

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

PABLO REIS SILVA TIAGO

**UNIVERSIDADE DO BANCO DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE
SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

PARANAÍBA - MS

2025

UNIVERSIDADE DO BANCO DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, vinculado à Linha de Pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura” da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana do Prado

PARANAÍBA - MS

2025

Ficha Catalográfica

T426u Tiago, Pablo Reis Silva

Universidade do Banco do Brasil e a Construção de Subjetividades na Educação Corporativa / Pablo Reis Silva Tiago. – Paranaíba, MS: UEMS, 2025.
141 p.

Mestrado (Pós-Graduação) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana do Prado

1. Universidade Corporativa. 2. Educação Corporativa. 3. Cultura Organizativa. 4. Construção de Subjetividades. I. Prado, Juliana. II. Título.

CDD 23. ed. - 378.103

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Bibliotecária Susy dos Santos Pereira CRB1º1783

PABLO REIS SILVA TIAGO

**UNIVERSIDADE DO BANCO DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE
SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 03/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Juliana do Prado
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Fernando Guimarães de Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Geraldino Carneiro Araújo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

“Diga-me e eu esquecerei, ensine-me e eu lembrarei, envolva-me e eu aprenderei”.

Benjamin Franklin

Aos meus avós, Jande e Maria,
cuja sabedoria, amor e força sempre me inspiraram.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que amo, “obrigado” nunca será suficiente para descrever como sou grato pelo apoio, pelo carinho e pela compreensão dados a mim. Em especial, meu marido, Leandro, por sempre me estender a mão (ainda que repleta de hidratante).

Aos meus mestres, passados e presentes, dedico o profissional que sou hoje – ainda em construção – mas com um forte alicerce.

À minha orientadora, Juliana, por ter embarcado comigo nesta jornada.

*“Mãe, faça de mim
Faça de mim uma grande árvore alta
Para que eu possa soltar minhas folhas e deixar o vento soprar por mim.”*

Florence Welch e Paul Epworth

TIAGO, Pablo Reis Silva. UNIVERSIDADE DO BANCO DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA. Orientação: Profa. Dra. Juliana do Prado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, 2025.

RESUMO

A presente dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Educação, Linguagem e Sociedade, intenta compreender o papel da Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB) como um sistema de desenvolvimento educacional utilizado como instrumento de aprimoramento técnico e cultural dos trabalhadores. Atualmente, a UniBB atua na capacitação de habilidades específicas e comportamentais dos trabalhadores do Banco do Brasil (BB), oferecendo mais de 2000 cursos para um corpo funcional de aproximadamente 84 mil empregados. Deste modo, analisou-se uma parcela dos cursos, quais sejam Autodesenvolvimento - Construindo o Equilíbrio na Carreira; Qualidade de Vida; e Prevenção e Combate à Corrupção. Para atingir os fins propostos, busca-se identificar se os conteúdos abordados atuam na construção das subjetividades dos trabalhadores, traçando correlações entre os fins educacionais e os estratégicos de negócio, ambos permeados por uma cultura organizacional que aparenta reforçar os valores desejados pela instituição. Para a execução metodológica, são utilizadas fontes teóricas e empíricas na área de Educação Corporativa (EC) e estudos culturais. Por meio da análise de conteúdo, os cursos oferecidos pela UniBB foram examinados com o intuito de interpretar suas mensagens e, assim, explorar possíveis significados em seus discursos. A conclusão da pesquisa mostra que a EC molda subjetividades, reforça a identidade organizacional e, muitas vezes, coloca o desenvolvimento sob responsabilidade do próprio trabalhador. Dessa feita, sugere-se uma reflexão crítica sobre o equilíbrio entre formação profissional e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Universidade Corporativa. Educação Corporativa. Cultura Organizacional. Construção de Subjetividades. UniBB.

TIAGO, Pablo Reis Silva. UNIVERSIDADE DO BANCO DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA. Orientação: Profa. Dra. Juliana do Prado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, 2025.

ABSTRACT

This dissertation, presented to the Graduate Program in Education at the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, in the area of concentration Education, Language, and Society, aims to understand the role of the Corporate University of Banco do Brasil (UniBB) as an educational development system used as a tool for the technical and cultural enhancement of workers.. Currently, UniBB operates by training BB employees in hard and soft skills, offering more than 2,000 courses to a workforce of approximately 84,000 employees. Accordingly, a selection of courses was analyzed, namely: Self-Development – Building Career Balance; Quality of Life; and Prevention and Combat of Corruption. To achieve the proposed objectives, the study sought to identify whether the content covered contributes to the construction of workers' subjectivities, drawing correlations between educational goals and business strategies, both permeated by an organizational culture that appears to reinforce the values desired by the institution. The methodology draws on theoretical and empirical work from Corporate Education and Cultural Studies. Through content analysis, the courses offered by UniBB were examined in order to interpret their messages and thus explore possible meanings within their discourses. The conclusion of the research shows that Corporate Education shapes subjectivities, reinforces organizational identity, and often places the responsibility for development on the individual worker. Therefore, a critical reflection on the balance between professional training and personal development is suggested.

Keywords: Corporate University. Corporate Education. Organizational Culture. Construction of Subjectivities. UniBB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO – Objetos de Aprendizagem

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BB – Banco do Brasil

BC – Banco Central

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BNDESPar – BNDES Participações

DESED – Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal

DO – Desenvolvimento Organizacional

DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho

EAD – Educação a Distância

EC – Educação Corporativa

FIA – Fundação Instituto de Administração

GEDEP – Gerência de Desenvolvimento Profissional

GlobalCCU – Global Council of Corporate Universities

LER – Lesão do Esforço Repetitivo

LMS – Learning Management System

NR – Norma de Segurança

OMS – Organização Mundial da Saúde

PC – Pessoa com deficiência

PPP – Proposta Político-pedagógica

RH – Recursos Humanos

ROI – Retorno sobre o investimento

TVE – Televisão Educativa

UC – Universidade Corporativa

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UniBB – Universidade do Banco do Brasil

USP – Universidade de São Paulo

UT – Universidade Tradicional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela da página do Banco do Brasil na plataforma <i>Glassdoor</i>	29
Figura 2 – Página inicial da UniBB 1.....	97
Figura 3 – Página inicial da UniBB 2.....	97
Figura 4 – Página inicial da UniBB 3.....	98
Figura 5 – Seção da UniBB destinada aos vídeos de apresentação da plataforma.....	98
Figura 6 – Seção da UniBB destinada aos cursos abertos da plataforma.....	99
Figura 7 – Captura de tela do curso Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio na Carreira.....	100
Figura 8 – Captura de tela do curso Qualidade de Vida	101
Figura 9 – Captura de tela do curso Prevenção e Combate à Corrupção 1.....	102
Figura 10 – Captura de tela do curso Prevenção e Combate à Corrupção 2.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características técnicas dos cursos da UniBB.....	35
Quadro 2 – Princípios da Educação Corporativa e suas práticas.....	41
Quadro 3 – Comparativo entre os conceitos de Educação Formal, Educação Corporativa e Educação Não-Formal.....	43
Quadro 4 – Indicadores de curto, médio e longo prazo.....	62
Quadro 5 – Cursos Abertos da UniBB.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Encontro com o tema.....	18
Início da pesquisa.....	20
Problemas de pesquisa e objetivos.....	25
Metodologia.....	33
1. EDUCAÇÃO CORPORATIVA	37
1.1. Origem e evolução da Educação Corporativa e Universidade Corporativa.....	37
1.2. Pedagogia empresarial.....	44
1.3. Currículo na Educação Corporativa.....	52
1.4. Implementação da Educação Corporativa.....	60
2. BANCO DO BRASIL E UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL	63
2.1. Banco do Brasil: Contexto histórico.....	63
2.2. Formação da Identidade dos Funcionários do Banco do Brasil.....	72
2.3. Universidade Corporativa do Banco do Brasil.....	75
3. CULTURA NAS ORGANIZAÇÕES	80
4. OS CURSOS DA UNIBB	93
4.1. Discursos sobre a construção de subjetividades nos profissionais da UniBB.....	93
4.2. A plataforma UniBB.....	96
4.3. Descrição dos cursos analisados.....	99
4.4. Análise dos conteúdos educacionais da UniBB e a construção do sujeito corporativo por meio dos cursos Autodesenvolvimento, Qualidade de Vida e Prevenção e Combate à Corrupção.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

Encontro com o tema

Minha vida profissional começou um pouco diferente do que é hoje: fui advogado por três anos. Obtive meu diploma pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, em 2014, ano em que também me inscrevi na Ordem dos Advogados do Brasil e comecei a trabalhar em um escritório de advocacia em São José do Rio Preto, São Paulo. Nesta época, frequentava assiduamente os fóruns de Rio Preto e região. Porém, não estava feliz com o que fazia. Não me sentia parte do Direito, como se ele fosse incapaz de me completar. Ainda assim, persisti.

De saída do escritório, fui trabalhar em uma empresa, em 2017, no consultivo jurídico (que não envolve lidar com processos judiciais). Foi uma experiência diferente da prática de advogado que exercia antes. Nela, fiz um papel de gerenciamento de crises de imagem, em que renegociava dívidas de empresas de clientes e buscava acordos extrajudiciais. Após alguns meses de trabalho, a empresa faliu. Foi o “empurrão” que precisava para ir atrás de encontrar minha “vocação”. Até então, tudo o que sabia era que gostava de escrever.

Em menos de um mês procurando por uma oportunidade, encontrei uma empresa rio-pretense focada em Educação Corporativa, área que desconhecia, especialista em materiais educacionais para empresas, e que me abriu as portas para o papel de redator/conteudista. Ao mesmo tempo, comecei uma nova graduação: jornalismo; bem como uma especialização em Cinema e Linguagem Audiovisual, campo pelo qual sempre fui apaixonado. Foi nesta nova empreitada profissional que, sem querer, me descobri em uma nova profissão, aquela da qual nem sabia da existência poucos meses atrás: o design instrucional, função que se destina ao desenvolvimento de materiais de aprendizagem, de livros didáticos a cursos on-line.

Como um novato na área, abracei todos os desafios e me aventurei na escrita de manuais, cursos, roteiros, acompanhei gravações, aprendi a editar imagens, vídeos e, indiretamente, fui muito além: me vi no papel de educador corporativo, tendo a oportunidade de criar experiências de aprendizagem para alunos de todo o Brasil. Na Educação Corporativa, campo que será amplamente debatido nessa dissertação, o Educador Corporativo é o profissional responsável por desenvolver e, por vezes, ministrar programas de treinamento e capacitação para os funcionários de uma empresa. Desse modo, o Educador Corporativo implementa estratégias educacionais que buscam melhorar o desempenho, a produtividade e o

engajamento dos funcionários, de maneira a alinhá-los com as metas estratégicas da empresa, seus valores e sua cultura.

Para entender melhor o meu novo campo de atuação, busquei uma profunda imersão na área: li inúmeros livros e artigos sobre Educação Corporativa, assisti vídeos, troquei longas conversas com meus colegas de profissão, clientes e outros fornecedores do mesmo serviço. Além disso, participei de eventos, palestras, workshops e várias outras fontes que abordavam o assunto.

Dessa forma, à medida que minha trajetória profissional se desenrolava na área, uma necessidade crescente de aprofundar meus conhecimentos no escopo amplo da Educação começou a se manifestar. A experiência prática, embora enriquecedora, despertou em mim a urgência de compreender as teorias e métodos que sustentam o campo. O desejo de aprimorar meus conhecimentos se tornou o motor que me impulsionou a buscar um mestrado nesta área.

Iniciei o processo de escolha do programa com a certeza de que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação, não apenas para indivíduos, mas para organizações como um todo, meio no qual estou inserido. Queria entender como os princípios educacionais poderiam ser efetivamente traduzidos para a realidade.

Assim, minha escolha pelo mestrado foi guiada pela vontade de explorar as intersecções entre Educação e Educação Corporativa e estudar as metodologias educacionais aplicadas no ambiente corporativo. Ao longo do mestrado, busquei não apenas adquirir conhecimento, mas também construir uma base sólida que me permitisse refletir criticamente sobre a prática da Educação Corporativa. Este mergulho teórico foi essencial para que eu pudesse articular melhor as experiências que vivi e compreender as nuances desse campo que tanto me fascina.

A partir daí, ao compreender mais e mais sobre o tema, algo sempre me deixou inquieto: os programas de treinamento promovidos pelas empresas têm como princípio a formação profissional de seus trabalhadores, então, estariam de certa forma atuando sobre os seus comportamentos e habilidades sociais?

Da tentativa de responder a essa pergunta, nasce o presente trabalho. Em princípio, a ideia original se pautava em analisar o discurso dos treinamentos promovidos por meio de cursos on-line disponíveis nas chamadas Universidades Corporativas (plataformas digitais de ensino que serão analisadas ao longo dessa discussão). Porém, após a aprovação no programa e encontros iniciais de orientação, a ideia evoluiu: o olhar para os cursos se transformou no olhar para as pessoas, em entender, a partir de uma perspectiva cultural, como os discursos

dos treinamentos oferecidos pelas empresas atuam na construção da identidade de seus profissionais.

Para isso, precisei me despir do papel de Educador Corporativo e incorporar a figura do pesquisador, livre de vieses conscientes e inconscientes, para analisar a Educação Corporativa por uma perspectiva crítica e analítica que pudesse, de fato, trazer as respostas que procuro. Essa dissertação é, portanto, o resultado de todo esse percurso: uma tentativa de entender como os discursos empresariais atravessam, moldam e, por vezes, redefinem as formas de ser e agir no ambiente corporativo, pensando criticamente a Educação Corporativa como um instrumento que não apenas sirva aos interesses organizacionais, mas também contribua para o desenvolvimento ético e reflexivo dos sujeitos que por ela são interpelados.

Início da pesquisa

Inicia-se essa pesquisa pelo olhar de Eboli (2004), pesquisadora do ramo da Educação Corporativa (EC), a qual aponta a Universidade Corporativa (UC), desdobramento do campo da EC, como o setor de maior crescimento do século XX ao pensar o ensino de adultos; alicerçada também pelos argumentos de Meister (1999), Alves (2014), Castro (2023), entre outros, todos autores do campo da EC. Esse trabalho também se fundamenta nos estudos culturais de Hall (1997), Williams (2011) e Cevasco (2003) para explorar o tema proposto, além de vários outros estudiosos de campos correlatos que, com suas teorias, auxiliaram na composição do mote principal.

Retornando à explanação, cumpre elucidar que a UC é destacada pela literatura como um mecanismo de alteração da cultura a nível global, fundamentada em cinco forças que, segundo Meister (1999), justificam seu nascimento: organizações mais flexíveis, com níveis hierárquicos mais diluídos; era do conhecimento, com a valorização do saber para aprimorar os produtos e os meios de trabalho; obsolescência do conhecimento, ou seja, o conhecimento é cada vez mais perecível, sendo constantemente substituído por novas descobertas; empregabilidade que não mais se fixa a um único local de trabalho para a vida toda; e educação como uma tática global de negócio, para formar pessoas que olhem para o mundo buscando aperfeiçoamento.

Pode-se observar que o cenário do trabalho se transformou: não se trata mais de uma atividade meramente braçal/operacional. Hoje, as organizações empresariais exigem dos trabalhadores que sejam capazes de se autodesenvolver, de forma a melhorar o próprio desempenho e, como consequência, os resultados obtidos. Eboli (2004, p. 46) elucidada que “a

realidade mudou, exigindo que todas as pessoas em todos os níveis da empresa tenham bem desenvolvida a capacidade de criar trabalho e conhecimento organizacional, contribuindo de maneira efetiva para o sucesso dos negócios”.

Cursos como comunicação e relacionamento interpessoal, motivação pessoal e profissional, inteligência emocional, criatividade e inovação, entre outros, foram e ainda são promovidos pelas UCs como estratégias de formação pessoal, aprimoramento profissional e disseminação da cultura empresarial. O discurso corporativo tem como base a argumentação de “formar profissionais bons além da técnica”, que também se destaquem no comportamento e no trato do dia a dia, que sejam capazes de propagar os valores e a cultura da empresa, além de impactar outros funcionários dentro do que é esperado pela organização. Nesse raciocínio, coaduna Castro (2023, s.p.) ao falar do processo de formação nas empresas. “Grande ou pequena, a sua alma, seu DNA, a sua vocação é sempre a mesma: quando a firma não encontra no mercado o perfil de que necessita, forma ela mesma”.

Para tanto, um dos focos da EC é compreender os diferentes perfis comportamentais dos trabalhadores para traçar estratégias de engajamento que os mantenha entretidos e interessados nos conteúdos transmitidos. Alves (2014, p. 76) argumenta que “para pensarmos em uma solução de aprendizagem interativa e engajadora, temos que levar em consideração quem vai interagir e o que é importante para essa pessoa ou conjunto de pessoas”. Por essa razão, no contexto do mundo moderno, os cursos são promovidos pelas UCs por meio de mídias digitais, haja vista o formato majoritariamente on-line em que se vive hoje em dia.

Destarte, como mídia, as UCs atuam na formação cultural das pessoas, pois os cursos oferecidos têm o intuito de suprir uma suposta lacuna de competências no mercado de trabalho, em que as empresas enxergam os profissionais como despreparados para lidar com as tarefas do dia a dia. Ou seja, assim como mídias de outrora — como o rádio, o cinema e a TV — foram entendidas como instrumentos de formação cultural, as mídias digitais, hoje, também incorporam esse papel no universo corporativo por meio das UCs.

Os cursos trabalhados pelas UCs podem ser entendidos como mídias digitais, considerando o formato em que se apresentam; porém, vão além, ao representarem uma abordagem de promoção dos temas desejados pelas companhias. As empresas trabalham conteúdos como valores, visão, missão, Código de Conduta e Ética, diversidade, segurança e conceitos técnicos específicos de cada negócio, que, em seu discurso, supostamente carregam a intenção de levar os trabalhadores a agirem dentro de um determinado padrão — ou seja, de acordo com o que a cultura empresarial determina. Atuam, dessa maneira, na construção das subjetividades do indivíduo, ou seja, em suas singularidades e seus distintos modos de ser,

sentir e interpretar o mundo, abrangendo pensamentos, emoções e percepções. Trata-se, logo, da forma como cada indivíduo constrói sua realidade, moldada por suas experiências, seus valores e pelo contexto social em que está inserido, conforme coaduna Molon (2011):

[...] a subjetividade é a constituição da psique no sujeito individual e é integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele. Na sua elaboração teórica, defende que a subjetividade está organizada por processos e configurações que se interpenetram permanentemente, estão em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade, dentro da qual o sujeito tem de seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos, nos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes, sistemas que não se organizam necessariamente de acordo com as necessidades atuais de organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual (Molon, 2011, p. 615).

No Brasil, segundo Motta, Vieira e Sá (s.d.), uma das primeiras empresas a criar uma UC foi a Accor, multinacional francesa do ramo hoteleiro, no ano de 1992, até então em um modelo presencial, na cidade de Campinas, São Paulo. A partir disso, o formato se disseminou e, aos poucos, foi ganhando força no país. Seguindo a tendência, em 2002, houve a criação da Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB), para atender todo o quadro de funcionários da instituição bancária (UniBB, 2022). Atualmente, conta com aproximadamente 84 mil funcionários — segundo dados do Sindicato dos Bancários (2023) — ou seja, milhares de pessoas estão aptas a utilizar integralmente os cursos disponibilizados pela instituição.

Dada a relevância do Banco do Brasil (BB) e, por sua vez, da UniBB no cenário nacional, é essencial analisar o microcosmo da instituição e as formas como esta UC, por meio de seus conteúdos, incita a formação técnica e comportamental dos trabalhadores, bem como a cultura organizacional da empresa. Nesse sentido, para Eboli (2004, p. 48), a UC pode ser considerada como um “sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências”, entendendo-a como uma ferramenta de educação continuada e, por isso, indispensável para a aprendizagem contínua, a propagação cultural e o alcance das metas empresariais. Desse modo, a autora destaca que as UCs colaboram para:

- Difundir a ideia de que capital intelectual será o fator de diferenciação das empresas.
- Despertar nos talentos a vocação para o aprendizado e a responsabilidade por seu processo de autodesenvolvimento.
- Incentivar, estruturar e oferecer atividades de autodesenvolvimento.
- Motivar e reter os melhores talentos, contribuindo para o aumento da realização e felicidade pessoal (Eboli, 2004, p. 48-49).

As ideias da autora são sustentadas por Meister (1999) e vão ao encontro de um olhar mais aspiracional das UCs, focado no indivíduo e em um mecanismo de aprimoramento pessoal proporcionado pelas organizações que, em troca, “doam” o conhecimento adquirido para aumentar os resultados do negócio. Meister (1999) cita o estímulo de líderes para envolverem seus times de trabalho, a criação de sistemas eficazes de avaliação de performance, a elaboração de programas que demonstrem o compromisso da empresa com as pessoas e a criação de uma cultura empresarial própria.

Ademais, é indispensável esclarecer que, nesse trabalho, entende-se cultura conforme os ensinamentos da obra *Cultura e Sociedade*, de Williams (2011, p. 58), o qual descreve a cultura como “o espírito personificado de um povo”, ou seja, é a representação de ideias, tradições e práticas sociais; a forma como ganham vida em uma comunidade. Dessa forma, para o autor, a cultura pode ser entendida como uma fonte legítima de padrões que organizam a vida em sociedade, classificando-a como um “produto das antigas classes ociosas que agora procuram defendê-la contra forças novas e destrutivas. A cultura é a herança da nova classe emergente que contém a humanidade do futuro [...]” (Williams, 2011, p. 343).

A ideia de cultura é vista por Williams (2011) como um registro da maneira como reagimos às mudanças da sociedade, às transformações na coletividade, visto que “vivemos em uma cultura que se expande” (Williams, 2011, p. 8). A industrialização decorrente da Revolução Industrial (1760 – 1840), por exemplo, trouxe, para o autor, um novo olhar para o trabalho e a capacidade produtiva, modificando as tradições locais, a qualidade de vida e até mesmo a natureza ao seu redor, influenciando os valores culturais que sustentavam a vida até então. Dessa forma, a indústria simboliza o progresso, a produção em massa, ao mesmo tempo em que cria um pano de fundo para a reinterpretação da cultura como algo que caminha lado a lado a esses eventos.

Seguindo a lógica do autor, a cultura deixa de ser vista como um conjunto estático de crenças e tradições e passa a ser entendida como uma representação dinâmica da existência humana, de seus comportamentos e interações. Portanto, para Williams (2011), a cultura atua como um sistema integrado, que deve ser analisada em sua totalidade, como um fator estruturante da condição da vida em comunidade. Analisar uma sociedade ou uma fração dela (como feito nesse trabalho, com a questão empresarial e a EC) envolve ir além dos valores culturais. É preciso compreender como a conduta do indivíduo é influenciada por esses valores, por suas relações sociais e institucionais. Trata-se de entender a cultura como um componente fundamental da humanidade, capaz de moldar a sociedade em suas interações.

Nesse sentido, é imprescindível investigar o mercado em que as UCs estão inseridas, dentre elas, a UniBB. A Fundação Instituto de Administração (FIA) – entidade privada sem fins lucrativos que tem um acordo de cooperação técnica com a Universidade de São Paulo (USP) para parceria de projetos – realizou a 5ª Pesquisa Nacional de Práticas e Resultados da EC, feita com empresas nacionais e divulgada no início de 2022, apurando que 80% das organizações consideram programas educacionais promovidos pelas UCs como uma ferramenta de desenvolvimento no ambiente de trabalho (Eboli, 2022). Por outro lado, partindo de um pressuposto mercadológico, autores como Ramos e Santos (2008, p. 2) defendem que as UCs promovem a “cultura organizacional como a tendência contemporânea”.

Nessa direção, a cultura organizacional seria formada por um intrincado tecido de crenças, valores, símbolos e práticas, desempenhando um papel fundamental na sociedade empresarial. Hall (1997) entende que, ao penetrar nas vidas dos indivíduos, mediando suas experiências sociais e interpessoais, a cultura molda suas percepções, seus valores e os comportamentos em diversos contextos, inclusive no ambiente de trabalho. As UCs atuam, pois, como um instrumento direcionador dos trabalhadores, construindo subjetividades aptas a não apenas aceitarem, mas desenvolverem uma cultura organizacional focada no perfil de indivíduo ideal para as empresas. Segundo Hall (1997):

Uma empresa deseja tornar-se menos burocrática, mais flexível em relação ao seu trabalho e às suas práticas administrativas, mais voltada para o cliente, com maior compreensão por parte dos empregados de que seus destinos pessoais estão associados à eficiência, lucratividade e sucesso da organização. Em suma, a organização procura ser mais ‘empreendedora’ (Hall, 1997, p.43).

Dessa forma, as organizações modernas têm reconhecido cada vez mais a importância de uma cultura empresarial sólida, por atribuírem a ela o suposto poder de formar, moldar e estruturar o negócio de acordo com o planejamento traçado. Essa cultura se manifestaria nas ações, decisões e práticas sociais do ambiente organizacional, com possíveis reflexos na identidade e nas relações internas e externas da instituição. Nessa perspectiva, a cultura nas organizações fomentaria nos trabalhadores o desenvolvimento de crenças que se assemelhem às suas. Com isso, constituir-se-ia uma subjetividade moldada pelos interesses da corporação.

Problemas de pesquisa e objetivos

A forma como uma empresa define sua cultura e a dissemina pelas UCs está diretamente ligada ao departamento de Recursos Humanos (RH), o qual, segundo Chiavenato (2014, p. 15), além das tradicionais funções de controle de folha de pagamento e jornada de trabalho, também é responsável por administrar o trabalho das pessoas, agregando funções como cultura organizacional, qualidade de vida no trabalho e, claro, treinamento e desenvolvimento.

Nesse sentido, o autor coloca a área de RH como uma ferramenta de suporte empresarial, em especial à liderança. Chiavenato (2014, p. 19) confere aos líderes o papel de gerir os empregados, entendendo que a responsabilidade por “tomar decisões [...], definir seus objetivos individuais ou grupais e padrões de desempenho, liderá-los, orientá-los e engajá-los na organização, cuidar de seu treinamento, desenvolvimento, remuneração e incentivos” é da liderança, proporcionando as condições entendidas pelo autor como essenciais para a construção do sucesso empresarial.

Chiavenato (2014, p.59) também abrange como sendo da liderança o papel basilar da cultura organizacional ao afirmar que os líderes “assumem um papel importante em criar e sustentar a cultura organizacional por meio de decisões e ações” que guiam seus liderados. Estes, por sua vez, conduzem as atividades que colocam em prática os preceitos da organização, ou seja, dão vida à cultura. Neste ponto, o autor argumenta sobre a importância de a cultura estar alinhada à estratégia de RH da empresa para que esta possa ser bem-sucedida, afirmando que ela exerce a função de elo das ações empresariais:

[...] A estratégia precisa funcionar como um programa global para a consecução de objetivos organizacionais e deve receber o consenso e ser capaz de motivar e envolver todos os colaboradores da organização. Deve ser difundida e comunicada para servir como o fio condutor de toda a organização (Chiavenato, 2014, p. 65).

Sobre a estratégia empresarial da área de RH, vale ressaltar que Chiavenato (2014) elucida ser composta não somente pela visão técnica do negócio, mas também pelo clima e pela cultura da instituição, uma vez que favorecem, segundo o autor, o alcance dos objetivos. Dessa forma, Chiavenato (2014) enumera pontos como metas organizacionais, definição de competências necessárias, programas de treinamento e programas de recrutamento como parte do planejamento estratégico do RH de uma empresa.

De acordo com o autor, este planejamento acontece com base nas competências, sendo estas entendidas por ele como “múltiplas e complexas” (Chiavenato, 2014, p. 73), por se organizarem em uma estrutura hierárquica que se inicia com as capacidades necessárias à organização como um todo, e se afunila, passando pelas competências exigidas para cada área, as exigidas da liderança e, por fim, as individuais de cada trabalhador:

[...] as competências organizacionais são múltiplas e complexas, constituindo muito mais um sistema integrado do que um simples conjunto de blocos de construção. Elas se organizam em uma hierarquia cujo desdobramento começa pelas competências funcionais de cada uma de suas áreas (como marketing, finanças, produção/operações, RH, tecnologia), depois as competências gerenciais ou administrativas de cada executivo como gestor de pessoas – indo desde o presidente até o supervisor mais elementar – e na base as competências individuais de cada funcionário. (Chiavenato, 2014, p. 73).

Como meio de aquisição das competências necessárias, o foco se volta para os processos de treinamento e desenvolvimento. Para Chiavenato (2014), o primeiro trata do processo de aprendizagem em nível individual, em como o trabalhador enquanto sujeito único aprende aquilo que lhe é entendido como necessário para a realização de suas atividades na empresa. Já o segundo é aludido pelo autor como algo mais abrangente, referindo-se à organização de modo geral, em como ela se desenvolve enquanto instituição (aprimoramento de processos, inovação de ferramentas, adoção de maquinários etc.). Importante destacar que este trabalho se concentra na análise dos treinamentos, entendidos aqui como os cursos disponibilizados pela UniBB, conforme será abordado adiante. Sobre treinamento, o autor afirma que:

[...] quase sempre o treinamento tem sido entendido como o processo pelo qual a pessoa é preparada para desempenhar de maneira excelente as tarefas específicas do cargo que deve ocupar. Modernamente, o treinamento é considerado um meio de desenvolver competências nas pessoas para que elas se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras a fim de contribuir para os objetivos organizacionais e se tornar cada vez mais valiosas (Chiavenato, 2014, p. 310).

Interessante pontuar ainda que, de acordo com Chiavenato (2014), a maioria dos programas de treinamento nas empresas promovidos pelo RH prioriza a transmissão de conhecimentos sobre a própria instituição, como políticas e diretrizes internas, para desenvolverem competências alinhadas aos objetivos da organização. Nesse sentido, o autor aduz que “boa parte dos programas de treinamento procura mudar atitudes reativas e conservadoras das pessoas para atitudes proativas e inovadoras para melhorar o espírito de equipe e a criatividade” (Chiavenato, 2014, p. 311). Dessa feita, guia-se o comportamento dos

empregados em direção aos planos da empresa, aquilo que ela entende como correto e relevante para o bem-estar da companhia, desenvolvendo as competências desejadas por ela.

Para que isso seja possível, o autor expõe que o treinamento é um processo dividido em quatro etapas:

1. Diagnóstico: levantamento das necessidades ou carências de treinamento a serem atendidas e satisfeitas. Essas necessidades podem ser passadas, presentes ou futuras.
2. Desenho: elaboração do projeto ou do programa de treinamento para atender às necessidades diagnosticadas.
3. Implementação: execução e condução do programa de treinamento.
4. Avaliação: verificação dos resultados obtidos com o treinamento (Chiavenato, 2014, p. 315).

Percebe-se que os treinamentos disponíveis em uma organização não são aleatórios e sem propósito, pelo contrário, são planejados pelo RH para capacitar os trabalhadores de modo a atingirem o nível de desempenho esperado pela empresa. Mas, além disso, para o sucesso após todos os passos listados acima, Chiavenato (2014, p. 316) entende ainda como sendo essencial “desenvolver uma cultura interna favorável ao aprendizado [...]”. Com base nessa perspectiva, entende-se que não se trata apenas de seguir as etapas de produção e aplicação de um treinamento, mas é preciso “[...] desenvolver uma cultura que motive as pessoas e atue como catalizador do conhecimento e das competências essenciais” (Chiavenato, 2014, p. 319).

O autor em questão atribui esse papel ao Desenvolvimento Organizacional (DO), abordagem promovida pelo RH e tratada pelo autor como um instrumento de modificação na qual “os próprios colaboradores formulam a mudança necessária e a implementam com a assistência de um consultor interno ou externo” (Chiavenato, 2014, p. 359). Desse modo, segundo o autor, cabe ao DO coletar informações sobre uma área ou unidade da organização, como um departamento ou até toda a empresa. Esses dados são compartilhados com os funcionários para que possam analisar a situação e sugerir melhorias que tornariam essa unidade mais eficiente e eficaz. Conforme aduz Chiavenato (2014), esse processo envolve três etapas principais: diagnóstico da situação (pesquisa), para entender o que está acontecendo na organização; intervenção para mudança (ação), de modo a implantar estratégias ou medidas para corrigir ou melhorar a situação; e reforço positivo, para consolidar e manter as mudanças realizadas.

Segundo argumenta o autor, essas mudanças podem ser técnicas, relacionadas a procedimentos, ao comportamento ou até à estrutura organizacional, visando melhorar a maneira como a organização funciona. Com isso, o autor mencionado elucida que o DO

representa um “verdadeiro mutirão de esforços para mudar a organização pela mudança de atitudes e comportamentos das pessoas que nela trabalham. Uma verdadeira mudança de mentalidade como o meio mais eficaz de mudar a organização inteira” (Chiavenato, 2014, p. 361).

Todavia, frisa-se que a perspectiva trazida por Chiavenato (2014) é muito pautada no campo empresarial, entendendo as relações do trabalhador com a empresa como algo técnico, com passos e regras que, se seguidos corretamente, trarão os resultados almejados: a formação do empregado aos moldes culturais do empregador, como o último trecho em destaque aduz, por exemplo.

Porém, em uma perspectiva cultural, urge refletir que a construção de uma cultura empresarial não tem respostas simples e, por isso mesmo, requer uma análise crítica que compreenda os possíveis impactos da cultura organizacional na formação das identidades sociais dos trabalhadores e de suas subjetividades. Não se trata de entender se o empregado pode executar com mais afinco suas atividades a partir das iniciativas de treinamento, mas de entender como este treinamento atua na formação desse profissional e como ele é influenciado pela empresa a pensar e agir de maneira conduzida, de acordo com a direção dada pela instituição.

Ao trazer a discussão para a atualidade, é interessante observar como as empresas, na busca pela formação cultural do trabalhador, valem-se não apenas de seus departamentos – como visto com o RH – mas de mídias digitais (redes sociais como Instagram, TikTok, Facebook e LinkedIn estão profundamente disseminadas e imersas no cotidiano), atuando na imagem que visam transmitir e, conseqüentemente, no modo como as pessoas as enxergam. No mundo moderno, esta visão faz parte da atratividade do negócio e reflete no interesse de quem está de fora da instituição e, igualmente, na construção de identificações de quem já está dentro.

Para tanto, é válido trazer à baila o conceito de comunicação organizacional; ou seja, a forma como uma empresa se comunica com seu público, seja ele interno (empregados) ou externo (clientes), tem sempre a intenção de transmitir uma imagem positiva de si. “As organizações utilizam formas de dar visibilidade à sua imagem buscando sempre sua legitimação junto aos seus diversos públicos” (Quincoses, 2022, p. 13).

Neste cenário de legitimidade da imagem e mídias digitais, a atuação da plataforma global *Glassdoor* tem ganhado destaque nos últimos anos como um agente de validação das organizações para o público geral, principalmente potenciais futuros trabalhadores ao reunir comentários de funcionários atuais ou ex-empregados sobre as empresas, descrevendo

anonimamente questões como valor de salário, benefícios oferecidos, clima e cultura organizacional, entre outros. Trata-se de um *website* que compila tais comentários e pontua as instituições em notas de 1 a 5 estrelas como recomendáveis ou não para se trabalhar.

A *Glassdoor* promove também vagas de empresas que anunciam na plataforma em meio às opiniões de funcionários, no intuito de auxiliar candidatos a encontrarem vagas adequadas aos seus perfis. Trata-se, em outras palavras, de um *match*¹ cultural, pautado no preceito de que as organizações são constituídas por pessoas que exercem suas atividades, trocam experiências pessoais e profissionais, compartilham sonhos e anseios, suas maneiras de enxergar o mundo, enfim, dividem ideias que, enquanto coletividade, compõem a cultura organizacional como essa partilha de valores pelos trabalhadores (Quincoses, 2022). Promove-se, então, uma visibilidade sobre as organizações daquilo que, em teoria, só seria possível perceber uma vez que estivesse empregado.

Quanto ao Banco do Brasil, até a data levantada por essa pesquisa, a *Glassdoor* aponta que o índice de recomendação do BB como uma boa empresa para se trabalhar é de 87%². Ao navegar, é possível encontrar comentários como “excelente empresa”, “boa experiência” e “bom local para se trabalhar”; bem como “bom, mas pode melhorar” e “problemas gerenciais”; nestes casos, com críticas a metas abusivas, dificuldade de progressão de carreira e a necessidade de uma gestão mais humana.

Figura 1 – Captura de tela da página do Banco do Brasil na plataforma *Glassdoor*



¹ “Combinar”, “corresponder”, em português. O termo faz analogia à compatibilidade de pessoas em aplicativos de busca de parcerias afetivas.

²Fonte: SALÁRIOS NO BANCO DO BRASIL. Glassdoor, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.glassdoor.com.br/Sal%C3%A1rio/Banco-do-Brasil-Sal%C3%A1rios-E3945.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

Neste ensejo, vale pontuar que os comentários e as notas conferidos não estão isentos de questionamentos. Quincoses (2022) afirma que a *Glassdoor* funciona como um instrumento de promoção das empresas, utilizando os dados obtidos para elevar sua atratividade por meio de discursos que podem mascarar a realidade que de fato se vive dentro das instituições:

[...] a plataforma funciona como instrumento que plataformiza a comunicação organizacional para promover marcas e torná-las mais atrativas para a retenção de talentos e funcionários, mediante o desenvolvimento de elementos discursivos que podem ocultar realidades presentes no ambiente de trabalho (Quincoses, 2022, p. 147).

Em sua análise, a autora constatou que a *Glassdoor* articula seus resultados de modo a construir imagens empresariais. De acordo com Quincoses (2022), a plataforma alega ser um ambiente seguro para que os indivíduos expressem suas opiniões sobre os empregadores, porém, o que de fato acontece seria a criação de um círculo fechado o qual se concentra nas informações positivas deixadas, utilizando-as para enaltecer a imagem organizacional:

[...] a comunicação organizacional é articulada para mostrar uma marca (*Glassdoor*), que ajuda a construir imagens de outras marcas, com o apoio de discursos que geram um ‘abrigo seguro’ para essas empresas, mesmo considerando as portas abertas aos funcionários e ex-funcionários para falarem o que querem a seu respeito. Por meio da plataforma e com o uso de algoritmos, se cria uma comunidade ‘bolha’, em que são articuladas informações positivas sobre as marcas cadastradas. Além disso, mediante o compartilhamento das experiências de funcionários e ex-funcionários na plataforma, utiliza esses dados de forma estratégica para melhorar e articular a imagem das organizações (Quincoses, 2022, p. 149).

O que seria um espaço honesto e seguro de avaliação do empregado sobre as marcas empregadoras torna-se mais um agente de promoção dos discursos empresariais, potencializando os sinais que a empresa deseja transmitir. As notas e as opiniões não podem ser vistas como um reflexo cultural assertivo do ambiente, mas um chamariz para atrair indivíduos que partilham dos valores apresentados, reforçando “as qualidades que acredita ter e os sentidos que deseja que os públicos tenham sobre si” (Quincoses, 2022, p. 149).

Com isso em mente, vale ponderar que instituições bancárias são frequentemente associadas a ambientes de trabalho marcados por intensa pressão e exigências elevadas. No entanto, essa percepção não parece ser amplamente refletida nos relatos disponíveis em plataformas como o *Glassdoor*, o que levanta questões importantes: seria essa aparente dissonância um indício de que a cultura organizacional – tal como é promovida pela própria instituição – molda a forma como os trabalhadores percebem e relatam sua experiência? Em

outras palavras, a maneira como empresas tais quais o Banco do Brasil constroem e difundem sua imagem no mercado, frequentemente exaltando valores e qualidades que nem sempre se sustentam na prática, poderia operar como um mecanismo de autoenaltcimento que influencia não apenas a opinião pública, mas também a autopercepção dos próprios funcionários quanto ao seu papel e à realidade vivida dentro da organização?

Certo é que a influência que as empresas exercem na subjetividade dos trabalhadores é um tema multifacetado e, portanto, objeto de estudo. Por exemplo, uma cultura que valoriza a criatividade, o pensamento inovador e a tomada de riscos pode inspirar os funcionários a se sentirem mais confiantes em expressarem suas ideias e buscarem soluções criativas para os desafios enfrentados pela empresa. Por outro lado, uma cultura rígida e hierárquica pode levar os trabalhadores a se sentirem inibidos e com medo de cometerem erros, o que pode prejudicar a motivação e a qualidade do trabalho realizado. As empresas estão sempre buscando se adaptar às demandas do mercado que, por sua vez, se molda em decorrência das questões culturais historicamente situadas, gerando, então, necessidades específicas de treinamento dos trabalhadores.

Nesse cenário, vale ponderar que Ortiz (2004) destaca que os estudos culturais são marcados pela abordagem multidisciplinar, rompendo com as fronteiras tradicionais entre departamentos e universidades. Ao analisar o espectro cultural na América Latina, o autor ressalta como a cultura não era vista em sua totalidade, sendo sempre segmentada em temas e disciplinas, onde sociologia não se misturava com literatura, antropologia não se relacionava com a filosofia, ou seja, não existia interdisciplinaridade. Ortiz (2004, p. 124) afirma que se caminha para a chamada “encruzilhada de intenções diversas”, um “[...] espaço de convergência de movimentos e ritmos diferenciados: economia, relações sociais, tecnologia”.

A cultura é central para essa análise. Hall (1997) defende a ideia de que toda ação em sociedade é cultural, já que as nossas ações expressam ou informam um significado, um sentido. O autor afirma que a cultura “[...] é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (Hall, 1997, p. 16), assumindo, nos últimos anos, uma importante função de estruturação e organização social de magnitude global, criando, segundo o autor, deslocamentos culturais em uma ideia de presente contínuo, em que uma ação em um lugar pode estar ocorrendo da mesma forma em outro. Em razão disso, não haveria mais uma identidade regional: a vida local seria constantemente impactada pelas questões globais.

Hall (1997, p. 18) dá a esse argumento o nome de “homogeneização cultural”, uma “McDonaldização” do mundo, onde tudo é feito seguindo os mesmos padrões, em grande

escala, sem variedade. O autor defende a importância das diferenças para prosperarmos como sociedade, em um “mix cultural” com soluções híbridas entre o novo e o velho, abrindo espaço para uma inovação criativa, dando à cultura relevância primária, ou seja, “ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento [...]” (Hall, 1997, p. 23).

Para Williams (2011), os estudos culturais significavam um espaço de questionamento, de rever posições, pensamentos, padrões etc. Ou seja, retrata-se aqui o viés cultural de considerar a complexidade de diferenças existentes no mundo: pessoas, estilos, gostos, realidades. O autor entendia como ponto central dos estudos culturais a “troca e reconhecimento mútuos, visando a um melhor e mais inclusivo modo de vida” (Williams, 2011, p. 48).

Assim como culturalmente a sociedade tenta estabelecer padrões sociais, de beleza, de vestimenta, entre outros, no mundo corporativo, as empresas buscam enquadrar seus funcionários em padrões de qualidade de trabalho, de produção, conhecimento e muitos mais. Há, como aponta Couldry (2022, p. 49), uma “transformação emergente do tecido social por processos de dataficação”, que explica ser o processo de tabular dados: coletar, armazenar e analisar informações em grande escala em variadas áreas da nossa vida.

A finalidade é obter registros úteis como modelos de comportamento, transações financeiras, rotinas etc. No mundo empresarial, esse processo vem sendo utilizado para atrair perfis profissionais mais assertivos e que se encaixem nos moldes buscados pelas empresas (a exemplo do *Glassdoor*), bem como para treinar funcionários a atenderem melhor os propósitos empresariais, seja aqui por parâmetros de comportamento, técnicas de negociação, habilidades sistêmicas ou qualquer outro fator que se entender como necessário, formando uma espécie de currículo cultural, entendido como um “repertório de significados que [...] constroem e constituem identidades culturais hegemônicas” (Sabat, 2001, p. 14).

Tal argumentação vai de encontro às proposições de Longano (2007), que articula a respeito do papel da UC como um projeto empresarial para a formação dos trabalhadores. Segundo a autora, estariam as UCs apenas contribuindo para moldar os funcionários a um determinado formato desejado pelas corporações, em uma cultura corporativa. De acordo com a autora, a UC “intensifica um processo alienante na medida em que subtrai do trabalhador a sua própria consciência de concretização do trabalho, uma vez que substitui esta consciência pelos interesses dos homens de negócio” (Longano, 2007, p. 111).

Já Chiavenato (2014, p. 365) define a UC como um “centro gerador de resultados para a empresa”, avaliando o sucesso de suas ações por meio do Retorno do Investimento (ROI),

um dos índices mais praticados no mercado corporativo para auferir os resultados de um treinamento corporativo, conforme coaduna o autor, e o qual mensura, justamente, “o valor que o treinamento agregou à organização em termos de retorno sobre o investimento” (Chiavenato, 2014, p. 328). Em outras palavras, o que a empresa gastou para aplicar um treinamento foi devolvido em resultados pelo empregado? Se o objetivo era aprimorar competências, aumentar a performance ou domínio ao executar uma atividade (fazê-la em menos tempo, por exemplo), isso foi alcançado?

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a atuação das UCs, representadas na figura da UniBB, além da promoção do desenvolvimento profissional em sentido amplo, mas como um projeto mais profundo de construção de subjetividades, voltado à reprodução de valores, condutas e competências funcionalmente ajustadas aos interesses empresariais, perguntando: os conteúdos da UniBB podem ser interpretados como formas de construção de culturas corporativas?

Para responder à pergunta, os objetivos específicos desta pesquisa pautam-se em investigar de que forma a proposta da UC orienta, aperfeiçoa e influencia a atuação profissional dos trabalhadores por meio de seus cursos; examinar os cursos da UniBB e sua contribuição na construção de um perfil específico de trabalhador alinhado às demandas institucionais; e, por fim, refletir criticamente sobre o cenário atual das UCs, com foco na UniBB, a fim de compreender como tais práticas formativas agem na construção da subjetividade dos funcionários da instituição.

Frisa-se que pensar os estudos culturais no contexto corporativo é, sobretudo, lançar luz sobre os mecanismos de poder e controle simbólico que atravessam os processos formativos nas organizações, revelando as disputas em torno da produção de sentido, identidade e pertencimento no mundo do trabalho contemporâneo. Trata-se de compreender a EC como um campo em que o aprendizado convive com estratégias de negócios e no qual a cultura organizacional opera como instrumento de formação profissional.

Metodologia

Em razão das características do tema abordado versarem sobre subjetividades, valores, relações profissionais, sociais e culturais, entre outros pontos, a natureza da pesquisa segue uma linha qualitativa, considerando sua principal função como a explicação sistêmica dos fatos de um determinado contexto social (Godoy, 1995). Dessa maneira, a escolha do método justifica-se por sua adequação ao estudo da intencionalidade proposta a partir dos conteúdos

ofertados pela UniBB, que permitem a identificação de fatores que possam vir a justificar a utilização da UC como instrumento de formação de uma identidade profissional.

Para fins de execução metodológica, adota-se fontes de pesquisa teóricas e empíricas no campo da EC e estudos culturais. Segue-se, dessa feita, com uma análise de conteúdo com enfoque nos discursos da UC, na tentativa de compreender como a UniBB, em especial, se coloca como uma ferramenta de atuação educacional e instrumento de construção de subjetividades profissionais. Sobre o método:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (Moraes, 1999, p. 2).

Por meio da análise de conteúdo, os cursos da UniBB são analisados de modo a interpretar suas mensagens e, com isso, compreender possíveis novos significados para o seu discurso, indo além da “leitura comum”, como aponta Roque (1999, p. 2). Para tanto, é utilizado também o método de análise de conteúdo como instrumento de verificação da estratégia da UC no desenvolvimento dos trabalhadores, partindo da percepção que se tem dos cursos a serem observados e do contexto em que estão inseridos, para entendimento das narrativas sobre a formação profissional. “A compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração” (Moraes, 1999, p. 3).

Ademais, vale ressaltar que a escolha da UniBB se justifica para a execução do presente trabalho considerando, de antemão, a figura do Banco do Brasil como a maior instituição bancária originalmente brasileira e por acumular uma vasta trajetória de exploração da aprendizagem por meio da EC. Relevante, ainda, o fato de ser a UniBB uma das mais tradicionais UCs do Brasil.

Diante disso, para o desenvolvimento do trabalho, busca-se compreender a proposta de oferta de cursos disponibilizados pela instituição e sua relação com a construção da identidade cultural que o BB visa formar, ou seja, o perfil de profissionais desejado pela empresa a partir da construção de uma subjetividade específica do trabalhador. Desse modo, a pesquisa investiga três dos chamados Cursos Abertos, que são disponibilizados a toda a comunidade, e têm um caráter subjetivo, ou seja, tratam de aspectos relacionados ao comportamento e às

habilidades profissionais dos funcionários. A ideia é analisar as formações que não apenas transmitem conhecimentos técnicos, mas que influenciam a maneira como os indivíduos se comportam, interagem e se desenvolvem no ambiente de trabalho.

Cumpra elucidar que os cursos analisados também são escolhidos devido à temática relacionada a assuntos que abordam questões profissionais e pessoais, os quais se relacionam com o ambiente corporativo e, ao mesmo tempo, trabalham noções da vida íntima dos trabalhadores, tornando possível relacionar o trabalho no BB com as subjetividades dos indivíduos. São eles:

Quadro 1: Características técnicas dos cursos da UniBB

Curso	Módulos	Carga horária	Modalidade
Autodesenvolvimento - Construindo o Equilíbrio na Carreira	Módulo único	Sem carga horária fixada	Aberto
Qualidade de Vida	Módulo único	Sem carga horária fixada	Aberto
Prevenção e Combate à Corrupção	5 módulos	Sem carga horária fixada	Aberto

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações disponibilizadas pela UniBB a respeito dos cursos.

Imperioso frisar que não é possível analisar a totalidade dos cursos inseridos na UniBB, tendo em vista a restrição da rede completa de conteúdos, que é disponibilizada somente aos funcionários do BB, ou seja, indisponíveis para fins dessa pesquisa. Portanto, a definição dos conteúdos analisados tem como base os Cursos Abertos, de caráter livre, ou seja, que qualquer indivíduo pode acessar.

A escolha por esse recorte se justifica, ainda, pelo fato de que esses treinamentos constituem uma forma de conteúdo que, por serem acessíveis ao público em geral, também desempenham um papel estratégico na construção da imagem institucional que o Banco do Brasil deseja projetar. Nesse sentido, considera-se a novamente a perspectiva de Quincoses (2022), ao compreender a comunicação organizacional como um processo orientado à produção e disseminação de sentidos positivos sobre a identidade da organização, sendo os Cursos Abertos da UniBB uma das ferramentas que cumprem esse papel discursivo e simbólico.

A pesquisa segue, então, um caráter exploratório, segmentando o recorte e o campo do trabalho a partir das cinco etapas do processo de análise de conteúdo propostas por Moraes (1999, p. 5): “1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo

em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação”.

Vale esclarecer que a pesquisa exploratória visa, como o próprio nome faz alusão, a explorar cenários e possibilidades ainda não analisados. Sua finalidade está em familiarizar o pesquisador com seu objeto de pesquisa, de modo que possa auxiliar na descoberta de seu foco (D'Angelo, 2022). Nesse trabalho, a pesquisa exploratória foi utilizada na investigação da UniBB e de seus cursos, para que fosse possível entender o volume de material disponível na plataforma, os temas abordados, a forma de distribuição do conteúdo etc. A partir da exploração, tornou-se viável delimitar quais e quantos são os cursos analisados.

Ademais, salienta-se que, da totalidade de Cursos Abertos disponíveis, conforme relação supracitada, nota-se problemas em algumas mídias como vídeos ou, até mesmo, não carregam corretamente nos navegadores disponíveis. Por isso, os cursos selecionados, além dos critérios elencados, também o são por não apresentarem nenhum contratempo ao longo de sua duração.

1. EDUCAÇÃO CORPORATIVA

1.1. Origem e evolução da Educação Corporativa e Universidade Corporativa

Centros de estudos e aprendizagem existem desde a Grécia Antiga, promovidos por nomes hoje consagrados como Pitágoras, Platão, Aristóteles, entre outros filósofos. Porém, a origem da Universidade Tradicional (UT) remete ao século XII, conforme ensinam Vergara, Brauer e Gomes (2005). Em sua criação, a intenção era padronizar a qualidade do ensino, haja vista que, antes, os chamados “mestres” ensinavam cada um à sua maneira. Para uniformizar o processo de aprendizagem, tais mestres se uniram com o intuito de instituir um sistema coeso e bem estruturado, estabelecendo hierarquias entre disciplinas, organização de leituras e até mesmo realização de exames. Dessa forma, os mestres e seus alunos se agruparam e formaram a *universitas*, a primeira UT formal que se tem notícia na história.

A Universidade, que neste estudo está denominada por Universidade Tradicional (UT) para diferenciá-la de Universidade Corporativa (UC), teve origem no século XII, embora desde a Antiguidade existissem centros de aprendizagem. Na Grécia, as escolas de Pitágoras, de Platão e de Aristóteles se aproximaram mais do conceito de universidade [...]. Antes, os mestres ensinavam a seu modo, misturando disciplinas como Filosofia e Teologia, Direito Civil e Canônico [...]. Tinham o propósito de limitar a proliferação das escolas e impor a todos um regime bem definido, baseado na hierarquia das disciplinas, na leitura sistemática de autores renomados e na realização de exames. Os estudantes, professores e clérigos dos *studia generalia* (grifo do autor) geralmente desfrutavam de privilégios e imunidades, tais como proteção contra prisão injusta, permissão para morar com segurança e direito de interromper os estudos. Os professores em Paris e os estudantes em Bolonha acharam vantajoso se agrupar numa corporação. Após fazerem isto, adotaram o termo *universitas* [grifo do autor] (Vergara; Brauer; Gomes, 2005, p. 171).

A criação da UT foi a responsável por inspirar a formação de outro centro de estudos e aprendizagem: a UC. A primeira UC surgiu por volta de 1950, nos EUA, relacionada ao fordismo e taylorismo, como resposta à necessidade das empresas de formarem seus trabalhadores de forma mais estratégica (Munhoz, 2015). Sua instituição se deu na empresa General Electric, sendo denominada *Crotonville Institute*. Com treinamentos que buscavam impactar executivos e funcionários no geral, em um cenário em que o trabalho estritamente braçal deixava de ser o ponto central das empresas, as organizações buscavam incorporar conhecimentos técnicos e científicos. Desta forma, necessitavam do intelecto de seus profissionais, não apenas da força física, conforme coaduna Longano (2007, p.33):

A transformação das formas de organização do trabalho, de produção de subsistência para a produção para troca de mercadorias provoca uma metamorfose do trabalho que passa de autônomo e independente para assalariado e dependente. O que varia de acordo com o avançar das forças produtivas não é o trabalho propriamente dito – enquanto força de trabalho e produção de valor – mas antes, o conteúdo do trabalho: a forma de utilização da força de trabalho condicionada ao avanço tecnológico e científico das sociedades.

A EC tem suas raízes na evolução do mundo do trabalho e no reconhecimento da necessidade de aprimorar constantemente as habilidades dos trabalhadores para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, atendendo as necessidades mercadológicas das companhias. De acordo com Eboli (2004, p. 63), a adoção da EC no Brasil começou nos anos 90, “com o advento de um mercado cada vez mais globalizado, pressionando as organizações a investirem na qualificação de seus colaboradores e a se comprometer com seu desenvolvimento contínuo”. A partir dos anos 2000, a EC consolidou-se em terras brasileiras como uma tática para as empresas que desejavam se manter competitivas em um cenário de globalização e rápidas mudanças tecnológicas, tal como aconteceu no mercado global, com 60% das empresas adotando um sistema de EC em 2001 (Eboli, 2004).

Com o passar do tempo, a EC evoluiu e se tornou uma ferramenta empresarial, alinhada à cultura do negócio e personalizada de acordo com as necessidades que identificavam serem necessárias aperfeiçoar nos funcionários. As empresas começaram, desse modo, a promover o treinamento de seus empregados para melhorar a produtividade e a qualidade do trabalho, ao passo em que exigiam dos trabalhadores a constante atualização de seus conhecimentos e habilidades. Prado (2013, p.155) diz que “a empresa também é um espaço educativo que visa atividades objetivadas e, portanto, a pedagogia visa garantir o aprimoramento de conhecimento com ideias e objetivos pré-definidos e provocar assim mudanças no desempenho individual”.

Hoje, a EC é entendida como o conjunto de ferramentas educacionais desenvolvidas pelas empresas para garantir que seus funcionários e, em ampla escala, até mesmo parceiros, fornecedores e clientes, aprimorem as competências profissionais desejadas para o crescimento da organização (Munhoz, 2015). Autores destacam as iniciativas de treinamento como um meio de alcance para as metas gerais do negócio, aumento dos lucros e dos resultados, conforme coaduna o pensamento de Chiavenato (2014):

O treinamento tem muito a ver com conhecimento; principalmente com o conhecimento corporativo. [...] O conhecimento é bom principalmente quando é útil. Em outras palavras, o conhecimento somente será produtivo se for aplicado para

criar uma diferença sensível; produzir resultados, melhorar processos, adicionar valor e gerar riqueza (Chiavenato, 2014, p. 310).

Logo, a EC se consolidou como um mecanismo no qual a empresa “[...] precisa estar cada vez mais alinhada com as capacidades estratégicas da organização e com os processos de negócio que implementam a estratégia da empresa no dia a dia” (Antonini; Saccol, 2010, p. 3), de modo a alinhar as expectativas do negócio com o desenvolvimento dos seus profissionais.

Já o conceito de UC, de acordo com Eboli (2004), remonta ao início do século XX, mas ganhou maior destaque nas décadas de 1950 e 1960, em paralelo ao nascimento da EC em si. Porém, sua alavancada ocorreu apenas nos anos 70 e 80, período em que as UCs testemunharam um crescimento significativo: grandes empresas multinacionais começaram a estabelecer suas universidades em diferentes partes do mundo, visando à padronização dos treinamentos e à disseminação da cultura organizacional. Nessa época, os treinamentos presenciais continuaram sendo o principal meio de aprendizagem, e os programas eram ministrados por especialistas internos ou instrutores contratados.

Com o avanço da tecnologia, a década de 1990 trouxe uma mudança significativa na forma como as UCs operavam: a disseminação de computadores e a internet permitiram o uso de materiais educacionais digitais, o que facilitou a entrega de conteúdo em formato eletrônico. Isso também resultou em economias de escala, possibilitando que empresas atendessem a um número maior de funcionários em diferentes localidades.

Os anos 2000 marcaram uma transição significativa para as UCs, com a crescente popularização da Educação a Distância (EAD), cuja origem remete ao final do século XIX, quando universidades nos Estados Unidos e Inglaterra começaram a oferecer cursos de capacitação por correspondência em diversas áreas profissionais, o que viria a se expandir no século XX, com mais países e instituições ofertando o ensino por cartas (Schier, 2008).

Muitos países desenvolveram sistemas de EAD para superar as limitações de atendimento do ensino regular. Dificuldades geográficas, demandas de formação profissional, acesso a uma segunda língua, ampliação do atendimento de escolarização e qualificação profissional são razões que estimularam o surgimento da EAD [...] (Schier, 2008, p. 21).

Atualmente, a EAD se caracteriza por uma forma de atribuir ao próprio aluno o papel de construtor das suas ferramentas de aprendizagem, o que é possível em decorrência de novos meios de ensino que lhes são proporcionados (plataformas LMS – *Learning*

*Management System*³; AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem; ou Sistemas de Gestão de Aprendizagem com vídeos on-line, guias digitais, construções de trilhas de conhecimento etc.). Para Rodrigues (2008, p. 6), o LMS “possibilita: (a) uma melhor interação entre os momentos presenciais e os momentos não-presenciais e (b) uma melhor interação entre as variadas abordagens pedagógicas”. O intuito é motivar a procura proativa pelo conhecimento, despertando a curiosidade pelos assuntos propostos.

Além disso, é por meio do LMS que as empresas pautam seus indicadores educacionais, como adesão aos treinamentos, média de notas, rentabilidade para o negócio, entre outros. São estas e outras métricas de aprendizagem fornecidas pelas plataformas on-line que permitem às organizações avaliarem a eficácia dos programas e atingirem seus fins. Por exemplo, se um curso teve uma boa aderência, possivelmente significa que o tema é relevante para os trabalhadores e que o formato utilizado foi assertivo.

Eboli (2004, p. 41) elucida que “é absolutamente necessário que as empresas desenvolvam seus talentos e competências a fim de aumentar sua competitividade e obter melhores resultados nos negócios”. A EC fundamenta-se, então, em ações que buscam criar uma cultura de desenvolvimento alinhada ao negócio. Com isso, sua proposta é estimular o crescimento da empresa ao passo que fortalece a identidade da organização ao trabalhar com os empregados os conceitos que considera fundamentais para a formação profissional do funcionário e cultural da empresa.

Assim, de um lado, tem-se competências consideradas essenciais ao desenvolvimento e trabalhadas por meio de cursos definidos pelas empresas como obrigatórios, tais quais os treinamentos impostos por lei, como acontece com os Normativos de Segurança do Trabalho; de outro, as escolhas pessoais, como os conhecimentos e as habilidades que as próprias pessoas decidem aprimorar, normalmente os chamados cursos livres; e, no centro, as escolhas organizacionais normalmente designadas para aprimoramento de competências específicas para uma função, como processos, modelos de gestão, estrutura, padrão de comunicação, tecnologia, cultura, entre outras (Eboli, 2004), que também entram no rol de cursos obrigatórios, porém, escolhidos pela própria instituição como tal. A partir dessa segmentação, Eboli (2004) define os sete princípios que norteiam um sistema de EC, cada um relacionado a uma prática específica. São eles:

³ “Sistema de Gestão de Aprendizagem”, em português.

Quadro 2: Princípios da Educação Corporativa e suas práticas

Princípios	Práticas
Competitividade: Valorizar a educação como um mecanismo de desenvolvimento intelectual dos trabalhadores, de modo a transformá-los em fator diferencial da empresa.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento da liderança com a EC. • Alinhamento estratégico. • Implantação de um modelo de gestão por competências.
Perpetuidade: Entender a educação como um processo de desenvolvimento do trabalhador e transmissão da herança cultural da companhia, ou seja, seus valores, formas de atuação etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Disseminação da cultura empresarial. • Responsabilização da liderança pelo processo de aprendizagem.
Conectividade: Privilegiar o conhecimento ao estabelecer conexões entre os trabalhadores e clientes.	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção e implementação de uma educação inclusiva. • Implantação de um modelo de gestão de conhecimento que promova a troca de saberes e de experiências entre os trabalhadores. • Criação de ferramentas que possibilitem a construção social do conhecimento.
Disponibilidade: Oferecer e disponibilizar recursos educacionais de fácil acesso e uso simplificado, de acordo com o público-alvo.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de tecnologias aplicadas à educação. • Implantação de projetos digitais. • Implantação de formas diversas de processos de aprendizagem que possibilitem o ato de aprender em qualquer lugar e em qualquer hora.
Cidadania: Estimular a cidadania individual e corporativa, de maneira a formar trabalhadores capazes de refletir sobre a realidade da empresa, moldando-a sob valores éticos e socialmente responsáveis.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de sinergia entre programas educacionais e projetos sociais. • Comprometimento com a cidadania empresarial, ou seja, com a formação de atores sociais internos e externos, bem como a construção social do conhecimento.
Parceria: Entender a complexidade relacionada ao desenvolvimento dos trabalhadores.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de parcerias internas (liderança, por exemplo) e externas (instituições de ensino, consultorias etc.).
Sustentabilidade: Ser um centro de resultados para a empresa, agregando valor ao negócio.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da EC em um centro de resultados do negócio. • Implantação de um sistema de avaliação de resultados. • Criação de mecanismos que permitam a sustentabilidade financeira da empresa.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos princípios elencados por Eboli (2004).

De acordo com a autora, toda ação de EC seria pautada pelos princípios acima expostos, sendo que uma mesma prática, apesar de mais relacionada a um ou outro princípio, por vezes pode se comunicar com vários deles. Ao pensar na EC como um processo educativo, Eboli (2004, p. 61) é categórica ao afirmar que “a qualidade de um sistema de educação corporativa depende da qualidade de seus idealizadores, que deve ser balizado pelos sete princípios aqui apresentados”.

Importante destacar, ao tratar de processo educativo que, à luz do tema aqui abordado, não se trata de um sistema formal de educação; pelo contrário, na realização desse trabalho, é possível identificar paralelos entre a EC e a Educação Não-Formal. Isso porque a EC se diferencia do que costumeiramente é visto na Educação Formal, sendo esta entendida como a modalidade de ensino mais tradicional, que ocorre em instituições de ensino regulamentadas e com estruturas física e pedagógica específicas, como as UTs (Marandino, 2017). Essa modalidade de educação é regulamentada por leis e normas que estabelecem diretrizes específicas, e é organizada em ciclos e etapas sequenciais, que buscam o desenvolvimento progressivo das habilidades e competências dos alunos, desde a educação infantil até a pós-graduação:

Educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional (Marandino, 2017, p. 812).

Já a Educação Não-Formal se caracteriza pela oferta de programas educativos que não seguem as estruturas formais de ensino, mas que possuem propósitos educacionais claros e se baseiam em metodologias participativas, flexíveis e adaptadas às necessidades e aos interesses dos participantes (Marandino, 2017). Desse modo, esses programas podem ser oferecidos por organizações da sociedade civil, governos, empresas (tal como aplica-se na EC) e outras instituições, para promover a formação integral dos indivíduos por meio do desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, sociais e pessoais.

A partir disso, a Educação Não-Formal é entendida como uma forma de educação complementar à Educação Formal, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências que, muitas vezes, não são contempladas pelos currículos escolares tradicionais, tais como liderança, trabalho em equipe, comunicação, entre outras, conforme aponta Marandino (2017):

Educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem (Marandino, 2017, p. 812).

Dessa feita, a Educação Não-Formal apresenta-se como uma alternativa para a formação de pessoas que não tiveram acesso à Educação Formal ou que desejam complementar sua formação de maneira mais ampla e flexível. Neste ponto, evidencia-se que

tanto a EC quanto a Educação Não-Formal têm como finalidade comum o desenvolvimento de pessoas fora do meio escolar tradicional; e que ambas as práticas educacionais intentam aprimorar o desempenho dos indivíduos em suas realidades, seja por meio de uma capacitação profissional, por exemplo, ou até mesmo programas recreativos como relacionados às artes.

Nesse contexto, seria possível supor a EC como uma prática de Educação Não-Formal? Ao considerar sua busca pela integração do conhecimento teórico e prático, por meio de metodologias educativas, visando ao desenvolvimento de competências técnicas, comportamentais e gerenciais dos trabalhadores, em consonância com a empresa, sua correlação se fortalece e motiva investigações nesse sentido, com alguns parâmetros interessantes a serem analisados comparativamente entre Educação Formal e EC como prática de Educação Não-Formal:

Quadro 3: Comparativo entre os conceitos de Educação Formal e EC como Educação Não-Formal

Educação Formal	EC como Educação Não-Formal
Instituições de ensino tradicionais.	Acontece nas empresas.
Aquisição de conhecimentos acadêmicos e formação integral dos indivíduos.	Desenvolvimento de habilidades profissionais e aumento da produtividade.
Menos flexível em relação a horários e duração dos programas.	Mais flexível em termos de horários, formatos de aprendizagem e duração dos programas.
Projetada para atender a um público mais amplo.	Altamente personalizada para atender às necessidades da organização e dos trabalhadores individuais.
Avaliação baseada em testes padronizados e na aquisição de conhecimentos.	Avaliação geralmente focada no desempenho dos funcionários em suas demandas.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos conceitos trabalhados por Marandino (2017) e Eboli (2004).

No caso específico desta pesquisa, com base nas correlações traçadas, parte-se da hipótese de que as UCs utilizam de princípios da Educação Não-Formal para estruturar uma EC voltada não apenas à capacitação técnica, mas, sobretudo, à formação de uma cultura empresarial alinhada aos valores e interesses institucionais, situando os cursos analisados no campo da informalidade educacional.

1.2. Pedagogia Empresarial

A priori, salienta-se que este tópico apresenta um panorama sobre a Pedagogia Empresarial a partir de uma perspectiva oriunda do campo empresarial. Trata-se de uma proposta pedagógica que emerge a partir das necessidades do mundo corporativo e que, ao se constituir, desconsidera os aspectos sociais e culturais que embasam este trabalho. A análise que se segue busca compreender essa abordagem e suas implicações no contexto da EC, especialmente na forma como ela é operacionalizada nas organizações e naturalizada como prática formativa.

Dito isso, vale pontuar que o conceito de EC está atrelado ao da Pedagogia Empresarial. Isso porque enquanto o foco da primeira está no desenvolvimento de competências e no aprimoramento dos trabalhadores dentro das organizações (Eboli, 2004), a segunda concentra-se na aplicação de teorias e práticas pedagógicas nas organizações, com ênfase em metodologias de ensino que possam ser adaptadas às corporações (Wolf, 2014).

Para entender as nuances e conexões da Pedagogia Empresarial com a EC, fundamental se faz novamente o retorno à Revolução Industrial, a qual trouxe uma mudança profunda na relação dos trabalhadores com seu trabalho – e como visto do entendimento de Williams (2011), relaciona-se também com as noções de cultura: o operário passou a ser responsável por apenas uma parte do processo produtivo, perdendo o controle e o domínio total sobre sua atividade, algo que os trabalhadores nas épocas antigas e medievais ainda possuíam. Esse processo é chamado por Wolf (2014) de alienação – o empregado deixa de se reconhecer no produto do seu trabalho, que se torna algo alheio a ele:

[...] o que aconteceu no processo da Revolução Industrial é a alienação do trabalhador em relação à sua atividade, pois o trabalhador moderno já não controla a sua atividade na totalidade, assim sua produção se torna alheia a ele próprio. Se o artesão na antiguidade ou Idade Média tinha o domínio total da sua atividade, o operário na era da industrialização passa a ser responsável por apenas uma parte do ciclo produtivo. No auge da industrialização, essa forma produtiva embrutece o trabalhador que necessitava de pouco ou quase nenhum conhecimento para desempenhar sua função (Wolf, 2014, p. 51).

Na sociedade moderna, Wolf (2014) afirma que o mercado busca profissionais versáteis, com iniciativas e habilidades inovadoras, capazes de se adaptarem rapidamente a diferentes funções e desafios. A versatilidade e a produtividade seriam valorizadas, mas, segundo a autora, esse modelo deixaria de lado a formação do ser humano.

Para a autora, “no contexto atual, buscam-se profissionais com competências como a polivalência e iniciativa, que sejam empreendedores, atuantes e atualizados, mas não se garante a formação plena do ser humano em todos os aspectos [...]” (Wolf, 2014, p. 53). A prioridade estaria no desenvolvimento de competências práticas e voltadas para o mercado, o que poderia comprometer o reconhecimento das necessidades individuais e a concepção integral do indivíduo em todos os seus aspectos.

Essa lógica reflete um paradoxo: embora se espere que o trabalhador seja independente para evoluir enquanto profissional, ele ainda está sujeito a pressões externas para se moldar às exigências do mercado. Assim como na Revolução Industrial, percebe-se um deslocamento do controle sobre o trabalho para as exigências das empresas, que agora moldam não apenas o que o trabalhador faz, mas também como ele deve progredir. Desse modo, segundo Wolf (2014), a Pedagogia Empresarial surge formalmente na década de 1980 como uma área da educação voltada justamente para desenvolver as competências dos empregados, alinhando o crescimento pessoal às necessidades e estratégias das empresas:

No princípio, seu enfoque era no treinamento dos empregados nas organizações empresariais, que envolviam cursos, projetos e programas, o que foi se aperfeiçoando no decorrer do processo, tendo em vista que para surgir os resultados esperados eram necessárias equipes comprometidas com a educação a ser desenvolvida dentro das organizações (Wolf, 2014, p. 51).

Percebe-se que o foco estava em programas e treinamentos que capacitavam funcionários para desempenharem suas funções específicas. A ideia consistia em usar métodos e estratégias educativas para formar, aperfeiçoar e estimular as capacidades dos indivíduos, alinhando-as aos propósitos da empresa e ao contexto social em que vivem. Segundo Wolf (2014), a Pedagogia deixava de ser apenas algo restrito à escola, passando a fazer parte também das empresas. Alicerçada no pensamento de Fonseca (2007), Wolf (2014) também destaca que o aprendizado precisa ser constante, acompanhando as exigências do século atual, elencando entre as competências que a Pedagogia Corporativa busca desenvolver:

[...] educação continuada e aprendizagem permanente, formação de talentos humanos, desenvolvimento de habilidades e competências para o ambiente de negócios, aprender e aprender sempre e em todas as ocasiões, comunicação e colaboração entre os membros de uma equipe, raciocínio criativo, resolução de problemas organizacionais, aprendizagem e conhecimento tecnológicos, desenvolvimento da liderança e aprendizagem coletiva (Wolf, 2014, p. 75).

Segundo Holtz (2006), a Pedagogia Empresarial serve como um “programa de ação” que trabalha não apenas habilidades técnicas, mas também aspectos da personalidade, buscando formar indivíduos mais eficientes e alinhados às exigências do mercado e da sociedade.

A autoria defende que “a Pedagogia é a ciência que estuda e aplica doutrinas e princípios visando um programa de ação em relação a formação, aperfeiçoamento e estímulo de todas as faculdades da personalidade das pessoas, alinhando-se com ideais e objetivos definidos” (Holtz, 2006, p. 6). Já Nichetti (s.d.) destaca que essa metodologia não se limita a treinar funcionários, mas envolve entender suas dificuldades, orientar de forma progressiva e ajudar na adaptação ao ambiente profissional. O objetivo é que esse processo formativo aprimore o capital intelectual dos funcionários e, conseqüentemente, resulte em maior produtividade, melhor desempenho e transformação social, tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele, contribuindo para a manutenção e evolução das organizações e da sociedade.

[...] a pedagogia pretende conhecer todas as dificuldades do funcionário (educando), do chefe (educador), e do ambiente de trabalho; criar princípios, atividades e hipóteses; estudar e aperfeiçoar os resultados encontrados através da atividade investigativa, preparar o funcionário (educando) para a vida mais produtiva, orientar o funcionário (educando) inexperiente, de forma programada e progressiva, adaptando-o às condições do meio em que ele está inserido, agir adequadamente de forma disciplinadora e, por fim, sua execução torna-se eficiente (Nichetti, s.d., p. 5).

Segundo Lopes (2008, p. 32), a Pedagogia Empresarial atua como um “ramo da pedagogia que se ocupa em delinear frentes para que ocorra o desenvolvimento dos profissionais, como um diferencial entre as empresas”. Nesta linha de raciocínio, ela não apenas oferece formas de aprendizagem, mas também “procura favorecer uma aprendizagem significativa e o aperfeiçoamento do capital intelectual [...] para o desenvolvimento de novas competências que atendam ao mercado de trabalho” (Lopes, 2008, p. 32).

Ribeiro (2010) destaca que a Pedagogia Empresarial é uma área que surge da necessidade de desenvolver mão de obra qualificada para demandas internas e a competitividade externa, estruturada em diferentes níveis voltados à formação nas empresas:

Os programas de formação de recursos humanos devem contemplar a Formação Básica (aquisição de conhecimentos e habilidades básicas que facilitam a vida funcional. Relevante para os funcionários operacionais e administrativos de menor qualificação); a Formação Geral (conhecimentos de questões ligadas à Administração Pública e ao desempenho de tarefas); e a Formação Específica para o Cargo (conhecimentos e habilidades para o desempenho das funções inerentes ao cargo) (Ribeiro, 2010, p. 61).

Lopes (2008) complementa ao afirmar que a Pedagogia Empresarial precisa, desde o início, compreender as estratégias de aprendizagem, adaptando-as ao contexto da empresa e das pessoas envolvidas. Dessa feita, seria possível aplicar metodologias adequadas à realidade da organização. Para garantir a eficácia dessa aplicação, Wolf (2014, p. 61) argumenta que é necessário conhecer “o que a gerência espera de cada funcionário e quais são as atividades a serem desempenhadas por cada função”, em outras palavras, deve-se entender tanto as expectativas da empresa quanto as atividades específicas de cada trabalhador. Além disso, a autora destaca a importância de observar se os funcionários compreendem seus papéis – ou o papel que devem performar, ao analisar à questão frente à doutrina de Hochschild (2012), como será feito adiante, – para que o trabalho seja executado de maneira clara e produtiva. Segundo Greco (2005), na chamada “sociedade do conhecimento”⁴, o principal recurso não é mais o capital, a propriedade ou a mão de obra física, e sim o intelecto e a experiência das pessoas:

Todas essas transformações estão nos levando a um novo modelo, a um novo paradigma de organização da economia e da sociedade: uma economia do saber. Estamos diante da famosa e complicada sociedade do conhecimento, na qual o recurso controlador não é mais o capital, a terra ou a mão de obra, mas, sim, a capacidade e experiência dos indivíduos (Greco, 2005, p. 5).

Em contrapartida, Duarte (2008, p. 13) expõe que a ideia de que o sujeito vive em uma sociedade do conhecimento é vista apenas como “uma ideologia produzida pelo capitalismo” para justificar e moldar a realidade atual. Para o autor, não se trata de uma nova sociedade, mas de um discurso que mantém o ambiente de trabalho como um local baseado em hierarquia, de alta imposição e sobrecarga de tarefas, exigindo que o indivíduo seja “resiliente” para atingir o sucesso. Ou seja, que o trabalhador aguente o que for preciso em nome da empresa, como um ser robótico, incansável e desprovido de emoções.

Sob uma perspectiva cultural, Williams (2011, p. 46), ao analisar os escritos de Southey (1829), argumenta a respeito de como os “homens estão sendo reduzidos a máquinas”, ilustrando como o trabalho desde a era industrial foi caracterizado por ser mecânico e repetitivo, como visto, reduzindo a autonomia dos trabalhadores e, conseqüentemente, sua produtividade e humanidade. Isso porque os indivíduos passaram a ser vistos como as próprias máquinas que operavam, como meras ferramentas a serviço da

⁴ Termo cunhado por Peter Drucker em 1968 para se referir a uma espécie de sociedade fundamentada em sua capacidade de inovação, pesquisa e produtiva, em detrimento à hegemonia agrícola/industrial que antes prevalecia.

produção e do acúmulo de riqueza, transformando os trabalhadores em súditos do sistema econômico.

Williams (2011) também critica o papel dos líderes do sistema industrial (tema a ser explorado adiante neste trabalho), sugerindo que estes veem os trabalhadores como instrumentos para gerar riquezas e, nesse caminho, acabam eles próprios tornando-se uma “máquina intelectual” (Williams, 2011, p. 46). Isso significa que, ainda que estejam posicionados em uma escala maior de poder e influência, os líderes, na figura de indivíduos, são igualmente absorvidos pelo sistema, com o objetivo único de aprimorar a eficiência de seus liderados e, com isso, aumentar os lucros do negócio. Entretanto, sem jamais desfrutarem do resultado almejado, tornaram-se parte da engrenagem que prioriza unicamente o capital.

Williams (2011) discute ainda a crítica de Morris (s.d.) à mecanização advinda com o sistema industrial. De acordo com Williams (2011), Morris (s.d.) argumentava que o problema real não se concentrava nas máquinas em si (segundo Williams, Morris defendia sua existência como uma ferramenta de facilitação do trabalho humano), mas no sistema social e econômico no qual foram inseridas como meios de exploração do trabalho, transformando-o em uma atividade alienante. Williams (2011) continua explorando o argumento de Morris (s.d.), ressaltando que este autor culpabilizava o sistema industrial capitalista pelo sucateamento do trabalho ao maximizar o lucro por meio das máquinas:

O prazer no trabalho tinha sido amplamente destruído pelo sistema de produção por máquinas, mas, Morris argumentava, era o sistema, e não as máquinas propriamente ditas, que deviam ser consideradas culpadas. Se o trabalho sensato necessário for mecânico, devo ser ajudado a fazê-lo pela máquina, não para baratear meu trabalho, mas para que o menor tempo possível seja gasto com ele [...]. Sei que para algumas pessoas educadas, pessoas com uma disposição artística, a maquinaria é particularmente desagradável [...] [mas] é o permitir que as máquinas sejam nossos patrões e não nossos servos que tanto fere a beleza da vida hoje em dia. Em outras palavras, é o símbolo do terrível crime em que caímos de usar nosso controle dos poderes da natureza com o objetivo de escravizar as pessoas, sem nos preocupar enquanto isso de quanta felicidade nós roubamos de suas vidas⁵ (Williams, 2011, p. 178).

Igualmente interessante observar o pensamento de Owen (1815), também analisado por Williams (2011), o qual destaca o caráter mercantil e desumanizador da relação empregador-empregado no sistema industrial. O autor argumenta que a lógica deste sistema reduz a relação entre as partes a algo basicamente utilitário, ou seja, onde cada um visa ao benefício próprio, mesmo que seja em detrimento do outro.

⁵ Trecho de Nonesuch Morris (s.d., p. 581, 584-585) apud Williams, Raymond. *Culture and Materialism*. Londres: Verso, 2011, p. 178, referente à obra *How We Live and How We Might Live*.

Já na visão corporativa, autores como Hayek (1987) defendem que a pressão é necessária para manter a produtividade ao afirmar que muitas pessoas precisam de estímulos externos para se dedicarem ao máximo por longos períodos. Segundo Ribeiro (2010), a motivação tem como objetivo provocar mudanças no comportamento das pessoas para melhorar tanto o desempenho profissional quanto o pessoal. Para que isso aconteça, o autor acredita que elas precisam ser estimuladas de forma contínua.

Wolf (2014) argumenta que a motivação age, dessa forma, como um motor que reorganiza as ações das pessoas em direção a objetivos específicos. Nas palavras da autora, “sobre a motivação, convém mencionar que esta deve acontecer de maneira contínua o que implica em provocar movimento [...], sua função principal é a de reorganizar as ações das pessoas em determinadas direções” (Wolf, 2014, p. 72). Porém, para Ribeiro (2010), quando a motivação não está presente, o resultado aumenta a tensão, aborrece, irrita e diminui o desempenho.

Há “ausência de motivação para realizar uma tarefa ou em relação aos resultados que desta resulta, na maioria das vezes, em aumento de tensão emocional, aborrecimentos frequentes, irritabilidade, agressividade, insatisfação, fadiga e baixo desempenho” (Ribeiro, 2010, p. 50).

Nesse cenário de instrumentalização da educação aludido pela Pedagogia Empresarial, é pertinente recorrer à contribuição de Hochschild (2012) e sua teoria sobre o trabalho emocional. A autora entende por trabalho emocional a gestão das emoções para exibir expressões adequadas e visíveis ao público, como sorrisos ou gestos amigáveis, argumentando que essas emoções não são apenas sentidas, mas deliberadamente induzidas ou suprimidas para criar uma imagem que favoreça uma boa experiência para os outros, como clientes ou colegas. “Este trabalho exige que se induza ou suprima sentimentos para sustentar a aparência externa que produz o estado de espírito adequado nos outros⁶ [...]” (Hochschild, 2012, p. 7, tradução nossa).

Para compor sua teoria, Hochschild (2012) se concentrou em como as emoções são geridas profissionalmente no ambiente de trabalho por meio de demandas organizacionais que vão além do comportamento físico, mas exigem do emocional do indivíduo, da regulação de seus sentimentos internos.

De acordo com a autora, “atos de gestão emocional não são atos privados; são usados em trocas sob a orientação de regras emocionais. Regras emocionais são padrões usados em

⁶ Trecho original: “This labor requires one to induce or suppress feeling in order to sustain the outward countenance that produces the proper state of mind in others” (Hochschild, 2012, p. 7).

conversas emocionais para determinar o que é devido e o que é devido na moeda emocional⁷” (2012, p. 7, tradução nossa). Para ilustrar sua tese, a autora estudou aeromoças⁸ de companhias aéreas dos Estados Unidos, conduzindo entrevistas, observações e análise dos treinamentos e diretrizes que recebiam das organizações; bem como cobradores de dívidas, categoria então majoritariamente masculina, cujo foco estava na pressão e autoridade exercida na execução do trabalho.

Desse modo, no caso das aeromoças, Hochschild (2012) evidenciou que o trabalho emocional era essencial: sorrisos constantes e manutenção da calma ao falar com os passageiros não eram somente traços naturais ou desejáveis, mas exigências formais do trabalho. As comissárias de bordo, conforme apontou a autora, foram treinadas para administrar suas emoções, ocultar possíveis desconfortos e até mesmo o cansaço natural após longas horas de voo. Esse esforço para transparecer uma emoção “genuína” destinava-se ao propósito de tornar a experiência dos clientes da companhia mais agradável e, para tanto, o sentimento real era irrelevante.

Com relação aos cobradores de dívidas, a análise de Hochschild (2012) auferiu o oposto do que foi constatado com as aeromoças: no lugar dos sorrisos e gestos cordiais, o trabalho dos cobradores se pautava na pressão e frieza emocional com o cliente. Afinal, na execução das atividades destes trabalhadores, o objetivo girava em torno de reprimir sentimentos como empatia ou desconforto ao cobrar os devedores. Do mesmo modo que as aeromoças, passaram por treinamentos específicos voltados à regulação de suas emoções, para que pudessem manter a distância emocional entendida como necessária pela empresa para o cumprimento exímio de suas atividades. Mesmo se houvesse internamente alguma espécie de compadecimento, o empregado era treinado a “desligar” suas emoções em prol de sua considerada eficiência.

Tanto aeromoças quanto cobradores de contas provavelmente se sentem atraídos por seus empregos porque já possuem as qualidades pessoais necessárias para o desempenho da função. Entre as aeromoças, a presença dessas qualidades é amplamente garantida por uma criteriosa triagem pela empresa, e entre os cobradores de contas, é garantida pela alta taxa de rotatividade – aqueles que não gostam do trabalho logo pedem demissão. Em ambos os empregos, os trabalhadores frequentemente falam sobre a necessidade de conter seus sentimentos para desempenhar suas funções. Em ambos, os supervisores impõem e monitoram essa

⁷ Trecho original: “*Acts of emotion management are not simply private acts; they are used in exchanges under the guidance of feeling rules. Feeling rules are standards used in emotional conversation to determine what is rightly owed and owing in the currency of feeling*” (Hochschild, 2012, p. 7).

⁸ Hochschild empregou o termo *flight attendants* (comissários de bordo) para se referir a “aeromoças”, público-alvo de sua pesquisa nas companhias aéreas, denotando-se, pois, um aspecto de gênero interseccionado com a profissão, no caso, o feminino (Hochschild, 2012, p. 146).

contenção, e a contenção costuma ser um desgaste pessoal. Assim como a aeromoça, o cobrador de contas lida com os clientes⁹ (Hochschild, 2012, p. 146, [tradução nossa]).

Vale destacar que o trabalho emocional de Hochschild (2012) será aprofundado durante a análise dos cursos da UniBB. Por isso, este tópico se ateve brevemente à lente crítica oferecida pela autora para compreender como, no contexto das organizações, as exigências sobre os trabalhadores não se limitam apenas à produtividade técnica, mas se estendem ao controle e à gestão das emoções.

Em síntese, ao relacionar as teorias culturais expostas anteriormente à Pedagogia Empresarial, ao propor uma formação voltada para o desenvolvimento de competências comportamentais, como empatia, resiliência, proatividade e motivação, revela-se uma ferramenta de gestão que busca moldar não apenas o “fazer”, mas o “sentir” dos trabalhadores. Hochschild (2012) evidencia como os sujeitos são ensinados a produzir e controlar suas expressões emocionais de acordo com as expectativas institucionais, gerando, muitas vezes, um estranhamento de si.

Nesta luz, pode-se afirmar que os discursos da Pedagogia Empresarial contribuem para a produção das subjetividades alinhadas aos objetivos corporativos, cerne desse trabalho, operando sobre a interioridade dos indivíduos para promover uma determinada imagem de empregado ideal, comprometido, otimista, adaptável e emocionalmente disponível, o que revela, por fim, que o processo educativo corporativo ultrapassa a mera capacitação técnica e adentra a formação emocional dos sujeitos, em consonância com a cultura e os valores da empresa.

Sob essa ótica, a análise proposta neste tópico sobre a Pedagogia Empresarial auxilia a compreender que, ao priorizar a formação voltada à produtividade, eficiência e ao alinhamento com os interesses estratégicos das empresas, afasta-se das concepções críticas culturais de formação do sujeito, centrando-se na instrumentalização dos indivíduos para atender às exigências do mercado, conforme abordagem a ser trabalhada ao final dessa dissertação.

⁹ Trecho original: “*Both flight attendants and bill collectors are probably attracted to their jobs because they already have the personal qualities required to do the job. Among flight attendants the presence of these qualities is largely assured by careful company screening, and among bill collectors it is assured by the high turnover rate-those who dislike the work soon quit. In both jobs, workers often speak of having to curb their feelings in order to perform. In both, supervisors enforce and monitor that curbing, and the curbing is often a personal strain*” (Hochschild, 2012, p. 146).

1.3. Currículo na Educação Corporativa

No cenário de alinhamento das competências individuais às necessidades das organizações, o currículo corporativo emerge como um objeto de estudo por se constituir um instrumento estruturante e direcionador dos processos de aprendizagem dentro das empresas. Enquanto a EC e a Pedagogia Empresarial fornecem a base metodológica e estratégica para a formação dos trabalhadores, o currículo corporativo organiza e traduz essas diretrizes em programas específicos de aprendizagem, consonantes às competências desejadas e aos objetivos da organização. Não obstante, o desenvolvimento de um currículo corporativo bem planejado envolve mais do que a simples oferta de treinamentos: ele é construído a partir das demandas da empresa, levando em consideração as habilidades técnicas e as comportamentais necessárias para o desempenho dos indivíduos, como visto até aqui.

Zanotta (2016, p. 51) elucida que a escolha do currículo “deve seguir um ritual de reflexões profundas acerca do meio onde será inserido, acerca das pessoas a quem esse currículo irá impactar, acerca do tipo de negócio que a empresa atua”, englobando aqui as estratégias empresariais normalmente ligadas não somente aos resultados esperados, mas também diversidade, cultura e valores do negócio. Desse modo, ao pensar na formação de um currículo tradicional, tal como encontrado em ambientes escolares e universitários, é possível perceber conceitos comuns ao mundo corporativo, haja vista que ambos têm o escopo de organizar conteúdos, administrar programas e estabelecer níveis de complexidade.

Nesse sentido, cabe atentar à definição de Zanotta (2016), com base em Pacheco (1996), sobre currículo, a qual argumenta ser este uma espécie de ‘plano de estudos’. O “currículo corresponde a um plano de estudos ou a um programa muito estruturado e organizado, tendo sempre como base os objetivos, conteúdos e atividades estabelecidos conforme a natureza das disciplinas” (Zanotta, 2016, p. 52). A partir disso, pode-se compreender o conceito de currículo como o ato de planejar conteúdos a serem transmitidos e resultados a serem alcançados.

Ao analisar a reflexão acima proposta, depreende-se que o desenvolvimento de um currículo corporativo coaduna com as ideias trabalhadas no currículo por competências apresentado por Jacques Delors (1998) e citado por Albuquerque (2017, p. 121), o qual considera como pilares “aprender a conhecer, abertura para o conhecimento; aprender a fazer, ousadia para fazê-lo; aprender a conviver, saber conviver fraternalmente com o outro e aprender a ser, [...] o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver”.

Tal paralelo pode ser traçado ao entender a EC como uma metodologia de educação destinada a ensinar um conteúdo específico aos seus alunos e, por meio disso, melhorar suas performances enquanto trabalhadores para que gerem mais resultados. O foco da EC está, ora, em transmitir uma informação que possa ser facilmente replicada na vida laborativa. Ou seja, o aluno da EC conhece o assunto, o coloca em prática e o leva para a rotina na empresa, tal como prevê o Relatório.

Além disso, segundo Zanotta (2016), outros órgãos reguladores da educação também direcionam a construção de um currículo corporativo, tal como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Declaração Mundial sobre Educação Superior de 1998, na qual define permissões para a educação que devem ser consideradas na EC, por se tratar majoritariamente do ensino de adultos:

- Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais;
- Prover oportunidades para aprendizagem permanente;
- Implementar a interdisciplinaridade;
- Reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade;
- Utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas;
- Criar novos ambientes de aprendizagem (Zanotta, 2016, p. 53).

Cada uma das permissões acima versa sobre como trabalhar a educação, neste contexto, a EC, como uma ferramenta que impacta o mundo do trabalho de forma significativa. Ainda sobre a construção de um currículo e a regulação política exercida sobre ele, é preciso abordar também a regulação cultural, tal como entendida por Hall (1997). Isso porque o autor argumenta que este tema versa sobre a manutenção do poder e da hegemonia de certos grupos sociais sobre outros. Ou seja, através de imposição de valores, crenças e normas, há a influência na maneira como as pessoas pensam, agem e se relacionam.

Percebe-se, pois, que um currículo orientado por competências tem como fim estabelecer aprendizagens que possam ser replicadas na prática, e é nesta ótica que o desenho do currículo dentro de uma organização se pauta. Com o enfoque na UniBB, pergunta-se: há o objetivo de regular a cultura dentro da empresa a partir de um currículo corporativo-educacional? Se sim, como isso é feito? Por meio de seus cursos? Seriam eles os responsáveis por regular o trabalhador? Ou, pelo menos, uma tentativa de regulação?

Para encontrar as respostas às perguntas acima, faz-se imperioso entender que, para a construção de um modelo curricular corporativo, Zanotta (2016, p. 55) aponta que devem ser observadas 5 etapas: “1. Elaboração de uma matriz de competência; 2. Determinação dos

componentes; 3. Definição dos níveis de desempenho; 4. Avaliação das competências identificadas; e 5. Avaliação do processo”. Ponto a ponto, a construção do currículo passa por fases que investigam o processo de trabalho, identificam perfis, definem competências básicas, desenham estruturas programáticas e estratégicas, constroem o conhecimento a ser transmitido e definem processos avaliativos de aprendizagem que serão propagados de modo a solidificar a cultura do negócio, entre outras atribuições.

Partindo desse ponto, Hall (1997) enfatiza a importância da identidade na regulação cultural. O autor argumenta que a cultura desempenha um papel indispensável na formação da identidade individual e coletiva, influenciando como as pessoas se veem e são vistas pelos outros:

[...] a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um ‘eu verdadeiro e único’, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós (grifo do autor) pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos [...] (Hall, 1997, p. 26).

A regulação cultural, portanto, aplicada ao currículo corporativo, envolve estabelecer padrões de identidade profissional que podem ser usados para disseminar os propósitos da empresa em relação à construção da identidade ideal de seus funcionários, ponto em que é possível observar uma conexão entre o currículo na EC e o currículo acadêmico. Ambos os currículos, acadêmico e corporativo, têm um sistema de construção fundamentado em processos de ensino, aprendizagem, avaliação, resultados e certificação. Na UT, o aluno cursa disciplinas, é avaliado por elas, coloca em prática seus ensinamentos e, então, recebe um certificado que o habilita para exercer sua profissão no mundo do trabalho. Em uma UC, o caminho é o mesmo: tem-se o estudo do conteúdo, a prática, a avaliação e o certificado.

Entretanto, há uma grande diferença entre as UTs e as UCs, que não se pode desconsiderar: ao passo que as UTs desenvolvem seus currículos em torno da teoria, as UCs o fazem em torno do alinhamento conceitual às atividades práticas realizadas na organização (Zanotta, 2016). Isso acontece porque na EC entende que a prática é o que determina os conhecimentos e as habilidades que os trabalhadores precisarão aprender para melhorarem questões como os resultados do negócio, o clima organizacional, o relacionamento interpessoal, entre outras.

A universidade tradicional forma o indivíduo e as universidades corporativas atuam de forma que as pessoas se encaixem nos procedimentos da empresa. Reforçando

seu aspecto de modelo tradicional na gestão, a organização sempre se preocupou em inculcar seus valores éticos e morais dentro do negócio, em seus colaboradores. Numa organização em que seu conjunto de valores é muito praticado no seu cotidiano e, por isso, muito conhecido por seus colaboradores, fica ainda mais fácil essa função que a universidade corporativa acumula em alinhar seus aspectos culturais ao comportamento de seus colaboradores, dentre eles, valores, ética, transparência e disciplina (Zanotta, 2016, p. 105).

Chiavenato (2016, p. 65) afirma que este alinhamento ocorre por meio da adequação da estrutura empresarial e sua cultura à estratégia do negócio (como apresentado no início deste trabalho), reforçando que “os processos organizacionais precisam também estar alinhados à estratégia a fim de que os objetivos organizacionais sejam alcançados com êxito”. A partir dessa identificação, o conteúdo é validado e constitui-se o currículo corporativo.

Destaca-se que não há um currículo prescrito, ou seja, ele é elaborado de acordo com a necessidade da instituição. Uma mesma empresa, por exemplo, pode ter currículos diferentes, tendo em vista que cada cargo e função exigem demandas de conteúdos distintos. O ponto em comum entre todos é sustentado pelos valores e pela cultura empresarial, ou seja, os cursos pairam ao redor dessas premissas, que atuam como o norte a ser seguido no desenvolvimento das atividades curriculares.

Outra diferença a ser ressaltada é quanto à validade do conhecimento. Autores do campo da EC como Meister (1999) indagam sobre uma necessidade constante de atualização do currículo, haja vista a rapidez com que o mundo corporativo evolui seus sistemas e métodos de trabalho. Por esse motivo, conforme trazido à baila por Zanotta (2016), Meister (1999) defende a elaboração de um currículo que incorpore os chamados três Cs, quais sejam “Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas” (Zanotta, 2016, p. 56).

Os três Cs, de acordo com Zanotta (2016), pertencem ao currículo básico da UC, presentes em diversos programas de aprendizagem da EC. Por Cidadania Corporativa, entende-se que a cultura, os valores, as tradições e a visão da empresa devem ser compartilhados por todos na companhia. Estrutura Contextual refere-se à noção de negócio que deve ser disseminada a todos. Já as Competências Básicas são o conjunto de habilidades específicas que devem ser desenvolvidas para uma boa performance na empresa.

Por meio dos preceitos dos três Cs, Zanotta (2016) defende que o currículo da UC se distancia da UT novamente, por focar além das habilidades técnicas, na cultura e valores organizacionais, abrangendo toda a cadeia de valor, ou seja, tudo aquilo que gera receita para a empresa. Com isso, a autora afirma que o “[...] currículo da educação corporativa faz com

que os funcionários percebam qual o seu lugar dentro do processo e qual o seu papel dentro da missão da empresa” (Zanotta, 2016, p. 61).

Nesse sentido, Zanotta (2016, p. 58) afirma que muito se critica, no campo da EC, a efetividade do que se ensina na sala de aula e o que as empresas, de fato, buscam em seus profissionais. “É possível constatar que o mercado de ensino superior brasileiro apresenta uma lacuna entre o que se ensina nas salas de aula e o que as empresas necessitam de competências, para que seus profissionais e talentos desempenhem melhor suas atividades”.

Sobre competências, Perrenoud (1999) as define como habilidades adquiridas que não são inatas ao ser humano, exigindo esforço e dedicação para serem desenvolvidas. O próprio ato de falar, conforme destacado pelo autor, embora a maioria dos seres humanos tenha capacidade genética para isso, não é uma habilidade com a qual se nasce. Ela é adquirida e aprimorada por meio de muita prática. Da mesma forma, uma competência, nesta visão, não é algo garantido ou geneticamente herdado. Aprender é o que transforma a possibilidade em realidade, afinal,

[...] nenhuma competência é estimulada desde o início. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve aprender a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências, no sentido que será aqui utilizado, são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie (Perrenoud, 1999, p. 20).

Perrenoud (1999, p. 24) vai além e entende que uma competência só é de fato aprendida quando se torna algo natural para uma pessoa, algo que possa ser utilizado de maneira automática, sem que se pense muito a respeito ou demande muita energia, tal como “beber em um copo”. Para o autor, isso acontece ao se organizar conhecimentos em padrões mentais, ou “esquemas”, como citado por ele, que possibilitam a aplicação de conhecimentos de forma fluida e são adquiridos por meio da prática.

Interessante observar que Perrenoud (1999), em consonância com teorias empresariais anteriormente expostas, também afirma que as competências no mundo do trabalho estão diretamente ligadas à prática profissional, associando seu desenvolvimento às demandas laborais. Portanto, o autor reforça a ideia da necessidade de treinar para a prática, capacitando os trabalhadores de acordo com a função exercida, princípio do qual se vale a EC para embasar a necessidade de seus treinamentos, construindo uma formação profissionalizante baseada na realidade vivida pelos trabalhadores – um mecânico de automóveis, por exemplo, precisa aprender sobre peças, entender basicamente da estrutura de engenharia que “dá vida”

ao motor, conhecer as ferramentas adequadas para cada problema etc. Ou seja, seguindo o conceito de Perrenoud (1999), o planejamento curricular deste treinamento deveria ser embasado pelas situações reais enfrentadas pelo profissional.

[...] toda competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional instituída, emergente ou virtual. Pretende-se, nas formações profissionalizantes, preparar para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de uma certa generalidade (Perrenoud, 1999, p. 37).

Neste cenário, a empresa poderia, então, contratar um profissional que já saiba realizar o conserto; ou treinar um funcionário atual para aprender a fazê-lo. O trabalhador contratado por já conhecer o veículo conseguirá iniciar o trabalho rapidamente por ter maior experiência e habilidade. Mas o funcionário que já está na empresa e precisa de treinamento para a tarefa, pode até não ser o mais habilidoso, porém já está imerso na cultura do negócio, conhece os processos e as pessoas, o que pode justificar o investimento em treiná-lo. A escolha final dependerá de uma análise individualizada da realidade de cada organização. Qual opção trará mais vantagens financeiras? Qual reduzirá o tempo de produção e execução da tarefa?

[...] a cada custo organizacional deve corresponder um benefício em contrapartida. Assim, surgem duas ideias básicas: de um lado, a de que as pessoas constituem um ativo para a organização; e de outro, que se torna necessário conhecer o custo de obtenção e manutenção desse ativo e da sua lei de amortização ou retorno. Daí a noção capitalista de que todo ativo deve ser rentável, tendo em vista um dos objetivos da organização, que é o lucro. Todavia, no mundo moderno, o capital financeiro está cedendo lugar ao capital intelectual, que é um ativo intangível e de difícil mensuração e avaliação. Ocorre que o capital intelectual constitui o ativo que mais traz retornos à organização e é indiscutivelmente o principal motor que garante o sucesso organizacional (Chiavenato, 2016, p. 448).

Vale ressaltar que, no ambiente empresarial, a curva de aprendizagem deve ser curta; quanto mais rápido se aprende e se está preparado para executar o serviço, melhor para o empresário que ganha a força de trabalho que lhe rende resultados. Perrenoud (1999) propõe um modelo de competências (a princípio destinado para crianças) em ciclos de três anos, na qual habilidades são desenvolvidas ao longo desse intervalo de tempo.

Entretantes, na cultura empresarial, três anos para que alguém aprenda uma habilidade e comece a executá-la em suas atividades é tempo demais. Afinal, “tempo é dinheiro” para a empresa. Busca-se algo rápido para que o conhecimento básico para a execução da tarefa seja transmitido o quanto antes, para que logo a pessoa possa ocupar seu

posto de trabalho integralmente. O que o mercado de trabalho espera é que as pessoas consigam resolver os problemas do dia a dia rapidamente, mas mantendo a eficiência.

Ainda sobre o ambiente empresarial, Perrenoud (1999) discorre sobre a redução da ideia de competência a somente conhecimentos específicos adquiridos no ambiente de trabalho ou exercício da função, os quais complementariam as competências obtidas por meio de formações prévias. Para o autor, esta é uma concepção limitada, haja vista seu entendimento de competências como algo muito além de conhecimentos locais. O autor defende a noção de competência como um envolvimento em todo o conjunto construtivo de esquemas mentais, os quais permitem a um profissional utilizar seus conhecimentos de maneira eficiente, estratégica e adaptável, contrastando, dessa feita, com o princípio de acúmulo de conhecimentos.

Existe até a tentação, nessa perspectiva, de reduzir a competência à aquisição de ‘conhecimentos locais’ que completam os conhecimentos gerais assimilados durante a formação de base. Isso equivaleria a ignorar o fato de que, mais além dessa aquisição indispensável, a competência situa-se além dos conhecimentos. Não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento (Perrenoud, p. 35, 1999).

Seguindo neste raciocínio, Perrenoud (1999, p. 36) aponta que as competências exercem um papel estratégico no mercado de trabalho, já que “as competências podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado”. A partir deste argumento, pode-se depreender que o autor intui a atuação das competências como ponto de apoio no processo de desenvolvimento e adaptação às exigências do mercado, principalmente ao afirmar que elas “fornecem os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (Perrenoud, 1999, p. 36-37). Ou seja, para o autor, as competências formam profissionais e seres humanos capazes de lidar com desafios, resolver conflitos, se comunicar de forma assertiva, entre outras habilidades consideradas indispensáveis ao trabalhador, afinal “toda competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional instituída”.

Outra reflexão pertinente proposta por Perrenoud (1999) trata sobre o sistema educacional, o qual, segundo o autor, foi estruturado em sua essência para preparar os estudantes para os estudos superiores, especialmente a universidade:

Historicamente, a escolaridade tem sido construída para preparar os estudos universitários. E muito recente a preocupação com sua relação com as situações da vida profissional e não-profissional. Paradoxalmente, essas perguntas são feitas,

sobretudo, desde que a escola obrigatória não desemboque mais do que marginalmente sobre o mercado de trabalho (Perrenoud, 1999, p. 48).

Entretanto, sob essa ótica, teria a escola deixado de ser uma garantia de acesso direto a boas oportunidades no mercado de trabalho por “se preocupar demais” com a vida acadêmica? Como equilibrar formação acadêmica e a necessidade de preparar os indivíduos para a vida profissional?

Nessa seara, pode-se cogitar o possível risco de instrumentalização da educação, ou seja, de reduzir sua finalidade a preparar o indivíduo para o trabalho, negligenciando questões como formação de pensamento crítico, valores éticos e até mesmo a construção de cidadania. Ao mesmo tempo, na visão empresarial, há o perigo oposto: manter um currículo voltado ao teórico, desconectado das realidades concretas. Este, inclusive, é um dos grandes receios de muitas empresas ao contratar profissionais jovens e menos experientes¹⁰: a falta de vivência prática e, neste ponto, justifica-se a necessidade do investimento em treinamentos neste temor, no argumento de que é preciso capacitar profissionais para que desempenhem seus papéis não como os melhores trabalhadores que podem ser, mas de acordo com o que é necessário para a empresa.

Perrenoud (1999, p. 50) considera o ensino profissionalizante uma alternativa às escolas e universidades, diante da suposta carência de treinamento prático oferecido por essas instituições. O autor pondera que estágios e atividades práticas, de forma geral, são “dispositivos claramente orientados para o desenvolvimento de competências”, ao mesmo tempo em que questiona a responsabilidade dos diferentes níveis de ensino (básico, médio e superior) em garantir a prática do aprendizado.

Segundo Perrenoud (1999), há uma crítica ao modo como cada nível de ensino tende a assumir apenas uma responsabilidade parcial na construção do conhecimento, o que gera lacunas no processo formativo. Essa lógica pressupõe que o desenvolvimento da prática será papel do nível seguinte, uma tarefa que hoje tem sido frequentemente assumida pelas empresas, conforme suas próprias visões sobre o sistema educacional.

Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida (Perrenoud, 1999, p. 50).

¹⁰ **BAND.** Geração Z: empresas evitam contratar pessoas mais jovens. *Jornal da Band*, 15 fev. 2024. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/jornal-da-band/videos/geracao-z-empresas-evitam-contratar-pessoas-mais-jovens-17223887>. Acesso em: 19 abr. 2025.

Aqui, o autor sublinha a importância de uma intencionalidade clara no processo de ensino, que deve buscar continuamente conectar os saberes à realidade vivida pelos alunos. Sem isso, não haveria momento prévio ao trabalho em que os indivíduos pudessem aplicar o que aprenderam no mundo real e, desse modo, não formariam competências aplicáveis ao meio profissional, pois o conhecimento se tornaria esquecível.

Nesse sentido, alicerçada em Perrenoud (1999), Zanotta (2016) argumenta que o currículo por competências é uma maneira de levar os alunos a trazerem para a sala de aula suas próprias realidades e, a partir delas, atribuírem significados ao conhecimento. Conforme a autora, “tal ação visa articular a realidade sócio-contextual do educando com as atividades propostas, e a partir dela desenvolver atitudes que integrem os conteúdos trabalhados em sala de aula” (Zanotta, 2016, p. 81).

Dessa forma, se, por um lado, o conteúdo traz significado para o trabalhador e a empresa busca desenvolver as competências desejadas, de modo que se reflitam nas habilidades individuais e comportamentos dos colaboradores, por outro, “as empresas buscam trabalhadores que tenham competências individuais ou possam desenvolvê-las com facilidade” (Zanotta, 2016, p. 74). Assim, as organizações passam a incutir em seus profissionais os valores e a cultura do negócio por meio da formação de um currículo corporativo, utilizando-o como instrumento de implementação da Educação Corporativa (EC).

1.4. Implementação da Educação Corporativa

Como visto, a EC tem, em sua essência, a finalidade de auxiliar as empresas a atingirem suas metas por meio da melhoria do desempenho profissional dos trabalhadores. Vieira e Francisco (2012, s.p.) apontam que “o objetivo de qualquer programa de EC é o aumento das competências básicas do trabalho e do capital intelectual da empresa”.

Isso porque, segundo os autores (Vieira; Francisco, 2012), uma das maiores preocupações das empresas nos últimos anos gira em torno da competitividade perante a concorrência, em permanecerem relevantes para o mercado em que atuam. Por isso, elas seriam “obrigadas” a traçarem mecanismos capazes de as distinguirem das demais, o que envolve alavancar o desenvolvimento de seus trabalhadores, reformulando a maneira como as pessoas enxergam o trabalho e se percebem nele, ou seja, uma verdadeira revolução cultural e emocional em que não basta apenas fazer, é preciso exceder expectativas.

Fleury e Fleury (2001) argumentam que construir uma nova cultura organizacional implica em desenvolver uma cidadania corporativa que se relacione com a estrutura do

negócio. Isto envolve promover a disseminação de valores, crenças e tradições em todas as pessoas na empresa, criando um senso de orgulho e pertencimento com o intuito de fortalecer o vínculo empresarial.

Nesse raciocínio, pode-se depreender que a EC se firma sob a égide da criação de uma cultura empresarial orientada por competências que visam desenvolver habilidades consideradas essenciais para a empresa (Fleury; Fleury, 2001) por meio da gestão do conhecimento e de pessoas. A EC seria implantada a partir de uma “agenda” da organização ao identificar necessidades críticas. Segundo Vieira e Francisco (2012, s.p.), “a decisão de iniciar uma unidade da EC parte dos responsáveis pela estratégia da organização”, ao entenderem a EC como uma ferramenta de aprimoramento do capital. Bohlander, Snell e Sherman (2003) demonstram uma sequência de implantação em quatro etapas: avaliação das necessidades, projeto, implantação e avaliação.

Para a avaliação das necessidades, realiza-se um diagnóstico das competências existentes e daquelas que necessitam de desenvolvimento, sempre com base nos interesses da empresa e em conformidade com o alinhamento estratégico do negócio. Só então ocorre a etapa de desenvolvimento do projeto de Educação Corporativa (EC), na qual são planejadas ações com o objetivo de suprir as necessidades identificadas — fase em que se insere o currículo corporativo.

Já na fase de implantação, Vieira e Francisco (2012, s.p.) apontam que, no projeto, “[...] as decisões de direcionamento das ações são tomadas [...]; essa etapa é caracterizada pela customização das ações, visto que são as próprias empresas que escolhem as metas para o período, por terem missões específicas”. Por fim, a avaliação consiste em verificar a eficácia das fases anteriores, analisando se as necessidades levantadas ainda persistem ou se foram, de fato, solucionadas por meio da EC.

Para tanto, segundo o consenso de autores da área, como Eboli (2004), Meister (1999) e Alves (2014), a avaliação é realizada por meio de métricas que visam medir o desempenho, o engajamento e o progresso dos trabalhadores. Essas métricas são divididas em indicadores de curto, médio e longo prazos, os quais podem incluir — mas não se limitam a — os exemplos que se apresentam a seguir.

Quadro 4: Indicadores de curto, médio e longo prazo

Indicadores de curto prazo:	Indicadores de médio/longo prazo:
Métricas de desempenho: Refletem o progresso e a conquista de objetivos por parte dos trabalhadores. Podem incluir o tempo necessário para concluir uma tarefa, a taxa de acertos em uma atividade ou o número de treinamentos concluídos. Essas métricas oferecem uma visão clara do desempenho individual e coletivo.	Métricas de retenção: Avaliam a taxa de retenção dos trabalhadores na empresa após a implementação da EC. Essa métrica indica o quanto a EC contribui para aumentar o engajamento e a satisfação com o trabalho.
Métricas de engajamento: Avaliam a participação ativa dos trabalhadores, considerando o número de interações realizadas, a frequência de uso da plataforma de aprendizagem ou a taxa de conclusão de desafios propostos. Além disso, indicam o nível de envolvimento com o programa educacional.	Métricas de produtividade: Medem o aumento da produtividade e eficiência dos trabalhadores após a implementação da EC. Isso pode incluir indicadores como tempo médio para completar tarefas, volume de trabalho realizado em determinado período ou melhoria nos resultados de projetos.
Métricas de aprendizagem: Medem o progresso e a aquisição de conhecimento. Podem incluir a melhoria nos resultados de avaliações, a capacidade de aplicar conceitos aprendidos no ambiente de trabalho ou a resolução de problemas com maior eficiência.	Métricas de satisfação e clima organizacional: Avaliam o impacto da EC na satisfação geral das pessoas e no clima organizacional. Isso pode ser medido por meio de pesquisas de satisfação, avaliações de clima organizacional ou feedback coletado em relação à experiência com a EC.
	Métricas de retorno sobre o investimento: Verificam se o investimento da empresa em EC está retornando em resultados como melhoria nos processos, redução de erros, domínio das atividades etc.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos conceitos elencados por Eboli (2004), Meister (1999) e Alves (2014), dentre outros autores.

Ao coletar e analisar essas métricas, as empresas obtêm os resultados que consideram relevantes para medir o desempenho e o impacto das ações de EC na organização e entender se a fase de implementação pode ser concluída ou se ajustes serão necessários. Uma vez finalizada, a EC se materializaria no dia a dia das companhias, com o propósito de tornar-se um instrumento de disseminação cultural, conforme coaduna Eboli (2004):

As organizações precisam consolidar e disseminar seus valores e princípios básicos de forma consistente, para que eles sejam incorporados pelas pessoas, tornando-se norteadores de seu comportamento e permitindo o direcionamento entre objetivos e valores individuais e organizacionais, construindo-se assim a identidade cultural (Eboli, 2004, p. 43).

Dessa forma, é possível constatar que, ao falar de EC, Pedagogia Empresarial, Currículo Corporativo, treinamento, desenvolvimento, estratégia empresarial etc., são todos elementos que caminham juntos na prática organizacional. As companhias, em geral, se voltam para ferramentas capazes de tangibilizar essas ações, alcançar e fomentar padrões de qualidade tido como competitivos e superiores aos seus concorrentes. Neste ponto, está outro ferramental: as UCs, objeto de estudo a seguir.

2. BANCO DO BRASIL E UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL

2.1. Banco do Brasil: Contexto histórico

De acordo com Faoro (2000), o Banco do Brasil foi instituído em 12 de outubro de 1808 por D. João VI, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil. Sua criação integrou um conjunto de medidas econômicas e financeiras adotadas à época, diante da escassez de fundos disponíveis e da necessidade de estabelecer mecanismos para a expedição de pagamentos e o desenvolvimento de negociações mercantis. Segundo o autor, o Banco do Brasil foi criado como parte de uma “obra quase nacionalista capaz de convertê-la [a colônia] numa nação independente” (Faoro, 2000, p. 301), em uma tentativa de criar uma base sólida sobre a qual a economia do Estado pudesse se sustentar.

Já Cardoso (2010, p. 170) elucida que o Banco foi concebido com “uma tripla função de garantia de melhoramentos no financiamento do Estado”, ou seja, como um instrumento que permitisse à Corte Real assegurar sua instalação no país e, ao mesmo tempo, manter suas regalias econômicas às custas do Estado.

Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2001) considera que um dos objetivos primordiais de D. João VI, ao criar o Banco, era de fato a manutenção da Corte em terras brasileiras, angariando recursos para sustentá-la.

De forma unânime, [...] consideram os autores que um dos principais objetivos da fundação do Banco do Brasil era a manutenção da estrutura e aparato que sustentavam a monarquia, uma forma de angariar recursos para fazer frente às imensas despesas geradas pela manutenção da Corte no Brasil (Rodrigues, 2001, p. 43).

De acordo com Rodrigues (2001), para garantir o sucesso de sua empreitada, D. João VI buscou adquirir capital junto aos principais comerciantes e proprietários rurais da época, muitos os quais eram traficantes de escravos. Não à toa, segundo o autor, um dos primeiros Diretores do Banco do Brasil foi João Rodrigues Pereira de Almeida, gigante do mercado atacadista do Rio de Janeiro, armador, industrial e traficante de escravos. Como uma das figuras mais abastadas da época, foi um dos principais credores do Tesouro e, com isso, adquiriu um volume de ações do banco que lhe garantiram a cadeira na Direção.

Os interesses da instituição eram sobretudo pessoais, prevalecendo aquilo que beneficiava a Coroa e os detentores de poder. As ações questionáveis do BB eram muitas.

Entre elas, Rodrigues (2001) destaca a liberdade dada a figuras como o próprio Diretor João Rodrigues, que simplesmente podia emprestar dinheiro a si mesmo por meio do Banco, se necessário; além do estabelecimento pelo Governo de um caixa central destinado à compra de ouro e prata em nome dos diretores.

[...] João Rodrigues Pereira de Almeida, um dos primeiros a obter vantagens com a política do governo imperial, imediatamente após a instalação da Corte no Rio de Janeiro, era um dos maiores atacadistas do Rio de Janeiro, e também banqueiro, industrial, armador, e, é claro, traficante. Pereira de Almeida ganhou uma importância muito grande nos centros de poder. Homem abastado em recursos tornou-se um dos maiores credores do Tesouro e a compra de ações do banco recém fundado garantiu-lhe de imediato o cargo de diretor da instituição, o que [...] lhe dava ainda o direito de emprestar dinheiro para si mesmo (Rodrigues, 2001, p. 43).

Conforme Cardoso (2010, p. 173), “durante os dois primeiros anos de funcionamento, o aspecto mais significativo da atividade do banco refere-se às atribuições da sua agência em Londres”. Dessa maneira, o Banco do Brasil destinava-se às tratativas comerciais envolvendo produtos cuja comercialização era exclusiva do país, como diamantes, pau-brasil, marfim e urzela — espécie de fungo do qual se extrai um corante azul-violáceo, muito utilizado na tinturaria da época. Para tanto, a agência situada em Londres, Inglaterra, era utilizada para colocar esses produtos na praça europeia.

Todavia, Rodrigues (2001) afirma que os contratos firmados eram frágeis e favoreciam o contrabando, o que comprometia a renda obtida. Segundo o autor, essa má administração gerou boatos sobre a forma como o Banco do Brasil era conduzido, a capacidade das autoridades de gerir seus recursos e até mesmo denúncias de desvio de dinheiro.

Não é de admirar que tão cedo o Banco do Brasil tenha sido alvo de boatos sobre má administração dos recursos e mesmo de extravios de dinheiro, e, dadas as relações de dependências entre o governo imperial e os próprios envolvidos nos boatos, como suspeitos, também não é de admirar que o governo tenha agido não no sentido de apurar as denúncias de corrupção mas, ao contrário, no sentido de penalizar aqueles que eram denunciados como responsáveis pela propagação dos boatos (Rodrigues, 2001, p. 44).

Rodrigues (2001) também expõe como não era favorável à imagem do BB o fato de que D. João VI nomeava para os cargos na instituição não as pessoas mais competentes para as funções, mas membros da corte necessitados de apoio em virtude de terem vindo para o Brasil como fugitivos, ou aqueles porventura desempregados. Nesta toada, o autor aduz que “os dados referentes a 1816 apontam a existência de um total de 39 funcionários. Em 1817

esse número subiu de 39 para 45 funcionários” (Rodrigues, 2001, p. 44), alta quantidade de pessoas para a época. Vale destacar que os salários da instituição eram altíssimos, tendo seus administradores remunerações compatíveis aos de cargos como os Ministros da Real Fazenda e da Administração da Justiça (Vianna, 1994), funções do elevado escalão governamental.

Em 1821, Cardoso (2010) expõe que os prejuízos assumidos pelo Banco do Brasil eram tamanhos que, por meio de um novo decreto, a Coroa Portuguesa assumiu o passivo como dívida nacional, dando como garantia aos credores diamantes e joias reais. Contudo, no mesmo ano, com o retorno de D. João VI a Portugal, que levou consigo a maior parte dos recursos financeiros da instituição, o decreto fora invalidado, provocando o endividamento do BB e sua insolvência.

O reconhecimento da gravidade da situação foi confirmado pelo decreto de 23 de março de 1821, o qual assume o passivo do banco como dívida nacional, já que era resultante dos empréstimos para financiamento de despesa pública, sendo dada a garantia de empenho do Real Erário através da (promessa de) entrega de diamantes e joias como meio de pagamento de tais dívidas (Cardoso, 2010, p. 176).

Após a Independência, em 1822, algumas medidas foram tomadas na tentativa de reverter o quadro pessimista que se instaurava, entre elas, o controle da emissão de papel moeda, o qual o BB fazia desde 1810, então na forma de recibos emitidos pelo próprio banco e com seu valor preenchido à mão, de forma semelhante aos cheques; e a racionalização da administração financeira do país. Porém, os males foram irreversíveis, sendo a instituição liquidada em 1829 (Rodrigues, 2001).

Insta salientar que a emissão de moeda era um dos grandes problemas no início da implantação do sistema bancário brasileiro, pois o governo não dispunha da estrutura necessária para fornecer a quantidade de cédulas exigida para a circulação. Diante disso, tornou-se comum a emissão de vales por bancos privados, os quais passaram a funcionar como uma espécie de cédula paralela, conforme afirma Westin (2023), sendo aceitos pelo mercado como equivalentes às cédulas oficiais. Como consequência dessa prática, houve um excesso de dinheiro em circulação no país, o que agravou a inflação e provocou a desvalorização da moeda nacional frente às importações.

Um dos problemas crônicos daquele sistema bancário rudimentar era a falta de cédulas e moedas em circulação no Império. Para suprir essa deficiência do Tesouro, os bancos privados emitiam vales, que eram cédulas paralelas tão aceitas no mercado quanto as cédulas oficiais do Tesouro (Westin, 2023, s.p.).

Em 1851, 24 anos após a extinção da primeira tentativa, um novo Banco do Brasil seria criado, desta vez privado, e por iniciativa de Irineu Evangelista de Souza, mais conhecido como Barão de Mauá, o mais proeminente empresário do período. Conforme afirma Rodrigues (2001, p. 46), Irineu “pressentiu a oportunidade para criar um banco que fomentasse as atividades produtivas”, tendo em vista a crise gerada pela extinção do tráfico de escravos com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que proibiu a prática no Brasil.

Rodrigues (2001) argumenta que, poucos anos depois, em 1853, o então Ministro da Fazenda, Joaquim José Rodrigues Torres, propôs a criação de um novo banco brasileiro de caráter oficial a partir da fusão dos bancos existentes, dentre eles, o Banco do Brasil de Irineu. Com a promessa de elevar a rentabilidade de capital e a taxa de juros, além de favorecer o alcance de crédito pelo Governo, conseguiu o apoio dos parlamentares, iniciando a fusão. O Governo adquiriu 70 mil ações do novo banco, sendo que “de um capital total de 150.000 ações do novo banco, 80.000 ações ficavam em mãos dos acionistas dos bancos fusionados” (Rodrigues, 2001, p. 47). Assim, nascia o novo Banco do Brasil, já em uma formação econômica mista, na qual os acionistas buscavam o lucro e o Governo intentava manter a economia estável.

De acordo com Westin (2023, s.p.), “a missão número um do Banco do Brasil [...] foi recolher do mercado os vales dos bancos privados e substituí-los por cédulas oficiais” e agora detinha o controle das emissões. Ao controlar o papel-moeda, o Governo teria, dessa maneira, o poder de aumentar ou reduzir sua disponibilidade conforme sentisse necessidade. Contudo, tal missão teve um desvio de percurso. Com a eclosão da Guerra do Paraguai (1864 a 1870), o novo Banco do Brasil enfrentou dificuldades relacionadas à emissão de moeda devido à necessidade de financiamento do Governo para seguir com o imbróglio.

O autor relata que os gastos militares eram elevados e surgiam inesperadamente, levando o banco a emitir cada vez mais papel-moeda. Destarte, a situação financeira do país foi se agravando, chegando ao ponto de o BB ter o direito de emissão de moeda cessado em 1866, ano em que foi transferido para o Tesouro na tentativa de reduzir os juros dos empréstimos governamentais. Diante disso, o Banco do Brasil deixou de ter relevância política e passou a atuar exclusivamente como um banco comercial comum.

O Banco do Brasil se desviou da missão original quando explodiu a Guerra do Paraguai, em 1864. O governo imperial precisou recorrer a ele para fazer frente aos elevados gastos militares que inesperadamente surgiram. Para dar conta da nova demanda, o banco se viu obrigado a fazer grandes emissões de papel-moeda. Em 1866, com a Guerra do Paraguai em curso, o governo imperial decidiu tirar do

Banco do Brasil a incumbência de fazer emissões, transferindo-a para o Tesouro. Dessa forma, buscou baixar os juros dos empréstimos governamentais decorrentes da guerra (Westin, 2023, s.p.).

A década seguinte seria ainda mais conturbada. Westin (2023) expõe que, após uma nova fusão com outro banco em 1893, já em plena República, a instituição passou a se chamar Banco da República do Brasil, entrando em uma fase que quase a levou à falência. Para evitar a perda do maior banco brasileiro e, com isso, desencadear uma grave crise bancária em todo o território nacional, o governo optou por adquirir a maioria das ações. Assim, tornou-se acionista majoritário em 1905. Ademais, o nome original foi recuperado, passando a chamar-se novamente apenas “Banco do Brasil”.

A partir desse momento, o BB passou a crescer exponencialmente, destacando-se como grande financiador da agricultura, além de principal instrumento governamental para a condução das políticas monetárias. O autor prossegue sua explanação, informando que, até 1964, o Banco do Brasil detinha atribuições que hoje são delegadas ao Banco Central (BC): emissão de moeda, controle do redesconto e gestão das reservas de caráter obrigatório (Westin, 2023). Essas funções foram transferidas ao BC com o advento da Lei da Reforma Bancária, conhecida como Lei nº 4.595. Posteriormente, em 1967, por meio do Decreto nº 200/1967, o Banco do Brasil passou a configurar-se oficialmente como sociedade de economia mista, mantendo o governo como seu acionista majoritário.

Andrade e Deos (2009) afirmam que o BB assumiu um caráter híbrido de atuação, pois continuou exercendo funções similares às de uma autoridade monetária, ao mesmo tempo em que operava como um banco comercial tradicional. Para os autores, pode-se definir um banco estatal como “uma instituição financeira híbrida, em que, de um lado, a lógica de atuação predominante é aquela típica de um banco privado, mas que, de outro, o controle acionário permanece nas mãos do Estado” (Andrade; Deos, 2009, p. 52-53).

Insta salientar que, historicamente, as entidades financeiras oriundas do Estado têm como finalidade proporcionar modalidades de crédito diferenciadas, muitas vezes não ofertadas, ou não de interesse, pelas instituições privadas. Por ser uma empresa de economia mista, com natureza pública e privada, Slivnik e Feil (2020) ressaltam que o Banco do Brasil ocupa uma posição ambígua: de um lado, adota preceitos típicos de empresas privadas, como busca por lucro, competitividade e crescimento; de outro, atua como agente público, comprometido com a garantia do acesso da população a recursos financeiros, prestação de serviços assistenciais, promoção de investimentos, entre outras finalidades.

Em suma, o cerne da atuação de uma instituição bancária pública está no retorno social que é capaz de oferecer à comunidade — o qual, inclusive, deve se sobrepor a projetos voltados exclusivamente à geração de lucro para a própria organização.

Ademais, vale destacar que uma instituição pública pertence ao Estado, enquanto uma empresa privada pertence a seus sócios ou acionistas. No caso de uma entidade de economia mista, há uma divisão da “propriedade” entre essas duas esferas. Nesse contexto, destaca-se o pensamento de Andrade e Deos (2009), que refletem sobre a privatização do caráter público do banco estatal — ou seja, a condução das estratégias e objetivos da instituição tem priorizado o lucro e o crescimento organizacional, muitas vezes em detrimento das políticas de desenvolvimento socioeconômico, que deveriam constituir o núcleo da atuação dessa entidade.

Em virtude de seu caráter dual (ou híbrido), o Banco do Brasil (BB) tem se defrontado com o seguinte dilema: de um lado, sua atuação resulta de injunções que se dão no âmbito da dimensão da racionalidade empresarial privada; de outro, é a dimensão instrumental pública (agente executor de diretrizes de política econômica e/ou de políticas públicas em geral) que rege sua atuação (Andrade; Deos, 2009, p. 49).

Por conseguinte, a instituição financeira que deveria voltar seu olhar para a sociedade e buscar formas de auxiliá-la em seu desenvolvimento, passou a enxergá-la como um meio para alcançar seus próprios interesses, utilizando-a em benefício próprio.

Avançando mais na trajetória do Banco do Brasil, no ano de 1986, ocorreram algumas alterações relevantes no relacionamento da instituição com o Banco Central e o Tesouro Nacional. Dentre elas, destaca-se o congelamento do saldo e a consequente extinção da chamada “conta-movimento” — um mecanismo que permitia a emissão de moeda sempre que necessário ou a pedido do Governo Federal (Cardoso, 2021). Com isso, foi encerrado o último vestígio do caráter de autoridade monetária nacional que ainda restava ao Banco do Brasil. Por outro lado, segundo Cardoso (2010, p. 44), essa medida “possibilitou que a instituição passasse a praticar todas as operações financeiras que os demais bancos estavam autorizados e deu início ao seu processo de conglomeração”.

Dois anos depois, conforme expõem Andrade e Deos (2009), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Banco do Brasil também foi retirado da função de Caixa do Tesouro Nacional, atribuição que exercia até então. A partir dessa data, a responsabilidade passou a ser da Secretaria do Tesouro Nacional, englobando, inclusive, a gestão de fundos e programas governamentais.

Andrade e Deos (2009) relatam que em 1990, novas mudanças vieram a afetar o BB. Com a promulgação do Plano Collor (medidas adotadas pelo governo Fernando Collor – 1990 a 1992 – cujo fim era controlar a hiperinflação vivida na época), ocorreu a extinção da Carteira de Comércio Exterior do Banco do Brasil (Cacex) – frente do Governo Federal que executava a política de comércio exterior do país, exercendo funções como emissão de licenças de exportação e importação, fiscalização de preços, pesos, medidas, dentre outras atividades –, com a transferência de suas atribuições para o Ministério da Economia. Ainda em 1990, os autores suscitam uma reestruturação administrativa na organização que acarretou o corte de 10% de seu quadro de funcionários:

No ano 1990, em decorrência de mudanças institucionais promovidas pelo Plano Collor, o Banco teve de lidar com novas situações, como o fim da Carteira de Comércio Exterior do Banco do Brasil (Cacex)¹⁰ e a transferência de suas funções para o então Ministério da Economia. Nesse mesmo ano, o BB passou por uma reformulação administrativa: sua estrutura organizacional foi alterada e o número de funcionários reduzido em cerca de 10% (Andrade; Deos, 2009, p. 55).

Quatro anos mais tarde, os autores prosseguem com seu apanhado histórico, destacando que, em 1994, foi instituído o Plano Real, que resultou na queda da inflação e na valorização da moeda nacional frente ao dólar. Contudo, o que representou um ganho significativo para a população gerou novas perdas para o Banco do Brasil, em razão da estrutura de ativos e passivos que a instituição mantinha em moeda estrangeira. Segundo Andrade e Deos (2009), o prejuízo não se restringiu apenas a esse fator. Em um país ainda imerso em uma crise econômica — recém-saído de um período de hiperinflação que alcançou 1.972% ao ano — e que dava início a um processo de recuperação com o Plano Real, o índice de inadimplência era elevado, o que acabou por provocar uma crise no sistema financeiro, culminando na insolvência de diversos bancos, inclusive do próprio Banco do Brasil.

Diante desse cenário, o ano de 1995 foi marcado por um prejuízo de R\$ 4,88 bilhões para o BB, o que levou à adoção de medidas saneadoras com o objetivo de reverter os impactos negativos acumulados nos anos anteriores. Para tanto, foi implantado o chamado Programa de Ajustes, cujo propósito era reduzir despesas e aumentar receitas. Algumas das iniciativas incluíam a cobrança por serviços que antes eram oferecidos gratuitamente, a ampliação da variedade de produtos disponibilizados e o aproveitamento máximo do potencial da equipe comercial. No que diz respeito à contenção de gastos, entre 1995 e 1996 houve uma significativa redução no número de agências e, novamente, no quadro de funcionários, com a demissão de 34 mil colaboradores.

Em termos de redução de custos, entre 1995 e 1996, perseguiram-se a racionalização da rede de dependências — reduziu-se em 170 o número de agências — e a diminuição do número de funcionários em 34 mil, representando o rompimento do modelo de relações trabalhistas até então existente (Andrade; Deos, 2009, p. 59).

Apesar disso, 1996 ainda figurou entre um dos piores anos do Banco do Brasil: segundo Andrade e Deos (2009), o prejuízo subiu para R\$ 8,22 bilhões, para um patrimônio líquido de R\$ 3,97 bilhões. Analisando estes números, seria possível inferir que o BB teria falido, contudo, houve um forte processo de capitalização promovido pelo Governo Federal para elevar o valor de mercado na tentativa de recuperar a instituição, o qual consistiu em emitir novas ações na ordem de R\$ 8 bilhões, que foram adquiridas da seguinte maneira: R\$ 6,4 bilhões pelo Tesouro Nacional; R\$ 1,1 bilhão pelo Fundo de Previdência dos Funcionários do Banco do Brasil; e R\$ 500 milhões pelo BNDES Participações (BNDESPar) – subsidiária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Como resultado dessa ação,

[...] houve expressivo aumento da participação do Tesouro no capital total do Banco, que de cerca de 30% passou a 73%. A capitalização, na magnitude em que foi feita, equacionou os problemas patrimoniais da instituição. Ao mesmo tempo, disponibilizava-se ao Banco uma massa de créditos passíveis de recuperação no futuro (Andrade; Deos, 2009, p. 59-60).

No ano seguinte, em 1997, o Banco do Brasil voltou a registrar lucro. Iniciava-se, assim, uma nova fase para a instituição, agora ainda mais próxima do modelo de atuação de um banco privado. De acordo com Andrade e Deos (2009), os critérios para concessão de crédito passaram a adotar como referência o interesse comercial do próprio Banco, priorizando o risco da operação (característica típica das instituições financeiras privadas) em detrimento do fomento ao crédito facilitado para setores ou empresas em dificuldades — algo que se esperaria de uma instituição pública e que, até então, era prática comum do próprio Banco do Brasil. Um exemplo disso é o fato de o BB ter sido, historicamente, um dos principais agentes de crédito do setor rural brasileiro, tradicionalmente habituado a renegociações frequentes e facilitadas de suas dívidas.

Já no início dos anos 2000, o Governo Federal lançou o Programa de Fortalecimento das Instituições Financeiras Federais, por meio da Medida Provisória nº 2.196. Tal medida visava adequar os bancos públicos federais a um modelo de regulamentação semelhante ao adotado pelas instituições privadas. Para Andrade e Deos (2009), tratava-se de uma iniciativa que dava continuidade às medidas de saneamento e capitalização anteriormente adotadas, com o objetivo de fortalecer estruturalmente o Banco do Brasil.

Analisando-se os números trazidos pelos autores, pode-se aferir que os resultados foram alcançados: a rentabilidade do Banco subiu de 12,4% em 2001 para 29,1% em 2006 (Andrade; Deos, 2009). Os anos seguintes também foram de crescimento exponencial. Em 2008, o BB adquiriu os bancos do Estado do Piauí (BEP), do Estado de Santa Catarina (BESC) e Nossa Caixa. Em 2015, registrou o maior lucro líquido até então para uma instituição financeira do Governo Federal (Banco do Brasil, 2016). Atualmente, o número se mantém positivo: em 2024, segundo informações divulgadas pela própria instituição bancária, o BB fechou o ano com um retorno sobre o patrimônio líquido de 21,4% e lucro de R\$ 37,9 bilhões¹¹, reforçando sua figura como um dos maiores bancos do país.

Ao se considerar o longo percurso histórico do Banco do Brasil — desde sua criação, ainda no contexto colonial, até a contemporaneidade —, observa-se que a instituição passou por profundas transformações estruturais, jurídicas e operacionais. Tais mudanças não foram apenas de ordem econômica ou administrativa, mas incidiram diretamente sobre a cultura organizacional e os modelos de gestão de pessoas. Ao longo do tempo, o Banco deixou de ser apenas um instrumento da Coroa ou do Estado para tornar-se, progressivamente, uma corporação que articula interesses públicos e privados, moldando-se segundo lógicas de mercado, eficiência e competitividade.

Nesse sentido, é fundamental compreender que essas transformações não se restringem às esferas macroeconômicas. Elas afetam também os sujeitos que compõem a instituição: seus trabalhadores. A adesão do BB às práticas corporativas implica, por exemplo, a adoção de políticas voltadas à gestão de desempenho, à meritocracia, à multifuncionalidade e à contínua qualificação da força de trabalho. Nesse processo, emergem dispositivos institucionais voltados à formação e ao alinhamento comportamental dos funcionários, como é o caso da Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB).

É nesse ponto que se ancora o presente estudo, ao investigar de que modo o BB atua na constituição de subjetividades profissionais e como os discursos institucionais contribuem para a formação da identidade profissional, bem como para a naturalização de determinadas condutas, valores e modos de ser considerados desejáveis no contexto organizacional.

Dessa feita, o resgate histórico até aqui proposto não se justifica apenas como um apanhado cronológico da trajetória do BB, mas como uma base essencial para o entendimento do contexto em que se inserem as ações educativas promovidas pela instituição. A compreensão de que o Banco do Brasil opera segundo lógicas e exigências de mercado é

¹¹ BANCO DO BRASIL. **Imprensa:** Notícias. Banco do Brasil. Disponível em: <<https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/imprensa/n/68459/#/>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

fundamental para interpretar os sentidos e os efeitos das estratégias formativas que ele desenvolve. A seguir, discute-se como essas estratégias se manifestam na formação identitária de seus funcionários.

2.2. Formação da Identidade dos Funcionários do Banco do Brasil

Em sua dissertação de mestrado desenvolvida para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Zacouteguy (2011) entrevistou funcionários do Banco do Brasil e apresentou informações relevantes para o complemento desta pesquisa. No trabalho, o autor relata que, por meio das falas dos entrevistados e de pesquisas documentais, foi possível identificar que os funcionários desenvolveram vínculos em suas relações dentro e fora do banco. Segundo ele, essas pessoas passaram a se reconhecer como membros de um mesmo grupo, chegando a se denominarem “família”. Surge, então, a questão: o que motiva esse sentimento? O que conduz a essa sensação de pertencimento comum?

O imagético familiar criado para se referir à empresa, conforme Fleury *et al.* (1996), apresenta dois pontos de vista complementares sobre o conceito de família. O primeiro é a ideia clássica de família como um grupo essencial para a sociedade e para a sobrevivência humana. Nesse sentido, a instituição familiar caracteriza-se pela ajuda mútua, cooperação e afeto entre seus membros. A imagem de família, portanto, evoca sentimentos de solidariedade e apoio, nos quais todos trabalham juntos pelo bem-estar comum. Assim, quando uma empresa é comparada a uma “grande família”, deseja-se transmitir essa visão: um ambiente de apoio e colaboração entre os funcionários. O segundo ponto de vista percebe a família como um espaço onde existem relações de poder, envolvendo elementos de dominação e submissão.

A nosso ver, a proposta de trabalhar o mito da grande família parte de dois eixos que fundamentam concepções antagônicas, porém complementares à ideia de família. A primeira se refere à concepção mais clássica, usual de família, como célula elementar da sociedade, fundamental para reprodução e sobrevivência da espécie humana. [...] O outro eixo para compreensão da ideia de família fundamenta-se no binômio dominação-submissão. [...] Analisando a família sob uma perspectiva histórica, observou-se como esta desenvolve em seu interior as relações autoritárias que se articulam dialeticamente com o autoritarismo social, além de ser reprodutora do consenso acrítico. As relações de autoridade assumem a função essencial de fixar, desde a infância, a necessidade objetiva do domínio do homem sobre o homem (Fleury *et al.*, 1996, p. 123).

Macêdo e Pires (2006, p. 88) afirmam que, em uma organização, “a cultura assume o papel de legitimadora do sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns”. Isso significa que, ao se identificarem como pertencentes ao mesmo grupo,

os funcionários do Banco do Brasil passam a se perceber como parte de uma única cultura — uma “família”. Segundo a pesquisa desenvolvida por Zacouteguy (2011), esse vínculo entre os trabalhadores é motivado por fatores como o ingresso na carreira bancária por meio de concurso público, garantindo um futuro estável; a vivência de experiências correlatas dentro da empresa, como o exercício de cargos semelhantes e a possibilidade de evolução profissional; a existência de organismos e associações formadas pelos próprios funcionários, tais como grupos de pais e amigos de pessoas com deficiência (PCDs), associações de funcionários aposentados e atléticas; além dos processos de treinamentos internos, entre outros.

Dessa forma, ao partilharem experiências semelhantes, cria-se a chamada “família BB” (Zacouteguy, 2011, p. 33) — um vínculo que une as pessoas por pertencerem ao mesmo ambiente, onde são estimuladas, por meio de diversos programas internos, a se enxergarem como partes integrantes de um todo: o Banco do Brasil.

Outra pesquisa que auxilia na compreensão da formação de identidade dos empregados do BB é a realizada por Oliveira e Bastos (2000). Trata-se de um estudo com 620 funcionários do Banco do Brasil, no qual os autores constataram que a maior parte dos empregados do BB investem em sua formação pessoal como estratégia de crescimento na carreira, tendo uma postura considerada como proativa em suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, os autores argumentam que, nos tempos modernos, “o trabalhador passou a assumir cada vez mais o controle de sua própria carreira, o que traz a necessidade de descobrir os caminhos, ou as estratégias¹², que o permitam trilhar com sucesso nesse campo” (Oliveira; Bastos, 2000, p. 174).

Esta questão poderá ser observada, por exemplo, no curso Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio na Carreira, disponibilizado pela UniBB e analisado adiante nesse trabalho. O treinamento versa sobre o indivíduo enquanto trabalhador e gerenciador de sua própria carreira, atuando como guia de si mesmo naquilo que se deve fazer para galgar novos passos no mercado de trabalho e conquistar patamares mais elevados, conforme aduzem Oliveira e Bastos (2000). É esta abordagem adotada pela pesquisa dos autores, a qual correlaciona os dados levantados aos fatores que influenciam as estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil.

¹² OLIVEIRA, M. M.; BASTOS, A. V. B. Estratégias de carreira: relações com fatores de personalidade, orientação para o trabalho e valores no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. 167-188, 2000.

Para tanto, vale destacar que os autores consideram o trabalho não somente como o ato de trabalhar, mas entendem que a ele estão relacionadas “outras dimensões da vida de uma pessoa tais como a família, o lazer, a religião etc., em um movimento sintonizado com a crescente valorização do ser humano” (Oliveira; Bastos, 2000, p. 175). O curso Qualidade de Vida tratará em alguns aspectos sobre este ponto ao se debruçar sobre o bem-estar do sujeito atual e possíveis maneiras de equilibrar vida pessoal e profissional em sua estratégia profissional.

Por ora, observa-se que os autores identificam dois tipos de recursos que podem ser utilizados na definição estratégica da carreira e que foram reconhecidos nos funcionários do Banco do Brasil: os recursos internos, oriundos das competências individuais de cada trabalhador, e os recursos externos, que correspondem às expectativas de carreira depositadas em fontes alheias ao próprio sujeito (Oliveira; Bastos, 2000). No que se refere aos recursos internos, Oliveira e Bastos (2000) destacam, como um de seus principais componentes, o *lifelong learning* — ou “aprendizado ao longo da vida” —, no qual o trabalhador adota como estratégia de carreira o compromisso contínuo com o desenvolvimento pessoal e a adaptação frente às constantes transformações do mercado. Essas mudanças dizem respeito não apenas a ferramentas, sistemas e tecnologias, mas também às estruturas sociais, que se reformulam constantemente em busca de ambientes mais diversos e plurais.

Nesse sentido, os autores defendem que o caminho para a construção de uma carreira bem-sucedida passa pelo princípio de “aprender para sempre”, segundo o qual, para ir além, há sempre algo a ser aprimorado (Oliveira; Bastos, 2000, p. 177). A carreira, portanto, torna-se um processo contínuo de aprendizado, em que “as pessoas estão permanentemente precisando se atualizar” (Oliveira; Bastos, 2000, p. 185). Já os recursos externos são compreendidos como elementos oferecidos ao trabalhador a partir do ambiente organizacional, ou seja, oportunidades de desenvolvimento especificamente designadas e fornecidas pela instituição (Oliveira; Bastos, 2000).

A pesquisa realizada por Oliveira e Bastos (2000) revelou que, no Banco do Brasil, o perfil predominante de trabalhadores é composto por indivíduos que utilizam majoritariamente os recursos internos como fonte de crescimento profissional. Trata-se de profissionais com alta propensão à aceitação de tarefas desafiadoras, motivação para aprender continuamente, investimento na formação pessoal e flexibilidade para atuar em diferentes setores ou áreas da instituição (Oliveira; Bastos, 2000, p. 181). Em outras palavras, são colaboradores proativos, que tendem a alcançar o chamado “sucesso profissional” por meio

do próprio esforço, alinhando-se à filosofia de autodesenvolvimento promovida pelos cursos da UniBB.

É relevante destacar que a mesma pesquisa identificou que a predominância na utilização dos recursos internos está diretamente relacionada a fatores como a menor faixa etária dos funcionários, a ausência de iniciativas institucionais de desligamento voluntário — como planos de demissão incentivada — e a percepção de estabilidade na carreira (Oliveira; Bastos, 2000). Esses elementos contribuem para um maior engajamento dos colaboradores, que tendem a investir em si mesmos como estratégia de ascensão profissional dentro da própria organização. Como relatam os autores, “os funcionários afirmaram não esperar passivamente as ações organizacionais. Ao contrário, mostraram-se detentores de iniciativa [...]” (Oliveira; Bastos, 2000, p. 185).

Diante desse cenário, cabe questionar: a UniBB integraria o conjunto de estratégias adotadas pelos próprios trabalhadores do Banco do Brasil no fortalecimento de suas trajetórias profissionais? Para responder a essa indagação, é necessário compreender o papel da Universidade Corporativa (UC) na formação e no desenvolvimento dos empregados da instituição — tema que será abordado no tópico seguinte.

2.3. Universidade Corporativa do Banco do Brasil

O processo de capacitação e desenvolvimento de funcionários por meio das Universidades Corporativas (UCs) — ou Escolas Corporativas (ECs) — apresenta variações significativas entre diferentes organizações. Em alguns contextos, são criadas estruturas específicas denominadas setores de aprendizagem; em outros, essas ações são incorporadas ao setor de Recursos Humanos, sob a nomenclatura de Desenvolvimento Organizacional, integrando desempenho, educação e o aprimoramento de competências técnicas e comportamentais em um único segmento. Não há, portanto, um modelo único ou padronizado para sua implantação.

No Banco do Brasil, assim como ocorreu em diversas outras organizações, o processo de treinamento evoluiu com o avanço da tecnologia, tornando-se progressivamente mais estruturado e estratégico. Zacouteguy (2011, p. 37) ressalta que, no início do século XX, “as atividades exigidas do trabalhador tinham baixa complexidade”, evidenciando que, naquela época, as funções bancárias eram predominantemente manuais e requeriam conhecimentos básicos em áreas como matemática, português e contabilidade. Com o tempo, a crescente complexidade das operações, aliada à digitalização dos serviços, exigiu a reestruturação das

práticas formativas da instituição, culminando na consolidação da UniBB como pilar central de capacitação dos empregados.

Conforme os processos foram se digitalizando, o nível de conhecimento exigido dos trabalhadores mudou. Hoje, é preciso entender de informática, saber utilizar programas como Microsoft Excel, além de sistemas internos que gerem o dia a dia bancário. Conforme diz o autor, foi-se entendendo como necessário a instituição de setores dedicados ao preparo dos funcionários, para capacitá-los para as rotinas bancárias e os métodos de trabalho interno (Zacouteguy, 2011).

O autor ressalta que, até o ano de 1964, os funcionários do BB eram treinados durante o próprio serviço por colegas com mais tempo de casa. O entendimento do que deveria ou não ser feito nos planos de trabalho vinha da própria rotina. O autor afirma que foi somente em 1965 que o BB institucionalizou um setor específico de treinamentos, o Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED), responsável por formar, recrutar e selecionar trabalhadores até 1996, ano em que foi criada a Gerência de Desenvolvimento Profissional (GEDEP). A GEDEP foi a sucessora do DESED, permanecendo ativa até 2002, quando foi substituída pela UniBB.

A partir de 1965, com a necessidade de qualificar os seus quadros, o BB adota medidas para institucionalizar o treinamento interno. Surge, então, o Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal – DESED, sigla que ficará para sempre gravada como sinônimo de treinamento, no imaginário dos funcionários do BB. Ainda hoje, alguns funcionários mais antigos referem-se ao DESED quando o assunto é educação. Esse órgão foi o responsável pela formação, recrutamento e seleção dos funcionários até 1996. O seu sucessor seria a Gerência de Desenvolvimento Profissional – GEDEP, até 2002, quando é criada a Universidade Corporativa Banco do Brasil – UniBB, assumindo as ações pertinentes à área de educação do Banco do Brasil (Zacouteguy, 2011, p. 37).

A nova nomenclatura foi adotada após análise das ações educativas realizadas pela instituição, como explica Zacouteguy (2011), ao constatar que as iniciativas de treinamento e desenvolvimento já desempenhavam o papel de uma UC. O livro *Itinerários da Educação no BB*, organizado por Xavier (2015, p. 375), descreve a UniBB como “área convergente do desenvolvimento da excelência humana e profissional, disseminante de saberes para a construção de competências como manifestações concretas da excelência organizacional”.

Percebe-se que a origem da UniBB reforça o foco no treinamento de pessoas, sempre associado aos resultados esperados para o negócio. O investimento em cursos, programas educacionais e demais iniciativas formativas é direcionado àquilo que os colaboradores poderão reverter em benefícios para a empresa. Trata-se, portanto, de uma relação de

reciprocidade, uma “via de mão dupla”: a organização oferece recursos e, em contrapartida, espera retorno em forma de desempenho, produtividade e alinhamento cultural. No entanto, ao lidar com indivíduos, essa devolutiva não é garantida, uma vez que diferentes fatores subjetivos influenciam os processos de aprendizagem e aplicação prática.

Como evidenciado ao longo deste estudo, a organização busca formar seus funcionários com base na cultura e nos valores institucionais. No caso do Banco do Brasil, esses valores incluem: Proximidade, Eficiência, Inovação, Compromisso com a Sociedade, Integridade e Diversidade (Banco do Brasil, 2024). Dessa forma, espera-se que os trabalhadores estejam não apenas capacitados tecnicamente, mas também alinhados à identidade e às expectativas do banco.

Zacouteguy (2011) aponta que, com o objetivo de apoiar a conquista dos resultados esperados, a UniBB elaborou uma Proposta Político-Pedagógica (PPP), fundamentada, inclusive, nas quatro aprendizagens essenciais propostas por Jacques Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Com base nessas premissas, a PPP UniBB (2008) estrutura-se em torno de diretrizes como: capacitar e desenvolver os funcionários de acordo com os objetivos estratégicos da empresa; atender de forma abrangente a todas as áreas, promovendo a “democratização” da educação corporativa por meio da padronização dos conteúdos — centralizados na UniBB, em substituição aos antigos treinamentos descentralizados por regionais; institucionalizar programas presenciais e on-line; oferecer uma plataforma educacional diversificada; entre outras ações.

Ademais, a PPP UniBB (2008) evidencia que os treinamentos e suas diretrizes pedagógicas são concebidos como parte do planejamento estratégico da organização, visando acompanhar com agilidade as transformações do mercado. A própria proposta define os funcionários como sujeitos de “intervenção pelo trabalho” (PPP UniBB, 2008, p. 15), isto é, indivíduos que, de forma analítica, são considerados fatores de produção moldados pela cultura organizacional. Sua formação passa a ser compreendida como um meio para conduzir a empresa de um ponto A a um ponto B — e, progressivamente, a outros níveis de desenvolvimento — sempre em consonância com o caminho previamente definido pela estratégia institucional.

A aprendizagem [...] ocorrerá [...] pela cultura e estrutura das empresas, pelas relações e condições de trabalho e pela postura desenvolvida dos gestores de equipes. Ou seja, a organização dos tempos e espaços e os valores que regem os convívios pessoais passam a ser os formadores ou deformadores dos profissionais trabalhadores da empresa (PPP UniBB, 2008, p. 10)

É nesse contexto que a Proposta Político-Pedagógica da UniBB foi instituída, em 2008, formalizando a compreensão do trabalho como elemento central na constituição de uma cultura empresarial e profissional. Tal cultura molda nos funcionários os modos considerados corretos de atuação no ambiente corporativo, ou seja, aqueles que estão em conformidade com os objetivos e valores do Banco. A PPP destaca o papel da empresa como agente de formação e de deformação: forma os profissionais que se alinham às diretrizes institucionais e “deforma” aqueles que não se adaptam a esse modelo (PPP UniBB, 2008, p. 16). Essa lógica revela a intencionalidade do processo educativo corporativo, pautada não apenas em promover conhecimento, mas em alinhar comportamento e pensamento ao que se espera dos colaboradores enquanto sujeitos produtivos.

No que se refere aos fundamentos pedagógicos adotados pela UniBB, a PPP (2008) destaca como referenciais teóricos importantes autores consagrados da educação, como Lauro de Oliveira Lima, Jean Piaget e Paulo Freire, entre outros. A menção a tais nomes indica um esforço da universidade corporativa em buscar legitimidade acadêmica e metodológica para sua prática educativa, ancorando-se em concepções que valorizam o desenvolvimento integral do ser humano.

Os referenciais pedagógicos foram influenciados pelo pensamento de autores como Lauro de Oliveira Lima e Jean Piaget. A crítica feita pelo psicólogo Jean Piaget à escola tradicional, que “ensinava a copiar e não a pensar”, e as dinâmicas de grupo desenvolvidas a partir das ideias de Lauro de Oliveira Lima guardavam sintonia com a visão de mundo e a concepção de homem de Álvaro Vieira Pinto e Pierre Furter. Para Álvaro, o educando “é o sujeito da educação”, nunca objeto dela. O pensamento de Paulo Freire foi somado ao dos autores citados, contribuindo decisivamente para a orientação pedagógica no BB. Desde então, suas ideias – cuja base considera a educação como diálogo, conscientização e compromisso com a transformação da realidade – tornaram-se referências para o planejamento e a condução das atividades educacionais (PPP UniBB, 2008, p. 16).

A partir do entendimento dos conceitos empregados pelos autores, a PPP UniBB (2008) entende o trabalho como princípio educativo, ressaltando meios de aprendizagem como a EAD, entendida pelo documento como uma demanda dos tempos atuais, haja vista sua flexibilidade de formato e alcance territorial. É importante ter em mente que o aumento na demanda por desenvolvimento e “a velocidade exigida pelos tempos modernos colocam a EAD como uma necessidade e um recurso eficaz [...] por oferecer flexibilidade, romper barreiras geográficas, incentivar a autonomia e democratizar o acesso à educação” (PPP UniBB, 2008, p. 17).

Diante dos conceitos em voga, a PPP UniBB (2008) foi tomando forma e instituiu seus Princípios Educacionais, ou seja, os pontos norteadores que devem fundamentar a construção e o desenvolvimento das práticas de aprendizagem promovidas pela UniBB. Todo curso encontrado na plataforma deve tê-los como base:

- O aluno como sujeito da aprendizagem – O aprendiz é reconhecido como agente da educação, pois ele assume o compromisso com seu aprendizado, tendo o educador como facilitador deste processo. As tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como sujeito passivo, mero receptor, são rejeitadas.
- Diálogo e conscientização – O trabalho docente é conduzido por meio do diálogo, com respeito mútuo entre educador e educando, para a elaboração conjunta do saber que busca sempre a conscientização sobre a realidade e a capacidade de nela intervir.
- Problematização da realidade – Os temas estudados referem-se a questões concretas e são discutidos de maneira não dogmática, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses, procurar soluções e tentar transformá-la.
- Abordagem complexa e visão multirreferencial – O estudo e a reflexão sobre os temas apresentados são conduzidos sob um enfoque sistêmico e articulado, a partir da conjugação de diferentes perspectivas.
- Aprender a aprender – Mais do que a construção de determinado conhecimento, o trabalho educativo objetiva desenvolver no educando a capacidade de aprender (PPP UniBB, p. 18, 2008).

Dessa maneira, a PPP UniBB (2008) visa, então, a entrelaçar trabalho e educação, de modo a formar o trabalhador dentro dos preceitos exigidos pelo Banco do Brasil e que, em seu entendimento, formassem os funcionários para desempenharem suas funções cada vez mais alinhados com as metas da instituição. O texto reforça, portanto, a aprendizagem por meio da estrutura e da cultura da empresa, pelas próprias relações de trabalho que se dão no dia a dia das pessoas empregadas, sendo esta a base dos elementos educacionais analisados adiante nessa pesquisa.

3. CULTURA NAS ORGANIZAÇÕES

Segundo Schein (2004), definir um padrão, comportamento ou atitude como cultural significa reconhecê-lo como algo estabelecido e aceito por um grupo. Uma vez consolidado, esse elemento dificilmente será esquecido, pois uma cultura amplamente difundida infiltra-se nas camadas mais profundas do tecido social, influenciando todos os aspectos da vida em comunidade: formas de agir, pensar, comunicar-se e trabalhar, entre outros. Mas, afinal, como a cultura se forma?

Para o autor, a cultura pode ser compreendida como um conhecimento coletivo, compartilhado e agregador, concebido por um grupo de pessoas alinhadas em seus comportamentos, pensamentos e emoções. Schein (2004) explica que, para essa sintonia ocorrer, é essencial a existência de uma história comum — como no caso da simbólica relação de “família” presente no Banco do Brasil —, um fator de coesão que permita o compartilhamento de experiências, valores e significados. A partir desse processo, constroem-se padrões que, ao longo do tempo, dão origem ao que se reconhece como cultura.

A cultura de um grupo pode agora ser definida como um padrão de pressupostos básicos compartilhados que foi aprendido por um grupo à medida que resolveu seus problemas de adaptação externa e integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido e, portanto, ser ensinado a novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (Schein, 2004, p. 31).

Para Hall (1997, p. 16), “[...] toda ação social é ‘cultural’, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. A própria expressão cunhada pelo autor, “centralidade da cultura”, deriva do modo como, a cultura se insere em todos os aspectos da vida moderna, influenciando desde a maneira como informações são consumidas até o modo como os indivíduos se relacionam. Por isso, trata-se de um elemento estruturante da vida social.

A partir desse entendimento, pode-se depreender que o autor não via a cultura somente como um reflexo inerte do mundo, mas como algo vivo, um processo ativo que transforma percepções e influencia a maneira como a sociedade é compreendida. “A ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (Hall, 1997, p. 16). Schein (2004), por sua vez, destaca duas grandes questões que as formações culturais de um conjunto de pessoas devem passar: o processo de sobreviver, crescer e se adaptar; e a capacidade de se integrar.

Uma definição formal da cultura organizacional pode nos dizer qual é a cultura do ponto de vista estrutural, mas não nos diz qual é o conteúdo da cultura - sobre o que são as suposições culturais. Que tipos de questões qualquer grupo enfrenta que levam, em última análise, a suposições culturais? Em outras palavras, que funções críticas a cultura desempenha para o grupo? Por que certas suposições culturais sobrevivem? [...]. À medida que os grupos crescem e se desenvolvem em organizações, essas questões são complementadas por outras questões que se tornam a base para a formação da cultura. O modelo mais relevante é aquele desenvolvido pela sociologia e dinâmica de grupo, baseado na distinção fundamental entre os problemas de qualquer grupo (1) sobrevivência e adaptação ao seu ambiente externo e (2) integração de seus processos internos para garantir a capacidade de continuar a sobreviver e se adaptar (Schein, 2004, p. 89).

Com isso, depreende-se que as culturas de um grupo estão em constante transformação, sendo influenciadas por fatores internos e externos. A necessidade de sobrevivência e adaptação ao ambiente leva o grupo a desenvolver normas, valores e comportamentos que garantam sua continuidade. Paralelamente, a capacidade de integrar novos membros e assimilar transformações externas torna-se essencial para manter a coesão e a eficácia do grupo ao longo do tempo. Dessa forma, a cultura não é estática, mas sim um processo dinâmico, moldado por desafios e oportunidades, e fundamentado na interação contínua entre adaptação e integração. Os valores, símbolos e narrativas de uma época ou localidade influenciam a maneira como os indivíduos compreendem sua própria concepção de sociedade. “Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio” (Hall, 1997, p. 20).

Ainda segundo Hall (1997, p. 32), “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura”. No contexto corporativo, as subjetividades dos trabalhadores não se originam exclusivamente de aspectos individuais ou, como afirma o autor (Hall, 1997, p. 26), de um “eu verdadeiro e único”, mas são constantemente moldadas pelos valores promovidos pelas organizações. A cultura corporativa atua como um dispositivo discursivo que define o que deve ser seguido e valorizado, delimitando também o que se espera dos colaboradores. São esses discursos os responsáveis por criar significados, estabelecer padrões e instituir normas que orientam e regulam o comportamento dos trabalhadores, com o objetivo de alinhá-los às expectativas e objetivos institucionais.

Hall (1997, p. 26, grifo do autor) trata da ideia de assumir posições de sujeito construídos por alguns discursos, algo evidente no mundo corporativo, visto que “[...] a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um ‘eu verdadeiro e único’, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representadas* para nós”. Isso porque os trabalhadores passam por processos de treinamentos no geral cujo foco principal é levá-los a

adotar a cultura da empresa. Os símbolos organizacionais transmitidos reforçam os comportamentos desejados pelo empregador, fazendo com que os funcionários internalizem sua cultura. Dessa forma, em paralelo ao que aponta Hall (1997) sobre as identidades, as subjetividades corporativas são formadas culturalmente.

A respeito da cultura organizacional, Hall (1997) aponta que a ideia geral de cultura empresarial vai muito além do âmbito puramente econômico, transcendendo para diversas áreas da vida do trabalhador:

[...] a questão de criar uma ‘cultura empresarial’ parecer ter se tornado a questão crítica não apenas para o sucesso comercial e econômico-empresarial nos anos 1980 e 1990 [...], mas também para a vida pessoal e social, para a ciência política, para nosso bem-estar moral e coletivo e para as definições de uma ‘vida ideal’ (Hall, 1997, p. 29).

Nesse sentido, o autor sugere que a cultura organizacional e os valores corporativos passaram a influenciar não apenas o ambiente de trabalho, mas a vida privada dos indivíduos e suas percepções de “vida ideal”. Questões como produtividade, espírito de liderança e busca constante por inovação, amplamente propagadas pelas empresas como características-chave para um funcionário de sucesso, passaram a ser enxergadas como desejáveis para a vida pessoal. Desse modo, Hall (1997) argumenta que a cultura empresarial não somente impactou as empresas, mas redefiniu a própria forma de entendimento de vida ao promover um modelo baseado no trabalho e em seus resultados, criando uma exigência contínua por bom desempenho.

Assim, Hall (1997, p. 39, grifo do autor) afirma que “a cultura [...] *nos* governa” ao estabelecer regras, valores e padrões de comportamento que guiam as ações dos indivíduos. É a partir disso que se entende o que é apropriado ou mesmo aceitável em diferentes cenários sociais. Por exemplo, a cultura delimita quais trajes são adequados em eventos formais, quais emoções expressar ao interagir com outras pessoas – conforme o trabalho emocional de Hochschild (2012) –, como se comunicar adequadamente no local de trabalho etc., muitas vezes sem ao menos refletir sobre as condutas realizadas, pois estão completamente internalizadas, em um modo “piloto automático” da existência humana.

Nesse sentido, sendo a cultura um fator tão intrínseco socialmente e capaz de ditar o comportamento do indivíduo, isso significa que aqueles que controlam a cultura têm o povo à sua mercê, pois “[...] aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – grosso modo – de alguma forma ter a ‘cultura’ em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau” (Hall,

1997, p. 40). Dominar a cultura implica em controlar valores, narrativas e os símbolos que orientam a vida em sociedade. Com isso, quem molda a cultura estrutura padrões de comportamento, consolida ideologias e propaga a manutenção de sistemas de poder.

Uma empresa com uma cultura organizacional forte costuma operar com um instrumento de gestão bem estruturado, pautado em um ambiente controlado, com regras claras e de difícil modificação. Ao moldar esse ambiente cultural, a organização influencia diretamente as atitudes e comportamentos de seus funcionários. Nesse sentido, elementos como estatutos, políticas internas, missão, visão, valores e treinamentos corporativos são fundamentais para ensinar, reforçar e disseminar os aspectos culturais da empresa, alinhando os colaboradores a uma mesma “página cultural”.

O processo educacional corporativo — conhecido como Educação Corporativa (EC) — é citado por Hall (1997, p. 40) como um “processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores”. A cultura, portanto, possui um notável poder de controle simbólico e normativo. No contexto empresarial, Hall (1997) ressalta que a cultura funciona como um mecanismo para induzir os empregados a pensar, agir e sentir conforme os interesses da organização, constituindo-se como uma forma de regulação dos sujeitos no ambiente de trabalho.

Discutir a chamada “cultura do negócio” implica, assim, estabelecer padrões de qualidade e criar uma identidade organizacional que transcende a própria instituição, abrangendo todo o corpo funcional. Para Schein (2004), a cultura de um grupo equivale à personalidade de um indivíduo. Desenvolvê-la dentro de uma empresa significa imprimir nos trabalhadores os valores que promovam identificação com os propósitos da organização, uma vez que “os pressupostos culturais têm suas raízes na experiência inicial do grupo e no padrão de sucesso e fracasso experimentado por essas empresas” (Schein, 2004, p. 67).

Ainda segundo Hall (1997), é relevante considerar o impacto da cultura sobre as subjetividades dos trabalhadores. O autor observa que os treinamentos corporativos atuam — e devem atuar — diretamente sobre essas subjetividades, uma vez que é por meio delas que novos tipos de sujeitos podem ser construídos. Nesse processo, cada empregado é submetido a um novo regime de significados e práticas, que o alinham mais estreitamente aos objetivos institucionais (Hall, 1997, p. 43). Trata-se, portanto, de uma verdadeira transformação cultural, na qual os valores da organização passam a se sobrepor aos valores pessoais dos indivíduos.

Contudo, Hall (1997, p. 43) enfatiza que esse processo não se dá por meio de coerção direta sobre condutas, comportamentos e atitudes, mas por uma forma de regulação interna.

Os sujeitos passam a acreditar que agem ou expressam determinadas emoções porque realmente sentem dessa forma — e não porque foram moldados pela cultura organizacional. Essa lógica se aproxima das reflexões de Hochschild (2012), para quem o trabalhador realiza um “trabalho emocional” ao controlar seus sentimentos em função daquilo que a empresa estabelece como apropriado demonstrar. Assim, as emoções também são reguladas culturalmente, compondo o quadro de subjetividades desejadas pelas organizações contemporâneas.

Neste sentido, a cultura organizacional atua como um guia, conduzindo a empresa na direção de seus objetivos estratégicos e ajustando eventuais desvios de percurso. É por meio da cultura que os comportamentos dos funcionários são moldados e alinhados às expectativas institucionais, assegurando a conformidade com as normas e os valores compartilhados. Como afirma Schein (2004, p. 24), “a cultura guia e restringe o comportamento dos membros de um grupo por meio das normas compartilhadas nesse grupo”.

No que se refere à liderança, Schein (2004, p. 26) ressalta que os líderes exercem um papel central na gestão da cultura ao compreendê-la, reproduzi-la e difundi-la por meio de crenças e práticas. Além disso, cabe a eles o papel de transformar ou até mesmo eliminar aspectos culturais que se mostrem disfuncionais. Assim, a liderança pode ser compreendida como uma instância de fiscalização simbólica, operando como guardiã dos padrões organizacionais, ao mesmo tempo em que combate práticas desalinhadas aos valores.

Fleury *et al.* (1996) complementam essa perspectiva ao enfatizar que a preservação da cultura organizacional depende da comunicação clara e objetiva das normas e dos valores desejáveis. Contudo, é necessário distinguir dois públicos distintos nesse processo: os colaboradores que já integram a organização e os recém-chegados, que aportam suas referências culturais e experiências anteriores, iniciando um processo de imersão em um novo ambiente social e simbólico.

Nesse contexto, Schein (2004, p. 33) destaca que, ao ingressar em uma nova organização, uma das principais tarefas dos novos membros é “decifrar as normas e premissas operacionais” que regem o cotidiano do grupo. Esse processo é permeado por inseguranças e questionamentos como “serei aceito?”, “qual é o meu papel?”, “o que se espera de mim enquanto parte de um coletivo?”. Tais respostas são construídas progressivamente, à medida que o indivíduo é introduzido e socializado no novo contexto organizacional. Para o autor, é somente após essa assimilação e esse senso de pertencimento que se pode, de fato, considerar a existência de um “grupo”. Até esse ponto, o conjunto de pessoas constitui apenas uma “coleção de membros individuais” (Schein, 2004, p. 76).

Schein (2004) relata que o papel indiscutível dos colegas mais antigos é transmitir orientações e dicas de comportamento, guiando os novatos ao longo do caminho. O autor expõe que a sobrevivência da cultura estaria ligada à capacidade de seu compartilhamento. Veja bem, se a sua formação deriva da reunião de ideias, valores crenças e afins, a sua manutenção resulta da passagem de tais aspectos adiante, onde os velhos ensinam aos novos.

Pensando no contexto empresarial, tem-se um novo funcionário que terá em seus colegas os guias culturais de sua conduta, responsáveis por transmitir suas vivências; e a liderança, que fará o acompanhamento daquilo que é passado e se certificará de que está de acordo com a finalidade do negócio. Não haveria uma passagem espontânea ou mesmo livre, e sim calculada para transmitir apenas aquilo que faz parte da cultura da empresa.

A respeito disso, Schein (2004, p. 33) coloca a cultura como um “mecanismo de controle social e pode ser a base para manipular explicitamente os membros para perceber, pensar e sentir de certas maneiras”. Por esse motivo, para a empresa, seria mais interessante preservar seu quadro de funcionários e, conseqüentemente, seu *status quo*, de modo a garantir que as pessoas permaneçam nela por anos e anos. O chamado índice de *turnover*¹³ é severamente acompanhado por departamentos de RH, pois trata-se de um indicativo evidente de insatisfação com a cultura da organização.

Chiavenato (2014, p. 82) define *turnover* como “[...] o resultado da saída de alguns colaboradores e a entrada de outros para substituí-los no trabalho”. O autor considera a rotatividade de pessoas como um efeito em grande parte cultural, decorrente de variáveis internas como política salarial, oferta de benefícios, estilo de gestão, oportunidade de crescimento, relacionamento com os colegas, além de variáveis externas como situação econômica da cidade/estado/país, oferta de empregos, dentre outros.

Contudo, Schein (2004, p. 35) aduz que quanto maior a rotatividade de pessoas, mais a cultura “se perde”, haja vista que “um grupo que tenha uma considerável rotatividade de membros e líderes [...] pode não ter quaisquer suposições compartilhadas”. Isso acontece porque quando as crenças e os valores não condizem com as das pessoas e o processo de adaptação cultural é falho, ocorre sua exclusão do grupo; neste caso, a sua demissão. Adaptar-se à cultura é fator decisivo para permanecer empregado em uma organização. É preciso se moldar para trilhar uma carreira longa, pois, para empresa, é o nível de assimilação cultural

¹³ *Turnover* é uma palavra de origem inglesa que pode ser traduzida como “o ato de virar”. No Brasil, o termo foi adotado pelo mercado corporativo para designar o indicador responsável por mensurar o volume de admissões e demissões em uma empresa.

que irá definir se o trabalhador está de fato “engajado” em suas atividades, se está entregue emocionalmente e disposto a contribuir socialmente (Schein, 2004).

Quando estes pontos estão ausentes, Schein (2004) defende que se cria um ambiente de desconforto e vulnerabilidade, o qual sujeita o trabalhador ao erro e à má-interpretação, uma vez que o “poder da cultura” está nos pressupostos “compartilhados e, portanto, reforçados mutualmente” (Schein, 2004, p. 46). Sem eles, não há cultura, apenas um agrupamento desordenado de pessoas sem propósito em comum definido, impossível compartilhar de um mesmo objetivo quando não há congruências.

Logo, a cultura seria preservada se os padrões estabelecidos forem mantidos. Entretanto, haveria espaço para novas ideias e, talvez, um desvio cultural? Ou toda e qualquer mudança de rota acarretaria uma perda de cultura? Schein (2004) elabora três possíveis consequências neste caso:

- (1) as consequências pessoais para o membro que fez a sugestão (ele pode ganhar ou perder influência, revelar-se aos outros, desenvolver um amigo ou inimigo, e assim por diante);
- (2) as consequências interpessoais para os membros imediatamente envolvidos na interação;
- e (3) as consequências normativas para o grupo como um todo (Schein, p. 78, 2004).

Diante das possíveis consequências apontadas pelo autor, pode-se inferir que o surgimento de novas ideias dentro de uma cultura não necessariamente representa uma ameaça à sua continuidade. No entanto, a aceitação dessas ideias depende de como elas seriam percebidas em termos de suas implicações pessoais, interpessoais e normativas. A mudança não seria sinônimo de perda de cultura, mas uma possibilidade de renovação ou reinterpretação de seus elementos.

Essa reinterpretação, contudo, não ocorre sem custos. Em um ambiente onde a cultura atua como mecanismo de controle social, como afirma Schein (2004), qualquer tentativa de deslocamento dos valores dominantes implica riscos que vão além do campo profissional, afetando diretamente a constituição da identidade do trabalhador. O próprio trabalho emocional de Hochschild (2012) vê consequências nessa transformação, que reverbera diretamente no indivíduo ao se ver imerso em um processo constante de vigilância e autorregulação de sentimentos.

Nesse ponto, adentra-se a um provável dilema geracional entre os antigos e os novos funcionários. Schein (2004) argumenta que quanto mais as pessoas se acostumam a um processo ou a uma maneira de trabalho, mais resistentes se tornam para adaptarem-se às

novidades, ainda que a mudança seja necessária para progredir. A máxima popular “em time que está ganhando não se mexe”, no mundo empresarial, por vezes é levada a sério demais. Se os funcionários obtêm sucesso em seu trabalho, propostas de mudança acarretarão medo de errar e reverter os bons resultados. Um grupo bem consolidado sabe que sua cultura será tão sólida quanto a trajetória de aprendizagem compartilhada pelo grupo, porém, priva-se das inovações trazidas pelos novatos, o que pode levar a uma possível cisão cultural.

A cultura organizacional é um grande “equilíbrio de pratos”, novos e antigos, conceitos pré-estabelecidos e consolidados com direcionamentos se formando em tempo real, alicerçada, sobretudo, no “resultado de pessoas fazendo coisas juntas para um propósito comum” (Schein, 2004, p. 175). Retoma-se o papel da liderança como organizador e mantenedor dos padrões culturais da organização. Sem esta função mediadora, o conflito é inerente, criando-se uma cultura fragmentada ou, como define Schein (2004, p. 183), “uma organização como um conglomerado financeiro que possui muitas subculturas e nenhum conjunto abrangente de pressupostos compartilhados”.

Para Fleury *et al.* (1996), as pessoas com afinidades acabam se reunindo automaticamente e, por si só, auxiliando no processo de criação de subculturas e, de certo modo, interferindo no processo de criação de um padrão cultural. Entrementes, vale pontuar que Schein (2004) entende eventuais crises como base do aprendizado cultural, ou seja, elas seriam responsáveis por proporcionar aos líderes maneiras de apontar o melhor caminho a ser seguido por seus liderados, transformando o que era suposição em fato.

Ou seja, se antes o trabalhador achava que seu líder gostaria que ele tomasse esta ou aquela atitude, agora, em um momento de insegurança, ele tem certeza: a vontade foi expressa. O papel da liderança na cultura organizacional é entendido por Schein (2004, p. 256) como pacificador das diferentes subculturas, conservando o “respeito mútuo e [...] ação coordenada”, em prol da preservação cultural, incentivo da conquista de metas compartilhadas.

Afinal, essas subculturas podem ter diferentes crenças e pressupostos, o que gera diversidade de pensamento, mas também desafios, pois essas distinções muitas vezes estão ligadas a questões políticas dentro da empresa. Segundo Fleury *et al.* (1996), quando a empresa pensa em seu futuro, essa ansiedade tende a aparecer por meio das subculturas, cada uma com sua própria linguagem e seu posicionamento:

A maioria das empresas não possui apenas uma única cultura organizacional, porém em qualquer época podem apresentar diferentes conjuntos de crenças e pressupostos, ou seja, uma série de subculturas. A ansiedade associada ao desenvolvimento futuro

da empresa é geralmente expressa em termos de linguagem e posicionamento político dessas diferentes subculturas (Fleury *et al.*, 1996, p. 148).

Por outro lado, vale trazer à baila a argumentação de Santos (2011) a respeito do papel da liderança nas instituições. O autor elucida que uma busca descomedida pela manutenção da cultura organizacional, sua imagem e seus padrões éticos pode ser justamente a fagulha necessária para desencadear tomadas de decisões antiéticas pela liderança, capazes de ferir seus próprios princípios.

Quando a lealdade é “cega” e incondicional, desconsiderando críticas e “fechando os olhos” para questões problemáticas que toda e qualquer empresa enfrenta, Santos (2011) entende que ela pode levar o líder a colocar os interesses da organização acima de si mesmo, agindo em nome da empresa de maneira que, possivelmente, em sua vida pessoal, não faria. Há, portanto, um “conflito entre a ‘persona’ privada e a ‘persona’ organizacional” (Santos, 2011, p. 50) em decorrência da influência exercida pela empresa sobre ele.

Nestas situações, a necessidade de proteger a imagem empresarial é tamanha que a moral torna-se maleável se for pelo benefício institucional; há uma “fragmentação” do indivíduo, entre o que ele considera correto e o que precisa fazer para que a empresa não sofra. “[...] O líder, uma vez que tenha uma pressão maior pela eficácia, poderá recorrer a meios pouco morais para atingir aquela finalidade imposta, assim corrompendo seus princípios” (Santos, 2011, p. 50).

Vale pontuar que tal fragmentação apontada por Santos (2011) também dialoga diretamente com a teoria do trabalho emocional desenvolvida por Hochschild (2012) e já explorada brevemente nessa pesquisa. Isso porque o trabalho emocional, como esclarecido anteriormente, pode exigir que o trabalhador realize um “ajuste” de seus sentimentos, promovendo uma dissociação entre o que sente genuinamente e o que precisa expressar para atender à expectativa organizacional.

Esse processo pode levar àquilo que Hochschild (2012) denomina alienação emocional, em que o sujeito, ao longo do tempo, perde a conexão autêntica com seus próprios sentimentos e passa a experimentar um distanciamento de sua identidade pessoal. Dissociando a diferença entre o que se considera trabalho físico e emocional, há uma “semelhança no possível custo de fazer o trabalho: o trabalhador pode se tornar estranho ou alienado de um

aspecto de si mesmo – seja o corpo ou as margens da alma – usado para fazer o trabalho¹⁴” (Hochschild, 2012, p. 7).

Nesse sentido, o esforço para manter a imagem institucional não se limita a ações exteriores, mas afeta a construção da subjetividade dos trabalhadores ao se sentirem compelidos a gerenciar seus sentimentos e suas expressões para atender às expectativas institucionais. Espera-se, afinal, que, neste contexto, o indivíduo execute tarefas mesmo que isso signifique reprimir valores pessoais ou adotar condutas que conflitem com sua ética individual, conceitos aprofundados na análise dos cursos da UniBB.

Vale acrescentar à argumentação que, para Fleury *et al.*, a cultura da empresa é transmitida aos trabalhadores desde o início, a partir de estratégias definidas já na integração (momento de inserção do funcionário no ambiente de trabalho), oportunidade na qual são transmitidos pontos-chave do negócio. Vale dizer que “[...] a cultura organizacional não se refere somente às pessoas, seus relacionamentos e suas crenças, mas também a seus pontos de vista sobre os produtos da empresa, as estruturas, os sistemas, a missão da empresa, as formas de recrutamento, socialização e recompensas” (Fleury *et al.* 1996, p. 147).

Inclusive, os autores destacam programas de treinamento (tais quais os cursos da UniBB) como estratégias de incorporação da cultura pelos novos membros do grupo. Estes, segundo Fleury *et al.* (1996, p. 26), seriam mecanismos de gerenciamento cultural utilizados como “mantenedores dos valores básicos da organização”, ou seja, como grandes instrumentos para imprimir os preceitos organizacionais nos trabalhadores. Nesse cenário de disseminar um estilo de cultura, quem tem o poder de criá-la?

Ao refletir sobre a origem do poder cultural, aquele que o instituiu da forma como é moldado, de acordo com Fleury *et al.* (1996, p. 29), significa falar da figura do proprietário do negócio, o “dono da empresa”, pois “o poder encontra-se centrado na figura do proprietário”. Aqui, cabe estabelecer diferenças entre o início da cultura e sua perpetuação.

Ao aproximar-se da origem de um negócio, pensa-se normalmente na figura de uma pessoa com uma ideia capaz de lhe render retorno financeiro ao prestá-la em forma de serviço para terceiros – no caso de uma estatal, a figura de seus primeiros diretores, conforme Fleury *et al.* (1996). Esta pessoa, ao dar vida ao seu negócio, irá constitui-lo, provavelmente, ao seu espelho, levando para a pessoa jurídica as crenças, os valores e a cultura da pessoa física, o que lhe faz buscar, conseqüentemente, indivíduos afins, que se assemelhem a sua persona ou,

¹⁴ Trecho original: “*Beneath the difference between physical and emotional labor there lies a similarity in the possible cost of doing the work: the worker can become estranged or alienated from an aspect of self-either the body or the margins of the soul-that is used to do the work*” (Hochschild, 2012, p. 7).

ao menos, sejam flexíveis ao seu estilo de trabalho. Ele é, como visto, o detentor originário do poder (Fleury *et al.*, 1996). Porém, segundo Fleury *et al.* (1996), o negócio cresce e o “dono” precisa que os pilares implantados no início sejam mantidos. Para tanto, entra a figura das lideranças, fechando este ciclo e compartilhando frações de seu poder.

No mundo moderno, principalmente com a implantação do sistema de trabalho *home office* no período pandêmico do início de 2020 até meados de 2023, em que uma parte considerável das empresas operou com seus funcionários trabalhando remotamente, houve uma grande incerteza das corporações em confiar que seus funcionários estavam trabalhando durante a jornada que lhes foi determinada. Para mitigar esse sentimento, muitas companhias implantaram ferramentas de controle de jornada nos computadores de trabalho, capazes de monitorar se os trabalhadores estavam utilizando as máquinas nos horários previstos, acompanhando quais páginas foram abertas e quais sistemas utilizados. Mas não somente isso: utilizaram *softwares* que podiam capturar tela, fotografar e, inclusive, gravar vídeos e notificar o funcionário se “violações” de conduta fossem observadas¹⁵. Não houve confiança por grande parte do meio empresarial, mas vigilância. Aos trabalhadores, coube o papel de se submeterem a tais circunstâncias para manterem seus empregos, ou seja, de se adaptarem à nova cultura imposta.

Interessante observar que, atualmente, as empresas – com grande destaque para as chamadas “*big techs*”¹⁶ – empresas bilionárias de tecnologia como Amazon, Meta e Google, iniciaram um processo de encerramento da modalidade *home office*¹⁷, com a exigência do retorno dos funcionários para as sedes empresariais, mesmo que isso signifique assumir o risco de insatisfação e pedidos de demissão por parte dos trabalhadores. Em síntese, as justificativas para o retorno se basearam em alegações de que o trabalho funciona melhor quando as pessoas estão próximas, além de questões como supostos problemas de comunicação e baixa produtividade. Neste ponto, o CEO¹⁸ da Amazon, Andy Jassy, declarou que, quem não concordasse, não se “encaixaria” mais na empresa¹⁹.

¹⁵ **TERRA**. BBB corporativo: como as empresas monitoram funcionários em home office. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/bbb-corporativo-como-as-empresas-monitoram-funcionarios-em-home-office,7cdd82149dbc171e6e8471045e2f49bf1obbasqy.html>. Acesso em: 19 abr. 2025.

¹⁶ Termo inglês utilizado para se referir a grandes companhias do ramo da tecnologia, podendo ser traduzido para o português como “grande tecnologia”.

¹⁷ **G1**. Home office vai acabar? Por que cada vez mais empresas estão voltando ao trabalho presencial. 26 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/02/26/home-office-vai-acabar-por-que-cada-vez-mais-empresas-estao-voltando-ao-trabalho-presencial.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2025.

¹⁸ Sigla em inglês para Chief Executive Officer, equivalente ao cargo de Diretor Executivo, em português.

¹⁹ **ESTADÃO**. Meta, Amazon e Google: como as gigantes de tecnologia estão lidando com o home office. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/link/empresas/meta-amazon-e-google-como-as-gigantes-de-tecnologia-estao-lidando-com-o-home-office/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

Partindo desta declaração, observa-se uma diretiva do líder máximo de uma instituição empresarial: quem não estiver de acordo com o comando, não estará adequado à empresa. Trata-se de um exemplo claro de demonstração de poder. Porém, para a ordem ser efetiva, ela precisa ser cascateada para todos os níveis da organização. Precisa ir do topo à base da pirâmide.

As atitudes do fundador, comportamento, sua visão do mundo, da natureza humana e do próprio negócio, acabam por ir moldando a organização e vão lenta e gradativamente se impondo, como valores e crenças. O poder do fundador se faz sentir desde o início nos processos de recrutamento e seleção, tomados aqui em sentido amplo. O fundador escolherá pessoas afins com seus valores, visão de negócio, ou pelo menos buscará pessoas moldáveis e adaptáveis ao que julga ser a postura organizacional conveniente e adequada (Fleury *et al.*, 1996, p. 39).

No mundo empresarial, a referência principal de poder continua soberana na figura de CEOs, presidentes e diretores, ainda que nem sempre seja 100% consolidado na mão de uma única figura ou entidade. Fleury *et al.* (1996) afirmam que é esta legitimidade de donos/responsáveis pelo negócio que lhes confere a base de seu poder, o que faz com que os demais membros do grupo os enxerguem como figuras de autoridade e, por sua vez, acatem as decisões impostas. Afinal, como já exposto, são eles os primeiros “influenciadores” do poder, pois “[...] o poder molda ou modela culturas organizacionais. É o caso de empresas marcadas pelo fundador ou por algum dirigente que mesmo sem ser o proprietário exerceu importante influência no período de formação da organização” (Fleury *et al.*, 1996, p. 39).

Os autores vão além e elucidam que seria a interação entre poder e cultura a responsável por garantir a manutenção da empresa: a cultura organizacional se refere a valores, crenças e normas que orientam como as pessoas devem agir no ambiente de trabalho. Já os mecanismos de poder são as maneiras pelas quais a liderança ou os sujeitos com influência tomam decisões e fazem com que essas regras sejam seguidas (Fleury *et al.*, 1996). Quando esses dois elementos – cultura e poder – interagem, eles ajudariam a manter a organização funcionando de forma estável, desejada pela organização.

Se a empresa, a partir do grupo que detém o poder, designado como a coalizão hegemônica, julga a cultura existente como sendo funcional e, portanto, adequada aos seus objetivos, se esforçará para mantê-la. O empenho da coalizão hegemônica em manter a cultura será organizacionalmente recompensado enquanto houver sucesso (Fleury *et al.*, 1996, p. 41).

O poder, portanto, adapta as pessoas ao passo que é ensinado ao funcionário pelas figuras que o detém como deve se portar para ser considerado um profissional exemplar, que

se “encaixa” naquilo que a empresa espera dele, sendo o empregado um resultado do exercício do poder ao mesmo tempo em que ajuda a transmiti-lo. Nesta visão, o “bom funcionário” é aquele que aceita retornar ao trabalho presencial sem criticá-lo, é aquele que corrige o comportamento do colega para que se adeque às regras da companhia, é o trabalhador que reforça a cultura e perpetua o sistema de poder, mesmo sem perceber.

Nesse contexto, as ações de RH desempenham papel crucial como mecanismos práticos que dão forma à interação entre cultura organizacional e poder. Segundo Fleury *et al.* (1996), elas funcionam como diretrizes que orientam o comportamento dos funcionários, alinhando suas atividades aos objetivos da companhia. Através de políticas que abrangem desde treinamento e desenvolvimento até o recrutamento e relações trabalhistas, os valores e premissas da cultura organizacional são decifrados:

Ao mediar a relação entre capital e trabalho em uma organização, as políticas de recursos humanos desempenham um papel relevante no processo de construção de identidade da organização. [...] Não só as políticas de captação e desenvolvimento de recursos humanos, em seus processos de recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento, mas também as políticas de remuneração e carreira desempenham um papel fundamental neste sentido. Analisando as políticas explícitas e principalmente as políticas implícitas de recursos humanos de uma organização, observando suas consistências e inconsistências, é possível decifrar, interpretar os padrões culturais desta organização (Fleury *et al.*, 1996, p. 24).

Frisa-se sinalizar que as políticas organizacionais refletem a filosofia da empresa e têm como finalidade garantir que a força de trabalho esteja em sintonia com o planejamento estratégico (Fleury *et al.*, 1996), transformando objetivos amplos em ações diárias. Quando bem elaboradas, elas reforçariam a estabilidade e a coesão organizacional, à medida que seriam capazes de canalizar o poder dos líderes para orientar o comportamento dos trabalhadores, assegurando que todos caminhem em direção a metas compartilhadas e firmem uma cultura sólida. Dessa forma, a cultura, moldada e difundida pelas lideranças e os mecanismos institucionais, adapta comportamentos e subjetividades de modo a perpetuar a estabilidade e a funcionalidade do negócio.

4. OS CURSOS DA UNIBB

4.1. Discursos sobre a construção de subjetividades nos profissionais da UniBB

Até a data de publicação desse trabalho, a UniBB disponibiliza 36 Cursos Abertos e mais de 2000 mil cursos exclusivos para funcionários (Relatório Anual UniBB, 2023), aos quais essa pesquisa não teve acesso em virtude das políticas de privacidade do Banco do Brasil. Por isto, limita-se a análise aqui realizada aos Cursos Abertos. De todo modo, seria impossível em caráter de Mestrado investigar os 36 conteúdos integralmente. Portanto, a presente dissertação, como já mencionado, se debruça sobre cursos de caráter subjetivo, ou seja, que lidam com questões profissionais e comportamentais dos funcionários.

O intuito é entender como o Banco do Brasil trabalha as informações contidas nestes conteúdos e como busca adequar os trabalhadores aos conceitos empregados em seus treinamentos, seja por questões legais ou por motivos que o banco considera necessário alinhar as ações de suas pessoas ao comportamento esperado pela empresa. Ao analisar os materiais, o objetivo é enxergar como os cursos da UniBB atuam na formação cultural dos funcionários do BB e, principalmente, se os seus conteúdos podem ser interpretados como formas de construção de subjetividades de culturas corporativas. A lista completa de cursos Abertos, até a data da pesquisa, contempla:

Quadro 5: Cursos Abertos da UniBB

Nome do curso	Descrição do curso pela UniBB
Navegando no Mundo Digital	Aprenda sobre as transformações digitais e como as empresas estão se movimentando para se adaptar à nova realidade. Você também irá entender quais são os desafios e oportunidades da Inteligência Artificial no marketing.
Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio na Carreira	Ao final do curso, espera-se que o aluno saiba refletir sobre a importância do autodesenvolvimento. Conheça a importância da mudança de atitude quando se está em busca da excelência, identifique os fatores que a tensão da mudança pode gerar e como a educação continuada e o planejamento do seu desenvolvimento pessoal são importantes para a carreira.
Talento e Criatividade no Power Point	Nos dias de hoje, saber lidar com recursos visuais é tão importante quanto elaborar textos e planilhas, por isso, uma apresentação bem-feita no PowerPoint pode impressionar e trazer elogios para quem a criou. Além disso, numa reunião importante, apresentar dados e informações de forma atraente e organizada, pode ser a diferença entre fechar ou não

	um negócio estratégico para a empresa. Usando exemplos que podem ser adaptados pelo aluno em suas tarefas cotidianas.
Excel – Gráficos	Ao final do curso, espera-se que o aluno: crie, a partir de planilhas já existentes, gráficos de qualidade que permitam uma visualização mais eficiente das informações; utilize o Excel para organizar e analisar grandes volumes de informação, por meio de gráficos que possibilitam tomadas de decisões estratégicas; modifique e personalize quaisquer tipos de gráficos do Excel, de forma a atender às necessidades do negócio; replique e adapte os exemplos práticos apresentados nos cursos.
Excel – Planilhas Práticas	A enorme quantidade de recursos disponíveis no Microsoft Excel oferece aos profissionais todos os requisitos de criação de planilhas eletrônicas, cálculos com utilização de fórmulas, funções e muito mais. Assim, dividimos o curso em módulos únicos para cada atividade específica, todos eles com aplicações práticas e demonstração na própria interface do Excel.
Excel – Fórmulas Poderosas	Ao final do curso, espera-se que o aluno: replique e adapte os exemplos práticos apresentados nos cursos para aprimorar seus conhecimentos em Excel; saiba aplicar de forma mais abrangente as funções mais comuns, de forma a combiná-las para cálculos mais complexos.; use funções com indexadores para ter mais controle de cálculos vinculados a base de dados; realize no Excel qualquer trabalho que necessite de funções financeiras, estatísticas e até mesmo com metas.
Qualidade de Vida	Identificar a promoção da saúde e da qualidade de vida no trabalho com o seu bem-estar e o bom desempenho profissional.
UX e Usabilidade Aplicados em Mobile e Web	Experiência do Usuário (UX, de User Experience) é um tema bastante subjetivo. É difícil de maneira objetiva e direta dizer como desenhar uma experiência do usuário, mas é possível aprendermos como desenhar um produto, serviço ou ambiente que proporcione uma experiência satisfatória para alguém que os use, identificando todos os aspectos da interação do usuário com esse produto (ou serviço ou ambiente).
SQL e Modelagem com Banco de Dados	Nosso foco aqui é mostrar o que é um banco de dados relacional, como pensar a modelagem de nossos dados e como criar, inserir, atualizar e pesquisar informações em uma base de dados. Tudo isso usando exemplos do mundo real, nada de abstrações genéricas que nos levam a questionar o uso real da tecnologia no dia a dia. Como usamos o MySQL como software de banco de dados neste curso, você poderá executar todos os exemplos na sua máquina em casa mesmo.
Python e orientação a Objetos	Python é uma linguagem de programação interpretada, orientada a objetos, de alto nível e com semântica dinâmica. A simplicidade do Python reduz a manutenção de um programa. Python suporta módulos e pacotes, que encoraja a programação modularizada e reuso de códigos.

Java e Orientação a Objetos	Comece aqui seus estudos em Java! Java é uma das linguagens de programação mais usadas no mundo. É uma linguagem orientada a objetos, multiplataforma e bastante completa por permitir a criação de um programa único para uso em diversas plataformas. A plataforma Java ganhou muitos mercados diferentes - da web ao desktop em grandes empresas e governos, passando por mobile e IoT, mas o grande mercado Java hoje ainda é o back-end em sistemas web.
Java para Desenvolvimento Web	Esse curso aborda desde o banco de dados, até o uso de frameworks MVC para desacoplar o seu código. Ao final do curso, ainda veremos o Spring MVC e o Hibernate, duas das ferramentas mais populares entre os requisitos nas muitas vagas de emprego para desenvolvedor web.
Estruturas de Páginas Usando HTML e CSS	Web é a plataforma de programação mais importante do mundo. Suas principais tecnologias, o HTML e o CSS, são as fundamentais para a criação de qualquer site. Quem domina essas tecnologias, suas boas práticas e seus recursos mais avançados, tem espaço no mercado de programação para front-end, possibilitando a criação de sistemas e aplicativos incríveis.
C# e Orientação a Objetos	Você terá acesso ao guia de aprendizado para iniciar o desenvolvimento de aplicações usando C#. Possibilitando que você aprenda desde os fundamentos da linguagem C#, até boas práticas de codificação e de modelagem usando o paradigma da programação orientada a objetos.
Comunicação básica em Libras	Apresentar a importância do aprendizado de Libras, curiosidades sobre a comunidade surda, o alfabeto e os números datilológicos em Libras e o vocabulário básico do cotidiano em Libras.
O que é Previdência?	Introduzir conceitos de Previdência Social e complementar, apresentando os tipos de regime que podem ser adotados, os modelos de Entidade existentes e a legislação que rege o modelo de Previdência Complementar no Brasil.
Escrita Estratégica – escreva e-mails eficazes	Curso sem descrição.
Construa sua Assistente Virtual - Explorando o Potencial do ChatGPT	Curso sem descrição.
Domine o poder do ChatGPT	Curso sem descrição.
Gestão Financeira Pessoal	O aluno será capaz de compreender noções básicas de finanças pessoais, reconhecer e entender a importância e os benefícios de fazer um planejamento financeiro. Além disso, vai compreender o que são produtos financeiros e como lidar com eles no dia a dia, identificando alternativas para a recuperação de suas finanças pessoais.
Pílula – Gestão Financeira Pessoal	Conscientizar sobre a importância do planejamento financeiro como fator importante para a qualidade de vida.
Ação Voluntária: Gestão Organizacional e Planejamento	Identificar conceitos relativos a planejamento organizacional, gestão de pessoas, comunicação e marketing relacionados às organizações de Terceiro Setor.
Ação Voluntária: Gestão Financeira	Identificar conceitos e instrumentos de gestão financeira que serão utilizadas em organizações do Terceiro Setor.

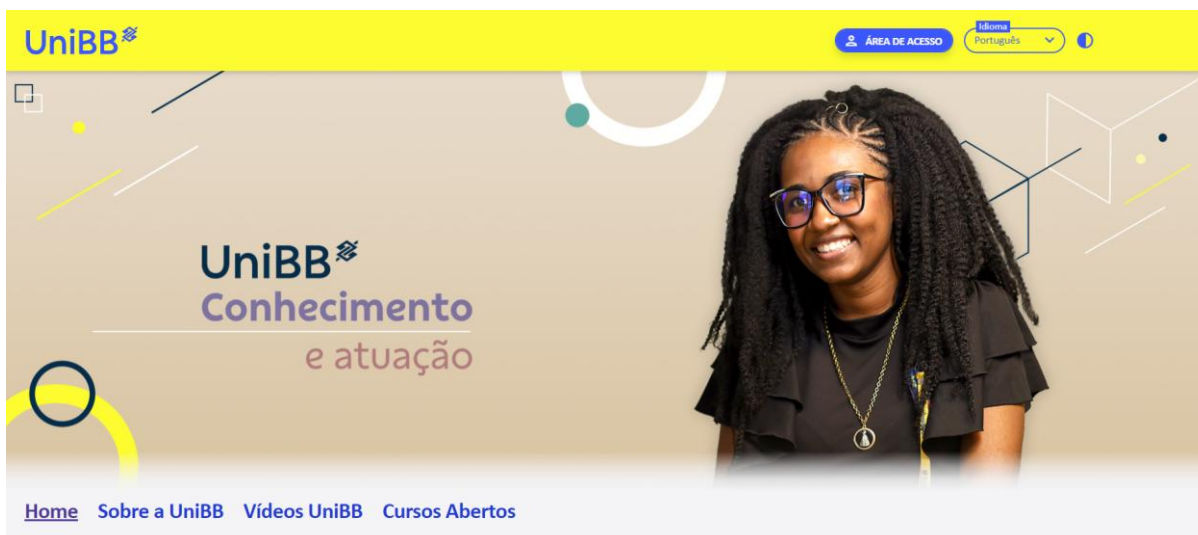
Ação Voluntária: Elaboração e Gestão de Projetos Sociais	Identificar a metodologia de elaboração de projetos, assim como as estratégias de captação de recursos para o Terceiro Setor.
Introdução a Mercados de Carbono - Módulo 1	Entender conceitos básicos de mudança do clima e mercados de carbono no contexto de mitigação climática.
Aspectos Legais e Regulatórios do Mercado de Carbono - Módulo 2	Entender aspectos legais e regulatórios chave na mudança do clima e mercados de carbono.
Mercado Regulado de Carbono no Brasil - Módulo 3	Entender conceitos básicos de mercados regulados e estado atual do marco brasileiro.
Mercado Voluntário de Carbono - Parte 1	Entender conceitos relevantes para qualidade e integridade na oferta de créditos de carbono em mercado voluntário de carbono.
Mercado Voluntário de Carbono - Parte 2	Entender conceitos relevantes para integridade na demanda por créditos de carbono em mercado voluntário de carbono.
Mercado Voluntário de Carbono - Parte 3	Entender conceitos relevantes sobre programas jurisdicionais de carbono, seus créditos de carbono e salvaguardas socioambientais.
Matriz do Tempo: Metodologia de Gestão de Tarefas	Descrever as formas de aplicação da matriz do tempo para a organização e controle de prioridades.
Empresas e a Prevenção à Corrupção	Identificar elementos que compõe os diversos aspectos de integridade nas empresas, e mecanismos para fortalecê-los dentro da cultura corporativa.
Prevenção e Combate à Corrupção	Identificar situações ou negócios que configurem indícios de corrupção, utilizando a definição dos atos lesivos praticados contra a administração pública, em conformidade com as exigências legais.
Educação Corporativa: Panorama e Melhores Práticas	Identificar como a Educação Corporativa contribui para a estratégia das organizações e para o dia a dia dos funcionários.
Psicologia da Meta	Identificar o valor das metas pessoais, da empresa e da equipe na formação profissional, na qualidade do desempenho e na eficácia da gestão.
Gestão Empreendedora e Inovação	Identificar a importância de questões relativas ao empreendedorismo, ao perfil do consumidor, à relevância da estratégia e do plano de negócios para uma gestão empreendedora eficaz.

Fonte: UNIBB. Saiba mais: courses. Disponível em: <https://www.unibb.com.br/home/saiba-mais/courses>. Acesso em: 2 nov. 2024.

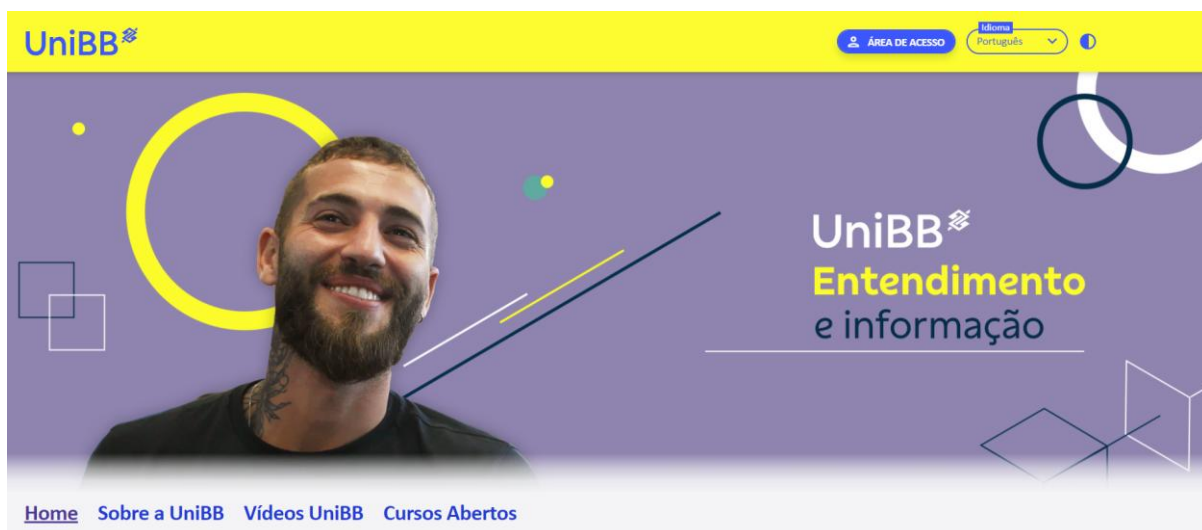
Vale destacar que não há informações sobre carga horária ou conteúdo programático detalhado para nenhum curso.

4.2. A plataforma UniBB

A plataforma UniBB é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) voltado para a capacitação principalmente dos funcionários do Banco do Brasil, apesar de contar com Cursos Abertos, os quais podem ser acessados por quaisquer pessoas, funcionários ou não do BB.

Figura 2 – Página inicial da UniBB 1

Fonte: UNIBB. Página inicial. Disponível em: <https://www.unibb.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Figura 3 – Página inicial da UniBB 2

Fonte: UNIBB. Página inicial. Disponível em: <https://www.unibb.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Como é possível observar nas imagens acima, na visão geral, a plataforma tem duas imagens de capa, que se alternam. Além disso, é dividida em quatro categorias:

- **Home:** botão comum em páginas da internet e que direciona o usuário para a visão principal do *website*.

Figura 4 – Página inicial da UniBB 3



Fonte: UNIBB. Página inicial. Disponível em: <https://www.unibb.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2024.

- **Sobre a UniBB:** seção com informações históricas sobre a plataforma, como data de fundação, objetivos e estratégia.

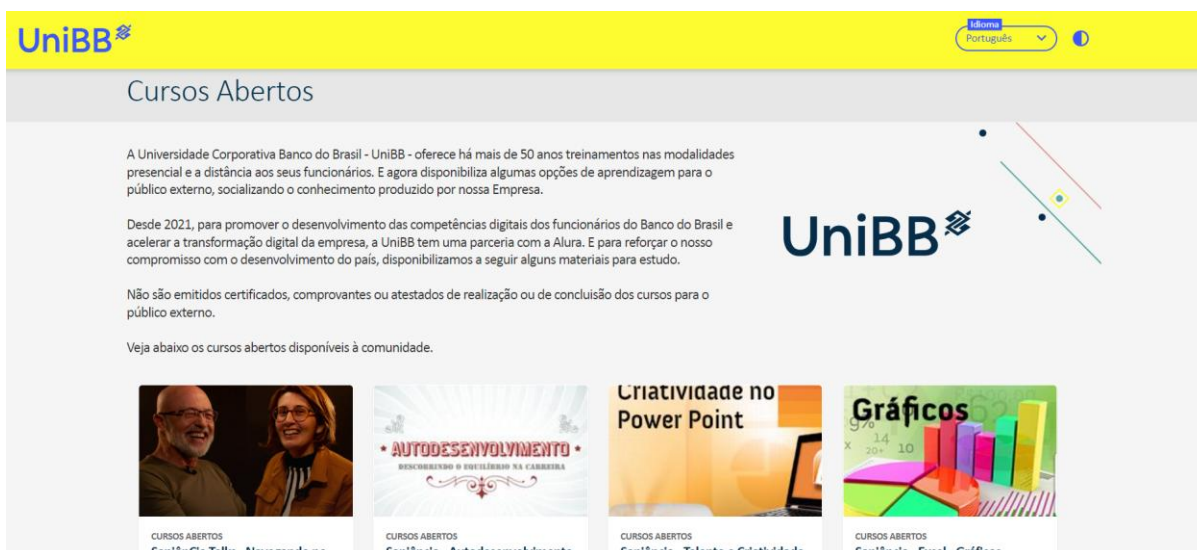
Figura 5 – Seção da UniBB destinada aos vídeos de apresentação da plataforma



Fonte: UNIBB. Saiba mais: vídeos. Disponível em: <https://www.unibb.com.br/home/saiba-mais/videos>. Acesso em: 12 fev. 2024.

- **Vídeos UniBB:** seção com conteúdo institucional sobre a própria UniBB, com informações como grandes números, manifesto, premiações, entre outras.

Figura 6 – Seção da UniBB destinada aos Cursos Abertos da plataforma



Fonte: UNIBB. Saiba mais: courses. Disponível em: <https://www.unibb.com.br/home/saiba-mais/courses>. Acesso em: 12 fev. 2024.

- **Cursos Abertos:** seção destinada aos Cursos Abertos da UniBB, incluindo os conteúdos analisados na sequência.

4.3. Descrição dos cursos analisados

Este estudo aprofunda-se na análise de três cursos da UniBB, escolhidos em função de suas propostas de não trabalhar apenas habilidades técnicas nos profissionais, mas também seus comportamentos e competências enquanto empregados do Banco do Brasil. São eles: Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio na Carreira; Qualidade de Vida; e Prevenção e Combate à Corrupção.

Os cursos estão disponíveis na modalidade Aberta. Os conteúdos trazem como recursos de aprendizagem ilustrações, conteúdo textual, vídeos e interatividade por meio de cliques nos quais é possível explorar os temas. Este tópico destina-se apenas à síntese do material da UniBB. Já no tópico seguinte, são analisados os discursos a partir da perspectiva cultural, relacionando as mensagens transmitidas em meio aos conceitos e às teorias de autores como Han (2015), Hochschild (2012), Morrison e Milliken (2000), entre outros.

Desse modo, ao longo dos treinamentos analisados, é possível observar que os cursos trabalham temáticas que, na teoria corporativa, possibilitariam aos funcionários “se aprimorarem” ao adquirirem competências – ensinadas pela UniBB – para gerenciarem suas próprias carreiras e seu bem-estar. Os conteúdos constroem suas informações de forma a

transmitir o que é preciso fazer (hipoteticamente) para ascender profissionalmente, manter uma vida saudável e em harmonia com as questões pessoais de cada um.

Nessa toada, o curso Autodesenvolvimento leva ao profissional pontos de reflexão sobre o ato de trabalhar em si, colocando em destaque o fato de o trabalho, por muitos, ser entendido como um “fardo”, algo que as pessoas fazem por obrigação. Considerando o público do curso como os funcionários do Banco do Brasil, pode-se depreender que é preciso olhar para o papel exercido pelos trabalhadores do BB não como um “trabalho”, no sentido substantivo da palavra, mas ressignificar este conceito.

Figura 7 – Captura de tela do curso Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio na Carreira



Fonte: UNIBB. Curso: Autodesenvolvimento. Disponível em: <https://playerunibb.ciotech.com.br/bancodobrasil-player-frontend/open-course/63/lesson/63/1>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Ao avançar, o curso Autodesenvolvimento coloca o trabalho a partir de uma visão de que ele é parte da “obra” deixada pelas pessoas, ou seja, o trabalho seria uma criação quase artística para ser enaltecida e, portanto, algo de muito valor. A partir disso o curso explora o autodesenvolvimento como um mecanismo para adquirir novos conhecimentos e transformar a forma de ver a si mesmo e a carreira, na tentativa de fazer o trabalhador assumir uma postura considerada mais proativa sobre o papel profissional, de modo a construir competências em que os empregados atuem como artistas/protagonistas.

Nesse ponto, o curso sugere que o trabalhador ideal é aquele que se adapta constantemente e age com reflexividade, sempre alinhando suas decisões aos propósitos da empresa e capaz de gerar tensões subjetivas, uma vez que o trabalhador é pressionado a se reinventar continuamente, sem garantir espaço para lidar com as insatisfações e limites

peçoais. É interessante observar que o curso traz o conceito de educação continuada como uma das soluções possíveis para alcançar os propósitos elencados, ideia alinhada ao conceito de “aprendizagem ao longo da vida” alicerçado pelo *lifelong learning* já aludido. Vale ressaltar que o conteúdo explicitamente evoca a possibilidade de, enquanto o foco estiver no desenvolvimento profissional, reduzir parte do tempo para lazer e para a família é “normal”.

Assim, promove-se um discurso de “equilíbrio” enviesado em favor do trabalho ao legitimar questões pessoais e colocar a responsabilidade desses ajustes sobre o próprio indivíduo, onde a prioridade é o trabalho. Por fim, o curso encerra resumindo seu conteúdo na necessidade de mudar, de tomar ações que proporcionem as mudanças, de ter coragem para seguir em frente com o que se intenta mudar e, neste processo, dar o melhor de si.

Sobre o curso Qualidade de Vida, a finalidade de seu conteúdo é abordar aspectos relacionados ao bem-estar, entre eles, como conciliá-lo com o trabalho e demais demandas da existência de um ser humano. Dessa maneira, o curso distribui quatro pontos principais que supostamente influenciam alguém a ter mais ou menos qualidade de vida, classificando-os em Social, Emocional, Profissional e Saúde. O conteúdo reflete sobre a importância de cada um.

Figura 8 – Captura de tela do curso Qualidade de Vida



Fonte: UNIBB. Qualidade de Vida. Disponível em: <https://playerunibb.ciotech.com.br/bancodobrasil-player-frontend/open-course/58/lesson/58/1>. Acesso em: 21 abr. 2025.

O curso avança de modo a condicionar o bem-estar profissional a pontos de destaque que estariam relacionados à satisfação dos trabalhadores: relações com os colegas de empresa, com as pessoas na vida privada e o desempenho no trabalho. A partir destes princípios, o curso discorre sobre como manter a qualidade de vida em harmonia com o trabalho, e como

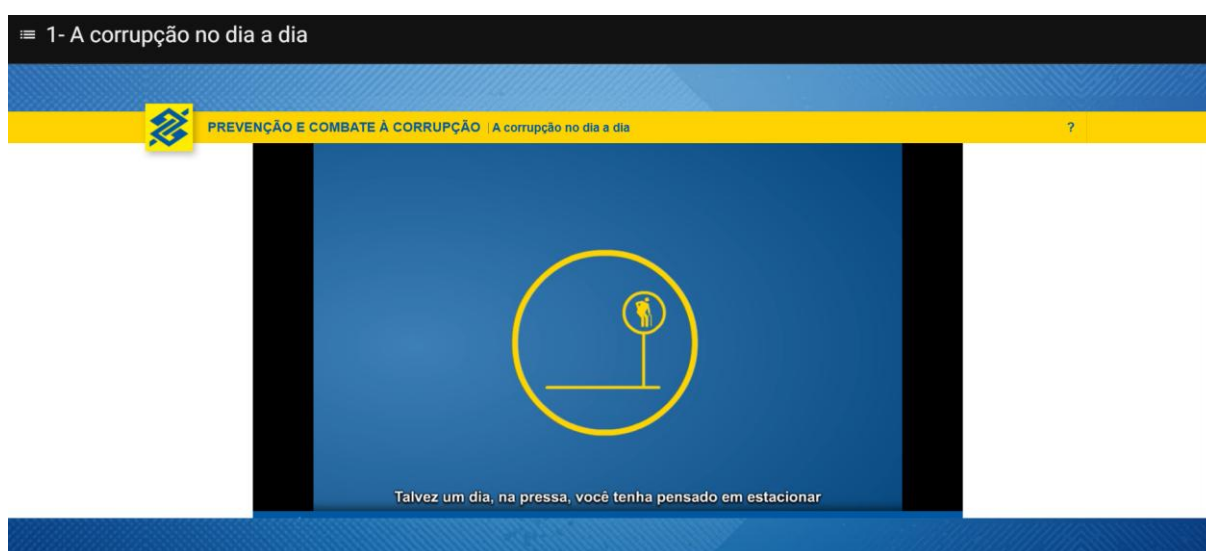
este ponto estaria ligado a fatores como remuneração adequada, ambiente seguro e saudável, oportunidades de crescimento, harmonia, entre outros.

Ainda, segundo o curso Qualidade de Vida, cada um dos tópicos anteriores é encarado como motivador que faz as pessoas alcançarem bons níveis de satisfação no trabalho e, dessa forma, se sentirem realizadas com suas performances profissionais. Outro tópico elencado destina-se à vida digital, cujo enfoque está nas percepções dos indivíduos, trazendo argumentos como: se alguém está estressado, é porque se deixou estressar ou está fazendo algo errado ao permitir-se ser influenciável; se a vida digital atormenta, é porque muito tempo é passado em frente a uma tela sem que haja uma pausa para descanso.

O curso também traz questões físicas, como dores no pescoço por olhar muito para baixo no celular ou nas mãos e braços em razão de cliques contínuos no *mouse*, por exemplo. O material encerra com o foco em respostas simples para os problemas levantados, como amenizar o tempo de tela com “pausas” pelo trabalhador, ou as dores no corpo com atividades de ergonomia para aliviar os sintomas, como alongamentos e caminhadas.

Já o curso Prevenção e Combate à Corrupção, diferentemente dos demais materiais analisados, não trata de generalidades, mas de situações voltadas, de fato, para os funcionários do BB. Por este motivo, é o mais longo de todos os conteúdos. Vale observar também como as mensagens são correlacionadas à realidade dos trabalhadores, considerando, sobretudo, a relevância de temas como integridade para o setor financeiro.

Figura 9 – Captura de tela do curso Prevenção e Combate à Corrupção 1



Fonte: UNIBB. A corrupção no dia a dia. Disponível em: <https://playerunibb.ciotech.com.br/bancodobrasil-player-frontend/open-course/27/lesson/27/1>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Inicialmente, o curso foca em contextualizar o funcionário do que é corrupção e como ela está presente no dia a dia. Casos como parar em uma vaga para idosos sem ter a idade necessária, comprar produtos falsificados e furar fila são levantados. A partir destes exemplos, o conteúdo trabalha uma premissa de que “ser corrupto em pequenas coisas” leva à banalização da corrupção e, conseqüentemente, a corrupções em maior escala, seja em um ambiente público ou privado. O conteúdo também adentra nos impactos gerais que a corrupção pode provocar, como comprometimento da qualidade de vida, de serviços públicos, como saúde e educação, com potencial para atingir o desenvolvimento de um país inteiro.

Além das conseqüências para as pessoas, o conteúdo também evidencia como atitudes corruptas refletem nas empresas. O curso exemplifica que a corrupção está presente em uma concorrência desleal, preços superfaturados etc. Ou seja, deixa nítido que não somente as pessoas lidam com as conseqüências negativas da corrupção, mas empresas como o próprio Banco do Brasil também.

Ainda, o curso explora a atuação da Lei Anticorrupção no Brasil (nº 12.846/2013), com foco na punição para empresas envolvidas em atitudes corruptas, pois não apenas as pessoas físicas podem ser punidas, mas a jurídica também. Desse modo, para evitar atos de corrupção, o curso explora a necessidade de investimento em Programas de Integridade e *Compliance*. Com isso, busca-se a conscientização dos trabalhadores e a redução de atitudes corruptas.

O curso explica que a área de *Compliance* é a responsável por assegurar que normas, políticas e diretrizes empresariais estejam em cumprimento pelos trabalhadores, atuando como um fiscal das ações humanas, cabendo a ela também a instauração de investigações corporativas e a abertura de eventuais processos de sindicância para analisar possíveis atos irregulares que, dependendo da gravidade, podem levar à demissão do empregado. Por fim, o curso foca em transmitir noções de conscientização da corrupção como um todo e como atos corruptos podem afetar o BB enquanto empresa.

4.4. Análise dos conteúdos educacionais da UniBB e a construção do sujeito corporativo por meio dos cursos Autodesenvolvimento, Qualidade de Vida e Prevenção e Combate à Corrupção

Para iniciar essa análise, é importante observar a mensagem de “autodesenvolvimento” do primeiro curso sob a ótica da meritocracia e do empreendedorismo, característicos da lógica neoliberal. Scharff (2016) aponta a existência de um sujeito descrito como “*the*

neoliberal self”²⁰. O “eu neoliberal” seria aquele que se enxerga como uma empresa, distanciando-se de si mesmo no processo, pois “ao se relacionar consigo mesmo como um negócio, o sujeito empreendedor estabelece uma distância de si mesmo e pode posteriormente trabalhar nele”²¹ (Scharff, 2016, p. 9, tradução nossa). Para a autora, este sujeito é caracterizado como um ser ativo, que assume riscos, lida com dificuldades de maneira eficaz e esconde suas fraquezas. Mas, ao invés de criticar as condições externas, ou seja, o ambiente em que está inserido, o sujeito neoliberal volta essa crítica para si mesmo, já que “[...] o fracasso é individualizado [...], o eu empreendedor só tem a si mesmo para culpar se algo der errado”²² (Scharff, 2016, p. 13, tradução nossa).

Para a autora (2016), a competição existente é a com o próprio “eu”, sendo este, inclusive, o principal combustível do sujeito empreendedor, pois o indivíduo “empreendedor de si mesmo” é encorajado a ver suas competências e qualidades como mercadorias a serem constantemente melhoradas para atender às demandas do mercado. Entende-se que, nesse sentido, “a relutância do sujeito empreendedor em se envolver em competição aberta com os outros pode ser indicativa de dinâmicas de poder atuando em um nível ‘mais profundo’, onde a competição não é direcionada apenas aos outros, mas também a si mesmo”²³ (Scharff, 2016, p. 19, tradução nossa).

Miranda (2010) afirma que as conjunturas sociais vividas nos últimos anos alteraram a relação dos trabalhadores em relação às empresas, visto que “os funcionários já não têm mais certeza sobre suas carreiras, promoções, desenvolvimento ou bônus” (Miranda, 2010, p. 17). Avanços como automação de processos e a Inteligência Artificial, que vêm causando alvoroço no mercado e levantando hipóteses de extinção de diversas funções e, talvez, empresas inteiras, colocam ainda mais o foco dos profissionais no próprio indivíduo e na construção do “eu”. A lealdade é transferida para si, viabilizando um crescimento além da empresa, focado, agora, na conquista de habilidades e competências (Miranda, 2010).

Dessa forma, o discurso fomentado pelo curso Autodesenvolvimento promove a ideia de que dificuldades e desafios no ambiente de trabalho são oportunidades para crescimento. Em vez de enxergar obstáculos como falhas sistêmicas, o trabalhador, ora sujeito neoliberal, é incentivado a encarar esses problemas como algo a ser superado por meio do esforço

²⁰ “Eu neoliberal,” em português.

²¹ Trecho original: “*By relating to itself as a business, the entrepreneurial subject establishes a distance to itself and can subsequently work on it*” (Scharff, 2016, p. 9).

²² Trecho original: “[...] *failure is individualized [...] the entrepreneurial self only has itself to blame if something goes wrong*” (Scharff, 2016, p. 13).

²³ Trecho original: “*The entrepreneurial subject’s reluctance to engage in open competition with others may be indicative of power dynamics working on a ‘deeper’ level where competition is not only directed at others, but also at the self*” (Scharff, 2016, p. 19).

individual e da resiliência. “Dificuldades passadas reconstituem o eu empreendedor porque demonstram que este tem capacidade para enfrentar problemas”²⁴, conforme coaduna Scharff (2016, p. 12, tradução nossa). Depreende-se que o fracasso é reinterpretado como uma oportunidade de aprendizagem e uma responsabilidade pessoal.

O neoliberalismo descrito por Scharff (2016) transforma a crítica social em autocrítica, desloca o foco das condições estruturais para o desempenho individual e, conseqüentemente, resulta em uma possível cultura de autoexploração, pois “a internalização pode denotar uma forma mais profunda de exploração”²⁵ (Scharff, 2016, p. 19, tradução nossa). Neste pensamento, o sujeito se sente constantemente pressionado a se aprimorar para atender às expectativas de desempenho cada vez mais elevadas. É reforçada a ideia de que o sucesso é uma questão de autossuficiência, de seu autodesenvolvimento.

Com isso, o foco do empregado estaria inteiramente no desenvolvimento individual para conquistar seus objetivos de carreira e, também em si, o risco do desemprego, evidenciando a relação empregatícia como um contrato transacional, de acordo com Miranda (2010), caracterizado pela troca: de um lado, o funcionário oferece seus serviços; do outro, o empregado traz a remuneração.

Essa autogestão implica que o trabalhador não apenas execute suas tarefas, mas também tome a responsabilidade pelo seu próprio crescimento, ou seja, o seu “autodesenvolvimento” – o desenvolvimento do “eu”, como explora o primeiro curso. Destarte, embora o empregado seja incentivado pelo material a agir como “protagonista de sua carreira”, é importante ater-se ao fato de que ele permanece subordinado a políticas, metas e controles da instituição. O conteúdo sugere uma autonomia que, na prática, pode-se inferir como limitada e que, segundo Miranda (2010), isenta de responsabilidade a empresa:

Outro ponto que merece atenção são os papéis e responsabilidades na gestão de carreiras, sendo que a estratégia adotada pela organização de comunicar a seus colaboradores a sua responsabilidade na autogestão de carreira e a responsabilidade do gestor em auxiliar sua equipe no desenvolvimento pessoal e nas dúvidas de carreiras se observada de forma isolada demonstra certa isenção da empresa na responsabilidade pela carreira de seus colaboradores (Miranda, 2010, p. 93).

Portanto, ao longo de sua exposição, o trabalhador é levado pelo curso Autodesenvolvimento a normalizar lógica do empreendedorismo, do “eu neoliberal” e,

²⁴ Trecho original: “*past difficulties re-constitute the entrepreneurial self because they demonstrate that it has the capacities to tackle problems*” (Scharff, 2016, p. 12).

²⁵ Trecho original: “*internalization can denote a ‘deeper’ form of exploitation*” (Scharff, 2016, p. 19).

consequentemente, do autoaprimoramento constante como parte de sua identidade profissional, como “o meio necessário” para a realização de sua “obra-prima”:

É comum associarmos ao trabalho a ideia de castigo, fardo, provação. [...] Em nossa busca de sentido, o que precisamos é substituir essa ideia! Para isso, é preciso substituir a concepção de trabalho como fardo, castigo, pela ideia de obra que os gregos chamavam de *POIESIS*: ‘minha obra, aquilo que faço, que construo, em que me vejo. A minha criação, na qual crio a mim mesmo à medida que crio o mundo. (Autodesenvolvimento - Construindo o Equilíbrio na Carreira, s.d., s.p.).

Destaca-se também a passagem “[...] para caminhar rumo à excelência, é preciso fazer o melhor, e não apenas o possível” (Autodesenvolvimento - Construindo o Equilíbrio na Carreira, s.d., s.p.). Aqui, emprega-se a ideia de que objetivos profissionais somente serão alcançados ao ir além do que se considera “possível”, de que é preciso estar no seu máximo, sempre. “Fazer o melhor não é ser o melhor do mundo. É fazer nosso melhor nas condições que temos, enquanto não temos condições de fazer melhor ainda” (Autodesenvolvimento - Construindo o Equilíbrio na Carreira, s.d., s.p.).

Partindo dos ensinamentos de Scharff (2016), pode-se entender do exposto a atribuição ao indivíduo de total responsabilidade por seus sucessos e fracassos, incentivando-o a assumir riscos e ver as dificuldades como lições já superadas. A autora alerta que certos “contornos da subjetividade empreendedora, como ter uma atitude positiva, são despolitizantes. Quando atitudes positivas são valorizadas em detrimento da raiva ou do desespero, a crítica e o ímpeto de mudar algo além de si mesmo têm pouco valor de uso”²⁶ (Scharff, 2016, p. 11, tradução nossa). Percebe-se que o progresso pessoal é visto como um movimento constante e ininterrupto em direção aos objetivos que se deseja alcançar.

Nesse sentido, o curso Autodesenvolvimento foca em fazer os trabalhadores “irem além” em suas carreiras, em movimentar-se de um ponto a outro, utilizando-se de conceitos como “cautela imobilizadora” e “ímpeto inconsciente” (Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio na Carreira, s.d., s.p.) para justificar seus argumentos, os quais tratam, respectivamente, de receios em fazer mudanças e da falta de análise ao mudar, sem pensar em todas as consequências, tanto positivas quanto negativas.

A cautela imobilizadora é definida pelo curso como “a atitude daquele que, ao ouvir que é preciso mudar as coisas com maior velocidade, eficácia ou segurança, diz: Faz tempo que está assim, vamos deixar desse modo” (Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio

²⁶ Trecho original: “some contours of entrepreneurial subjectivity, such as having a positive attitude, are depoliticizing. When positive attitudes are valued at the expense of anger or despair, critique and the impetus to change something other than the self have little use-value” (Scharff, 2016, p. 11).

na Carreira, s.d., s.p.). Sobre este ponto, convém atentar-se ao fato de que a hesitação e o medo de fazer mudanças são tratados pelo conteúdo como obstáculos, sendo que, por outro lado, poderiam ser compreendidos como uma resposta racional às condições de trabalho, ou seja, um indivíduo não muda algo pelo qual não se sente seguro para mudar. Depreende-se que a mensagem do curso, ao encorajar o abandono da cautela, na verdade, pode reforçar a pressão pela alta performance, desconsiderando os limites individuais.

Já o ímpeto inconsciente é apresentado como um comportamento impulsivo, definido como “o famoso ‘vamos que vamos’” (Autodesenvolvimento – Construindo o Equilíbrio na Carreira, s.d., s.p.), algo de pouca reflexão, que pode levar o trabalhador a agir sem avaliar as consequências de suas escolhas. Dessa feita, a crítica ao ímpeto sugere a necessidade de racionalidade e controle na tomada de decisões. Entretanto, em um ambiente de trabalho como o bancário, regido por metas severas, é sabido que prazos curtos e a pressão para agir rapidamente, pode gerar desgaste físico e mental.

Correlacionado ao assunto, ao tratar de melhorias na qualidade de vida, o segundo curso ora em análise foca nesta relação com o trabalho e expõe doenças ocupacionais, advindas de atividades executadas em ambientes corporativos como escritórios e a própria instituição bancária, que demanda muito tempo em frente a computadores e celulares. LER (Lesão do Esforço Repetitivo) e DORT (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho) são colocadas em destaque:

Hoje, o problema não é mais apenas a repetição exaustiva de movimentos. A ele estão associados problemas de posturas, causados por tarefas que exigem das pessoas ficarem muito tempo sentadas, utilizando o computador de forma incorreta, ou com as costas encurvadas para utilizar o smartphone. Tudo isso fez com que a LER passasse a ter outro nome: DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (Qualidade de Vida, s.d., s.p.).

Todavia, como exposto no resumo do curso, o seu conteúdo se propõe à prática de exercícios e movimentos que previnam ou aliviem as causas e sintomas das doenças, porém, sem explorar em momento algum a origem das mazelas:

O tratamento depende da evolução da doença. Pode ser indicado fisioterapia, anti-inflamatórios, imobilização etc. Mas, o ideal é fazer a prevenção. Veja algumas dicas:

- Diante do computador, apoiar as costas no encosto da cadeira, que deve ter uma inclinação de uns 100 graus, e ocupar todo o assento.
- Manter os pés totalmente apoiados no chão, com os joelhos formando um ângulo próximo a 90 graus.
- O antebraço também deve permanecer apoiado num ângulo de 90 graus, seja no apoio de braços da cadeira, seja no tampo da mesa, se esta permitir.

- O monitor deve ficar na direção dos olhos.
- O teclado deve ficar alinhado à frente, numa posição que permita o apoio do antebraço durante a digitação.
- Para quem utiliza notebook, usar *mouse* e teclado convencionais acoplados no equipamento, além de monitor em suporte na posição correta.
- Fazer pausas e mudar de atividade quando for necessário (Qualidade de Vida, s.d., s.p. – grifo nosso).

Ficam sem respostas perguntas como: o que provoca as doenças? Como este fator pode ser combatido? Jornadas menos exaustivas? Flexibilidade de horários? Nenhum destes pontos é levantado. Há apenas o reforço positivo, como se o curso dissesse “faça isso para ficar bem”.

Miranda (2010) alerta para o risco de não responsabilizar as empresas por quaisquer pontos negativos relacionados aos trabalhadores enquanto empregados. Afinal, se a responsabilidade é única e exclusiva do funcionário, qual o papel da organização? Em seu argumento, o autor expõe que “a questão do desenvolvimento de carreira é um dos fatores relacionados à satisfação e percepção dos funcionários sobre a qualidade de vida no trabalho” (Miranda, 2010, p. 21), ponto também trazido pelo curso Qualidade de Vida ao suscitar questões como compensação justa e adequada, condições seguras e saudáveis de trabalho, oportunidade contínua de crescimento, entre outras, como critérios relevantes para se alcançar uma boa qualidade de vida no trabalho (Qualidade de Vida, s.d., s.p.).

Entrementes, Miranda (2010) pondera que questões como satisfação, equilíbrio pessoal e profissional, entre outras, seriam hoje mais relevantes do que os aspectos financeiros e hierárquicos, como atingir o topo da carreira, não sendo mais este considerado como o principal indicador de sucesso, ideia com a qual o curso flerta ao tratar o trabalho de maneira aspiracional, como “o meio pelo qual ele [o trabalhador] busca conquistar seus sonhos, seus anseios. Para que esse ângulo esteja bem, é necessário que o trabalho seja gratificante, desafiador, interessante e reconhecido” (Qualidade de Vida, s.d., s.p.).

Neste ponto, vale observar a teoria da carreira proteana²⁷ defendida por T. Hall (1996). O autor expõe que o contrato de trabalho atual pauta-se na mudança de identidade do indivíduo, que agora foca mais no “eu”, e é guiado pelo “caminho do coração”²⁸ (T. Hall, 1996, p. 8, tradução nossa), cujo principal objetivo é o seu sucesso psicológico, ou seja, a percepção de realização, de alcance de seus objetivos de vida:

²⁷ O termo “proteana” faz alusão ao deus grego Proteu, que, segundo a crença popular, tinha a habilidade de mudar de forma. Nesse sentido, a carreira proteana remete a uma trajetória profissional na qual o trabalhador molda-se para atingir suas metas.

²⁸ Trecho original: “*the path with a heart*” (T. Hall, 1996, p. 8)

O objetivo final da carreira é o sucesso psicológico, o sentimento de orgulho e realização pessoal que advém da conquista dos objetivos mais importantes da vida, sejam eles conquistas, felicidade familiar, paz interior ou qualquer outra coisa. Isso contrasta com o sucesso vertical sob o antigo contrato de carreira, em que o objetivo era subir na pirâmide corporativa e ganhar muito dinheiro. Embora exista apenas uma maneira de alcançar o sucesso vertical (chegar ao topo), existem infinitas maneiras de alcançar o sucesso psicológico, tantas quantas forem as necessidades humanas únicas²⁹ (T. Hall, 1996, p. 8, tradução nossa).

Para T. Hall (1996), a ideia central está em competências como adaptabilidade e a habilidade de reconstrução de identidade, superando habilidades técnicas ou conhecimentos específicos. Para o autor, esses elementos formam a base de uma carreira proteana, refletindo flexibilidade e autonomia ao longo de uma trajetória profissional. Além disso, o autor ressalta que depender de instruções externas ou de programas formais de treinamento pode ser ineficiente ou insuficiente diante das rápidas mudanças do mundo moderno. Por isso, fomenta um aprendizado proativo e ágil de forma indispensável:

[...] aprender a melhorar o desempenho de tarefas a longo prazo exige aprender a se adaptar a condições de tarefas alteradas ao longo do tempo. E adotar uma perspectiva de longo prazo sobre si mesmo ao longo do tempo significa aprender sobre a própria identidade e como se constrói a própria visão da realidade. Quanto mais a pessoa puder aprender a se adaptar a condições de tarefas alteradas e a formar novas imagens de si mesma à medida que o mundo muda, mais a pessoa estará, de fato, aprendendo a aprender. Assim, adaptabilidade e identidade são competências de ordem superior às habilidades e conhecimentos básicos. São essas capacidades de aprender a aprender que serão a moeda básica da carreira proteana autodirigida do próximo século. Simplesmente consumirá muito tempo e será muito custoso para as pessoas esperarem que lhes digam o que aprender ou esperar até que um novo programa de treinamento seja criado para criar aprendizagem para elas (T. Hall, 1996, p. 11, tradução nossa).³⁰

Neste caminho, é pertinente observar as teorias de Han (2015) como um contraponto à visão empresarial de T. Hall (1996) e consequências de sua carreira proteana. Han alerta a respeito dos perigos da supervalorização da positividade, entendida como uma pressão

²⁹ Trecho original: “*The ultimate goal of the career is psychological success, the feeling of pride and personal accomplishment that comes from achieving one's most important goals in life, be they achievement, family happiness, inner peace, or something else. This is in contrast to vertical success under the old career contract, where the goal was climbing the corporate pyramid and making a lot of money. While there is only one way to achieve vertical success (making it to the top), there are infinite ways to achieve psychological success, as many ways as there are unique human needs*” (T. Hall, 1996, p. 8)

³⁰ Trecho original: “*On the other hand, learning to improve task performance over a long time requires learning how to adapt to changed task conditions over time. And taking a long-term perspective on the self over time means learning about one's identity and how one constructs one's views of reality. The more the person can learn to adapt to changed task conditions and to form new images of self as the world changes, the more the person is, in fact, learning how to learn. Thus, adaptability and identity are competencies of a higher order than basic skills and knowledge. It is these capabilities for learning how to learn that will be the basic currency of the self-directed protean career of the next century. It will simply be too time-consuming and too costly for people to wait to be told what to learn or to wait until a new training program is created to create learning for them*” (T. Hall, 1996, p. 11).

constante por um melhor desempenho e mais produtividade, já que “a violência não provém apenas da negatividade, mas também da positividade, não apenas do outro ou do estranho, mas também do igual” (Han, 2015, p. 10).

Han (2015) revela que essas características, apesar de aparentemente positivas (seguindo, por exemplo, os discursos de Qualidade de Vida de praticar exercícios como uma solução genérica), são capazes de gerar dor e sofrimento que crescem silenciosamente, tal como um câncer. “A rejeição imunológica se dá, ao contrário, independentemente do *quantum*, pois é uma reação à negatividade do outro. O sujeito imunológico rejeita o outro com sua interioridade, o *exclui*, mesmo que exista em quantidade mínima” (Han, 2015, p. 10, grifos do autor).

Trata-se, pois, de um indivíduo voltado para dentro de si, comprometido com a performance e a positividade exigidas socialmente e, por esta razão, refuta qualquer sinal de negatividade, de confronto, afastando-se do “outro” sem embates, pois o que realmente importa é o seu próprio sucesso. A violência, segundo o autor, não acontece mais por meio de confrontos externos, ela nasce dentro do próprio sistema, originada pela pressão para ser sempre positivo, produtivo e bem-sucedido:

A violência da positividade que resulta da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação já não é mais ‘viral’. A imunologia não assegura mais nenhum acesso a ela. A rejeição frente ao excesso de positividade não apresenta nenhuma defesa imunológica, mas uma ab-reação neuronal-digestiva, uma rejeição. (Han, 2015, p. 10).

Han (2015) aduz que a violência acontece justamente em uma sociedade que parece pacífica e aberta, mas que, por meio dessa “positivação”, cria formas de agressão. O sujeito imunológico, então, seria aquele que rejeita tudo e todos que representam conflitos. Ou seja, almeja viver em um ambiente idealizado, no qual não há embate direto ou quaisquer problemas a serem superados, sentido que o curso também menciona que, “quando falamos em qualidade de vida, precisamos pensar no indivíduo como um ser único, sem nenhuma das suas áreas deficitárias” (Qualidade de Vida, s.d., s.p.).

Neste cenário, Han (2015) expõe que o sujeito imunológico identifica aquilo que não agrada, que incomoda, e rechaça-o imediatamente, da mesma forma que anticorpos combatem um vírus. Não há qualquer espaço para debate; existe somente a necessidade urgente de se eliminar o “problema”. O que não for adulação, será excluído. Novamente, o que prejudica a qualidade de vida? Não importa, o que vale é mantê-la.

Atualmente está muito comum o uso do termo “positividade tóxica”, utilizado para se referir a mensagens que são positivas simplesmente por serem, mas que deixam de reconhecer falhas e oportunidades de melhoria pelo excesso de culpa que se tem ao criticar alguém, pelo receio de ferir o sentimento alheio ou receber uma represália por ter sua atitude lida como “desnecessária” ou “violenta”.

Desse modo, Han (2015) trata de uma violência emergida do igual, referindo-se ao pressuposto de que a homogeneidade, a procura por padrões de perfeição, são tão opressivos quanto a disparidade, mantendo os indivíduos em uma pressão para serem felizes e produtivos ininterruptamente. “A violência da positividade não pressupõe nenhuma inimizade. Desenvolve-se precisamente numa sociedade permissiva e pacificada” (Han, 2015, p. 11).

Segundo o autor, “a positivação do mundo faz surgir novas formas de violência” (Han, 2015, p. 12); em outras palavras, viver em uma sociedade sem diferenças, sem conflitos, pode sufocar a individualidade e limitar a criatividade, levando a um cansaço extremo, uma verdadeira exaustão física e mental, pois se vive constantemente em comparação com o outro, em uma cobrança por perfeição. A violência, nesse caso, está na falta de contraste, de novidade, e no sufocamento que o excesso de igualdade pode causar. Ou seja, como crescer, como se desenvolver e ir além, se tudo o que é apresentado está “perfeito”, sem críticas ou sugestões?

Para Han (2015, p. 14), a sociedade atual é caracterizada pelo desempenho, “uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética”. Ao invés de proibições e obrigações rígidas, agora existem projetos, iniciativas e a motivação para alcançar objetivos: o indivíduo conquistará a qualidade de vida ideal se seguir aquilo que o Banco do Brasil orienta, se performar de acordo com as metas, se adquirir as competências necessárias, enquanto a instituição se exime do papel de olhar para as pessoas e refletir sobre o que ele, como bem afirma Miranda (2010), pode fazer para contribuir.

Nesse sentido, Han (2015, p. 14) afirma que a sociedade do desempenho “produz depressivos e fracassados”, alertando sobre os efeitos nocivos que esse modelo de sociedade produz: os depressivos podem ser entendidos como aqueles que estão frequentemente se cobrando por desempenho e, neste caminho, chegam ao esgotamento por não conseguirem lidar com a pressão; já os fracassados são aqueles incapazes de atingir os padrões sociais estabelecidos, marcados por uma “má performance”, inferior aos demais. Em ambas as situações, é perceptível o impacto psicológico profundo exercido sobre as pessoas e, por isso, a decorrente constatação de doenças que vão além dos problemas físicos trazidos pelo curso

Qualidade de Vida, mas atingem a mente. “A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma” (Han, 2015, p. 16).

Por sua vez, o curso traz o estresse emocional como uma das principais barreiras ao bem-estar, caracterizando-o como “um estado de tensão que causa um desequilíbrio no organismo de um indivíduo, provocando diversas doenças quando ele precisa responder a uma demanda que excede a sua capacidade de adaptação” (Qualidade de Vida, s.d., s.p.). Nesse sentido, o conteúdo se aprofunda em duas possíveis causas: externas, como mudança de cidade, trabalho, relacionamento; e internas, como expectativas, perfeccionismo e ansiedade.

Han (2015) evidencia que a sociedade atual segue aprisionada em uma dinâmica de poder que a coage a oprimir a si mesma, em um aparente ciclo perpétuo de exaustão. “O que torna doente, na realidade, não é o excesso de responsabilidade e iniciativa, mas o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (HAN, 2015, p. 16). O autor coloca como figura central o próprio indivíduo, em um papel de produtividade autoimposta. “O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade” (Han, p. 15, 2015).

O controle está internalizado, porém seu objetivo se mantém: elevar a produtividade através do poder da sociedade do desempenho, que seduz, criando uma liberdade ilusória. “A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho” (Han, 2015, p. 16). Observa-se que não há liberdade, apenas uma nova maneira de opressão.

O sujeito disciplina a si mesmo, “é explorador e ao mesmo tempo explorado” (Han, 2015, p. 16), alavancado por uma noção de produtividade interna que entende como escolha pessoal. Sua qualidade de vida não almeja que a vida tenha, de fato, mais qualidade, mas que o trabalhador tenha a percepção de uma existência melhor para que se sinta livre das pressões sociais de ter mais, de ser mais, e consiga entregar resultados cada vez melhores para o trabalho.

Han (2015) também debate acerca de como o excesso de positividade se manifesta na abundância de estímulos e informações disponíveis a todo instante. O curso Qualidade de Vida aduz que o ser humano está rodeado de aparatos tecnológicos, afirmando que a “tecnologia traz muitos benefícios, porém traz junto alguns problemas que impactam a sua qualidade de vida” pois “computador, televisão e até mesmo *smartphone* com diversas

funções que compilam várias funcionalidades num único aparelho que está colado ao corpo o tempo todo” (Qualidade de Vida, s.d., s.p.). Por isso, o curso traz também diversas táticas para amenizar os efeitos negativos do trabalho digitalizado no corpo humano, como:

- A cada 50 minutos de trabalho no PC, descanse ao menos cinco minutos. Dê preferência olhando para o horizonte para mudar o foco.
- Pisque sempre, mesmo que voluntariamente, para lubrificar os olhos.
- Use o computador em ambientes iluminados, mas evite reflexos de janelas e luminárias direto na tela.
- Tome cuidado com luzes apontadas direto para os olhos, como luminárias de mesa. Isso pode causar ofuscamento.
- Se você tem um monitor CRT, use-o na frequência mais alta possível, em hertz. No caso de LCD, não é preciso ter essa preocupação.
- Procure deixar o monitor sempre limpo. Devido à estática, é grande o acúmulo de pó na tela, o que piora a imagem.
- Evite usar o micro em áreas com muito vento ou ar-condicionado muito forte. Esses dois fatores contribuem para o ressecamento.
- Caso o ressecamento seja muito acentuado, procure um médico.
- A tela do monitor deve ficar a uma distância confortável, com o display na altura ou um pouco abaixo dos olhos.
- Fique atento à iluminação. Os monitores não devem ficar de frente para as janelas, para que o reflexo não prejudique a visibilidade da tela. Luz muito forte, assim como baixa iluminação, pode prejudicar a visão (Qualidade de Vida, s.d., s.p.).

Para Han (2015) a tecnologia proporciona tantos mecanismos que estimulam o indivíduo a fazer isso ou prestar atenção naquilo, mantendo-o constantemente em um estado de alerta, comparado por ele ao encontrado entre animais selvagens. O autor disserta sobre a impossibilidade de o animal contemplar aquilo que está diante de si, pois deve estar sempre consciente dos perigos ao redor. Paralelamente, Han (2015, p. 19) aproxima o ser humano desse estado animalesco ao inferir que está sempre em busca de algo. O chamado por ele “tédio profundo” é abominado.

O excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. [...] A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. [...] O animal não pode mergulhar contemplativamente no que tem diante de si, pois tem de elaborar ao mesmo tempo o que tem atrás de si (Han, 2015, p. 18).

Grande parte das pessoas atualmente se incomoda ou mesmo se sente culpada se não estão sendo “produtivas”. Um fim de semana sem “fazer nada” é um desperdício ou acomodação. Prefere-se o tratamento paliativo das dores e tensões físicas provocadas por uma má qualidade de vida no trabalho do que investigar os problemas que desencadeiam tantas questões de saúde, tal como o próprio estresse abordado pelo curso, que é trabalhado, na verdade, como uma “tendência” quase inerente à condição humana atual.

Algumas pessoas demonstram uma tendência maior a se estressar, que pode ser observada por uma distorção de pensar sobre os eventos do cotidiano, como expectativas ilógicas ou exageradas, vulnerabilidades pessoais e comportamentos que incentivam o estresse. [...] Essa vulnerabilidade está relacionada a uma tendência pessoal em se estressar, levando a pessoa a um estresse patogênico e pode ser de origem genética ou apreendida por sua experiência de vida (Qualidade de Vida, s.d., s.p.).

Não há espaço para o elemento contemplativo, para o ócio criativo. Somente o que existe na sociedade do desempenho é a necessidade de produção. A própria qualidade de vida abordada pelo curso só pode ser alcançada com ações ativas, ou seja, é preciso fazer algo, tomar certas atitudes para se ter qualidade. Não basta contemplar a vida, é preciso executá-la de algum modo, pois “ao pensarmos em qualidade de vida, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional, pensamos em ações que a pessoa possa ter para modificar seus hábitos” (Qualidade de Vida, 2024).

Sobre isso, Han (2015) traz para a discussão o texto *Vita Activa*, de Hannah Arendt, no qual a autora argumenta que a sociedade moderna é uma sociedade do trabalho, moldando o ser humano a um “animal trabalhador”, ou “animal *laborans*” (Han, 2015, p. 22), que se constrói ao redor do trabalho, preso ao estado de alerta que o faz temer ser considerado improdutivo, direcionando o pensamento apenas para a eficiência, em um processo degenerativo, sem espaço para a exploração de outras dimensões que possibilitam a criação e imaginação.

O animal *laborans* era um ser que vivia passivamente para o trabalho, focado nas necessidades básicas de sobrevivência, em um ciclo laboral repetitivo. Seguindo esta linha lógica de pensamento, Han menciona que “o próprio senhor se transformou num escravo do trabalho” (Han, 2015, p. 25), ao vivermos em uma sociedade que não é mais livre, mas geradora de coerções, pois “é uma ilusão acreditar que quanto mais ativos nos tornamos tanto mais livre seríamos” (Han, 2015, p. 28).

Han (2015) não acredita que o animal *laborans* atual seja capaz de abandonar sua individualidade ou seu ego, pelo contrário, por se sentir pressionado a se superar, melhorar e provar seu valor, vive-se para uma busca permanente por conquistas pessoais e produtividade. Dessa forma, o indivíduo estaria exaurido pelo culto ao desempenho, à busca da máxima qualidade (seja profissional ou pessoal), preso a um sistema cuja prioridade é a produção acima de tudo, pois “[...] a perda da capacidade contemplativa [...] é corresponsável pela histeria e nervosismo da sociedade ativa moderna” (Han, 2015, p. 26).

Entretanto, se um indivíduo exaurido não é, então, produtivo, a preocupação real não estaria com a qualidade de vida da pessoa física, mas no impacto que esta exerce na pessoa

jurídica? Sob esta ótica, levanta-se o questionamento: qual a finalidade dos conteúdos dos cursos da UniBB? O que, de fato, intentam conquistar?

Ao olhar para o curso Prevenção e Combate à Corrupção, por exemplo, o objetivo primário parece ser evidenciar a corrupção e seus malefícios para as pessoas de um modo geral. Ou, em outra perspectiva, seria assegurar que nenhum funcionário do Banco do Brasil tenha uma atitude corrupta que fira a empresa financeiramente? Neste ponto em específico, vale o aprofundamento sobre a dualidade na mensagem do curso.

No início, o discurso foca nos impactos sociais da corrupção – prejuízos à qualidade de vida e ao funcionamento de serviços essenciais. “Por trás da corrupção há desvio de recursos. Se eles fossem investidos em educação, saúde, moradia, saneamento básico e transporte, melhorariam a qualidade de vida da população” (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 2, p. 7). Contudo, à medida em que o conteúdo avança, a preocupação migra para a integridade da pessoa jurídica, com maior ênfase nas consequências legais e financeiras para o BB, sugerindo que, mais do que transformar as atitudes individuais dos trabalhadores, o curso pode estar voltado para proteger a instituição da exposição a riscos, evitar multas e penalidades legais:

A corrupção também prejudica os investidores e é responsável por distorções que impactam diretamente a atividade empresarial. Isso se dá em razão da concorrência desleal, dos preços superfaturados ou das oportunidades restritas de negócio, ações que prejudicam as empresas que agem honestamente (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 2, p. 8).

Ademais, imperioso salientar que o curso promove o Programa de *Compliance* como um dos recursos disponíveis na legislação para assegurar às empresas a conscientização de seus funcionários, sendo aplicado ao Banco do Brasil como uma de suas estratégias anticorrupção. O intuito do Programa é “prevenir, detectar e corrigir a exposição do Banco a situações de não conformidade às leis, às normas e aos regulamentos externos e internos e ao Código de Ética” (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 7).

O termo em si tem origem no verbo em inglês *to comply*, cujo significado pode ser traduzido como “de acordo com”, seja uma regra, um pedido, um comando etc. Porém, para entender melhor o impacto do *compliance* em uma organização, faz-se preciso um breve aprofundamento neste tema. Desse modo, conforme explicado por Santos (2011), a origem do *compliance* remete às instituições financeiras, com a criação do Banco Central Americano, nos Estados Unidos. O objetivo era constituir um sistema financeiro seguro e proporcionar estabilidade após a crise de 1929, a qual quebrou a Bolsa de Nova York.

Contudo, ao longo dos anos, os programas de *compliance* deixaram de ser uma exclusividade do setor bancário, ampliando sua atuação para as instituições em geral. O conceito, inclusive, conforme elucida Santos (2011), foi adotado pela Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN, 2011, p. 33) como “[...] o dever de cumprir, estar em conformidade e fazer cumprir regulamentos internos e externos impostos às atividades da instituição”, e assim é reforçado pelo curso Prevenção e Combate à Corrupção:

[...] se uma empresa brasileira pagar propina a um funcionário público no exterior, ela pode ser punida de acordo com essa Lei. O contrário também está previsto, ou seja, se uma empresa estrangeira subornar um funcionário público brasileiro para obter algum tipo de vantagem, estará também sujeita à Lei. E, ainda, a Lei também pode ser aplicada se o ato de corrupção for praticado no exterior, por empresa também estrangeira, mas utilizando meios ou instrumentos brasileiros, ou se alguém ou alguma empresa brasileira for prejudicada por esse ato ilícito (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 3, p. 9).

Santos (2011) destaca que, enquanto instituição, não há categorização de empresa ética ou antiética, moral ou amoral. O que leva a este enquadramento são os comportamentos dos indivíduos nela inseridos, afinal, “[...] há comportamentos que não estão de acordo (em *compliance*) com boas práticas” (Santos, 2011, p. 36). Somente a atuação humana é moralmente avaliada como boa ou má, dentro ou fora das regras.

Neste raciocínio, o que determina se uma atitude estará ou não de acordo com as regras é reflexo dos padrões culturais experimentados pelo ambiente em questão, seja uma instituição financeira ou qualquer outra corporação. Santos (2011, p. 33) argumenta que “na raiz da conduta corrupta, está a percepção moral, a compreensão do indivíduo sobre o significado de sua atitude frente à moral e as regras organizacionais”. Em linhas gerais, refere-se a como certas atitudes serão percebidas socialmente diante dos padrões éticos em que estão inseridas.

Como instituição financeira, o Banco do Brasil controla o funcionamento de suas agências, estabelece regras, monitora atividades, presta suporte técnico, além de oferecer instrumentos de proteção aos clientes (seguros, garantias de liquidação, negociação de dívidas etc.) que atuam com o intuito de estabelecer uma relação de confiança. Caso esta não seja atendida, abre-se margem para a quebra da segurança na instituição e, conseqüentemente, o enfraquecimento da relação existente (Santos, 2011), sob o risco de perder clientes e valor de mercado, acarretando potenciais prejuízos financeiros seguindo a lógica corporativa.

O *compliance* torna-se, portanto, um mecanismo de fortalecimento empresarial no mercado. Inclusive, o curso destaca o programa do Banco do Brasil como um dos “principais

orientadores do processo de prevenção e combate à corrupção no BB” (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 9). Vale pontuar que, segundo Santos (2011, p. 34), em média, a cada U\$ 1,00 gasto com a implantação de programas de *compliance*, economiza-se U\$ 5,00 com a prevenção de “processos legais, danos à reputação e perda de produtividade”.

Verifica-se, portanto, não apenas como um meio de evitar que atitudes corruptas tomem grandes proporções, mas de “cortar o problema pela raiz”, com atuação preventiva para mitigar situações problemáticas antes mesmo que elas aconteçam. Não é apenas agir para investigar e punir um caso de desvio de conduta de um funcionário, por exemplo, mas atuar de forma a moldá-lo dentro da cultura empresarial para que a ação que levaria ao desvio não seja sequer cogitada.

[...] se um agente direto ou indireto (funcionário ou terceiro), atuando em benefício ou interesse do Banco, praticar ato lesivo qualificável como corrupção contra administração pública, o Banco estará sujeito às penalidades previstas na Lei 12.846/2013. Neste caso, o Banco poderá responder um Processo Administrativo de Responsabilização (PAR), por ter lesado a administração pública (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 4).

Para que isto seja possível, Santos (2011, p. 49) afirma que o papel da liderança é imprescindível, colocando como uma das tarefas do líder “o reforço da cultura ética aos seus liderados”, de maneira semelhante, alude o curso. “O apoio da alta administração possibilita a manutenção de diversos mecanismos adotados pelo Banco, [...] e que também contribuem com o propósito de mitigar o risco de corrupção” (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 9), tais como cláusulas de anticorrupção nos contratos firmados, treinamentos diversos (como este ora em análise), bem como comunicações internas sobre o assunto, de intuito conscientizador, dentre outras (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d.).

Seguindo com a explanação, Santos (2011, p. 35) argumenta que “todo gestor deve ser um disseminador da cultura de *compliance* na organização, indo mais além, todo funcionário deve assim agir”. A liderança é, então, o exemplo a ser seguido e, por essa razão, Santos (2011) expõe acerca da necessidade de haver coerência entre o que o líder prega e o que faz, para evitar uma dissonância na organização capaz de alastrar novas percepções éticas que, em estágio avançado, culminariam em uma nova cultura empresarial. “Cabe ao líder [...] esforçar-se na disseminação da cultura ética e fomentar a conscientização dos seus liderados para a adoção de ações pautadas pela ética organizacional na qual estão inseridos” (Santos, 2011, p. 49).

Desse modo, o autor considera o papel da liderança como o próprio exercício do poder dentro de uma empresa, sendo possível depreender que o líder se apresenta como um instrumento de influência sob a conduta do indivíduo com o intuito de discipliná-lo e aumentar a força de trabalho:

Ainda avançando nessa doutrina sobre liderança, considerando que ela é o próprio exercício do poder e, por sua vez, não há como falar na sua existência se o líder não for capaz de controlar recursos, quaisquer sejam eles – resultados, pessoas, processos, bens tangíveis e intangíveis ou valores éticos – utilizando ferramentas de punições e recompensas, programas de compliance corporativo – como, por exemplo, código de ética – que se apresentam como uma maneira de influenciar a conduta individual esperada pelo líder quanto ao seu liderado (Santos, 2011, p. 48).

Nesse sentido, grandes corporações possuem entre seus departamentos áreas exclusivas de *compliance*, responsáveis por fiscalizar não somente os trabalhadores, mas também os produtos, os serviços e até mesmo fornecedores e parceiros da organização, para garantir uma atuação em conformidade com leis que regulamentam a empresa, bem como suas políticas internas.

Também é papel da área de *compliance* “mitigar e tratar riscos de não aderência às normas internas; difundir o conhecimento [...] para toda a organização; fortalecer a cultura de controles internos; e reportar os assuntos ligados a *compliance* e ética para a alta gestão” (Santos, 2011, p. 35).

Santos (2011) afirma que os programas de *compliance* devem trabalhar as concepções de valores e moral da instituição, para adequar as condutas dos funcionários e fomentar o comportamento ético de acordo com a cultura empresarial. Segundo o autor, dilemas éticos podem ser responsáveis por condutas em desconformidade e, por isso, precisam ser uma questão abordada pelas empresas:

As organizações devem buscar desenvolver comprometimento ético nos seus funcionários, assumindo a responsabilidade de auxiliá-los na resolução de conflitos éticos que podem se deparar durante o exercício de suas funções, já que dilemas éticos podem ocorrer e a omissão do que se espera dos profissionais diante de tais dilemas não é salutar para a organização (Santos, 2011, p. 37).

Para viabilizar o desenvolvimento aludido, o autor alega que o meio utilizado é a capacitação por treinamentos, formando profissionais hábeis a “[...] identificar riscos e vulnerabilidades de processos, sugerindo formas de mitigá-los e reportando os casos de não conformidade” e que “[...] devem ser treinados periodicamente para disseminarem elevados padrões éticos” (Santos, 2011, p. 46). Há treinamentos capazes de abordar temas como

Código de Conduta, políticas orientativas de condutas, regras gerais, entre outros, os quais intentam promover a capacidade de lidar com os ditos dilemas éticos e questões gerais do dia a dia de modo mais aderente aos valores institucionais, como destacado pelo treinamento da UniBB:

No âmbito do processo de prevenção e combate à corrupção, são realizadas diversas medidas, com destaque para:

- disponibilização de canal para registro de denúncias de ilícitos;
- orientações constantes em documentos como Código de Ética e Programa de Compliance, os quais devem ser lidos e assinados anualmente por todos os funcionários;
- inclusão de cláusulas anticorrupção em contratos e instrumentos similares com terceiros;
- disponibilização de treinamentos sobre o tema para todos os funcionários e terceiros à organização;
- ampla divulgação sobre o tema, por meio de ações periódicas de comunicação;
- inclusão de requisitos de integridade para realização de doações, patrocínios, contratação de fornecedores e correspondentes, realização de fusões e aquisições societárias;
- inclusão de requisitos de integridade para nomeação e permanência de funcionários em cargos da alta administração, conforme Estatuto Social do BB;
- Análise Periódica de Risco;
- processo Administrativo de Responsabilização (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 8).

A respeito das ações elencadas acima, vale salientar um pouco mais a atuação dos Códigos de Conduta, também chamados de Códigos de Conduta e Ética ou somente Códigos de Ética, nos programas de *compliance*. Isso porque, como aduz Santos (2011), normas de conduta estão no cerne de nossa sociedade, sendo as responsáveis por possibilitar a convivência em sociedade ao estabelecer limites para as ações humanas, sendo, inclusive, listadas pelo curso Prevenção e Combate à Corrupção como uma das maneiras de prevenir a corrupção. “Como o funcionário do Banco do Brasil contribui com a prevenção e o combate à corrupção? Entende a importância e as orientações: do Código de Ética [...]” (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 22).

Nesse sentido, o autor expõe que as regras contidas nos códigos “visam minimizar o potencial conflito de valores que cada indivíduo traz consigo para que aquele trato com o coletivo seja viável a ponto de se tornar uma sociedade” (Santos, 2011, p. 39). Por “potencial conflito”, o autor relaciona questões como formação familiar, religião e educação, pontos que constituem o ser humano atual e, por possuir um caráter dogmático, são geradores de embates.

Para amenizar os pontos de divergência, Santos (2011) expõe que as organizações intentam atingir a homogeneidade de valores por meio do Código de Conduta e Ética, formalizando as diretrizes de conduta esperadas pela instituição e, inclusive, prevendo

punições para casos de desrespeito às normas. Dessa feita, o que prevalece são os valores empresariais, sobrepondo os individuais: dentro da empresa, o trabalhador deve performar a valoração moral exigida pela companhia, independentemente de suas crenças individuais:

[...] o código de ética deve ter caráter regulamentador, pois, mesmo tendo por base os princípios da organização, ele não deve apresentar apenas conceitos genéricos, mas sim especificar as condutas esperadas pela organização e, inclusive, prever punições para os que não respeitarem tais diretrizes. (Santos, 2011, p. 40).

Interessante salientar que Santos (2011) enumera três mecanismos para que Códigos de Conduta e Ética sejam cumpridos: submissão, ao impor punições para quem descumpra as normas; identificação, quando há correspondência dos valores intrínsecos do indivíduo com os da instituição; e internalização, que acontece quando o trabalhador compreende o sentido das normas propostas pela organização e se compromete a cumpri-las em razão desse entendimento.

A respeito destes três pontos, o autor discorre que, com exceção da identificação, que tem raízes nos valores íntimos do ser humano, tanto a submissão quanto a internalização podem ser desenvolvidos por meio dos programas de *compliance*, argumentando que “é relevante que a sua adesão seja feita de maneira formal e, de preferência, periodicamente a fim de evitar falhas operacionais, ou ainda, a alegação de que este foi o problema” (Santos, 2011, p. 41). Dessa forma, pode-se inferir que estar em *compliance* com a conduta ética estabelecida pela empresa acontece quando as ações dos trabalhadores refletem os valores organizacionais difundidos, os quais, por sua vez, nada mais são do que uma parcela do composto geral da cultura da instituição, nas palavras de Santos (2011, p. 49), “o liderado deve obedecer aos preceitos morais para atender às necessidades da organização”.

Para Weber (2017), o sucesso de um programa de *compliance* está condicionado à atuação dos líderes empresariais e seu papel como disseminadores das diretrizes a serem seguidas. Desse modo, o autor diz que cabe à liderança a propagação do programa em todos os níveis da empresa, “[...] para que todos os membros da organização possam cumprir seu papel em estabelecer o *tone from the top e o top level commitment*”³¹ (Weber, 2017, p. 15), para que sejam capazes de multiplicar as regras da organização de maneira ampla.

Isso porque, segundo o autor, uma grande parcela das atitudes ilícitas praticadas por meio da estrutura empresarial advém da falta ou deficiência de programas de *compliance*. Weber define que o “objetivo principal desse programa é o planejamento de atividades

³¹ “O tom do topo e o comprometimento de alto nível”, em português.

empresariais, com a revisão de políticas internas, código de ética e conduta de gestão de riscos” (Weber, 2017, p. 34), com a finalidade de promover uma cultura de integridade em toda a empresa.

Segundo Weber (2017), o *compliance* também atua na correção de possíveis irregularidades no exercício da atividade empresarial e que possam levar a penalizações cíveis, como multas, ou até mesmo criminais, com pena de prisão para os envolvidos dependendo do crime cometido. Além disso, o autor destaca o comprometimento à imagem e à credibilidade da empresa ao ser envolvida em atitudes fraudulentas, provocando uma mancha reputacional muitas vezes difícil de ser removida.

No Brasil, as empresas devem se ater à Lei 12.486/2013, também conhecida como Lei Anticorrupção Empresarial, e que tem por finalidade “responsabilizar as pessoas jurídicas, devidamente constituídas pela lei civil, de maneira objetiva, pela prática de atos de corrupção junto aos Poderes Públicos” (Weber, 2017, p. 67), com sanções aplicáveis de multa de 0,1% a 20% do faturamento bruto da empresa, podendo também estipular penas restritivas de direitos, as quais, segundo o autor, envolvem o “livre exercício da atividade econômica, do fornecimento de bens e serviços ao poder público, do recebimento de incentivos, subsídios, empréstimos” e, ainda, a publicação da decisão condenatória, dando publicidade ao ato cometido (Weber, 2017, p. 88).

A Lei de 1º de agosto de 2013, que ficou popularmente conhecida como “Lei da Empresa Limpa” ou “Lei Anticorrupção”, dispõe sobre a responsabilização administrativa e civil, de pessoas jurídicas pela prática de atos lesivos contra a administração pública, nacional ou estrangeira (Combate à Corrupção, s.d., módulo 4, p. 3).

Segundo o curso, as penalidades são aplicadas de acordo com a ação cometida, considerando:

- a **gravidade** da infração;
- a **vantagem** auferida ou pretendida pelo infrator;
- a **consumação** ou não da infração;
- o **grau de lesão** ou **perigo** de lesão;
- o **efeito negativo** produzido pela infração;
- a **situação econômica** do infrator.
- a **cooperação da pessoa jurídica** para a apuração das infrações;
- a existência de **mecanismos e procedimentos internos** de: integridade; auditoria; incentivo à denúncia de irregularidades; e aplicação efetiva de Códigos de Ética e de Conduta no âmbito da pessoa jurídica;
- o **valor dos contratos** mantidos pela pessoa jurídica com o órgão ou entidade pública lesados (Combate À Corrupção, s.d., módulo 4, p. 17, grifo do autor).

Lima Filho e Medeiros Júnior (s.d.) colocam o *compliance* como premissa fundamental para a criação de uma cultura corporativa na qual trabalhadores, fornecedores, clientes e demais parceiros do negócio em alguma instância priorizem uma conduta ética em suas relações com a organização e, conseqüentemente, evitem a incidência de eventuais penalidades. Ao analisarem o Programa de *Compliance* do Banco do Brasil, os autores afirmam que a missão primordial volta-se para a garantia de uma efetiva gestão de risco de conformidade (estratégia que visa assegurar o cumprimento das leis, regulamentos, normas e padrões aplicáveis às operações da empresa), bem como o controle interno da organização, desempenhando “um papel fundamental na dissuasão de comportamentos ilícitos, na redução de perdas financeiras, na prevenção de danos à reputação, na promoção da cultura de controles internos e na mitigação dos riscos associados às operações de negócios” (Lima Filho; Medeiros Júnior, s.d., p. 17).

Interessante pontuar ainda que Lima Filho e Medeiros Júnior (s.d.) elucidam além de utilizarem treinamentos na disseminação do *compliance*, o BB também aplica o “monitoramento regulatório”, processo explicado pelos autores como o ato de acompanhar a implementação e os impactos das normas, regulamentações e diretrizes de atuação da empresa e o quão aderente os trabalhadores estão. O monitoramento é feito por cada líder em sua área, “de modo que cada gestor do Banco do Brasil é responsável por avaliar o estado de *compliance* de seus processos, produtos e serviços, a partir da análise de leis, normas e regulamentos relacionados” (Lima Filho; Medeiros Júnior, s.d., p. 20) aos quais está sujeito o BB. Os autores também informam que cabe à liderança servir como exemplo de conduta para os liderados, “valorizando comportamentos éticos dentro de sua equipe, garantindo que todas as atividades sejam conduzidas em estrita conformidade com as leis e regulamentos” (Lima Filho; Medeiros Júnior, s.d., p. 21), ideia que vai de encontro ao pensamento de Santos (2011), citado anteriormente.

Nesse sentido, imperioso observar as telas finais do curso: em uma, a mensagem voltada para a corrupção em um contexto amplo, para toda a sociedade, com uma imagem de uma criança com a bandeira do Brasil pintada em seu rosto, em uma tentativa de elevar o espírito do trabalhador, indicando como combater a corrupção é algo patriota, uma “boa ação”. “O que você pode fazer para prevenir e combater a corrupção? O seu engajamento e colaboração na prevenção e combate à corrupção é fundamental não apenas para o Banco do Brasil, mas para toda a sociedade” (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 20). Na outra, o oposto, o conteúdo, volta-se exclusivamente ao funcionário do Banco do Brasil e como este pode prevenir a corrupção em seu local de trabalho.

O Banco do Brasil é um dos principais vetores do desenvolvimento econômico e social do Brasil e VOCÊ, enquanto funcionário dessa Instituição, tem um importante papel junto à sociedade na disseminação dos mais elevados padrões de integridade e ética nos meios em que atua, dentro e fora do país (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 25).

Neste contexto, o trabalhador é incentivado a internalizar e expressar valores éticos de forma visível, seja em sua rotina profissional ou mesmo fora dela: evitar atitudes que sejam entendidas como corruptas. Relevante notar como o conceito de trabalho emocional de Hochschild (2012) pode ser aplicado de forma a entender essa dinâmica de conteúdo com a prática dos funcionários, na medida em que demanda que os indivíduos não apenas aprendam sobre corrupção, mas demonstrem ativamente uma postura ética e incorruptível. A expressão de valores como honestidade, responsabilidade e transparência não é apenas uma escolha pessoal, ela se torna uma exigência organizacional, instituída por meio de noções de moralidade que visam o bom funcionamento do negócio.

Dessa forma, resgatando o pensamento de Hochschild (2012) outrora explorado, frisa-se destacar novamente que, ao tentar alinhar seus sentimentos verdadeiros com o comportamento esperado, o trabalhador pode se sentir esgotado emocionalmente, resultando na sensação de alienação onde a pessoa se desconecta de suas emoções genuínas, pois o que lhe é exigido é a demonstração de emoções positivas. O trabalhador deve, então, parecer acreditar no que é pregado pela empresa, ainda que não concorde, para cumprir com as expectativas empresariais. “Ao lidar com pessoas, o produto é um estado de espírito”³² (Hochschild, 2012, p. 6, tradução nossa). Com isso, a autora sugere que o uso contínuo das emoções como instrumento de trabalho pode levar à perda da autenticidade emocional e desgaste psicológico.

Seguindo por essa lógica, Hochschild (2012) define sentimentos e emoções como uma forma de percepção, semelhante aos sentidos como audição e visão. Isso porque, de acordo com a autora, sentimentos nos ajudam a entender nosso ponto de vista sobre o mundo. A experiência de sentimentos pode ser moldada pelo ato de “tentar sentir” algo, e esse gerenciamento emocional contribui para a criação de novas emoções.

Eu definiria o sentimento, assim como a emoção, como um sentido, como o sentido da audição ou da visão. De modo geral, nós o experimentamos quando sensações corporais se unem ao que vemos ou imaginamos. Assim como o sentido da audição, a emoção comunica informações. Ela tem, como Freud disse sobre a ansiedade, uma

³² Trecho original: “*In processing people, the product is a state of mind*” (Hochschild, 2012, p. 6).

“função sinalizadora”. A partir do sentimento, descobrimos nosso próprio ponto de vista sobre o mundo³³ (Hochschild, 2012, p. 17, tradução nossa).

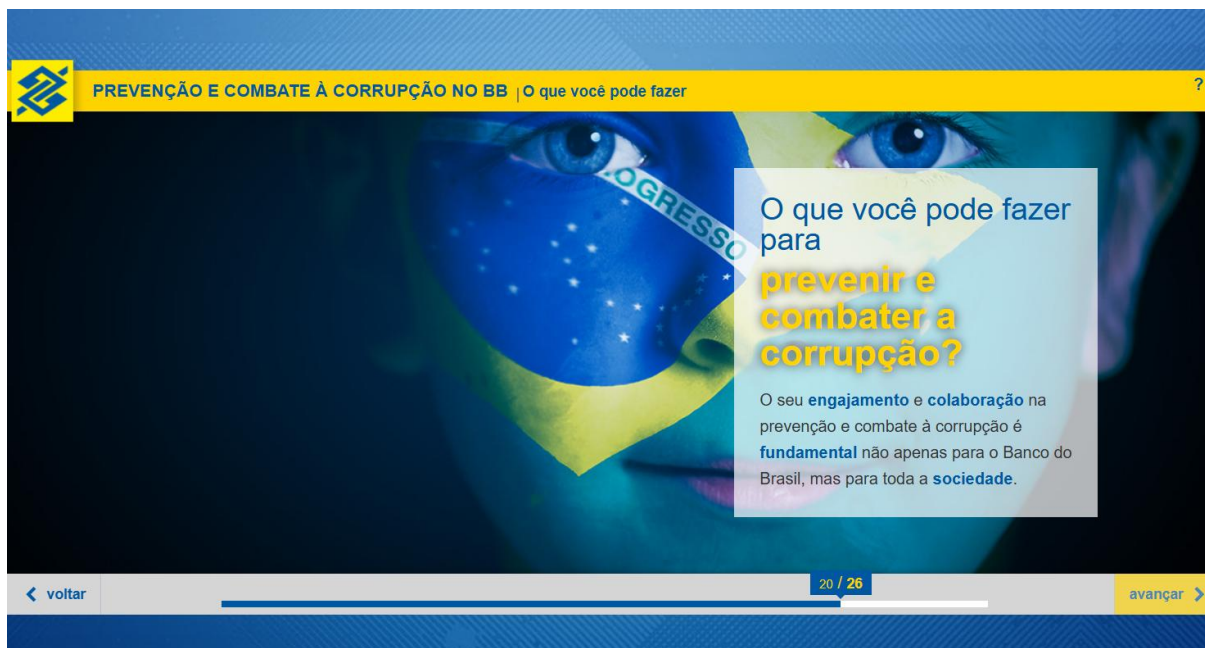
Bonfim e Gondim (2010, p. 16), alicerçadas em Hochschild (2012), explicam a emoção como um fenômeno social compartilhado, que ocorre em decorrência do outro. “[...] Os estímulos das reações emocionais vêm das outras pessoas e a emoção ocorre na companhia dos outros, o que a configura como um fenômeno social”. Portanto, uma gestão empresarial deve considerar o fator emocional como um elemento essencial para alcançar um ambiente de trabalho funcional, afinal, “os estados afetivos são processos influenciados pelo contexto social, variando de acordo com as demandas ocupacionais e organizacionais” (Bonfim; Gondim, 2010, p. 18).

Nesse contexto, um ponto fundamental do trabalho emocional é refletir sobre como pode um indivíduo explorar suas emoções de forma “segura e útil” para a empresa (Bonfim; Gondim, 2010, p. 25), sem que a performance seja prejudicada. Bonfim e Gondim (2010, p. 27) afirmam que “os estados afetivos não são a antítese da racionalidade, mas sim inseparáveis do cotidiano das organizações, modelando interações sociais e contribuindo para a estrutura e cultura organizacionais”.

O estado afetivo é uma ferramenta de apoio para o controle das regras empresariais. Mostrar uma criança pintada com a bandeira do Brasil em seu rosto tem o claro intuito de despertar no empregado um desejo de honestidade, de ser tão puro quanto à imagem que está vendo, recusando toda e qualquer forma de corrupção que possa aparecer em seu caminho. O ambiente de trabalho vai além das tarefas técnicas ou operacionais. Envolve dimensões emocionais providas de sua própria dinâmica.

³³ Trecho original: “*I would define feeling, like emotion, as a sense, like the sense of hearing or sight. In a general way, we experience it when bodily sensations are joined with what we see or imagine. Like the sense of hearing, emotion communicates information. It has, as Freud said of anxiety, a ‘signal function’.* From feeling we discover our own viewpoint on the world” (Hochschild, 2012, p. 17).

Figura 10 – Captura de tela do curso Prevenção e Combate à Corrupção 2



Fonte: **UniBB**. O que você pode fazer?. Disponível em: <<https://playerunibb.ciatech.com.br/bancodobrasil-player-frontend/open-course/27/lesson/27/1>>. Acesso em: 21 abr. 2025.

Por meio das estruturas empresariais, interações, exigências, a cultura como um todo ou a simples imagem patriota exposta acima, sinais são criados e, deles, emergem uma ampla gama de emoções, conforme afirma Bonfim e Gondim (2010). Ao vivenciarem esses sentimentos, os trabalhadores utilizam de sua inteligência emocional para entender e regular suas emoções, exercendo, aqui, trabalho emocional ao gerenciarem o que estão sentindo para atender às expectativas organizacionais. “Ao realizar trabalho emocional, o trabalhador lança mão de seus recursos de inteligência emocional” (Bonfim; Gondim, 2010, p. 44).

Acerca da inteligência emocional (entendida como a capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções), Bonfim e Gondim (2010, p. 31) elucidam que o mercado começa “a valorizar a inteligência emocional para um melhor desempenho no trabalho, passando a configurá-la como foco de ações de treinamento, desenvolvimento e educação”. Basta uma simples busca no Google para encontrar inúmeros cursos e formações sobre o tema, que ensinam a utilizá-la para uma melhor performance no trabalho ou ter mais qualidade de vida.

Contudo, Bonfim e Gondim (2010) enfatizam que desenvolver a inteligência emocional não é uma tarefa fácil, principalmente no ambiente empresarial. Isso porque, segundo as autoras, trata-se de um processo que exige autorreflexão para ajustar comportamentos no trabalho e construir relacionamentos:

O processo de desenvolvimento da inteligência emocional envolve autorreflexão, que serve como base para decisões pessoais, ajustamentos no trabalho e construção de relacionamentos. No entanto, o contexto organizacional não fornece facilmente estas condições para o desenvolvimento da inteligência emocional devido à existência de relações que carecem de confiança. Existem jogos de poder implícitos e explícitos que restringem o desenvolvimento e a utilização da inteligência emocional (Bonfim; Gondim, 2010, p. 38).

Isso quer dizer que se pode refletir sobre o próprio comportamento, porém, a atitude que irá advir dessa reflexão não será o resultado genuíno dos pensamentos do indivíduo, mas aquele que considera ser menos prejudicial à carreira, seguindo o trabalho emocional de gerenciamento dos sentimentos. “Separar emoções positivas de negativas é conveniente, mas nem sempre corresponde à realidade” (Bonfim; Gondim, 2010, p. 39).

Nas corporações, o que se presencia é a definição de regras e padrões de conduta que determinam como as emoções devem ser expressas. Códigos de Conduta, políticas e diretrizes internas moldam o comportamento do indivíduo, como visto, e lhes dizem qual postura adotar diante desta ou daquela situação que possa vir a ocorrer, exatamente o que faz o curso, pois “[...] nosso esforço começa com o repúdio, a prevenção e o combate às pequenas corrupções, ou seja, atitudes antiéticas, ou até mesmo ilegais, que são aceitas culturalmente e cuja gravidade minimizamos em nosso dia a dia” (Prevenção e Combate à Corrupção, s.d., módulo 5, p. 21, grifo do autor).

Santos (2011, p. 51) expõe que “cada vez mais se exige do líder uma postura e comportamento em favor da organização, mesmo que seja em detrimento aos interesses de outros envolvidos”. Haja de forma honesta: faça o que for preciso, mas não burle as regras. As diretrizes de como os trabalhadores devem regular seu comportamento estão claras, e, por consequência, igualmente a de suas emoções. Seus princípios em si, intrínsecos ao indivíduo, devem ser submissos aos da instituição, dominantes no ambiente de trabalho.

Desse modo, ainda que o foco aparente por todo o curso Prevenção e Combate à Corrupção seja o de instruir sobre práticas e comportamentos éticos e legais, ele também exige em suas camadas que os trabalhadores adotem certas posturas emocionais e comportamentais como parte da conformação organizacional, a ética é aquela considerada pela empresa, não o que o indivíduo entende sobre este conceito. O curso não se limita, ora, apenas à transmissão de conhecimento técnico, mas envolve um gerenciamento emocional dos funcionários, alinhando seus comportamentos internos com a imagem de integridade esperada pela instituição.

Ademais, importante argumentar que a literatura alerta para o receio de que uma sobrecarga de regulamentação de condutas seja passível de asfixiar o poder de autorreflexão

dos trabalhadores. Nesta linha, Morrison e Milliken (2000) argumentam que culturas empresariais que obedecem incondicionalmente às normas podem levar a um “clima de silêncio”, no qual os indivíduos deixam de questionar pontos problemáticos, o que resulta na falta de envolvimento com os valores disseminados pelo conteúdo.

Mas por que os trabalhadores, ao se depararem com problemas na empresa, preferem ficar calados e não mencionar a questão? Os autores defendem a existência de forças nas organizações (implícitas ou explícitas) que motivam os trabalhadores a guardarem informações para si, chamando este fenômeno de silêncio organizacional. “Argumentamos que existem forças poderosas em muitas organizações que causam a ocultação generalizada de informações sobre potenciais problemas ou questões por parte dos funcionários. Chamamos esse fenômeno coletivo de ‘silêncio organizacional’”³⁴ (Morrison; Milliken, 2000, p. 706, tradução nossa).

Em vários aspectos, os trabalhadores são constantemente encorajados a se conformarem com a situação atual vivida na empresa, desencorajados pela propagação de uma cultura de que “nada nunca muda”, “isso sempre foi assim” ou “não tente reinventar a roda”. Essas são somente algumas de várias expressões comumente conhecidas e disseminadas pelos corredores empresariais, reforçando a sensação de que as empresas são intolerantes às mudanças e repreendem trabalhadores que tentem propor alterações no *status quo* empresarial.

Nesse sentido, Morrison e Milliken (2000) elucidam que o silêncio é perigoso e contraproducente, capaz de interferir no desenvolvimento do negócio ao impedir a pluralidade de opiniões que, muitas vezes, leva a novas ideias, capazes de posicionar uma empresa à frente de sua concorrência. Os autores também destacam que a liderança exerce um grande papel no silêncio organizacional. Líderes que temem devolutivas negativas, que encaram críticas como um ataque pessoal, são colocados como grande parte do problema, colaborando para a sensação de que se expressar é “perigoso”. “[...] Esse medo de devolutiva pode ser especialmente forte entre gerentes. [...] eles tendem a evitar qualquer informação que possa sugerir fraqueza ou que possa levantar questões sobre os direcionamentos seguidos”³⁵. (Morrison; Milliken, 2000, p. 708, tradução nossa).

³⁴ Trecho original: “We argue that there are powerful forces in many organizations that cause widespread withholding of information about potential problems or issues by employees. We refer to this collective-level phenomenon as ‘organizational silence’” (Morrison; Milliken, 2000, p. 706).

³⁵ Trecho original: “[...] this fear of feedback may be especially strong among managers. [...] they will tend to avoid any information that might suggest weakness or that might raise questions about current courses of action” (Morrison; Milliken, 2000, p. 708).

Morrison e Milliken (2000) discorrem ainda que a barreira criada pelos gestores em ouvir seus subordinados vem de uma crença que considera os empregados como interessados somente em si mesmos e seus próprios benefícios, desconsiderando os interesses da empresa, e, por isso, não são confiáveis. Além disso, os autores destacam que pessoas em cargos de liderança tendem a considerar que entendem melhor a empresa e, por conseguinte, devem ter sua opinião respeitada acima de tudo, por serem mais capazes de enxergar quais são as questões que carecem de atenção. “Os gerentes devem direcionar e controlar, enquanto os subordinados devem assumir o papel de seguidores inquestionáveis”³⁶ (Morrison; Milliken, 2000, p. 710, tradução nossa).

Morrison e Milliken (2000) destacam que essa cultura acaba popularizando atitudes que não colaboram para a melhoria do trabalho e da empresa como um todo, pois a liderança acaba ouvindo somente aquilo que deseja. O reforço é apenas positivo, críticas, ainda que construtivas, não possuem espaço (Morrison; Milliken, 2000). De acordo com os autores, o fator cultural é tão importante que em culturas caracterizadas por uma grande aceitação e ênfase na hierarquia de poder e na desigualdade, argumentam que tende-se a construir indivíduos com maior facilidade de aceitação, na qual o líder está certo simplesmente por ser o líder, conseqüentemente, deve saber o que é melhor para a empresa (Morrison; Milliken, 2000).

Conforme Morrison e Milliken (2000) apontam, constrói-se, dessa maneira, uma pirâmide de poder, disseminando de cima para baixo que a organização não é aberta para receber novas ideias. O CEO transmite a mensagem para seus diretores, que o fazem para os superintendentes, que por sua vez repassam a mensagem para os gerentes, que lidam com os coordenadores que tratam com os supervisores e, assim, a mensagem é disseminada para toda a empresa: permaneçam em silêncio. “Quanto mais frequente e intenso for o contato e a comunicação, maior será a probabilidade de ocorrer o ‘contágio social’ – uma transmissão de atitudes e percepções de uma pessoa para outra”³⁷ (Morrison; Milliken, 2000, p. 715, tradução nossa).

Portanto, entende-se do exposto que aceitação e consenso são sinais de harmonização com os valores culturais da empresa, enquanto críticas ou sugestões que destoam dos padrões já estabelecidos devem ser evitadas, já que em desacordo com as prerrogativas da

³⁶ Trecho original: “*managers must direct and control while subordinates must assume the role to unquestioning followers*” (Morrison; Milliken, 2000, p. 710).

³⁷ Trecho original: “*The more frequent and intense the contact and communication, the more likely it is that ‘social contagion’ – a spreading of attitudes and perceptions from one person to another – will occur*” (Morrison; Milliken, 2000, p. 715)

organização. Ou seja, aceita-se as atitudes repreendidas como corruptas, conforme prega o curso Prevenção e Combate à Corrupção, mas sem jamais questioná-las.

Dessa forma, é possível afirmar que os materiais da UniBB, de modo geral, correm o risco de perpetuarem soluções rasas para as questões que se propõem. Por isso, não dialogam com a profundidade necessária que as complexidades da vida humana exigem, resultando em uma lacuna entre os inúmeros conceitos abordados pelos materiais e sua aplicação prática na vida dos trabalhadores do Banco do Brasil. Amarga a impressão de que os cursos funcionam simplesmente como ferramentas de adequação à organização, à custa de uma visão limitada das necessidades e dificuldades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou entender as repercussões dos Cursos Abertos da UniBB na construção de subjetividades dos funcionários do Banco do Brasil. Como dificuldades encontradas no decorrer da produção do trabalho, evidencia-se os problemas técnicos percebidos em alguns dos cursos ofertados, os quais não carregavam os conteúdos devidamente; a falta de abertura da UniBB quanto a informações como obrigatoriedade de conteúdos, dados gerais da plataforma, métricas medidas, indicadores acompanhados etc. Em contato com a instituição, a orientação foi de que, para não funcionários, as informações compartilhadas se limitam às disponibilizadas por meio dos relatórios anuais divulgados publicamente.

No que concerne à análise desenvolvida, dentre as principais ideias trabalhadas pelos autores previamente mencionados, vale destacar o argumento de Hall (1997) de que a cultura é um campo de disputa onde diferentes forças de poder lutam pela hegemonia. Neste raciocínio, pode-se enxergar a UniBB como um instrumento pelo qual o Banco do Brasil cria discursos que são importantes para uma cultura corporativa?

Seguindo a perspectiva cultural do próprio Hall, depreende-se que sim. A EC, como visto no decorrer desta pesquisa, não é neutra; ao contrário, prioriza os objetivos estratégicos da organização e, para atingir seus fins, constrói subjetividades e comportamentos. Isso sugere que, ao promover cursos como Autodesenvolvimento, Qualidade de Vida e Combate e Prevenção à Corrupção, a UniBB não apenas transmite conhecimento técnico, mas reforça a cultura de eficiência, responsabilidade pelo bem-estar, dentre outros pontos, sempre alinhada à lógica do mercado e aos interesses do Banco do Brasil. As interações entre os trabalhadores e os conteúdos podem, então, facilitar a internalização de novos conceitos e comportamentos, impactando a maneira como se veem e até mesmo agem profissionalmente, destacando a importância do ambiente social e cultural na construção do conhecimento (Oliveira, 1997).

Nesse contexto, a sociologia das emoções oferece uma perspectiva crítica ao destacar que os sentimentos são moldados social e culturalmente e não podem ser reduzidos a esferas exclusivamente individuais. Seguindo essa linha, os cursos da UniBB também exercem a função latente de educar emoções. Isso implica ensinar como os trabalhadores devem sentir e expressar sentimentos em conformidade com as demandas da instituição, promovendo o que Hochschild (2012) define como trabalho emocional – o esforço do trabalhador em adequar suas emoções e comportamentos ao ambiente organizacional, internalizando sentimentos de autorresponsabilidade e alinhamento ético.

Nesse cenário, a UniBB atua como fomentadora de uma cultura formada por meio da aprendizagem de cursos projetados não apenas para qualificar os funcionários com habilidades técnicas, mas também para disseminar uma mentalidade que realça preceitos valorizados pela própria instituição, como se pode observar no conteúdo de combate à corrupção, voltado para o dia a dia experimentado pelos funcionários do BB.

Observa-se que os cursos oferecidos atuam, dessa feita, como veículos para a transferência do conhecimento necessário para o trabalho na instituição financeira, mas também exercem o papel de ferramentas estratégicas para consolidar uma cultura que sustenta abordagens de mercado e reforça o posicionamento do BB em seu segmento, como foi possível depreender do curso Prevenção e Combate à Corrupção, por exemplo.

Afinal, os cursos precisam funcionar como dispositivos que normatizam as emoções dos trabalhadores, educando-os para que assumam responsabilidade total por suas vidas profissionais e pessoais. Dessa maneira, reforça-se a lógica de que eventuais dificuldades, como frustrações econômicas ou insatisfação no trabalho, são problemas individuais a serem resolvidos pelo funcionário e não pelo ambiente organizacional.

Ao observar opiniões em plataformas tais como o *Glassdoor* (2024), citada no início deste trabalho, observa-se como as percepções registradas sugerem a influência da cultura organizacional nas visões que os trabalhadores compartilham sobre o ambiente de trabalho. Em vez de uma avaliação crítica e espontânea, muitas opiniões limitam-se a elogios e apontamentos superficiais sobre as práticas de trabalho, reflexo de como a cultura é trabalhada na instituição, aspecto que ressalta o poder das iniciativas educacionais da UniBB em moldar a percepção e o comportamento dos funcionários em relação ao próprio papel e ao contexto organizacional.

Cada curso é, assim, uma oportunidade assumida pela UniBB para reiterar os valores do Banco do Brasil, com temas que educam os funcionários sobre as regulamentações legais aplicáveis, reforçam a importância de uma conduta ética como parte da identidade corporativa do banco, apresentam maneiras de levar uma vida mais equilibrada entre trabalho e rotina pessoal etc.

Importante ressaltar que a UniBB emprega uma série de recursos de aprendizagem para trabalhar seus conteúdos: os cursos, como visto, são disponibilizados em texto, vídeo, utilizam imagens, interações, dentre outros instrumentos. Lemos (2021) discute o conceito de dataficação como a transformação de aspectos sociais em dados quantificáveis que podem ser manipulados e analisados, conforme já abordado anteriormente neste trabalho. Em uma UC como a UniBB, que consiste basicamente em uma plataforma on-line de conteúdos, a

utilização de tecnologias de aprendizado digital pode ser vista como uma manifestação deste conceito e apoiadora da construção de uma cultura em massa. Entende-se, pois, que tais recursos podem ser utilizados pela EC como meios de tornar os treinamentos mais dinâmicos e atrativos (EBOLI, 2004), portanto, mais correlacionáveis.

Williams (2011) argumenta que a cultura é um documento da experiência humana e um meio de questionar e alterar essa experiência. No contexto da UniBB, isso sugere que os cursos oferecidos são verdadeiras ferramentas de engajamento cultural que refletem e reformulam as experiências dos funcionários, desenvolvendo-se uma cultura organizacional.

Utilizando a teoria de Cevasco (2003) que vê a cultura como um modo de compreensão e questionamento da sociedade, a UniBB pode ser, então, analisada como uma prática cultural com discursos que reforçam valores como eficiência profissional, alinhamento estratégico, dentre outros considerados essenciais para um negócio. Os programas educacionais trazem uma abordagem cultural que atuam como peça central na perpetuação de uma cultura específica, capaz de influenciar a forma como os trabalhadores do Banco do Brasil se veem e enxergam o trabalho. Ao vincular comportamentos desejáveis à identidade corporativa, a UniBB, ainda que indiretamente, incentiva a adesão a esses comportamentos. Com isso, provoca-se uma construção de subjetividades onde o trabalhador internaliza o discurso de “lealdade” e pode sentir que destoar da instituição seria uma forma de infidelidade.

Hall (1997) discute como as práticas culturais se inserem na vida dos indivíduos, moldando suas percepções e comportamentos em múltiplos contextos, enquanto Morrison e Milliken (2000) debatem acerca das consequências do silêncio organizacional na perpetuação de condutas corporativas. Nesta seara, os cursos seriam capazes de incentivar os trabalhadores a adotarem padrões de comportamento ao formarem sujeitos que restringem seus pensamentos e, com isso, reproduzem acriticamente a cultura disseminada.

A partir dessa perspectiva, até que ponto a EC serve aos interesses dos funcionários em comparação aos da instituição empregadora? Embora a formação oferecida possa aumentar conhecimentos e competências aos trabalhadores, também pode configurá-los a servir melhor às demandas corporativas que, por vezes, não necessariamente coincidem com suas próprias aspirações. Ao colocar em destaque a EC em si, Eboli (2004, p. 46) argumenta como ela contribui “de maneira efetiva para o sucesso dos negócios”. Nesta perspectiva, os cursos corporativos são desenhados para integrar os funcionários em uma cultura que contribua para as metas organizacionais. A EC é vista, logo, como um veículo de transformação cultural, alinhada com as exigências do mercado profissional.

Os conteúdos analisados, como autodesenvolvimento, qualidade de vida e prevenção e combate à corrupção, refletem claramente a intenção de agenciar uma espécie de comportamento “correto” dentro daquilo que o Banco do Brasil espera de suas pessoas. Ao promoverem conceitos como autorresponsabilidade e melhoria contínua, sugerem um determinado padrão que estaria mais alinhado com os valores organizacionais. Ou seja, impactam na subjetividade do indivíduo ao colocarem o desenvolvimento sobre a responsabilidade única do trabalhador.

Nesse sentido, a forma como os temas dos cursos são selecionados pela UniBB conjectura e reforça a identidade corporativa desejada pelo BB, além de serem um reflexo das dinâmicas do mercado atual. Os funcionários são incentivados a se verem como agentes ativos de seu desenvolvimento, cabendo a si mesmos se desenvolverem de acordo com o que lhes é esperado para, talvez, crescerem profissionalmente.

Nessa ótica, ao refletir sobre como os cursos influenciam as subjetividades de cada pessoa, impossível desconsiderar a recepção, interpretação e internalização dos trabalhadores a respeito das mensagens transmitidas. Ao enfatizarem temas como ética e integridade, como visto no curso Qualidade de Vida ou Prevenção e Combate à Corrupção, os cursos indicam uma normatização das condutas esperadas, as quais podem impactar a capacidade analítica dos funcionários em até mesmo questionar práticas institucionais que podem ser adversas a suas próprias crenças.

O que o BB espera é que os funcionários internalizem e reproduzam comportamentos emocionalmente regulados: controlar insatisfações, cultivar uma atitude positiva diante de dificuldades e se manter produtivo mesmo sob pressão. Trata-se de um alinhamento emocional que não é uma escolha voluntária do trabalhador, mas uma expectativa que se impõe como parte do seu papel profissional. Alguns podem encontrar no conteúdo uma fonte valiosa de orientação e apoio, outros, porém, podem entender as mesmas informações como uma obrigação, o que reforça o papel dos cursos da UniBB além do campo educacional, mas como verdadeiros veículos de cultura corporativa.

Percebe-se que, embora a EC, representada aqui pela UniBB, busque alinhar os funcionários às estratégias da organização, no caso, o Banco do Brasil, também abre margem para a análise de significado e de repercussão na identidade dos trabalhadores, atuando como uma ferramenta cultural capaz de influenciar comportamentos e expectativas. Mais do que isso, como um espaço onde emoções e comportamentos são educados em favor da organização. A EC, portanto, pode ser entendida e avaliada não apenas pelo propósito purista de transmitir conhecimento, mas, principalmente, pela capacidade de afetar as pessoas.

Incorporar as perspectivas trazidas ao longo de todo este trabalho proporciona criar uma visão mais matizada da função e do impacto da UniBB e da EC. Afinal, enquanto estas são ferramentas de desenvolvimento de competências, habilidades e promoção da cultura organizacional, são igualmente um espaço onde se negocia significados e identidades.

Além disso, à luz das reflexões apresentadas, é válido retomar o questionamento sobre como equilibrar a formação escolar/acadêmica, voltada para a reflexão crítica, com a necessidade de preparar os indivíduos para a vida profissional, centrada em competências técnicas, produtividade e desempenho.

Os cursos da UniBB evidenciam esse dilema ao priorizarem conteúdos que atendem diretamente às estratégias organizacionais. Para que esse equilíbrio exista, é necessário reconhecer que formar sujeitos para o trabalho não pode se reduzir à construção de subjetividades. A formação profissional, ainda que deva considerar os desafios do mercado, deve abranger pontos reflexivos, de discussão crítica, com momentos de escuta e indagações, tal como na formação acadêmica.

Assim, o equilíbrio se dá pelo reconhecimento de que capacitar alguém para o trabalho é sinônimo de prepará-lo para pensar o trabalho e todas as conjunturas que o cercam: suas condições, seus sentidos, suas consequências éticas e subjetivas. Ao invés de reforçar apenas o caráter adaptativo, a EC pode proporcionar problematizações como meio de contribuir para a constituição de sujeitos reflexivos, capazes de agir no mundo do trabalho sem se anularem nele. Deste modo, urge-se que a EC e seus agentes reflitam criticamente sobre como os programas educacionais ofertados impactam na formação profissional como um todo.

Interessante complementar que esta dissertação sugere a necessidade de futuras pesquisas que explorem, a longo prazo, a eficácia das metodologias de ensino da própria UniBB ou mesmo de outras UCs, particularmente em relação ao equilíbrio entre as demandas de trabalho e as atividades de aprendizagem, e como isso afeta a experiência dos funcionários. A EC precisa ser repensada de forma crítica, reconhecendo seu potencial de desenvolver competências, mas também seu impacto na subjetividade e na saúde emocional dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. R. F. **Educação Corporativa como Estratégia para o Desenvolvimento Organizacional**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade de Fortaleza – Programa de Mestrado em Administração de Empresas, Fortaleza, 2017.

ALVES, F. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo do conceito à prática**. 1. Ed – São Paulo, DVS Editora, 2014.

ANDRADE, R. P.; DEOS, S. **A trajetória do Banco do Brasil no período recente, 2001-2006: banco público ou banco estatal “privado”?** Rio de Janeiro, RJ: Econ. Contemp., Vol. 13, 2009.

ANG, I. **Sobre os estudos culturais, novamente**. In: KARNOPP, Lodenir Becker; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (org.). *O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 33-44.

ANGELO, Mo. **UniBB e o desafio de antecipar o futuro**. HSM Experience, 2015. Disponível em: <<https://experience.hsm.com.br/posts/unibb-e-o-desafio-de-antecipar-o-futuro>>. Acesso em: 15 out. 2024.

ANTONINI, L. S.; SACCOL, A. I. C. Z. **Desafios enfrentados por pequenas e médias empresas do setor de software nos seus processos de educação corporativa**. Enanpad – Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, Rio de Janeiro. 2010.

ANTONINI, L. S.; SACCOL, A. I. C. Z. **Educação Corporativa em pequenas e médias empresas do setor de software: um estudo exploratório**. Revista Eletrônica de Sistemas de Informação, vol. 10, n. 2, artigo 4, p. 1 a 23, 2011. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reinfo>>. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

BANCO DO BRASIL. **BB tem lucro líquido de R\$ 14,4 bilhões em 2015**. Disponível em: <https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/imprensa/n/49162/#/>. Acesso em: 28 out. 2024.

BANCO DO BRASIL. **Histórico da Instituição**. 2022. Disponível em: <<https://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2010/port/ra/02.htm#:~:text=O%20Banco%20do%20Brasil%20possui%20a%20maior%20rede%20pr%C3%B3pria%20de,Latina%2C%20com%2044.954%20m%C3%A1quinas%20pr%C3%B3rias.>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BOHLANDER, G.; SNELL, S.; SHERMAN, A. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BONFIM, M. C. GONDIM, S. M. G. **Trabalho Emocional: demandas afetivas no exercício profissional**. Salvador: EDUFBA, 2010.

BÜNDCHEN, E.; ROSSETTO, C. R.; SILVA, A. B. **Competências gerenciais em ação – O caso do Banco do Brasil**. Revista Eletrônica de Administração, Ed. 69, Vol. 17. 2011.

CALEGARIO, L. P. **O papel da Fundação Banco do Brasil no desenvolvimento da educação financeira.** Dissertação de Mestrado em Gestão do Trabalho. Universidade Santa Úrsula, 2022.

CARDOSO, G. V. **Parcerias público-privadas:** buscando um papel de protagonismo para o Banco do Brasil. Dissertação de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2021.

CARDOSO, J. L. **Novos elementos para a história do Banco do Brasil (1808-1829):** crônica de um fracasso enunciado. São Paulo, SP: Revista Brasileira de História, Vol. 30, 2010.

CAVALLINI, M. **Empresas monitoram comportamento nas redes sociais para contratar ou demitir; veja cuidados.** G1, 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/empresas-monitoram-comportamento-nas-redes-sociais-para-contratar-ou-demitir-veja-cuidados.ghtml>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

CASTRO, C. M.; EBOLI, M. **Universidade Corporativa:** gênese e questões críticas rumo à maturidade. Revista de Administração de Empresas – FGV-EAESP. 2013.

CASTRO, C. M. **Universidades corporativas.** Estadão, 3 set. 2023. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/opiniao/claudio-de-moura-castro/universidades-corporativas/>>. Acesso em: 28 out. 2024.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais.** Boitempo Editorial. São Paulo-SP, 2003.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas:** O novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

COULDRY, N. **Estudos culturais – podemos/devemos reinventá-los?** In: KARNOPP, Lodenir Becker; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (org.). O que são estudos culturais hoje? Diferentes praticantes retomam a pergunta do *International Journal of Cultural Studies*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 45-56.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI. 6.ed. São Paulo: Unesco/MEC/Ed. Cortez, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

D'ANGELO, P. **O que é pesquisa exploratória e como fazer a sua.** Opinion Box, 2022. Disponível em: < <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-exploratoria/>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

EBOLI, M. **Educação Corporativa ganha novos horizontes com pandemia e EAD**. Estadão, 2022. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/educacao-corporativa-ganha-novos-horizontes-com-pandemia-e-ead/>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

EBOLI, M. **Educação Corporativa: muitos olhares**. São Paulo. Editora Atlas, 2014.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo-SP: Editora Gente, 2004.

FAORO, R. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. Globo. 3ª ed., revista, 2001.

FIA – Fundação Instituto de Administração. **Pesquisa Nacional 2021 Práticas e Resultados da Educação Corporativa**. São Paulo, 2021.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 2. ed. S. Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, M. T. L et al. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

FOLHA DE SÃO PAULO. **BANESTADO**. Folha de S. Paulo, 5 out. 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u57148.shtml>>. Acesso em: 28 out. 2024.

Funcionários felizes são, em média, 31% mais produtivos, diz pesquisa. **Jornal Estado de Minas**, 2019. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/emprego/2019/09/16/interna_emprego,1085530/funcionarios-felizes-sao-em-media-31-mais-produtivos-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GAIAD, M. G. **A sociologia das emoções em Eva Illouz: o fenômeno da literatura de autoajuda**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, 2019.

GAZETA DO POVO. **Universidades corporativas: entenda o quanto são importantes para o setor**. Portal Gazeta do Povo, 2022. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/gazzconecta-colab/universidades-corporativas-entenda-quanto-importantes-para-setor/#:~:text=As%20universidades%20corporativas%20est%C3%A3o%20crescendo,bilh%C3%B5es%20somente%20nos%20Estados%20Unidos>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

GLASSDOOR. **Avaliações da empresa Banco do Brasil**. 2024. Disponível em: <<https://www.glassdoor.com.br/Avalia%C3%A7%C3%B5es/Banco-do-Brasil-Avalia%C3%A7%C3%B5es-E3945.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2024.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GRECO, M. G. **O pedagogo empresarial**. Monografia apresentada para conclusão do Curso de Pedagogia Empresarial da Universidade Veiga de Almeida, 2005.

G1. Jovens com formação técnica no ensino médio têm mais chances de emprego formal e evolução de carreira, diz estudo. Portal G1, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2022/03/14/jovens-com-formacao-tecnica-no-ensino-medio-tem-mais-chances-de-emprego-formal-e-evolucao-de-carreira-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, 1997.

HAN, B.C. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAYEK, F. A. V. **O caminho da servidão.** Tradutor: Anna Maria Capovilla. 4 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

HOCHSCHILD, A. R. *The managed heart: commercialization of human feeling.* Berkeley e Los Angeles, California: University of California Press, 2012.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de pedagogia empresarial.** MH Assessoria Empresarial Ltda., Sorocaba SP. Disponível em: <<https://educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/licoesdepedagogiaempresarial.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2024.

LEMOS, A. **Dataficação da vida.** Civitas: Revista De Ciências Sociais, 21(2), 193–202. 2021.

LIMA FILHO, B. P.; MEDEIROS JÚNIOR, L. **Programa de Compliance do Banco do Brasil:** uma ferramenta de prevenção de atos ilícitos na relação público privada. Centro Universitário do Rio Grande do Norte – UNI-RN, s.d.

LONGANO, P. F. **Universidade Corporativa:** projeto do capital para a formação dos trabalhadores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2007.

LOPES, I. (org.). **Pedagogia Empresarial:** formas e contexto de atuação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MACÊDO, K. B.; PIRES, J. C. S. **Cultura Organizacional em Organizações Públicas no Brasil.** Revista de Administração Pública, 40:81-105. Rio de Janeiro: jan./fev. 2006.

MARANDINO, M. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** Ciência & Educação, Bauru, v. 23, n. 4, 2017. out. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?format=pdf&lang=pt>>>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MEISTER, J. **Educação Corporativa:** a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo-SP: Makron Books, 1999.

MEISTER, J. **Lessons in how to set up a corporate university.** In Human Resource Management Internacional Digest. 1999.

MIRANDA, M. F. **A mudança das práticas de carreira do Banco Itaú de 2000 a 2009**. Dissertação (MPA) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2010.

MOLON, S. I. **Notas sobre Constituição do Sujeito, Subjetividade e Linguagem**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORRISON, E. W., MILLIKEN, F. J. **Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world**. Academy of Management Review, 2000.

MUNHOZ, A. S. **Educação Corporativa: desafio para o Século XXI**. Curitiba: InterSabereres, 2015.

NICHETTI, M. A. O. **Pedagogia Empresarial: tendências e perspectivas de atuação do pedagogo e transformação social**. I Congresso de Educação UNIPAN - Desafio da Formação Humana.

OLIVEIRA, F. D.; BASTOS, A. V. B. **Carreiras Profissionais em Transformação: Fatores que Interferem nas Estratégias de Carreira dos Funcionários do Banco do Brasil**. O&S, v. 6, nº 17. 2000.

ORTIZ, R. **As ciências sociais e a cultura**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 14(1): 19-32, maio de 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/xfHnrsnBQx9zrWPCbc4GKMN/?format=pdf>>. Acesso em 01 fev. 2024.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto Alegre, Portugal, Porto Editora, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRADO, A. A. **A Atuação do Pedagogo na Empresa: A Aplicação Eficiente e Eficaz da Pedagogia Empresarial**. Business Pedagogy; Organization; Development. ECCOM, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013. p.153-169. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/593/423>> Acesso em: 17 abr. 2023.

Princípios da andragogia: características da educação de adultos. **SENAC RS**, 2020. Disponível em: <https://www.senacrs.com.br/cursos_rede/educacao_em_seguranca_no_trabalho/html/04_principios_andragogia/index.html?page=1>. Acesso em: 20. De fev. de 2022.

Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas. **Banco do Brasil**, 2008.

QUINCOSES, C. **Comunicação Organizacional plataformizada: Estudo de Caso da plataforma Glassdoor**. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

RAMOS, G. S.; SANTOS, A. F. T. **VALER (VÁ LER?)**: formação de trabalhadores sob a ideologia do mercado na Universidade Corporativa da VALE. BVS – Educação Profissional em Saúde, 2008.

RIBEIRO, A. E. A. **Pedagogia empresarial**: atuação do pedagogo na empresa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RODRIGUES, L. A. Uma nova proposta para o conceito de *blended learning*. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, vol. 1, n. 3, p. 5-22, 2010. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/628>>. Acesso em: 18 de fev. de 2022.

RODRIGUES, L. C. **Banco do Brasil**: crise de uma empresa estatal no contexto de reformulação do estado brasileiro. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SABAT, R. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/hqknn4NtLrGpyGQMB8p7ByB/>>. Acesso em: 07 out. 2022.

SANTOS, R. A. **Compliance como Ferramenta de Mitigação e Prevenção da Fraude Organizacional**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Mestrado em Administração, São Paulo, 2011.

SCHARFF, C. *The psychic life of neoliberalism: mapping the contours of entrepreneurial subjectivity*. Londres, UK: Theory, Culture & Society, vol. 33, 2016.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Francisco, EUA: Jossey-Bass A Wiley, 2004.

SCHIER, S. A. B. **A concepção de linguagem utilizada no sistema EAD-UNITINS**. Orientador: Maria Luíza M. S. Coroa. 2008; 137 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_33889fe02de97fe1e3b659f64b185454>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

SINDICATO DOS BANCÁRIOS. **Lucro do BB cresce 51% e atinge R\$ 21 bi em 2021, com fechamento de 7 mil postos de trabalho**. Disponível em: <<https://spbancarios.com.br/02/2022/lucro-banco-do-brasil-cresce-51-atinge-21-bilhoes-2021-fechamento-7-mil-postos-trabalho>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SLIVNIK, A.; FEIL, Fa. **Caixa, BB e BNDES**: notas sobre sua evolução patrimonial recente. Economia e Sociedade, Campinas. Unicamp, 2020.

T. HALL, D. *Protean Careers of the 21st Century*. Academy of Management Executive, vol. 19, nº 4, 1996.

TIAGO, P. R. S. **Universidade Corporativa do Banco do Brasil**: atuação da UniBB como sistema de desenvolvimento educacional. In: Simpósio Científico e Cultural – SCIENCULT, v.9 n. 1., 2023, Paranaíba/MS. Anais do SCIENCULT. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, p. 100-115.

UNESCO: **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação.** Paris, 1998.

UNIBB. **Autodesenvolvimento - Construindo o Equilíbrio na Carreira.** 2024. Disponível em: <<https://playerunibb.ciatech.com.br/bancodobrasil-player-frontend/open-course/63/lesson/63/1>>. Acesso em: 07 jan. 2024.

UNIBB. **Itinerários da Educação.** 2024. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/home/saiba-mais/itinerarios-da-educacao/3>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

UNIBB. **Linha do tempo.** 2022. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/V5/saiba-mais#/linha-do-tempo>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

UNIBB. **Manifesto.** 2023. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/home/saiba-mais/manifesto>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

UNIBB. **Prevenção e Combate à Corrupção.** 2024. Disponível em: <<https://playerunibb.ciatech.com.br/bancodobrasil-player-frontend/open-course/27/lesson/27/1>>. Acesso em: 08 mar. 2024.

UNIBB. **Qualidade de Vida.** 2024. Disponível em: <<https://playerunibb.ciatech.com.br/bancodobrasil-player-frontend/open-course/58/lesson/58/1>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

UNIBB. **Relatórios anuais.** 2024. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/home/saiba-mais/relatorios-anuais/4>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

UNIBB. **Sobre a Universidade.** 2023. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/home/saiba-mais/sobre-a-universidade/2>>. Acesso em: 04 set. 2023.

VERGARA, S. C.; BRAUER, M.; GOMES, A. P; C. Z. **Universidades Corporativas: educação ou doutrinação?** Revista de Administração Mackenzie, 2005.

VIANNA, H. **História do Brasil.** São Paulo, SP: Companhia Melhoramentos, 15ª Ed., 1994.

VIEIRA, F. H. A.; FRANSCISCO, A. C. de. **Etapas da implementação da educação corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso.** SCIELO, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prod/a/GCKGbXsbvTvWQnSmSz966wG/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

XAVIER, L. B. (org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil.** Brasília: Banco do Brasil, 2015.

WEBER, M. **O programa de compliance e suas implicações no cerne da responsabilidade empresarial: estudo comparado Brasil versus EUA.** Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, Mestrado em Ciências Criminais. Porto Alegre, 2017.

WESTIN, R. **Criado há 170 anos, Banco do Brasil era privado e financiou a Guerra do Paraguai.** Senado Notícias, 2023. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/criado-ha-170-anos-banco-do-brasil-era-privado-e-financiou-a-guerra-do-paraguai#:~:text=Em%201866%2C%20com%20a%20Guerra,empr%C3%A9stimos%20governamentais%20decorrentes%20da%20guerra>>. Acesso em: 28 set. 2024.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade:** de Coleridge a Orwell. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WILLIAMS, R. *Culture and Materialism*. Londres: Verso, 2011.

WOLF, L. **A pedagogia vai ao porão:** a pedagogia empresarial e empreendedora e o processo de naturalização social. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2014.

ZACOUTEGUY, J. A. **UNIVERSIDADE CORPORATIVA BANCO DO BRASIL – UNIBB:** centro de treinamento ou espaço político-pedagógico de formação humana? Tese apresentada ao Programa de Mestrado em Educação UFRGS, 2011, Porto Alegre.

ZANOTTA, M. N. M. **Educação corporativa e currículo:** avanços e desafios. Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2016.