente e para o qual ele não contribuiu. O homem é sim o sujeito do processo, agente de transformação da realidade de acordo com suas necessidades e interesses.

2.4 PADRÕES E MODELOS DE APRENDIZAGEM HUMANA

Muitos autores definiram padrões para análise do fenômeno da aprendizagem. Entre eles: Ahmad (1994); Brookfield, (1986); Cervero, Miller e Dimmock (1986). Brookfield, (1986) afirma que a aprendizagem pode se dar de formas e naturezas diversas – informal, formal e autodirecionada – e que “a aprendizagem acontece por diferentes caminhos, em diferentes tempos e por diferentes propósitos”.

Quando se pensa em aprendizagem de adultos, vem sempre à memória um contexto com salas de aulas, seminários, cursos e treinamentos, ou seja, uma aprendizagem com um escopo mais formal. A aprendizagem em cenários formais foi e continua sendo a área mais estudada e pesquisada por educadores e pesquisadores como Brookfield (1986); Merriam e

Caffarella (1991). Esta se define como sendo a aprendizagem que ocorre sob instrução de um professor, que tem o papel de mediador em uma sala de aula (MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

Existem várias modalidades de aprendizagem formal de adultos. Cervero, Miller e Dimmock (1986) identificaram as seguintes: 1) cursos ministrados pelas universidades; 2) workshops e seminários; 3) cursos internos oferecidos pelas organizações; e 4) programas formais de auto-estudo. Para Brookfield (1986), as formas de aprendizagem formal são: 1) alfabetização; 2) educação contínua; e 3) treinamentos, entre outros.

Outra modalidade, a informal, é reconhecida na literatura com uma forma significativa de aprendizagem (BROOKFIELD, 1986; CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986; MARSICK, 1988; MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

A aprendizagem informal é apresentada como um conjunto de atividades “tomadas” pelos indivíduos para informar sobre a vida e suas possibilidades, Houle (apud MORAES, 2000). Podem ser considerados como meios informais: redes de aprendizagem, relacionamentos e realidades não-institucionais (SILVA, 2000). Na aprendizagem informal, normalmente, não existe uma lição ou unidade formal de estudo, ela ocorre por meio de situações entre mestre e aprendiz, ou seja, em contexto de estágios e intercâmbios (IMEL, 2000).

Para Brookfield (1986) e Cervero, Miller e Dimmock (1986) a aprendizagem informal consiste de: 1) redes de aprendizagem; 2) ação comunitária; 3) aprendizagem auto-direcionada em atividades não-organizacionais; 4) consultas a referências teóricas; 5) ajuda dos superiores; e 6) adoção de diferentes abordagens de trabalho.

Brookfield (1986) aponta também as redes de aprendizagem, caracterizadas como conjuntos de pessoas com o mesmo nível de “status” que se encontram informalmente para trocar conhecimentos, informações, idéias, resolver problemas sendo que estas atividades não estão relacionadas a um modo formal de aprendizagem, ou seja, não estão afiliadas a instituições de ensino formal.

Enfim, muitos autores afirmam que a aprendizagem formal é apenas uma “ponta do iceberg” sendo que a maior parte do iceberg, ou seja, da aprendizagem de adultos, ocorre sob a forma informal (CERVERO; MILLER; DIMMOCK, 1986; FOX, 1997; MARSICK, 1988; MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

A forma de aprendizagem autodirecionada focaliza-se no processo pelo qual os indivíduos controlam seu próprio aprendizado e, em particular, estabelecem seus próprios objetivos de aprendizagem, alocam recursos apropriados e decidem qual o método de aprendizagem para usar e avaliar seus progressos (CANDY, 1991; MERRIAM; CAFFARELLA, 1991).

Merriam e Caffarella (1991, p.55) observam:

Existe um número de variáveis que determina como as pessoas aprendem por si mesmas: a motivação própria dos aprendizes, as circunstâncias em que os aprendizes se encontram [...] O conhecimento prévio e experiência com o conteúdo a ser aprendido e acontecimentos [...] A habilidade do aprendiz de localizar recursos apropriados e úteis tem sido muitas vezes citado como um aspecto-chave da aprendizagem por si mesmo.

Contudo, essas autoras comentam que a aprendizagem autodirecionada não significa, necessariamente, que isto acontece de forma isolada, pode ocorrer com a assistência dos amigos, dos especialistas, dos chefes, entre outros. Segundo Candy (1991), a aprendizagem autodirecionada pode ser vista como sendo um atributo pessoal, uma procura por oportunidades, e como um meio de controlar sua própria educação.

Knowles (1990) ressalta que os adultos são autodirecionados e contam com a responsabilidade para tomar decisões. Muitos teóricos argumentam que a aprendizagem autodirecionada de adultos ocorre, principalmente, em ambiente de trabalho (MARSICK, 1988; BASKETT, 2003). Baskett (2003) identificou cinco características da aprendizagem autodirecionada no ambiente de trabalho, relacionadas com o contexto de trabalho em si: ter liberdade, controlar e/ou escolher, enfrentar desafios externos e pressões, estar motivado e estimulado, ter consciência de si e dos outros.

Em relação aos níveis de aprendizagem, Argyris e Schön (1978) classificam-nos em Modelo de Aprendizado I e Modelo de Aprendizado II. O real aprendizado ocorre somente quando os modelos mentais que guiam o comportamento são alterados pelas próprias respostas que eles provocam:

a) Modelo de Aprendizado I – Associado à simples solução de problemas em que as pessoas escondem suas verdadeiras crenças e opiniões, o que reduz o aprendizado, pois as pessoas passam a resistir a mudanças que contrariem sua posição oficialmente assumida. Esse modelo enfatiza, excessivamente, as idéias e a racionalidade. Todas as pessoas utilizam uma teoria de uso comum nas situações difíceis, visando a maximizar ganhos, a minimizar perdas e a evitar embaraços.

b) Modelo de Aprendizado II – Envolve uma ligação entre os aspectos emocionais e intelectuais do ser humano no processo de aprendizado. Esse modelo só ocorre, em geral, nos momentos de crise ou revoluções provocadas por eventos internos e externos, como por exemplo, na troca da direção da empresa. Ele envolve a investigação dos pontos de vista e experiências dos outros, permitindo a aprendizagem sobre as visões dos outros, minimizando as atitudes defensivas.

A aprendizagem individual ocorre em um âmbito que é específico e restrito “ao indivíduo”. Contudo, é possível refletir sobre a aprendizagem como fenômeno organizacional, sendo o ponto central da abordagem que se segue.

2.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Na perspectiva da aprendizagem organizacional, Freire, L. (2003) provoca a seguinte reflexão:

Aprende-se a viver em sociedade, envelhecer, amar. Aprende-se a construir, transformar, criar. Aprende-se novas línguas, novos conhecimentos, novas habilidades. Aprende-se a trabalhar e trabalhamos aprendendo. Aprende-se com a vida e com as pessoas. Aprende-se com os mais velhos e com os mais novos. Passa-se, enfim, a vida aprendendo. Isso é insofismável. E quanto às organizações, elas também aprendem?

Para o mesmo autor, as empresas não apenas aprendem como são obrigadas a aprender, até por uma questão de sobrevivência. Elas aprendem a ouvir e a atender as necessidades do cliente, aprendem a modificar processos, a criar novos produtos e serviços.

Cabe destacar que a palavra organização, do grego *organon*, significa algo como “reunião de meios para atingir um fim”. Nas línguas ocidentais, ela adquiriu vida própria, passando também a representar uma “reunião de meios” específica, juridicamente determinada, da qual as empresas são as representantes maiores. A disposição de um grupo de jogadores em campo, ou de peças de mobiliário numa casa é ainda uma organização no seu sentido amplo (FREIRE, L., 2003).

Freire, L. (2003) esclarece ainda que, a Organização, no sentido jurídico, é uma reunião de pessoas e coisas com o objetivo de produzir determinado bem ou prestar

determinado serviço. Ela reúne elementos materiais, como prédios, móveis, equipamentos, veículos etc. e elementos imateriais, como a tecnologia ou o sistema operacional adotado durante suas atividades.

Segue Freire, L. (2003) afirmando, que as organizações aprendem especialmente porque há pessoas nas organizações, pessoas que já aprenderam e que estão aprendendo. O ambiente das organizações constitui-se assim um lugar especial onde há troca incessante de informação, conhecimento e saber.

Da mesma forma como ocorre com as pessoas, a organização não pode parar de aprender. Isto porque é a aprendizagem organizacional que a mantém em permanente estado de adaptação, modificando e recriando seus processos internos e externos.

No contexto da Sociedade do Conhecimento, conceituar a aprendizagem organizacional não é tarefa simples, tendo em vista tratar-se de um tema bastante amplo e complexo da Ciência Administrativa. Isso se deve ao fato de a aprendizagem ser um processo resultante da conjunção das dimensões cognitiva e comportamental (KONING, apud SHRIVASTAVA; GRANT, 1985), envolvendo, portanto, de um lado, a elaboração de novos mapas cognitivos na organização, que possibilitam compreender melhor o que está ocorrendo em seus ambientes externo e interno. Por outro lado, também corresponde à definição de novos comportamentos, que comprovam a efetividade do aprendizado (FLEURY; FLEURY, 2002).

Diante disso, a aprendizagem organizacional, em termos de definição geral, refere-se à aquisição de conhecimentos e habilidades e à retenção desses conhecimentos (FLEURY; FLEURY, 2002). Com isso, desenvolvem-se nas organizações novas perspectivas e percepções de seus problemas e desafios. Sendo assim, constata-se que a aprendizagem constitui um processo de mudança, resultante da prática ou experiência anterior. Esse

processo pode vir, ou não, a manifestar-se de forma perceptível (FLEURY; FLEURY, 2002).

Argyris apud Bergo (2002), admite que aprendizagem organizacional é um processo de identificação e correção de erros. Fiol e Lyle (1985) argumentam que aprendizagem organizacional é um processo de aperfeiçoar as ações pelo conhecimento e compreensão. Estudos realizados por Senge (1990) afirmam que uma organização está continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro. Por sua vez, Garvin (1993) relata que organizações que aprendem são organizações capacitadas para criar, adquirir, transferir conhecimentos e modificar seus comportamentos para refletir esses novos conhecimentos e *insights*.

É Senge (1990) quem traça mais significativamente o conceito de organizações que aprendem – *Learning Organizations*, admitindo que esse conceito não é, por si só, uma inovação e sim uma invenção. Esse conceito engloba cinco dimensões:

- a) praticar o raciocínio sistêmico;
- b) desenvolver o domínio pessoal;
- c) questionar modelos mentais;
- d) permitir uma visão compartilhada; e
- e) dominar a aprendizagem em equipe.

O raciocínio sistêmico consiste em levar a perceber o conjunto de fatos e as relações entre eles; e por natureza, ou em essência, o raciocínio sistêmico é integrador das demais relações. O domínio pessoal é a objetividade e clareza existentes no adulto de forma a maximizar sua energia e seu potencial (SENGE, 1990).

Por modelos mentais consideram-se as idéias preconcebidas que orientam a percepção do indivíduo com relação ao mundo, em termos de atitudes e comportamentos. O objetivo comum corresponde à imagem de futuro que se quer, ao conjunto de objetivos, valores, compromissos que precisam ser compartilhados por todos. Finalmente, o aprendizado em grupo parte da premissa da interação. A habilidade das pessoas em se articular e aprender, permitirá o crescimento individual e coletivo como um todo (SENIGE, 1990).

Nas organizações de aprendizagem incentiva-se o espírito de equipe, a criatividade e a inovação. A criação de objetivos compartilhados, segundo Pereira (2001), é incentivada, buscando-se um sentimento de coletividade em todos os níveis da organização, gerando-se um clima de participação, para a efetividade na resolução de problemas.

Ainda segundo Senge (1990), para construir uma organização que aprende, é necessário promover uma mudança no papel dos líderes, pois nossa tradicional visão dos líderes – como pessoas especiais que fixam a direção e tomam as decisões fundamentais – está profundamente enraizada em uma visão de mundo individualista e não sistêmica.

O mesmo autor esclarece o papel da liderança na organização que aprende:

Está centrada em um trabalho mais sutil e importante. Em uma organização que aprende, o papel dos líderes difere dramaticamente daquele do decisor carismático. Líderes são projetistas, educadores e administradores. Esses papéis exigem novas habilidades: a capacidade de construir visão compartilhada, trazer à tona e desafiar os modelos mentais predominantes e fomentar padrões de pensamento mais sistêmicos. (SENIGE, 1990, p.37).

Essa necessidade é decorrente do entendimento de que “se o ambiente de negócios muda mais rapidamente do que o tempo de resposta natural da organização, a aceleração do aprendizado pode-se tornar um meio de os gerentes aumentarem suas habilidades em criar os resultados desejados.” (GALER; VAN DER HEIJDEN, 1992, p. 78).

É necessário destacar que a discussão sobre aprendizagem organizacional não é nova. Questões sobre o aprendizado organizacional foram lançadas originalmente por Argyris (1977), no final da década de 1970. Segundo o mesmo autor, os executivos profissionais são muito hábeis no aprendizado que ele caracteriza como *single-loop* e que se refere à solução de problemas, tendo como foco a identificação e correção de erros. É importante corrigir problemas, porém não é suficiente. É necessário refletir criticamente sobre o próprio comportamento e ações, questionando o modo e as razões de se fazer algo de uma determinada maneira. Argyris (1977) define este modo de aprendizado como *double-loop*, e sugere que é necessário às organizações desenvolverem esta capacidade.

Baseados na necessidade de transformar as empresas em organizações de aprendizagem, uma série de autores, especialmente após o sucesso da obra de Senge, recomendam diferentes práticas para a promoção do aprendizado organizacional, todas destacando o papel da mudança e inovação organizacional (ARGYRIS, 1977).

Esta competência para mudar e inovar implica a necessidade da organização possuir uma maior *expertise*. Segundo Drucker (1995, p.121) “as dinâmicas do conhecimento implicam num imperativo claro: cada organização precisa embutir o gerenciamento das mudanças em sua própria estrutura”. É, portanto, responsabilidade de cada organização tornar esta *expertise* disponível. Em outras palavras, além de as pessoas estarem forçosamente motivadas a aprender, é papel das organizações contribuir e operacionalizar o aprendizado.

Entre as críticas que se pode fazer à proposta de aprendizado organizacional de Senge (1990), uma delas é o fato de que não são levados em conta fatores contingenciais, entre eles a “mentalidade dominante no meio empresarial”, partindo-se da premissa da harmonia como um “estado natural”, o que tornaria problemática sua aplicação no campo das interações organizacionais da sociedade capitalista. Há também um tom de prescrição nas proposições

apresentadas e a negação da existência, no interior das organizações, de interesses conflitantes e muitas vezes contraditórios.

Segundo Amorim (2003), um dos primeiros problemas da aprendizagem nas organizações é como obter as condutas consideradas adequadas aos objetivos empresariais, como coordenar um processo que é pessoal, particular, ao longo de eventos coletivos, sob o controle da organização.

Se as organizações pretendem ensinar, convém considerar o indivíduo em sua totalidade, oferecendo-lhe oportunidades de aprendizagem, além do desenvolvimento de competências para a produtividade. As organizações, ao insistirem nos treinamentos exclusivos de técnicas, podem estar obtendo resultados pífios, desperdiçando recursos, na linha do “fingir ensinar e fingir aprender”.

Amorim (2003) entende que, nesse contexto teórico, “organizações que aprendem” é um termo impróprio, pois as pessoas aprendem, não as organizações, mesmo que as primeiras aprendam também a partir das experiências propiciadas pela organização.

2.6 FORMAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A questão da aprendizagem organizacional tem sido amplamente debatida, ocupando um espaço considerável em discussões acadêmicas e profissionais da atualidade.

As empresas ao longo de seu processo de crescimento e desenvolvimento vão naturalmente criando e aprimorando conhecimentos e experiências que podem ser considerados como integrantes de um processo de aprendizagem. Várias são as formas de aprendizagem organizacional e muitas delas vêm sendo praticadas há algum tempo.

As empresas aprendem a operar a produção e vão melhorando seus processos a partir de suas próprias experiências, alimentadas por informações advindas do mercado e da concorrência. De acordo com Bell (1984), este tipo de aprendizado é passivo, automático e não implica custos adicionais, sendo porém limitado.

Há, entretanto, outras formas de aprendizagem, que exigem determinação e postura ativa, envolvendo considerável esforço e investimento. São os processos de aprendizagem através da mudança, da análise do desempenho, do treinamento, da contratação e da busca (BELL, 1984).

A introdução de novas tecnologias ou de qualquer outro elemento que aponte para a necessidade de mudança, estrutural ou processual, impele as organizações à aprendizagem. Conforme Freire, L. (2003), as experiências e conhecimentos, positivos ou negativos, adquiridos ao longo de processos de mudança são extremamente enriquecedores, conferindo à organização um salto que todos os processos de aprendizagem oferecem.

A análise do desempenho da organização em termos produtivos também irá conduzir à aprendizagem, não só em função da apreciação do comportamento de determinados índices que indicarão a necessidade de manutenção do processo produtivo ou sua correção, mas também como decorrência da necessidade de se buscar índices de desempenho confiáveis e expressivos.

É evidente, porém necessário destacar, que a aprendizagem ocorre principalmente via processos de capacitação e desenvolvimento dos empregados, tanto ao nível individual como de grupo. O objetivo é que o empregado seja mais produtivo, por isso se investe nele, proporcionando-lhe o desenvolvimento de habilidades técnicas, humanas e conceituais. De fato, toda a bagagem de conhecimentos individuais e de grupo, adquirida com o passar dos anos, na própria organização ou fora dela, expressa um conteúdo de aprendizagem.

Daí advém uma outra forma de aprendizagem que é decorrente da contratação. Para Quinn, Anderson e Finkelstein (1996), recrutar os profissionais de ponta consiste em uma das melhores práticas observadas pelas mais efetivas organizações. A empresa busca atrair indivíduos para a organização de modo a assimilar seus conhecimentos e habilidades específicas. A mera apropriação de conhecimentos individuais porém, não significa que a empresa está aprendendo, isso só ocorre se a empresa agregar na sua estrutura e processos, o potencial representado por este indivíduo.

A aprendizagem por meio da busca é mais conhecida através da formação de redes de alianças e parcerias. A cooperação entre empresas com fins estratégicos, além da redução de custos e partilhamento dos riscos, das economias de escala e da união de esforços, possibilita largamente a aprendizagem ao viabilizar o acesso a conhecimentos e recursos internamente inexistentes (QUINN; ANDERSON; FINKELSTEIN, 1996, p.76).

Evidentemente não se pode desconsiderar a avaliação de experiências e conhecimentos alheios, bem ou mal sucedidos. Os meios de comunicação freqüentemente revelam informações que podem enriquecer a aprendizagem organizacional. Outras formas de aquisição de conhecimentos acerca de processos e produtos, não apenas da concorrência, mas também de empresas de áreas diversas, podem conduzir à aprendizagem organizacional. A estratégia de “inteligência competitiva”, conforme denominado por Ettore (1995), ou *benchmarking*, como é mais conhecida, compõe este contexto.

Como se observa, habilidades e aprendizado sempre foram importantes, contudo mudanças tecnológicas e alterações freqüentes da demanda de mercado, resultantes de uma série de forças que atuam conjuntamente sobre o ambiente macroeconômico, tornaram a velocidade do aprendizado uma questão crucial.

2.7 APRENDIZAGEM INDIVIDUAL NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO

O processo de aprendizagem pode ocorrer nas organizações em vários níveis (FLEURY; FLEURY, 2002):

a) nível do indivíduo: o processo de aprendizagem ocorre primeiramente ao nível do indivíduo, as idéias inovadoras, os *insights* ocorrem tanto numa pessoa, como num grupo;

b) nível de grupo: a aprendizagem pode vir a se constituir em um processo social e coletivo; para compreendê-lo é preciso observar como um grupo aprende, como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivamente partilhados; estes por sua vez podem se constituir em orientações para ações; o desejo de pertencer ao grupo pode ser um dos elementos motivacionais no processo de aprendizagem;

c) nível das organizações: o processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhados pelo grupo, se torna institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais: na estrutura de regras, procedimentos, elementos simbólicos; as organizações desenvolvem sistemas de memória que retêm e podem recuperar informações.

Alguns autores compreendem a aprendizagem organizacional como a aprendizagem individual que ocorre no contexto organizacional, uma vez que é o indivíduo que possui a capacidade de agir nesse contexto. Uma abordagem ligeiramente diferente sugere que a aprendizagem individual é pré-requisito da aprendizagem organizacional (DOGSON, 1993; HEDBERG, 1981; KIM, 1993).

Dogson (1993, p.47), por exemplo, sugere que a aprendizagem organizacional é o resultado da aprendizagem individual e que “os indivíduos são as entidades primárias de

aprendizagem nas organizações e são os indivíduos que criam formas organizacionais que possibilitam a aprendizagem de tal forma que facilite a transformação organizacional”.

Cohen e Levintal (1990) apresentam posição similar ao afirmarem que as estruturas cognitivas de cada gerente em uma organização proporcionam a base para a aprendizagem organizacional. Nonaka e Takeuchi (1997) também indicam que o conhecimento só pode ser criado por indivíduos e que a aprendizagem individual é a base para a compreensão do processo de aprendizagem organizacional.

Em uma análise dessa questão, Popper e Lipshitz (2000) sugerem que, independentemente da definição de aprendizagem organizacional utilizada, esta será sempre mediatizada pela aprendizagem dos membros da organização, uma vez que uma organização só pode aprender por intermédio dos indivíduos que a compreendem (ARGYRIS; SCHON, 1978; KIM, 1993; ROWLEY, 2000).

Outros autores reconhecem a necessidade da aprendizagem individual como necessária à aprendizagem organizacional, mas reforçam que a aprendizagem organizacional significa mais do que a soma agregada das aprendizagens individuais (DOGSON, 1993). Nesse contexto, assume-se que a aprendizagem (o processo cognitivo) ocorre no plano individual, mas com a participação de um fenômeno organizacional mais amplo (STEIL, 1999). Snyder e Cumming (1998, p.875) realizam uma síntese da relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional:

Indivíduos aprendem em organizações, mas esta aprendizagem pode ou não contribuir para a aprendizagem organizacional. A aprendizagem é organizacional na medida em que: (1) é realizada para alcançar propósitos organizacionais; (2) é compartilhada ou distribuída entre os membros da organização; e (3) os resultados da aprendizagem são incorporados em sistemas, estrutura e culturas organizacionais.

As pessoas são os “elementos” que uma organização dispõe para tal tarefa. São elas que têm a incumbência de perceber as mudanças que ocorrem no ambiente, interpretá-las e promover os ajustes internos necessários. Ajustes esses, tanto em sua estrutura quanto em suas metas, necessários para garantir a continuidade da organização. São os “meios” de que a organização dispõe para atingir suas metas. Pode-se chamar esta tarefa de auto-reorganização, promovida por uma aprendizagem organizacional.

O indivíduo, assim, tem fundamental importância no processo de aprendizagem organizacional, considerando-se que as condições organizacionais, sobretudo a sua cultura, serão forças impulsoras ou restritivas à expressão da criatividade, à consolidação deste aprendizado. A identificação do indivíduo como sujeito do processo de aprendizagem, desse modo, é base para a formação e compartilhamento de dois tipos de conhecimento no ambiente organizacional. Tratam-se dos conhecimentos explícito e tácito.

O conhecimento explícito pode ser articulado na linguagem formal (oral e escrita) e é facilmente transmissível, mas, nesse caso, há um privilégio do enfoque teórico, em detrimento do aplicado, o que pode levar o receptor da aprendizagem a não aproveitar a amplitude da percepção fornecida pelo emissor ou facilitador da aprendizagem.

No que se refere ao conhecimento tácito, verifica-se que este é dificilmente visível e exprimível na linguagem formal. Integra conclusões, *insights*, palpites subjetivos e agrega duas dimensões: a dimensão cognitiva, formada por modelos mentais, crenças, percepções, valores e emoções; e a dimensão técnica, constituída pelo *know how*, isto é, pelo conhecimento técnico do indivíduo.

No processo de criação de conhecimento é importante perceber que os modelos mentais, crenças, percepções, valores e emoções, ditam as formas como os seres humanos percebem o mundo que, por sua vez, influenciam as ações e a dimensão cognitiva do

indivíduo, criando um ciclo de interdependência entre o ambiente externo e a maneira de pensar/agir do ser humano.

Dessa forma, uma estratégia válida para as organizações de aprendizagem consiste exatamente em associar o conhecimento explícito e o tácito. No primeiro caso, isto pode ser alcançado estimulando-se a comunicação do conhecimento explícito e decodificando-o através de informações transmitidas em iniciativas formais de aprendizagem, como treinamentos, palestras e encontros técnicos, por exemplo. No tocante às ações que facilitam a formação do conhecimento tácito, as iniciativas devem privilegiar a experiência, a observação, a imitação e a prática do aprendiz. Tais posturas passam a ser cada vez mais fundamentais para as organizações nesse século XXI.

2.8 A ORGANIZAÇÃO DO SÉCULO XXI

Segundo Drucker (1997), a nova ordem econômica mundial vem diminuindo o espaço para empresas cujas técnicas de relacionamento humano não levem em conta as potencialidades dos seus colaboradores.

A estrutura da empresa do final do século XX, comparada à do início deste mesmo século, em quase nada se parecem, tendo sofrido profundas reformulações. Hoje, ela configura-se mais enxuta, em razão da extinção de vários cargos; mais plana, e menos hierárquica, com a tendência de descentralização dos processos decisórios. Assim, a nova organização apresenta uma comunicação mais rápida entre a empresa e seus funcionários, considera a importância de um modo de pensar compartilhado por todos os funcionários, sai à procura de mercados globais ao invés dos domésticos, e enfoca as necessidades do cliente em

lugar do lucro no curto prazo e exige uma reformulação das competências de seus profissionais (SOUZA, 2000).

O grande desafio das Organizações do Século XXI será atrair e reter clientes, fornecedores e colaboradores. A estratégia empresarial necessitará estar fortemente apoiada em uma base de educação continuada dos empresários, executivos e técnicos que compõem a organização. Isto se fará por meio de programas estruturados sob medida para as necessidades específicas do negócio e que valorizem o raciocínio criativo, a resolução de problemas, o desenvolvimento de lideranças, o autogerenciamento da carreira, a efetividade na comunicação e na colaboração, além do desenvolvimento tecnológico (DRUCKER, 1999).

O Quadro 3, a seguir, evidencia a transição pela qual passa as empresas:

Modelo Antigo		Protótipo do Século XXI
Hierárquica	Organização	Rede de Parcerias e Alianças
Desenvolver a Maneira Atual de Fazer Negócios	Missão	Criar Mudanças com Valor Agregado
Autocrática	Liderança	Inspiradora
Domésticos	Mercados	Globais
Custo	Vantagem	Tempo
Ferramentas para Desenvolver a Mente	Tecnologia	Ferramentas para Desenvolver a Colaboração
Homogênea	Força de Trabalho	Diversa
Funções de Trabalho Separadas	Processo de Trabalho	Equipes de Trabalho Interfuncionais
Segurança	Expectativas do Funcionário	Desenvolvimento Pessoal
Função apenas das Instituições de Ensino Superior (IES)	Educação e Capacitação	IES em parceria com Universidades Corporativas

Quadro 3 – A organização em transição

Fonte: Meister (1999, p.3).

A educação corporativa vem ganhando importância como recurso para a obtenção de vantagens competitivas para as empresas do século XXI. Está surgindo um conjunto

totalmente novo de tecnologias que exigirão do trabalhador, seja no setor administrativo ou no setor produtivo, a postura do aprendizado permanente. Aparecem neste cenário as Universidades Corporativas, tema a ser abordado a seguir.

2.9 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Definir Educação Corporativa também não é tarefa tão simples, não é apenas uma nova denominação para algo tradicional no mundo das organizações. A Educação Corporativa reflete a complexidade própria de um mundo progressivamente mais competitivo e integrado, dentro de uma perspectiva histórica de desenvolvimento que predominantemente permanece aprofundando desigualdades, sejam essas entre países, entre organizações ou mesmo entre pessoas.

Levando-se em conta a necessidade de se traduzir a abrangência e a profundidade das transformações que o conceito encerra, Meister (1999, p.86) define:

Educação Corporativa é o esforço institucional estruturado de desenvolvimento continuado do potencial humano, compreendendo toda a cadeia de valor composta dos fornecedores e clientes da organização, dela própria e da sociedade, com o objetivo de contribuir para o alcance de metas e resultados essenciais à sobrevivência e ao crescimento sustentado da organização.

A ação voltada para toda a cadeia de valor da empresa, mencionada por Meister (1999), conduz ao desenvolvimento de programas de educação continuada, como suporte à melhoria de resultados do negócio e ao aumento da competitividade da organização.

Estes programas de educação continuada usam, em geral, conforme a mesma autora, as seguintes formas de oferta de cursos:

- a) cursos presenciais, montados pela própria empresa, oferecidos internamente;
- b) cursos presenciais, contratados de terceiros, oferecidos dentro ou fora da empresa;
- c) cursos a distância via CD-ROM, Internet ou teleconferência, desenvolvidos internamente ou contratados de terceiros.

Meister (1999) também caracteriza a educação corporativa como um processo influenciado por três variáveis que interagem entre si:

- a) variável tecnológica - no sentido que o processo se realiza em um ambiente tecnológico que propicia a aprendizagem em rede;
- b) variável comportamental - pois existem aspectos relacionados com motivação, cognição e outros de natureza psico-comportamental envolvidos no processo;
- c) variável organizacional - não limitada ao aspecto organizacional do processo de aprendizagem em si, mas envolvendo, também, a ambientação do processo dentro da cultura corporativa e o planejamento estratégico da organização.

Desdobrando-se cada segmento do conceito apresentado por Meister (1999), depreende-se que a educação corporativa está simultânea e intimamente relacionada ao desenvolvimento das pessoas e às metas organizacionais, o que implica, de um lado, reconhecimento do valor estratégico das pessoas e, de outro lado, o propósito de se buscar patamares cada mais significativos de aplicabilidade de conhecimentos ao posto de trabalho.

O conceito demonstra também que o esforço institucional destinado ao desenvolvimento de pessoas precisa ser permanente e contínuo, fazendo com que trabalho e estudo tenham fronteiras cada vez mais tênues, se é que essas fronteiras ainda subsistem. Atualmente é fácil defender o postulado de que trabalho e estudo nem sequer se diferenciam,

de vez que há aprendizado constante no trabalho, seja por intermédio de ações de autodesenvolvimento ou pelas inúmeras possibilidades de se colocar em prática estratégias como o “*capacitação em serviço*”.

O processo de educação dentro das corporações era considerado, e em muitos casos ainda é, função do departamento de recursos humanos, mais precisamente da área de treinamento e desenvolvimento. À medida que cresce a compreensão de que a educação é um processo contínuo e não um evento isolado, a educação corporativa ganha força nas organizações.

Em face deste cenário, várias empresas reconhecendo a rápida obsolescência do conhecimento e a necessidade de desenvolver seus próprios sistemas educacionais de forma intimamente alinhados com a estratégia do negócio, estão implementando projetos de educação corporativa, dentre os quais destacam-se as Universidades Corporativas.

2.9.1 Surge a Universidade Corporativa

A história das universidades corporativas inicia-se nos Estados Unidos na década de 50, quando a *General Electric* implanta a *Crotonville*. Meister (1999) observa que, por cerca de 30 anos, "empresas grandes e pequenas formaram grupos para ensinar os trabalhadores profissionais como fazer seu trabalho melhor", mas apenas naquelas que fizeram altos investimentos em tecnologia, os programas mais sofisticados evoluíram.

Até 1985, havia no mundo, pelo menos 400 empresas com um centro educacional. Atualmente, somente nos Estados Unidos, as universidades corporativas somam quase duas mil.

No Brasil, de acordo com Eboli (2002, p.76), a tendência de implantação de UCs pelas grandes organizações está apenas começando, paralelamente ao aumento da percepção pelas empresas da "necessidade de renovar seus tradicionais centros de treinamento e desenvolvimento (T&D), de modo a poder contribuir com eficácia e sucesso para a estratégia empresarial, agregando valor ao resultado do negócio".

Embora já existam há algum tempo iniciativas neste sentido, o conceito de universidade corporativa é relativamente novo.

Franco (apud COSTA, 2001, p.45) define universidade corporativa como “uma atividade estrategicamente orientada para integrar o desenvolvimento das pessoas, como indivíduos, ao desempenho esperado delas como equipes, em que todos possuirão uma visão estratégica dos destinos da organização”.

Meister (1999, p.34) afirma que universidade corporativa é “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

O entendimento, no campo da administração, que se tem do termo “estratégia” e de sua variante “estratégico (a)” é, de fato, muito inconstante e livre. Várias são as definições e vários são os seus usos. Da mesma forma a expressão “guarda-chuva estratégico” é imprecisa, e conseqüentemente, de entendimento mais subjetivo ainda. Para Mintzberg (2000, p.18), por exemplo, a expressão “guarda-chuva”, neste sentido apresentado, tem a seguinte conotação:

Todas as estratégias da vida real precisam misturar as duas (estratégias deliberadas e emergentes) de alguma forma [...]. Em outras palavras, as estratégias devem formar bem como ser formuladas. Por exemplo: uma estratégia guarda-chuva significa que as linhas gerais são deliberadas (como buscar faixas superiores de mercado), ao passo que os detalhes são deixados para emergir no percurso (quando, onde, como).

Junqueira e Vianna (2003) conceituam universidade corporativa como:

Uma forte evolução qualitativa da tradicional área de treinamento e desenvolvimento a qual, longe de caracterizar um rótulo, uma embalagem redesenhada, ou muito menos um modismo, virá representar um instrumento viabilizador de uma base humana que sustente o desenvolvimento estratégico das empresas.

Os três conceitos apresentados enfatizam a função da universidade corporativa como instrumento de desenvolvimento de pessoas, visando em última instância o alcance das metas e estratégias organizacionais. De toda forma, são reduzidas as teorias que tratam da base conceitual do tema, em face de ser esta uma proposta, de certa maneira, recente.

Para Eboli (1999), a missão da universidade corporativa é formar e desenvolver os talentos humanos na gerência dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (incluindo geração, assimilação, difusão e aplicação). Nela, o principal objetivo é o desenvolvimento e a instalação das competências profissionais, técnicas e gerenciais, consideradas essenciais para a viabilização das estratégias da organização.

Entretanto, para defini-las é fundamental que a empresa identifique qual é a sua competência empresarial. Ou seja, aquela competência que realmente constituirá seu diferencial competitivo e será responsável pelo seu sucesso.

Segundo Meister (1999), para compreender a importância das Universidades Corporativas, tanto como padrão para educação quanto, no sentido mais amplo, como instrumento-chave de mudança cultural, é necessário compreender as forças que sustentaram o aparecimento desse fenômeno, tais como:

a) a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial;

- b) o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”;
- c) o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para a vida toda.

Para a autora, essas tendências abrangentes apontam para um novo e importante veículo para a criação de uma vantagem competitiva sustentável – o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento dos funcionários.

Ainda segundo Meister (1999), as universidades corporativas são caracterizadas basicamente por:

- a) vincular as metas da educação aos resultados estratégicos da empresa;
- b) envolver gerentes como professores;
- c) ter diretores de aprendizagem para definir a direção estratégica da educação corporativa;
- d) considerar o foco da aprendizagem no funcionário;
- e) promover a carreira funcional atrelada ao aprendizado;
- f) realizar experiências tecnológicas para criar novos métodos de aprendizagem;
- g) ampliar a atividade da universidade corporativa aos principais membros da cadeia de valores;
- h) operar a universidade corporativa como uma linha de negócios dentro da organização;
- i) desenvolver alianças com instituições de ensino de nível superior.

De acordo com Tobin (1998), o aumento do interesse das grandes empresas em implantar suas próprias universidades não se origina apenas na crença de que conhecimento, habilidades e competências formarão a base da vantagem competitiva futura dos negócios. A boa impressão que causa aos clientes e sócios a manutenção de uma universidade corporativa e o prestígio que o setor de treinamento angaria ao criá-la são fatores ponderáveis na decisão da implantação de uma delas.

Meister (1999, p.67) apresenta dez componentes fundamentais, necessários para o sucesso da construção das universidades corporativas.

1º - Formar um sistema de controle (um comitê implantador) – este componente é muito bem resumido por Jackie Vierling, gerente de programa do *Management Development Institute (Crotonville)* da *General Electric*, citada por Meister (1999, p. 67), quando disse:

Centenas de empresas vêm todos os anos para *Crotonville*. E em cada palestra, nós da *General Electric* enfatizamos a importância do apoio visível da cúpula da organização. Com isso, queremos dizer que a alta administração deve realmente vir a *Crotonville* e facilitar a aprendizagem.

A autora afirma que não é só o apoio forte e visível da cúpula, que é sem dúvida um fator vital para o sucesso geral da universidade corporativa, mas também é necessária uma coalizão entre os gerentes, para dar ao esforço um mínimo de massa nos estágios iniciais. É fundamental que as estratégias emanadas deste grupo estejam vinculadas e integradas ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem.

2º - Criar uma Visão - a universidade corporativa de sucesso desenvolve um quadro de futuro relativamente fácil de comunicar e causar uma impressão duradoura em todas as partes interessadas. O processo de estabelecer e divulgar a visão deve partir, basicamente, do comitê implantador. A visão pode ser modificada ao longo da trajetória, como consequência da evolução da empresa ou mudanças nas tendências globais do mercado.

3º - Recomendar o alcance e a estratégia de obtenção de recursos – a universidade corporativa no início, precisa definir o que pretende alcançar com suas operações, qual o público a ser atendido e quais programas a serem oferecidos.

4º - Criar uma organização – quando se fala sobre a Universidade Corporativa surge um questionamento se todo o treinamento ficará a cargo de uma só supervisão. De acordo com a autora, algumas funções são centralizadas por motivos de custo e eficiência, e outras continuarão descentralizadas. A autora apresenta um exemplo das funções que são bem desempenhadas quando centralizadas e das que funcionam assim quando descentralizadas.

O critério para decidir o que centralizar e o que descentralizar é determinar onde são obtidas as maiores eficiências de custo sem que se perca o vínculo entre a aprendizagem do funcionário e as metas da empresa. A resposta quase sempre está em centralizar as funções estratégicas da educação do funcionário: definir a filosofia de aprendizagem, o controle geral, o desenvolvimento do projeto, o registro, a administração, a avaliação e o marketing e deixar a responsabilidade pela apresentação para cada local e/ou região. (MEISTER, 1999, p.73).

5º - Identificar Interessados - um dos aspectos que diferencia uma universidade corporativa do departamento tradicional de treinamento é a amplitude do público-alvo que ela atende; inclui toda a cadeia de valor – não apenas funcionários, mas também fornecedores e clientes, passando por todos seus parceiros.

6º - Criar Produtos e Serviços - quando estiverem claros quais são as qualificações, o conhecimento e as competências que a empresa exigirá no futuro, sua próxima tarefa será desenvolver um modelo de soluções de aprendizagem. Não apenas treinamentos básicos, mas também soluções abrangentes e integradas às estratégias da organização. Além disso, deve-se criar um ambiente de trabalho que facilite o aprendizado.

7º - Selecionar Parcerias de Aprendizagem - a universidade corporativa seleciona os parceiros, que vão desde fornecedores de treinamento, consultores e instituições de educação superior até empresas de educação com fins lucrativos.

8º - Esboçar uma Estratégica de Tecnologia – as empresas normalmente, após a fase final de análise do projeto institucional, selecionam a tecnologia e os meios de aprendizagem. Entretanto, é importante considerar as opções de apresentação logo no início da fase de projeto.

Analisando a variedade de tecnologia usada pelas empresas, o tema comum é o compromisso com o uso de uma combinação dessas tecnologias para distribuir a aprendizagem por toda a organização. Como exemplo, tem-se a aprendizagem no computador de mesa usando a intranet ou um sistema eletrônico de desempenho – o que compreende a aprendizagem na estação de trabalho; aprendizagem a distância.

9º - Criar um sistema de avaliação – o lançamento de uma Universidade Corporativa tem como objetivo principal institucionalizar uma cultura de aprendizagem ativa e contínua, voltada para as mais importantes estratégias empresariais. Esse é o grande desafio para um gerente tradicional de treinamento e desenvolvimento, que costuma medir o sucesso de seus programas elaborando um catálogo de cursos, construindo dependências de treinamento, ou somando o número de horas de treinamento concluídas em determinado ano. Todavia, hoje, o novo diretor de aprendizagem precisa criar experiências de aprendizagem que envolva o trabalho, que atendam às necessidades da empresa e resultem em melhor desempenho do funcionário.

Observa-se que, quase sempre, os resultados do treinamento são medidos pelo número de horas de treinamento e pela porcentagem de receita gasta em treinamento. Apesar de esses indicadores serem importantes, eles medem apenas o investimento em treinamento e não o

que ele produziu. A avaliação dos resultados, em última análise, levará à institucionalização de uma universidade corporativa, mesmo muito tempo depois de aposentado o seu “patrocinador”.

10º- Comunicar...Comunicar...Comunicar – a comunicação dentro das organizações, de modo geral, já não é fácil e, em se tratando de informações sobre a universidade corporativa e o seu papel dentro das organizações, a comunicação deve responder algumas questões básicas sobre o assunto. Além disso, a alta cúpula da empresa deve ser o primeiro alvo da comunicação, devendo ser criados e utilizados audaciosos veículos de comunicação e, por fim, divulgação dos resultados da universidade corporativa com os diferentes públicos internos e externos à empresa.

O modelo de universidade corporativa, proposto por Meister (1999) apresenta algumas inconsistências, apesar da sua consonância com os dias atuais, e lacunas. A lacuna diz respeito ao estágio em que se encontra uma organização em sua gestão do conhecimento. A questão colocada por Pereira (2001, p.61) é que antes de se implantar um sistema de aprendizagem, pautado no modelo de universidade corporativa, deve-se atentar às condições políticas, culturais e tecnológicas existentes na organização para a implantação de uma cultura de aprendizagem.

Se isso não ocorre, se não se privilegia o conteúdo (cultura da aprendizagem) em detrimento da forma (modelo de universidade corporativa) não teremos uma transformação significativa e sim uma simples mudança de rótulos e de aparências.

Conforme Pereira (2001), é muito difícil elaborar uma definição de universidade corporativa à medida que é um modelo recente em sua aplicação e ainda incipiente em sua formulação. No Brasil, sua ocorrência se dá em grandes organizações de capital nacional ou multinacional, e também em alguns casos de associações patronais. O considerável volume de

investimentos necessários à sua implantação e implementação ainda não viabiliza sua ocorrência em empresas de médio porte.

O modelo de universidade corporativa está a merecer estudos mais aprofundados e questões importantes ainda não resolvidas. Para Pereira (2001, p.99)

O seu direcionamento exclusivo às necessidades de mercado, por exemplo, por si só já inviabiliza o despertar de uma consciência verdadeiramente crítica que possibilite o desenvolvimento humano de forma integral e a manifestação de todas as suas potencialidades.

Há ainda uma outra questão ou lacuna: a obtenção de vantagens competitivas sustentáveis se dá pela gestão do conhecimento, sendo esse, sim, seu conteúdo diferencial. “Percebe-se que, no modelo de universidade corporativa, as dimensões explícita e tácita do conhecimento, e suas interações, não são suficientemente contempladas”. (PEREIRA, 2001, p.95). Assim, não dá consistência necessária ao desenvolvimento de fato de uma cultura de aprendizagem contínua e de gestão do conhecimento.

2.9.2 Universidade Corporativa e centro de treinamento e desenvolvimento

Partindo do princípio que muitas empresas dispõem de centros de treinamento ou de áreas de treinamento e desenvolvimento, a idéia de universidade corporativa não parece ser nova. A primeira vista, soa como um novo nome para identificar toda a infra-estrutura necessária às atividades de treinamento e desenvolvimento dentro das organizações.

A questão não está propriamente no “nome”, mas no “foco”. O foco da universidade corporativa é o processo de aprendizagem permanente dentro da organização, ao invés da

aprendizagem centrada em eventos definidos realizados em locais físicos pré-determinados, visando ao desenvolvimento de qualificações isoladas (MEISTER, 1999).

Ainda conforme Meister (1999), o primeiro momento para reestruturação do departamento de treinamento e desenvolvimento, ou do alinhamento estratégico da educação corporativa às estratégias da organização, se dá quando a cúpula administrativa decide dar um sentido de visão, ou seja, de onde quer posicionar, efetivamente, a área.

Para entender melhor este movimento, o Quadro 4 apresenta algumas diferenças básicas entre o tradicional departamento de treinamento e a universidade corporativa:



Quadro 4 - Centro de Treinamento e Desenvolvimento e Universidade Corporativa
 Fonte: Meister (1999, p.23).

Dentro do mesmo enfoque, Eboli (2001) aponta que o centro de treinamento e desenvolvimento tradicional preocupa-se em desenvolver habilidades específicas para um determinado cargo, enquanto a universidade corporativa objetiva o desenvolvimento de competências críticas, seja qual for a função desempenhada pelo profissional na esfera organizacional.

Observando-se estas diferenças é possível identificar que a universidade corporativa está baseada numa perspectiva mais ampla da educação, cujo principal desafio é criar uma cultura onde a aprendizagem seja um processo natural e inerente a toda forma de trabalho, em qualquer nível da organização.

Rodriguez y Rodriguez (2001) complementa esta questão, dizendo que mudar o nome de centro de treinamento para universidade corporativa é apenas um dos pontos do processo de mudança, mas para que a mesma ocorra é preciso muito mais que a simples troca de nome, imagem e visual. A mudança fundamental está na postura e na real conexão com as questões estratégicas da organização.

Segundo Vianna (2002, p.1):

Sem jamais cair na simples troca da “marca” ou da “fachada”, as características de um T&D padrão estão tão desgastadas que melhorias ou mesmo uma reengenharia mais forte não seriam suficientes. A prática está mostrando que a força do nome Universidade Corporativa tem servido como demonstração que a empresa que a implanta tem um efetivo interesse em tornar-se um pólo de educação permanente.

Esta mudança normalmente necessita de um fato marcante para mostrar a todos que a partir de um determinado momento nasce uma universidade, onde as pessoas e o conhecimento que detém são de grande importância, não somente para a organização como para a sua vida.

Boaventura (2003) exemplifica um modelo de universidade corporativa, apresentando aquele adotado pela Volkswagen (AutoUni), na Alemanha, conhecida como Universidade do Carro. Nesse modelo, argumenta o mesmo autor, já não bastam os departamentos de recursos humanos, que estão evoluindo para verdadeiras escolas dentro da empresa.

Há diversos fatores que são críticos para o sucesso da Universidade Corporativa e para a sua efetiva implantação e reconhecimento. Destacam-se:

- a) comprometimento da Alta Direção e de todas as gerências de primeiro nível da empresa;
- b) definição do que deve e o que não deve ser feito pela universidade corporativa;
- c) quais serão os seus produtos e serviços, requisitos de qualidade e os clientes que irá atender;
- d) público alvo priorizado coerente com as estratégias da empresa;
- e) parcerias a serem estabelecidas;
- f) tecnologias de aprendizagem que serão utilizadas;
- g) medição de seus resultados;
- h) impacto dos resultados na universidade, em termos do sistema de reconhecimento e recompensa das pessoas;
- i) ciclo de criação de novos produtos e programas de aprendizagem;
- j) estratégias de marketing e comunicação.

Em pesquisa realizada junto a 120 Universidades Corporativas, foram identificadas as seguintes dificuldades de implantação (MEISTER, 1999):

- a) falta de engajamento dos diversos níveis da organização, gerando descompasso entre o discurso e ação, onde a Alta Administração dá importância a universidade, mas não pratica o ensino;

- b) plano inadequado de implantação;
- c) falta de entendimento dos funcionários do que venha a ser a Universidade Corporativa;
- d) ausência de medidas empresariais que direcionem a universidade para os negócios da empresa, possibilitando que exista ganho de recursos e aumento da competitividade da empresa.

As universidades corporativas transformam as estruturas de treinamento e desenvolvimento à medida que se propõem a formular, pela primeira vez, um modelo de atuação projetado a uma sociedade do conhecimento. Não é, contudo, uma evolução radical e sim incremental já que se apropria de uma série de procedimentos metodológicos e empresariais já existentes nas estruturas de treinamento.

Vale refletir, entretanto, que apesar de a administração estar sempre aberta a novos modelos de gestão, muitas vezes tais modelos são assimilados sem a devida crítica, o que pode conduzir a “modismos” e o saldo que fica para a organização é uma dose elevada de descrédito junto aos funcionários. Motta (2000, p.26) adverte que se deve ter cautela , pois “cada modelo se apresenta como único, completo e suficiente, ou a alternativa inusitada de sobrevivência”.

Nesta perspectiva, os novos modelos utilizam-se de fragmentos de algumas teorias já consolidadas, porém apresentadas a partir de analogias ou metáforas. Observa-se que a mídia impressa direcionada aos negócios tem enorme interesse na divulgação de modismos, pois boa parte de seu faturamento provém de matérias sobre livros e da área de gestão. Uma leitura mais crítica permite observar que grande parcela da mídia especializada se refere às novas práticas de gestão com uma conotação, não só inovadora, mas como sendo elas um “achado

caído do céu”, ou seja, não se percebe o cuidado com a fundamentação teórica. Por se apresentar de forma superficial, qualquer novidade transforma-se em verdade absoluta. O risco é de que os modelos que tomam a forma de metáforas fujam da essência do tema, falseando-se, desse modo, a realidade que se pretende desvendar.

2.9.3 Aprendizagem na Universidade Corporativa

Meister (1999) identifica três áreas em que os programas de aprendizagem desenvolvem-se nas universidades corporativas: cidadania corporativa, estrutura contextual e competências básicas do ambiente de negócios. A autora denomina-os de 3 Cs do currículo básico de uma universidade corporativa. A seguir, a descrição destes conceitos:

a) Cidadania corporativa: incute em todos os níveis de funcionários a cultura, os valores, as tradições e a visão da empresa. Nesse conceito de cidadania está implícito uma forte identificação com os valores centrais da empresa em que se trabalha. É motivado pela necessidade da organização desenvolver um modo de pensar compartilhado.

b) Estrutura contextual: oferece a todos os funcionários uma visão geral de como atua a empresa, seus clientes, concorrentes e as melhores práticas dos outros. Os funcionários adquirem um conhecimento sólido das características e dos benefícios dos produtos e serviços da empresa, como ela ganha dinheiro, como seus negócios se comparam com os da concorrência e, o mais importante, como aprender com as melhores práticas das empresas de primeira linha que determinam os padrões de excelência dentro do mercado.

c) Competências básicas do ambiente de negócios: representa um conjunto de atitudes, conhecimentos e competências que os funcionários necessitam para exercer suas

atividades, contribuindo para a obtenção de vantagem competitiva da empresa. As competências básicas comuns identificadas nas empresas são as seguintes: aprendendo a aprender, comunicação e elaboração, raciocínio criativo e solução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, desenvolvimento de liderança e autogerenciamento da carreira.

A aprendizagem na universidade corporativa é também sustentada pelo uso da tecnologia da informação e comunicação, como internet, intranet, aprendizagem multimídia, aprendizagem via satélite, tecnologias de aprendizagem corporativa e campi virtual. A aprendizagem deve ser vinculada às estratégias da empresa. Ao longo do tempo, a capacitação corporativa em sala de aula, conforme se conhece atualmente, será apenas uma parte – e em certos casos uma pequena parte – da abordagem adotada pelas organizações para a qualificação de seus funcionários.

Além de possibilitar atendimento a um número maior de pessoas, as novas tecnologias permitem um incremento também considerável na produção de novos treinamentos, utilizando mídias alternativas. Com isso, percebe-se um maior número de cursos oferecidos e mais pessoas se beneficiando deles. Essa revolução, como é reconhecida por alguns profissionais da área, representa o diferencial de uma universidade corporativa.

Entretanto, é necessário examinar-se criticamente se as novas tecnologias educacionais estão produzindo realmente seres autônomos, independentes intelectualmente e preocupados com a transformação do contexto em que estão inseridos.

Outro aspecto a ser questionado é o fato de que o excesso de informações disponíveis com as novas tecnologias educacionais pode criar estresse e sensação de impotência do indivíduo diante do seu volume monumental. Profissionais das universidades corporativas

defrontam-se, portanto, com o desafio de tornar a tecnologia, parte viável e produtiva do ambiente de aprendizado.

A universidade corporativa não é um sistema fechado, estabelece vínculos com outros sistemas de aprendizagem, tais como universidades locais, universidades reconhecidas nacionalmente, universidades internacionais, escolas da comunidade, institutos técnicos, empresas de treinamento, empresas de consultoria e organizações de aprendizagem., possibilitando relacionamentos mais próximos.

Além disso, fazer com que sua cadeia de valor, funcionários, clientes e fornecedores, desenvolvam a qualificação e o conhecimento necessário torna-se um fator primordial de competitividade.

As parcerias entre empresas e instituições de ensino superior mostram-se essenciais para o sucesso da universidade corporativa e da organização que a acolhe. A experiência na prestação do serviço educacional, envolvendo a empresa, gestão e bases pedagógicas, aliada ao conhecimento especializado do negócio da organização, permite uma sinergia benéfica no processo ensino-aprendizagem.

3 O BANCO DO BRASIL E SUA UNIVERSIDADE CORPORATIVA: CASO EM ESTUDO

3.1 BREVE HISTÓRICO DO BANCO DO BRASIL

A história do Banco do Brasil se construiu paralelamente à história do Sistema Financeiro Nacional e, em alguns momentos, se confunde com esta e com a própria história do país. Sua trajetória é dividida em três fases (LA BANCA, 2001, p.16-17):

1) Criação em 1808 pelo príncipe Regente D. João, como um instrumento misto, de depósitos, desconto e emissão, tendo também o privilégio da venda de produtos de que a coroa tinha monopólio, como o pau-brasil e diamantes. Mas, em 1821, o Banco entra em crise, devido ao retorno de D. João VI e da corte para Portugal, para onde levaram os recursos que haviam depositado no Banco. Em 23 de setembro de 1829, foi promulgada a lei que o extinguiu.

2) Em 1851, foi criado o novo Banco do Brasil, por Irineu Evangelista de Souza. Em 1893, com a fusão o Banco da República dos Estados Unidos e, após a fusão com o Banco Comercial do Rio de Janeiro, em 1853, passou a denominar-se Banco da República do Brasil. A partir de 1906, recuperou sua denominação tradicional que conserva até hoje.

3) Em 1937, na sua terceira fase, é criada a carteira de Crédito Agrícola e Industrial – CREAM – e, em 1941, inaugurada em Assunção, Paraguai, a primeira agência no exterior. Em 1953 foi criada a Carteira de Comércio Exterior.

Mesmo com a criação do Banco Central e do Conselho Monetário Nacional, em 1964, o Banco do Brasil continuou a exercer algumas funções de autoridade monetária, e teve, com a extinção da conta movimento, em 1986, e até então mantida no Banco Central, um marco na sua história.

Esta era uma verdadeira “conta sem fundo” pois assegurava ao Banco do Brasil suprimento automático de recursos para as operações permitidas aos demais intermediários financeiros. O Banco deixou então de ser “autoridade monetária”.

Desde então, o Banco foi autorizado a atuar em todos os segmentos de mercado possíveis às demais instituições financeiras, transformando-se num “conglomerado financeiro,” 20 anos depois dos bancos privados. Aí se deu o início das mudanças radicais na estrutura e nas políticas e estratégias de posicionamento em relação ao mercado (PONTES apud LA BANCA, 2001, p.17).

A partir de meados de 1996, houve a entrada dos bancos estrangeiros no mercado e na economia brasileira e ajuste dos bancos públicos, em especial os estaduais (ALVES FILHO, 2000).

O ingresso dos bancos estrangeiros aumentou a concorrência no setor e obrigou a evolução profissional dos bancos, incentivando sobremaneira a do Banco do Brasil.

O Banco é considerado um banco comercial, mesmo gerenciando uma série de programas do governo federal, em especial o de crédito rural. Tem em seu portfólio opções de

crédito e atendimento a grupos segmentados de clientes, atuando nas áreas de mercado de capitais, varejo, capitalização, seguridade e previdência (BANCO DO BRASIL, 2003).

São atribuições do Banco do Brasil, além das atribuições de um banco comercial: ser agente financeiro do governo federal, adquirir e financiar estoques de produção exportável, executar a política de preços mínimos dos produtos agro-pastoris, ser agente pagador e recebedor fora do país, executar o serviço de compensação de cheques e outros papéis, realizar operações de compra e venda de moeda estrangeira, dar a execução à política de comércio exterior, financiar as atividades industriais e rurais e difundir e orientar o crédito, inclusive as atividades comerciais, suplementando a ação da rede bancária (SILVA; SINCLAYR, 1996, p.103)

Atualmente são 12 382 pontos de atendimento (3 115 agências) em todo o Brasil, 32 dependências no exterior (BANCO DO BRASIL, 2003).

O Banco do Brasil, de acordo com seu Estatuto Social (BANCO DO BRASIL, 2002), é hoje o principal instrumento de execução da política creditícia e financeira do Governo Federal. Executa os serviços de compensação de cheques e outros papéis, financia os interesses do governo, executa os programas mediante utilização de recursos da União para incentivo às atividades rurais e às empresas de pequeno porte, desempenha encargos e funções na qualidade de agente financeiro do Tesouro Nacional, é responsável pela concessão de garantia em favor da União em negócios internacionais e pode contratar serviços e operações de competência do Banco Central do Brasil.

3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO BANCO DO BRASIL

Conforme documentos internos do Banco do Brasil (2003), seu sistema de educação corporativa existe há 37 anos, observando a seguinte linha do tempo:

1965 – Na década de 60, a expansão contínua do Banco, a crescente complexidade dos serviços e operações bancárias, o incipiente, porém progressivo avanço da tecnologia dos equipamentos e, sobretudo, a acirrada competição no mercado, estabelecida pela Lei da Reforma Bancária (Lei nº 4595, de 31.12.1964), despertaram a necessidade de melhor preparação dos funcionários por meio do treinamento institucionalizado. O Banco do Brasil então passa a desenvolver treinamentos internos, presenciais e a distância, com a criação do Departamento Geral de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal (DESED). O DESED surgiu com as seguintes propostas: parcerias com instituições de ensino, escolas de inglês e oferta de bolsas de estudo no exterior. A missão deste departamento era:

Favorecer e intensificar o aprimoramento do pessoal e promover a adequada utilização de sua capacidade, em benefício de cada um e, por esse meio, de todo o conjunto, com vistas ao permanente engrandecimento do Banco, como instituição nacional a serviço do País (Carta-Circular nº 5319, 14.07.65). (BANCO DO BRASIL, 2003).

O então DESED definiu as quatro modalidades de treinamento nas quais o novo órgão investiria: o treinamento de familiarização, destinado aos novos funcionários; o operacional, direcionado ao pessoal já em exercício, aperfeiçoando-os ou preparando-os para novas funções; o de administradores, voltado para um público-alvo essencialmente diretivo e o treinamento de instrutores, destinado àqueles que ficariam encarregados de ministrar os cursos aos demais funcionários (BANCO DO BRASIL, 2003).

1977 – São implantadas tecnologias de ensino profissional em sala de aula – disposição de carteiras em forma de "U", mesas modulares, jogos e dinâmicas de grupo, entre outros -, que valorizam a figura do aluno como sujeito da aprendizagem.

Conforme Souza (2002), entre 1975 e 1977, dois fatos vieram a mudar radicalmente os rumos do DESED: a Lei 6297, de 15.12.1975, e a aprovação da Política de Formação de Pessoal. Essa Lei impôs à área de treinamento um novo ritmo. Com os benefícios fiscais tornou-se necessário aproveitar melhor o recurso do treinamento para atender às carências do Banco. A lei definia: “as pessoas jurídicas poderão deduzir do lucro tributável, para fins de imposto de renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas no ano-base em projetos de formação profissional”. Foi preciso, então, expandir a atuação do DESED.

Paralelamente, a Política de Formação de Pessoal optou pela idéia da formação permanente:

Expressão que define a presença tempestiva e sistemática do treinamento ao longo de toda a carreira do funcionário, quaisquer sejam as alternativas funcionais que se lhe apresentem, proporcionando-lhe os acréscimos formativos indispensáveis ao desempenho das diversas funções que gradativamente vá assumindo, bem como estabelecendo os elos preparatórios da continuidade de seu desenvolvimento profissional. (SOUZA 2002, p.78).

Um princípio básico foi estabelecido:

O treinamento será realizado a partir da determinação das carências de desempenho, ou de capacitação para o exercício de cada função, e decorrerá de planos globais previamente elaborados. Buscará, enfim, preparar o funcionário desde o seu ingresso no Banco até alcançar os degraus elevados da hierarquia, institucionalizando assim a formação permanente. (REVISTA DESED, p. 27, 1977).

1986 – Em 1985, ao completar 20 anos de existência, o DESED revê sua Política de Formação do Pessoal com vistas à "melhor atender às necessidades do Banco do Brasil, no

seu papel de agente de desenvolvimento do País." (REVISTA DESED, 1985). É criado um setor de produção de vídeos para treinamento, fornecendo material didático para os cursos presenciais do Banco e um serviço de empréstimo de fitas para os usuários.

Conforme Souza (2002, p.80), são lançadas as “Diretrizes para a Formação e Desenvolvimento do Pessoal do Banco do Brasil”, que:

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

1989 – Surge o Programa de Informatização no Treinamento, com a participação do BB no curso: Como Planejar o Treinamento em Informática, que abordava, entre outros assuntos, fundamentos de TBC (Treinamento Baseado em Computador).

1993 – O início da década de noventa é marcado por intensa preocupação com a capacitação da alta gerência nos temas relativos a Administração Estratégica. É lançado o Programa BB MBA – Treinamento de Altos Executivos, destinado à formação de Conselheiros, Diretores, Executivos da Direção Geral e Órgãos Regionais, Gerentes de Agências no Exterior e de Agências Estratégicas no País. O Programa disponibiliza, em parceria com instituições de ensino superior, cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas, como finanças, marketing, controladoria, agronegócios e gestão de pessoas.

O Programa demandou intenso relacionamento com universidades e outras instituições de ensino avançado para o cumprimento de seu objetivo. O Banco se abria para fontes externas de conhecimento em busca de novas referências, de novos estímulos e de outros estilos de educação empresarial (SOUZA, 2002).

1996 – A acirrada disputa pelo mercado, o posicionamento como Banco comercial, a busca de redução de custos e o redimensionamento do quadro de pessoal, leva o Banco, em 1996, a uma reestruturação organizacional, extinguindo-se a Diretoria de Recursos Humanos (DIREC) e criando-se a Unidade de Função Recursos Humanos (URFH). O Órgão de Formação do Pessoal, até então DESED, transforma-se Gerência de Desenvolvimento Profissional (GEDEP) (SOUZA, 2002).

O Plano Diretor de Recursos Humanos (PDRH) é concebido, definindo a visão de futuro, as políticas, diretrizes e linhas de ação para os Recursos Humanos da Empresa. O papel da UFRH assumiu a seguinte definição:

Atrair, desenvolver e manter profissionais que garantam a produtividade do conhecimento e da informação e a competitividade do Conglomerado. (BANCO DO BRASIL, 1996).

É lançado o Programa Profissionalização, que procura estimular a discussão de conceitos como empregabilidade, planejamento de carreira e autodesenvolvimento profissional. O empregado é quem assume a condição de protagonista de seu próprio desenvolvimento (FASCÍCULO ..., 1996).

1998 – É criada a TV Corporativa – TVBB, inaugurando a experiência do Banco do Brasil em teletreinamento.

2001 – Ainda segundo Souza (2002, p.83) no ano de 2001, houve uma nova reformulação no Banco do Brasil e a UFRH passa adotar a denominação Diretoria de Gestão de Pessoas (DIPES) e cujo papel é:

Liderar a construção de soluções inovadoras em gestão de pessoas, desenvolvendo profissionais comprometidos com a fidelização dos clientes, a cidadania e a melhoria permanente dos resultados da Organização.

Neste ano é inaugurado o Portal do Desenvolvimento Profissional, possibilitando o acesso a toda a informação sobre educação corporativa em ambiente web (intra e internet).

2002 – Em 05 de julho, é lançada a Universidade Corporativa Banco do Brasil, que dá continuidade à evolução da educação corporativa no Banco.

3.3 ASPECTOS CONCEITUAIS DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA BANCO DO BRASIL (UniBB)

Conforme a Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil (UNIBB, 2002), a UniBB constitui-se em um espaço de aprendizagem dentro da organização, alinhado com os objetivos estratégicos da empresa, tendo o seguinte papel:

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

O público da UniBB é constituído por clientes, fornecedores, parceiros, familiares dos funcionários, funcionários das controladas, coligadas e entidades associativas vinculadas ao Banco.

Neste sentido, observa-se um pressuposto apontado por Meister (1999, p. 42) para as Universidades Corporativas: “Para ser eficaz, o treinamento precisa ser amplo, ou seja, englobar não apenas os funcionários, mas também os membros mais importantes da cadeia de relacionamento da empresa.”

A UniBB tem como objetivos implementar os seguintes acréscimos à estrutura de desenvolvimento profissional do Banco (BANCO DO BRASIL, 2002, p.4):

- a) ampliação do espaço de aprendizagem, através de novas metodologias, ferramentas e atuação gerencial;
- b) ampliação do espaço de pesquisa, buscando estruturar conhecimentos e metodologias que garantam a contínua competitividade;
- c) construção de processos variados de certificação que contribuam com a manutenção e valorização do conhecimento útil à organização;
- d) socialização do conhecimento através da ampliação da comunidade de aprendizagem.

Ruffato Junior (2002, p.16), complementa, afirmando:

A intenção da UniBB é aliar a estratégia da capacitação profissional ao caráter de perpetuidade da organização, garantindo suporte para os resultados, para a execução das estratégias, para melhoria dos processos internos e do clima e para o aumento da satisfação do cliente. Tem também a intenção de oferecer, de forma transparente, as informações e oportunidades para o projeto de ascensão profissional de cada um, contribuindo com a equidade e a ética do processo para a nossa organização.

A Universidade Corporativa Banco do Brasil propõe-se a desenvolver as quatro aprendizagens consideradas essenciais para os profissionais do século XXI, segundo a UNESCO (UNIBB, 2003a):

- a) Aprender a Conhecer - conciliar uma cultura geral, ampla o suficiente, com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo de toda a vida.
- b) Aprender a Fazer - desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades

organizacionais maiores; assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais.

c) Aprender a Conviver - perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição e cultura e aceitando a diversidade humana. A realização de projetos comuns, a gestão inteligente e pacífica dos conflitos envolvem a análise compartilhada de riscos e a ação conjunta em face dos desafios do futuro.

d) Aprender a Ser - desenvolver a autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer a responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social.

Ainda segundo informações constantes do portal na internet (UNIBB, 2003a), o processo educacional na universidade corporativa é orientado pelos seguintes princípios metodológicos:

a) Participante: sujeito da educação - o aprendiz é reconhecido como agente da educação; daí ser denominado "participante". É ressaltada a dimensão da cidadania, ou seja, a ação efetiva de cada indivíduo para interferir no destino da comunidade. As tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como ente passivo, mero receptor de conteúdos, são rejeitadas.

O educando é o sujeito da educação, nunca o objeto dela. Necessita-se da ação do outro, do professor, isso não significa que seja o objeto "sobre o qual" o educador atua, e sim unicamente que é o componente indispensável de um processo comum, aquele pelo qual a sociedade como um todo se desenvolve, se educa, se constrói, pela interação de todos os indivíduos.

b) Problematização da realidade - os temas estudados referem-se a questões relevantes para os participantes e são apresentados de maneira não-dogmática. Nas ações educacionais

internas, os problemas concretos do Banco são levantados e analisados pelos funcionários, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica, a partir de uma visão multilateral da realidade.

Freire, P. (1997, p.48) afirma: “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la, e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e sua circunstância”.

c) Método socializador e dialógico - o trabalho educacional é cooperativo, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta da síntese entre teoria e prática. Além das técnicas de ensino individuais, utilizam-se técnicas socializadoras, fundamentadas no diálogo e no trabalho em equipe.

A escola ativa pressupõe uma comunidade de trabalho, com alternância entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais (PIAGET; GRÉCO, 1984).

d) Democratização do saber - a vida no trabalho e na sociedade é parte da produção coletiva do saber; assim, o conhecimento e a oportunidade de aprender são compartilhados num espaço de igualdade.

e) Educação contínua - a aprendizagem é fundamentada na visão da educação como processo permanente e no propósito de autodesenvolvimento, favorecendo a humanização dos homens e mulheres que participam da ação educativa. A educação no trabalho é dinâmica e contínua e leva em consideração a atividade (tarefa), as pessoas (funcionários) e o contexto (ambiente).

Se a educação do adulto tem sentido, é porque o adulto continua aprendendo. Não é mais possível, pois, dividir a vida humana em duas partes distintas: o tempo da aprendizagem (da infância até a adolescência) e o tempo da maturidade, onde se goza do aprendido (FURTER, 1993).

f) Visão global e integrada da dinâmica do Banco - as ações educacionais direcionadas aos funcionários consideram o Banco do Brasil em sua totalidade (unidades, funcionários, clientes, fornecedores e parceiros) e em suas relações com o País e com o mundo. A interdisciplinaridade e a troca de experiências entre os funcionários concretizam a idéia da dependência entre as partes e o todo. O planejamento educacional procura adequar o processo de ensino-aprendizagem às características do Banco, inserido num contexto social em permanente transformação.

A universidade apresenta os seguintes princípios organizacionais (UNIBB, 2003a):

- a) Alinhamento Estratégico - as ações da Universidade alinham-se com o direcionamento estratégico do Banco do Brasil. Contribuem para a realização da missão do Banco, a concretização de sua visão de futuro e o desenvolvimento de suas crenças e valores, consolidando o compromisso da Organização com os acionistas, os clientes, a sociedade e os funcionários.
- b) Trabalho - A Universidade Corporativa Banco do Brasil parte da concepção de que o trabalho é criador de riquezas, desenvolvimento social e qualidade de vida, além de espaço para o exercício da cidadania.
- c) Espaço Educativo - O Banco do Brasil constitui um espaço educativo na vida de seus profissionais. As políticas e os programas de educação são formulados em estreita relação com o trabalho e operacionalizados por meio de ações de capacitação e

desenvolvimento de curta, média ou longa duração. A educação para o trabalho desenvolve competências essenciais para a Organização e consciência social e profissional para o indivíduo. Fundamenta-se na relação indissociável entre o pensar e o fazer, como forma de evitar processos de ensino e aprendizagem mecânicos e inibidores da criatividade. Os processos de ensino são desafiadores, dinâmicos e fundamentados no diálogo.

3.4 ASPECTOS ESTRUTURAIS DA UniBB

A universidade corporativa está sob orientação da Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil. Segundo informações do portal da UniBB (UNIBB, 2003a), a universidade conta com 12 unidades regionais localizadas nas principais capitais do País, no total, são 94 salas de aulas, podendo atender a 2 600 alunos simultaneamente. Conta ainda com 11 auditórios, com capacidade total para 1 100 pessoas.

Para implementar os cursos presenciais, que somam 70 títulos, as unidades regionais são atendidas por 1 200 educadores corporativos. O quadro docente é constituído por educadores do Banco, professores contratados e professores de entidades educacionais parceiras. Os executivos e gestores da empresa também exercem o papel de educadores da Universidade (BANCO DO BRASIL, 2002, p.32).

Os portais na internet e intranet ampliam a estrutura e área de ação da UniBB. Existem dois portais: o aberto, destinado a divulgar institucionalmente a universidade e oferecer informações e conteúdos sobre educação corporativa de forma ilimitada, e o portal destinado aos funcionários do Banco, que oferece conteúdos e publicações voltados também para educação corporativa e aprendizagem organizacional. O portal dos funcionários disponibiliza

32 cursos *on-line*. Nesta linha de cursos auto-instrucionais, a UniBB tem 70 títulos em seu portfólio (BANCO DO BRASIL , 2002, p. 14).

Conforme Banco do Brasil (2002, p.35) a UniBB mantém os seguintes programas de educação corporativa:

- a) Ciclo de Palestras, destinado à atualização técnico-gerencial.
- b) Portal Virtual, com acesso via internet e intranet, que permite acessar publicações digitalizadas, biblioteca virtual, sumário de periódicos, trilhas de desenvolvimento profissional, treinamento baseado em tecnologia web.
- c) Programas voltas para a gestão e planejamento da carreira funcional.
- d) Cursos Internos, presenciais, auto-instrucionais e em serviço.
- e) Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior, que inclui: bolsas de graduação; bolsas de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização; bolsas de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado;
- f) Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros.
- g) Programa BB MBA - Treinamento de Altos Executivos.
- h) Programas voltados para o público externo.
- i) Programa Excelência Executiva, destinado ao aperfeiçoamento das competências estratégicas dos dirigentes do BB.
- j) Outros eventos de atualização profissional - cursos, palestras e congressos diversos.

Vários destes programas são conduzidos em parceria com instituições de ensino superior, consultorias e profissionais da área de educação (UNIBB, 2003a).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao definir como objeto a Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB) e como objetivo analisar a compreensão e acolhimento dos funcionários, a esse modelo gerencial tem-se tipificada uma pesquisa de caráter exploratório cuja predominância de abordagem, dada a subjetividade que implica, deve ser a qualitativa.

A abordagem qualitativa vem se destacando como uma alternativa de investigação mais abrangente para a descoberta e compreensão do que se passa dentro e fora dos contextos organizacionais e sociais. Essa abordagem é mais adequada quando a pesquisa busca as origens ou a compreensão do fenômeno estudado, em um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 1995). Ela tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental na observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa é um conceito abrangente, que compreende diversas formas de investigação, todas elas, conforme Alves Filho (2000), contribuindo para a compreensão e descrição do significado dos fenômenos. Já assegurou espaço reconhecido na Sociologia, na Antropologia, Psicologia, Educação e na Administração e, de acordo com Godoy (1995, p. 57-63), tem permitido a análise de alguns aspectos mais amplos de interesse da área objeto deste estudo.

Nesta abordagem não existem regras precisas e passos rígidos a serem seguidos. O bom resultado depende da sensibilidade, intuição, bom senso e experiência do pesquisador, pois, segundo Honório (1997, p.27), " é um estudo que envolve a obtenção de dados sobre pessoas, lugares e processos interativos, pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada" e onde, conforme Goldenberg (1999), as dificuldades e os limites da pesquisa, as contradições apresentadas, as consistências ou inconsistências das respostas devem ser claramente explicitadas pelo pesquisador para que outros interessados possam analisar as conclusões obtidas.

A preocupação, portanto, está no processo, e não simplesmente nos resultados ou no seu produto. Pelo emprego da abordagem qualitativa pode-se estudar as inter-relações de dados, freqüentemente invisíveis para observadores externos. O interesse, sem dúvida, é verificar como um determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias, porque se acredita que qualquer fenômeno pode ser melhor compreendido e observado quando acontece no próprio contexto em que ocorre e do qual faz parte. Isto requer do pesquisador uma visão sistêmica e holística e capacidade de compreender os fenômenos, que estão sendo estudados, a partir da perspectiva dos participantes. O significado que as pessoas dão às coisas e aos fenômenos que compõem a sua vida, são as preocupações essenciais do investigador.

Um estudo que se desenvolve por abordagem qualitativa, conforme Triviños (1987), não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela acontece em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, não caracterizando, portanto, um processo linear, realizado passo a passo, pois a coleta e análise de dados constituem atividades simultâneas.

Em estudos qualitativos, conforme Roesch (1996, p.37), a proposta de pesquisa deve ser flexível para incorporar fatos inesperados e explorar novos caminhos de investigação. Assim, segundo a autora, deve-se utilizar "questões de pesquisa suficientemente gerais para permitir explorar a realidade e, ao mesmo tempo, focados para delimitar o estudo".

4.1 O MÉTODO

Para atendimento ao objeto deste estudo e em adequação à abordagem qualitativa, optou-se pelo método estudo de caso. Cada vez mais empregado por pesquisadores, o estudo de caso associa um aprofundamento e uma versatilidade, dificilmente contidos em outros métodos.

Dentre os métodos desenvolvidos por abordagem qualitativa, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes e, segundo Triviños (1987) é utilizado, com muita ênfase, na área de Administração pela forte orientação à prática e por reunir condições de descrever uma situação gerencial, no contexto e à medida que ela ocorre, com a profundidade decorrente da observação direta e do emprego de instrumentos sistemáticos (BRESSAN, 2002, p.2).

Por ser, tipicamente, de natureza exploratória, o estudo de caso é um dentre os diversos métodos de estudo científico. Segundo Yin (2001, p. 19), o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar pesquisas.

Para Tellis (1997, p.3), o método de estudo de caso tem quatro aplicações: "(1) explicar ligações complexas casuais nas intervenções da vida real; (2) descrever o contexto da

vida real onde a intervenção tem ocorrido; (3) descrever a própria intervenção; e (4) explorar as situações que não têm resultados claros onde as intervenções estão sendo avaliadas”.

Apresenta-se, todavia, conforme o mesmo autor, com vantagens e desvantagens, como qualquer outro método. A desvantagem é que restringe sua possibilidade de generalização à naturalística, mas seu caráter exploratório permite focalizar o fenômeno de natureza comportamental, como é o caso da compreensão e acolhimento dos funcionários quanto à UniBB, objeto deste estudo.

Os objetivos deste método, segundo Bressan (2002), não são a quantificação ou a enumeração, mas ao invés disto, ainda que os admita, enfatiza:

- a) descrição;
- b) classificação;
- c) desenvolvimento teórico;
- d) teste limitado da teoria.

No mesmo autor, encontramos que o investigador deve possuir domínio e conhecimento do processo e que também deve basear-se no uso de diversas fontes de dados, tais como:

- a) explorar situação de vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e

c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamento e experimentos (BRESSAN, 2002, p.2).

Boyd e Westfal (1982) citados por Yin (2001) sugerem que o método Estudo de Caso é indicado quando se tem um problema relacionado com vários fatores e é “difícil compreender os fatores individualmente, sem considerar-se suas relações recíprocas”. Utiliza-se indagações sobre o “como” e o “por quê” da ocorrência de certos fenômenos e o contexto em que ocorrem não são definidos de forma clara. Seu objetivo predominante é a “compreensão”, através do estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Por não ser rígido, permite ainda maior flexibilidade na análise dos resultados. Ademais, Gil, (1999, p. 72-73) ressalta que seus achados poderão suscitar maiores aprofundamentos e sugerir hipóteses para estudos posteriores.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, onde há dificuldades para manipular comportamentos relevantes. Inclui-se como outra vantagem a possibilidade do recurso à observação direta.

[...] em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos “explanatórios” com dois outros tipos – estudos “exploratórios” e “descritivos.” (YIN, 2001, p. 19).

Este autor explicita que, “embora os estudos de casos possam se sobrepor, o poder diferenciado do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (YIN, 2001, p.27).

Recorrendo a autores como Lipset, Trow e Coleman, apud (YIN, 2000, p. 29) afirma que:

Os estudos de caso, da mesma maneira que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). Ou, como dizem três notáveis cientistas em estudo de caso único: o objetivo é fazer uma análise ‘generalizante’ e não ‘particularizante.

O método é classificado, por Triviños (1987, p.52-53), em três categorias:

Na primeira delas, estudo de casos histórico-organizacionais, o pesquisador investiga, previamente, o conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar. Para isso, investiga sobre a vida da instituição, através de publicações, arquivos de documentos, estudos pessoais e outros.

A principal característica dos estudos de casos observacionais é a observação participativa que é o estilo de investigação que mais atende às características de uma pesquisa qualitativa.

O que interessa nesta modalidade é parte da organização e não a organização como um todo, como no caso anterior.

Os estudos de casos qualitativos podem ser definidos em categorias baseadas na intenção do estudo. Tellis (2003) indica cinco tipos: exploratório, explanatório, descritivo, instrumental e coletivo. Para Merriam (1988), o estudo de caso pode ser descritivo, interpretativo e avaliativo.

Como neste estudo os dados coletados são usados para desenvolver categorias conceituais e para dar suporte a pressupostos teóricos definidos antes da coleta de dados, ou desafiá-los, adotou-se o estudo de caso exploratório e interpretativo (MERRIAM, 1988).

Visto que este objeto de estudo trata um caso singular, que requer testagem, confirmação, documentação e que, associados à teorização, constituirão um estudo de grande relevância para a organização em pauta, acredita-se que o Estudo de Caso é o método recomendado para o que se propõe.

4.2 CAMPO DE ESTUDO

A Unidade Regional da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB) localizada em Salvador (BA) constituiu-se o campo de estudo desta pesquisa. É uma das 12 unidades distribuídas pelo país tendo em seus quadros 12 funcionários, 04 estagiários e 01 adolescente trabalhador.

A universidade, em Salvador, conta com 06 salas de aulas próprias e dois auditórios, tendo na sua jurisdição um público estimado de 1 500 funcionários, lotados em 50 dependências do Banco.

Os aspectos conceituais e estruturais da Universidade Corporativa em Salvador, observam às mesmas descrições registradas nas seções 3.3 e 3.4 do capítulo anterior.

4.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Na pesquisa qualitativa não existe uma preocupação extenuante com a determinação precisa do tamanho da população investigada ou com a amostra retirada desta. A preocupação maior é com a representatividade da amostra e não com a quantificação desta. Neste tipo de pesquisa, Triviños (1987, p. 132) afirma que se “procura uma espécie de representatividade maior dos sujeitos que participarão no estudo.”

A população objeto do estudo desta pesquisa foi constituída por funcionários do Banco do Brasil lotados em Salvador (BA). Foram selecionados 35 funcionários localizados em agências, órgãos regionais e superintendência. Incluíram-se funcionários, de ambos os sexos,

dos diferentes níveis de escolaridade – médio e superior, segmentados nos seguintes extratos funcionais:

- a) Nível Gerencial Comissionado.
- b) Nível Operacional Comissionado.
- c) Nível Operacional não Comissionado.

Adotou-se a amostragem intencional, pelo fato de que esta “é baseada no pressuposto que o investigador deseja descobrir, entender e ganhar idéias e por isso deve selecionar uma amostragem com a qual muito pode ser aprendido.” (MERRIAM, 1988, p.61). Segundo Minayo (1993), apesar de intencional, a perspectiva qualitativa trata com distinção os atores sociais que contêm as características que o pesquisador pretende conhecer.

Os entrevistados incluídos foram considerados pelo pesquisador como “típicos” da população, apesar de não ser possível fazer-se afirmações assertivas e conclusivas sobre a população em estudo (MATTAR, 1999, p. 272). Assim, na perspectiva de Silva e Menezes (2001, p. 32), foram “escolhidos casos para a amostra que representem o bom julgamento da população/universo.” Os 35 elementos selecionados forneceram informações úteis ao estudo e a escolha da amostra teve baixo custo.

A amostra foi escolhida através de amostragem não-probabilística que, na visão de Samara (1997, p. 70), é selecionada “por critérios subjetivos do pesquisador, de acordo com sua experiência e com objetivo do estudo”. As amostras não-probabilísticas não são obtidas utilizando-se conceitos estatísticos, não havendo assim nenhuma chance conhecida de que um elemento qualquer da população venha a fazer parte da amostra. Aplica-se este tipo de amostragem em pesquisas exploratórias ou qualitativas, como este estudo. As características

da população e da amostra são bastante conhecidas pelo pesquisador, o que facilitou a utilização deste tipo de amostragem não probabilística.

A questão colocada pela pesquisa, isto é, a compreensão e acolhimento dos empregados quanto à universidade corporativa, impuseram alguns critérios na seleção da amostra a ser trabalhada, a qual preferencialmente deveria incluir respondentes adequados à questão básica, que exige respostas mais globais, mais gerais, com precisão de entendimento.

Optou-se assim por uma amostra não-probabilística, pela simplicidade de se compor e pela “representatividade” quanto à imagem que se deseja observar. Sabe-se, contudo, que se comete um erro, porque é desigual e a generalização das suas conclusões mostra-se frágil, principalmente porque é impossível medir o erro da amostragem.

Por amostra não-probabilística entende-se aquela amostra composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador. Os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de serem selecionados e suas chances de serem-no não são conhecidas, o que torna difícil, até mesmo impossível, a avaliação de caráter generalizável dos resultados obtidos. Esta modalidade pode ser intencional ou por julgamento (MATTAR, 1999), por tipicidade ou intencional (GIL, 1999), intencional (SILVA; MENEZES, 2001), ou por julgamento (SAMARA, 1997).

A profunda articulação entre as informações e as questões orientadoras é essencial nessa pesquisa. Daí, mais uma justificativa para a escolha intencional do respondente, e os instrumentos de coleta de dados.

Considerando a abordagem qualitativa, provavelmente, em amostra probabilística, perder-se-iam sutilezas, conceitos, o olhar crítico sobre o que se está respondendo (MENEZES, 2003). Diferentemente de outro meio e outro instrumento, esta abordagem não

se reduz a um simples acúmulo de respostas “sim” ou “não”, mas capta manifestações vivenciais.

Assim, é válida a amostra não-probabilística, quando a fidedignidade da resposta é mais importante que a representatividade amostral. Ademais, dadas as características dos respondentes e as exigências da pesquisa, cria-se um “clima” produtivo e colaborador. As exigências do rigor na amostragem probabilística ficam, assim, compensadas.

Duas condições científicas estão presentes: o pesquisador conhece bem o contexto em que vai operar e conhece também os aspectos que deverão lhe chamar a atenção no comportamento dos entrevistados. Assim, sabe como explorá-las, relacionar o que tem pertinência, dentro do fluxo de informações (MENEZES, 2003).

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste estudo recorreu-se a dados de fontes primária e secundária, visando torná-lo mais abrangente, profundo e dotá-lo de efetividade.

São diversas as técnicas de obtenção de dados primários, dentre as quais, de acordo com Chisnall (1980, p.12), destacam-se a observação, a experimentação, os projetos experimentais e os questionários ou entrevistas. Estes últimos, de acordo com o mesmo autor, subdividem-se em: entrevista pessoal, pesquisa pelo correio, pesquisa pelo telefone, painel, técnicas de entrevistas em grupo e levantamentos especiais. Pode-se ainda acrescentar algumas estratégias que surgiram com o desenvolvimento de novas tecnologias, como a pesquisa por fax e pela internet.

A entrevista, segundo Yin (2001), é fonte essencial de informação e de dados para o estudo de caso, devendo-se atentar para a metodologia de formulação das perguntas e a forma como serão registradas as respostas.

No enfoque qualitativo, de acordo com Triviños (1987), pode-se usar a entrevista estruturada, ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista livre ou aberta. A entrevista semi-estruturada valoriza a presença do investigador e, ao mesmo tempo, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante, seguindo a linha do seu pensamento e de suas experiências, alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação e participando na elaboração do conteúdo da pesquisa, mas mantendo-se no foco colocado pelo pesquisador.

Pelo mesmo autor, pode-se entender entrevista semi-estruturada "como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas." (TRIVIÑOS, 1987, p. 65-66), ou como a que, de acordo com Richardson (1985), permite obter certas informações do entrevistado, do fato que ele conhece ou do seu comportamento, conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações e identificar a capacitação do entrevistado, como a sua formação.

A técnica da entrevista requer muita preparação do pesquisador e o ajuda a não perder o foco e a lembrar as informações que deviam ser coletadas em função de sua relevância para o estudo, por sua vez, na visão de Flecha (2002, p.71-72), "tem a vantagem de permitir ao pesquisador explicar o que está sendo requerido, o que se traduz em alta taxa de respostas."

Os dados primários desta pesquisa foram obtidos por entrevista semi-estruturada, pois é de sua natureza aquilo que deve ser percebido diretamente no campo, normalmente a partir de pessoas, por meio de suas opiniões e decisões.

Cada entrevista foi precedida de uma explanação sobre os objetivos do trabalho e importância da sinceridade em seu atendimento. A seguir, solicitou-se autorização dos entrevistados para a gravação. No total foram realizadas trinta e cinco entrevistas durante os meses de agosto e setembro de 2003.

O pesquisador não encontrou dificuldades para fazer contato com os funcionários, por terem as entrevistas se desenvolvido em seu ambiente profissional. Todos os escolhidos aceitaram participar da pesquisa de forma incondicional.

O tempo útil das entrevistas foi de quarenta minutos, em média. A condução das entrevistas ocorreu de forma descontraída e amigável.

Buscou-se garantir aos funcionários entrevistados a proteção do completo anonimato, como forma de propiciar-lhes uma maior segurança e tranquilidade ao participar da pesquisa, além de permitir que suas críticas, observações e sugestões fluíssem com mais naturalidade.

Assim, a referência a cada funcionário será feita a partir de um código simples, utilizando-se o título “Funci”, seguido de um número (Funci1, Funci2, Funci3...).

O roteiro de entrevistas deste estudo (veja APÊNDICE A) foi misto, composto de questões fechadas e abertas e dentre estas, perguntas abertas acopladas a fechadas. O propósito das primeiras é caracterizar os entrevistados e determinar a capacidade destes em opinar sobre o tema proposto.

Gil (apud FLECHA, 2002, p.69) afirma que perguntas fechadas são aquelas para as quais todas as respostas possíveis são fixadas de antemão. Segundo a autora, “há casos em que são previstas apenas as respostas “sim” e “não” (dicotômicas). Mas há também casos em que as perguntas admitem número relativamente grande de respostas possíveis (múltipla escolha)”.

As perguntas abertas, por sua vez, visaram colher as opiniões dos funcionários acerca do objeto em estudo, levantando problemas e sugestões. Foram utilizadas também perguntas duplas (pergunta fechada e outra aberta).

A revisão literária foi essencialmente importante para a preparação do roteiro da entrevista semi-estruturada, pois as perguntas foram elaboradas com base na fundamentação teórica, tendo como referência os objetivos da pesquisa.

Os dados secundários, segundo Nickels e Wood (1999, p.92), são os que já foram colhidos para um outro propósito, mas que podem ser muito úteis para o propósito da pesquisa atual, além de serem fontes mais rápidas e econômicas e de fácil acesso. Como prevê Alves Filho (apud LA BANCA, 2001, p.66), os dados secundários podem proporcionar informações ricas ao pesquisador e são orientados para diversos tipos de documentos existentes na organização e sobre o assunto, como arquivos históricos e registros estatísticos.

Uma importante questão semântica a respeito das fontes secundárias é trazida por Arantes (1982, p. 407), quando afirma que o termo "secundário" não tem qualquer significação qualitativa e que, embora tenham sido coletados para outra finalidade, podem conter muitas vezes todas as informações necessárias à resolução do problema de pesquisa. O autor acrescenta ainda que os dados secundários podem ajudar a definir o problema de pesquisa, servir de modelo para o planejamento de obtenção de dados primários e de alerta na execução do trabalho de pesquisa de fatos já conhecidos e ser utilizados para estudos comparativos com outros dados coletados.

As fontes que compuseram esta coleta de dados secundários foram: normativos internos do Banco, portal da universidade corporativa na intranet, folders e outros materiais impressos relativos à educação corporativa, pesquisas, artigos científicos e dissertações relacionadas à temática deste estudo. Assim, foi possível efetivar a convergência de várias

fontes de evidências, para compor a fundamentação teórica e a fundamentação empírica, conforme (Figura 1).

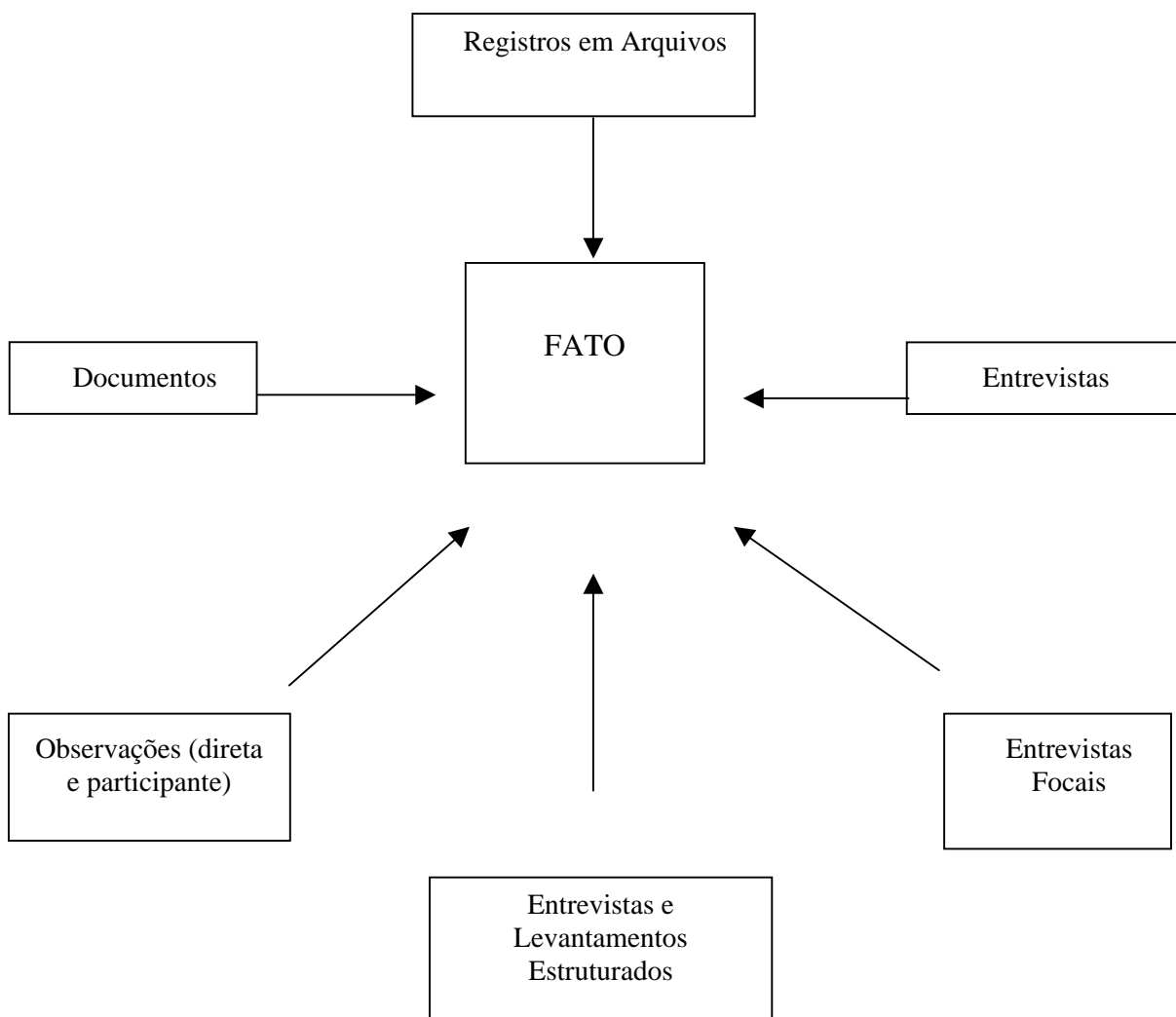


Figura 1 – Convergência de várias fontes de evidências (estudo de caso)

Fonte: Cosmos Cooperation (apud YIN, 2001, p.98)

4.5 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS

Na análise dos dados efetiva-se a descrição, categorização e interpretação dos dados coletados, de modo a buscar atender às questões formuladas no estudo, elucidando o problema de pesquisa para que, enfim, encaminhem-se propostas de alteração da realidade.

Segundo Merriam (1988, p.178), a análise de dados

É o processo de dar sentido aos dados [...] Isto envolve consolidar, reduzir e interpretar o que as pessoas dizem [...] É um sistema complexo que envolve um movimento de ir e vir [...] entre o raciocínio indutivo e dedutivo, entre a descrição e a interpretação.

O processo de coleta e análise dos dados é dinâmico, ocorrendo simultaneamente.

A análise de dados, neste estudo, procurou seguir os padrões da investigação qualitativa, ou seja, recorreu à fala, por depoimentos emitidos diretamente ao pesquisador por meio das entrevistas e complementados por dados secundários. Tanto os dados primários como os secundários foram cotejados com a fundamentação teórica, como forma de inferir “se” os funcionários do Banco do Brasil em Salvador compreendem e acolhem as possibilidades de aprimoramento profissional e disponibilizadas por sua universidade corporativa, objeto deste estudo.

A primeira etapa da análise ocorreu concomitantemente às transcrições das entrevistas. Este momento constituiu-se do levantamento inicial das informações obtidas por entrevista e sua posterior categorização.

As entrevistas foram transcritas logo após a gravação, de forma literal para que todos os elementos da linguagem fossem registrados. Após sucessivas leituras de impregnação pelo pesquisador, o que permitiu a separação entre aspectos explícitos e implícitos das falas, passou-se à análise de discurso propriamente dito, pois, segundo Trivinõs (1987), este momento traduz-se num conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos que possibilitam ao pesquisador entender de forma profunda o discurso e também destacar as principais características e significados das falas dos informantes. Tal aprofundamento empregou também o método da comparação constante, que implica atenção permanente do pesquisador

para incidentes particulares, correlacionando-os com outros de um mesmo conjunto de dados (MERRIAM, 1988).

No método de comparação constante, existem vários níveis de análise: análise narrativa, análise por construção de categorias e uma análise geradora de uma teoria. Esse método “foi desenvolvido por Glaser e Strauss como um meio de desenvolvimento da *Grounded Theory* [...]” sendo compatível “[...] com a orientação indutiva e de construção de conceitos da pesquisa qualitativa.” (MORAES, 2000, p.71).

Do processo de análise, emergiram categorias as quais aglutinam conceitos que expressam aspectos do mesmo fenômeno. Aqui apresentadas no (APÊNDICE B), as categorias articulam-se a um conjunto de perguntas da entrevista que guarda relação com cada uma destas categorias. Tais categorias foram nomeadas e consolidaram todas as falas dos respondentes (ver APÊNDICES de C a R).

A análise dos resultados, procedeu-se por articulação entre os aspectos teóricos, as fontes secundárias, e os temas abordados pelos sujeitos, todos eles relevantes para atendimento às questões norteadoras do estudo. Foram transcritas no texto de tal análise, Capítulo 5 deste estudo, os trechos mais elucidativos das falas colhidas.

A categorização é um agrupamento de dados que tem algo em comum ou padrões repetidos (MERRIAM, 1988). A categorização criada neste estudo considerou as seguintes recomendações feitas pela autora: “(1) as categorias devem refletir o propósito da pesquisa; (2) devem ser exaustivas; (3) devem ser mutuamente exclusivas; (4) devem ser sensíveis; e (5) devem ser conceitualmente congruentes.” (MERRIAM, 1988, p.183).

Foram definidas as seguintes categorias para análise:

- a) Apropriação do conceito de universidade corporativa.

b) Conhecimento quanto à base conceitual e às diretrizes da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB).

c) Efetividade da UniBB.

d) Comunicação interna quanto à UniBB.

e) Entraves ao melhor aproveitamento da UniBB.

A codificação dos dados também empregada foi feita de forma a melhor organizá-los e gerenciá-los. Merriam (1988) argumenta que fazendo uma pré-análise (codificação), incidentes, idéias e detalhes não serão esquecidos. Essas codificações, de acordo com a mesma autora, podem ser bem simples, com recursos como letras, palavras, números, frases ou combinações destes. Nesta pesquisa, foram utilizadas ferramentas proporcionadas pelo programa *Microsoft Word*.

Baseando-se nas perguntas pré-elaboradas (APÊNDICE A), os dados obtidos também receberam o seguinte tratamento: confecção de tabelas para registro das respostas objetivas (em número absoluto e frequência) e confecção de figuras (com base no percentual/proportionalidade), seguidas das justificativas ou considerações pertinentes aos questionamentos.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nas seções seguintes, são mostrados os resultados da pesquisa de campo, feita sob a forma de uma entrevista semi-estruturada, além da utilização de fontes secundárias.

5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

As seis primeiras perguntas apresentadas aos entrevistados visaram caracterizar o grupo pesquisado.

Os dados e informações coletados são apresentados a seguir, com uma breve análise do seu significado para a pesquisa.

5.1.1 Gênero

Tabela 1– Divisão por gênero

Gênero	Incidência	Frequência (%)
Feminino	17	48,57
Masculino	18	51,43
Total	35	100,00

Fonte: Dados primários, 2003.

A amostra foi composta por 35 funcionários do Banco do Brasil, lotados em Salvador (BA), dos quais, conforme Tabela 1, 51,43% são do gênero masculino e 48,47% do gênero feminino, caracterizando, neste aspecto, uma amostra bastante equilibrada.

5.1.2 Nível de Escolaridade

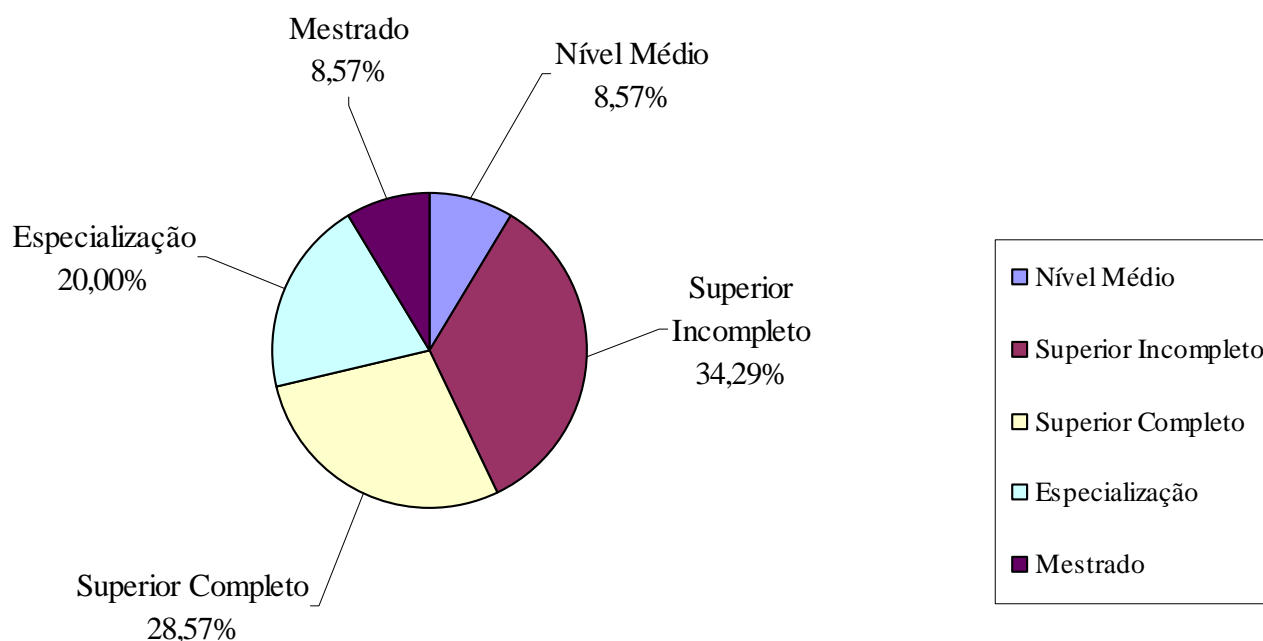


Figura 2 – Nível de escolaridade
Fonte: Dados primários, 2003.

Os dados da Figura 2 mostram que os pesquisados possuem um bom nível de escolaridade, uma vez que 34,29% estão cursando o 3º grau e 57,14% já o concluíram. Destes, 20,00% possuem especialização e 8,57% mestrado. Nota-se que 8,57% concluíram somente o ensino médio, escolaridade mínima exigida atualmente para o concurso público de ingresso ao Banco.

5.1.3 Tempo de Trabalho no Banco do Brasil (BB)

Quanto à variável “tempo de trabalho no Banco”, a pesquisa foi realizada apenas com funcionários que têm, no mínimo, 3 anos de empresa, pois estes conheceram o modelo de educação corporativa do BB antes da implantação da universidade corporativa.

Tabela 2 – Tempo de trabalho no BB

Tempo de Banco	Incidência	Frequência (%)
3 a 5 anos	7	20,00
6 a 10 anos	7	20,00
11 a 15 anos	5	14,29
16 a 20 anos	6	17,14
21 a 25 anos	7	20,00
26 a 30 anos	3	8,57
Total	35	100,00

Fonte: Dados primários, 2003.

De acordo com a Tabela 2, do grupo amostrado, 71,43% enquadram-se em uma faixa de tempo de 06 a 25 anos, o que demonstra uma favorável experiência de empresa, aumentando a possibilidade de se obter opiniões mais consistentes sobre a universidade corporativa implantada na organização.

5.1.4 Local de Trabalho

Tabela 3 – Local de trabalho

Local	Incidência	Frequência (%)
Agência	25	71,43
Órgãos Regionais	6	17,15
Superintendência Regional	2	5,71
Superintendência Estadual	2	5,71
Total	35	100,00

Fonte: Dados primários, 2003.

No que se refere ao local de trabalho dos respondentes, Tabela 3, a maioria, 71,43%, trabalha na chamada “atividade-fim da empresa”, ou seja, em agência.. Estes funcionários atendem os clientes externos. Na “atividade-meio” estão 28,57% dos entrevistados.

5.1.5 Cargo/Função

Tabela 4 – Cargo/função

Função / Cargo	Incidência	Frequência (%)
Gerente de Contas	5	14,29
Gerente de Agência	2	5,71
Gerente de Expediente	3	8,57
Analista Pleno	1	2,86
Gerente de Controle	1	2,86
Gerente de Setor	1	2,86
Analista de Operação	1	2,86
Gerente de Administração	2	5,71
Gerente Negocial	3	8,57
Escriturário	8	22,86
Caixa Executivo	5	14,29
Assistente de Operações	1	2,86
Auxiliar de Operação	1	2,86
Gerente Regional	1	2,86
Total	35	100,00

Fonte: Dados primários, 2003.

A Tabela 4 demonstra que 51,43% dos entrevistados pertencem ao nível gerencial comissionado, ocupando as funções de Gerente de Contas, Gerente de Agência, Gerente de Expediente, Gerente de Controle, Gerente de Setor, Gerente de Administração, Gerente Negocial e Gerente Regional; 11,43% compõem o nível operacional comissionado, correspondente às funções de Analista Pleno, Analista de Operação, Assistente de Operações

e Auxiliar de Operações; e 37,14% fazem parte do nível operacional não comissionado, com as funções de Escriturário e Caixa-Executivo.

5.1.6 Jornada de Trabalho

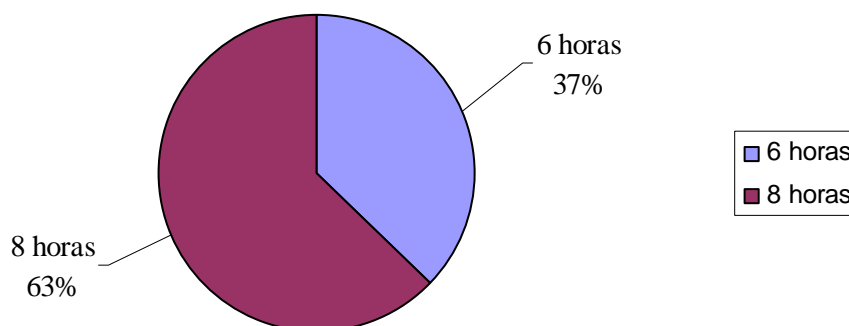


Figura 3 - Jornada de trabalho

Fonte: Dados primários, 2003.

De acordo com os dados apresentados na Figura 3, do total de entrevistados, 62,86% exercem cargos comissionados, em função de cumprirem uma jornada de trabalho de 08 horas diárias. Os demais 37,14% exercem cargos não comissionados, e trabalham 06 horas por dia. Neste grupo estão os funcionários escriturários e caixas-executivos.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Os dados foram cruzados e categorizados de forma a encontrar padrões de fenômenos, ou seja, esta análise originou-se de agrupamentos de similaridades e diferenças entre as

perguntas das entrevistas que formam as categorias (APÊNDICE A). Buscou-se compreender os significados das falas dos entrevistados, comparando-as, no processo de análise, com as contribuições da literatura pesquisada.

No que diz respeito à resposta resultado de uma entrevista, Penteado (1984, p. 107) afirma: “toda opinião é apenas uma síntese das informações que chegam a uma pessoa ou um grupo social – um público – sobre determinado assunto”.

Complementa o autor, na linha e no foco deste assunto, que “o peso de uma opinião está na relação direta da soma de informações de que ela deriva”.

A seguir são apresentadas as categorias e respectivas análises.

5.2.1 Categoria 01: apropriação do conceito de universidade corporativa

A pergunta articulada a esta categoria foi: **o que você entende por universidade corporativa?**

O (APÊNDICE C) consolida todas as respostas à esta pergunta.

A análise das entrevistas demonstrou que os funcionários têm compreensão parcial do conceito de universidade corporativa (UC).

Considerando os seguintes conceitos de UC:

Universidade corporativa consiste num sistema educacional implantado no âmbito de uma organização para atendimento de seus funcionários, clientes, parceiros e fornecedores, em alinhamento com as estratégias organizacionais. (MEISTER, 1999, p.45)

Universidades corporativas são unidades de educação e treinamento das empresas que disponibilizam múltiplas alternativas de aprendizagem, alinhadas à estratégia organizacional, para promover o desenvolvimento não só de seus funcionários, mas também de outros elementos da cadeia de valor da empresa, como clientes, fornecedores e parceiros. (UNIBB, 2002).

Observou-se que todos os 35 funcionários entrevistados compreendem universidade corporativa (UC) como uma unidade de aprendizagem, como é possível ilustrar com o depoimento a seguir:

“Universidade corporativa constitui um processo em que todos os funcionários e, algumas vezes clientes, parceiros e fornecedores, participam de uma variedade de experiências de aprendizagem para melhorar seu desempenho no trabalho.” (FUNCI 01).

No entanto, nenhum dos entrevistados vinculou UC às diretrizes estratégicas da empresa, ou seja, demonstraram desconhecer o esperado alinhamento entre universidade corporativa e estratégias organizacionais, não obstante documento interno da UniBB defina a seguinte diretriz:

Alinhamento Estratégico: a universidade corporativa é um recurso estratégico para o efetivo posicionamento do Banco do Brasil na indústria financeira e para o fortalecimento de sua imagem institucional. As ações da universidade alinham-se à Estratégia Corporativa e contribuem para concretizar a visão de futuro do Banco, atingir seus objetivos estratégicos e desenvolver suas crenças e valores, consolidando o compromisso com os acionistas, os clientes, os funcionários e a sociedade. (UNIBB, 2003a).

Verificou-se, também, que nenhum funcionário entrevistado evidenciou a UC como um instrumento capaz de desenvolver competências essenciais para o sucesso do negócio, dimensão destacada por Eboli (2002). Não demonstraram compreender a UC como unidade vinculada ao negócio da empresa.

Meister (1999) afirma que as universidades corporativas devem ainda suprir as deficiências provenientes da educação pós-secundária, compreensão que não foi mencionada por nenhum dos entrevistados.

Constatou-se que boa parte dos funcionários, 91,43%, entende universidade corporativa ainda com uma visão tradicional de treinamento. Três funcionários vincularam o

conceito de UC à dimensão de Educação Corporativa, confirmando uma compreensão mais abrangente destacada por Bergo (2002). Tais evidências são ilustradas com os depoimentos a seguir:

“É uma universidade voltada para o treinamento do corpo de funcionários.” (FUNCI 05).

“Sistema composto por pessoas, tecnologia, órgãos, orçamento e objetivos, dentre outros, voltados para a educação corporativa.” (FUNCI 20).

Neste sentido, cabe o comentário de que o termo Educação resulta em uma abordagem de desenvolvimento muito mais ampla que o treinamento em si, enfocando-o apenas como parte do processo. A educação continuada tem efeitos duradouros nas empresas, ao contrário do treinamento, que traz resultados imediatos; a educação continuada reflete em resultados que aparecerão em longo prazo. Tal necessidade é ressaltada por Tapscott e Caston (1995, p. 16), os quais consideram que "a noção de treinamento em conhecimentos funcionais que exigem atualização periódica é substituída pela noção de capacitação ao longo de toda a vida".

O conceito de universidade corporativa, apresentado no portal da UniBB (UNIBB, 2003a), evidencia que as UCs disponibilizam múltiplas alternativas de aprendizagem. Na pesquisa, identificou-se que apenas 05 funcionários, 14,29% do total, destacaram esta característica da UC. A seguir, o depoimento que melhor ilustra esta constatação:

“Universidade corporativa são as múltiplas formas de aprendizagem corporativa a que o funcionário tem acesso, seja através dos auto-instrucionais, ciclos de palestras, bolsas de graduação, pós-graduação, cursos presenciais, e diversas formas de mídia.” (FUNCI 16).

Os demais trinta entrevistados fizeram menção somente aos cursos, como possibilidade de aprendizagem numa universidade corporativa.

5.2.2 Categoria 02: conhecimento quanto à base conceitual e às diretrizes da UniBB

Esta categoria orientou a formulação de perguntas que buscaram verificar qual a compreensão dos funcionários quanto aos motivos que conduziram o Banco do Brasil a implantar uma UC, e se conhecem quais são as diretrizes estratégicas e os eixos metodológicos propostos para a UniBB. Conforme Junqueira e Vianna (2003, p.86),

A concepção e implementação de uma universidade corporativa não garante que os esforços de capacitação da empresa vão ser mais eficazes em relação ao atingimento de seus objetivos individuais e coletivos do que antes do seu estabelecimento, se não forem empreendidas as ações necessárias para que efetivamente se promova a compreensão do novo conceito.

Ainda nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que o sucesso de um novo modelo de gestão numa empresa, dentre outras condições, está diretamente relacionado à compreensão, por parte dos funcionários, em um primeiro momento, da nova base conceitual que fundamenta o modelo que se pretende estabelecer. É evidente que em seguida a este primeiro momento, deve existir uma prática sistemática, aplicada de maneira ininterrupta, de seu modelo conceitual, que se desdobra em estratégias e ações empresariais, de forma a se obter os resultados esperados.

Vincularam-se a esta categoria 09 perguntas da entrevista. A seguir, as questões que foram analisadas.

Primeira pergunta articulada a esta categoria: **na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma universidade corporativa (UC)?**

A pesquisa evidenciou que 100% dos entrevistados tinham conhecimento da implantação da UniBB, conforme Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Conhecimento da implantação da UNIBB

Resposta	Incidência	Frequência (%)
Sim	35	100,00
Não	0	0,00
Total	35	100,00

Fonte: Dados primários, 2003

Eboli (1999, p.36) destaca 04 motivos que justificam a implantação de uma UC numa organização:

Valores: a crença de muitos executivos de empresas, que conhecimento, habilidades e competências, formarão a base da vantagem competitiva futura de seus negócios, estimulando-os a investir na abertura de universidades corporativas como meio de intensificar o desenvolvimento de seus empregados nessas áreas.

Imagem Externa: pode causar uma ótima impressão aos clientes ou sócios se o diretor presidente de uma empresa puder dizer que nosso pessoal está sendo capacitado em nossa própria universidade.

Imagem Interna: se a iniciativa de instituir a universidade corporativa provém diretamente de uma organização de treinamento já existente, o grupo de treinamento irá se empenhar em obter recursos e reconhecimento para sua empreitada.

As melhores empresas para se trabalhar: As empresas mais bem sucedidas, mais admiradas pelo público pela qualidade de seus serviços e mais desejadas para trabalhar, são aquelas que, em vez de ficar esperando pela solução milagrosa que viria do ambiente externo à organização, resolveram criar sua universidade como uma arma geradora daquele que já se tornou o diferencial decisivo na sua luta pela sobrevivência: como atrair, desenvolver, manter e alinhar os talentos humanos às estratégias empresariais e manter uma força de trabalho de classe mundial.

Conforme dados de fonte secundária, o Banco do Brasil (BB) implantou uma UC com a intenção de ser um novo modelo em educação corporativa na Organização. Destaca ainda o referido documento, que a UniBB representa a evolução de uma história de 40 anos em educação desenvolvida pelo Banco. Segue evidenciando que a universidade vem para agregar meios para facilitar e democratizar ainda mais a aprendizagem na Organização.

Constatou-se que 91,43% dos entrevistados, o equivalente a 32 pessoas, (ver APÊNDICE D) mencionaram que o BB implantou uma UC em função da necessidade de capacitar seus funcionários. Seis entrevistados, correspondentes a 17,14% do total, destacaram que a UC foi implantada para capacitar funcionários e também como resultado de um mercado competitivo, que exigiu da empresa tal postura.

Documento da UniBB (2003a) destaca que a implantação da UC tem também como objetivo o estabelecimento de um novo modelo de educação na empresa. Apenas 03 funcionários, o equivalente a 8,57%, demonstraram conhecer tal objetivo.

O portal da UniBB (2002) evidencia que a universidade do BB tem também como propósito desenvolver as crenças e valores da organização, perspectiva também postulada por Gomes (2001) quando afirma que a universidade corporativa é o centro de disseminação dos valores, da cultura e da filosofia organizacional. Nenhum dos 35 entrevistados associou esse objetivo à implantação da UniBB.

Gomes (2001) afirma, ainda, que a implantação de uma UC ajuda na difícil tarefa de gerir conhecimento. Aqui também, nenhum dos entrevistados pontuou a Gestão do Conhecimento como dimensão que justificou a implantação da UniBB.

O já referido documento da UniBB (2002, p.3) destaca que a universidade também foi implantada com os objetivos de valorizar e estimular a manutenção e ampliação do principal espaço de aprendizagem e educação da empresa: o ambiente de trabalho. Em nenhuma das respostas dos entrevistados ficou evidenciada a compreensão de que a UniBB tem como propósito fazer do ambiente de trabalho um espaço educativo, estimulando a utilização do conhecimento tácito, tornando a todos possíveis aprendizes e professores.

Dos 35 entrevistados, 18 funcionários, o equivalente a 51,43%, ocupam cargo de gestão no Banco, Tabela 4. Estes gerentes não destacaram em suas respostas a possibilidade de exercerem o papel de líderes educadores dentro da empresa, perspectiva que também foi considerada pelo Banco quando decidiu implantar a sua UC, conforme descrito no portal da UniBB (UNIBB, 2003a):

No novo contexto das organizações, muito mais complexo, o gestor se torna fundamental para o desenvolvimento do capital intelectual. Seu papel de orientador (*coach*) fica mais visível. Agora, além do atingimento de objetivos e busca de resultados, cabe também ao gestor o papel de estimular a formação pessoal de sua equipe e de identificar e formar os futuros líderes da organização.

Tobin (1998) afirma que a boa impressão que causa aos clientes e sócios a manutenção de uma universidade corporativa e o prestígio que o setor de treinamento angaria ao criá-la, são fatores ponderáveis na decisão da implantação de uma delas. Esta compreensão ficou confirmada no pronunciamento do FUNC1 34:

“A UniBB seria uma espécie de coroamento do trabalho com treinamentos que já existia no BB há décadas, aliado a um processo que vem ocorrendo nas outras empresas de dar esse título de universidade corporativa a sua atividade de treinamento interno. Um pouco também para fazer uma certa propaganda desse trabalho e causar boa impressão aos clientes.” (FUNC1, 34).

Os funcionários entrevistados não associaram a implantação da UC à intenção do BB em definir as competências necessárias para um desempenho de excelência em cada mercado que o Banco atua. Este objetivo fica configurado na matriz curricular da UniBB, que estabelece conteúdos em educação corporativa para cada mercado de atuação (UniBB, 2003a).

Conforme Viana (2002), uma UC bem concebida deve ter o objetivo específico e planejado de construir um bloco de conhecimento adequado a cada segmento do negócio. Deve haver uma séria preocupação de se determinar quais são as capacitações que os colaboradores de uma determinada empresa devem ter. Este movimento transmitirá em todas as áreas os temas e matérias necessárias ao desempenho em uma atividade específica.

Segunda pergunta articulada a esta categoria: **você pode descrever o papel da UniBB? caso “não”, por que?**

A UniBB (2002) tem o seguinte papel institucional:

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

O mesmo documento segue informando, que as ações da universidade são direcionadas à expansão de oportunidades educacionais ligadas à profissionalização, ao desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura.

Constatou-se que nenhum dos 35 entrevistados (ver APÊNDICE E) foi capaz de destacar, na sua descrição do papel da UniBB, a totalidade das dimensões colocadas pela instituição na definição deste papel, quais sejam: desenvolvimento da excelência humana, desenvolvimento da excelência profissional, criação de valor a partir da educação, melhoria do desempenho organizacional e fortalecimento da imagem do BB.

Meister (1999, p.87), no que diz respeito ao entendimento do papel de uma UC, destaca:

O modelo de universidade corporativa tornou-se o caminho que as empresas encontraram para atualizar as qualificações de sua força de trabalho. O tema comum que emana do currículo básico de inúmeras universidades

corporativas é a necessidade de desenvolver trabalhadores que conheçam, de forma ampla e profunda, qual o papel da UC em sua organização, dentro de uma perspectiva de capacitação permanente e alinhamento com a estratégia empresarial.

Para Junqueira e Vianna (2002), o papel de uma universidade corporativa deve ser o de desenvolver talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua.

A maior parte dos entrevistados, 24 deles, equivalente a 68,57% do total, percebe apenas a capacitação profissional dos funcionários, como sendo o papel fundamental da UniBB. Só 01 funcionário destacou como papel da UC, a melhoria do desempenho organizacional e fortalecimento da imagem do BB, conforme seu depoimento: *“A UniBB tem o papel de qualificar os seus funcionários, além de melhorar o desempenho organizacional e fortalecer a imagem do BB.”* (FUNCI 10).

A dimensão relacionada ao desenvolvimento humano, proposta como papel da UniBB, foi destacada por apenas 02 funcionários, conforme abaixo:

“A UniBB tem o papel de promover a formação profissional e o aprimoramento humano do funcionário.” (FUNCI 19).

“A UniBB busca o desenvolvimento profissional e humano dos funcionários.” (FUNCI 29).

Terceira pergunta associada a esta categoria: **você pode descrever em qual estratégia educacional fundamentam-se as ações da UniBB?**

A UniBB, conforme documento interno (2002, p.29), tem a seguinte estratégia educacional:

As ações da universidade fundamentam-se na estratégia de educação contínua, algo que ocorre ao longo de toda a carreira do indivíduo, que está em constante processo de transformação e de crescimento. A educação permanente representa a contínua construção do ser humano, do seu saber e das suas aptidões, assim como da sua faculdade de julgar e de agir.

Constatou-se que vinte entrevistados, o equivalente a 57,14% do total, não sabiam em que se fundamenta a estratégia educacional da UniBB (APÊNDICE F). Dentre os demais 15 respondentes, apenas 02 funcionários (FUNCIS 01 e 33), o que representa 5,71% do grupo total, demonstraram em suas respostas a compreensão do ponto fundamental da estratégia da UniBB, que é a institucionalização do processo de educação permanente. Os demais 13, deste grupo de 15, mostraram-se equivocados em suas respostas.

Cabe salientar que a educação permanente nas organizações favorece o alcance de resultados desejados, possibilitando não só vantagens econômicas – em termos de investimento - como também bem-estar para todas as pessoas envolvidas no processo produtivo. Esse aspecto educacional deve ser integrado aos princípios norteadores das ações administrativas voltadas para a gestão e ao desenvolvimento de pessoal nas organizações.

Convém lembrar Vianna (2002, p.1), quando enfatiza que a força do nome universidade corporativa tem servido como demonstração que a empresa tem um efetivo interesse em tornar-se um pólo de educação permanente. O mesmo autor reforça que um ponto fundamental é o próprio caráter de educação permanente que uma UC deve conter em sua programação. Eboli (1999, p.112) evidencia que a UC deve despertar nos funcionários a vocação para ao aprendizado permanente.

Observou-se que existe ainda uma visão, entre os entrevistados, de treinamento pontual, ao invés da percepção de programas de educação corporativa de mais longo prazo. Quando se fala nestes programas de educação continuada não se está apenas pensando na

oferta de cursos e na renovação do conhecimento, mas numa estratégia mais integrada onde a aprendizagem seja um processo natural, inerente à própria característica do trabalho.

Neste sentido, uma universidade corporativa precisa ter um programa de longo prazo que forneça a seu público-alvo uma visualização de desenvolvimento para o futuro. Abandona-se a visão de uma "programação por demanda" para um "plano de vida", que diminui de forma importante a volatilidade das percepções individuais e o grau de incerteza tão comum em pessoas do mundo empresarial de hoje.

A estratégia proposta pela UniBB não está conseguindo proporcionar uma visão integrada e temporal da vida educacional de cada "funcionário-aluno", o que pode conduzir a perda do benefício da retenção do talento e da educação permanente.

É importante que o “funcionário-aluno” valorize a continuidade de sua educação. É fundamental que ele veja que isto é estratégico para a sua própria vida, seja profissional ou pessoal. Em estudo produzido no ano de 1995, a CEPAL e UNESCO (1995, p.32) explicitam:

A aprendizagem não poderá limitar-se a um determinado período da vida, mas integrará permanentemente o exercício de qualquer profissão. A educação transformar-se-á em função vital tanto para as empresas quanto para os indivíduos. Estará integrada ao tempo de trabalho, não será episódica como na época heróica da 'reciclagem'; será cotidiana e contínua, não imposta de cima pelas empresas ou pelo estado, mas percebida como necessidade pelos próprios indivíduos.

A implantação de um processo de educação contínua não é simplesmente uma mudança de nome. Não significa que ocorrendo isso o comportamento das pessoas será diferente. É preciso transformar a atitude mental de comunidades inteiras, o que não é fácil, nem rápido, confirmando o postulado por Senge (1999), e assinalado no Capítulo 1 deste estudo.

Quarta pergunta associada a esta categoria: **você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se desenvolver, e quais princípios metodológicos orientam estas aprendizagens?**

As aprendizagens essenciais e os princípios metodológicos propostos pela UniBB foram descritos no Capítulo 3, seção 3.3, deste estudo.

No que se refere às aprendizagens essenciais, 65,71%, o equivalente a 23 entrevistados, não arriscaram nenhuma resposta e disseram que não sabiam quais são estas aprendizagens (ver APÊNDICE G). A justificativa para o desconhecimento, conforme os relatos a seguir, deve-se a falta de leitura dos normativos internos que dispõem sobre o assunto.

“Não. Não li sobre o assunto.” (FUNCI 8).

“Não, ainda não li a respeito.” (FUNCI 12).

Os outros 12 respondentes emitiram respostas equivocadas, sem nenhuma correlação com o proposto institucionalmente pela UniBB, o que pode estar significando que também não leram.

Resultado semelhante foi encontrado no que diz respeito aos princípios metodológicos adotados pela UniBB, conforme se descreve no (APÊNDICE H). Neste item, 27 funcionários disseram que não conhecem tais princípios. Esta quantidade corresponde a 77,14% do total de entrevistados. Os outros 08 respondentes, também como no caso anterior, emitiram respostas equivocadas quando comparadas ao postulado na instrução da universidade corporativa (UNIBB, 2003a).

A análise das respostas relacionadas a estas questões, demonstra que aspectos essenciais da universidade corporativa ainda não foram internalizados pelos funcionários. Segundo Macedo (2001) a compreensão adequada dos conceitos propostos por uma UC constitui o primeiro passo para a sua construção efetiva.

Quinta pergunta associada a esta categoria: **quem faz parte do público-alvo da UniBB?**

Conforme documento da UniBB (2002), a universidade atende aos seguintes públicos:

A universidade estimula a organização de espaços educativos em todas as unidades do Banco. Amplia a comunidade de aprendizagem do BB pela incorporação de clientes, fornecedores, parceiros, familiares dos funcionários, funcionários das controladas, coligadas e entidades associativas vinculadas ao Banco. Estende a oferta de educação profissional a esses públicos por meio de parcerias com provedores educacionais de renome e mediante o compartilhamento dos custos, e garante o atendimento das necessidades internas de desenvolvimento profissional.

Informação constante do portal da UniBB (UNIBB, 2002), ainda nesta linha dos públicos atendidos, enfatiza que além da formação do corpo funcional, a educação corporativa tem sido gradativamente estendida para outros públicos, contribuindo para o aprimoramento das relações negociais e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes da cadeia de relacionamentos do Banco.

A pesquisa apontou que a maior parte dos 35 entrevistados, 22 deles, o correspondente a 62,86%, enxerga como público-alvo da UC apenas os funcionários do Banco, demonstrando ainda uma percepção do antigo Centro de Treinamento da empresa, que tinha apenas os funcionários como alvo das ações de capacitação. Os outros 13 respondentes mencionaram que faz parte deste público toda a cadeia de relacionamento da empresa (veja APÊNDICE I).

Confirma-se, a partir dos relatos, que a UniBB ainda não é percebida como um instrumento de ampliação de negócios para a organização.

Meister (1999) afirma que o sucesso da construção das universidades corporativas também está relacionado à amplitude do público-alvo que ela atende; inclui toda a cadeia de valor – não apenas funcionários, mas também fornecedores e clientes, passando por todos seus parceiros. Neste sentido, é importante que uma vez determinada a clientela-alvo da universidade corporativa, a próxima missão passa a ser identificar as necessidades do cliente e enfocar aquelas que darão à universidade corporativa maior projeção.

Ainda sobre a reflexão anterior, cabe salientar que a partir de uma perspectiva de atendimento a públicos externos diferenciados, torna-se necessário a utilização de uma metodologia flexível que permita atender às especificidades de cada clientela.

É pertinente comentar que as empresas também estão capacitando sua cadeia de valor por outro motivo: proporcionar uma nova fonte de renda à universidade corporativa. Ao mesmo tempo em que as universidades corporativas enfrentam a imposição da independência financeira, elas estão explorando o licenciamento de programas avançados de capacitação e usando esses fundos, para suplementar o orçamento da educação corporativa.

Meister (1999) chama a atenção:

A empresa se preocupa com o fato de que a inclusão de outros públicos não implique em aumento dos custos internos. A alternativa é, portanto, envolver os demais públicos-alvo de modo que isto reforce a estratégia de obtenção de recursos via a progressiva remuneração dos serviços por parte dos usuários.

Estender os produtos e serviços de uma UC para a cadeia de relacionamento da empresa, insere-se na estratégia do Marketing de Relacionamento. "Marketing de Relacionamento significa criar, manter e acentuar sólidos relacionamentos com os clientes e outros públicos." (KOTLER apud BOGMANN, 2000, p.27).

A gestão do relacionamento entre a Organização e seus clientes, deve ocorrer de maneira interativa, propiciando troca de benefícios e vantagens para ambas as partes, e conduzindo a um processo ininterrupto de aprendizagem, conhecimento mútuo e intensificação de relacionamentos.

Sexta pergunta associada a esta categoria: **quem constitui o corpo docente da UniBB?**

O corpo docente da UniBB é constituído por educadores do Banco (instrutores internos), professores contratados e professores de entidades educacionais parceiras. Os executivos e gestores da Empresa, em virtude da importância de sua contribuição para o processo de aprendizagem organizacional, também exercem o papel de educadores da universidade (UNIBB, 2002).

Sete entrevistados, o equivalente a 20,00% do total, disseram não poder identificar quem constitui o corpo docente da UC. Dezoito dos respondentes apontaram apenas funcionários do Banco como docentes, enquanto que 10 entrevistados, 28,57% do total, responderam conforme o previsto institucionalmente, (ver APÊNDICE J). Neste aspecto, fica também evidenciada a compreensão parcial, por parte dos funcionários, da estrutura de sua UC. A UniBB conta com um corpo docente fixo em Salvador de 80 educadores corporativos.

A política de composição do corpo docente nas UCs é variável. Algumas universidades corporativas entendem que apenas professores universitários titulados podem ministrar aulas, outras utilizam executivos da empresa e/ou consultores externos como professores, e outras ainda valem-se dos próprios profissionais da empresa depois de submetidos a um treinamento para o desenvolvimento de habilidades didáticas.

Sétima pergunta associada a esta categoria: **você conhece os portais da UniBB na internet voltados para o público externo e para os funcionários? Em caso positivo, o que eles oferecem?**

O conjunto de produtos e serviços que a UniBB disponibiliza em seus portais, foi descrito no capítulo 3, seção 3.4, onde se abordou os aspectos estruturais desta UC.

Os portais da universidade corporativa na internet são ambientes virtuais que oferecem informações sistematizadas sobre a educação corporativa do Banco, tanto para os funcionários quanto para outros públicos (UniBB, 2002).

Conforme pode-se observar no (APÊNDICE K), vinte e dois dos respondentes disseram não conhecer o portal da UniBB voltado para o público externo ao Banco. Nunca acessaram. Este grupo corresponde a 62,86% do total de entrevistados. Três entrevistados (FUNCIS 01, 17 e 29) confundiram-se com o portal de acesso restrito ao funcionário, pois fizeram a descrição daquele outro ambiente virtual.

Os funcionários que afirmaram conhecer este ambiente virtual voltado para o público externo, destacaram apenas os cursos como a grande possibilidade oferecida pelo portal. Em pesquisa ao portal voltado para este público (UNIBB, 2002), observou-se que ele disponibiliza: artigos, entrevistas, notícias sobre educação corporativa, informações sobre eventos, resenhas de livros, publicações, informações conceituais sobre UC e cursos.

Ficou evidenciado, dentre os entrevistados que afirmaram conhecer o portal aberto, um domínio parcial do que a UniBB disponibiliza para a sua cadeia de relacionamento. Confirma-se que a universidade não está conseguindo sensibilizar seus funcionários para a compreensão de que tal recurso na internet tem também como objetivo ser um ambiente

promotor de negócios para a organização, à medida que, colocado à disposição do cliente, pode gerar oportunidades e relacionamentos, como também evidencia Eboli (1999).

Embora Meister (1999) considere que a definição de uma estratégia tecnológica, como a internet, por exemplo, seja um dos componentes fundamentais para implementação de uma universidade corporativa, a sua aplicação, na prática, muitas vezes não é rápida, em face de diversas dificuldades, como falta de tempo para o funcionário acessar tal ambiente, durante o trabalho; aparato tecnológico instável e inabilidade do funcionário com a tecnologia digital. Estas dificuldades sempre foram apontadas pelos funcionários ao longo das entrevistas.

Em relação ao portal de acesso exclusivo dos funcionários, 100% dos entrevistados disseram conhecer este ambiente virtual da UniBB. A maior parte do grupo, de 21 entrevistados, correspondente a 60% do total, remeteu aos cursos quando identificaram o que o portal oferece. Os demais foram capazes de citar mais alguns outros produtos e/ou serviços que são disponibilizados, além dos cursos *on-line* (ver APÊNDICE L).

Em referência aos cursos, 05 entrevistados (FUNCIS 2, 15, 21, 22 e 35) ainda não fizeram nenhum dos 36 treinamentos *on-line* disponíveis. Justificaram, como fator de impedimento, a falta de tempo durante a jornada de trabalho.

Constatou-se que a UniBB não possui mecanismo de controle de acesso aos dois portais, ou seja, não se sabe quantos pessoas “navegam” naqueles ambientes em um determinado intervalo de tempo, o que poderia ser uma informação relevante para a definição de suas estratégias.

Observou-se, mais uma vez, que os entrevistados conhecem parcialmente este ambiente de aprendizagem colocado pela UniBB à disposição dos funcionários. Tal ambiente, conforme documentação desta UC (2002), oferece um conjunto de produtos bem mais amplo,

que contempla informações sobre planejamento de carreira, agenda de cursos, catálogo de cursos, biblioteca, fascículos de profissionalização, ferramentas gerenciais, notícias, artigos, dicas relacionadas aos cursos, conteúdos para os educadores corporativos, informações sobre todos os programas disponíveis de educação corporativa, além de vários cursos *on-line*.

5.2.3 Categoria 03: efetividade da UniBB

Buscou-se verificar, com esta categoria, se os mecanismos de profissionalização da UniBB têm produzido acolhimento pelo funcionário do Banco, no sentido do seu aprimoramento profissional e planejamento de carreira.

Primeira pergunta associada a esta categoria: **após a implantação da UniBB, a sua atitude de buscar aprendizagem mudou?**

Do grupo pesquisado, 13 entrevistados (FUNCIS 2, 3, 5, 6, 9, 15, 19, 21, 22, 27, 32, 34 e 35), o equivalente a 37,14% do total, responderam que a atitude de buscar aprendizagem não foi alterada com a implantação da UniBB, (APÊNDICE M). Motivos relacionados a comodismo, falta de tempo no trabalho e dificuldade de acesso às possibilidades da UniBB, justificaram as respostas.

Tal atitude pode estar relacionada com a ainda não apreensão, por parte deste grupo, das proposições em educação definidas pela UniBB, o que confirma o postulado por Senge (1999): “não basta que a empresa comunique um novo modelo de gestão, mas é imprescindível que seus executivos e funcionários desenvolvam habilidades de reflexão e indagação”. Ainda nesta linha, Davenport (1988, p.97) afirma:

O ser humano é investigatório por si só e necessita de fomentos à sua investigação pessoal. Não se difere sua atitude em ambiente de trabalho e pessoal, pois os dois seres se misturam, porém diferem as expectativas que ele tem do que a empresa onde ele trabalha pode lhe oferecer. O homem abre, o tempo todo, espaços cognitivos para novas aprendizagens e necessita

que sejam preenchidos de alguma forma, definindo os eixos do seu processo pessoal: o que entra e o que sai, o que fica dentro e o que fica fora.

Os demais 22 respondentes afirmaram que vêm ampliando a busca pela aprendizagem após a inauguração da universidade corporativa, em face da maior oferta de possibilidades de aprimoramento, embora com uma visão muito voltada apenas para os cursos oferecidos, como já mencionado. Além disto, começa a se estabelecer um ambiente favorável ao aprendizado, apesar das dificuldades.

O depoimento a seguir descrito ilustra o anteriormente mencionado:

“Esta atitude para o aprendizado vem se intensificando. Eu estou sempre em contato com alguma coisa relacionada a ensino/aprendizagem. A UniBB possibilitou mais formas de aprendizagem, gerando um ambiente que motiva a aprender cada vez mais e melhor.”
(FUNCI 16).

O constatado anteriormente comprova o afirmado por Morgan (1996, p.36):

Uma atitude para o aprendizado produz ambientes de aprendizagem. As crenças e as idéias que as organizações possuem sobre aquilo que são e sobre aquilo que tentam fazer, bem como sobre aquilo que é o seu ambiente, apresentam uma tendência muito maior de se materializarem do que comumente se crê.

Segunda pergunta associada a esta categoria: **você aplica no seu trabalho cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? No caso de “não”, por que?**

Os resultados demonstraram que o aprendizado adquirido por meio da UniBB vem proporcionando bons níveis de aplicação no ambiente de trabalho. Trinta e três entrevistados, o equivalente a 94,29%, responderam afirmativamente à questão colocada (APÊNDICE N). Pode-se inferir que os conteúdos em educação disponibilizados pela UniBB guardam forte relação com a natureza do trabalho.

Apenas dois entrevistados, os FUNCIS 2 e 34, disseram não aplicar no trabalho, os conteúdos adquiridos por meio da UniBB. O primeiro justificou dizendo que nem sempre se trabalha na área relacionada ao curso que se faz. O segundo alegou que conhecimento é algo difícil de ser medido. Este depoimento confirma que um dos maiores desafios enfrentados hoje pelas empresas é criar indicadores eficazes de mensuração dos resultados obtidos com os investimentos em capacitação. Os indicadores utilizados tradicionalmente (número de dias de treinamento, horas de treinamento por funcionário, média do custo de treinamento, número de pessoas treinadas, número de cursos oferecidos, etc.) pouco auxiliam na compreensão de quanto o negócio foi realmente beneficiado com o processo de qualificação.

Segundo Vianna (2002), assim como em alguns outros processos de desenvolvimento, será cada vez mais exigido que os esforços e investimentos em educação corporativa tenham aplicação prática, deixem de ser um mero processo e se transformem em uma atividade econômica rentável cuja efetividade seja medida por seus resultados.

Terceira pergunta associada a esta categoria: **você entende que UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de “não”, por que?**

Segundo Souza (2000), a UC deve despertar nos funcionários uma conscientização para o auto-gerenciamento de suas trajetórias profissionais dentro da organização.

Vinte e quatro entrevistados, o correspondente a 69,57%, acreditam que a UniBB pode contribuir para o planejamento de suas carreiras dentro do Banco do Brasil, (ver APÊNDICE O). Neste estrito aspecto, infere-se que a UniBB amplia a sua chance de êxito, à proporção que, segundo Dengo (2001), o sucesso deste modelo em educação corporativa depende, dentre outros fatores, da sua efetiva contribuição para o planejamento de carreira destes funcionários.

A UniBB (2002) oferece orientação para encareiramento por meio do Programa de Ascensão Profissional e das Trilhas de Desenvolvimento Profissional (TDP). O primeiro possibilita ao funcionário programar, reprogramar e gerenciar a sua carreira, se vale de instrumentos de recrutamento e seleção que permitem a concorrência aos diversos cargos. O segundo constitui um auxílio aos funcionários na escolha de caminhos educacionais que podem ser percorridos para a construção de suas carreiras.

No entanto, observou-se que apenas 07 entrevistados, dos 24 que afirmaram que a UniBB pode contribuir para o planejamento de carreira, mencionaram as TDP como suporte a este planejamento.

O Programa de Ascensão profissional não foi citado por nenhum deles. Neste aspecto, é possível inferir que os funcionários não conseguem identificar, na prática, uma correlação entre qualificação alcançada via UniBB, e crescimento na carreira, ainda que a empresa enfatize tão correlação.

Onze respondentes, o que representa 31,43%, disseram não ter identificado na UniBB, instrumentos que possibilitem o planejamento da carreira. A maior parte afirmou não conhecer os instrumentos colocados pela UC para tal fim. Neste sentido, Lucena (1990) ratifica que cabe à empresa criar e gerir os mecanismos de planejamento de carreira, mas é do interesse de cada indivíduo concretizá-la. Tanto o planejamento quanto a realização exigem dedicação e trabalho duro do empregado e dos gestores. Teoricamente, os únicos limites à carreira devem ser o potencial do indivíduo e as oportunidades oferecidas pela empresa. A seguir, algumas das respostas:

“Ainda não percebi. Desconheço os instrumentos para tal.” (FUNCI 6).

“Não sei, infelizmente ignoro tal assunto, mas acredito que deve possibilitar sim, só não sei como.” (FUNCI 7).

“Não conheço os instrumentos. Não li ainda.” (FUNCI 27).

Quarta pergunta associada a esta categoria: **a UniBB contribui para sua empregabilidade? Por quê?**

Esta questão pretendeu verificar se os funcionários acolhem a universidade corporativa como um recurso de ampliação de sua empregabilidade. Menegasso (1998) conceitua empregabilidade como o conjunto de competências e habilidades necessárias para que o funcionário se mantenha empregável a qualquer tempo, dentro ou fora da organização.

Segundo Meister (1999), para se compreender a importância da UC como instrumento de mudança cultural numa empresa, é preciso conhecer as forças que sustentaram o aparecimento deste fenômeno, dentre elas o novo foco na capacidade de empregabilidade para a vida toda em lugar do tradicional conceito de emprego para a vida toda.

Do total de respondentes (APÊNDICE P), 91,43% afirmaram que a UniBB contribui para a sua empregabilidade. A maior parte deles justificou dizendo que a UC propicia qualificação e aprimoramento profissional, com reflexos na capacidade de ser empregável. Os depoimentos a seguir ilustram este resultado:

Certamente. Para que um profissional seja empregável e esteja empregado, ele precisa aprender a reaprender e desaprender sempre. Então, os programas da UniBB têm um grande foco organizacional e também voltado para o negócio, eles possibilitam uma melhor qualificação e capacitação dos funcionários da nossa empresa Banco do Brasil, ampliando suas possibilidades profissionais.” (FUNCI 16).

“Sim. Ao fazer cursos oferecidos pela UniBB, adquiro novos conhecimentos e habilidades que me tornam mais empregável.” (FUNCI 32).

“Sim, pois a constante reciclagem e aquisição de conhecimentos podem ser utilizados na vida profissional e pessoal. Além do que, é cada vez mais raro o emprego para a vida toda.” (FUNCI 3).

“Sim. Na medida em que me torno mais instruído e desenvolvido. É preciso ampliarmos e mantermos os nossos conhecimentos.” (FUNCI 27).

Tais depoimentos confirmam o assinalado por Fonseca (2002, p.56):

O antigo contrato social implícito – você trabalha bastante e terá emprego durante o tempo que quiser – não existe mais. A segurança do emprego não é mais uma decorrência do trabalho em uma única empresa, mas da manutenção de uma carteira de qualificações relacionadas ao emprego. Essa transformação sinaliza um novo contrato psicológico entre o empregador e o empregado. Sob os termos desse novo contrato, os empregadores oferecem aprendizagem em lugar de segurança no emprego.

Estes dados revelam, quando comparados à pergunta anterior relacionada ao planejamento da carreira, que a maior parte dos entrevistados enxerga a UniBB muito mais como um meio que contribui para o aumento da empregabilidade do que para o planejamento de suas carreiras dentro da empresa. Isto reforça o já analisado na pergunta anterior quando se constatou que os entrevistados não mencionaram em suas respostas o Programa de Ascensão Profissional, disponibilizado pela UC.

Ainda neste aspecto, segue-se com a inferência que a maior adesão ao entendimento de que a UniBB contribui para a empregabilidade, também pode estar associada a um contexto vivido pelos funcionários no período 1995/1996, quando o Plano de Demissão Voluntária (PDV) implantado pelo Banco à época (BANCO DO BRASIL, 2003), introduziu tal dimensão ao cotidiano da organização e inaugurou uma nova relação empresa-funcionário,

onde a política de pessoal fundamentada, até então, na estabilidade, foi cambiada pelo referencial de empregabilidade.

Apenas dois entrevistados, os funcionários 2 e 34, responderam que a UniBB não contribui para a sua empregabilidade. O primeiro, (FUNCI 2) justifica tal entendimento pelo fato de ainda não ter participado de concorrências internas a cargos comissionados, o segundo, (FUNCI 34) alega que o tempo que se tem disponível na empresa para se dedicar ao que a UniBB oferece, é muito restrito. Nenhum dos respondentes disse que a UniBB reduz a empregabilidade, não confirmando assim uma suposição de Fonseca (2002, p.47):

Mas será que capacitando as pessoas de forma cada vez mais focada nos negócios da empresa e para o alcance das suas estratégias não se estará forçando um estreitamento do conhecimento destas pessoas, restringindo-as aos muros da empresa? Ou seja, as universidades corporativas estariam em parte afastando estas pessoas do mercado e fazendo com que as mesmas venham reduzir a sua empregabilidade?

5.2.4 Categoria 04: comunicação interna quanto à UniBB

Pergunta associada a esta categoria: **a comunicação interna desde o lançamento da UniBB vem contribuindo para que os funcionários tenham melhor compreensão dela e da sua importância para organização? Porquê?**

Nesta etapa da investigação procurou-se verificar se a comunicação interna tem contribuído para que os funcionários compreendam e acolham as possibilidades de profissionalização disponibilizadas pela universidade corporativa. Brum (2000, p. 25) ratifica a importância da comunicação interna e complementa: “quando conhece totalmente o objetivo maior da empresa, o funcionário torna-se mais do que um “agente de comunicação”, torna-se um “agente de marketing”, ou seja: um agente dessa filosofia empresarial”.

Apesar de dezenove entrevistados (ver APÊNDICE Q), o equivalente a 54,29% do total, responderem afirmativamente ao questionamento colocado, uma outra quantidade, ainda expressiva, de 16 respondentes, entende que a comunicação interna não vem contribuindo para que os funcionários tenham melhor compreensão da UniBB, o que confirma Meister (1999, p. 82) quando diz que “não é fácil comunicar muitas informações sobre a universidade corporativa e o seu papel dentro da organização.” A seguir, algumas justificativas daqueles que responderam negativamente:

“Enxergo que não. A comunicação no BB tem priorizado outras áreas. Além do que, são muitas mensagens todos os dias, e nós não temos tempo para ler tudo que é veiculado.” (FUNCI 07).

“Não tem contribuído não. São poucas mensagens sobre a UniBB, com periodicidade irregular, o que não “cria” o hábito sobre o assunto. Talvez fosse mais estratégico comunicar diretamente nas “chaves pessoais” dos funcionários.” (FUNCI 17).

A manifestação anterior comprova o mencionado por Kunsch (1997), quando afirma que cabe às áreas e profissionais de comunicação da empresa um papel mais estratégico, não só o de apenas manter informados os funcionários.

“Não creio que a comunicação que envolve a UniBB atinge o objetivo de dizer que ela, a UniBB, existe. Por outro lado, ela poderia ser mais esclarecedora quanto às atividades, bem como mais atraente, “convidando” o leitor a lê-la por vontade própria.” (FUNCI 20).

“Não, penso que deve ser feito um trabalho de esclarecimento e maior divulgação para que todos entendam a sua razão de existir e importância para todos.” (FUNCI 25).

“Pouco. Talvez não por culpa da UniBB. Há um excesso de informação chegando aos funcionários, os quais já estão sobrecarregados. O que não é de interesse imediato é descartado. Muitas notícias não são lidas por falta de tempo ou interesse.” (FUNCI 32).

Dos dezesseis entrevistados que responderam negativamente a esta questão, 07 deles apontaram a baixa frequência de mensagens como justificativa para tal entendimento. Nesta linha é importante lembrar Colombini (1999, p. 66-67) que alerta: “para dar certo, a matemática da comunicação interna tem de definir sua própria equação: conteúdo + forma + frequência.” Se o conteúdo, a forma e a frequência forem impróprios, “o resultado disso pode ser o contrário do que se pretende.”

De toda forma, segundo Damante (1999, p. 19), “o grande desafio da comunicação interna é fazer com que as pessoas a enxerguem como parte de sua responsabilidade [...]”, ou seja, a falta de informação não repassada pela empresa não é motivo para culpá-la, apenas, de eventuais falhas ou não total entendimento de programas ou ações. Cada um tem a sua parcela de responsabilidade no cumprimento da missão empresarial e, portanto, de buscar dados e informações para transformá-las em conhecimentos úteis. Nenhum dos entrevistados fez referência a esta parcela de responsabilidade individual.

5.2.5 Categoria 05: entraves quanto ao melhor aproveitamento da UniBB

Pergunta associada a esta categoria: **quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?**

Conforme pode se verificar no (APÊNDICE R), a falta de tempo durante a jornada de trabalho foi a dificuldade mais citada como impedimento ao pleno aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB. Esta dificuldade foi mencionada em 28, dos 35

depoimentos. Do grupo que apontou tal entrave, 20 funcionários trabalham em agências do Banco e 13 têm jornada de trabalho de 06 horas diárias, já apontado na Tabela 3 e (Figura 3).

A referida situação pode estar revelando a ausência de medidas da empresa no sentido de viabilizar o que é intenção estratégica da sua própria UC: “disponibilizar meios para facilitar e democratizar a aprendizagem” (UNIBB, 2002). A ausência de medidas empresariais, no sentido de tornar efetiva a aprendizagem em qualquer lugar e em qualquer momento, configura, segundo Moreira Ramos (2001), um enorme entrave à implementação de uma UC.

A variável tecnológica foi o segundo entrave mais apontado, sendo mencionado por 14 respondentes. Esta dificuldade diz respeito à lentidão dos acessos via intranet, o que inibe a utilização mais freqüente dos portais da UniBB. Neste sentido vale retomar Meister (1999) quando afirma que uma adequada base de tecnologia é fundamental para que a aprendizagem, sobretudo em sua dimensão continuada, se implante na organização.

Outros pontos foram assinalados como entraves ao bom aproveitamento da UniBB: falta de interesse/conscientização dos funcionários (10 menções) e pouco comprometimento/incentivo da administração (gerentes) das agências (03 menções). Neste sentido, Moreira Ramos (2001, p.54) observa:

O sucesso da universidade corporativa depende do entusiasmo e comprometimento das pessoas com esta idéia, em particular dos executivos. Se não houver engajamento dos diferentes grupamentos funcionais da organização, a universidade corporativa tende a falhar.

Diante das análises e ponderações deste capítulo, serão apresentadas, a seguir, as conclusões do trabalho, seguidas de algumas recomendações.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1 CONCLUSÕES

Este trabalho procurou verificar, como indagação central, e a partir da experiência do Banco do Brasil (BB), se os objetivos da Universidade Corporativa do Banco (UniBB), em Salvador (BA), estão sendo compreendidos e se as possibilidades de aprimoramento profissional e pessoal oferecidas têm encontrado acolhimento pelos funcionários da Empresa.

Como primeira etapa, problematizou-se o objeto da investigação e realizou-se a revisão da literatura, que possibilitou a reunião e a análise de outros trabalhos referentes ao tema da pesquisa, visando fornecer a fundamentação teórica para este estudo. A referida revisão abordou conteúdos relacionados à educação em âmbito geral, aprendizagem humana e organizacional, educação corporativa e universidade corporativa. Esta etapa foi fundamental para a posterior definição e correlação das informações coletadas na pesquisa.

A revisão da literatura sinalizou que a base para a formação de riqueza, quer seja no âmbito do indivíduo, da empresa ou da nação, está no conhecimento, e que as capacitações adquiridas e as possibilidades de geração e uso do conhecimento, assumem papel cada vez mais central e estratégico no mundo das organizações.

Outra indicação importante oferecida pela fundamentação teórica foi que a troca de paradigma na gestão de empresas, a passagem da administração taylorista-fordista para a gestão flexível, gerou forte impacto no comportamento das organizações. A rígida divisão entre trabalho mental e manual tende a ser eliminada.

O estudo teórico ainda permitiu confirmar que a educação é um tema que interessa a todos os setores da sociedade, inclusive o corporativo, à medida que passa a ser percebida como dimensão fundamental para garantir competitividade nas empresas. Neste sentido, vale lembrar Kliksberg (apud EBOLI, 2004, p.36):

Atualmente na América Latina, todos os olhares estão postos na educação. A educação deixou de ser um aspecto marginal da realidade. Está no centro do cenário histórico e político da América Latina, tanto em termos de expectativa da opinião pública quanto em termos de decisão [...] A educação sempre teve legitimidade moral [...] A educação tem legitimidade política obviamente [...] Mas, existe atualmente uma oportunidade histórica. A educação tem atualmente legitimidade macroeconômica e isso se agrega às outras legitimidades, e, em um mundo tão pragmático como o que nos tocou no final do século XX, isso tem peso.

Nesta linha, e ainda considerando a revisão de literatura, verificou-se que as empresas são obrigadas a aprender, até por uma questão de sobrevivência. E isto ocorre, principalmente, via processos de capacitação e desenvolvimento dos empregados, tanto individualmente como em grupo.

Em síntese, a educação corporativa vem ganhando importância como recurso para a obtenção de vantagens competitivas para as empresas do século XXI, cenário que vem justificando o aparecimento das universidades corporativas (UCs), estruturas que têm como objetivos desenvolver e instalar competências empresariais e humanas, consideradas críticas, ou seja, aquelas capazes de diferenciar a empresa estrategicamente.

Para a realização deste estudo, tipificou-se uma pesquisa de caráter exploratório, com predominância de abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso e como campo de investigação a Universidade Corporativa Banco do Brasil, em Salvador. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, envolvendo 35 funcionários do Banco do Brasil, e os dados secundários constituíram-se de documentos internos obtidos de fontes do Banco.

A organização estudada inaugurou a sua universidade corporativa em julho de 2002, acreditando que este modelo representa uma evolução do sistema de educação implantado na empresa há 37 anos.

Do processo de análise emergiram categorias que se articularam a um conjunto de perguntas da entrevista, e à própria fundamentação teórica, com o objetivo de elucidar as questões orientadoras desta investigação. A seguir, são emitidas as conclusões acerca das respostas oferecidas pelo estudo à questão-problema e às perguntas orientadoras, apontadas no Capítulo 1.

Cabe salientar que, por se tratar de uma investigação exploratória, os comentários não devem ser generalizados, mas sim, tomados como subsídio para discussões futuras.

Como resposta à primeira questão orientadora da pesquisa, que procurou verificar se os funcionários do BB dominam o conceito de UC, constatou-se que os mesmos têm compreensão parcial deste conceito.

A maior parte dos entrevistados tem claro que o BB implantou uma UC em função da necessidade de capacitar seus funcionários, como decorrência de um mercado competitivo que exige tal posicionamento. No entanto, os resultados mostraram que estes funcionários não conhecem a base conceitual que fundamenta a sua UC, ou seja, não têm compreensão das

diretrizes estratégicas, princípios filosóficos, diretrizes pedagógicas e eixos metodológicos que orientam as ações da universidade. A constatação do desconhecimento desta base conceitual responde à segunda questão norteadora do estudo, que procurou investigar a apreensão destes conceitos.

Observado o apontado acima, cabe o comentário que se não forem empreendidas as medidas necessárias para que efetivamente se promova à compreensão do novo conceito, a proposta de UC tende a não ser incorporada pela organização.

Nenhum dos entrevistados vinculou a UC às diretrizes estratégicas da empresa, nem foram capazes de evidenciar este modelo de educação corporativa como sendo capaz de desenvolver competências essenciais para o sucesso dos negócios da organização, dimensões que compõem o conceito de uma UC.

Neste sentido, fica o comentário que uma UC, para ser efetivamente acolhida pelos funcionários de uma empresa, precisa ser um sistema que possibilite o desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão por competências, ou seja, se o conceito de competências é incorporado e assimilado como princípio organizacional, a empresa tende a contratar por competência, a promover por competência, a remunerar por competência, aumentando a chance do projeto de educação corporativa se estabelecer. A competência, então, deve ser um valor da empresa.

A pesquisa também demonstrou que a maior parte dos funcionários compreende a UC como uma unidade de aprendizagem voltada apenas para os funcionários. O conceito de educação “inclusiva”, com ampliação das opções de aprendizagem para públicos externos, pretensão da UC, não está internalizado pelos funcionários. Esta constatação pode estar revelando a falta de ações da universidade em direção a esses públicos externos.

Diagnosticou-se que a visão prevalecente entre os funcionários, no que diz respeito a qualificação profissional, ainda está muito relacionada ao antigo Centro de Treinamento, ou seja, demonstrando que ainda compreendem o processo de formação como algo que instrumentaliza para o cumprimento de uma tarefa. Ficou claro que a dimensão de educação que a UC pretende implantar e as múltiplas alternativas de aprendizagem que disponibiliza ainda não são totalmente compreendidas e acolhidas.

Com relação ao apontado anteriormente, é necessário comentar que as universidades corporativas transformam as estruturas de treinamento à medida que se propõem a formular um modelo de atuação projetado para a chamada sociedade do conhecimento. No entanto, esta estrutura chamada UC não representa uma evolução radical e sim incremental já que se apropria de uma série de procedimentos metodológicos e empresariais já existentes nas estruturas de treinamento.

Num plano mais específico, foi possível verificar que a dimensão de realização humana, proposta como papel da UniBB, não está sendo também percebida pela maioria dos funcionários. Confirma-se que a principal mensagem que está sendo apreendida é a de que, para a empresa, os objetivos voltados para a educação dos seus empregados, estão muito relacionados à profissionalização e aos interesses dos negócios.

Neste aspecto, é pertinente comentar que o direcionamento exclusivo às necessidades do mercado pode inviabilizar o despertar de uma consciência verdadeiramente crítica que possibilite o desenvolvimento humano de forma integral, e a manifestação de todas as suas dimensões. Por outro lado, esta situação pode se modificar à medida que as UCs estabeleçam intercâmbios com Instituições de Ensino Superior, permitindo que os funcionários também se valham do espaço acadêmico como ambiente de formação e assim confrontem-se com o livre pensar crítico, que é próprio deste espaço. É oportuno salientar que a revisão de literatura

evidenciou que o relacionamento entre universidades corporativas e entidades de ensino superior vem-se intensificando ao longo do tempo.

Considerando ainda as informações obtidas com o estudo empírico, ficou demonstrado, pelos respondentes, um conhecimento parcial dos ambientes virtuais (via web) de aprendizagem que fazem parte da UniBB. Este resultado suscita a inferência, dentre outras possibilidades, de que o Banco pode não estar conduzindo uma adequada estratégia tecnológica, como suporte à plena utilização destes ambientes. Outras variáveis também podem ajudar a explicar esta constatação, tais como faixa etária e resistência à tecnologia, as quais podem orientar novas linhas de pesquisa sobre o tema.

Foi verificado que os funcionários demonstram a vontade de ampliar a busca por aprendizagem após a implantação da UC, começando a formar-se, apesar das dificuldades, um ambiente favorável a este aprendizado, o que não significa que estão conseguindo. Ficou evidenciado que a organização precisa oferecer mais condições para que a aprendizagem se efetive, sobretudo no que diz respeito à liberação dos funcionários para participarem dos programas disponíveis na UC.

Neste aspecto, a pesquisa teórica serviu de base para afirmar que as pessoas abraçam o aprendizado quando vêem relevância direta e benéfica para elas e quando sentem apoio da organização onde trabalham. As melhores experiências trazem o aprendizado para “dentro” do ambiente de trabalho, acessível a todos, a qualquer hora e em qualquer lugar. Aprender a aprender, no sentido amplo, tem a ver com atitude e comportamento.

Sob a ótica da aplicação do aprendizado adquirido por meio da UniBB, verificou-se, a partir dos relatos, que os conteúdos em educação disponibilizados pela UC guardam forte relação com a natureza do trabalho. Esta conclusão responde à questão da pesquisa que pretendeu verificar se a UniBB incorpora-se ao cotidiano profissional dos funcionários.

No entanto, percebeu-se a necessidade de estabelecer indicadores mais eficazes na aferição dos impactos que o ensino corporativo causa nos negócios da empresa. Os indicadores usados tradicionalmente (número de dias de capacitação, horas de capacitação por funcionário, número de pessoas capacitadas, dentre outros) pouco auxiliam na compreensão de quanto o negócio foi realmente beneficiado com este processo. A definição destes indicadores constitui uma importante questão em aberto no que diz respeito às universidades corporativas, o que pode suscitar novas linhas de pesquisa.

Como resposta à questão de pesquisa que procurou averiguar se os funcionários entendem que a UC pode contribuir para o planejamento de suas carreiras, constatou-se que a maior parte dos entrevistados, o correspondente a 69,57% do total, acredita que sim. Apesar disto, observou-se que o grupo pesquisado conhece parcialmente os mecanismos de orientação de carreira disponibilizados pela universidade corporativa.

Não demonstraram compreender como funciona o Programa de Ascensão Profissional colocado pela UC, que foi descrito no capítulo 05 deste trabalho, ou seja, efetivamente o programa não está sendo percebido, ainda que a empresa enfatize a correlação entre qualificação alcançada, via UniBB, e crescimento na carreira.

Ficou também demonstrado que os funcionários acolhem a universidade corporativa como um recurso capaz de ampliar a sua empregabilidade, à medida que pode oferecer qualificação que reflete na capacidade de ser empregável. Este resultado respondeu à questão de pesquisa que buscou verificar tal perspectiva.

Como resposta à questão de pesquisa que investigou se a comunicação interna tem contribuído para a compreensão e acolhimento das possibilidades oferecidas pela UniBB, evidenciou-se que a maior parte dos respondentes, o equivalente a 54,29%, entende que sim,

apesar de ter sido demonstrado, com as questões anteriores desta pesquisa, que possuem domínio parcial da base conceitual da UC.

É possível supor que a comunicação interna deva estar veiculando mensagens mais focadas nos cursos disponíveis, uma vez que predomina entre os funcionários, como já apontado, a visão de UC como Centro de Treinamento ofertante de cursos. Esta questão pode tornar-se objeto de futuras pesquisas.

Neste sentido, é possível inferir que a comunicação interna não tem conseguido focalizar todos os aspectos que compõem a UC. Um percentual ainda expressivo, de 45,71%, afirma que a referida comunicação não tem contribuído para a compreensão e acolhimento das possibilidades da universidade corporativa, o que ratifica a inferência anteriormente apontada.

Fica a conclusão que a comunicação dentro das organizações, de modo geral, já não é fácil, e também é assim em se tratando de informações sobre uma universidade corporativa e o seu papel dentro da empresa, confirmando o postulado por Meister (1999).

Dentre os entraves ao bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB, questão que também foi colocada para investigação, sobressaem a falta de tempo dos funcionários durante a jornada de trabalho e a base tecnológica (intranet) insatisfatória. A maior parte dos entrevistados que apontou tal dificuldade, está localizada em agências do Banco e tem jornada de trabalho de 06 horas diárias.

Há uma reclamação generalizada de não serem oferecidas, efetivamente, condições para o aprendizado durante o período de trabalho, ou seja, o processo produtivo a que estão submetidos inibe o exercício da educação corporativa a qualquer hora e em qualquer lugar, não obstante tal perspectiva configure intenção estratégica da UC.

Ficou claro que a limitação tecnológica, sobretudo no que diz respeito à lentidão dos acessos via intranet, muito contribuiu para o não pleno uso da UniBB. Neste aspecto, Macedo (2001) afirma que descuidar da dimensão tecnológica pode reduzir substancialmente o potencial desejado de uma universidade corporativa.

Outra conclusão importante decorrente do que se observou, é que por mais que as etapas tenham sido bem construídas, a implantação de uma UC representa apenas o começo do processo. Não será surpresa uma universidade corporativa bem concebida, se descaracterizar ao longo do tempo, em função da dinâmica de mudança organizacional. O melhor posicionamento para estas ameaças está no engajamento genuíno das pessoas aos propósitos da universidade. Daí a importância do estabelecimento de uma base filosófica sólida e compartilhada pelo maior contingente de pessoas possível.

Cabe ainda o comentário que, para uma estratégia se tornar realidade, é preciso fazer escolhas organizacionais integradas sob o ponto de vista da cultura, da estrutura da empresa, da tecnologia e do modelo de gestão empresarial que se deseja implantar.

Finalizando, em resposta ao problema desta pesquisa, apontado no início do trabalho, conclui-se que uma universidade corporativa pode representar um poderoso modelo de aprendizagem organizacional, e introdutor da dimensão de educação na empresa. No entanto, o estudo de caso realizado deixou claro que é complexo disseminar, pelos funcionários, a compreensão do que é uma UC e efetivar o acolhimento de suas possibilidades. Tais dimensões ainda não foram plenamente alcançadas na empresa pesquisada. As razões que justificam esta constatação foram explicitadas ao longo do estudo.

Não existe um caminho pronto: sua operação requer uma profunda mudança na cultura da organização e um envolvimento efetivo dos diversos agentes que a compõem.

6.2 RECOMENDAÇÕES

Algumas recomendações podem ser sinalizadas no sentido de efetivar a compreensão, o acolhimento e adoção, pelos funcionários, das possibilidades oferecidas por uma universidade corporativa:

- 1) disponibilizar recursos tecnológicos intensivos que permitam a oferta de educação a qualquer hora e em qualquer lugar;
- 2) estabelecer canais de comunicação contínuos e acessíveis que disseminem as bases e oportunidades do modelo de educação que se pretende implantar;
- 3) responsabilizar os gestores/líderes da organização pelo processo de aprendizagem, ampliando os parceiros internos;
- 4) implantar um modelo de gestão por competências;
- 5) criar mecanismos transparentes e efetivos que vinculem as qualificações adquiridas via UC, e programas de ascensão funcional;
- 6) desenvolver programas mapeados e definidos de acordo com as expectativas do negócio;
- 7) ampliar a parceria entre a UC e as instituições de ensino superior;
- 8) desenvolver programas, via UC, voltados para a qualidade de vida no trabalho;
- 9) implantar modelo de gestão do conhecimento.

Além disso, e considerando a velocidade com que têm propagado as universidades corporativas no país, apresentam-se algumas indicações para futuros trabalhos de pesquisa:

- 1) aprofundamento dos resultados alcançados em outras organizações brasileiras que utilizam desta modalidade de educação;
- 2) impactos da implantação do modelo nos negócios da empresa;
- 3) as universidades corporativas no Brasil: da implementação ao funcionamento;
- 4) pesquisas que abordem a capacidade de implementação da universidade corporativa e procurem entender a relação entre o sistema desejado e o praticado;
- 5) estudos que avaliem os impactos da a UC na cadeia de relacionamento da empresa;
- 6) investigação sobre o papel da comunicação empresarial no processo de instalação e condução de uma universidade corporativa.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, M. A. **Era do conhecimento ou da competência?** Disponível em: <<http://www.qualiware.com.br>>. Acesso em: 07 ago. 2003.

AHMAD, Z. A. **Chief academic officers as learners: adult learning patterns within on organizational context.** 1994. Dissertation (Doctor of Education) - Department of Leadership and Educational Policy Studies, Northern Illinois University, Illinois, 1994.

ALVES FILHO, A. **Adaptação estratégica na empresa pública do setor bancário: o caso do Banco do Estado de Santa Catarina.** 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós – Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

AMORIM, M.C. **Aprendizagem e conhecimento nas organizações da saúde.** Disponível em: <<http://www.prosaude.org.br>>. Acesso em: 10 set. 2003.

ARANTES, A. C. A. et al. **Administração mercadológica: princípios e métodos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982.

ARGYRIS, C. **Ensinando pessoas inteligentes a aprender: aprendizado organizacional.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Organizational learning.** Cambridge: Blackwell, 1995.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning: a theory of action perspective.** Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BANCO DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.bancodobrasil.com.br>>. Acesso em: 18 jul. 2003.

_____. **Plano Diretor de Recursos Humanos.** Brasília, 1996. Documento interno.

_____. **Universidade Corporativa Banco do Brasil - UniBB.** Brasília, 2002. Projeto inicial de criação da Universidade. Documento interno.

BASKETT, H.K. **Self-directedness in the workplace: a re-examination.** Disponível em: <<http://www.artsci-ccwin.concordia.ca/education/girat/SDLPB94DR3.html>>. Acesso em: 20 set. 2003.

BELL, M. Learning and accumulation of industrial technological capacity in developing countries. In: **TECHNOLOGICAL capability in the third world.** Nova Iorque: St. Martin's Press, 1984.

BELLUZZO, R.C.B. **A educação na sociedade do conhecimento**. Disponível em: <http://www.usc.br/graduacao/pedagogia/texto_regina.htm>. Acesso em: 10 set. 2003.

BENGTSSON, J. Educação para a economia do conhecimento: novos desafios. **Estudos e Pesquisas**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 1519, 2002.

BERGO, H. M. **Modelo de aprendizagem mediada por universidade corporativa**: uma proposta de quebra paradigmática. 2002. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BERMAN, M. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

BECKER, F. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem. Porto Alegre: Palmarinca/E&R/EST, 1993.

BETINI, A.G. **Educação e avaliação no âmbito da empresa**: a reestruturação produtiva mudou as regras do jogo? 2002. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. A universidade do carro. **A Tarde**. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/busca/index.php>>. Acesso em: 03 abr. 2003.

BOGMANN, I. M. **Marketing de relacionamento**: estratégias de fidelização e suas implicações financeiras. São Paulo: Nobel, 2000.

BOYD, H. W.; WESTFALL, R. **Pesquisa mercadológica**: textos e casos. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1982.

BRESSAN, F. **O método do estudo de caso**. Disponível em: <<http://fecap.br/admonline/art11/flavio.htm>>. Acesso em 10 jun. 2002.

BROOKFIELD, S. **Understanding and facilitating adult learning**. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1986.

BRUM, A. de M. **Um olhar sobre o marketing interno**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

CAMARGO, M. C. R. **A contribuição da universidade corporativa no desenvolvimento das competências dos gerentes de linha de frente em organizações de serviços de alimentação**. 2001. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

CAMPOMAR, M. C. **Pesquisa de marketing um auxílio à decisão**. São Paulo: Briefing, 1982.

CAMPOS, D. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

CANDY, P. **Self direction for lifelong learning**: San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CARMO-NETO, D. **Escrevendo e orientando**: papéis, monografias e teses. Salvador: Faceba & Unyahna, 2001.

_____. **Metodologia científica para principiantes**: o livro que você precisava para escrever com rigor. 4. ed. Salvador: Americana, 2001.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CERVERO, R. M.; MILLER J. D.; DIMMOCK, K. H. The formal & informal learning activities of practicing engineers. **Engineering Education**, n.5, p. 112-114, nov.1986.

CHISNALL, P. M. **Pesquisa mercadológica**. São Paulo: Saraiva, 1980.

COHEN, W. M.; LEVINTAL, D. A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly**, v. 53, p. 128-152, 1990.

COLOMBINI, L. A arte de dar o recado. **VOCÊ S. A.**, São Paulo, v. 2, n. 17, p. 66-69, nov. 1999.

CORTELLA, M. S. Educação corporativa é atitude. **Melhor**, São Paulo, n. 166, p.32, mar.2001.

COSTA, A. C. **Educação corporativa**: um avanço na gestão integrada do desenvolvimento humano. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: FLASCO, 2000.

DAHLMAN, C. Educar ou morrer. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 de maio 2002. Disponível em: <<http://txt.estado.com.br/editorias/2002/05/08/eco007.html>>. Acesso em: 20 ago. 2002

DAMANTE, N. Uma língua em quatro idiomas. **Comunicação Empresarial**. v. 9, n. 32, p. 18-22, 3º trim., 1999.

DAVENPORT T.H.; PRUSAK L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Working knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

DE LA TAILLE, Y.; PIAGET, P.; VIGOTSKY, L., L. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: USP, 1995.

DÉLORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar. In: **EDUCAÇÃO** profissional: o debate da(s) competência(s). Brasília: Mtb, SEFOR, 1997.

_____. **A nova LDB**: ranços e avanços. 8. ed. Campinas: Papirus, 1999.

DENGO, N. **Universidades corporativas: modismo ou inovação?** 2001. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DONADIO, M. **T&D total: ensinando as empresas a aprender.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

DOGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v. 14, p. 375-394, 1993.

DRUCKER, P. **Administrando em tempos de grandes mudanças.** São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. A nova sociedade das organizações. In: HOWARD, R. (Org.). **Aprendizado organizacional.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1995.

EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, M. T. **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

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

_____. **Educação para o Século XXI.** São Paulo: Schmukler, 1999.

_____. Universidade Corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração? **RAUSP - Revista de Administração da USP**, São Paulo, v.34, n.4, p. 27-32, out./dez.1999.

_____. O poder da simplicidade. **Educação Corporativa, T&D**, n.104, p. 38-39, ago. 2001.

ETTORRE, B. Managing competitive intelligence. **Management Review**. v. 84, n. 10, p. 15-19, out. 1995.

FASCÍCULO PROFISSIONALIZAÇÃO. Brasília: Banco do Brasil, n.1, 1996.

FERRER SILVA, M.U. **A experiência do Banco do Brasil em educação corporativa.** Brasília: Uniceub, 2001.

FERREIRA, A B.de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIOL, C.; LYLE, S. **Organizational Learning.** Academy of Management Review. v.10, n.4, p. 803-813, 1985.

FLECHA, A. C. **O impacto das novas tecnologias nos canais de distribuição turística: um estudo de caso em agências de viagens.** 2002. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2002.

FLEURY, A.; FLEURY, M. J. L. **Aprendizagem e inovação empresarial: as experiências do Japão, Coréia e Brasil.** São Paulo: Atlas, 2002.

FONSECA, C. P. **Universidades corporativas**: desenvolvendo competências em busca de resultados. Salvador: Escola Bahiana de Administração, 2002.

FOX, S. F. Management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning**: integrating perspectives in theory and practice. London: Sage Publications, 1997.

FREIRE, L. **Aprendizagem organizacional**. Disponível em: <<http://www.uni.bb.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GALER, G.; VAN DER HEIJDEN, K. The learning organization: how planners create organizational learning. **Marketing Intelligence & Planning**, v. 10, n. 6, p. 57, out./dec.1992.

GARVIN, D. Building learning organization. **Harvard Business Review**, v.71, n.4, p. 78 -91, jul./aug.1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun.1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos de pesquisa social**. São Paulo: Cia das Letras, 1973.

GOMES, M. T. Um jeito próprio de ensinar. **Exame**, São Paulo, v.35, n.2, p. 84-87, jan. 2001.

GRANDI, M.T. Alguns fatores pedagógicos. In: CAPACITAÇÃO pedagógica para instrutor/supervisor – área de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 1954.

GUIDALLI, S. Muitos instrumentos, uma só orquestra. **BB.com.você**, Brasília, v. 2, n. 12, p. 16-19, jan./fev. 2002.

HEDGERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM C.; STARBUCK,W. (Ed.). Handbook of organizational design. London: Oxford University Press, 1981.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

HOBSBAAWN, E. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Era dos extremos: o breve Século XX, 1914-1991.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IMEL, S. **Transformative learning in adulthood.** Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, 2000.

JUNQUEIRA, L. A. C.; VIANNA, M. A. F. **Capital intelectual: gestão do conhecimento e Universidade Corporativa.** Disponível em: <<http://www.informal.com.br>>. Acesso em: 02 mar. 2003.

KAHALE, F. **O futuro hoje da área de educação corporativa.** [S.l]: MVC, 1999.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n.1, p. 37-50, Fall, 1993.

KNIJNIK, D. R. **Universidade corporativa: uma perspectiva para o aperfeiçoamento da abordagem de treinamento e desenvolvimento adotado pela Gerdau S.A.** 2001. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species.** 4. ed. Houston: Golf Publishing, 1990.

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning and development.** New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUNSCH, M. M. K. **Relações públicas e modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional.** São Paulo: Summus, 1997.

LA BANCA, A. M. **As estratégias de segmentação do mercado de clientes pessoas físicas no Banco do Brasil no período de 1997 a 2001.** 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2001.

LIVINGSTONE, J. Mc C. **Pesquisa de mercado: uma abordagem operacional.** São Paulo: Atlas, 1982.

LUCENA, C. et al. **Professores e aprendizes na web: a educação na era da Internet.** Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

LUCENA, M.D.S. **Planejamento de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 1990.

MACEDO, R.B. **Universidades Corporativas: proposição de um modelo conceitual.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

MARSICK, V. J. Learning in the Workplace: the case of reflective and critical reflective. **Adult Education Quarterly**, Washington, D.C., v.38, n.4, 1988.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise.** São Paulo: Atlas, 1999. 2 v.

MATUI, J. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996.

MATURANA, H. **El sentido de lo humano**. 8. ed. Santiago: Edición Dolmen, 1997.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENEZES, J. A.de S. **Metodologia científica**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003. Apostila de curso.

MENEGASSO, M.E. **O declínio do emprego e a ascensão da empregabilidade**: um protótipo para promover condições de empregabilidade na empresa pública do setor bancário. 1998. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

MERRIAM, S; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey -Bass, 1991.

MERRIL L. **The knowledge web**. Nova Iorque: Merrill Lynch & Co, 2000.

MINTZBERG, H. **Safári de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MOE, M. **The book of knowledge**. Nova Iorque: Merrill Lynch & Co, 1999.

MORAES, L. **A aprendizagem de executivos em organizações hospitalares**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)– Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Paraná. 2000

MOREIRA RAMOS, D. R. **Universidades corporativas**: possibilidades e dificuldades de sua implantação – estudo de caso. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOTTA, R. P. **Transformação organizacional**: a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MUNNO, J. C. **Organização de aprendizagem e educação corporativa**. 2000. Dissertação. (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

NICKELS, W. G.; WOOD, M. B. **Marketing**: relacionamentos, qualidade, valor. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1999.

NOGUEIRA, F.M.G. **Ajuda externa para a Educação Brasileira**: da Usaid ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NÚCLEO TÉCNICO PEDAGÓGICO. **Avaliação institucional 2003-2006**. [Salvador]: [Unifacs], [2003].

PENTEADO, J. **Relações Públicas nas empresas modernas**. São Paulo: Pioneira, 1984.

PEREIRA, C. de S. **Universidades corporativas transformando as estruturas de treinamento e desenvolvimento das organizações no Brasil**. 139f. 2001. Dissertação (Mestrado)- FGV, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2001.

PIAGET, P.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1984.

POPPER, M.; LIPSHITZ, R. Organizational learning: mechanisms, culture, and feasibility. **Management Learning**, v. 31, n. 2, p. 181-196, 2000.

PORTER, M. From competitive advantage to corporate strategy. **Harvard Business Review**, Boston, v. 65, n. 3, p. 43-59, 1987.

_____. **Vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

QUINN, J. B.; ANDERSON, P.; FINKELSTEIN, S. Managing professional intellect making the most of the best. **Harvard Business Review**. Cambridge, p. 71-80, mar./abr.1996.

REVISTA DESED. Brasília: Banco do Brasil, v. 59, jul./ago./set.1977.

_____. Brasília: Banco do Brasil, v.85, n.14466, dez. 1985.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro. Campus, 2003.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RODRIGUEZ y RODRIGUEZ, M. Y. **Organização do conhecimento: a implantação de universidades corporativas**. Rio de Janeiro: Petrobrás, 2001.

ROESCH, S. M. A. **Projeto de estágios do curso de Administração**. São Paulo: Atlas, 1996.

ROWLEY, J. From learning organization to knowledge entrepreneur. **Journal of Knowledge Management**, v. 4, n. 1, p. 7-15, 2000.

RUFFATO JUNIOR, E. R. **Universidade Corporativa Banco do Brasil – UniBB**. Brasília, 2002.

SAMARA, B. S. **Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 1997.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática das organizações de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SHRIVASTAVA, P.; GRANT, J. H. Empirically derived models of strategic decision-making process. **Strategic Management Journal**, v. 6, p.35-41, 1985.

SILVA, M.A. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as Unidades Universitárias**. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVA, C. R. L.; SINCLAYR, L. **Economia e mercado**: introdução à economia. São Paulo: Saraiva, 1996.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2001.

SNYDER, W.; CUMMINGS, T. Organizational learning disorders: conceptual model and intervention hypotheses. **Human Relations**, v. 51, n. 7, p. 873-895, 1998.

SOARES, S. **A proposta de universidade corporativa**. 2000. Dissertação. (Mestrado)-Centro Universitário Monte Serrat, Santos, 2002.

SOUZA, C. **Talentos & competitividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

SOUZA, D. J. **Educação a distância e cultura organizacional no Banco do Brasil**: um estudo de caso. 2000. Dissertação. (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

STEIL, A. V. Gerenciamento da diversidade cultural no Brasil. **Barbarói**, n. 10, p.33-48, jan./jun. 1999.

TAPSCOTT, D.; CASTON, A. **Mudança de paradigma**: a nova promessa da tecnologia da informação. São Paulo: Makron Books, 1995.

TELLIS, W. **Application of case study methodology**: the qualitative report. Disponível em: <<http://www.nova.edu/sss/QR/QR3-3/tellis2.html>>. Acesso em: 01 set. 2003.

TOBIN, D. R. **The knowledge-enabled organization**: moving from "training" to "learning" to meet business goals. New York: Amacom, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIBB - UNIVERSIDADE CORPORATIVA BANCO DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.bancodobrasil.com.br>> Acesso em: 10 dez 2002.

_____. Disponível em: <<http://www.bancodobrasil.com.br>> Acesso em: 20 jul. 2003a.

_____. **Educação on-line**. Disponível em: <http://www.profissoonline.com.br/univ_main.asp>. Acesso em: 25 jul. 2003b.

VIANNA, M. A. F. **Universidades corporativas**: uma visão de hoje. Disponível em: <http://www.uol.com.br/aprendiz/aprenderonline/marco_vianna/vishoj.htm>. Acesso em: 01 abr. 2002.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. **Sculpting the learning organization**: lessons in the Art and Science of Systemic Change. [S.l.]: John Wiley & Sons Inc, 1992.

VYGOTSKY, L. L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **Prática educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

1. Cargo/Função.
2. Gênero.
3. Nível de escolaridade.
4. Quanto tempo de Banco você tem?
5. Onde você trabalha atualmente?
6. Qual a sua jornada de trabalho?
7. Você sabia que o Banco implantou uma Universidade Corporativa em 2002?
8. O que você entende por Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB)?
9. Na sua opinião, por que o Banco implantou uma Universidade Corporativa?
10. Você pode descrever o papel da UniBB ? No caso de “não”, por quê ?
11. Você pode descrever em qual estratégia educacional fundamentam-se as ações da UniBB?
12. Você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se a desenvolver?
No caso de “não”, por quê ?
13. Para realizar estas aprendizagens essenciais, a UniBB orienta-se por quais princípios metodológicos? (no caso de ter respondido positivamente a questão anterior).
14. Quem faz parte do público-alvo da UniBB?
15. Quem constitui o corpo docente da UniBB ?
16. Você conhece o portal da UniBB voltado para o público externo? Em caso positivo: o que ele oferece?
17. Você conhece o portal da UniBB restrito ao funcionário? Em caso positivo: o que ele oferece?
18. Após a implantação da UniBB, a sua atitude de buscar aprendizagem mudou? Por quê ?
19. Você aplica no seu trabalho cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB?

No caso de “não”, por quê ?

20. Você entende que UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de "não", porquê??

21. A UniBB contribui para a sua empregabilidade ? Por quê?

22. A comunicação interna desde o lançamento da Universidade Corporativa vem contribuindo para que os funcionários tenham uma melhor compreensão dela e da sua importância para a organização? Por quê ?

23. Quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?

APÊNDICE B – Categorias de análises

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Apropriação do conceito de Universidade Corporativa	Conhecimento quanto a Base Conceitual e as Diretrizes da UniBB	Efetividade da UniBB	Comunicação Interna quanto à UniBB	Entraves quanto ao melhor aproveitamento da UniBB
O que você entende por Universidade Corporativa (UC)?	Na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma UC?	Após a implantação da UniBB, sua atitude de buscar aprendizagem mudou?	A comunicação interna desde o lançamento da UniBB vem contribuindo para que os funcionários tenham melhor compreensão dela e da sua importância para organização? Porquê?	Quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?
	Você pode descrever o papel da UniBB? No caso de "não", porquê?	Você aplica no seu cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? Como? No caso de "não", porquê?		
	Você pode descrever em qual estratégia educacional fundamentam-se as ações da UniBB?	Você entende que a UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de "não", porquê?		

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Apropriação do conceito de Universidade Corporativa	Conhecimento quanto a Base Conceitual e as Diretrizes da UniBB	Efetividade da UniBB	Comunicação Interna quanto a UniBB	Entraves quanto ao melhor aproveitamento da UniBB
	Você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se a desenvolver? No caso de "não", porquê?	A UniBB contribui para a sua empregabilidade? Porquê?		
	Para realizar essas aprendizagens essenciais, a UniBB orienta-se por quais princípios metodológicos?			
	Quem faz parte do público alvo da UniBB?			
	Quem constitui o corpo docente da UniBB?			

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Apropriação do conceito de Universidade Corporativa	Conhecimento quanto a Base Conceitual e as Diretrizes da UniBB	Efetividade da UniBB	Comunicação Interna quanto a UniBB	Entraves quanto ao melhor aproveitamento da UniBB
	Você conhece o portal da UniBB voltado para o público externo? Em caso positivo, o que ele oferece?			
	Você conhece o portal da UniBB restrito para funcionário? Em caso positivo, o que ele oferece?			

APÊNDICE C - CATEGORIA 01: o que você entende por Universidade Corporativa?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
O que você entende por Universidade Corporativa (UC)?	1	Universidade Corporativa constitui um processo em que todos os funcionários e, algumas vezes clientes, parceiros e fornecedores, participam de uma variedade de experiências de aprendizagem para melhorar seu desempenho no trabalho.
	2	Entidade constituída para atender ao corpo de funcionários de uma empresa de forma ágil e dinâmica.
	3	É uma instituição voltada para incentivar e proporcionar o aperfeiçoamento educacional dos funcionários da empresa, de forma ampla e continuada.
	4	É uma integração educacional para os funcionários. Estimulo a aprendizagem e aprimoramento.
	5	É uma Universidade voltada para o treinamento do corpo de funcionários.
	6	É uma Universidade interna que veio para desenvolver a excelência humana e profissional de seus funcionários.
	7	Uma Universidade onde os funcionários poderão com mais facilidade, fazer graduação entre outras.
	8	Uma Universidade “não física”, com cursos em diversos níveis, que tem como público-alvo principal, os funcionários de uma empresa.
	9	Órgão criado para funcionários terem acesso a diversos conhecimentos.
	10	Centro para treinar funcionários.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
O que você entende por Universidade Corporativa (UC)?	11	Um conjunto de ações voltadas ao aprimoramento profissional e educacional de funcionários.
	12	É uma Universidade voltada para o aprimoramento e capacitação de seus funcionários.
	13	Meio prático e eficaz de você se profissionalizar.
	14	Conjunto de informações, cursos, notícias e roteiros que buscam a qualificação profissional do funcionário.
	15	Meio que possibilita a integração e profissionalização dos funcionários tanto a nível pessoal e profissional.
	16	Universidade Corporativa são as múltiplas formas de aprendizagem corporativa a que o funcionário tem acesso, seja através dos auto-instrucionais, ciclos de palestras, bolsas de graduação, pós-graduação, cursos presenciais, e diversas formas de mídia.
	17	É um espaço criado para a formação de funcionários, clientes e também não clientes de uma empresa. É uma contribuição à educação.
	18	Instituição criada com o intuito de oferecer o aprimoramento profissional de funcionários.
	19	A Universidade Corporativa é voltada para a formação dos funcionários da empresa, de uma forma mais abrangente, que disponibilize para os mesmos, informações de diversos segmentos.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
O que você entende por Universidade Corporativa?	20	Sistema composto por pessoas, tecnologia, órgãos, orçamento e objetivos, dentre outros, voltados para a educação corporativa, aí incluídos: treinamentos, sistemas de identificação das necessidades de treinamento, encareiramento e demais atividades voltadas para a formação e aprimoramento do RH.
	21	Uma unidade que condensa diversas informações para aprimoramento profissional dos funcionários.
	22	Órgão vinculado à empresa para um maior aprimoramento de pessoas.
	23	Um conjunto de facilitadores colocados à disposição do funcionalismo, para sua capacitação profissional.
	24	Entidade voltada para assuntos de formação, treinamento e desenvolvimento profissional.
	25	Uma Universidade virtual para aprimoramento do corpo funcional e da própria coletividade que demanda os serviços de uma empresa.
	26	Ambiente (físico e virtual) de fomentação de desenvolvimento e capacitação profissional.
	27	Sistema eletrônico à disposição dos funcionários da empresa para a realização de cursos visando o aperfeiçoamento e profissionalização dos mesmos.
	28	Meio para facilitar e/ou estimular cursos à distância e servir como orientador da carreira do funcionário.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
O que você entende por Universidade Corporativa?	29	É a formação de complexo que absorve os diversos propósitos e de crescimento profissional dos funcionários, tais como: Programa de treinamento, graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento, etc.
	30	Um meio de tornar o funcionário mais capacitado através das diversas informações que a Universidade oferece.
	31	Um meio de tornar o funcionário mais capacitado através das diversas informações que a Universidade oferece.
	32	Conjunto de órgãos e práticas voltadas para a formação do pessoal.
	33	Um veículo que busca atender e até mesmo surpreender, despertando em indivíduos à necessidade do aprimoramento da educação continuada, da busca pelo diferencial, pela qualidade.
	34	É um conjunto de treinamentos corporativos que a empresa oferece para os seus funcionários.
	35	São todas as alternativas de aprendizagem que a empresa oferece a funcionários. Claro que quanto mais qualificado está o funcionário, melhor o desempenho deste e melhor o desenvolvimento da empresa.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE D - Categoria 02: na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma UC?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma Universidade Corporativa?	1	Para identificar e desenvolver talentos na empresa e também clientes.
	2	Para levar a universidade onde não tem, e onde o acesso é mais difícil, de maneira a qualificar os seus funcionários.
	3	Para suprir a necessidade de condensar e organizar as atividades que visam a educação continuada dos funcionários.
	4	Para estimular o profissionalismo, o enriquecimento de conhecimento dos funcionários.
	5	Para dar a oportunidade àqueles que não tem tempo ou disponibilidade para estudar em uma universidade tradicional.
	6	Para ter um quadro de funcionários mais qualificados e realizados profissionalmente.
	7	Para que o funcionário se qualifique, tenha um crescimento maior no BB, pois tendo funcionários mais qualificados as oportunidades de negócios e vendas serão maiores.
	8	Pela necessidade de aprimoramento profissional de seus funcionários, o BB resolveu criá-las, pois assim poderia suprir cursos/habilidades direcionados.
	9	Visando agregar conhecimentos aos funcionários.
	10	Para desenvolver a excelência profissional de seus funcionários.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma Universidade Corporativa?	11	Porque sabe da importância e do valor do conhecimento e para capacitar os seus funcionários.
	12	Foi uma forma de fazer com que seus funcionários tivessem acesso a diversas formas de treinamento dentro da própria empresa ou agências.
	13	Por estar preocupado com a qualificação profissional dos funcionários.
	14	Objetivando ser um conjunto de informações, cursos, notícias e roteiros que buscam a qualificação profissional do funcionário.
	15	Para ser uma forma de disponibilização de treinamento em “massa” para seus funcionários.
	16	Além de ser uma tendência de mercado, as grandes corporações têm as suas Universidades Corporativas com o grande foco de aprendizagem corporativa, também focando o negócio. O Banco criou a sua Universidade Corporativa para agregar mais valor à aprendizagem frente aos clientes e a toda cadeia de valor que forma o BB.
	17	Para ser um espaço criado para a formação de funcionários, clientes e também não clientes do BB. É uma contribuição à educação.
	18	Visando o crescimento de seus funcionários.
	19	Para ser uma estrutura voltada para a formação dos funcionários do banco de uma forma mais abrangente e que disponibilize informações de diversos segmentos.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma Universidade Corporativa?	20	Para gerir as práticas voltadas para a formação de pessoas dentro da empresa. A gestão assumiria uma postura mais ampla, de educação, no que se refere a convênios, incentivos e etc.
	21	Para se qualificar como uma empresa que se preocupa com seus funcionários, assim como para proporcionar-lhes de forma ágil e moderna, acesso ao conhecimento.
	22	Com o objetivo de contribuir para um maior aprimoramento de seus funcionários.
	23	Para a melhoria da qualidade profissional dos seus funcionários, através da capacitação.
	24	Para atender a demanda do mercado, no que diz respeito a formação funcional.
	25	Para ser uma universidade virtual visando o aprimoramento do corpo funcional e da própria coletividade que demanda os serviços do BB.
	26	É uma demonstração de visão de futuro, alinhamento com o mercado e capacitação profissional do funcionário.
	27	Com o fim de ser um centro de instrução, capacitação, formação dos funcionários com redução de custos.
	28	Para facilitar e/ou estimular cursos a distancia e servir como orientador da nossa carreira no Banco.
	29	Com o objetivo de condensar as diversas atividades em um só órgão, estruturado para tal.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma Universidade Corporativa?	30	Para que o funcionário aprenda dentro do próprio ambiente de trabalho, fazendo cursos, tornando-o mais capacitado.
	31	1- Cuidar melhor da formação do seu pessoal. 2- Acompanhar o que vem acontecendo no mercado. 3- Criar uma imagem de modernidade no funcionário e público em geral.
	32	Com o objetivo de disponibilizar possibilidades profissionais voltadas para a formação do pessoal.
	33	Porque existe uma preocupação com o desenvolvimento e aprimoramento de seus funcionários, de maneira mais ampla, pro meio da educação. Algo fundamental para o crescimento de toda empresa.
	34	A UniBB seria uma espécie de coroamento do trabalho com treinamentos que já existia no BB há décadas, aliado a um processo que vem ocorrendo nas outras empresas de dar esse título de Universidade Corporativa a sua atividade de treinamento interno. Um pouco também para fazer uma certa propaganda desse trabalho e causar boa impressão aos clientes.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Na sua opinião, por que o Banco do Brasil implantou uma Universidade Corporativa?	35	Para ampliar o nível de qualificação dos funcionários tanto na área empresarial quanto na área pessoal, também é por isso que o Banco auxilia o funcionário em alguns cursos universitários, de pós-graduação, o que gera uma maior satisfação dos funcionários e conseqüentemente um retorno para o próprio Banco.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE E - Categoria 02: você pode descrever o papel da UniBB? No caso de "não," porquê?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever o papel da UniBB? No caso de "não," por que?	1	Desenvolver a excelência profissional dos funcionários, voltada para o aperfeiçoamento contínuo.
	2	Não tenho a convicção de como ela funciona detalhadamente.
	3	Coordenar, incentivar, proporcionar o aperfeiçoamento educacional dos funcionários do BB.
	4	Estimular através de meio eletrônico, o profissionalismo. Adquirir descontos e convênios no campo externo.
	5	Atender a demanda dos funcionários no que diz respeito à sua formação.
	6	Capacitar seus funcionários.
	7	Não. Até hoje não li especificamente a respeito. Só sei que existe e nos "acolhe" com cursos a longo e curto tempo.
	8	Expansão de conhecimentos.
	9	A definição normativa eu não sei.
	10	A UniBB tem o papel de qualificar os seus funcionários, além de melhorar o desempenho organizacional e fortalecer a imagem do BB.
	11	Incentivar os funcionários a buscar constante aprimoramento profissional.
	12	Sim, é preparar os funcionários do Banco, isto é, treiná-los para melhor desempenhar suas funções e promover o crescimento profissional.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever o papel da UniBB? No caso de "não," por que?	13	Sim, facilitar e ampliar as possibilidades de crescimento profissional.
	14	Agregar valores, incentivar qualificação profissional, estreitar relacionamento com clientes/parceiros.
	15	Tem o papel de desenvolver o crescimento profissional e estimular a auto-aprendizagem.
	16	Isso está muito claro no site da UniBB, tanto no portal externo quanto interno, mas não me recordo qual é a definição precisa do papel da UniBB.
	17	Tem um papel de formação não só de funcionários como também da sociedade
	18	Ser um Núcleo de Educação. Que busca oferecer cursos não só para o público interno como externo.
	19	A UniBB tem o papel de promover a formação profissional e o aprimoramento humano do funcionário.
	20	Identificar necessidades, fomentar, viabilizar, controlar, a formação dos funcionários do BB.
	21	Informar e formar os funcionários; aproximar a visão da empresa e do funcionário; estreitar expectativas funcionário/empresa; prepará-lo para o mercado; Torná-lo mais competitivo.
	22	Disseminar conhecimento.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever o papel da UniBB? No caso de "não," por que?	23	Oferecer mecanismos para a capacitação e o aprimoramento profissional dos funcionários do BB.
	24	Acredito que é auxiliar o funcionalismo, facilitar o ingresso destes nas universidades, e ampliar a gama de cursos.
	25	Treinar o quadro funcional, oferecer palestras, eventos à sociedade, orientar funcionários sobre os caminhos a seguir.
	26	Estimular, capacitar, incentivar propiciar a formação profissional dos funcionários. "Mostrar caminhos".
	27	Oferecer produtos a serem consumidos pelos funcionários.
	28	Formação profissional, aperfeiçoamento e orientação de carreira.
	29	A UniBB busca o desenvolvimento profissional e humano dos funcionários.
	30	É através da UniBB que dispomos dos diversos cursos para melhorar o nível de conhecimento dos funcionários do BB. Oferecendo inclusive de graduação a distância.
	31	Intermediadora de conhecimento.
	32	Não. Apesar do nome não sei realmente descrever o papel institucional da UniBB.
	33	Facilitar e viabilizar meios para o crescimento profissional.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever o papel da UniBB? No caso de "não," por que?	34	Complementar o pouco tempo que seus funcionários têm para ler e aprender mais sobre seu serviço e também para obter outras ferramentas para melhorarem como pessoas, como é o caso da oficina de carreira. De forma geral as empresas têm a noção de que quanto mais bem treinados seus funcionários estão, melhor será o desempenho deles. Só penso que deveria ser mais acessível a uma maior quantidade de empresas.
	35	Profissionalizar os seus funcionários.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE F - Categoria 02: você pode descrever em qual estratégia educacional fundamentam-se as ações da UniBB?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever em qual estratégia educacional fundamentam-se as ações da UniBB?	1	Os programas e ações da UniBB fundamentam-se em princípios filosóficos e organizacionais, propiciando a educação continua.
	2	Não sei.
	3	Não.
	4	Educação profissional, incentivo a auto-instrução.
	5	Acho que cursos a distância e presenciais convênios com universidades para obter descontos.
	6	Não, desconheço.
	7	Acredito que a estratégia é se moldar de acordo com o tempo disponível do funcionário e interesse do BB.
	8	Acho que basicamente é educação a distância.
	9	Não sei.
	10	Aperfeiçoamento da gestão de autodesenvolvimento do funcionalismo.
	11	Educação construtivista e participativa.
	12	A estratégia é valorizar o funcionário, dando-lhe chance de participar de treinamentos a distância.
	13	Não sei.
	14	Não.
	15	A auto-aprendizagem educacional.
	16	Não.
	17	Fundamenta-se na auto-instrução.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever em qual estratégia educacional fundamentam-se as ações da UniBB?	18	Não tenho um conhecimento técnico, imagino que possa ser educação a distancia, em sala de aula e intranet e internet.
	19	Não.
	20	Não saberia enquadrá-la na classificação correta.
	21	Não.
	22	Desconheço.
	23	Não conheço.
	24	Desconheço.
	25	Não tenho conhecimento.
	26	Não.
	27	Não sei.
	28	Não sei responder.
	29	Principalmente na estratégia do crescimento pessoal e profissional, levando-se em conta as necessidades, também do conglomerado BB.
	30	Não conheço.
	31	Na formação do pessoal interno.
	32	Não.
	33	Educação contínua.
34	Utiliza algumas ferramentas do construtivismo. Eu só sei disso pelo fato de trabalhar no setor ao qual a UniBB está vinculada e mesmo assim não tenho mais informações a respeito.	
35	Não sei.	

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE G - Categoria 02: você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se a desenvolver? No caso de "não", porquê?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se desenvolver? No caso de "não", por que?	1	Educação empresarial, desenvolvimento pessoal e profissional de todos os funcionários.
	2	Não. Confesso que não tenho informação detalhada para descrever, onde trabalho o acesso intranet/internet é praticamente inconcebível.
	3	Não, falta de conhecimento.
	4	Auto-instrução, formação profissional.
	5	Não. Não li a respeito.
	6	Não. Desconheço.
	7	As essenciais não, mas sei que os cursos na intranet, por exemplo, nos auxiliam no cotidiano da agência, pois são realistas e bastante dinâmicos.
	8	Não. Não li sobre o assunto.
	9	Não sei.
	10	Não. Pois não tenho total domínio da UniBB.
	11	Voltadas para o setor financeiro, recursos humanos.
	12	Não, ainda não li a respeito.
	13	Não. Não conheço com detalhes a UniBB.
	14	Não. Falta de leitura do LIC.
	15	Não tenho o conhecimento necessário para responder.
	16	Não saberia.
	17	Sei que estão descritas no LIC, mas não li.
	18	Infelizmente não.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se desenvolver? No caso de "não", por que?	19	Não.
	20	Não, por que não tenho conhecimento da classificação utilizada para as aprendizagens. Da mesma forma, desconheço as demais atividades inerentes a UniBB. O fato é que ouvimos falar da UniBB, porém, além dos treinamentos, bibliotecas e informações sobre encarecimento, desconhecemos os métodos e demais atividades.
	21	Formar o funcionário para o mercado de trabalho, cursos variados, não somente efeitos ao banco. Objetiva qualificação e nivelamento com cursos oferecidos para aprimoramento profissional.
	22	Cursos Institucionais.
	23	Trabalho em equipe, motivação, segurança, gestão de pessoas e de processos, ascensão profissional e clima organizacional, dentre outras.
	24	Desenvolvimento dos funcionários no que tange as condições profissionais exigidas pelo mercado de trabalho.
	25	Não, pois desconheço.
	26	Aprendizagem essencial, competências duráveis.
	27	Não por que não fui informado a respeito.
	28	Não.
	29	Treinamentos presenciais e auto-instrucionais, principalmente.
	30	Não saberia responder. Não li no site da UniBB.
31	Não. Falta de aprofundamento no assunto.	

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você pode descrever quais aprendizagens essenciais a UniBB propõe-se desenvolver? No caso de "não", por que?	32	Não. Não sei de cabeça, descrever. A menos que eu leia sobre o assunto.
	33	Não sei descrever especificamente.
	34	Eu não vejo como essenciais e sim complementares à formação que o funcionário já possui, ou formas de aprimorar seu desempenho profissional.
	35	O curso de atendimento que o funcionário toma quando entra no banco, o fato de você fazer uma trilha e a universidade corporativa proporcionar que você possa seguir essa trilha e que a depender do seu interesse, creio que isso seja essencial.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE H - Categoria 02: para realizar essas aprendizagens essenciais, a UniBB orienta-se por quais princípios metodológicos?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Para realizar essas aprendizagens essenciais, a UniBB orienta-se por quais princípios metodológicos?	1	Nos ciclos de palestras, cursos presenciais, auto-instrucionais e em serviço. Programa de formação e aperfeiçoamento em nível superior: bolsas de graduação e pós-graduação, MBA e etc. Portal virtual, com acesso via internet e intranet.
	2	Não sei.
	3	Não sei.
	4	Meios eletrônicos, convênios no campo externo.
	5	Não sei.
	6	Não sei.
	7	Não sei.
	8	Não sei.
	9	Não sei.
	10	Não sei.
	11	Cursos em sala de aula, cursos auto-instrucionais e Internet.
	12	Não sei.
	13	Não sei.
	14	Não sei.
	15	Não tenho o conhecimento necessário para responder.
	16	Não sei.
	17	Não sei.
	18	Não sei.
	19	Não sei.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Para realizar essas aprendizagens essenciais, a UniBB orienta-se por quais princípios metodológicos?	20	Não sei, por que não tenho conhecimento da classificação utilizada para as aprendizagens.
	21	O funcionário faz os cursos de forma interativa.
	22	Cursos Institucionais.
	23	Treinamentos presenciais e a distancia, via internet e meio físico.
	24	Desconheço.
	25	Não, pois desconheço.
	26	Não sei.
	27	Não sei.
	28	Não sei.
	29	Transmissão de conhecimentos, através do corpo de colaboradores corporativos, com o uso do conhecimento de mercado, além de metodologia pedagógica.
	30	Não sei.
	31	Não sei.
	32	Não sei.
	33	Não sei.
	34	Não sei.
35	Não sei.	

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE I - Categoria 02: quem faz parte do público- alvo da UniBB?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quem faz parte do público-alvo da UniBB?	1	Funcionários, clientes e fornecedores.
	2	Todos os funcionários do BB.
	3	Funcionários do BB.
	4	Todos os funcionários da ativa do BB.
	5	Funcionários do BB.
	6	Todos os funcionários da organização.
	7	Os funcionários do BB.
	8	Funcionários e clientes do BB.
	9	Os funcionários do BB.
	10	Os funcionários do BB.
	11	Funcionários, clientes e internautas.
	12	Todos os funcionários do Banco.
	13	Escriturários, caixas, gerência média e assistentes.
	14	Funcionários, clientes e parceiros.
	15	Os funcionários do Banco do Brasil.
	16	São todas as pessoas que forma a cadeia de valor da empresa, ou seja, funcionários, seus familiares, clientes, fornecedores e a comunidade em geral. Na prática são todos os públicos de uma empresa.
	17	Funcionários do BB, clientes , parceiros e a sociedade de uma forma geral.
	18	Os funcionários.
	19	Funcionários, familiares e clientes.
	20	Funcionários do BB, e em alguns casos a população que acessa o site.
	21	Funcionários.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quem faz parte do público-alvo da UniBB?	22	A priori, funcionários do BB.
	23	Todos os funcionários do BB.
	24	Funcionários, clientes e fornecedores.
	25	Funcionários, comunidade acadêmica e o público em geral, principalmente os clientes do BB.
	26	Todos os funcionários da ativa do BB podendo ser estendido ao público externo (clientes).
	27	Os funcionários do BB.
	28	Funcionários do BB e outras pessoas que queriam acessar, porém, existe um portal exclusivo para funcionários.
	29	Funcionários da instituição e clientes que venham a utilizar o site da UniBB.
	30	Funcionários do BB – postos efetivos e os sem graduação.
	31	Público interno (principalmente) e clientes do Banco.
	32	Funcionários do BB.
	33	Indivíduos que busquem através do seu desenvolvimento a satisfação.
	34	Todo o funcionalismo desde o alto escalão até os cargos de mais baixo nível hierárquico.
	35	Funcionário e a clientela de maior interesse, que possa divulgar e trazer novos clientes para o banco.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE J - Categoria 02: quem constitui o corpo docente da UniBB?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quem constitui o corpo docente da UniBB?	1	Não saberia responder.
	2	Não sei.
	3	Professores funcionários do BB e externos.
	4	Não tenho conhecimento.
	5	Instrutores do Banco.
	6	Todos os funcionários da organização.
	7	Não sei.
	8	Funcionários e clientes do BB.
	9	Não sei.
	10	Funcionários da empresa.
	11	Funcionários da ativa e aposentados, especialistas do mercado.
	12	Funcionários do Banco, professores universitários, voluntários, etc.
	13	Os funcionários do Banco.
	14	Não sei, talvez pessoal da GEPES e RH.
	15	Os funcionários capacitados para tal.
	16	É formado não somente por funcionários que são educadores corporativos, como também por profissionais contratados no mercado através dos programas de treinamento externo. Talvez não possamos caracterizar como corpo docente, mas podemos dizer que uma grande figura que tem também uma função de ensino/aprendizagem muito importante, são os nossos gestores das agências, eles são os treinadores da UniBB nos seus locais de trabalho. E aí o público interno pode os considerar também como corpo docente da UniBB.
	17	Os funcionários do Banco.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quem constitui o corpo docente da UniBB?	18	Instrutores que dão cursos presenciais.
	19	Além dos instrutores do Banco e profissionais de instituições conveniadas.
	20	Funcionários da ativa, aposentados, além de contratados.
	21	O Educador Corporativo (um deles).
	22	Os funcionários instrutores.
	23	Instrutores recrutados entre os funcionários do BB. As vezes utiliza-se instrutoria contratada no mercado.
	24	Funcionários do BB.
	25	Funcionários instrutores, pessoas da sociedade com notório saber.
	26	Funcionários (ativa e aposentados) e profissionais externos ao BB.
	27	Não sei.
	28	Não sei.
	29	Os colaboradores institucionais (instrutores, professores de conveniadas etc).
	30	Funcionários do Banco.
	31	Pessoas com especialização, (mestres,doutores, Bacharéis,etc)
	32	Instrutores de cursos presenciais, e outros funcionários que atuam na área organizacional.
	33	Colegas, funcionários.
34	Todos os funcionários que queiram participar ou tenham alguma espécie de afinidade com a área de ensino, educação.	
35	Funcionários da ativa e aposentados e professores de universidade quando a empresa faz convênio.	

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE K Categoria 02: você conhece o portal da UniBB voltado para o público externo? Em caso positivo, o que ele oferece?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você conhece o portal da UniBB voltado para o público externo? Em caso positivo, o que ele oferece?	1	O portal com o acesso via internet ou via intranet disponibiliza publicações, trilhas de desenvolvimento profissional e treinamento web.
	2	Não conheço.
	3	Não conheço. Falta de tempo.
	4	Não conheço.
	5	Nunca acessei.
	6	Não acessei ainda por falta de tempo.
	7	Não conheço.
	8	Sim. Oferece cursos on-line, é o que eu me lembro.
	9	Não conheço. Nunca acessei.
	10	Não. Nunca acessei.
	11	Sim, artigos de interesse e alguns cursos auto-instrucionais.
	12	Não. Ainda tive não a curiosidade.
	13	Não. Falta tempo.
	14	Um pouco. Cursos abertos como direitos do consumidor, eventos, etc.
	15	Não.
	16	Sim. Cursos e vários conteúdos em educação.
	17	Ele oferece além dos cursos o planejamento de carreira que é algo extremamente útil.
	18	Não.
	19	Sim. Oferece alguns cursos bons.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você conhece o portal da UniBB voltado para o público externo? Em caso positivo, o que ele oferece?	20	Não. Embora tenha acessado algumas poucas vezes, sempre acessei logo o conteúdo voltado para o funcionalismo de forma que não poderia diferenciar.
	21	Não acessei ainda.
	22	Não.
	23	Nunca naveguei neste portal. Faltou iniciativa, confesso.
	24	Sim. Oferece cursos e publicações de palestrantes, educadores e empresários.
	25	Sim, palestras, seminários, artigos, etc.
	26	Sim. Notícias, cursos, entrevistas, etc.
	27	Não.
	28	Sim. Disponibiliza cursos e outros conteúdos que não lembro agora.
	29	Sim. Treinamentos via web, fornecidos e distribuídos pela Harvard Manangementor.
	30	Ainda não acessei este site.
	31	Sim. Vários cursos on line. Me lembro do curso planejamento financeiro.
	32	Não conheço, infelizmente.
	33	Não vi ainda, mas pretendo.
	34	Olha, ainda não. Faltou oportunidade.
35	Conheço sim. Alguns cursos e artigos.	

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE L - Categoria 02: você conhece o portal da UniBB restrito para funcionário? Em caso positivo, o que ele oferece?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você conhece o portal da UniBB na internet exclusivo para o funcionário? Em caso positivo, o que ele oferece?	1	Sim conheço. O portal com o acesso via internet ou via intranet disponibiliza publicações, trilhas de desenvolvimento profissional, treinamento web, biblioteca virtual.
	2	Um pouco. Oferece cursos <i>on-line</i> , mas não fiz nenhum curso por falta de tempo.
	3	Sim. Cursos que visam oferecer ao funcionário conhecimento para suas atividades cotidianas relacionadas ao BB.
	4	Sim. Vários cursos auto-instrucionais.
	5	Conheço parcialmente, apenas os cursos.
	6	Sim. Cursos diversos.
	7	Sim. Conheço mais os cursos.
	8	Sim. Cursos on line, dicas profissionais, reportagens.
	9	Um pouco. Os cursos.
	10	Sim. Os cursos.
	11	Sim. Artigos, atualidade, cursos auto-instrucionais.
	12	Sim. Cursos à distância.
	13	Sim. Vários cursos.
	14	Sim. Cursos, informativos, bibliotecas, dicas/trilhas de carreira.
	15	Já visitei o portal da UniBB, mas no momento não recordo o que é oferecido. Nunca fiz nenhum curso oferecido lá. Falta tempo durante a jornada na agência.
	16	Sim. Cursos e vários conteúdos em educação.
	17	Ele oferece além dos cursos o planejamento de carreira que é algo extremamente útil.
	18	Sim. Mas não navego com uma periodicidade regular e o que busco nele são as informações a respeito dos cursos e inclusive já fiz alguns cursos.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você conhece o portal da UniBB na internet exclusivo para o funcionário? Em caso positivo, o que ele oferece?	19	Sim. Não naveguei com muita frequência. Conheço os cursos.
	20	Sim. Treinamento, informações para aprimoramento profissional, biblioteca, revista eletrônica.
	21	Sim. Conheço vários cursos informativos, mas nunca fiz nenhum. Um pouco por comodismo.
	22	Sim. Cursos em diversas áreas. Ainda não tive tempo para fazer estes cursos.
	23	Sim. Fiz vários cursos: Sobre controle, cadastro, navegação web e finanças pessoais.
	24	Sim. Oferece cursos, informações sobre temas e assuntos voltados ao nosso aprimoramento profissional e pessoal.
	25	Sim. Cursos e informação voltados à nossa realidade.
	26	Sim. Notícias, cursos de acesso restrito a funcionários, entrevistas, downloads de cursos etc.
	27	Sim Cursos on-line.
	28	Sim. Cursos e orientação profissional.
	29	Sim. Além do que é oferecido ao público externo apresenta informações sobre oferta de treinamento, seja pela rede GEPES ou por conveniados.
	30	Sim. Cursos, treinamentos, bibliotecas.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
<p>Você conhece o portal da UniBB na internet exclusivo para o funcionário? Em caso positivo, o que ele oferece?</p>	31	<p>Sim. Vários tipos de treinamentos / melhorias de relacionamento / controle financeiro / cursos relativos ao dia-a-dia do banco / mensagens de profissionais do mercado / etc.</p>
	32	<p>Sim. Artigos e cursos diversos, material, orientador sobre as trilhas do desenvolvimento profissional, material contendo solução para os problemas do dia-a-dia (farol gerencial).</p>
	33	<p>Sim. Além dos produtos descritos no item de nº 10, outros com “trilhas” que indica treinamentos presenciais ou não, leituras, etc.</p>
	34	<p>Sim. Oferece cursos, informações externas e treinamento. E por motivo de metas a cumprir ou até mesmo por uma questão de melhoria do desempenho profissional esses cursos tem que ser buscados, e tem que ser feito no ambiente interno do portal da UniBB.</p>
	35	<p>Conheço parcialmente, por que nesse eu teria que navegar na hora do expediente e para quem trabalha especialmente na linha de frente de uma agência fica meio complicado por que você tem que pedir o acesso a intranet a outra pessoa e pode dar a impressão que você está sem ter o que fazer, o que causa um certo constrangimento. Sei que é até meio utópico, mas seria interessante que o Banco disponibilizasse algumas horas ou uma meia hora para o funcionário “navegar” neste portal.</p>

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE M - Categoria 03: após a implantação da UniBB, sua atitude de buscar aprendizagem mudou?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Após a implantação da UniBB a sua atitude de buscar aprendizagem mudou?	1	Sim, pois as possibilidades de treinamento se ampliaram.
	2	Muito pouco, devido a difícil disponibilidade de tempo.
	3	Não, já utilizava a metodologia de aprendizagem contínua.
	4	Sim. Aumentou a minha busca por melhoria profissional.
	5	Quando conheci a UniBB tentei buscar informações sobre os cursos oferecidos para a graduação, porém, não encontrei o que estava procurando.
	6	Não. Por comodismo.
	7	Sim. Surgiram mais opções de aprendizagem.
	8	Sim, pois ficou mais fácil.
	9	Não. A falta de tempo durante o trabalho impede maiores buscas.
	10	Sim. Por ter uma orientação mais lógica e organizada.
	11	Melhorou e foi ampliada, principalmente pelo site na internet.
	12	Sim. Antes eu não tinha a opção de fazer cursos pela internet, promovidos pelo Banco.
	13	Sim. Pois facilitou muito e se tornou mais atrativa.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Após a implantação da UniBB a sua atitude de buscar aprendizagem mudou?	14	Inicialmente sim, pois fiz alguns cursos, atualmente, por falta de tempo, diminui os acessos.
	15	Não. Ainda não estou estimulado. Um pouco de acomodação da minha parte.
	16	Esta atitude para o aprendizado vem se intensificando. Eu estou sempre em contato com alguma coisa relacionada a ensino/aprendizagem. A UniBB possibilitou mais formas de aprendizagem, gerando um ambiente que motiva a aprender cada vez mais e melhor.
	17	Sim, pois o Banco esta passando por um contexto em que o funcionário tem que enxergar que tem que investir na busca do conhecimento e a UniBB é uma excelente ferramenta.
	18	Sim. O acesso se tornou mais fácil, devido aos convênios entre UniBB e outras instituições, despertando um maior interesse em buscar o conhecimento..
	19	Permaneceu a mesma. Um pouco de falta de atitude em conhecer mais.
	20	Não. Porque a rotina no ambiente de trabalho, quando não piorou continuou a mesma com várias demandas que me impossibilitam procurar informações.
	21	Não. Por Comodismo.
	22	Não. Devido a dificuldade de o acesso. O sistema é lento.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Após a implantação da UniBB a sua atitude de buscar aprendizagem mudou?	23	Mudou. Por que passei a ter maiores referenciais para o acúmulo de conhecimento.O BB passou a disponibilizar mais informações para a capacitação dos funcionários.
	24	Sim. Pois houve maior veiculação de incentivos e mais cursos.
	25	Sim. Por que ficou mais fácil e mais prático, principalmente devido a Web
	26	Sim. A necessidade de uma educação mais profissional ficou mais evidente.
	27	Não. Ainda não utilizei a UniBB adequadamente.
	28	Sim. Por que procuro fazer novos cursos.
	29	Sim. Pela facilidade da disponibilização dos produtos/ serviços (internet/universidades, conveniadas).
	30	Sim, por quê você pode obter informações dentro do ambiente de trabalho.
	31	Sim. Maior número de cursos/informação concentradas em um só local.
	32	Não mudou. Sempre gostei de estudar, pesquisar. A UniBB apenas me propiciou mais meios.
33	Sim, tive mais opções de aprendizagem.	

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Após a implantação da UniBB a sua atitude de buscar aprendizagem mudou?	34	No meu caso não, porque eu já vinha desenvolvendo um processo de busca do conhecimento, e já vinha cursando uma outra graduação, a UniBB não interferiu nesse sentido, mas tive acesso a outros treinamentos externos que foram bastante interessantes.
	35	Talvez não necessariamente pela UniBB, eu acho que mais pela oficina de orientação profissional, pois acho que ela desperta para o que a UniBB oferece. Depois que eu fiz a oficina foi que eu vi a utilidade disso, quanto poderia ser útil caso eu tivesse dentro uma agência. Se for possível utilizar tudo que a UniBB disponibiliza

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE N - Categoria 03: você aplica no seu cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? Como? No caso de "não", porquê?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você aplica no seu cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? Como? No caso de "não", porquê?	1	Sim, no meu trabalho e na minha vida pessoal e familiar. O conhecimento técnico no trabalho cotidiano. Na vida, aplico os conteúdos comportamentais que aprendi.
	2	Até o momento pouco é aproveitado. Nem sempre se trabalha na área relacionada ao curso que se fez.
	3	Sim, no relacionamento com os clientes.
	4	Sim. Nos cursos realizados: Lavagem de dinheiro, cadastro, curso de administração gerencial. Aplico no trabalho.
	5	Sim, através dos cursos ministrados, absorvemos conteúdos, que posteriormente serão utilizados nas dependências onde trabalhamos.
	6	Sim. Os cursos que fiz possibilitaram a aplicação. São bons conteúdos.
	7	Sim, os mini-cursos são muito úteis para o dia-a-dia da agência (funcionário-público).
	8	Claro, cursos como lavagem de dinheiro, cadastro, etc, são altamente aplicáveis.
	9	Aplico. Os conteúdos dos cursos que fiz possibilitam esta aplicação no trabalho.
	10	Sim, depois de participar de alguns cursos. Aplico nas operações que efetuo.
	11	Sim, nas situações concretas de trabalho do dia-a-dia.
	12	Sim. No atendimento aos clientes, sobretudo.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você aplica no seu cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? Como? No caso de "não", porquê?	13	Sim, pondo em pratica o que aprendi na agência.
	14	Aplico sim, no trabalho de atendimento ao cliente.
	15	Sim. No atendimento ao cliente. A minha condição de análise se ampliou.
	16	Certamente. Através das mais variadas formas de aprendi aprendizagem você certamente esta aplicando algo que você estuda, que você lê, que você aprende, que você ensina. Então não somente através do aprender fazendo mais além da prática você coloca para as pessoas com as quais você trabalha alguma informação e a partir daí você também passa a ser um treinador desses aprendizados que a UniBB te repassa nos mais variados locais de ensino ou de trabalho. O que se aprende na UniBB pode ser efetivamente aplicado.
	17	Sim. Nos deixa mais atenta às situações diversas e atualizações.
	18	Aplico na medida em que esses conhecimentos obtidos nos treinamentos podem ser usados no dia-a-dia, quando os mesmos são voltados para a área de atuação.
	19	Sim. No ambiente de trabalho, bem como fora do ambiente de trabalho. No relacionamento com os clientes.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
<p>Você aplica no seu cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? Como? No caso de "não", porquê?</p>	20	Sim. Nas situações diárias de trabalho na agência. Os cursos possibilitam um aprimoramento da técnica.
	21	Sim. Nas situações do cotidiano de uma agência: atendimento, análise das operações, etc.
	22	Em alguns casos sim. No atendimento ao cliente, por exemplo.
	23	Sim, eu absorvo os ensinamentos e utilizo na prática os conhecimento adquiridos, tendo o material da UniBB como consulta. Sou também multiplicador do conhecimento.
	24	Sim. Através de aperfeiçoamento no trato com as pessoas, e no melhor empenho das atividades realizadas no Banco.
	25	Sim. No atendimento aos nossos clientes.
	26	Sim. Aprimoro a condução do meu trabalho na agência.
	27	Sim. As impressões ali recebidas visam o aperfeiçoamento para utilização no serviço.
	28	Sim. Em todas as minhas rotinas dentro da agência.
	29	Sim. Ajustando estratégias e modernizando os processos sejam de trabalho ou no relacionamento com os pares.
	30	Sim, procurando aplicar nas tarefas executadas os conhecimentos adquiridos através dos cursos oferecidos.
31	Sim. Melhorando meus conhecimentos das pessoas e da satisfação dos clientes, comigo melhorou o relacionamento e o atendimento às pessoas.	

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você aplica no seu cotidiano, o aprendizado adquirido por meio da UniBB? Como? No caso de "não", porquê?	32	Sim. Os cursos me ensinam muitas coisas úteis para utilização no meu dia-a-dia em todas as dimensões de atuação (técnica, político-negocial, administrativa, etc.).
	33	Sim. Não só no trabalho como no dia-a-dia pessoal, uma vez que posso utilizar-me do conhecimento adquirido em sua totalidade.
	34	Se a pessoa fizer um bom treinamento, se dedicar a estudar, dentro do pouco tempo que a universidade proporciona, acredito que sim, mas o conhecimento é algo difícil de ser medido.
	35	Sim. Os conteúdos dos cursos têm aplicação na prática do trabalho, sobretudo para a melhoria dos processos dentro da agência.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE O - Categoria 03: você entende que a UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de "não", porquê

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você entende que a UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de "não", porquê	1	Sim. Através das trilhas de desenvolvimento profissional.
	2	Não, no momento não pude mensurar.
	3	Sim. Possibilitando que você adquira os conhecimentos necessários à execuções das atividades na sua carreira.
	4	Sim. Buscando crescimento e aperfeiçoamento profissional.
	5	Ainda não percebi. Tenho 03 anos de Banco.
	6	Ainda não percebi. Desconheço os instrumentos para tal.
	7	Não verifico isto na prática. De fato, não conheço os instrumentos da UniBB que permitem o planejamento de carreira.
	8	Sim. Com “trilhas” podemos canalizar energias em um caminho a percorrer.
	9	Não conheço os instrumentos colocados para tal possibilidade.
	10	Sim. Com oficinas e cursos.
	11	Sim. Com os cursos que disponibiliza.
	12	Sim. Através dos treinamentos.
	13	Sim. Através dos cursos oferecidos.
	14	Sim. Por meio das trilhas profissionais.
	15	Caso utilizasse sim, pois poderia planejar a minha vida profissional baseado no que fosse meu objetivo.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
<p>Você entende que a UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de "não", porquê</p>	16	Sim. Através das Trilhas que pode lhe mostrar muito claramente onde você esta e onde quer chegar. A UniBB é uma forma de orientação profissional.
	17	Ela lhe dá o caminho de como correr atrás do que você quer.
	18	Sim. Existe uma direção teórica no sentido do planejamento da carreira.
	19	Não observei, mas sei que existe.
	20	Tecnicamente sim. Na prática, poderia adotar uma postura mais agressiva junto ao conglomerado visando atrair com mais força os funcionários do BB para conhecê-la e usufruí-la.
	21	Sim. Trilhas e ferramentas para que eu possa construir a carreira.
	22	Acredito que sim. Mas ainda não utilizei esta ferramenta.
	23	Sim. Identificando a pretensão, trata-se um objetivo e busca-se o conhecimento via UniBB.
	24	Sim. Através dos cursos.
	25	Sim. Pois permite que sejam definidos os cursos necessários para atingir o ponto desejado
	26	Não tenho uma opinião formada. Ainda não conheço bem a proposta.
	27	Não conheço os instrumentos. Não li ainda.
28	Sim. Pois permite que sejam definidos os cursos necessários para atingir o ponto desejado	

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Você entende que a UniBB pode contribuir para o planejamento da sua carreira? Como? Em caso de "não", porquê	29	Sim. A partir das informações contidas, principalmente no portal, sobre o mercado de trabalho e a área que atuo.
	30	Não. Por que o Banco não oferece condições de trabalho para que você tenha tempo para acessar a UniBB diariamente.
	31	Sim. Mostrando minhas ineficiências e dando oportunidade de melhoramentos.
	32	Sim. Ao fazer cursos oferecidos pela UniBB, adquire novos conhecimentos e habilidades que me tornam mais apto a processos de ascensão.
	33	Sim. Através das trilhas profissionais.
	34	Sim, eu acho que a parte de orientação profissional está sendo mais estruturada. Especificamente esse treinamento de orientação profissional tem sido mais interessante. As trilhas profissionais também.
	35	Ela ajuda você a refletir. Eu, por exemplo, tracei uma trilha, e pretendo colocá-la em prática. Há empecilhos, como falta de mais tempo para acessar o portal que trata das trilhas e lentidão da intranet, mas eu tenho persistido. O programa trilhas é muito bom.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE P - Categoria 03: a UniBB contribui para a sua empregabilidade? Porquê?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A UniBB contribui para sua empregabilidade? Porquê?	1	Sim. Porque propicia o desenvolvimento profissional.
	2	Ainda não tenho isto claro. Ainda não participei de concorrências internas.
	3	Sim, pois a constante reciclagem e aquisição de conhecimentos podem ser utilizados na vida profissional e pessoal. Além do que, é cada vez mais raro o emprego para a vida toda.
	4	Sim. Contribui para a auto-instrução e aperfeiçoamento profissional.
	5	Sim, por que capacita pessoas que às vezes já estão desatualizadas ou não tiveram oportunidade de concluir uma faculdade.
	6	Sim. Pois contribui para a qualificação profissional.
	7	Sim. Pois ela qualifica o funcionário e a instituição.
	8	Claro, pois mantém o profissional atualizado e em processo constante de reciclagem.
	9	Contribui. Por causa do conhecimento adquirido.
	10	Sim. Por ajudar-me a acompanhar as novas estratégias do mercado.
	11	Sim, porque estimula o meu aprimoramento funcional.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A UniBB contribui para sua empregabilidade? Porquê?	12	Sim, porque os conhecimentos adquiridos através dos cursos me capacitam para novas funções e crescimento profissional.
	13	Sim, pois contribui para o meu aperfeiçoamento.
	14	Sim, pois contribui para a qualificação profissional.
	15	Contribuiria mais caso tivesse disponibilidade para poder utilizar os serviços prestados, com certeza seria essencial para minha posição no mercado, pois permitiria uma maior desenvolvimento profissional.
	16	Certamente. Para que um profissional seja empregável e esteja empregado ele precisa aprender a reaprender e desaprender sempre. Então, os programas da UniBB têm um grande foco organizacional e também voltado para o negócio, eles possibilitam uma melhor qualificação e capacitação dos funcionários da nossa empresa Banco do Brasil, ampliando suas possibilidades profissionais.
	17	Sim. Contribui dentro de um espaço do banco, no universo financeiro (bancário).
	18	Sim. Pois o papel da UniBB é oferecer treinamentos e despertar o interesse pela capacitação.
	19	Sim, pois o conhecimento é uma coisa muito cobrada no mercado.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A UniBB contribui para sua empregabilidade? Porquê?	20	Sim. Por que proporciona acesso e aprimoramento ao conhecimento.
	21	Sim. Porque aumenta seu conhecimento e formação intelectual na empresa.
	22	Sim. Porque me mantém informado e atualizado quanto ao meu mundo profissional e ao mercado de trabalho.
	23	Sim. A partir do momento que nos leva à profissionalização, à qualificação e ao preparo constante de um funcionário antenado com o mundo.
	24	Sim, pois seu produto principal é a informação, o conhecimento.
	25	Sim. Por que proporciona acesso e aprimoramento ao conhecimento.
	26	Sim. Relativamente aos cursos tudo que é aprendido/assimilado, jornais será “roubado” de você. Tem utilidade dentro e fora do BB.
	27	Sim. Na medida em que me torno mais instruído e desenvolvido. É preciso ampliar e manter os nossos conhecimentos.
	28	Sim. Agrega-me conhecimento através dos cursos que são disponibilizados.
	29	Sim. A partir dos conhecimentos adquiridos com os produtos/serviços ofertados pela UniBB, busco sempre ser um ótimo profissional no mercado que atuo.
	30	Sim. Por que torna o funcionário mais capacitado e atualizado através dos diversos cursos oferecidos.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A UniBB contribui para sua empregabilidade? Porquê?	31	Sim. Seus cursos são voltados para atualização e melhoria dos meus conhecimentos.
	32	Sim. Ao fazer cursos oferecidos pela UniBB, adquire novos conhecimentos e habilidades que me tornam mais empregável.
	33	Sim, certamente. Para agregar conhecimento o que é a porta de entrada para empregabilidade.
	34	No meu caso, particularmente não interfere não, por que o tempo que se tem disponível dentro da empresa para se dedicar ao treinamento é muito restrito, eu acho que a empregabilidade acaba sendo garantida por informações externas que você é obrigado ou deseja ir atrás para obter melhor qualificação.
	35	Creio que sim, dentro e fora da empresa, porque se eu estou me aperfeiçoando dentro da empresa e a empresa está investindo em mim para que eu esteja qualificado para atender as exigências da empresa e fora isso vai ser bom em termos de currículo e aprendizado.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE Q - Categoria 04: a comunicação interna desde o lançamento da UniBB vem contribuindo para que os funcionários tenham melhor compreensão dela e da sua importância para organização? Porquê?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A comunicação interna desde o lançamento da universidade corporativa vem contribuindo para que os funcionários tenham uma melhor compreensão dela e da sua importância para a organização? Por quê?	1	Sim, porque a universidade corporativa tem facilitado o compartilhamento de conhecimento entre as pessoas que compõe a organização.
	2	Não. Acho pouco freqüente.
	3	Sim. Em geral as mensagens esclarecem as várias opções colocadas pela UniBB.
	4	Sim, são mensagens que evidenciam a importância da aprendizagem.
	5	Não. Acho pequeno o número de mensagens veiculadas.
	6	Não. São poucas mensagens.
	7	Enxergo que não. A comunicação no BB tem priorizado outras áreas. Além do que, são muitas mensagens todos os dias, e nós não temos tempo para ler tudo que é veiculado.
	8	A comunicação interna é clara e objetiva. Há mensagens sobre os cursos.
	9	Não. Pouco freqüente.
	10	Sim, pois evidencia o papel importante que ela nos traz e os cursos.
	11	Sim, pela sua objetividade e esclarecimentos.
	12	Sim. São mensagens oportunas, além de ser interesse do banco promover o aprimoramento de seus funcionários.
	13	Sim, mostra o lado bom da UniBB.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A comunicação interna desde o lançamento da universidade corporativa vem contribuindo para que os funcionários tenham uma melhor compreensão dela e da sua importância para a organização? Por quê ?	14	Sim, quanto mais informações, mais se alarga conhecimentos e horizontes.
	15	Não. Pelo menos na minha agência não é comentado a importância de se utilizar os serviços prestados.
	16	A comunicação não é o que a empresa quer e sim o que alguém percebe. Na minha opinião eu acredito que sim que ela vem contribuindo para que as pessoas tenham uma melhor compreensão dela e de sua importância para a organização. Porém a comunicação deveria ser regionalizada, e não tratada de uma forma única como vem sendo feito. As dicas que saem na agência de notícias regional (apesar de ainda ser pouco lida) já têm contribuído bastante para a divulgação dos objetivos da UniBB.
	17	Não tem contribuído não. São poucas mensagens sobre a UniBB, com periodicidade irregular, o que não “cria” o hábito sobre o assunto. Talvez fosse mais estratégico comunicar diretamente nas “chaves pessoais” dos funcionários
	18	Tem. As mensagens atingem o objetivo, pois sempre colocam a valorização da qualificação.
	19	Não. Ainda tem muita coisa a ser feita, existe um desconhecimento do que é e o que oferece.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A comunicação interna desde o lançamento da universidade corporativa vem contribuindo para que os funcionários tenham uma melhor compreensão dela e da sua importância para a organização? Por quê?	20	Não creio que a comunicação que envolve a UniBB atinge o objetivo de dizer que ela, a UniBB, existe. Por outro lado, ela poderia ser mais esclarecedora quanto às atividades, bem como mais atraente, “convidando” o leitor a lê-la por vontade própria.
	21	Não. A comunicação no banco está mais voltada para negócios, resultados financeiros.
	22	Sim. São mensagens curtas e bem escritas.
	23	Sim. Porque antigamente o funcionário ficava perdido sem ter informações sobre capacitação profissional. Hoje está tudo a mão.
	24	Sim, por que este é o objetivo da UniBB, divulgar no sentido de ajudar a todos os funcionários.
	25	Não, penso que deve ser feito um trabalho de esclarecimento e maior divulgação para que todos entendam a sua razão de existir e importância para todos.
	26	Sim. Tem trazido muitos detalhes sobre capacitação e curso.
	27	Não acho. Poderia ser mais freqüente.
	28	Sim, principalmente através do comunicado aos funcionários.
	29	Não. As informações ainda são insuficientes e não abrangem todo o quadro funcional.
30	Sim, pois motiva o funcionário acessar a universidade para obter as informações.	

Pergunta	Entrevistado	Resposta
A comunicação interna desde o lançamento da universidade corporativa vem contribuindo para que os funcionários tenham uma melhor compreensão dela e da sua importância para a organização? Por quê?	31	Não. Ainda é de pouco conhecimento do pessoal das agências.
	32	Pouco. Talvez não por culpa da UniBB. Há um excesso de informação chegando aos funcionários, os quais já estão sobrecarregados. O que não é interesse imediato é descartado. Muitas notícias não são lidas por falta de tempo ou interesse.
	33	Sim. É esclarecedora das opções de aprendizagem.
	34	Eu acho que tem sido feito um bom trabalho na agência de notícias internamente para dar uma visão do que é universidade corporativa. É uma pena que a agência de notícias se depare com um problema de pouca leitura e isso não é privilégio da UniBB, mas de todo o normativo e a comunicação interna do banco, uma pouca leitura por parte do corpo funcional, por questões de tempo, acesso e outras.
	35	Não. Penso que poderia ser mais freqüente e detalhada.

Fonte: Dados primários, 2003.

APÊNDICE R - Categoria 05: quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?	1	Falta de tempo no trabalho, dificuldade de acesso.
	2	Disponibilidade de tempo durante o período do trabalho; locais apropriados nas agências; lentidão da intranet; dificuldade para sair da agência para cursos externos; quadro de funcionários reduzido nas agências.
	3	Sistema lento, dificuldades de acesso ao sistema principalmente nas agências VSAT.
	4	A maior dificuldade é a falta de conhecimento sobre a UniBB por parte dos funcionários, devido à falta de tempo.
	5	Sistema lento, falta de tempo, pouco incentivo da administração.
	6	Falta de tempo em função do volume de trabalho.
	7	Falta de tempo nas agências.
	8	Falta de acesso a computadores, e de tempo para utilizar no BB, além da intranet ser extremamente lenta.
	9	Falta de tempo de acessar.
	10	Pouco tempo para acesso; problemas tecnológicos.
	11	Falta de tempo para conhecer tudo que a UniBB oferece.
	12	Falta de tempo no local de trabalho.
	13	Falta de tempo para fazermos os cursos.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?	14	A rotina de trabalho dificulta a parada para tais pesquisas; não há trabalho de conscientização/ incentivo; desinteresse por parte de muitos.
	15	Disponibilidade de tempo e incentivo.
	16	Comprometimento de grande parte dos administradores, clareza na fundamentação da UniBB, ordem estruturais tais como equipamentos e tempo dos funcionários se dedicarem à aprendizagem da UniBB.
	17	Limitação tecnológica; tempo.
	18	O cotidiano do trabalho (Ponto Eletrônico). A administração da dependência poderia ter uma participação muito grande e que não dependeria apenas de uma determinação.
	19	O problema principal é falta de tempo no trabalho.
	20	Desconhecimento, fruto principalmente da concorrência com a rotina de atividades. Se não houver um espaço criado para a UniBB, não haverá a demanda desejada para a mesma.
	21	Dedicação, disciplina.
	22	Tempo e espaço.
	23	Lentidão da internet; Conectividade e pouca prática, além de incentivo de utilização do dia-a-dia.
	24	Falta de tempo para ler as notícias e lentidão da intranet.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?	25	O principal deles seria justamente o conhecimento da existência da UniBB por parte de uma boa parcela do quadro funcional.
	26	Velocidade da intranet, organização do tempo do funcionário, maior valorização das administrações dos funcionários do BB para Aprendizagem.
	27	Os funcionários em sua maioria encontram-se sobrecarregados de serviço, excesso de cobrança e não dispõem de tempo para acessar a UniBB com frequência.
	28	Horário, às vezes gostaria de fazer um curso fora do meu ambiente de trabalho mais não consigo.
	29	Dificuldade de acesso ao portal pela obsolescência dos equipamentos atualmente instalados principalmente nas agências.
	30	Dificuldade de acesso ao portal pela obsolescência dos equipamentos atualmente instalados principalmente nas agências.
	31	Dificuldade de acesso, lentidão dos aplicativos, falta de tempo no dia-a-dia das agências.
	32	Tempo \ Reuniões troca de informações dentro da própria agência. Incertezas quanto aos caminhos a escolher e a certeza dos resultados a alcançar. Muitas vezes sensação de perda de tempo, por que a memória, hoje em dia, é muito descartável.

Pergunta	Entrevistado	Resposta
Quais dificuldades impedem o bom aproveitamento das possibilidades oferecidas pela UniBB?	33	Principalmente a falta de tempo.
	34	Dentre as já citadas no decorrer da entrevista acrescentaria a questão de que o site poderia oferecer um pouco mais de agilidade, poderiam ser promovidos mais alguns fóruns, mais liberdade para os funcionários agirem, e-mail gratuito para todos visto que se o banco não tem isso é até um contrassenso, por que produz site e tantas outras informações e não dê acesso a seus funcionários disso.
	35	A falta de tempo na agência é o principal fator, o volume de trabalho é muito grande.

Fonte: Dados primários, 2003.