



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE DIREITO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**ANA LÚCIA FRANCISCO DOS SANTOS BOTTAMEDI**

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA  
PERSPECTIVA DO DIREITO DO TRABALHO**

**BRASÍLIA  
2016**

**ANA LÚCIA FRANCISCO DOS SANTOS BOTTAMEDI**

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA  
PERSPECTIVA DO DIREITO DO TRABALHO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no curso de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Direito, Estado e Constituição  
Linha de pesquisa: Internacionalização, Trabalho e Sustentabilidade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Neves Delgado

**BRASÍLIA**

**2016**

**ANA LÚCIA FRANCISCO DOS SANTOS BOTTAMEDI**

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA  
PERSPECTIVA DO DIREITO DO TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Neves Delgado**

Faculdade de Direito/UnB

Orientadora e Presidente da Banca

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Piovesan**

Faculdade de Direito/PUC-SP

Membro externo

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana de Oliveira Frazão**

Faculdade de Direito/UnB

Membro interno

**Prof. Dr. Ricardo José Macedo de Britto Pereira**

Faculdade de Direito/UDF

Membro externo

Brasília, 13 de maio de 2016.

Ao meu eterno amor, *André*, por simplesmente ser o que é... e nada mais.

Ao meu amado *Luiz André*, razão do meu viver, pedacinho de mim, que cada palavra escrita neste trabalho soe para você como um "eu te amo", pois então, ao final terás uma breve noção do quanto és importante pra mim. Que eu possa, meu filho, te ensinar um pouco do que significa bondade e amor. Que sejas especial na vida das pessoas e contribuas para que a humanidade tenha um futuro melhor.

Aos *trabalhadores*, com o desejo de que alcancem o saber em sua plenitude. Que um dia nenhum deles ainda precise dizer "eu não pude estudar".

## AGRADECIMENTOS

*Diz a lenda que um homem, certo dia, perguntou a Deus:  
"Senhor, tudo o que criaste foi para poder ser usado em nosso proveito.  
Mas, há uma de Vossas criações que não entendo.  
O horizonte, Senhor.  
Por que criaste o horizonte – algo tão inútil que, quanto mais procuramos  
alcançá-lo, mais de nós se afasta?"  
E o Senhor respondeu: "Foi exatamente para isso que o criei:  
para fazer-vos caminhar"*

Beatriz Fétizon

Eu não sabia, mas a escolha do tema desta pesquisa surgiu já aos 13 anos de idade, quando, no meu primeiro trabalho, como bolsista da Coordenadoria Regional de Educação, pude conviver com profissionais do ensino fantásticos, nos quais eu vi corações latentes, cheios de amor pela educação, dotados dos sentimentos mais puros: solidariedade e esperança. Pessoas que faziam do seu trabalho uma grande missão, evoluir seres humanos, dotá-los de ferramentas para a construção de seu próprio destino. Foi o meu primeiro encontro consciente com as conexas dimensões "trabalho" e "educação".

Mais tarde, já na faculdade, entendi que o que eles faziam era concretizar um direito social, constitucionalmente garantido, e, então, resolvi escrever sobre sua efetividade.

Ao retornar à academia, imbuída pelo carisma e pela generosidade da Professora Dr.<sup>a</sup> **Gabriela Neves Delgado**, mulher guerreira, doce e forte, fiel lutadora pelos direitos dos trabalhadores, o meu grande amor pelo direito à educação ressurgiu e, com ele, a vontade de ver todos os trabalhadores tendo as oportunidades que tive, gozar a experiência da descoberta, quando os olhos se abrem e tudo fica mais nítido, talvez não tão colorido, mas certamente mais real.

A cada dia de estudo, o que me movia era o desejo de ajudar o próximo, de ver a transformação deste país, de usufruir a sensação de perceber que aqui todos têm vez e voz e, principalmente, de ver a educação transformar a vida das pessoas tirando-as do ciclo vicioso de precariedade e pobreza.

Foram as reflexões da academia que me trouxeram à tona uma das lembranças mais marcantes da minha vida. Ao compreender de maneira mais íntima o princípio da proteção, diretriz que norteia o Direito do Trabalho, lembrei-me da minha mãe, que trabalhava 72 horas contínuas, sem dormir. Foi então que me veio a sua imagem, debruçada sobre uma máquina de costuras dando-me um dos conselhos que mais marcou a minha existência: "minha filha, estude", tal qual a música de Milton Nascimento:

*Filho vir da escola  
Problema maior de estudar  
Que é pra não ter meu trabalho  
E vida de gente levar.*

Canção do Sal (Milton Nascimento)

Ela era uma trabalhadora (in?)cansável. Certamente seu destino seria outro, se gozasse das oportunidades que me foram concedidas. Hoje, muito doente, ela se orgulha dos anos de estudo que acumulei, briga comigo em razão da minha ausência e me pergunta quando é que vou parar. Mal sabe ela que esse caminho não tem volta, nem fim.

Foi olhando a minha mãe noite adentro e ouvindo seus sábios conselhos (nem sempre suaves), que encontrei na educação a ponte para a libertação. A minha crença na hipótese desta pesquisa vai muito além das percepções acadêmicas, a busca pela emancipação por meio da educação é algo introjetado na minha existência.

Rubem Alves ensinou que "não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses". No silêncio e na solidão da pesquisa encontrei algumas das respostas que persegui. Foram muitas horas de encontro comigo mesma para fazer grandes descobertas, mas também experimentar profundas frustrações. Foi difícil e doloroso romper esse casulo.

*Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata.  
Quem tenta ajudar um broto a sair da semente o destrói.  
Há certas coisas que não podem ser ajudadas.  
Tem que acontecer de dentro para fora.*

Rubem Alves

É preciso agradecer àqueles que permitiram essa metamorfose, deixando-me só quando necessário, acolhendo-me nos momentos de maior dificuldade, mas sobretudo deixando a natureza seguir o seu curso.

Ao meu grande amor, **André**, companheiro fiel e amoroso, por suas palavras reconfortantes e por tantas vezes me conceder o suporte da alma. Pelas ausências, pelas presenças não tão presentes assim, pelo apoio, pelo amor incondicional, por simplesmente existir.

Ao meu menino **Luiz André** porque, depois de você, a mamãe aprendeu o que é a plenitude do amor, de modo que não saberia mais viver sem a sua presença no coração, porque estudou comigo e fez "tarefinhas" para a Professora Gabriela, momentos nos quais me fez lembrar da célebre frase de Confúcio: "a palavra convence, o exemplo arrasta".

À minha querida orientadora **Gabriela Neves Delgado**, porque como uma boa mineira me disse que um *horizonte* muito *belo* estava "logo ali" e assim me fez caminhar muito para descobrir que o horizonte não tem fim e que cabe a nós, tal qual como Deus quis ao criá-lo, não pararmos de caminhar. Obrigada por ser muito mais que uma docente dedicada, comprometida e inteligente, mas por ser humana, carinhosa e por ter sempre uma palavra de amor para com todos, pelo exemplo de inclusão acadêmica e humildade. Obrigada pelo olhar e pulso firmes, pelo andar marcante, obrigada por ser assim esse estereótipo de bailarina, suave e meiga aos olhares distantes, mas forte, guerreira e determinada aos olhos de quem a vê de perto. Fica a minha sede pelo convívio mais estreito, pois sentar-me ao seu lado e receber seus ensinamentos foi uma das experiências mais fantásticas e honrosas que esse mestrado me proporcionou.

Aos meus queridos amigos-irmãos **Pablina Moehmann** e **Sandro Fissmer**, que me acolheram com tanto carinho em seu lar enquanto estive em Brasília para cumprir os créditos das disciplinas, e também à Pipoca, que comigo ficava (e me chamava pra brincar) nas noites em que minha mente era povoada por turbilhões de pensamentos.

À minha querida irmã **Aline**, porque Deus nos brindou com a grata possibilidade de termos o "nosso momento" e convivermos mais proximamente durante este

mestrado. A cada sorriso seu, ainda lembro daquela menina banguela e meiga que abracei numa madrugada de outubro.

Aos meus pais, **Luzia e Bento**, aos meus irmãos **Fábio e Viviane**, pois vocês são parte de mim.

Os meus amados **Vilmar** (sogro-pai), **Fátima** (sogra-mãe), tio **Didi e Isabel**, **Nanda** (comadre querida), **Buss, Guto e Dani** (e suas respectivas amadas), enfim, a todos os familiares, pelo que representam para mim.

À amiga-irmã **Marcelle Stähelin**, pelos encontros e desabafos, pela sensibilidade que nos permite tanta cumplicidade.

Às igualmente amigas-irmãs **Franciane Regina Benta e Juliane Valcanaia**, pois saber que vocês existem é o que basta para minha felicidade.

À querida **Lara Parreira**, que dizia "vai lendo, vai lendo que o recorte aparece", por gentilmente ter revisado o trabalho, desde as versões mais rudimentares, oferecendo importantíssimas sugestões. À **Renata Dutra**, meu agradecimento pelo apoio incessante. Desde o início, quando o sonho ainda parecia distante, as duas me aproximaram com carinhos e conselhos do meu objetivo final. Aos colegas do **Grupo de Pesquisa Trabalho, Constituição e Cidadania**, da UnB, pelas reflexões que muito contribuíram para o amadurecimento da pesquisa. Aos amigos que a UnB me presenteou, **Aimée Feijão, Rodrigo Santos, Cláudia Fonseca...**

Ao **Banco do Brasil**, pois nele a educação se descortinou para mim sob a face da formação plena do ser humano, porque essa chance de capacitação e de emancipação eu encontrei nessa empresa, que me brindou com um universo de possibilidades e de chances de ser melhor a cada dia. Meu agradecimento, portanto, a esse modelo de empresa-educadora.

Ao Diretor, **Carlos Alberto Araújo Netto**, por abrir as portas da Diretoria de Gestão de Pessoas, concedendo-me a oportunidade do diálogo, da observação e da reflexão profunda sobre os pilares nos quais se assenta a Universidade Corporativa do Banco do Brasil. Do mesmo modo, meu agradecimento ao educador



**Naim Nasihgil Filho**, que gentilmente aceitou ser entrevistado, fornecendo importantes informações para a consolidação da pesquisa.

Ao Dr. **Antônio Pedro da Silva Machado**, por ter manifestado o seu apoio já no início desta jornada. Ao Dr. **Geraldo Chamon Júnior**, pela ajuda material e espiritual, pela sensibilidade na percepção das minhas dificuldades e, sobretudo, por gentilmente me estimular a persistir na caminhada. Ao grande amigo, **Renato Chagas Machado**, exemplo de ética e inteligência, porque suas firmes atitudes me fizeram mais forte. Ao Dr. **Francisco Fernando da Costa e Silva**, pelo auxílio nas análises de dados estatísticos e na construção de gráficos que fundamentaram importantes reflexões para a pesquisa. Meu agradecimento à Dra. **Nilda Leide Dourador**, que assumiu minhas funções nos momentos de ausência e aos demais colegas de trabalho pelo apoio.

À Professora Dr.<sup>a</sup> **Flávia Piovesan**, com quem tive a felicidade de conviver por um semestre, pela honra de acolher o meu pedido de participação na banca examinadora da dissertação. Sua presença exala sensibilidade, grandeza e amor. Meu agradecimento por ensinar-me que a busca pelo respeito aos direitos humanos implica não só o uso da cabeça e das mãos, mas sobretudo do coração (*head, heart and hands*).

À Professora Dr.<sup>a</sup> **Ana Frazão**, que gentilmente aceitou o convite para participação na banca, por ser assim esse exemplo de competência, mulher que ocupa o seu espaço no mundo com maestria e beleza.

Ao Professor Dr. **Ricardo José Macêdo de Britto Pereira**, que também me abriu as portas da academia, acolhendo-me e apresentando-me um universo de possibilidades. Obrigada pelos ensinamentos e pela generosidade.

A **Deus**, princípio e fim, por ter me proporcionado tudo isso, dando-me força e coragem, concedendo-me a graça de cursar o mestrado e de superar todos os (muitos) desafios que surgiram, horas de voo, noites em claro, dias de angústia e o desejo incessante de parar o relógio, ah, esse relógio! À **Nossa Senhora de Fátima**, mãe carinhosa e protetora. Decorridos 99 anos da sua primeira aparição, estava eu defendendo esta dissertação. Sinal, coincidência ou providência, coisas que somente a fé pode explicar.

É madeira de vento, tombo da ribanceira  
É o *mistério profundo*, é o *queira ou não queira*  
É o vento ventando, é o fim da ladeira  
É a viga, é o vão, festa da cumeeira  
É a chuva chovendo, é conversa ribeira  
Das águas de março, é o *fim da canseira*  
É o pé, é o chão, é a marcha estradeira  
Passarinho na mão, pedra de atiradeira

É uma ave no céu, é uma ave no chão  
É um regato, é uma fonte, é um pedaço de pão  
É o fundo do poço, é o fim do caminho  
*No rosto um desgosto, é um pouco sozinho*

É um estrepe, é um prego, é uma ponta, é um ponto  
É um pingo pingando, é uma conta, é um conto  
É um peixe, é um gesto, é uma prata brilhando  
É a luz da manhã, é o tijolo chegando  
É a lenha, é o dia, é o fim da picada  
É a garrafa de cana, o estilhaço na estrada  
*É o projeto da casa, é o corpo na cama*  
É o carro enguiçado, é a lama, é a lama [...]

*É pau, é pedra, é o fim do caminho*  
*É um resto de toco, é um pouco sozinho*  
*É um passo, é uma ponte, é um sapo, é uma rã*  
*É um belo horizonte, é uma febre terçã*  
São as águas de março fechando o verão  
É a promessa de vida no teu coração

É pau, é pedra, é o fim do caminho  
É um resto do toco, é *um pouco sozinho* [...]

Pedra, caminho  
Pouco sozinho  
Pedra, caminho  
Pouco sozinho  
Pedra, caminho  
É o toco...

(Elis Regina)

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar os sistemas de educação corporativa como espaços vocacionados à inserção do trabalhador no processo de emancipação humana, a partir de perspectiva interdisciplinar. Para além de descobrir como surgiu, o que é e quais são os seus paradoxos, buscou-se desvendar as possibilidades e os desafios da educação corporativa no plano da tutela do sujeito trabalhador. A constatação de que a educação é direito fundamental que integra o rol de direitos do trabalhador em caráter de indisponibilidade, por compor o patamar civilizatório mínimo do direito fundamental ao trabalho digno, permitiu a compreensão dos sistemas de educação corporativa como espaços propícios para a efetivação do direito à educação. A partir disso, buscaram-se nos pressupostos teóricos de Theodor Adorno, Paulo Freire e Enrique Dussel as bases para a concepção de uma educação emancipatória que possa ser aplicada aos sistemas de educação corporativa. Daí a percepção de que a educação corporativa possui não só o potencial de inserir o sujeito trabalhador no processo de emancipação humana, mas também de conectar a atividade empresarial ao interesse social, revelando-se como uma das formas de cumprimento da função social da empresa, com vistas à compatibilização do valor social do trabalho ao valor social da livre iniciativa. Ao final, apresentou-se o estudo empírico da educação corporativa do Banco do Brasil, de modo a aferir a possibilidade de aplicação dos fundamentos teóricos desenvolvidos na primeira e segunda parte da pesquisa a um caso concreto. Quanto à experiência ilustrativa da educação corporativa do Banco do Brasil, a pesquisa utilizou-se da técnica de entrevista semiestruturada, além das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica de cunho investigativo e método qualitativo.

**Palavras-chave:** Educação corporativa. Constituição. Trabalho. Função social da empresa. Direito do Trabalho. Direitos humanos. Emancipação humana.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the corporate education systems as specific setting for the worker's integration in the human emancipation process from an interdisciplinary perspective. Not only to find out how it emerged, what it is and what are its paradoxes, but to uncover the possibilities and challenges of corporate education in the worker support plan. The fact that education is a fundamental right that is part of the worker's rights role in the matter of unavailability, for composing the minimum civilizational level of the fundamental right to decent work, allowed the understanding of corporate education systems as favorable spaces for the realization of right to education. From this, it is done a pursuit on the theoretical assumptions of Theodor Adorno, Paulo Freire and Enrique Dussel as basis for the design of an emancipatory education that can be applied to corporate education systems. Hence the perception that corporate education not only has the potential to enter the worker in the human emancipation process, but also to connect to business activity to social interest, revealing itself as a way of fulfilling the social function of firms, with a view to reconciling the social value of work to the social value of free enterprise. Finally, he presented the empirical study of corporate education of the Bank of Brazil, in order to assess the possibility of applying the theoretical foundations developed in the first and second part of the research to a specific case. As for a illustrative experience of corporate education of the Banco do Brasil, the research used semi-structured interview technique, also documentary research, literature of investigative nature and qualitative research method.

**Key-words:** Corporate Education. Constitution. Labour. Social function of firms. Labour Law. Human rights. Human emancipation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BB	- Banco do Brasil
CF	- Constituição Federal
CIPAD	- Curso Intensivo para Administradores
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CODE	- Conferência do Desenvolvimento
CRFB	- Constituição da República Federativa do Brasil
DESED	- Departamento de Seleção e Desenvolvimento Pessoal
DIPES	- Diretoria de Gestão de Pessoas
DIT	- Direito Internacional do Trabalho
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos do Homem
EC	- Emenda Constitucional
ENCONTREI	- Encontro de compartilhamento de conhecimento e treinamento para o desenvolvimento de negócios
EUA	- Estados Unidos da América
FAZAP	- Fazendo e Aprendendo
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEDEP	- Gerência de Desenvolvimento Profissional
GEDUC	- Gerência Educação Corporativa
GEPES	- Gerências Regionais de Gestão de Pessoas
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	- <i>Master in Business Administration</i>
MEC	- Ministério da Educação
NUFOR	- Núcleo de Formação
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAT	- Programa de Alimentação do Trabalhador
PCMSO	- Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional
PDV	- Plano de Demissões Voluntárias
PFANS	- Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior
PIB	- Produto Interno Bruto

PME	- Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQTBB	- Programa de Qualidade Total do Banco do Brasil
PROFI	- Programa Profissionalização
SEC	- Sistema de Educação Corporativa
SINAPSE	- Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos, Processos e Serviços
STF	- Supremo Tribunal Federal
T&D	- Treinamento e Desenvolvimento
TAO	- Talentos e Oportunidades
TD&E	- Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TVBB	- TV Corporativa do Banco do Brasil
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura
UNIBB	- Universidade Corporativa do Banco do Brasil
VIVAR	- Vice-Presidência de Varejo e Gestão de Pessoas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões das ações de indução de aprendizagem.....	84
Figura 2 - Escolaridade dos empregados do Banco do Brasil.....	173
Figura 3 - Taxa de rotatividade dos empregados do Banco do Brasil.....	174
Figura 4 - Perfil dos empregados desligados - escolaridade.....	174
Figura 5 - Perfil dos Funcionários Desligados – Tempo de banco .....	175
Figura 6 - Indicadores consolidados de treinamentos .....	176
Figura 7 - Dimensões do conhecimento.....	179
Figura 8 - Bolsas de estudo concedidas pelo Banco do Brasil.....	183

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil candidatos classificados na Seleção Externa 2014/002 - escolaridade .....	171
Tabela 2 - Perfil candidatos classificados na Seleção Externa 2014/002 - tipo de escola .....	172
Tabela 3 - Perfil candidatos classificados na Seleção Externa 2014/002 - domínio de língua estrangeira .....	172



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO: UM DIREITO DO TRABALHADOR?</b> .....	22
1.1 AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DOS DIREITOS HUMANOS .....	22
1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO DO DIREITO INTERNACIONAL.....	37
1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO DO DIREITO INTERNACIONAL DO TRABALHO .....	47
1.4 O DIREITO DO TRABALHADOR À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO DO DIREITO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO .....	60
1.4.1 O direito à educação no constitucionalismo brasileiro de 1824 a 1967 .....	60
1.4.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988 .....	64
1.5 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO INFRACONSTITUCIONAL.....	68
<b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO CORPORATIVA: INSTRUMENTO DE INSERÇÃO DO SUJEITO TRABALHADOR NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA?</b> .....	78
2.1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A ALOCAÇÃO DA SALA DE AULA NO ESPAÇO DE TRABALHO.....	78
2.2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA: O PARADOXO DA ALOCAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO.....	89
2.3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: BASES TEÓRICAS.....	99
2.3.1 Emancipação em Theodor Adorno .....	101
2.3.2 Emancipação em Paulo Freire.....	107
2.3.3 Para além da emancipação: a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel.....	114
2.4 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	122
<b>CAPÍTULO 3 - A REVISITAÇÃO DOS PILARES CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A EXPERIÊNCIA ILUSTRATIVA DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL</b> .....	134

3.1 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO BANCO DO BRASIL: CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO .....	134
3.1.1 A empresa .....	134
3.1.2 A evolução da educação corporativa no Banco do Brasil.....	137
3.1.3 A Universidade Corporativa do Banco do Brasil .....	158
3.1.3.1 Proposta Político-Pedagógica.....	159
3.1.3.2 Estrutura da UniBB e compromisso institucional .....	165
3.1.3.3 Perfil dos trabalhadores beneficiados .....	171
3.1.3.4 UniBB para além do corpo funcional.....	176
3.1.3.5 Dimensões do conhecimento.....	178
3.1.3.6 Programas educacionais .....	181
3.1.3.6.1 Programa de Educação Continuada: um passo para além dos muros da empresa.....	181
3.1.3.6.2 Programas da UniBB.....	183
3.1.3.7 Educadores.....	186
3.2 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INSERÇÃO DO TRABALHADOR NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA .....	189
3.2.1 A educação corporativa do Banco do Brasil como expressão da sua função social.....	198
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO 1 - TERMO DE ENTREVISTA DIRETOR CARLOS ALBERTO ARAÚJO NETTO - 24 DE NOVEMBRO DE 2015.....</b>	<b>237</b>
<b>ANEXO 2 - TERMO COMPLEMENTAR DE ENTREVISTA DIRETOR CARLOS ALBERTO ARAÚJO NETTO - 24 DE FEVEREIRO DE 2016 .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXO 3 - TERMO DE ENTREVISTA EDUCADOR NAIM NASIHGIL FILHO - 16 DE MARÇO DE 2016.....</b>	<b>262</b>
<b>ANEXO 4 - PREMIAÇÃO UNIBB .....</b>	<b>266</b>
<b>ANEXO 5 - LINHA DO TEMPO - EDUCAÇÃO CORPORATIVA BB.....</b>	<b>268</b>

## INTRODUÇÃO

*[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.*

Emir Sader

A educação é base constitutiva da formação humana, alicerce que sustenta a concretização de outros direitos individuais, sociais, econômicos e culturais, veículo que conduz o ser humano à fruição de uma vida digna, à inclusão social e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

No mesmo plano encontra-se o trabalho, que se ativa na construção da identidade social do indivíduo e lhe confere cidadania, além de afirmar e consolidar a sua condição de ser humano.<sup>1</sup>

Educação e trabalho são elementos fundamentais ao estabelecimento de um padrão mínimo de dignidade aos indivíduos; são condições inerentes à realização de outros direitos, sobretudo num cenário marcado pelo crescente aumento das desigualdades sociais, de onde brotam a pobreza e a exclusão social, com impactos diretos na proteção dos direitos humanos.

Pesquisas apontam que quanto maior o nível de escolaridade do trabalhador maior será a sua renda, menores serão as probabilidades de incidência de trabalho precoce e maiores serão as oportunidades de inserção protegida no mercado de trabalho, ao passo que quanto menor a escolaridade, mais marginalizado, mais vulnerável, mais direcionado ao trabalho precário e menos protegido esse trabalhador estará.<sup>2</sup> É assim que se justifica a importância da *busca consciente de espaços sociais férteis à concretização de direitos humanos*.

---

<sup>1</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.236 e BORGES, Lara Parreira de Faria. **Espiando por trás da persiana: um olhar sobre a discriminação** traduzida em assédio moral organizacional contra mulheres. São Paulo: LTr, 2015. p.48.

<sup>2</sup> Conforme estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (NERI, Marcelo Cortes (Coord.)). **A educação profissional e você no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/VOT2/index.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2015), bem como dados apresentados pela representante da Organização Internacional do Trabalho no Brasil (POSTHUMA, Anne C. **Juventude e trabalho no Brasil: variações de situações e desafios para as políticas**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code/images/pdfs/annejovenscodeipea20mar13.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015).

Na intersecção das categorias "educação" e "trabalho" surge um instigante e diversificado campo de pesquisa, cuja complexidade se acentua quando analisado sob a óptica do Direito do Trabalho, da Psicologia do Trabalho e da Filosofia da Educação. A observação precisa de uma das facetas engendradas por essa conexão interdisciplinar levou à percepção da existência de um fenômeno ainda pouco investigado pelo ramo justralhista: a *educação corporativa*.

Desde a Revolução Industrial, os sistemas educacionais foram requisitados para capacitação da massa de trabalhadores migrados do campo para a indústria, mas a evolução dos modelos de produção denota que as exigências de capacitação foram se tornando mais refinadas, e as políticas públicas cada vez menos suficientes para atender às exigências do mercado.

No taylorismo/fordismo, marcado pelo estabelecimento de produção em série, em que o trabalho e o tempo de produção eram rigidamente controlados, com nítida fragmentação das atividades, regra geral, não havia necessidade de aprofundamento educacional por parte do trabalhador. O aprendizado, quando existente, se resumia ao treinamento para o serviço, o qual se dava no próprio local de trabalho, durante o exercício da atividade produtiva e com cunho eminentemente instrumental e imediatista. O filme *Tempos Modernos*<sup>3</sup>, de Charles Chaplin, apresenta essa simbologia clássica da linha de produção em que o trabalhador fica à mercê da própria sorte, causando cômicos danos ao empregador e riscos à própria saúde, por seu típico desajeito e falta de preparo para o trabalho.

A partir da instituição do modelo toyotista de produção, a capacitação do trabalhador passou a ser mais requisitada, sobretudo em razão do incremento da complexidade do sistema produtivo, resultante da evolução tecnológica e da alteração da dinâmica do trabalho.

O final do século XX marca o início de uma fase na qual o conhecimento passa a ser não só fundamental à atividade produtiva, como também já nasce com a marca da obsolescência programada. Porém, nem as políticas públicas, tampouco as rudimentares "escolas de fábrica" criadas pela indústria norte-americana, no final do século XIX, conseguiram acompanhar essas vertiginosas transformações.

---

<sup>3</sup> TEMPOS MODERNOS. Direção de Charles Chaplin. Produção de Charles Chaplin, Paulette Goddard, 1936. Rio de Janeiro: Continental Home Vídeo. 1 fita de vídeo (87 min.), HI-FI, VHS.

Diante disso, algumas empresas passaram a instituir avançados sistemas de educação corporativa. Esta pesquisa objetiva, para além de descobrir como surgiram, o que são e quais são os seus paradoxos, *desvendar as possibilidades e os desafios da educação corporativa em termos de inserção do trabalhador no processo de emancipação humana* – tudo isso, a partir da investigação do potencial da educação corporativa para concretizar o direito à educação no seio da relação de emprego.

Para tanto, é preciso perquirir: a educação é um direito fundamental do trabalhador? O Direito do Trabalho oferece mecanismos que viabilizem a adesão do direito à educação ao patrimônio jurídico do trabalhador em caráter de indisponibilidade?

O Capítulo I procura responder a esses questionamentos, apresentando o marco teórico do *patamar civilizatório mínimo do direito fundamental ao trabalho digno*<sup>4</sup>, em razão do qual se perpassará pelas dimensões jurídicas internacional, constitucional e infraconstitucional, colhendo percepções sobre o direito à educação e a sua vinculação ao sujeito trabalhador. A análise desses pressupostos é feita a partir da apresentação das dimensões constitutivas dos direitos humanos.

O Capítulo II apresenta uma breve digressão histórica da educação corporativa, sua vinculação aos modelos de produção, seguida de seus paradoxos, para então abrir a pesquisa para sua perspectiva central: a educação corporativa pode ser instrumento de inserção do sujeito trabalhador no processo de emancipação humana? As bases teóricas de Theodor Adorno<sup>5</sup>, Paulo Freire<sup>6</sup> e Enrique Dussel<sup>7</sup> possibilitarão a resolução dessa problemática. Depois disso, passa-se a apontar *as possibilidades e os desafios dessa possível inserção*.

---

<sup>4</sup> DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.118.

<sup>5</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995; ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985; ADORNO, Theodor W. et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996; ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 49.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

<sup>7</sup> DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977; DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana I: acesso ao ponto de partida da ética**. São Paulo: Loyola, 1977; DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Loyola, 2002; DUSSEL, Enrique D. **1492 - o encobrimento do Outro: a origem do "mito da Modernidade**. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

O Capítulo III desenvolve um estudo de caso.<sup>8</sup> Apresenta a experiência ilustrativa do Banco do Brasil, sociedade de economia mista, com mais de 200 anos de história, que a partir de 1965 passou a desenvolver um amplo, e atualmente premiado, sistema de educação corporativa.<sup>9</sup>

A primeira parte do Capítulo III se destina a esclarecer como se desenvolveu a educação corporativa do Banco do Brasil, além de apresentar seus fundamentos pedagógicos, os destinatários de seu sistema educacional, o perfil de seus trabalhadores beneficiados, os principais programas atualmente desenvolvidos.

A segunda parte do Capítulo III procura aferir se a educação corporativa do Banco do Brasil se revela capaz de propiciar a inserção dos trabalhadores no processo de emancipação humana e quais seriam as possibilidades e os desafios daí decorrentes. Ao final, a educação corporativa do Banco do Brasil é analisada sob a perspectiva da função social da empresa.

Além das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, quanto à experiência ilustrativa da educação corporativa do Banco do Brasil, a pesquisa utilizou também a técnica de pesquisa de entrevista semiestruturada, de cunho investigativo e método qualitativo.<sup>10</sup> A técnica foi aplicada para entrevistar o Diretor de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, Carlos Alberto de Araújo Netto, e o educador da Universidade Corporativa do Banco do Brasil, Naim Nasihgil Filho.<sup>11</sup> As entrevistas se deram por escrito e tiveram por objetivo a investigação de aspectos não expostos em documentos disponibilizados pela empresa, tampouco na bibliografia pesquisada, porém indispensáveis à validação dos pressupostos teóricos desenvolvidos nos capítulos antecedentes.

A título de conclusão, procurou-se delinear uma breve seleção das principais perspectivas descortinadas no decorrer da pesquisa, confirmando a intenção de não esgotar o tema, mas apenas consolidar alguns passos para o desenvolvimento de novas investigações nesse que se releva um profícuo e relevante campo de pesquisa.

---

<sup>8</sup> GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.200 e segs.; GUSTIN, Miracy Barbosa; DIAS, Maria Teresa Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 3.ed. rev e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2010. p.100-102.

<sup>9</sup> Em 2015, a empresa foi reconhecida por ser detentora da "Melhor Universidade Corporativa do Mundo", recebendo o prêmio Global CCU Awards – 2015, pelo Global Council of Corporate Universities, em Paris.

<sup>10</sup> GRAY, op. cit., 2012.

<sup>11</sup> O inteiro teor das entrevistas foi disponibilizado no anexo da pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO: UM DIREITO DO TRABALHADOR?

#### 1.1 AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DOS DIREITOS HUMANOS

*A dinâmica da afirmação dos direitos humanos, em sua historicidade não linear, traduz a transformação emancipatória, a permitir a cada ser humano o desenvolvimento livre e pleno de suas potencialidades.*

Flávia Piovesan

Os direitos humanos são resultado de uma conquista histórica, "fruto de um espaço simbólico de luta e ação social, na busca por dignidade humana, o que compõe um construído axiológico emancipatório".<sup>12</sup>

*A natureza jurídica dos direitos humanos é assunto bastante controvertido. Há quem compreenda que os direitos humanos são direitos naturais que se ativam na proteção do ser humano ainda que não estejam inscritos nas leis. Para Rúbia Zanotelli, os direitos humanos são direitos "naturais, inatos, imutáveis e inderrogáveis, de inspiração jusnaturalista, que ultrapassam a esfera positiva do Ordenamento Jurídico por emanarem da própria natureza ética do homem, independentemente de reconhecimento perante o Estado".<sup>13</sup>*

No mesmo sentido, Fábio Konder Comparato afirma que a vigência dos direitos humanos não depende de sua "declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não".<sup>14</sup>

Ingo Sarlet, contudo, traça uma distinção entre direitos humanos e direitos naturais. Entende que os direitos humanos seriam direitos *positivados* na esfera internacional, os quais decorrem da própria condição e dignidade humanas, consolidando

---

<sup>12</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.188.

<sup>13</sup> ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.47. No mesmo sentido: SANTOS, Enoque Ribeiro. **Direitos humanos e negociação coletiva**. São Paulo: LTr, 2004. p.38.

<sup>14</sup> COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003. p.224.

o reconhecimento de posições jurídicas ao "ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal [...]". Por outro lado, segundo o autor, os direitos naturais seriam os denominados "direitos do homem", representando a fase histórica que precede a positivação de direitos (jusnaturalismo).<sup>15</sup>

De maneira complementar, Flávia Piovesan defende a *historicidade* dos direitos humanos, pois "não são um dado, mas um construído, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução".<sup>16</sup> E assim, os direitos humanos "nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares (quando cada Constituição incorpora Declarações de Direitos) para finalmente encontrar a plena realização como direitos positivos universais".<sup>17</sup>

Embora não haja uma definição categórica dos direitos humanos, Louis Henkin afirma que os direitos humanos são concebidos para contemplar "reivindicações morais e políticas que, no consenso contemporâneo, todo ser humano tem ou deve ter perante sua sociedade ou governo, reivindicações estas reconhecidas como 'de direito' e não apenas por amor, graça ou caridade".<sup>18</sup> Antônio Enrique Pérez Luño aduz que os direitos humanos constituem um conjunto de "faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências de dignidade, liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos, nos planos nacional e internacional".<sup>19</sup>

Os direitos humanos são comumente classificados conforme o *critério geracional*, de modo que podem ser considerados, em sua evolução histórica, como direitos de *primeira, segunda e terceira geração*.<sup>20</sup> Os direitos de *primeira geração* são os direitos civis, inerentes à vida, liberdade e propriedade, cujo marco temporal remete ao fim do século XVII e meados do século XVIII; os de *segunda geração* são os direitos

---

<sup>15</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 12.ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014. p.29-30.

<sup>16</sup> A expressão é de Hannah Arendt apud PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.187.

<sup>17</sup> Norberto Bobbio apud *ibid.*, p.188.

<sup>18</sup> Louis Henkin apud *ibid.*, p.69.

<sup>19</sup> Antônio Enrique Pérez Luño apud *ibid.*, p.69.

<sup>20</sup> MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Gabriela Neves Delgado esclarece que as "gerações de direitos do homem" foram mencionadas sob esse epíteto, pela primeira vez, por Karel Vasak na aula inaugural dos Cursos do Instituto Internacional dos Direitos do Homem, em Estraburgo, em 1979, mas que foi Norberto Bobbio o responsável por disseminar a teoria, motivo pelo qual alguns atribuem a ele a autoria da doutrina. (DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.57)



políticos, oriundos do século XIX; e os de *terceira geração* são os sociais, voltados para a educação, a previdência social e o trabalho, tendo sido implementados no século XX.<sup>21</sup>

A classificação geracional de direitos fundamentais é criticada por vários autores, a exemplo de Antônio Augusto Cançado Trindade, para quem tal divisão é um dogma jurídico que deve ser questionado e desafiado, pois consolida uma visão "atomizada ou fragmentada" dos direitos no tempo, traduzindo-se num "desserviço" à evolução dos direitos humanos. O autor afirma que os direitos humanos "não se 'sucodem' ou 'substituem' uns aos outros, mas antes se expandem, se acumulam e fortalecem, interagindo os direitos individuais e sociais", esclarecendo ainda que os direitos sociais inclusive precederam os individuais no plano internacional, a exemplo das primeiras convenções internacionais do trabalho.<sup>22</sup>

Paulo Bonavides adere à referida classificação, afirmando que a sequência histórica de institucionalização dos direitos acompanhou o lema revolucionário do século XVIII: liberdade, igualdade e fraternidade, seguida, em tempos de globalização, por uma *quarta geração*, que contempla os direitos à democracia, à informação e ao pluralismo.<sup>23</sup>

Para o constitucionalista, contudo, não se trata de uma sucessão cronológica, muito menos de um processo evolutivo que determina a "caducidade dos direitos de geração antecedentes". Nesse sentido, defende um processo cumulativo e qualitativo das gerações, sugerindo que a substituição do termo "gerações" por "dimensões" poderia melhor revelar essa concepção. Segundo o mesmo autor, a progressão expansionista dos direitos humanos ocorre porque os direitos de primeira geração (direitos individuais), os de segunda geração (direitos sociais) e os da terceira geração (direitos ao

---

<sup>21</sup> Marshall apud DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.57.

<sup>22</sup> TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Apresentação. In: PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.61. No mesmo sentido é a posição de Ingo Sarlet, que prefere utilizar o termo "dimensões" de direitos, para afastar a ideia de "substituição gradativa de uma geração por outra" (SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 12.ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014. p.45).

<sup>23</sup> BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2006. p.562-572.

desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e à fraternidade) "permanecem eficazes, são infra-estrutura, formam a pirâmide cujo ápice é o direito à democracia".<sup>24</sup>

Flávia Piovesan também entende que "uma geração de direitos não substitui a outra, mas com ela interage", afastando-se a "equivocada visão da sucessão 'geracional' de direitos, na medida em que se acolhe a ideia da expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos, todos essencialmente complementares e em constante dinâmica de interação".<sup>25</sup>

Isso porque, "apresentando os direitos humanos uma unidade indivisível, revela-se esvaziado o direito à liberdade quando não assegurado o direito à igualdade; por sua vez, esvaziado revela-se o direito à igualdade quando não assegurada a liberdade".<sup>26</sup>

Essa compreensão decorre da concepção contemporânea de direitos humanos, introduzida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, segundo a qual tais direitos são *universais* e têm como fundamento ético a dignidade da pessoa humana, compondo uma *unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada*.<sup>27</sup>

A *universalidade* dos direitos humanos se justifica pela extensão universal desses direitos, "sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana".<sup>28</sup> A *indivisibilidade* se assenta na vinculação de observância de alguns direitos como condição de garantia dos demais, como a efetividade dos direitos civis e políticos, para gozo dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa.<sup>29</sup>

---

<sup>24</sup> A quarta geração apresentada pelo autor viria para culminar a *objetividade* dos direitos das duas gerações antecedentes, bem como absorvem, sem todavia remover, a *subjetividade* dos direitos individuais. (BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2006. p.571-572).

<sup>25</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.220-221.

<sup>26</sup> Ibid., p.221.

<sup>27</sup> Ibid., p.220-222. (grifos acrescentados). A concepção contemporânea dos direitos humanos foi reforçada pela Declaração de Viena (1993), ao estabelecer que "Todos os Direitos do homem são *universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados*", bem como que "A comunidade internacional tem de considerar globalmente os Direitos do homem, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. [...]" (parágrafo 5.º). (grifos acrescentados).

<sup>28</sup> Id.. Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil. In: AMARAL JUNIOR, Alberto do; PERRONE-MOISÉS, Cláudia (Org.). **O cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem**. São Paulo: EDUSP, 1999. p.240.

<sup>29</sup> PIOVESAN, loc. cit.

Conforme salutar lição de Flávia Piovesan, a violação de um direito humano importa a imediata violação dos demais, sejam eles direitos civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais. A ausência de efetividade dos direitos econômicos, sociais e culturais implica a redução dos direitos civis e políticos a "meras categorias formais", ao passo que sem a efetividade dos direitos civis e políticos, e, portanto, "da liberdade entendida em seu mais amplo sentido", os direitos econômicos, sociais e culturais perdem a sua significação. Ou seja, "não há mais como cogitar da liberdade divorciada da justiça social, como também infrutífero pensar na justiça social divorciada da liberdade".<sup>30</sup>

Inegável reconhecer que os direitos humanos representam instrumento fundamental para emancipação dos seres humanos inseridos num contexto de miserabilidade econômica, social e cultural, na medida em que possibilitam a sua plena participação na sociedade.<sup>31</sup>

Sobre os direitos humanos, Gabriela Neves Delgado e Ana Carolina Paranhos ainda reforçam a sua *dimensão ética*, que é revelada em plenitude por meio de três pilares: *a dignidade humana, a cidadania e a justiça social*.<sup>32</sup>

A dignidade humana, *primeiro pilar ético dos direitos humanos*, é "valor-fonte e parâmetro contemporâneo para os instrumentos internacionais de proteção ao ser humano".<sup>33</sup> Já no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, é consagrada a dignidade da pessoa humana, como base da liberdade, da justiça e da paz no mundo.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.221-222.

<sup>31</sup> VALLE, Luísa de Pinho. **Estudo sobre educação como prática da democracia e a experiência das cidades educativas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2014. p.29.

<sup>32</sup> DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. In DELGADO, Gabriela Neves; PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto (Orgs.). **Trabalho, Constituição e cidadania: a dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas**. São Paulo: LTr, 2014. p.66.

<sup>33</sup> DELGADO; RIBEIRO, loc. cit. No mesmo sentido, Eros Grau, para quem "a dignidade da pessoa humana, enquanto princípio, constitui, ao lado do direito à vida, o núcleo essencial dos direitos humanos" (GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988: interpretação e crítica**. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p.193).

<sup>34</sup> ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

Trata-se de valor intrínseco à condição humana, que consolida um "mínimo ético irreduzível" que fundamenta os direitos humanos, de modo a integrar todos os tratados e as declarações subjacentes ao Direito Internacional dos Direitos Humanos.<sup>35</sup>

Segundo Fábio Konder Comparato, em se considerando que o direito é "uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou". Isso significa que "esse fundamento não é outro, senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias".<sup>36</sup>

O *segundo pilar ético dos direitos humanos* é a cidadania, conceituada como a "titularidade de diversificado e importante rol de direitos políticos, sociais, econômicos e culturais atribuída à pessoa humana no contexto do Estado e da sociedade civil".<sup>37</sup>

Esse pilar ético ganhou força com o processo de reconstrução dos direitos humanos instaurado em resposta à lógica da destruição da Segunda Guerra Mundial, que transformou seres humanos em coisas supérfluas e descartáveis.<sup>38</sup> Naquele momento, o essencial era resgatar "o direito a ter direitos".<sup>39</sup>

Flávia Piovesan ensina que os direitos humanos implicam a redefinição da cidadania, que se revela em duas perspectivas. A primeira decorre da *internacionalização dos direitos humanos*, que permitiu a ampliação dos direitos de cidadania, pois os indivíduos são convertidos em "sujeitos de Direito Internacional", auferindo uma "garantia complementar de proteção dos direitos humanos". A segunda perspectiva de alargamento do conceito de cidadania é evidenciada no movimento de *constitucionalização dos direitos humanos*, na medida em que permite que os direitos internacionalmente enunciados sejam acrescidos ao rol de direitos do cidadão já concebidos no plano nacional.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.216, 230.

<sup>36</sup> COMPARATO, Fábio Konder. Fundamento dos direitos humanos. *In: Cultura dos direitos humanos*. São Paulo: LTr, 1998. p.60.

<sup>37</sup> DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves. **Constituição da República e direitos fundamentais**: dignidade da pessoa humana, justiça social e direito do trabalho. 2.ed. São Paulo: LTr, 2013. p.91. A cidadania também é conceituada como a "aptidão do indivíduo em adquirir direitos, prerrogativas e proteções da ordem jurídica, aptos a qualificá-lo como igual a seus semelhantes no contexto da sociedade local, regional ou internacional". (SENA, Adriana Goulart de; DELGADO, Gabriela Neves; NUNES, Raquel Portugal (Coord.). **Dignidade humana e inclusão social**: caminhos para a efetividade dos direitos humanos no Brasil. São Paulo: LTr, 2010. p.52).

<sup>38</sup> PIOVESAN, op. cit., p.196.

<sup>39</sup> A expressão é de Hannah Arendt (apud PIOVESAN, loc. cit.).

<sup>40</sup> *Ibid.*, p.451-461.

O *terceiro pilar ético dos direitos humanos* é a justiça social, cujo ideal corresponde à igualdade material<sup>41</sup>, à igualdade de oportunidade de acesso a bens e serviços e à distribuição equitativa dos recursos na sociedade.<sup>42</sup>

Para Gabriela Neves Delgado e Ana Carolina Paranhos, a justiça social "permite um desenvolvimento maior das potencialidades individuais e coletivas; também favorece maior harmonia nas relações sociais mediante a integração, inclusão social e participação autônoma dos sujeitos", além de promover a "distribuição de trabalho e de renda mais equânimes" e de elaborar e oferecer "amplo acesso às políticas públicas sociotrabalhistas".<sup>43</sup>

As mesmas autoras ainda afirmam que os pilares éticos dos direitos humanos convergem à solidariedade social, invocando a cooperação e a responsabilidade mútuas dos integrantes da sociedade para que se alcance a efetiva concretização dos direitos humanos.<sup>44</sup>

Os conceitos estruturais do pilar ético dos direitos humanos, dignidade, cidadania e justiça social, se relacionam mutuamente. A justiça social se ampara na noção contemporânea de cidadania, na medida em que prevê a "participação política, a inclusão social, a não discriminação, bem como a igualdade formal e material, sob a ótica da dignidade humana", sendo este o referencial norteador do Estado Democrático de Direito. Tais perspectivas "concretizam os princípios da solidariedade social e da proteção, em particular", aliado a isso, "a justiça social favorece a autonomia individual e a emancipação coletiva por meio da exigência de contribuição partilhada em sociedade".<sup>45</sup>

A par dessas considerações surge a necessidade de abordar a *dimensão multicultural dos direitos humanos*, desafio contemporâneo que se propõe a efetivar os direitos humanos "em convergência e respeito às particularidades (históricas,

---

<sup>41</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.451-461.

<sup>42</sup> DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. In DELGADO, Gabriela Neves; PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto (Orgs.). **Trabalho, Constituição e cidadania: a dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas**. São Paulo: LTr, 2014. p.67.

<sup>43</sup> DELGADO; RIBEIRO, loc. cit.

<sup>44</sup> DELGADO; RIBEIRO, loc. cit.

<sup>45</sup> Ibid., p.68.

culturais, sociais, religiosas, institucionais e econômicas, por exemplo) das mais diversas e heterogêneas sociedades".<sup>46</sup>

Tal desafio possui implicação direta na concepção universal dos direitos humanos. No duelo estão, de um lado, *universalistas* com a perspectiva de aplicação irrestrita dos direitos humanos, de outro, *relativistas*, amparados no primado do respeito à soberania dos Estados, à diversidade cultural, às tradições históricas, bem como na resistência ao que denominam "imperialismo cultural do mundo ocidental, que tenta universalizar suas próprias crenças"<sup>47</sup>; no centro, o ser humano e a sua dignidade violada.

Flávia Piovesan defende um "universalismo de confluência", pautado na "abertura do diálogo entre as culturas, com respeito à diversidade e com base no reconhecimento do outro, como ser pleno de dignidade e direitos", como condição para a "celebração de uma cultura dos direitos humanos, inspirada pela observância do 'mínimo ético irreduzível'".<sup>48</sup>

A dinâmica de reconhecimento e concretização dos direitos humanos requer a institucionalização de um sistema de proteção, o qual vem sendo consolidado desde o início do século XX. Trata-se da *dimensão tuitiva dos direitos humanos*<sup>49</sup>, que atualmente se apresenta numa moderna sistemática de proteção internacional dos direitos humanos, historicamente precedida por três grandes marcos: a institucionalização do Direito Humanitário, a partir de 1899, aplicado à proteção humana no caso de guerra<sup>50</sup>; a constituição da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, para garantir parâmetros internacionais mínimos de condições de trabalho e bem-

---

<sup>46</sup> DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. In DELGADO, Gabriela Neves; PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto (Orgs.). **Trabalho, Constituição e cidadania**: a dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas. São Paulo: LTr, 2014. p.68-69. Sobre a dimensão multicultural dos direitos humanos, consultar: FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência - Estudos Jurídicos e Políticos**, v.23, n.44, p.9, 2002; SOUZA SANTOS, Boaventura. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v.39, p.105-124, 1997; e FACHIN, Melina Girardi. Universalismo versus relativismo: superação do debate maniqueísta acerca dos fundamentos dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**, v.16, p.135-152, 2015.

<sup>47</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.230.

<sup>48</sup> Ibid., p.235.

<sup>49</sup> DELGADO; RIBEIRO, op. cit., p.69.

<sup>50</sup> Conforme Convenção de Haia (1899 e 1907), Convenções de Genebra (1949) e Protocolos Adicionais (1977).

estar aos trabalhadores; e a criação da Liga das Nações, em 1920, com o intuito de reforçar a concepção protetiva e relativizar a soberania dos Estados.<sup>51</sup>

Até o advento da Segunda Guerra Mundial a proteção dos direitos humanos era, em grande medida, restrita ao âmbito interno dos respectivos Estados. Como resposta à ruptura dos direitos, provocada pelo nazismo, emergiu o "esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea".<sup>52</sup>

O movimento de *internacionalização dos direitos humanos e de humanização do direito internacional*<sup>53</sup>, iniciado no pós-Segunda Guerra, resultou na constituição de um *sistema internacional de proteção aos direitos humanos* dotado de dupla dimensão: a primeira consolida um "parâmetro protetivo mínimo" que deve ser observado pelos Estados, a fim de que se implementem avanços e se evitem retrocessos na proteção dos direitos humanos no âmbito nacional; a segunda dimensão se revela como "instância de proteção dos direitos humanos", para as situações nas quais as instituições nacionais forem falhas ou omissas quanto ao dever de proteção desses direitos.<sup>54</sup>

Esse movimento marca o surgimento do *Direito Internacional dos Direitos Humanos*, dando início a uma nova (e atual) fase da tutela dos direitos humanos, iniciada com a criação da Organização das Nações Unidas – ONU (1945)<sup>55</sup> e a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), formando-se um sistema normativo global, complementado pelo sistema normativo regional de proteção.<sup>56</sup>

---

<sup>51</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.189-191. Em 1945, a Liga das Nações foi substituída pela Organização das Nações Unidas.

<sup>52</sup> Ibid., p.196.

<sup>53</sup> Cf. Thomas Buergenthal apud *ibid.*, p.71.

<sup>54</sup> Ibid., p.74. O sistema internacional de proteção dos direitos humanos importa na relativização da soberania absoluta do Estado, na medida em que o submete a formas de monitoramento e responsabilização internacional em caso de violação aos direitos humanos, cristalizando a ideia de que o indivíduo deve ter direitos protegidos na esfera internacional. (PIOVESAN, Flávia. A Constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **EOS - Revista Jurídica da Faculdade de Direito**, v.2, n.1, p.21, jan./jun. 2008)

<sup>55</sup> O Brasil foi um dos cinquenta e um países fundadores da ONU. Sobre a atuação do Brasil na Liga das Nações e na ONU, consultar: SILVA, Alexandra de Mello. Idéias e política externa: a atuação brasileira na Liga das Nações e na ONU. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v.41, n.2, p.139-158, 1998.

<sup>56</sup> O sistema normativo global vige no âmbito da ONU e é composto por instrumentos de alcance geral (toda e qualquer pessoa) e específico (grupos étnicos minoritários, vulneráveis etc.). O sistema regional se consolida no âmbito regional, em especial na Europa, África e América, este último ao qual o Brasil se submete. (PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003. p.30-31, 39-41). De acordo com Gabriela Neves Delgado e Ana Carolina Paranhos, "o sistema global de proteção dos direitos humanos, também denominado sistema universal ou sistema da ONU, conta com o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas (CDH), o

O primeiro instrumento normativo internacional a tutelar de maneira mais abrangente os direitos humanos foi a Carta da Organização das Nações Unidas<sup>57</sup>, estabelecendo que são propósitos da ONU: a manutenção da paz e da segurança internacionais; o fortalecimento da cooperação internacional para resolução de problemas internacionais de cunho econômico, social, cultural ou humanitário; e a promoção e o estímulo de respeito aos *direitos humanos e às liberdades fundamentais* para todos (art. 1.º).<sup>58</sup> O documento, entretanto, não explicita quais seriam esses "direitos humanos e liberdades fundamentais"; fragilidade esta sanada com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.<sup>59</sup>

---

Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), a Comissão da Assembleia Geral para Assuntos Sociais, Culturais e Humanitários, além de relatores especiais e grupos de trabalho, procedimentos Especiais das Nações Unidas aliado ao procedimento da Revisão Periódica Universal, bem como os comitês de direitos humanos. Em adição, verifica-se a atuação de diversas organizações internacionais ou não governamentais junto aos governos e à sociedade civil. O *sistema interamericano de proteção dos direitos humanos* (SIPDH), no qual o Brasil se insere, é regido pela Organização dos Estados Americanos e seus órgãos especializados (Corte Interamericana de Direitos Humanos e Comissão Interamericana de Direitos Humanos), cujas funções foram estabelecidas pelo Pacto de São José da Costa Rica ou Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969). (DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. In DELGADO, Gabriela Neves; PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto (Orgs.). **Trabalho, Constituição e cidadania**: a dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas. São Paulo: LTr, 2014. p.71). Sobre os sistemas global e regional de proteção dos direitos humanos, também consultar: PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. São Paulo: Saraiva, 2006.

<sup>57</sup> Aprovada no Brasil pelo Decreto-lei n.º 7.935, de 04/09/1945, e promulgada pelo Decreto n.º 19.841, de 22/10/1945.

<sup>58</sup> Para o atendimento de tais propósitos a Organização possui seis órgãos principais, a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado. (ONU. **Carta da Nações Unidas**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm)>. Acesso em 13 dez. 2015).

<sup>59</sup> Quanto ao tema, Antônio Augusto Cançado Trindade defende que "instrumentos não-mandatários" produzem efeitos jurídicos sobre Estados membros da ONU, pois "as resoluções declaratórias têm retido seu valor pleno em termos práticos, em interação com os dispositivos pertinentes sobre os direitos humanos dos instrumentos constitutivos das organizações internacionais dentro das quais foram adotados, trazendo maior precisão a estes, e fortalecendo assim as obrigações previstas nas referidas cartas constitutivas". O autor ainda aponta que "o prolongado lapso de tempo – 18 anos – entre a adoção e proclamação da Declaração Universal e adoção dos Pactos (e Protocolo Facultativo) contribuiu para realçar o impacto da Declaração, e para florescer a tese de que alguns dos seus princípios teriam com o passar dos anos se cristalizado em direito internacional consuetudinário, ou se configurado como expressão dos princípios gerais do direito, invocados em processos nacionais e internacionais". (TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Reflexões sobre o valor jurídico das Declarações Universal e Americana de Direitos Humanos de 1948 por ocasião de seu quadragésimo aniversário. **Revista de Informação Legislativa**, v.25, n.99, p.12, 14, jul./set. 1988).



Segundo Antônio Augusto Cançado Trindade, a Declaração Universal é "fonte de inspiração e um ponto de irradiação e convergência dos instrumentos sobre direitos humanos a níveis tanto global quanto regional".<sup>60</sup> Essa inspiração e derivação de uma mesma fonte denotam a complementariedade dos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, inclusive quanto à sua força cogente, pois, enquanto a Declaração dos Direitos Humanos trouxe a significação e o alcance dos elementos-chave da Carta da ONU, esta, por sua vez, confere àquela o grau de efetividade indispensável à sua aplicação.

Nesse sentido, Flávia Piovesan esclarece que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de não assumir a forma de um tratado internacional "apresenta força jurídica obrigatória e vinculante, na medida em que constitui a interpretação autorizada da expressão 'direitos humanos' constante dos arts. 1.º (3) e 55 da Carta das Nações Unidas". Isso se justifica porque "à luz da Carta, os Estados assumem o compromisso de assegurar o respeito universal e efetivo aos direitos humanos".<sup>61</sup>

No âmbito global, a proteção internacional dos direitos humanos foi bastante reforçada com o passar dos anos, especialmente com o advento do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, bem como por meio de outras normas firmadas no decorrer do século XX.<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> O autor observa uma nítida interação entre os instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos, a exemplo dos que fazem menção expressa à Declaração Universal de 1948: Convenções da Nações Unidas sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Convenção sobre a Supressão e Punição do Crime de *Apartheid* (1973); Convenção Relativa ao Status dos Refugiados (1951); Convenção Relativa ao Status dos Apátridas (1954); Convenções das Nações Unidas contra a Tortura (1984); Convenção da UNESCO contra Discriminação na Educação (1960); Convenção da OIT (n.º 111) sobre Discriminação Relativa a Emprego e Ocupação (1958). (TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Reflexões sobre o valor jurídico das Declarações Universal e Americana de Direitos Humanos de 1948 por ocasião de seu quadragésimo aniversário. **Revista de Informação Legislativa**, v.25, n.99, p.10-11, jul./set. 1988).

<sup>61</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.225.

<sup>62</sup> Diversos tratados e convenções internacionais foram firmados no decorrer do século XX, com destaque para: Declaração de Filadélfia (1944); Estatuto da Corte Internacional de Justiça (1945); Convenção para Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948); Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Declaração sobre a Proteção das Mulheres e Crianças em Emergências e Conflitos Armados (1974); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Convenção das Nações Unidas contra a Tortura (1984); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança (1990); Declaração da OIT sobre Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho (1998); Protocolo Adicional à Convenção

No âmbito regional, em especial no Sistema Interamericano de Direitos Humanos, destaca-se a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969), o Protocolo de San Salvador: Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos na Área dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1988) e a Declaração sobre Direitos Humanos e Meio Ambiente (2003).<sup>63</sup>

A Organização Internacional do Trabalho, criada em 1919<sup>64</sup>, sob o fundamento do "princípio da paz universal e permanente como instrumento de concretização e universalização dos ideais de justiça social e proteção do trabalhador no mundo internacional do trabalho", sempre se revelou organismo de vanguarda na proteção dos direitos humanos dos trabalhadores.<sup>65</sup>

Com o advento do movimento de *internacionalização dos direitos humanos*, o Direito Internacional do Trabalho recebeu forte impulso evolutivo.<sup>66</sup> Arnaldo Süssekind afirma que diversos instrumentos internacionais ampliaram o campo de atuação desse segmento do Direito, a exemplo da Declaração relativa aos fins e objetivos da OIT (1944)<sup>67</sup>, da Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948)<sup>68</sup>, e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos (1966).<sup>69</sup>

dos Direitos da Criança sobre Venda de Crianças, a Pornografia e a Prostituição Infantil (2000); Convenção sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para a sua Eliminação (1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). (DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. In DELGADO, Gabriela Neves; PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Brito (Orgs.). **Trabalho, Constituição e cidadania: a dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas**. São Paulo: LTr, 2014. p.71).

<sup>63</sup> DELGADO; RIBEIRO, loc. cit.

<sup>64</sup> "[...] a OIT é uma pessoa jurídica de direito público internacional, de caráter permanente, constituída de Estados, que assumem, soberanamente, a obrigação de observar as normas constitucionais da entidade e das convenções que ratificam, integrando o sistema das Nações Unidas como uma das suas agências especializadas. A *composição tripartida* da sua assembleia geral (Conferência Internacional do Trabalho), do Conselho de Administração e de quase todos os seus órgãos colegiados, nos quais têm assento, com direito de voz e voto, representantes de Governos e de organizações de trabalhadores e de empregadores, constitui uma das características marcantes da OIT e fator de relevo na formação do alto conceito que desfruta nos planos da cultura, da produção e do trabalho." (SÜSSEKIND, Arnaldo. **Direito internacional do trabalho**. 3.ed. São Paulo: LTr, 2000. p.122).

<sup>65</sup> Segundo a mesma autora, a OIT "visa orientar as políticas legislativas para todos os países-membros, e ainda internacionalizar disposições sobre o trabalho". (ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.109 e 112).

<sup>66</sup> Sobre a evolução histórica do Direito Internacional do Trabalho e a criação da OIT, sugere-se a leitura de SÜSSEKIND, op. cit.

<sup>67</sup> Süssekind esclarece que a Declaração de Filadélfia ampliou a competência da OIT, o que trouxe reflexos marcantes para a atividade normativa da organização, em especial no que concerne às convenções e recomendações que passaram a comportar matérias de ordem econômica, social, financeira e tecnológica. Além disso, reforçou o princípio da justiça social e do tripartismo, pelo

Diante dessa importante contribuição, o Direito Internacional do Trabalho passou a se preocupar não somente com as "condições de trabalho e os direitos previdenciários do trabalhador", mas com um universo bem mais abrangente, conforme preceitua Arnaldo Sussekind:

As normas sobre os direitos humanos correlacionados com o trabalho, a política de desempregos, a seguridade social populacional, o exame de questões econômicas pelo prisma dos seus reflexos sociais, a política social das empresas multinacionais, a reforma agrária, a proteção e integração das populações indígenas, tribais ou semitribais e os *programas de cooperação técnica nos setores da formação profissional*, da administração do trabalho, do combate ao desemprego e ao subemprego, *da educação do trabalhador para incrementar sua participação no desenvolvimento econômico*, da melhoria do meio ambiente do trabalho, etc. – *retratam o novo dimensionamento do DIT.*<sup>70</sup>

O Direito Internacional do Trabalho se revela na proteção aos direitos humanos de matiz trabalhista, de maneira a resguardar condições sociais que permitam que o trabalhador não apenas sobreviva, mas também usufrua plenamente das dimensões da vida. Nas palavras de Rúbia Zanotelli de Alvarenga:

A OIT, portanto, visa adotar uma política social de cooperação e de desenvolvimento social entre todos os sistemas jurídicos nacionais para a melhoria das condições de trabalho, mediante o implemento de normas protetivas sociais universais para os trabalhadores e o reconhecimento internacional dos Direitos Humanos do Trabalhador.<sup>71</sup>

Para Mauricio Godinho Delgado, o Direito do Trabalho constitui, ao lado do Direito Previdenciário, "a dimensão social mais significativa dos Direitos Humanos", por permitir a superação das suas "fronteiras originais, vinculadas basicamente à

---

qual representantes de empregados e empregadores são chamados a compor as deliberações da organização, juntamente com delegados do governo. (Ibid., p.26).

<sup>68</sup> Segundo Rúbia Zanotelli, "a Declaração representa o culminar do amadurecimento e evolução dos direitos humanos, especialmente na direção aos direitos sociais dos trabalhadores, expressão mais firme do respeito pelos seres humanos que trabalham para viver dignamente". (ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.112, p.41).

<sup>69</sup> SÜSSEKIND, Arnaldo. **Direito internacional do trabalho**. 3.ed. São Paulo: LTr, 2000. p.20.

<sup>70</sup> Ibid., p.2. (grifos acrescidos).

<sup>71</sup> ALVARENGA, op. cit., p.112.

dimensão da liberdade e intangibilidade física e psíquica da pessoa humana".<sup>72</sup>

O autor afirma que:

O universo social, econômico e cultural dos Direitos Humanos passa, de modo lógico e necessário, pelo ramo jurídico trabalhista, à medida que este regula a principal modalidade de inserção dos indivíduos no sistema socioeconômico capitalista, cumprindo o papel de lhes assegurar um patamar civilizado de direitos e garantias jurídicas, que, regra geral, por sua própria força e/ou habilidade isoladas, não alcançariam. A conquista e afirmação da dignidade da pessoa humana não mais podem se restringir à sua liberdade e intangibilidade física e psíquica, envolvendo, naturalmente, também a conquista e afirmação de sua individualidade no meio econômico e social, com repercussões positivas conexas no plano cultural –, o que se faz, de maneira geral, considerado o conjunto mais amplo e diversificado das pessoas, mediante o trabalho e, particularmente, o emprego, normatizado pelo Direito do Trabalho.<sup>73</sup>

Isso decorre da própria finalidade de o Direito do Trabalho regular as relações empregatícias<sup>74</sup> com vistas à "melhoria das condições da pactuação da força de trabalho na ordem socioeconômica"<sup>75</sup>, de modo a ampliar o espectro de proteção do trabalhador por meio da tutela jurídica, propiciando "a concretização de todos os demais direitos fundamentais".<sup>76</sup>

---

<sup>72</sup> DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.82. Sobre o direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos, recomenda-se a leitura de ALVARENGA, op. cit.

<sup>73</sup> DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.82.

<sup>74</sup> Para fins da presente pesquisa, considera-se o Direito do Trabalho "como sistema jurídico coordenado, [que] tem na relação empregatícia sua categoria básica, a partir da qual se constroem os princípios, regras e institutos essenciais desse ramo jurídico especializado [...]", não se negando, todavia, o caráter expansionista do ramo jurtrabalhista, a permitir que sirva não só para a proteção do empregado, mas para todo e qualquer trabalhador. (Ibid., p.51).

Vale esclarecer que a "relação de emprego é o vínculo interindividual entre uma pessoa física e outra pessoa natural, jurídica ou ente despersonalizado, mediante o qual a primeira presta à segunda seu labor (ou sua disponibilidade), com pessoalidade, onerosidade, não eventualidade e subordinação". Trata-se de um dos tipos das relações de trabalho, as quais constituem "vínculos por meio dos quais uma pessoa natural presta a alguém seus serviços, mas sem a concentração dos quatro elementos destacados na definição da relação de emprego". (DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves. **Constituição da República e direitos fundamentais: dignidade da pessoa humana, justiça social e direito do trabalho**. 2.ed. São Paulo: LTr, 2013. p.105).

Sobre o expansionismo do Direito do Trabalho consultar: DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.227-230 e DELGADO, Maurício Godinho. Relação de emprego e relações de trabalho: a retomada do expansionismo do Direito Trabalhista. In: DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves. **Constituição da República e direitos fundamentais: dignidade da pessoa humana, justiça social e direito do trabalho**. 2.ed. São Paulo: LTr, 2013. p.104-120.

<sup>75</sup> Trata-se da função central do Direito do Trabalho, existindo outras que serão tratadas adiante, no tópico 1.5, deste capítulo. (DELGADO, M. G., **Curso de direito...**, p.54).

<sup>76</sup> DELGADO, G. N., op. cit., p.21. Os direitos humanos, ao integrarem o plano constitucional pátrio, assumem a feição de direitos fundamentais. Ingo Sarlet esclarece que, embora seja bastante comum que os termos "direitos humanos" e "direitos fundamentais" sejam *utilizados* como sinônimos, o

A regulamentação jurídica dos direitos de indisponibilidade absoluta<sup>77</sup> permite alcançar, segundo Gabriela Neves Delgado, a "efetividade da proteção ao trabalhador e a viabilização do trabalho digno como direito e valor fundamental".<sup>78</sup> Isso porque:

A regulamentação das relações de trabalho, sobretudo em tempos de flexibilização e desregulamentação de direitos, deve ser considerada instrumento jurídico-social necessário para viabilizar a consolidação da identidade social do trabalhador.<sup>79</sup>

A adesão de direitos ao patrimônio jurídico do trabalhador, em caráter de indisponibilidade, depende da sua integração ao "patamar civilizatório mínimo do direito fundamental ao trabalho digno".<sup>80</sup>

Maurício Godinho Delgado ensina que a sociedade democrática estabeleceu, por meio de três grandes eixos jurídicos, o "patamar civilizatório mínimo do direito fundamental ao trabalho digno", constituído de parcelas "imantadas por uma tutela de interesse público", às quais não se concebe a redução ou supressão, "sob pena de afrontarem a própria dignidade da pessoa humana e a valorização mínima deferível ao trabalho" (art. 1.º, III e 170, *caput*, CF/88).<sup>81</sup>

Para que integre o citado patamar civilizatório, o Direito do Trabalho deve constar de três dimensões distintas: "direitos trabalhistas estabelecidos nas normas,

termo "direitos fundamentais se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão direitos humanos guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional)." (SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 12.ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014. p.29).

<sup>77</sup> Os direitos de indisponibilidade absoluta são aqueles protegidos em nível de interesse público, inviabilizando, por ato individual do trabalhador, a sua renúncia, "sendo nulo o ato dirigido a esse despojamento", realizando a um só tempo "o princípio da indisponibilidade absoluta de direitos trabalhistas, como o princípio da imperatividade da legislação do trabalho". (DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.214).

<sup>78</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.221. Segundo Maurício Godinho Delgado, o princípio da indisponibilidade dos direitos trabalhistas "traduz a inviabilidade técnico-jurídica de poder o empregado despojar-se, por sua simples manifestação de vontade, das vantagens e proteções que lhe asseguram a ordem jurídica e o contrato." (DELGADO, M. G., op. cit., p.199).

<sup>79</sup> DELGADO, G. N., op. cit., p.221. A autora sustenta a importância da regulamentação jurídica das relações de trabalho, pois "o trabalho deve ser compreendido em sua significação ética, o que quer dizer que o homem deve ter assegurado, por meio do trabalho digno, sua consciência de liberdade, para que possa construir-se e realizar-se em sua identidade como sujeito trabalhador" (p.23).

<sup>80</sup> A expressão é de Maurício Godinho Delgado (DELGADO, M. G., op. cit., p.118).

<sup>81</sup> *Ibid.*, p.1389.

tratados e convenções internacionais ratificadas pelo Brasil"; "direitos previstos na Constituição Federal, marco jurídico da institucionalização dos Direitos Humanos no Brasil"; e "direitos previstos nas normas infraconstitucionais, como, por exemplo, a Consolidação das Leis do Trabalho".<sup>82</sup>

A compreensão do direito à educação, como um direito do trabalhador, depende, portanto, da visitação e análise de algumas das normas que compõem cada uma dessas dimensões.

## 1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO DO DIREITO INTERNACIONAL

*O direito à educação se apresenta como direito humano resguardado em diversas normas internacionais firmadas durante o século XX, com destaque para: a Declaração dos Direitos Humanos (1948); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)<sup>83</sup>; a Recomendação da Unesco sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974); a Declaração de Viena (1993); o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador – 1999)<sup>84</sup>; a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)<sup>85</sup>; a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990); a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998).<sup>86</sup>*

---

<sup>82</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.214-215.

<sup>83</sup> Aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 226, de 12/12/1991, e promulgado pelo Decreto n.º 591, de 06/07/1992.

<sup>84</sup> Aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 56, de 19/04/1995, e promulgado pelo Decreto n.º 3.321, de 30/12/1999.

<sup>85</sup> Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 28, de 14/09/1990, e promulgada pelo Decreto n.º 99.710, de 21/11/1990.

<sup>86</sup> Para fins da presente pesquisa, serão abordadas tão somente as principais normas internacionais às quais o Brasil se submete no sistema global e regional interamericano, bem como as declarações proclamadas no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), não havendo a pretensão de esgotar o tema.

Vale citar que antes mesmo da consolidação do direito à educação no plano do direito internacional, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 já previa a importância da instrução ao afirmar que a "ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos". (Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar\\_dir\\_homem\\_cidadao.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2015). No mesmo sentido, a Declaração de Direitos do

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) prevê em seu preâmbulo, que a educação é um instrumento de promoção do respeito aos direitos e às liberdades nela consagrados.

O direito à educação é consagrado conforme as diretrizes da universalidade do ensino para todos os níveis, da gratuidade e obrigatoriedade para o ensino elementar e da meritocracia para o ensino superior.

Artigo 26 - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.<sup>87</sup>

Bom Povo da Virgínia (1776) já trazia em seu bojo "o reconhecimento solene de que todos os homens são igualmente vocacionados, pela sua própria natureza, ao aperfeiçoamento constante de si mesmos". (COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003. p.49). Há ainda outros precedentes históricos da tutela jurídica do direito à educação e ao trabalho, a exemplo da Constituição Francesa de 1848, que estabelecia que "a constituição garante aos cidadãos a liberdade de trabalho e de indústria. A sociedade favorece e encoraja o desenvolvimento do trabalho, pelo ensino primário gratuito profissional, a igualdade nas relações entre o patrão e o operário [...]". Como importantes precedentes históricos de instrumentos normativos que contemplam direitos de cunho social, cita-se a Constituição Mexicana de 1917, a primeira a reconhecer os direitos trabalhistas como direitos humanos fundamentais, e a Constituição de Weimar de 1919, que incluiu dentre os direitos dos alemães "os direitos sociais, econômicos e culturais, entre eles o direito à educação e escola, direitos trabalhistas e previdenciários, etc." (ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.32 e 34).

Também é oportuno o registro da *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino* (1960), aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 40, de 1967, e promulgada pelo Decreto n.º 63.223, de 06/09/1968, que impõe aos Estados o dever de eliminar e prevenir qualquer discriminação, assim considerada distinção, exclusão, limitação ou preferência, no âmbito dos sistemas ou estabelecimentos de ensino. A convenção estabelece ainda que "a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento ao respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações" (art. V, "a").

<sup>87</sup> ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016. (grifos acrescentados).

Embora a Declaração utilize a expressão "instrução", para Miracy Gustin, tal previsão está muito mais em conformidade com o conceito de "educação", que possui conteúdo abrangente e emancipatório, do que com o termo "instrução", que pode levar ao entendimento de mero depósito de informações no educando. Em razão disso, a autora defende como indispensável uma releitura do referido dispositivo para que se entenda instrução como sinonímia conceitual para fins de interpretação do alcance da referida norma. (GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Uma pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.20). Nesse sentido, Fábio Konder Comparato afirma que "a instrução é mera transmissão de conhecimentos, de técnicas, de habilidades", enquanto que "a educação, um trabalho de formação de personalidades [...] um trabalho de formação para a cidadania, para o exercício da cidadania." COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e poder**. São Paulo:

Essa perspectiva também é contemplada no *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (1966), com acréscimo de que a educação deve servir para viabilizar a inclusão social:

Artigo 13 – 1. Os Estados partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. *Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.*<sup>88</sup>

A fim de assegurar o pleno exercício do direito à educação, o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (1966) mantém as diretrizes da universalidade, da gratuidade e da obrigatoriedade, mas inova ao prever a necessidade de avançar na implementação de um sistema adequado de bolsas de estudo e na melhoria das condições materiais do corpo docente. Consolida, portanto, um compromisso dos Estados-membros com a formação dessa classe de trabalhadores (docentes):

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

- a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;
- b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
- c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
- d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;
- e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, *implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.*

---

Brasiliense, 1987. p.92. Documentos posteriores já utilizam a expressão educação, quando se referem ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a exemplo do artigo 3.º da Recomendação Unesco sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais.

<sup>88</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2015. (grifos acrescidos).



1. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.<sup>89</sup>

Também sob a perspectiva da educação dos trabalhadores, o *Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (1966) dispõe que os Estados-membro deverão adotar medidas para assegurar o pleno exercício do direito ao trabalho, o que inclui a orientação e a formação técnica e profissional (art. 6.º, 2).<sup>90</sup>

Observa-se, ainda, que tanto a Declaração de 1948 quanto o Pacto de 1966 reafirmam o sentido da educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e a *concebem como um instrumento de promoção e respeito aos direitos humanos*.<sup>91</sup>

Trata-se da incorporação dos direitos humanos como conteúdo da prática educativa. Essa intenção da ONU fica clara diante da adoção da *Recomendação da Unesco sobre a Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais* (1974).<sup>92</sup> O documento foi adotado em razão da responsabilidade dos Estados de realizar, por meio da educação, os objetivos enunciados na Carta das Nações Unidas, na Constituição da Unesco, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nas Convenções de Genebra para Proteção das Vítimas da Guerra. A Recomendação da Unesco consolida a seguinte definição de educação:

---

<sup>89</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2015. (grifos acrescentados).

<sup>90</sup> Sobre o cotejo das normas sociais do Pacto de 1966 e as convenções da OIT, sugere-se a leitura de SÜSSEKIND, Arnaldo. **Direito internacional do trabalho**. 3.ed. São Paulo: LTr, 2000. p.415-423.

<sup>91</sup> Diante disso a educação na dimensão dos direitos humanos se transforma não só em um fim em si mesmo, mas em verdadeiro meio para a concretização desses direitos.

<sup>92</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi criada em 16 de novembro de 1945, com o propósito de "contribuir para a paz e para a segurança, promovendo *colaboração entre as nações através da educação*, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião" (art. I). A participação dos países na ONU dá direito de serem membros da Unesco, mas a participação pode ser estendida a outros Estados, mediante recomendação da Diretoria Executiva, por meio de votação da Conferência Geral. (UNESCO. **Constituição da Unesco**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015. (grifos acrescentados).

a) A palavra 'educação' designa todo o processo da vida social por intermédio do qual os indivíduos e grupos sociais *aprendem a desenvolver conscientemente*, no seio e em benefício das comunidades nacional e internacional, *o conjunto das suas capacidades, atitudes, aptidões e conhecimentos pessoais*. Este processo não se limita a quaisquer atividades em concreto.<sup>93</sup>

A *Declaração de Viena* (1993) reforça esse sentido ao estabelecer que "os Estados deverão lutar pela erradicação do analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais".<sup>94</sup>

No *Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* (Protocolo de San Salvador – 1999) consta que a *educação deve também ser voltada à capacitação das pessoas para a participação da sociedade democrática e pluralista e obtenção de uma subsistência digna*:

Artigo 13.

Direito à educação

1. Toda pessoa tem direito à educação.

2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para *participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna*, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades da manutenção da paz. [...]

Acrescente-se a isso o fato de o Protocolo Adicional prever *direitos aos trabalhadores, cuja concretização depende da educação*, como é o caso do direito à promoção ou avanço no trabalho, para "o qual serão levadas em conta suas qualificações, competências, probidade, e tempo de serviço" (art. 7.º, "c"), sem se

---

<sup>93</sup> Recomendação adotada na 18.ª sessão da Conferência Geral da ONU, em 19 de novembro de 1974. (Disponível em: <[http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_20/IIIPAG3\\_20\\_2.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm)>. Acesso em: 1.º dez. 2015. (grifos acrescidos).

<sup>94</sup> Como forma de viabilizar o respeito aos direitos humanos, a Declaração ainda prevê que "a educação sobre direitos do homem deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais sobre direitos humanos, por forma a alcançar-se um entendimento comum e a consciência que permitam reforçar o compromisso universal com os direitos humanos" (parágrafo 80). (Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 20 dez. 2015).

falar no direito ao trabalho em si, "o que inclui a oportunidade de obter os meios para levar uma vida digna e decorosa" (art. 6.º, 1).

A *Convenção sobre os direitos da criança* (1989) prevê o compromisso dos Estados-partes de "assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm responsabilidades comuns na educação e desenvolvimento da criança", além de assegurar assistência social e creches às crianças cujos pais trabalham (art. 18).

A *Declaração Mundial sobre Educação para todos* (1990) dispõe sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, prescrevendo que todos devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas a serem possibilitadas durante toda a vida.

As necessidades básicas de aprendizagem compreendem instrumentos e conteúdos básicos de aprendizagem, indispensáveis para que "os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo" (art. 1.º, 1).<sup>95</sup>

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem confere aos integrantes da sociedade uma gama de possibilidades e de responsabilidades, em especial as de:

[...] respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de *promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente* e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando *respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos* comumente aceitos, bem como de *trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais* em um mundo interdependente.<sup>96</sup>

A *Declaração Mundial sobre Educação para todos* (1990) expõe nítida preocupação com a universalização da educação, bem como com as condições adequadas de aprendizagem e a mobilização de recursos econômicos, sociais e políticos para o alcance dos objetivos propostos. Propõe o fortalecimento da solidariedade internacional, a articulação de alianças internas e o desenvolvimento de políticas adequadas nos segmentos da "economia, comércio, trabalho, emprego e saúde",

---

<sup>95</sup> São exemplos de instrumentos essenciais para aprendizagem, a leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, enquanto são considerados conteúdos básicos de aprendizagem, os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes (art. 1.º). (Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1.º dez. 2015).

<sup>96</sup> Art. 1.º (2). (grifos acrescidos).

incentivando o educando e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade (art. 8.º, 1).

As alianças alcançam desde os órgãos educacionais até o setor privado e as famílias, passando pelas organizações não governamentais, comunidades locais e religiosas. Pressupõem a colaboração de todos os setores da sociedade, pois embora as autoridades públicas sejam responsáveis pela educação básica, "não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa" (art. 7.º).

Isso porque os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos consideravam que a "educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma [...] é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes" (art. 1.º, 4), bem como para o enriquecimento dos valores culturais e morais, nos quais "os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade" (art. 1.º, 3). Partindo do pressuposto de que a educação é um direito fundamental de todos, importante para o progresso pessoal e social, entenderam que a educação pode contribuir para a conquista de "um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional" (preâmbulo).

A *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (1998) afirma que a "educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz" e que "sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a *massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável*", tampouco reduzir as desigualdades existentes entre países pobres (em desenvolvimento) dos ricos (desenvolvidos).<sup>97</sup>

Em razão disso, a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (1998) consigna o entendimento firmado na Conferência Mundial sobre Educação Superior da Unesco, no sentido de que *a solução dos problemas do*

---

<sup>97</sup> Segundo o documento, a educação superior "compreende 'todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa e nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado'" (preâmbulo) (Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 09 dez. 2015). (grifos acrescidos).

*século XXI será determinada pela função que se determine à educação e pela amplitude de perspectivas na visão da sociedade do futuro.*<sup>98</sup>

É nesse contexto que proclama a preservação, o reforço e a expansão das missões e dos valores fundamentais da educação superior, que deve ter por finalidade:

- a) *educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;*
- b) *prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;*
- c) *promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes;*
- d) *contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;*
- e) *contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;*
- f) *contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente.*<sup>99</sup>

São os padrões éticos, a imparcialidade política, a capacidade crítica e "uma melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho" que,

---

<sup>98</sup> Conforme preâmbulo. Mais adiante, a Declaração deposita no princípio da solidariedade, como fonte de parceria e cooperação, o meio pelo qual a educação e a formação humana "motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes" (art. 15, "a"). O alcance de tais propósitos é norteado pela responsabilidade social, imposta como um dever ético às instituições de ensino, seu pessoal e estudantes, os quais devem "utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores aceitos universalmente, particularmente a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, tal como consagrados na Constituição da UNESCO" (art. 2.º, "d"), podendo "desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade" (art. 2.º, "e").

<sup>99</sup> Art. 1.º. (grifos acrescidos).

segundo o documento, devem orientar a educação superior para que contribua para o desenvolvimento do sistema educacional em sua totalidade e para a "criação de uma nova sociedade não-violenta e não-opressiva – constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e bom senso" (art. 6.º, "a" e "d").<sup>100</sup>

Sobre a utilização da educação como instrumento de consolidação dos direitos humanos, a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (1998) deixa clara uma estreita vinculação entre esse propósito e o mundo do trabalho ao prever que "o ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas, *particularmente das que preparam para atividades empresariais*" (art. 9.º, "c") (grifos acrescidos).<sup>101</sup>

Ao passo que o *mundo do trabalho é visto como espaço propício para a concretização dos direitos humanos*, a educação superior assume como missão a cooperação com esse segmento da sociedade, inclusive com o objetivo de facilitar a empregabilidade e a criação de novos postos de trabalho, proporcionando participação plena dos estudantes na sociedade democrática, como "agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça" com um sentido de responsabilidade social (art. 7.º, "d").<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> Nesse aspecto a orientação da Conferência Mundial *se aproxima muito das diretrizes da educação libertadora*, a ser tratada no capítulo quarto desta dissertação. Essa proximidade também fica evidenciada ao estabelecer que "as instituições de educação superior têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãs bem informados e profundamente motivados, *capazes de pensar criticamente* e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais" (art. 9.º, "c"). (grifos acrescidos). No mesmo sentido, a atuação dos professores é articulada para que ensinem seus estudantes "a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento" (art. 10.º, "a").

<sup>101</sup> Sobre a educação a educação como mecanismo de concretização dos direitos humanos, consultar: ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre. (Orgs.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luíza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

<sup>102</sup> O fortalecimento dos vínculos com o mundo do trabalho também é previsto por meio de "estágios envolvendo trabalho e estudo para estudantes e professores, do intercâmbio de pessoal entre o mundo do trabalho e as instituições de educação superior, e da revisão curricular visando uma aproximação maior com as práticas de trabalho" (art. 7.º, "b"). Além disso, a Declaração aponta para uma avaliação conjunta "dos processos de aprendizagem, programas de transição, [...] validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a *formação no próprio trabalho*" (art. 7.º, "c") (grifos acrescidos), devendo ser assegurado a oportunidade de acesso igualitário aos recursos básicos, tais como educação, saúde, alimentação, habitação, emprego e renda, por se tratar de pressupostos para o exercício do direito ao desenvolvimento (art. 8.º, 1).

Dado o papel da educação na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável, a Declaração assenta que a sua promoção é *dever de toda a sociedade*, incluindo o Estado, a família, os setores públicos e privados da economia, entre outros atores sociais (art. 14, "b").

A educação é base fundamental para o direito ao desenvolvimento, o qual se inclui nas diferentes modalidades de direitos humanos das recomendações da ONU<sup>103</sup>, inclusive é fator que integra o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).<sup>104</sup>

O *Relatório do Desenvolvimento Humano* (RDH-2000) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) aponta que os direitos humanos e o desenvolvimento humano<sup>105</sup>, embora até a década de 1990 tenham seguido caminhos paralelos, atualmente convergem no conceito e na ação, avançam em conjunto, reforçando-se mutuamente, "expandindo as capacidades das pessoas e protegendo seus direitos e liberdades fundamentais".<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> SOUZA, Washington Peluso Albino. Apresentação. In: SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. A Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986) o proclama como "direito humano inalienável, em virtude do qual toda pessoa humana e todos os povos estão habilitados a participar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político, a ele contribuir e dele desfrutar, *no qual todos os direitos humanos e liberdades fundamentais possam ser plenamente realizados*" (art. 1.º). (grifos acrescentados). O direito ao desenvolvimento, para Allan Rosas, contempla três dimensões: a justiça social, a participação democrática e a cooperação internacional. (Allan Rosas apud PIOVESAN, Flávia. Direito ao trabalho decente e a proteção internacional dos direitos sociais. In: VIANA, Márcio Túlio; ROCHA, Cláudio Janotti da. **Como aplicar a CLT à luz da Constituição**: alternativas para os que militam no foro trabalhista. Obra em homenagem à Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves Delgado. São Paulo: LTr, 2016, p.172). Sobre a inserção do direito ao desenvolvimento no contexto dos direitos sociais, sobretudo no contexto do Direito Internacional do Trabalho, sugere-se a leitura de CALLEGARI, José Carlos. Desenvolvimento econômico, direito do trabalho e direitos sociais: uma análise das convenções da Organização Internacional do Trabalho. In: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado. (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.493-513.

<sup>104</sup> O IDH, criado pelo Nobel de Economia, Amartya Sen, é a forma de aferição do desenvolvimento humano sustentável. O cálculo é composto pelo PIB (Produto Interno Bruto) *per capita*, a longevidade (vida média) e o grau de educação, verificados em determinadas regiões geográficas. (CAMPINHO, Bernardo Brasil. O direito ao desenvolvimento como afirmação dos direitos humanos: delimitação, sindicabilidade e possibilidades emancipatórias. In: PIOVESAN, Flávia. SOARES, Inês Virgínia Prado. (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.163).

<sup>105</sup> De acordo com o RDH, desenvolvimento humano "é um processo que melhora as capacidades humanas – alarga as escolhas e oportunidades, de forma que cada pessoa possa levar uma vida de respeito e valor". A Unesco afirma que "um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e comunidades". (DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996. p.82).

<sup>106</sup> O RDH aponta que a tradição dos direitos humanos trazem instrumentos jurídicos legais e instituições que asseguram as liberdades e o desenvolvimento humano, enquanto este traz uma "perspectiva dinâmica de longo prazo ao cumprimento dos direitos". (Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDH2000/RDH0por.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015).

Esse relatório assevera que "as liberdades humanas nunca avançaram automaticamente" e que entre os principais progressos do século XX, no âmbito dos direitos humanos e do desenvolvimento humano, estão a "liberdade para desenvolver e realizar o potencial humano de cada um", o que se dá por intermédio da educação, e a "liberdade de ter um trabalho digno", uma das formas de empoderar social e politicamente os indivíduos.<sup>107</sup>

Segundo o mesmo documento, a progressão dos direitos humanos não mais depende de qualquer reconhecimento, mas de ações concertadas entre os atores sociais, Estados, empresas, instituições, lideranças comunitárias e indivíduos, com o fim de renovar a cada dia os compromissos firmados no decorrer do século XX.<sup>108</sup>

A aproximação das ações educacionais com vistas a viabilizar a empregabilidade do trabalhador deve ocorrer mediante a adoção de medidas por parte dos Estados-membros, no sentido de articular os programas e serviços de orientação e formação profissional com os serviços públicos de emprego e de proteção aos desempregados (art. 16, 4).

### 1.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO DO DIREITO INTERNACIONAL DO TRABALHO

O Direito Internacional do Trabalho também consagra o direito humano dos trabalhadores à educação. Já no preâmbulo da Constituição da Organização Internacional do Trabalho (1919), consta que um dos objetivos da organização é melhorar a organização do ensino profissional e técnico.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> Conforme o documento, o empoderamento social aumenta dignidade e autoestima, enquanto o empoderamento político permite que o indivíduo influencie "os processos de tomada de decisões no local de trabalho e fora dele". (Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDH2000/RDH0por.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015). Tal afirmação, contudo, se revela mais como um ideal a ser alcançado, do que como uma conquista propriamente dita, na medida em que nem todos efetivamente gozam dessa "liberdade para desenvolver e realizar o potencial humano". Daí o desafio da presente pesquisa, de encontrar espaços sociais férteis para a concretização do direito à educação, instrumento vocacionado à inserção do indivíduo no processo de emancipação humana.

<sup>108</sup> RELATÓRIO do Desenvolvimento Humano 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDH2000/RDH0por.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

<sup>109</sup> A Constituição da OIT que em 1919 integrou o Tratado de Versailles, foi revista em 1946, na Conferência de Montreal, cujo instrumento para emenda foi ratificado pelo Brasil em 13 de abril de 1948, conforme Decreto de Promulgação n.º 25.696, de 20 de outubro de 1948.



A *Declaração relativa aos fins e objetivos da OIT (1944)*<sup>110</sup>, documento que integra a Constituição da OIT, proclama solenemente que a organização tem a obrigação de "auxiliar as Nações do Mundo na execução de programas que visem [...] proporcionar emprego integral para todos e elevar os níveis de vida", bem como "dar a cada trabalhador uma ocupação na qual ele tenha a *satisfação de utilizar, plenamente, sua habilidade e seus conhecimentos* e de contribuir para o bem geral" (parte III, "a" e "b") (grifos acrescidos). O alcance dessa última finalidade deve se dar, entre outras formas, mediante o favorecimento das "possibilidades de formação profissional" (parte III, "c").

A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, na mesma Declaração, se compromete a "assegurar as mesmas oportunidades para todos em matéria educativa e profissional" (parte III, "j") e a colaborar com todos os organismos internacionais para promover a melhoria do aperfeiçoamento da educação de todos os povos (parte IV).<sup>111</sup>

No âmbito da OIT, o direito à educação ainda é previsto na Convenção n.º 117, sobre *Política Social – objetivos e normas básicas (1962)*<sup>112</sup>; na Convenção n.º 122, sobre *Política de Emprego (1964)*<sup>113</sup>; na Convenção n.º 140, relativa à *Licença*

---

<sup>110</sup> Também conhecida como "Declaração da Filadélfia", foi aprovada na Conferência de Filadélfia, em maio de 1944, sendo que em 1946, na Conferência de Montreal, passou a integrar a Constituição da OIT como anexo. A própria Constituição da OIT incorpora os termos da Declaração ao consignar que a *criação da Organização se dá para a promoção e realização do "programa exposto no preâmbulo da presente Constituição e na Declaração referente aos fins e objetivos da Organização Internacional do Trabalho, adotada em Filadélfia a 10 de maio de 1944 e cujo texto figura em anexo à presente Constituição"* (art. 1.º, 1). (grifos acrescidos). Arnaldo Sussekind esclarece que a Declaração "substituiu o famoso art. 427 do Tratado de Versailles, que caracterizou a autonomia científica do Direito do Trabalho e orientou a ação do citado organismo internacional desde sua criação", reforçando, precisando e ampliando princípios do citado tratado. O autor também traça uma comparação entre a Declaração da Filadélfia e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), destacando a sintonia existente entre as duas, mas ressaltando que a da Filadélfia tornou-se ratificável, "por via oblíqua", ao compor o anexo da Constituição da OIT. (SÜSSEKIND, Arnaldo. **Direito internacional do trabalho**. 3.ed. São Paulo: LTr, 2000. p.23 e 111).

<sup>111</sup> Nesse sentido também se destaca a *Declaração da OIT relativa aos Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho*, que conforme Rúbia Zanotelli "confirma a necessidade de a OIT promover políticas sociais sólidas, estimular a formação profissional e promover políticas eficazes destinadas à criação de emprego e à participação justa do empregado nas riquezas, para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades humanas." (ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.122).

<sup>112</sup> Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 65, de 30/11/66, e promulgada pelo Decreto n.º 66.496, de 27/04/70.

<sup>113</sup> Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 61, de 30/11/66, e promulgada pelo Decreto n.º 66.499, de 27/04/70.

*Remunerada para Estudos* (1974)<sup>114</sup>; na Convenção n.º 142, sobre *Desenvolvimento de Recursos Humanos* (1975)<sup>115</sup>; e na Recomendação 195, sobre o *Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente* (2004)<sup>116</sup>.

A *Convenção n.º 117, sobre Política Social – objetivos e normas básicas* (1962), possui parte destinada especificamente à educação e à formação profissional, prevendo o dever dos membros de adotarem providências para o desenvolvimento progressivo de amplo programa de educação, formação profissional e aprendizado, de modo a preparar os indivíduos para o trabalho (art. 15).

A *Convenção n.º 122, sobre Política de Emprego* (1964) estabelece que o Estados-membros deverão formular e aplicar uma política voltada ao pleno emprego, ao emprego produtivo e ao emprego livremente escolhido, a fim de estimular o crescimento e o desenvolvimento econômico, elevar os níveis de vida, atender às necessidade de mão de obra e resolver o problema do desemprego e subemprego (art. 1.º, 1).

A educação é inserida como um instrumento para que os trabalhadores adquiram "*as qualificações necessárias para ocupar um emprego que lhe convier e de utilizar, neste emprego, suas qualificações, assim como seus dons, qualquer que*

---

<sup>114</sup> Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 234, de 17/12/91, e promulgada pelo Decreto n.º 1.258, de 29/09/94.

<sup>115</sup> Aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 46, de 23/09/81, e promulgada pelo Decreto n.º 98.656, de 21/12/89.

<sup>116</sup> Disponível em: <<http://www.oit.org.br/content/sobre-o-desenvolvimento-dos-recursos-humanos-educa%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-permanente>>. Acesso em: 10 nov. 2015. Sobre a natureza jurídica de tais instrumentos internacionais, Maurício Delgado ensina que as "*Convenções* são espécies de tratados. Constituem-se em documentos obrigacionais, normativos e programáticos aprovados por entidade internacional [...]. O Direito Internacional conhece ainda dois outros tipos de diplomas que têm, entretanto, um estatuto jurídico diferenciado em face dos dois anteriores: trata-se da *recomendação* e da *declaração*. A *recomendação* consiste em diploma programático expedido por ente internacional enunciando aperfeiçoamento normativo considerado relevante para ser incorporado pelos Estados. A *declaração* também é diploma programático, embora expedido por Estados soberanos em face de determinado evento ou congresso." (DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.152-153). Rúbia Zanotelli esclarece que "em virtude do art. 19 da Constituição da OIT, os governos são obrigados a submeter, no prazo de um ano, às autoridades nacionais competentes todas as convenções e recomendações adotadas pela Conferência Internacional do Trabalho. Isso implica a obrigação do Estado em respeitar, proteger e implementar os direitos humanos sociais do trabalhador, sendo vedado qualquer retrocesso, com fundamento nos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Estado brasileiro". (ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.120). (grifos acrescidos).

seja sua raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social" (art. 1.º, 2) (grifos acrescidos).<sup>117</sup>

A *Convenção n.º 122* ainda assenta que a experiência e a opinião dos representantes dos trabalhadores e empregadores devem ser aproveitadas, assegurando a cooperação para a formulação e obtenção de apoio para a política que vier a ser recomendada (art. 3.º).

A *Convenção n.º 140*, relativa à *Licença Remunerada para Estudos* (1974), foi erigida sob a premissa de que a educação é um direito de toda pessoa, fazendo menção expressa ao artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Considera que, em razão da necessidade de educação e formação permanentes, o atendimento de aspirações, necessidades e de novos objetivos da ordem social, econômica, tecnológica e cultural, demanda medidas adequadas em matéria de licença para fins educativos e de formação, até porque esse é um dos meios que permitem "atender às necessidade reais de cada trabalhador na sociedade contemporânea" (preâmbulo).

A *Convenção n.º 140* estabelece que a licença remunerada para estudos é a "licença concedida a um trabalhador para fins educativos por determinado período, durante as horas de trabalho, com pagamento de prestações financeiras adequadas" (art. 1.º).

Diante disso, os Estados-Membros assumem o dever de formular e aplicar políticas para o fim de implementar, no âmbito de cada país, a concessão da licença-educação. Essa licença deve se destinar à formação em todos os níveis; educação geral, social ou cívica; e educação sindical (art. 2.º).

Tais políticas devem ter por finalidade contribuir para a aquisição, o aperfeiçoamento e a adaptação das qualificações dos trabalhadores, necessárias ao exercício de profissão ou função, bem como para a promoção e segurança do emprego, diante do desenvolvimento científico e técnico e de mudanças econômicas e estruturais

---

<sup>117</sup> Tal previsão normativa confirma a importância da educação para o fortalecimento do protagonismo histórico e social do trabalhador, sobretudo porque se trata de um direito do trabalhador de fazer suas próprias escolhas ("ocupar um emprego que lhe convier") e dirigir o seu destino profissional, de acordo com suas aspirações, qualificações e dons. No mesmo sentido, a *Convenção n.º 142*, art. 1.º, 5, adiante explorada.

(art. 3.º, "a").<sup>118</sup> Também deve ser voltada para a participação dos trabalhadores e representantes na vida da empresa e da comunidade; a promoção humana, social e cultural dos trabalhadores; a promoção da educação e formação contínua dos trabalhadores para que se adaptem às exigências atuais (art. 3.º, "b", "c" e "d").

A elaboração e a aplicação da política para concessão da licença-educação conclamam a participação de autoridades públicas, organizações de empregadores e trabalhadores e entidades educacionais (art. 6.º).

A *Convenção n.º 140* ainda estabelece que a concessão da licença não deve ser permeada por práticas discriminatórias (art. 8.º) e que, em havendo dificuldades de gozo por determinadas categorias de trabalhadores e de concessão por determinadas categorias de empresas, o Estado-membro deve incorporar às políticas e aos programas disposições especiais a fim de ampliar ao máximo o alcance do benefício.

A *Convenção n.º 142, sobre Desenvolvimento de Recursos Humanos (1975)*, impõe aos Estados-membros a obrigação de adotarem e desenvolverem políticas e programas de orientação profissional e formação profissional (art. 1.º), os quais devem ser abertos, flexíveis, complementares e permanentes, instituídos dentro e fora do sistema de educação formal, incluindo educação vocacional técnica e geral (art. 2.º) e informação sobre situações e perspectivas de emprego, promoção, condições, segurança e higiene do trabalho (art. 3.º).<sup>119</sup>

De acordo com a *Convenção*, as políticas e os programas deverão ser destinados à melhoria da capacidade dos indivíduos de compreensão e influência, individual e coletiva, no trabalho e no meio ambiente social (art. 1.º, 4). Além disso, também devem encorajar e habilitar as pessoas a desenvolverem e utilizarem "suas capacidades para o trabalho em seus melhores interesses de acordo com suas próprias aspirações, tendo em conta as necessidades da sociedade" (art. 1.º, 5).

---

<sup>118</sup> Nesse sentido, fica claro que a OIT direciona à educação o papel de viabilizar a adaptação dos trabalhadores às constantes transformações tecnológicas, econômicas e sociais, as quais impactam de forma direta o mundo do trabalho, com reflexos imediatos na empregabilidade dos trabalhadores.

<sup>119</sup> O estudo dos sistemas de educação corporativa, desenvolvido no segundo capítulo da presente pesquisa, demonstrará que se afeiçoam ao padrão do programa de orientação e formação profissional delinado pela *Convenção n.º 142* da OIT, em especial por se mostrarem "abertos, flexíveis, complementares e permanentes".

Os Estados-membros deverão promover a extensão, adaptação e harmonização dos sistemas de formação, para que atendam às necessidades de formação profissional dos indivíduos durante toda a vida, nos mais variados setores da economia, ramos de atividade econômica e níveis técnicos e de responsabilidade (art. 4.º).

A Convenção n.º 142 também reafirma a necessidade de cooperação das organizações de empregadores e trabalhadores, e de outros órgãos interessados, para a formulação e implementação das políticas e programas de orientação e formação profissional (art. 5.º).

A *Recomendação n.º 195, sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente* (2004) reconhece que "a educação, a formação e a aprendizagem permanente contribuem de maneira significativa para promover os interesses das pessoas, das empresas, da economia e da sociedade como um todo", sendo que tais propósitos decorrem da "importância fundamental que significa alcançar o pleno emprego, a erradicação da pobreza, a inclusão social e o crescimento econômico sustentado em uma economia globalizada" (preâmbulo).<sup>120</sup>

No documento, a Conferência Geral da OIT clama a renovação do compromisso dos governos, empresas e pessoas com a aprendizagem permanente. Por parte dos governos, para que invistam e criem condições necessárias para reforçar e assegurar o acesso de todos à *educação e à formação* em todos os níveis; das empresas, para que proporcionem a *formação* de seus trabalhadores; e das pessoas, para que aproveitem as oportunidades de *educação, formação e aprendizagem permanente*, a fim de desenvolverem suas competências e trajetórias profissionais (preâmbulo e art. 4.º).<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> A recomendação apresenta as seguintes definições para os termos "aprendizagem permanente", "competências", "qualificações", "empregabilidade":

"a) a expressão 'aprendizagem permanente' abrange todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com a finalidade de se desenvolverem competências e qualificações; b) o termo '*competências*' abrange os conhecimentos, as *aptidões profissionais* e o *saber-fazer* que se dominam e aplicam em um contexto específico;

c) o termo '*qualificações*' designa a *expressão formal das habilidades profissionais do trabalhador*, reconhecidas nos planos internacional, nacional ou setorial; e

d) o termo 'empregabilidade' refere-se às competências e qualificações transferíveis que reforçam a *capacidade das pessoas para aproveitar as oportunidades de educação e de formação que se lhes apresentem com vistas a encontrar e conservar um trabalho decente, progredir na empresa ou mudar de emprego, e adaptar-se à evolução da tecnologia e das condições do mercado de trabalho.*" (parte I, art. 2.º). (grifos acrescentados).

<sup>121</sup> Embora a Recomendação n.º 195 apresente um avanço na consolidação de um elevado padrão em termos de políticas e programas destinados à concretização do direito à educação, é importante apresentar uma crítica ao dispositivo ora tratado, na medida em que direciona às empresas o papel de proporcionar tão somente a "formação" de seus trabalhadores, deixando de lado a responsabilidade pelo oferecimento de uma perspectiva de desenvolvimento pessoal mais ampla e completa, tal qual a que pode ser alcançada pela "educação". Nos termos da Recomendação, seriam os

Isso porque, além de constituírem um direito de todos (art. 4.º, "a"), "a educação, a formação e a aprendizagem permanente são fatores que propiciam o desenvolvimento pessoal, o acesso à cultura e à cidadania ativa", vinculando-se ao objetivo fundamental da OIT de que os trabalhadores de todo o mundo obtenham um trabalho decente (preâmbulo).

Embora não se revista de força cogente tal qual os tratados<sup>122</sup>, a *Recomendação n.º 195*, sobre o *Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente* (2004) assume papel fundamental na consolidação do direito dos trabalhadores à educação, destacando sua importância para a elevação do nível de vida dos trabalhadores e traçando diretrizes para a sua concretização. Para tanto, a OIT recomenda aos Estados-membros a formulação, aplicação e revisão de políticas nacionais de desenvolvimento de recursos humanos, educação, formação e aprendizagem permanente, as quais devem ser compatíveis com as políticas de âmbito social, econômico e fiscal (art. 1.º) e devem ser destinadas à facilitação da empregabilidade, à criação de empregos decentes, à redução da informalidade e ao

---

"governos" os que teriam o dever de oferecer condições de acesso à "educação", o que também deveria ser aplicado aos empregadores, sobretudo para o fim de aniquilar a ideia de que no local de trabalho os trabalhadores somente devem ter acesso ao ensino instrumental, voltado para a formação eminentemente profissional. A educação ampla e integral deve permear todos os espaços sociais e sua concretização não é responsabilidade apenas do Estado, mas também de toda a sociedade.

<sup>122</sup> Arnaldo Sussekind ensina que, embora as recomendações não tenham a força cogente de um tratado, constituem-se em fonte material do direito, pois se destinam a "sugerir normas que podem ser adotadas no direito nacional por qualquer das fontes formais do Direito do Trabalho [...] não é suscetível de ratificação; mas [...] acarreta para os Estados-membros obrigações de natureza formal, a principal das quais é a obrigatoriedade de submissão do seu texto à autoridade nacional competente. E o controle exercido no tocante ao cumprimento dessas obrigações tem concorrido, em inúmeros casos, para que as regras consubstanciadas nas recomendações se convertam em leis ou atos de natureza regulamentar integrantes do direito nacional dos Estados-membros." (SÜSSEKIND, Arnaldo. **Direito internacional do trabalho**. 3.ed. São Paulo: LTr, 2000. p.195-196).

De acordo com Robério Nunes, *as recomendações e declarações adotadas por organizações internacionais podem ser consideradas soft law*. Para o autor, a expressão *soft law* pode ser compreendida de duas formas, uma diz respeito às características das normas internacionais, que possuem força cogente, mas que se apresentam com uma generalidade excessiva, com caráter principiológico, recomendando ações, ao invés de impor obrigações explícitas etc. A segunda forma se refere à possibilidade de "admitir que documentos ou mecanismos *soft*, não convencionais, [a exemplo de declarações, recomendações, diretrizes e resoluções da ONU] criam normas de Direito Internacional", o que seria denominado "*soft law* normativo". A proposta se contrapõe ao paradigma tradicional do Direito Internacional, no qual "não há obrigatoriedade estrita alguma nas decisões que não sejam organizativas ou procedimentais, que teriam no máximo valor no plano moral, como uma espécie de disposição programática puramente política, destituída de dimensão jurídica". (ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. Fontes do direito ao desenvolvimento no plano internacional. In: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.143-144).

desenvolvimento econômico sustentável, em que se contemplam a igualdade de oportunidades, a inclusão social e a erradicação da pobreza (art. 3.º, "a", "b" e "d").

Considera que a igualdade de oportunidades para todos os trabalhadores deve ser fomentada pelos Membros, assim como "o acesso à orientação profissional e ao aperfeiçoamento de suas aptidões profissionais" e o apoio à "reconversão profissional dos trabalhadores que correm o risco de perderem seu emprego" (art. 9.º, "i").

No contexto de uma "economia em processo de globalização" e de uma "sociedade baseada no saber e na aquisição de conhecimentos", a *Recomendação n.º 195, sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente* (2004) considera a "inovação", a "competitividade", a "produtividade" e o "crescimento econômico", fatores que favorecem a criação de empregos, desde que alicerçados em exigências de ordem educacional. (art. 3.º, "b" e "c").

Assenta que os Estados-membros, levando em conta a responsabilidade principal dos governos "em matéria de educação, formação prévia ao emprego e de formação de desempregados", deveriam "estabelecer, manter e melhorar um sistema educativo e de formação coordenado" (art. 6.1).<sup>123</sup>

Observa-se que a *Recomendação n.º 195, sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente* (2004), da OIT, ao mesmo tempo em que impõe responsabilidades aos Estados, destaca a importância dos interlocutores sociais na missão de garantir a todos os trabalhadores a possibilidade de acesso à aprendizagem permanente ("formação posterior"), "em especial o papel fundamental que cabe aos empregadores na facilitação de oportunidades de adquirirem experiência de trabalho" (art. 6.1). Diante disso, consigna que os Estados-membros devem:

---

<sup>123</sup> A Recomendação dispõe que "a educação e formação prévias ao emprego abrangem a educação básica obrigatória, que compreende a aquisição dos conhecimentos fundamentais e as habilidades de leitura, escrita e cálculo, bem como a utilização adequada das tecnologias da informação e comunicação" (art. 6.2). Ainda nesse aspecto, para fins de formação prévia ao emprego, a OIT considera que os Membros deveriam assegurar a todas as pessoas o fornecimento de informações que envolvem desde a orientação profissional, o mercado de trabalho e trajetórias profissionais, até informações de ordem justalinhista "relativa aos direitos e obrigações de todas as partes, em virtude da legislação do trabalho e outras formas de regulamentação trabalhista" (art. 8.º, "d").

- a) *definir, com a participação dos interlocutores sociais, uma estratégia nacional de educação e de formação*, e criar um marco de referência para as políticas de formação nos planos nacional, regional e local, bem como nos planos setorial e de empresa;
- b) *elaborar políticas sociais de apoio e de outra índole, e criar um entorno econômico e incentivos que estimulem às empresas à investirem em educação e formação, às pessoas a desenvolverem suas competências e avançarem em suas carreiras*, motivando e facilitando a participação de todas elas nos programas de educação e formação;
- c) *propiciar o desenvolvimento de um sistema de prestação de serviços de educação e formação acorde com a prática e as condições nacionais*;
- d) *assumir a responsabilidade principal de investir em uma educação e formação de qualidade, prévia ao emprego, reconhecendo que é fundamental dispor de professores e formadores qualificados que trabalhem em condições decentes*;
- e) *desenvolver um marco nacional de qualificações que facilite a aprendizagem permanente, ajude às empresas e às agências de alocação de pessoal a conciliar a demanda com a oferta de competências, oriente às pessoas em suas opções de formação e de trajetória profissional, e facilite o reconhecimento da formação, as aptidões profissionais, as competências e a experiência previamente adquiridas*;
- f) *fortalecer*, nos planos internacional, nacional, regional e local, bem como nos planos setorial e da empresa, *o diálogo social e a negociação coletiva em relação à formação*, como um princípio básico para o desenvolvimento de sistemas, e para a pertinência, a qualidade e a relação custo-benefício dos programas; [...]
- i) *prestar apoio aos interlocutores sociais com a finalidade de lhes possibilitar a participação no diálogo sobre a formação*;
- j) *apoiar e ajudar às pessoas a desenvolverem e colocarem em prática suas capacidades empresariais, com a finalidade de criarem um emprego decente para elas mesmas e para outras pessoas, mediante a educação, aprendizagem permanente, e outras políticas e programas.*<sup>124</sup>

Ao prever a necessidade de reconhecimento da "aprendizagem no local de trabalho, tanto formal quanto não formal" (art. 9.º, "e"), a OIT assevera que os Estados-membros devem estimular a adoção de boas práticas de desenvolvimento dos recursos humanos por parte das empresas (art. 9.º, "g"), incluindo o fomento de investimentos em tecnologia da informação e comunicação no âmbito da educação (art. 3.º, "e").<sup>125</sup>

Devem, ainda, apoiar as iniciativas dos interlocutores sociais (art. 8.º, "c"), prever medidas concretas que estimulem investimentos que promovam "o desenvolvimento

---

<sup>124</sup> Art. 5.º (grifos acrescentados).

<sup>125</sup> Tal previsão pode consolidar o dever dos Estados de apoiar os sistemas de educação corporativa, na medida em que, conforme se demonstrará, constituem práticas que permitem a aprendizagem formal e não formal no local de trabalho, possibilitando o acesso à aprendizagem permanente.



da aprendizagem e formação *no local de trabalho* por meio da adoção de práticas de trabalho qualificadoras e de excelência, que melhorem as aptidões profissionais; da organização de atividades de formação no trabalho e fora dele, conjuntamente com prestadores públicos e privados de serviços de formação, que permitam aproveitar melhor as tecnologias da informação e da comunicação; e da utilização de novas modalidades de aquisição de conhecimentos, junto com políticas e medidas sociais apropriadas que facilitem a participação na formação.<sup>126</sup>

Ademais, a OIT também externa preocupação com o acesso à educação de pessoas desempregadas e portadoras de necessidades especiais, assim consideradas não só as portadoras de deficiências, mas os jovens e as pessoas pouco qualificadas, além dos "migrantes, os trabalhadores idosos, as populações indígenas, os grupos étnicos minoritários e as pessoas socialmente excluídas, bem como os trabalhadores das pequenas e médias empresas, da economia informal, do setor rural e os trabalhadores independentes" (art. 5.º, "h").

Procurando viabilizar a igualdade de oportunidade desse grupo, ressalta que os Estados-membros devem desenvolver estratégias, medidas e programas "com o intuito de reduzir as desigualdades" (art. 9.º, "h").

Nessa perspectiva, também ressalta a responsabilidade dos governos na "formação dos desempregados, dos que aspiram incorporar-se ao mercado de trabalho e das pessoas com necessidades específicas" com vistas à inclusão social, para que não só melhorem a sua empregabilidade, mas que também "lhes esteja assegurado um trabalho decente nos setores privados e público" (art. 10, "a"). Destaca, ainda, o papel dos interlocutores sociais nessa missão, os quais podem atuar por meio de "políticas de desenvolvimento dos recursos humanos" (art. 10, "b").

Considera que os Estados-membros devem "promover políticas de apoio que permitam às pessoas a atingirem um equilíbrio entre seus interesses de trabalho, familiares e de aprendizagem permanente" (art. 9.º, "l"), além de outras políticas voltadas para facilitar a participação e o acesso das pessoas, durante toda a vida, não só à educação ou aos serviços de apoio à formação, como também à "informação e à orientação profissional, aos serviços de alocação de pessoal e às técnicas de busca de emprego" (art. 15, "a").

---

<sup>126</sup> Art. 9.º, "g". (grifos acrescentados).

O direito do trabalhador à educação, como visto, integra a dimensão dos direitos humanos, recebendo tratamento de destaque pelo Direito Internacional do Trabalho, até mesmo em patamares superiores aos previstos no direito interno.<sup>127</sup>

Considerar que os direitos concebidos no plano internacional oferecem uma tutela mais abrangente ao sujeito trabalhador, implica reconhecer que tais direitos devem ser plenamente incorporados ao ordenamento jurídico pátrio. Nesse sentido:

É preciso reconhecer a conexão existente entre os Direitos Humanos e o Direito do Trabalho como duas realidades inseparáveis. Essa conexão envolve a vida e o trabalho, a liberdade e a dignidade. Todos esses atributos são inerentes à pessoa humana e o Direito não pode afastar-se dessa realidade. Emerge, assim, rever os Direitos Humanos na qualidade de fenômeno social. Urge reformular o Direito do Trabalho comprometido com o processo de redemocratização no espaço jurídico-social, por meio da interpretação constitucional sistemática e ampla a favor da aplicabilidade dos valores fundamentais sociais do trabalho na sociedade contemporânea. Urge uma ordem jurídica que lute pelo desenvolvimento social e pelo emprego digno a todos os cidadãos. Essa deve ser a tarefa indeclinável dos Direitos Humanos no Direito do Trabalho.<sup>128</sup>

A incorporação e aplicação dos direitos constituídos no plano internacional ao plano jurídico nacional é tema defendido por Flávia Piovesan sob a perspectiva da permeabilidade do ordenamento jurídico pátrio.<sup>129</sup>

Tal abordagem se contrapõe à impermeabilidade do paradigma jurídico tradicional, conformado no modelo piramidal, com a alocação da "Constituição no ápice da ordem jurídica", sob o "hermetismo de um Direito purificado, com ênfase no ângulo interno da ordem jurídica e na dimensão estritamente normativa", centrado na soberania do Estado no âmbito externo e na segurança nacional no âmbito interno".<sup>130</sup> Para Flávia Piovesan, a "nova realidade do século XXI não cabe na caverna piramidal".<sup>131</sup>

---

<sup>127</sup> Exemplo disso é a previsão constante do art. 476-A da CLT, que trata da suspensão do contrato de trabalho para estudos, pressupondo a inexistência de obrigações financeiras por parte do empregador, enquanto a Convenção n.º 142 consolida a licença remunerada para estudos.

<sup>128</sup> ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.161-162.

<sup>129</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

<sup>130</sup> Id. Direitos humanos e diálogo entre jurisdições. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n.19, p.68-69, 2012. (Conforme anotações da aula ministrada pela professora, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 27/11/2015).

<sup>131</sup> Conforme anotações da aula ministrada pela professora, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 27/11/2015.

Segundo a autora, "testemunha-se a crise do paradigma tradicional e a emergência de um novo paradigma a guiar a cultura latino-americana, que, por sua vez, adota como 3 (três) características essenciais":

- a) o trapézio com a Constituição e os tratados internacionais de direitos humanos no ápice da ordem jurídica (com repúdio a um sistema jurídico endógeno e auto-referencial [...]);
- b) a crescente abertura do Direito – agora "impuro" –, marcado pelo diálogo do ângulo interno com o ângulo externo (há a permeabilidade do Direito mediante o diálogo entre jurisdições; empréstimos constitucionais; e a interdisciplinariedade, a fomentar o diálogo do Direito com outros saberes e diversos atores sociais, resignificando, assim, a experiência jurídica). [...]
- c) o *human rights approach* (*human centered approach*), sob o prisma que abarca como conceitos estruturais e fundantes a soberania popular e a segurança cidadã no âmbito interno, tendo como fonte inspiradora a "*lente ex parte populi*", radicada na cidadania e nos direitos dos cidadãos, na expressão de Norberto Bobbio.<sup>132</sup>

Flávia Piovesan ensina que as cláusulas constitucionais abertas das Constituições latino-americanas "permitem a integração entre a ordem constitucional e a ordem internacional", sobretudo no que se refere aos direitos humanos, de forma a ampliar e expandir o bloco de constitucionalidade, conjugando a "internacionalização do Direito Constitucional" ao "processo de constitucionalização do Direito Internacional".<sup>133</sup>

Isso porque, segundo a mesma autora, a permeabilidade do Direito, consubstanciada no diálogo entre jurisdições, nações e disciplinas permite a "resignificação do Direito" por meio da democratização da interpretação constitucional.<sup>134</sup>

A leitura dos direitos fundamentais pelas lentes dos direitos humanos reclama uma absorção mais oxigenada da ordem jurídica internacional, quando puder revelar-se mais benéfica ao sujeito tutelado.<sup>135</sup>

---

<sup>132</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.182-183. (grifos acrescentados).

<sup>133</sup> Id.. Direitos humanos e diálogo entre jurisdições. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n.19, p.69, 2012. No Brasil, tal abertura constitucional se verifica no art. 5.º, § 2.º e § 3.º da CF: "§ 2.º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte; § 3.º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais".

<sup>134</sup> Ibid., p.70-71.

<sup>135</sup> PIOVESAN, loc. cit.

O valor da dignidade humana, alçado a princípio fundamental pela Constituição de 1988, se alia aos demais direitos fundamentais para conferir suporte axiológico a todo o sistema jurídico.<sup>136</sup> Tais valores, como força expansiva, projetam-se ao universo constitucional, passando a nortear a interpretação do ordenamento jurídico brasileiro, inclusive no que concerte à *adesão imediata dos direitos expressos em tratados internacionais subscritos pelo Brasil à ordem constitucional pátria* (art. 5.º, § 2.º).<sup>137</sup>

No âmbito justrabalista, é o *princípio da norma mais favorável* que subsidiará a aplicação do direito às relações concretas, de modo a impedir que haja retrocessos em matéria de direitos fundamentais<sup>138</sup>, mesmo porque há previsão expressa nesse sentido na Constituição da OIT (e na própria Constituição Federal em seu art. 7º, *caput*).<sup>139</sup>

Ademais, para Héctor-Hugo Barbagelata, a integração do Direito do Trabalho ao sistema dos direitos humanos é conflagrada pelo estabelecimento de um *bloco de constitucionalidade dos direitos humanos trabalhistas*:

Após reconhecer, com todas as suas consequências, que o Direito do Trabalho integra o sistema de Direitos Humanos e que este sistema vem com o escopo especificado no próprio texto: a Constituição de cada país, mas

<sup>136</sup> PIOVESAN, Flávia. A Constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **EOS - Revista Jurídica da Faculdade de Direito**, v.2, n.1, p.25, jan./jun. 2008.

<sup>137</sup> PIOVESAN, loc. cit. Vale citar que após o julgamento do RE 466.343 pelo STF, os tratados em matéria de direitos humanos ratificados pelo Brasil possuem valor supralegal, sobrepondo-se às disposições das leis ordinárias e complementares, que devem passar a "ter dupla compatibilidade vertical: com a Constituição e com os tratados de Direitos Humanos", de modo que "qualquer antagonismo se resolve pelo fim da validade da lei ordinária". (ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.121). Flávia Piovesan defende, contudo, que são materialmente constitucionais os tratados internacionais que versem sobre direitos humanos, quando tiverem sido ratificados antes do advento da EC 45/2000, a qual inseriu o § 3.º ao art. 5.º da CF, ainda que não tenham sido aprovados por quórum qualificado. Além disso, a autora também defende a aplicação imediata dos tratados de direitos humanos a partir da sua ratificação, momento no qual emergem como direitos subjetivos dos indivíduos oponíveis ao Estado, independentemente de regulamentação legislativa. (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 12.ed rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011. p.124, 138, 139). Quanto à incorporação dos tratados internacionais de proteção dos direitos humanos ao direito interno e hierarquia de tais normas, Valério Mazzuoli esclarece que existem ao menos quatro posicionamentos distintos: a equiparação do tratado à lei federal; a integração do tratado ao bloco de constitucionalidade; a supralegalidade dos tratados; e a supraconstitucionalidade, fundamentada na força expansiva dos direitos humanos. (MAZZUOLI, Valério. **O controle jurisdicional da convencionalidade das leis**. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. p.31-80).

<sup>138</sup> DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.153-154 e 197-199. Sobre o princípio da norma mais favorável consultar: RODRIGUES, Américo Plá. **Princípios de direito do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Ltr, 2000.

<sup>139</sup> "Art. 19 [...] 8. *Em nenhum caso se poderá admitir que a adoção de uma convenção ou de uma recomendação pela Conferência Internacional do Trabalho, ou a ratificação de uma convenção por qualquer membro torne sem efeito qualquer lei, sentença, costume ou acordo que garanta aos trabalhadores condições mais favoráveis que as que configuram na convenção ou recomendação.*" (grifos acrescidos).

também os instrumentos internacionais de todos os tipos, especialmente aqueles concebidos como econômicos, sociais e culturais, que costumava ser chamado de segunda geração, bem como os incluídos nos acordos internacionais de trabalho, pode-se afirmar com total propriedade da existência de um bloco de constitucionalidade dos direitos humanos trabalhistas.<sup>140</sup>

O autor afirma que a constituição do bloco de constitucionalidade dos direitos humanos trabalhistas implica a emergência de uma nova geração de princípios do Direito do Trabalho, classificados como gerais e concretos; os primeiros com conteúdo filosófico e os últimos dotados de maior concretude. Entre os princípios concretos, Barbagelata destaca o reconhecimento do direito à aprendizagem permanente, devendo-se adotar medidas para sua efetivação.<sup>141</sup>

Tais medidas envolvem a nova interpretação do Direito do Trabalho, desafio a ser vencido "por meio da prevalência dos Direitos Humanos no universo juslaboral", na exata medida em que "a saída para a civilização do trabalho e do emprego encontra importância na sua regulamentação e na construção de um Estado voltado para o bem-estar de seu povo e para a integração do indivíduo no mercado formal de trabalho, porque o caminho é o Direito do Trabalho".<sup>142</sup>

## 1.4 O DIREITO DO TRABALHADOR À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO DO DIREITO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO

### 1.4.1 O direito à educação no constitucionalismo brasileiro de 1824 a 1967

A educação é tema contemplado no Direito Constitucional brasileiro desde a primeira Constituição outorgada por D. Pedro I, em 1824, no período da monarquia.<sup>143</sup>

---

<sup>140</sup> BARBAGELATA, Héctor-Hugo. Los principios de Derecho del Trabajo de segunda generación. **IUSLabor**, n.1, p.6-7, 2008. (tradução livre da autora).

<sup>141</sup> Ibid., p.10-12.

<sup>142</sup> Rúbia Zanonelli afirma que "desumanizar as relações sociais é desqualificar o respeito fundamental pelo homem e o amor mútuo pelo próximo. Ao cultivarmos a essência dos direitos humanos, exalamos solidariedade, ética, doçura, delicadeza e amor às coisas aparentemente desprezíveis". (ALVARENGA, Rúbia Zanonelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.138 e 164).

<sup>143</sup> Pretende-se fazer uma breve análise da evolução constitucional do direito à educação, sem a pretensão de se alcançar um aprofundamento histórico.

Na *Constituição de 1824*, a educação foi elencada no rol de direitos civis e políticos, garantindo-se a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e o ensino dos elementos das "Sciencias, Bellas Letras, e Artes" nos "Collégios, e Universidades" (art. 179, incisos XXXII e XXXIII).

A *Constituição republicana de 1891*, absorvendo reflexos do liberalismo da América do Norte, foi bastante tímida em relação ao direito à educação, demonstrando que este não era o interesse primeiro do Estado.<sup>144</sup> Resumiu-se a prever a competência privativa do Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior (art. 34, n.º 30) e concorrente para criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados, bem como para prover a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, n.º 2.º e 3.º).

A *Constituição de 1934* apresentou avanços de natureza social inspirados na Constituição Mexicana (1917) e na Constituição alemã, de Weimar (1919).<sup>145</sup> No que tange à educação, absorveu em parte a influência do movimento escolanovista.<sup>146</sup>

Nesse contexto é que a Constituição de 1934 estabeleceu a educação como um direito de todos, brasileiros e estrangeiros, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos a fim de possibilitar "eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação" e desenvolver a "consciência da solidariedade humana". (art. 149).

---

<sup>144</sup> SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.25.

<sup>145</sup> Fábio Konder Comparato afirma que a despeito dos avanços em matéria de direitos sociais apresentados pelo documento, "foi, sem dúvida, pelo conjunto das disposições sobre a educação pública e o direito trabalhista que a Constituição de Weimar organizou as bases da democracia social" (COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003. p.117).

<sup>146</sup> FOLLY, Felipe Bley. Da educação inscrita com timbre constitucional: garantias formais e desafios materiais do ensino escolar brasileiro. *In*: CLÈVE, Clèmerson Merlin et al. (Org.). **Direito constitucional brasileiro**: constituições econômicas e social. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. v.3. p.421-432. p.421-432.

O movimento escolanovista se opunha à escola tradicional, instalada para uma "concepção burguesa de mundo". Teve como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento assinado por diversos intelectuais da área, como Anísio Teixeira e Cecília Meirelles, no qual defendiam a escola única, pública, obrigatória, laica, gratuita, cuja função educacional deveria ser finalística e economicamente autônoma. A escola idealizada teria por objetivo o desenvolvimento da capacidade vital do ser humano, independentemente das suas condições econômicas, agregando as dimensões intelectuais e manuais do conhecimento, desde o ensino primário até a universidade. (MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n.º Especial, p.188-204, ago. 2006).

A responsabilidade do Estado foi compartilhada entre União, Estados e Municípios (art. 151), mas dependente de regulamentação por meio do plano nacional de educação com diretrizes já fixadas pela Constituição: ensino primário integral gratuito e obrigatório; ensino ulterior ao primário com tendência obrigatória a fim de se tornar mais acessível; liberdade de ensino em todos os graus e ramos, nos termos da legislação; ensino ministrado no idioma pátrio; limitação de matrículas à capacidade didática do estabelecimento, com previsão de realização de seleção com critérios objetivos para esse fim; reconhecimento das instituições de ensino dependente da valorização do corpo docente com estabilidade e remuneração condigna (art. 150).

Na década de 1930, o Brasil vivia um momento no qual a maior parte da população ainda era analfabeta, prova disso é que o censo de 1940 apontou que mais da metade da população não sabia ler e escrever<sup>147</sup>. Assim, tornou-se fundamental à atuação de outros atores sociais, de certo modo respaldada na própria constituição, que continha dispositivo que atribuía às empresas o dever de proporcionar ensino primário gratuito aos trabalhadores e familiares:

Art. 139 - Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.

A *Carta de 1937*, apesar de ter criado restrições aos direitos individuais e suas garantias, pois inspirada no modelo fascista, continuou a prever que o ensino primário era gratuito e obrigatório, apresentando um grau de inspiração social ao estabelecer que essa gratuidade não excluía “o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”(art. 130).<sup>148</sup> Destaque para a determinação de que as indústrias e os sindicatos econômicos criassem escolas para capacitação dos trabalhadores e seus filhos:

---

<sup>147</sup> FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Educação e desenvolvimento**: o debate nos anos 1950. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

<sup>148</sup> SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.27.

Art. 129. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Embora fosse competência privativa da União a fixação das bases e diretrizes para formação física, intelectual e moral da infância e juventude (art. 15, IX e 16, XXIV), observa-se uma atuação subsidiária do Estado na promoção da educação em níveis superiores ao do ensino primário, pois consignava o dever estatal de assegurar o ensino em todos os graus na hipótese de faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares (art. 125). Também fica clara a segregação da modalidade de educação, a depender da classe social, destinando-se o ensino profissional às classes menos favorecidas (art. 129).<sup>149</sup>

A *Constituição de 1946* pôs fim ao período de autoritarismo.<sup>150</sup> Consignou a universalidade da educação, que teria como espaço de concretização o lar e a escola, sob inspiração dos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana (art. 163). Reafirmou a gratuidade do ensino primário e o ulterior ao primário, diante da insuficiência de recursos do educando, bem como o dever das empresas de manter ensino primário gratuito para servidores e seus filhos, e ministrar aprendizagem aos trabalhadores menores, nos seguintes termos:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

A partir do golpe militar de 1964, a *Constituição de 1946* recebeu diversas emendas, ocasionando um grave retrocesso à ordem política e social.

A *Carta constitucional de 1967*, apesar de outorgada e com claro viés autoritário, manteve diversos dispositivos da *Constituição de 1946*, como a universalidade do

---

<sup>149</sup> BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

<sup>150</sup> SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.27.



direito à educação, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino. A gratuidade se daria no caso de insuficiência de recursos e poderia ser suprida pela concessão de bolsas de estudo.<sup>151</sup>

A Constituição de 1967 previa, ainda, a obrigatoriedade de concessão de ensino primário por empresas aos trabalhadores e seus filhos e de aprendizagem aos trabalhadores menores; e o caráter supletivo do ensino federal em detrimento dos sistemas instituídos pelos Estados e Distrito Federal (art. 168, 169 e 170).

A Emenda Constitucional n.º 1 de 1969 não alterou de maneira significativa as disposições sobre a educação. Destaca-se, contudo, que pela primeira vez foi empregada a expressão "a educação é direito de todos e dever do Estado" (art 176, *caput*).<sup>152</sup> Além disso, em substituição ao dever de manter ensino primário gratuito aos trabalhadores, as empresas passariam a ter a faculdade de contribuir com o salário-educação, nos termos da lei (art. 178).

#### 1.4.2 O direito à educação na Constituição Federal de 1988

*Os direitos fundamentais são oxigênio das  
Constituições democráticas.*

Paulo Bonavides

Na *dimensão constitucional contemporânea*, o direito à educação é consolidado como direito social fundamental.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugurou uma nova ordem jurídica como resposta a um longo período de restrição de direitos fundamentais e repressão, constituindo o Estado Democrático de Direito e assumindo como fundamentos a soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, o valor social do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (art. 1.º).

Estabeleceu que os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento

---

<sup>151</sup> SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.27.

<sup>152</sup> *Ibid.*, p.28.

nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3.º).

A Constituição de 1988 marca o início de uma nova fase que coincide com o processo de democratização do País, no qual houve a incorporação de relevantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos.<sup>153</sup>

O grande diferencial do atual paradigma de Estado instituído pela Constituição Federal de 1988, segundo Lara Parreira, "está na democracia". Isso porque, "o processo democrático", muito além de constituir um "processo político formal de tomada de decisões, [...] é um conceito com um conteúdo substancial fundado em direitos humanos":

*O significado de democracia foi construído dependendo dos direitos humanos (os quais, a nível nacional, adquirem a forma de direitos fundamentais ao serem positivados na Constituição de cada país) e para garantir direitos fundamentais aos indivíduos, ainda que o conceito de processo democrático gere muita discordância. [...] A democracia como simples procedimento pode criar um ordenamento jurídico que leve a um autoritarismo das massas. Por isso, a importância em se aliar a democracia à concretização dos direitos humanos, conferindo conteúdo humanístico às normas e políticas produzidas democraticamente. Para o próprio desenvolvimento da democracia como um procedimento de formação de leis e políticas públicas, é essencial que haja o desenvolvimento dos direitos humanos. Assim, democracia e direitos humanos são interdependentes, uma vez que a democracia é o único regime político compatível com os direitos humanos.*<sup>154</sup>

É assim que, com o advento da Constituição democrática, o direito à educação passa a ser mensurado como um valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana, condição para realização dos ideais da República.<sup>155</sup>

A educação assume relevância para a concretização da igualdade material, pois "os seres humanos só poderão ser verdadeiramente iguais quando a todos forem

---

<sup>153</sup> PIOVESAN, Flavia. A Constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **EOS - Revista Jurídica da Faculdade de Direito**, v.2, n.1, p.25, jan./jun. 2008. São exemplos de normas internacionais ratificadas pelo Brasil após o advento da Constituição de 1988: o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador – 1999); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Convenção da OIT n.º 140, relativa à Licença Remunerada para Estudos (1974); e a Convenção da OIT n.º 142, sobre Desenvolvimento de Recursos Humanos (1975).

<sup>154</sup> BORGES, Lara Parreira de Faria. **Espiando por trás da persiana**: um olhar sobre a discriminação traduzida em assédio moral organizacional contra mulheres. São Paulo: LTr, 2015. p.25-26. (grifos acrescidos).

<sup>155</sup> SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.2.

concedidos os mesmos níveis de amplo acesso ao conhecimento ou de aptidão para assimilar a informação e os fundamentos sobre as fontes de irradiação da vida".<sup>156</sup>

A Constituição ainda considera que a educação é uma necessidade vital básica do ser humano, estabelecendo que o salário mínimo deve ser suficiente para provê-la, juntamente com outros direitos (art. 7.º, IV).<sup>157</sup>

Para Paulo Bonavides os direitos sociais básicos são fundamentais para se realizar a igualdade material nas sociedades, de modo a garantir um equilíbrio na efetividade constitucional, pois "uma vez desatendidos, se tornam os grandes desestabilizadores das Constituições".<sup>158</sup> Tais direitos se voltam para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da ordem social, inserindo-se na esfera de luta, controvérsia e mobilidade, ao passo que alojados na Constituição "concorrem materialmente para fazê-la dinâmica".<sup>159</sup>

Desse modo, além de abrir-se à prevalência dos direitos humanos como princípio orientador das relações internacionais, a Constituição de 1988 consagra o valor da dignidade humana como princípio fundamental, que se alia aos demais direitos fundamentais para conferir suporte axiológico a todo o sistema jurídico.<sup>160</sup>

A educação é elevada à condição de direito fundamental, como direito de todos, dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205).<sup>161</sup>

---

<sup>156</sup> LOPES, Mônica Sette. Apresentação. In: SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.2. De acordo com Lara Parreira, "*a igualdade material, que levará à plenitude de participação no processo democrático, demanda a garantia e a concretização de direitos fundamentais de forma inclusiva a todos os indivíduos para a configuração de um verdadeiro sentido de Estado Democrático de Direito. Ou seja, não é possível existir democracia sem a plenitude dos direitos humanos fundamentais*" (BORGES, Lara Parreira de Faria. **Espiando por trás da persiana: um olhar sobre a discriminação traduzida em assédio moral organizacional contra mulheres**. São Paulo: LTr, 2015. p.28). (grifos acrescentados).

<sup>157</sup> "Art. 7.º IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;" (grifos acrescentados).

<sup>158</sup> BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2006. p.379.

<sup>159</sup> Ibid., p.380.

<sup>160</sup> PIOVESAN, Flavia. A Constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **EOS - Revista Jurídica da Faculdade de Direito**, v.2, n.1, p.25, jan./jun. 2008. Nesse sentido, DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006.

<sup>161</sup> José Afonso da Silva conclui que é a combinação do art. 6.º com o art. 205 que propicia essa elevação da educação ao nível dos direitos fundamentais. (SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 19.ed. São Paulo: Malheiros, 2001. p 315).

O artigo 206 da Constituição Federal estabelece os princípios que servirão de base para o ensino: "igualdade de condições para acesso e permanência na escola"; "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber"; "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino"; "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais"; "valorização dos profissionais da educação escolar"; "gestão democrática do ensino público"; e "garantia de qualidade do ensino". Traça ainda as diretrizes da regulação jurídica do trabalho dos profissionais da educação (art. 206, parágrafo único).

A Constituição Federal ainda outorga autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, as quais devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207).

Quanto ao dever do Estado, a Constituição estabelece que será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita, progressiva universalização do ensino médio gratuito, extensão do atendimento educacional aos portadores de necessidades especiais, educação infantil, acesso ao ensino superior segundo a capacidade de cada um, oferta de ensino noturno conforme as condições do educando e de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, durante a educação básica (art. 208).

O dever do Estado com a gratuidade da educação escolar pública se restringe à educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Trata-se de um direito público subjetivo, que se não prestado pode ensejar a responsabilização da autoridade competente (art. 208, § 1.º e 2.º). Esse tratamento dado pela Constituição elevou a educação fundamental à categoria de serviço público essencial.<sup>162</sup>

Na Constituição de 1988, o ensino privado é condicionado ao cumprimento de normas gerais da educação nacional, autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (art. 209). A Constituição ainda fixa o tratamento administrativo e fiscal a ser dispensado na atuação dos entes da federação (art. 211 a 213).

A obrigação das empresas de fornecerem educação escolar aos seus empregados, prevista nas Constituições anteriores, já não mais é contemplada no Texto Constitucional de 1988.

---

<sup>162</sup> SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.61.

Entretanto, a integração do direito à educação ao rol dos direitos do trabalhador está garantida pelo próprio Texto Constitucional. Isso porque o art. 7.º da Constituição Federal estabelece que são direitos do trabalhador, além dos expressamente arrolados naquele dispositivo, os que "visem à melhoria da sua condição social".

Ademais, o direito à educação, como direito fundamental que é, diante do plano estabelecido pelo Constituinte, não se constitui em um mero programa, mas direito com eficácia imediata (art. 5.º, § 1.º da CRFB) *oponível ao Estado e aos particulares, devendo ser progressivamente efetivado por todos*.<sup>163</sup>

## 1.5 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA DIMENSÃO INFRACONSTITUCIONAL

Na *dimensão infraconstitucional* o direito à educação é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.º 9.394/1996).

Educação, nos dizeres da lei, "abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, *no trabalho*, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (art. 1.º) (grifos acrescentados).

A vinculação da educação "ao mundo do trabalho e à prática social" (art. 1.º, § 2.º) é consagrada de forma a conjugar os "princípios de liberdade" e os "ideais de

---

<sup>163</sup> Sobre a eficácia dos direitos fundamentais, consultar: SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 12.ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014. Quanto à vinculabilidade jurídica dos direitos fundamentais do trabalhador, Fernando Valdés Dal-Ré afirma que a relação assimétrica de poder contratual existente na relação trabalhista contribuiu para a reconstrução da tradicional dogmática dos direitos fundamentais. Isso se daria a partir de duas perspectivas, a *primeira* envolve a dimensão de caráter objetivo de tais direitos (dimensão adjudicada aos direitos fundamentais), impingindo ao Estado um dever positivo no sentido de adotar medidas para promover e facilitar de maneira real e efetiva sua fruição (realização e tutela) para além da mera obrigação negativa de não interferir ou intrometer-se no seu exercício, sobretudo para combater o déficit de direitos fundamentais. A *segunda* perspectiva diz respeito à eficácia pluridimensional dos direitos fundamentais, que encontrou na relação trabalhista ambiente propício de experimentação. Desse modo, defende que os direitos fundamentais devem ser aplicados às relações particulares, independentemente de regulamentação, sob pena de se negar-lhes eficácia constitucional. Ao legislador trabalhista cabe a função de protagonismo essencial na tarefa de concretização dos direitos da pessoa do trabalhador, contudo essa atuação deve servir de complemento indispensável e, inclusive, de instrumento apropriado para oferecer maiores garantias sob a perspectiva da segurança jurídica, não podendo a mediação legal ser vista como condição necessária ao reconhecimento dos mesmos direitos. (DAL-RÉ, Fernando Valdés. La vinculabilidad jurídica de los derechos fundamentales de la persona del trabajador: una aproximación de derecho comparado. **Derecho privado y Constitución**, n.17, p.499-525, 2003).

solidariedade humana" ao "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 2.º).

A Lei n.º 9.394/96 estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em princípios que revelam a clara absorção das diretrizes constitucionais, como é o caso da "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", a liberdade de ensino, "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas", a valorização do profissional da educação, a "garantia de padrão de qualidade", a "valorização da experiência extraescolar", a "vinculação entre educação escolar, *trabalho* e as práticas sociais", etc. (art. 3.º) (grifos acrescidos).

Nos termos da lei, a educação básica, composta pelo ensino infantil, fundamental e médio, deve ter por finalidades o desenvolvimento do educando, "assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e *fornecer-lhe meios para progredir no trabalho* e em estudos posteriores" (art. 22) (grifos acrescidos).

O conteúdo curricular da educação básica deve seguir como diretrizes, "a orientação para o trabalho", além da "difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática", entre outras (art. 27).

Ao tratar do ensino médio, etapa final da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases retoma a perspectiva de direcionar a educação para o mundo do trabalho, quando afirma, por exemplo, que tal fase de ensino deve objetivar "a *preparação básica para o trabalho* e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a *ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*" (art. 35, II) (grifos acrescidos).

A educação profissional vinculada ao ensino médio é apresentada como uma opção para o preparo do educando para o exercício de profissões técnicas (art. 36-A e seg.).

No que concerne à educação superior, a lei estabelece que deverá estimular o pensamento reflexivo e a formação de "diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua", além de "suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional" e "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente" (art. 43).

No âmbito *tributário*, há situação jurídica na qual os empregadores são instados a contribuir para o financiamento da educação básica pública. Trata-se da contribuição

social denominada "salário-educação"<sup>164</sup>, constituída de percentual de 2,5% do total da remuneração paga ou creditada em favor dos empregados, que deve ser recolhido aos cofres públicos para constituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).<sup>165</sup>

Há ainda previsão que incentiva investimentos de empregadores na qualificação de seus empregados. Nos termos do art. 28, § 9.º, alínea "t", da Lei n.º 8.212/1991, não integram o salário-de-contribuição<sup>166</sup>, o valor pago pelo empregador para custeio de "plano educacional, bolsa de estudo, que vise à educação básica de empregados e seus dependentes e, desde que vinculada às atividades desenvolvidas pela empresa, à educação profissional e tecnológica de empregados". O Decreto n.º 3.000/99 ainda prevê a possibilidade de uma dedução fiscal dos gastos realizados com a formação profissional dos empregados, desde que "essenciais" para realização das atividades e negócios da empresa.<sup>167</sup>

---

<sup>164</sup> Conforme art. 212, § 5.º da CF; Lei n.º 9.424/1996, Lei n.º 9.766/1998 e Decreto n.º 6.003/2006. Segundo Maurício Godinho Delgado, trata-se de denominação imprópria, que apesar de utilizar a expressão "salário", não guarda "relação direta com a figura específica trabalhista de *contraprestação paga ao empregado diretamente pelo empregador em função da relação empregatícia*". (DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.741). Vale destacar que a referida contribuição "não tem caráter remuneratório na relação de emprego e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou à remuneração percebida pelos empregados das empresas contribuintes" (art. 3.º da Lei n.º 9.766/1998 e art. 5.º do Decreto n.º 6.003/2008).

<sup>165</sup> A análise das obrigações fiscais decorrentes da relação de emprego não é objeto da presente pesquisa, mesmo porque refoge ao âmbito de normatividade do Direito do Trabalho, motivo pelo qual não se pretende esgotar o tema. Para informações detalhadas sobre a forma de investimento e distribuição dos recursos, sugere-se a consulta a <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

<sup>166</sup> Expressão que consolida a base de cálculo para fins de contribuição previdenciária. Nos termos do art. 28 da Lei n.º 8.212/1991, é constituída por:

*"Art. 28. Entende-se por salário-de-contribuição:*

*I - para o empregado e trabalhador avulso: a remuneração auferida em uma ou mais empresas, assim entendida a totalidade dos rendimentos pagos, devidos ou creditados a qualquer título, durante o mês, destinados a retribuir o trabalho, qualquer que seja a sua forma, inclusive as gorjetas, os ganhos habituais sob a forma de utilidades e os adiantamentos decorrentes de reajuste salarial, quer pelos serviços efetivamente prestados, quer pelo tempo à disposição do empregador ou tomador de serviços nos termos da lei ou do contrato ou, ainda, de convenção ou acordo coletivo de trabalho ou sentença normativa; (Redação dada pela Lei n.º 9.528, de 10.12.97).*

*II - para o empregado doméstico: a remuneração registrada na Carteira de Trabalho e Previdência Social, observadas as normas a serem estabelecidas em regulamento para comprovação do vínculo empregatício e do valor da remuneração;"*

<sup>167</sup> Conforme artigo 368 c/c o artigo 299 do Regulamento do Imposto de Renda (Decreto 3.000/99), os valores dispendidos pela empresa com a formação profissional dos empregados podem ser deduzidos como despesa operacional da base de cálculo do Imposto de Renda da Pessoa Jurídica. Nesse sentido, consultar a Solução de Consulta n.º 74/2014, da Receita Federal. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/Legislacao/SolucoesConsultaCosit/2014/SCCosit742014.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

Embora se trate de previsões que, num primeiro olhar, consolidariam importantes estímulos aos empregadores, merecem uma crítica pelo seu escopo reducionista. Ao se exigir que os investimentos em formação guardem estrita vinculação com a atividade empresarial, impede-se a formação integral do trabalhador. A liberdade de escolha das ações educacionais amplia as possibilidades de alocação do trabalhador em outros segmentos do mercado de trabalho e de desenvolvimento das potencialidades humanas. Diante disso, entende-se que a ampliação dos incentivos fiscais aos empregadores que investem em planos educacionais e bolsas de estudo para empregados e dependentes, independentemente da sua pertinência à atividade empresarial, guardaria maior consonância com a tríade finalística da educação, insculpida no art. 205 da Constituição Federal: "pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Na *dimensão infraconstitucional trabalhista*, o direito à educação é previsto em alguns dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, como, por exemplo, o artigo 476-A, que prevê a suspensão contratual para fins de qualificação profissional, o art. 136, § 2.º que assegura ao trabalhador estudante a coincidência de férias com o recesso escolar e o art. 458, § 2.º, II que trata da natureza das verbas pagas pelo empregador a título de "educação" em favor do empregado.

O artigo 476-A da CLT aparentemente consolida um importante avanço em termos de concretização do direito fundamental do trabalhador à educação, sobretudo por permitir que o empregado se licencie do trabalho por um período de dois a cinco meses para se dedicar à formação profissional:

Art. 476-A. O contrato de trabalho poderá ser suspenso, por um período de dois a cinco meses, para participação do empregado em curso ou programa de qualificação profissional oferecido pelo empregador, com duração equivalente à suspensão contratual, mediante previsão em convenção ou acordo coletivo de trabalho e aquiescência formal do empregado, observado o disposto no art. 471 desta Consolidação. (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.164-41, de 2001)

§ 1.º Após a autorização concedida por intermédio de convenção ou acordo coletivo, o empregador deverá notificar o respectivo sindicato, com antecedência mínima de quinze dias da suspensão contratual. (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.164-41, de 2001)

§ 2.º O contrato de trabalho não poderá ser suspenso em conformidade com o disposto no caput deste artigo mais de uma vez no período de dezesseis meses. (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.164-41, de 2001)

§ 3.º O empregador poderá conceder ao empregado ajuda compensatória mensal, sem natureza salarial, durante o período de suspensão contratual nos termos do caput deste artigo, com valor a ser definido em convenção ou acordo coletivo.



§ 4.º Durante o período de suspensão contratual para participação em curso ou programa de qualificação profissional, o empregado fará jus aos benefícios voluntariamente concedidos pelo empregador. (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.164-41, de 2001)

§ 5.º Se ocorrer a dispensa do empregado no transcurso do período de suspensão contratual ou nos três meses subsequentes ao seu retorno ao trabalho, o empregador pagará ao empregado, além das parcelas indenizatórias previstas na legislação em vigor, multa a ser estabelecida em convenção ou acordo coletivo, sendo de, no mínimo, cem por cento sobre o valor da última remuneração mensal anterior à suspensão do contrato. (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.164-41, de 2001)

§ 6.º Se durante a suspensão do contrato não for ministrado o curso ou programa de qualificação profissional, ou o empregado permanecer trabalhando para o empregador, ficará descaracterizada a suspensão, sujeitando o empregador ao pagamento imediato dos salários e dos encargos sociais referentes ao período, às penalidades cabíveis previstas na legislação em vigor, bem como às sanções previstas em convenção ou acordo coletivo. (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.164-41, de 2001)

§ 7.º O prazo limite fixado no caput poderá ser prorrogado mediante convenção ou acordo coletivo de trabalho e aquiescência formal do empregado, desde que o empregador arque com o ônus correspondente ao valor da bolsa de qualificação profissional, no respectivo período. (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.164-41, de 2001)

Entretanto, a par das disposições contidas na Convenção nº 140 da OIT, relativa à *Licença Remunerada para Estudos* (1974), firmada sob a premissa do direito universal à educação (art. 26 da DUDH), pode-se afirmar que a hipótese contida no art. 476-A da CLT não se alinha ao compromisso firmado pelo Brasil ao ratificar o referido instrumento internacional. Isso porque, a previsão celetista, de suspensão do contrato de emprego, embora preserve a sua vigência, "esteriliza os efeitos" das cláusulas contratuais durante o prazo de afastamento do trabalhador.<sup>168</sup>

Assim, enquanto a Convenção n.º 140 prevê a manutenção da remuneração em caso de licença para fins educativos e de formação, sustando apenas a obrigação do empregado de prestar serviços em determinado período, a CLT apenas "faculta" ao empregador a concessão de uma "ajuda compensatória mensal, sem natureza salarial" (art. 476, § 3.º), conforme previsão em norma coletiva, isso sem nem ao menos garantir o mesmo patamar financeiro a que o trabalhador recebia antes da suspensão contratual.

Durante o período em que estiver afastado, o trabalhador faz jus tão somente "aos benefícios voluntariamente concedidos pelo empregador" (art. 476, § 4.º). O dispositivo legal ainda institui uma *pseudo-garantia provisória de*

<sup>168</sup> Suspensão contratual é a "sustação ampliada e recíproca de efeitos contratuais, preservado, porém o vínculo entre as partes". (DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.1116).

*emprego*, ao prever a obrigação de pagamento de multa pelo empregador em caso de dispensa do empregado durante o curso da suspensão contratual ou nos três meses subsequentes ao seu retorno ao trabalho (art. 476, § 5º).

Em outras palavras, ao se considerar que os tratados internacionais em matéria de direitos humanos, ratificados pelo Brasil antes do advento da EC 45/2000, integram o bloco de constitucionalidade, como é o caso da Convenção n.º 140 da OIT, ratificada em 1994, pode-se afirmar a inconstitucionalidade do art. 476-A da CLT, na medida em que suas disposições são desfavoráveis ao empregado, em detrimento da norma internacional plenamente incorporada ao ordenamento jurídico pátrio.<sup>169</sup>

Quanto à previsão constante no art. 136, § 2.º da CLT, na qual "o empregado estudante, menor de 18 (dezoito) anos, terá direito a fazer coincidir suas férias com as férias escolares", consiste em restrição legal de caráter absoluto à "prerrogativa empresarial de definição da época de gozo das férias".<sup>170</sup> A finalidade da lei é resguardar um efetivo descanso ao trabalhador estudante, garantindo sua incolumidade física e mental, diante do desgaste decorrente da conciliação das dimensões estudo e trabalho.

---

<sup>169</sup> PIOVESAN, Flavia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 12.ed rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011. p.124, 138, 139. Vale sugerir como alternativa à supressão do dispositivo legal do ordenamento jurídico pátrio, consequência decorrente do reconhecimento da sua inconstitucionalidade, a possibilidade de aplicação do método de interpretação conforme, de modo a adequar o art. 476-A da CLT às disposições da Convenção n.º 140 da OIT, absorvido pela ordem constitucional pátria. Desse modo, consideraria-se *interrompido* o contrato de trabalho pelo período em que o empregado estivesse afastado de suas atividades para fins de qualificação profissional, resguardadas as obrigações financeiras do empregador e demais direitos decorrentes do contrato de trabalho, sustando-se tão somente a obrigação de prestar serviços durante a licença. Nesse sentido, Maurício Godinho Delgado ensina que "interrupção contratual" é a "sustação temporária da principal obrigação do empregado no contrato de trabalho (prestação de trabalho e disponibilidade perante o empregador), em virtude de um fato juridicamente relevante, mantidas em vigor todas as demais cláusulas contratuais", ou seja é a "suspensão restrita e unilateral de efeitos contratuais". (DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.1116). Sobre interpretação conforme, ver: BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2006. p.517-524.

Ademais, destaca-se que a incompatibilidade do art. 476-A da CLT subsistiria ainda que considerado o entendimento da supralegalidade da Convenção n.º 140 da OIT, conforme posicionamento do STF nos autos do RE 466.343 em relação aos tratados sobre direitos humanos não aprovados por quórum especial. Isso porque trata-se de norma de eficácia plena, com aplicabilidade imediata, sujeita ao denominado "controle de convencionalidade", consistente no processo de "compatibilidade vertical (sobretudo material) das normas de Direito interno com os comandos encontrados nas convenções internacionais de direitos humanos" (MAZZUOLI, Valério. **Curso de direito internacional público**. 4.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. p.346).

<sup>170</sup> DELGADO, op. cit., p.1036.

A previsão legal, contudo, merece uma crítica, no que diz respeito à restrição etária, sobretudo porque o avanço nos níveis formais e informais de educação não reduz o nível de dedicação exigido do estudante. A extensão do benefício a todo e qualquer trabalhador estudante favoreceria a formação permanente e a preservação da saúde e da integração social do indivíduo que se propõe a estudar.

A disposição constante do art. 458, § 2.º, II da CLT, estabelece que valores pagos a título de "educação, em estabelecimento de ensino próprio ou de terceiros, compreendendo os valores relativos à matrícula, mensalidade, anuidade, livros e material didático", não possuem natureza salarial.

Trata-se, conforme ensina Maurício Godinho Delgado, de "parcela meramente instrumental", utilidade que, embora não cumpra "efetivo papel instrumental à realização do contrato, têm sua natureza jurídica salarial esterilizada por norma jurídica".<sup>171</sup>

Ao passo que consagra uma importante prática, o dispositivo consolida um estímulo às empresas para que invistam em iniciativas educacionais em favor de seus empregados. Isso porque, ao excluir os investimentos em educação do salário-utilidade, a lei afasta a repercussão de tais valores sobre as demais verbas contratuais trabalhistas.<sup>172</sup>

Ao contemplar os "estabelecimentos de ensino próprio", a lei resguarda os sistemas de educação corporativa, nos quais são desenvolvidas diversos programas para favorecer a formação educacional permanente e a qualificação continuada dos trabalhadores.

Além disso, também constitui incentivo para a concessão de bolsas de estudo, que permitem ao empregado consolidar os diversos níveis de educação formal, bem como realizar cursos de idiomas e de aperfeiçoamento profissional.

A dimensão infraconstitucional trabalhista ainda contempla mecanismo no qual a educação é um referencial para o estabelecimento de vínculo empregatício. Trata-se do regime de aprendizagem no qual "o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos, inscrito em

---

<sup>171</sup> DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.750 e 775.

<sup>172</sup> Na lição de Maurício Godinho Delgado, o salário-utilidade é, via de regra, juridicamente enquadrado como salário-base, de modo que, ao assumir "o papel de elemento integrante do salário básico do empregado", produz "reflexos nas parcelas trabalhistas de 13.º salário, FGTS e terço de férias", bem como repercussões previdenciárias. (Ibid., p.781).

programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico” (art. 428, CLT).<sup>173</sup>

Note-se que o direito à educação se relaciona com as funções do Direito do Trabalho<sup>174</sup>, em especial com a função modernizante e progressista, assim explicitada por Maurício Godinho Delgado:

[...] essa função modernizante e progressista, sob a ótica econômica e social, desempenhada pelo ramo trabalhista. De um lado, o Direito Trabalho distribui renda equanimente ao conjunto da sociedade e país envolvidos, por meio da valorização que impõe ao labor humano; com isso, alarga e fortalece o mercado interno da respectiva economia, conferindo a esta dinamismo e organicidade. De outro lado, *esse ramo jurídico estimula o empresário a investir tanto em tecnologia como no aperfeiçoamento de sua mão de obra, de modo a elevar a produtividade do trabalho em seus empreendimentos. Assim, induz o manejo das melhores potencialidades da inteligência criativa humanas em favor do avanço tecnológico da economia e também do avanço educativo da força laborativa que a integra.* [...].<sup>175</sup>

Além dessa e da função central de "melhoria das condições da pactuação da força de trabalho na ordem socioeconômica", a função civilizatória e democrática, pela qual o Direito do Trabalho se revela como "um dos principais mecanismos de controle e atenuação das distorções socioeconômicas inevitáveis do mercado e sistema capitalista", é reafirmada pelo potencial protetivo e emancipatório da educação.

Ao final deste capítulo é possível afirmar que o *direito à educação integra de maneira definitiva e indisponível o patrimônio jurídico do trabalhador*, por compor os "três grupos convergentes de normas trabalhistas"<sup>176</sup> que constituem o patamar civilizatório mínimo do direito fundamental ao trabalho digno.

A atração dos direitos fundamentais em torno da relação de emprego decorre de uma outra importante função do Direito do Trabalho: a de *agregar direitos*

---

<sup>173</sup> O regime de aprendizagem está amparado na Constituição Federal, art. 7.º XXXIII e na Consolidação das Leis do Trabalho, artigos 424 a 433. Tal regime não será objeto de estudo desta pesquisa. Sobre o tema, consultar: CORRÊA, Flávia Soares. **Educação e trabalho na dimensão humana: o dilema da juventude**. São Paulo: LTr, 2011; e DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014.

<sup>174</sup> Maurício Godinho Delgado ensina que o Direito do Trabalho possui as seguintes funções: (i) função central de "melhoria das condições de pactuação da força de trabalho na ordem socioeconômica"; (ii) "função modernizante e progressista", do ponto de vista econômico e social; (iii) função política conservadora; (iv) função civilizatória e democrática. (Ibid., p.53-58).

<sup>175</sup> Ibid., p.55. (grifos acrescentados).

<sup>176</sup> Conforme visto, os grupos convergentes de normas trabalhistas são constituídos pela dimensão internacional, constitucional e infraconstitucional do Direito do Trabalho, de modo que os direitos que compõem essas três dimensões aderem ao patrimônio jurídico do trabalhador em caráter de indisponibilidade, sendo vedada a sua redução ou supressão. (Ibid., p.1389).

em favor do sujeito trabalhador, viabilizando a concretização do direito fundamental ao trabalho digno.

Joaquim Salgado afirma que o trabalho é o "centro convergente dos direitos sociais"<sup>177</sup>, cabendo ao Direito do Trabalho, por meio da *função agregadora*, garantir essa convergência.

A *função agregadora de direitos* do Direito do Trabalho decorre da indivisibilidade e interdependência dos direitos fundamentais.<sup>178</sup> Ao restar inviabilizada a sua fragmentação, os direitos fundamentais assumem a feição de um denso catálogo de direitos individuais, econômicos e sociais, cuja aderência ao patrimônio jurídico do trabalhador é garantida pelo Direito do Trabalho.

Sobre a indivisibilidade dos direitos fundamentais, Rúbia Zanotelli faz a seguinte provocação: "no estágio atual da sociedade, especialmente a brasileira, para que haja a expressão da dignidade humana, não é possível pensar em liberdade de expressão, locomoção, direito de voto, democracia, *sem pensar no direito à educação e ao trabalho digno*".<sup>179</sup>

Gabriela Neves Delgado ensina que o trabalho digno depende da concretização de outros direitos, além do trabalho em si:

O trabalhador pobre não é pobre apenas porque não tem capacidade de adquirir uma renda minimamente razoável em face do trabalho prestado, mas também porque não tem educação, saúde, etc. Ou seja, a pobreza não possibilita a materialização de uma condição existencial digna. *Para concretizar e desfrutar dessa condição é necessário promover a indivisibilidade dos direitos fundamentais.*

[...] o que se observa é que os trabalhadores pobres e com baixa qualificação laboral e que se inserem em ocupações manifestamente precárias, sem a proteção dos direitos trabalhistas, se preocupam apenas e tão somente na busca pelo direito à vida, no sentido do direito à manutenção de uma sobrevivência mínima. Por essa razão, o trabalho em si não é capaz de promover a dignidade, o que impossibilita sua caracterização como um trabalho digno.<sup>180</sup>

---

<sup>177</sup> SALGADO, Joaquim Carlos apud DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.71.

<sup>178</sup> Flávia Piovesan afirma que "a Carta de 1988 acolhe o princípio da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos". (PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.100).

<sup>179</sup> ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009. p.58.

<sup>180</sup> DELGADO, Gabriela Neves. A centralidade do trabalho digno na vida pós-moderna. In: DELGADO, Gabriela Neves; HENRIQUE, Carlos Augusto Junqueira; RIBEIRO, Patrícia Henrique; VIANA, Márcio Túlio (Coord.). **Trabalho e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. (grifos acrescidos).

A autora assevera que "no momento em que os direitos fundamentais ingressam no ordenamento jurídico eles devem ser compreendidos enquanto direitos de indisponibilidade absoluta, já que são direitos inatos à pessoa humana".<sup>181</sup>

Nesse sentido, afirma que, como direitos humanos, tais direitos, "fundamentam-se na teoria da interdependência e da indivisibilidade dos direitos fundamentais" noção da qual, segundo a mesma autora, se extraem duas características centrais: a de que "todo direito de indisponibilidade absoluta é direito essencial do ser humano" e de que "todo direito de indisponibilidade absoluta é essencial para a concretização de outros direitos fundamentais do homem".<sup>182</sup>

Como visto, a Constituição Federal consagra a educação como "direito de todos". O direito à educação na relação de emprego é verdadeira expressão do trabalho digno, constituindo uma das dimensões mais férteis de sua feição, especialmente por abrir caminhos para o desenvolvimento das potencialidades humanas, favorecendo o processo de emancipação do trabalhador.

---

<sup>181</sup> DELGADO, Gabriela Neves. A centralidade do trabalho digno na vida pós-moderna. *In*: DELGADO, Gabriela Neves; HENRIQUE, Carlos Augusto Junqueira; RIBEIRO, Patrícia Henrique; VIANA, Márcio Túlio (Coord.). **Trabalho e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. (grifos acrescentados).

<sup>182</sup> *Id.* **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.210-211.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO CORPORATIVA: INSTRUMENTO DE INSERÇÃO DO SUJEITO TRABALHADOR NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA?

*Educação é um direito humano com imenso poder de transformação. Sobre suas fundações estruturam-se a liberdade, a democracia e o desenvolvimento humano sustentável.*

Kofi A. Annan

#### 2.1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A ALOCAÇÃO DA SALA DE AULA NO ESPAÇO DE TRABALHO

As atividades de treinamento e desenvolvimento nas empresas têm a sua gênese na indústria norte-americana, no final do século XIX, destinando-se à capacitação instrumental dos trabalhadores que atuavam no segmento da produção, não chegando a atingir o segmento técnico ou de chefia.<sup>183</sup>

A evolução histórica das práticas de treinamento e desenvolvimento é apresentada, por Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, de duas formas, a primeira, de acordo com as "fases da industrialização"<sup>184</sup>, associada às etapas de desenvolvimento

---

<sup>183</sup> O autor aponta que o início da educação corporativa se deu com as "escolas de fábrica". Uma das pioneiras teria sido a criada pela fabricante de máquinas impressoras de Nova York, *Hoe and Company*, em 1872. A iniciativa foi adotada por outras empresas, como a *Westinghouse* (1888), a *General Electric* e *Baldwin Locomotive* (1901), a *Harvester Co.* (1907), seguidas pela *Western Electric*, *Goodyear*, *Ford* e *NCR*, entre outras. A ampliação desse modelo fez surgir, em 1914, a Associação Nacional de Escolas de Empresas (National Association of Corporation Schools), da qual compunham trinta e quatro empresas que já contavam com serviços internos de educação profissional. (OLIVEIRA, Marco A. **Meio século de educação corporativa no Brasil: como DP tornou-se RH e T&D virou Universidade!** São Paulo: OBI Consultores & Editores Ltda, 2015. Kindle Version. Posição 702-710). Vargas e Abbad apontam, que a expressão "treinamento e desenvolvimento" surgiu no contexto da criação *American Society for Training and Development* (ASTD), em 1942, com o objetivo de disseminar a prática e apoiar o profissional da área de T&D, inclusive na promoção da sua formação. (VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.138-139).

<sup>184</sup> Para essa análise, o autor se baseia em PONTUAL, Marcos. A evolução histórica do treinamento na empresa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 2., 1978, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABTD, 1978. p.77-83.

da gestão industrial, e a segunda, resgatando um "modelo de ondas"<sup>185</sup> para descrever o avanço progressivo e cumulativo das tendências desse segmento de formação de pessoal.<sup>186</sup>

A análise da trajetória das atividades de treinamento e desenvolvimento de acordo com as "fases da industrialização" apresenta modelos de treinamento distintos a cada estágio de aprimoramento dos modelos de produção. Tal característica fica ainda mais clara nas fases de "industrialização em desenvolvimento", na qual há influência da administração científica<sup>187</sup>, e nas fases de "industrialização avançada" e "pós-industrialização", que indicam elementos característicos do pós-fordismo, a saber:

---

<sup>185</sup> De acordo com o autor, o "conceito de onda implica a inexistência de estágios ou fases precisamente demarcados em dimensão temporal e tem como característica importante o fato de uma nova onda ir aumentando sua força enquanto a velha enfraquece, até o ponto em que a nova a engole". Assim, "as tendências iniciais continuam, de alguma forma em intensidade menor e são absorvidas em abordagem mais integrada da função de treinamento." (ROMISZOWSKI apud BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração da USP**, v.26, n.4, p.93, 1991).

<sup>186</sup> A segunda perspectiva é apresentada de acordo com ROMISZOWSKI, Alexandre J. Alguns cuidados na aplicação da tecnologia educacional em grandes projetos de treinamento. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 2., 1978, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABTD, 1978. p.123-136.

<sup>187</sup> O grande ícone da administração científica é Frederick W. Taylor (1856-1915), que em 1911 lançou o livro "Princípios de Administração Científica" cujos pressupostos foram amplamente absorvidos pela indústria que se desenvolvia com rapidez. (OLIVEIRA, Marco A. **Meio século de educação corporativa no Brasil: como DP tornou-se RH e T&D virou Universidade!** São Paulo: OBI Consultores & Editores Ltda, 2015. Kindle Version. Posição 736).

No curso da história, as teorias da administração foram sendo substituídas umas pelas outras. Além da teoria da *administração científica*, destacam-se as seguintes:

- Teoria da *administração gerencial*: criada por Henri Fayol (1841-1925), a teoria só foi amplamente reconhecida nos EUA a partir de 1950, sendo pautada na transformação das empresas a partir dos altos escalões, contrapondo-se à teoria de Taylor, que visava os operários de "chão de fábrica";
- Teoria da *administração burocrática*: desenvolvida pelo sociólogo Max Weber (1864-1920), que "ênfatizava a necessidade de uma hierarquia estritamente definida e governada por regulamentos e linhas de autoridade bem definidos", foi assim que "propôs que, em vez de comandar com base no favoritismo ou conexões pessoais, as pessoas em uma burocracia liderariam em razão de sua autoridade racional ou legal, ou seja, pelo seu conhecimento, especialização ou experiência". Weber lançou os elementos das organizações burocráticas, a exemplo de: "contratação baseada na qualificação, promoção baseada no mérito, cadeia de comando, divisão do trabalho etc.". Os estudiosos da Administração apontam que um dos maiores feitos de Weber foi a promoção da "meritocracia", defendendo que as "pessoas devem liderar ou ser promovidas em função do seu conhecimento, especialização ou experiência".;
- Movimento das relações humanas: a abordagem de tal movimento se concentra nas pessoas, "não como mera extensão de máquinas, mas como recursos organizacionais valiosos". Os teóricos que a elaboraram (Mary Parker Follet, Elton Mayo, Chertter Barnard), compreendem que "as necessidades das pessoas são importantes, e que seus esforços, motivação e desempenho são afetados pelo trabalho que realizam e pelo relacionamento com seus chefes e colegas";
- Modelos contemporâneos de administração: concentram-se em "operações, informação, sistemas e contingências". Em suma, o modelo contempla as diretrizes do toyotismo, empregando métodos quantitativos com a finalidade de "elevar a produtividade, promover a qualidade, minimizar os estoques, eliminar capacidade ociosa". O modelo utiliza métodos e técnicas a exemplo do "controle de qualidade, técnicas de gestão de estoques e gestão de projetos". (SALIM, Jean Jacquer. Sobre pessoas e organizações. *In*: FARO, Clóvis. **Administração bancária: uma visão aplicada**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p.239-242).



### **1.ª fase – Subdesenvolvimento**

Corresponde à maior ênfase no capital do que na mão-de-obra, na técnica do que na gerência. A estratégia dominante de treinamento é operativa – treinamento no trabalho, sendo o instrutor um supervisor ou um empregado qualificado; ocorre, também, algum treinamento administrativo; "em ambos os casos, produção parcial e depois total, vai sendo obtida por quem está sendo treinado".

### **2.ª fase – Em desenvolvimento**

Com o estabelecimento de sistemas de administração da produção, a ênfase desloca-se para a supervisão e para incentivar a estabilização da mão-de-obra. Em consequência, são desenvolvidos estudos para a definição de padrões de mão-de-obra e de trabalho (estudos de tempo e de movimento, avaliação de desempenho) fortalecendo-se o treinamento como instrução ou ensino correto do trabalho. Fortalece-se, também, uma estrutura institucional voltada para a formação profissional.

### **3.ª fase – após o início da industrialização**

A ênfase desloca-se para vendas e desenvolvimento de novos produtos, sendo estabelecidos sistemas de administração, descentralização e delegação. A estratégia de treinamento volta-se para o "aumento da responsabilidade social interna", a ênfase na eficiência e avaliação da mão-de-obra e a mobilidade interna. Assim, crescem as metodologias participativas e inicia-se a preocupação com o desenvolvimento gerencial.

### **4.ª fase – Industrialização avançada**

A administração caracteriza-se por diversificação de produção e atividades, envolvendo o estabelecimento de sistemas de planejamento e centralização de sistemas de informação. Em decorrência, a estratégia do treinamento volta-se para estabelecer planos de negócios e de desenvolvimento de recursos humanos a longo prazo. "Essa fase passa a exigir, também, um sistema de DRH que assegure, a curto e longo prazos, as informações administrativas do que ocorre ou deverá ocorrer quanto à captação, desenvolvimento e manutenção desses recursos". Fortalece-se o desenvolvimento gerencial com programas mais específicos voltados para o planejamento estratégico, a solução de problemas e a tomada de decisão.

### **5.ª fase – Pós-industrialização**

Nesta etapa crescem a atenção à responsabilidade social e à "ênfase na ação rápida, por pequenos grupos gerenciais", determinando, como estratégia para o treinamento, a "promoção do desenvolvimento organizacional da inovação gerencial". Essa estratégia requer maior flexibilidade e envolve maior complexidade na sua execução.<sup>188</sup>

No mesmo sentido, mas de forma mais abrangente, a perspectiva histórica em "ondas" indica que os modelos de produção sempre impulsionaram as alterações havidas na área de treinamento e desenvolvimento.

A *primeira onda*, denominada "treinamento para o trabalho", desenvolveu-se dos anos 1950 a 1970, direcionada para a solução do problema da escassez quantitativa

---

<sup>188</sup> PONTUAL apud BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração da USP**, v.26, n.4, p.92, 1991. (grifos no original).

e qualitativa de mão de obra do pós-Segunda-Guerra.<sup>189</sup> O taylorismo-fordismo, pautado no controle rigoroso da linha de produção, definia o padrão de desempenho dos trabalhadores, de forma a direcionar as ações de treinamento, que se voltavam para o desenvolvimento de habilidades técnicas dos trabalhadores:

**1.ª onda – Treinamento para o trabalho (entre os anos 50 a 70)**

[...]; a organização da indústria – calcada no modelo de linha de produção – levava a ver os recursos humanos, assim como as máquinas, como componentes substituíveis. Nesse contexto desenvolvem-se os estudos sobre o trabalho, com o objetivo de definir um padrão esperado de desempenho a ser adotado entre os trabalhadores. O treinamento era definido, primordialmente, pelo desenvolvimento de habilidades profissionais ou conhecimento técnico. Nos Estados Unidos o movimento *TWI (Training within Industry)*, tinha o objetivo básico de manter e ampliar a produtividade. Nesta perspectiva atuavam, também, as empresas de consultoria externas.

"Análise do trabalho, análise de tarefas, análise de habilidades, etc., eram os *slogans* dos jornais de treinamento e muitas organizações investiram pesadamente em programas de análise do trabalho que nem sempre proporcionaram os lucros esperados. Esse é quase sempre o caso quando uma promissora, porém limitada metodologia, vira mora" (Romiszowski, 1989).<sup>190</sup>

A *segunda onda* surgiu na década de 1960 e se desenvolveu até 1980, período no qual as ações de treinamento e desenvolvimento se consolidaram como estratégia organizacional direcionada, sobretudo aos gerentes e supervisores:

**2.ª onda – Treinamento da gerência e supervisão (anos 60 a 80)**

A onda anterior, de alguma forma, gerou tecnologia eficaz para lidar com trabalhos repetitivos e automatizados. O desenvolvimento tecnológico impôs que a tarefa de administrar a força de trabalho fosse mais exigente e demandasse maior preparo e refinadas habilidades pessoais dos gerentes e supervisores. Tal quadro determinou o deslocamento da ênfase em treinamento, das habilidades profissionais para supervisão e gerência. O estilo de administração passou a ser visto como fator importante no sucesso da empresa. "Qualidades pessoais como liderança, reconhecimento de como se deve agir, ou orientação de pessoas/resultados, foram identificados como algumas dimensões ao longo das quais se poderia medir a efetividade gerencial". Generaliza-se a crença de que o domínio de conhecimentos e habilidades administrativas levará a melhor desempenho, manifestada nos métodos mais comumente empregados: Grupos T treinamento de sensibilidade, treinamento participativo, análise

---

<sup>189</sup> ROMISZOWSKI apud BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração da USP**, v.26, n.4, p.93, 1991. Vargas & Abbad explicam que desde os primórdios da civilização já se desenvolviam ações de treinamento e desenvolvimento, "quando o homem da caverna repassava aos seus descendentes os conhecimentos básicos que asseguravam a sobrevivência e a continuidade da espécie humana", mas apenas somente no pós-Segunda Guerra tais ações foram reconhecidas e sistematizadas. (VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.138).

<sup>190</sup> ROMISZOWSKI apud BASTOS, op. cit., p.93.

transacional e estudos de casos. Subjacente a esses métodos encontra-se um corpo de conhecimento bastante diverso do momento anterior. Psicologia humanista, Psicologia cognitivista, Sociologia, Andragogia e dinâmica de grupos. Entretanto, afirma o autor, poucas foram as melhorias significativas e duradouras. Mesmo no caso de programas bem concebidos e executados, os resultados raramente foram espetaculares.

Mudança significativa, em relação ao momento anterior, foi a transformação do treinamento em uma função de *staff* – foram criados departamentos de treinamento especializados -, integrando o sistema de recursos humanos. Outro produto importante dessa segunda onda foi que a "indústria de treinamento chegou com toda a força", quer pela ampliação do número de treinandos submetendo-se a alguma forma de treinamento, quer pelo crescimento da oferta de cursos e consultorias.<sup>191</sup>

A *terceira onda* ocorreu sob o signo das mudanças das décadas de 1970 a 1990, ancoradas no novo modelo de produção que se inaugurou, o *toyotismo*:

### **3.<sup>a</sup> onda – Desenvolvimento organizacional e tecnologia do desempenho (anos 70 a 90)**

[...]

Um primeiro movimento destacado foi o de DO [desenvolvimento organizacional], o qual implica mudança consciente e planejada de toda uma organização em direção a um modelo novo. Isso requer o comprometimento da alta administração e caracteriza-se pelo uso de técnicas como: construção de equipes (*team-building*), jogos, simulações, círculos de qualidade e autodesenvolvimento. Cresce um modelo de educação aberta, partindo da identificação, pelos próprios indivíduos, de suas necessidades de T&D para a montagem de programas de desenvolvimento pessoal individualizados. "Esses sistemas de aprendizagem aberta contam com o aprendizado à distância e sistemas de estudo autodirigido, incluindo o aprendizado por meio de computadores, vídeo interativo e outras novas tecnologias de informação".

Outro movimento – tecnologia do desempenho – focaliza-se no exame de problemas específicos e na busca de soluções apropriadas, nem sempre treinamentos (podem ser, por exemplo, melhor seleção, melhor sistema de informação, *feedback* dos resultados e controle das consequências). O uso de abordagem multidisciplinar tem conduzido o treinamento para ser, ao mesmo tempo, função de *staff* e linha. A função treinamento é reestruturada junto com outras funções para criar uma força de trabalho capaz de diagnosticar os problemas organizacionais, atuando num plano mais estratégico. Tal reestruturação não ocorre sem resistências, inclusive dos profissionais da área, o que tem limitado a ampliação desse movimento no âmbito das organizações. Essas resistências, segundo o autor, começam a ser superadas.<sup>192</sup>

A *quarta onda*, denominada "informação, conhecimento e sabedoria", vai de 1980 até os dias atuais, com ênfase para o desenvolvimento da criatividade, a

---

<sup>191</sup> ROMISZOWSKI apud BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração da USP**, v.26, n.4, p.93, 1991.

<sup>192</sup> ROMISZOWSKI apud *ibid.*, p.94.

preparação do trabalhador para o processo de tomada de decisão e o atendimento da exigência de efetividade das ações de treinamento.<sup>193</sup>

Tanto as fases quanto as ondas não são fenômenos estanques, de modo que atualmente ainda se percebe a implementação de atributos da primeira etapa, assim como ocorre nos modelos de produção, denotando o caráter dinâmico, progressivo e cumulativo dos elementos que historicamente os caracterizam.<sup>194</sup>

A evolução histórica das ações de formação de pessoal conduzidas pelas empresas tem relação com as cinco dimensões das ações de indução de aprendizagem: "informação", "instrução", "treinamento", "desenvolvimento" e "educação", as quais foram sendo implementadas progressivamente.<sup>195</sup>

A *informação* é caracterizada por "módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos, disponibilizados em diferentes meios (portais, *links*, textos impressos, bibliotecas virtuais, banco de dados, materiais de apoio a aulas, folhetos e similares)".<sup>196</sup>

A *instrução* é a "forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais". Tal prática é utilizada para disseminação "de conhecimentos, habilidades e atitudes simples e fáceis de transmitir ou desenvolver por intermédio de eventos de curta duração". Na instrução, são utilizados materiais em formato de "cartilhas, manuais, roteiros, aulas e similares", sendo que em alguns casos a ação de aprendizagem é autoinstrucional.<sup>197</sup>

O *treinamento* se caracteriza por "eventos educacionais de curta e média duração". Tal modalidade contempla "subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação, que visam a melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho".<sup>198</sup>

---

<sup>193</sup> ROMISZOWSKI apud BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração da USP**, v.26, n.4, p.94, 1991.

<sup>194</sup> O autor esclarece que as ondas não desaparecem totalmente, "são absorvidas pelas ondas mais novas e, embora menos visíveis, continuam a formar uma parte da disciplina fluida que nós chamamos de Desenvolvimento de Recursos Humanos". (ROMISZOWSKI apud BASTOS, loc. cit.).

<sup>195</sup> VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.144.

<sup>196</sup> *Ibid.*, p.139.

<sup>197</sup> *Ibid.*, p.139-140.

<sup>198</sup> *Ibid.*, p.140-141.

*Desenvolvimento* é o "conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apóiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico". Esse tipo de ação educacional, embora gere situações similares às demais, se revela mais ampla, constituindo-se em "ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão da carreira".<sup>199</sup>

A *educação* é a dimensão mais ampla, que engloba todas as demais. Contempla "programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados".<sup>200</sup> O processo educacional pode ser desenvolvido por meio de cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

As dimensões das ações de indução de aprendizagem podem ser ilustradas conforme diagrama a seguir destacado, que contém linhas tracejadas para indicar que as fronteiras entre os conceitos estão ficando cada vez mais tênues:



Figura 1 - Dimensões das ações de indução de aprendizagem

Fonte: VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.143

<sup>199</sup> VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.145.

<sup>200</sup> VARGAS; ABBAD, loc. cit.

Analisando-se tais pressupostos, pode-se compreender que o alcance das citadas dimensões pelos programas de capacitação de pessoal foi ocorrendo de forma gradativa, nos passos da evolução histórica. Iniciou-se por ações restritas, que abrangiam no máximo atividades de treinamento, ampliando seu escopo de modo a incorporar o desenvolvimento e a educação. Daí porque as áreas que cuidam de tais estratégias no interior das empresas deixaram de ser chamadas *Treinamento e Desenvolvimento* (T&D), para serem denominadas *Treinamento, Desenvolvimento e Educação* (TD&E), ou ainda, *Educação Corporativa*.<sup>201</sup>

Essa mudança ocorreu a partir dos anos 1990, momento em que houve um deslocamento das ações de treinamento e desenvolvimento, "da esfera restrita da antiga área de recursos humanos, mais preocupada em promover treinamentos específicos para desenvolver habilidades dos empregados", para "toda a organização, sob o nome de educação corporativa".<sup>202</sup>

É assim que, sob o influxo do pós-fordismo e de suas diretrizes (empresa enxuta, qualidade total etc.), determinou-se a busca por resultados eficazes e imediatos para driblar a ameaça do enxugamento:

O aumento da dependência de treinamentos internos e a mudança de uma cultura de habilidade para uma cultura de conhecimento levaram as áreas de desenvolvimento de recursos humanos a fazerem uma auto-análise do seu desempenho durante a primeira metade do século XX. Perseguidas com a reputação de serem dispendiosas, desnecessárias e ineficientes, essas áreas de treinamento interno viram-se frente ao mesmo dilema vivenciado no passado pelas universidades tradicionais – a capacidade de lidar com as necessidades específicas de aprendizagem de uma organização e dos empregados que dela fazem parte.

Segundo Barley (2002), para compensar pela má reputação criada, as áreas de treinamento inspiraram-se nos modelos de administração para renovar e revolucionar a maneira de lidar com os processos de aprendizagem no ambiente organizacional. Elas perceberam que foram negligenciados alguns elementos críticos de uma boa prática de negócios: estratégia e valor. O treinamento tinha que desenvolver conexões claras com a missão e os objetivos organizacionais, e tinha que provar que estava contribuindo para que a organização fosse capaz de cumprir essa missão e esses objetivos. Emerge, nesse contexto, o modelo de universidade corporativa.<sup>203</sup>

---

<sup>201</sup> VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.150.

<sup>202</sup> VARGAS; ABBAD, loc cit.

<sup>203</sup> Ibid., p.154.

Neste contexto, despontou a educação corporativa como representação do modelo contemporâneo dos sistemas educacionais desenvolvidos pelas empresas, assim definida por Marisa Éboli:

Educação corporativa é um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão de pessoas com base em competências, devendo portanto instalar e desenvolver nos colaboradores (internos e externos) as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo e permanente vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais.<sup>204</sup>

Os sistemas de educação corporativa costumam congregam suas ações no que se denomina *Universidade Corporativa*.<sup>205</sup> Vargas & Abbad explicam que embora os termos *Educação Corporativa* e *Universidade Corporativa* tenham surgido simultaneamente no ambiente organizacional, havendo inclusive autores que os tratem como sinônimos<sup>206</sup>, e apesar de diversos princípios e práticas que orientam as universidades corporativas poderem ser utilizados em qualquer organização, "nem toda organização precisa ou vai criar esse tipo de unidade educacional em sua estrutura".<sup>207</sup>

Segundo Mark Allen, a *Universidade Corporativa* é uma entidade educacional que atua como ferramenta estratégica, projetada para ajudar a empresa a cumprir sua missão por meio de "atividades que cultivem a aprendizagem individual e organizacional", bem como o "conhecimento e a sabedoria".<sup>208</sup>

---

<sup>204</sup> EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004. Por "competências", entende-se a "combinação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional", implicando a agregação de valor econômico e social aos indivíduos e às organizações, tendo em vista que contribuem para o alcance dos objetivos organizacionais, expressando o "reconhecimento social sobre a capacidade de determinada pessoa". Em relação às dimensões da competência, destaca-se que o "conhecimento" constitui um "conjunto de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo" num determinado contexto, ao passo que "habilidade" é a "capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento" e a "atitude" se relaciona com "aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho". (FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.98-100).

<sup>205</sup> É o caso da obra "Educação Corporativa: muitos olhares", utilizada como referência para o desenvolvimento da presente pesquisa, a qual aplica os referidos termos como equivalentes. (EBOLI, Marisa (Org.). **Educação corporativa: muitos olhares**. São Paulo: Atlas, 2014. p.16).

<sup>206</sup> Ver nota 207.

<sup>207</sup> VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.150.

<sup>208</sup> Tradução livre. ALLEN, Mark. What is a corporate university, and why should an organization have one? *In*: ALLEN, Mark. (Org.). **The corporate university handbook**. New York: AMACOM, 2002. p.9.

No mesmo sentido, Jeanne Meister define *Universidade Corporativa* como "um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização".<sup>209</sup> A definição apresentada por Meister indica que o termo "universidade corporativa" é mais restritivo, de modo que é possível compreender que se trata de uma estratégia adotada para instrumentalizar a educação corporativa.

As universidades corporativas foram criadas em razão da percepção das empresas quanto à "rápida obsolescência do conhecimento" e da constatação da incapacidade, não só das instituições de ensino superior, mas também do sistema de ensino em sua totalidade, de desenvolver uma força de trabalho de alta qualidade nos moldes das metas e dos resultados estratégicos reais da instituição, capaz de "operar com sucesso" num mercado global cada vez mais competitivo.<sup>210</sup>

Sua missão também é "promover a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação) através de um processo de aprendizagem ativa e contínua".<sup>211</sup>

De acordo com Jeanne Meister, as forças que sustentam o surgimento das universidades corporativas são cinco: a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da "economia do conhecimento"; a redução do prazo de validade do conhecimento; o novo foco na capacidade de "empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda" ao invés do "emprego para a vida toda"<sup>212</sup>; e uma mudança fundamental no mercado da educação global: "as organizações tornam-se educadoras".<sup>213</sup>

Para as empresas, a educação corporativa surge como uma vantagem competitiva sustentável.<sup>214</sup> Meister afirma que a base do poder das universidades corporativas está centrada em dez objetivos e princípios:

---

<sup>209</sup> MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. p.29.

<sup>210</sup> EBOLI, Marisa (Org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. São Paulo: Atlas, 2014. p.18.

<sup>211</sup> EBOLI, loc. cit.

<sup>212</sup> A diferença não é apenas semântica, mas representa a ruptura com o paradigma da estabilidade, um dos elementos característicos do modelo fordista de produção.

<sup>213</sup> MEISTER, op. cit., p.1, 10.

<sup>214</sup> Ibid., p.1. Marisa Eboli aponta que o capital intelectual será o fator de diferenciação das empresas, sendo este a principal vantagem de se implantar uma universidade corporativa. (EBOLI, loc. cit., p.20).



1. Oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização.
2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem.
3. Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas.
4. Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã.
5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem.
6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado.
7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o "autofinanciamento" pelas unidades de negócios.
8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem.
9. Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos.
10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.<sup>215</sup>

No Brasil, esse novo modelo de educação corporativa surgiu na década de 1990, mas a sua expansão ocorreu de maneira mais considerável no início do século XXI, estimando-se que atualmente existam mais de 500 universidades corporativas no Brasil.<sup>216</sup>

Tais sistemas de educação corporativa, todavia, não estão isentos de paradoxos, na medida em que se assentam sob as premissas do modelo contemporâneo de organização econômica.

---

<sup>215</sup> MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. p.30-31. Marisa Éboli considera que são princípios de sucesso da educação corporativa: competitividade, perpetuidade, conectividade, disponibilidade, cidadania, parceria e sustentabilidade. Tais princípios devem se concretizar por determinadas práticas. A competitividade se efetivaria por meio da obtenção do comprometimento e envolvimento da alta cúpula da empresa com os sistemas de educação e o alinhamento destes com as estratégias do negócio. A perpetuidade se daria com a responsabilização de líderes e gestores pelo processo de aprendizagem para que a educação corporativa seja veículo de disseminação da cultura empresarial. A conectividade, por meio da implantação de um modelo de gestão do conhecimento que estimule o compartilhamento de conhecimentos organizacionais e troca de experiências, contemplando o público interno e externo, bem como a criação de mecanismos de gestão que favoreçam a construção social do conhecimento. A disponibilidade se daria pela utilização da tecnologia. A cidadania se concretizaria pela integração de programas educacionais e projetos sociais e pelo estímulo à formação de atores sociais dentro e fora da empresa e a construção social do conhecimento organizacional. As parcerias se dariam pelo estabelecimento de formas de cooperação com outras instituições (externa) e com comprometimento dos líderes e gestores para estimular a participação de todos nos programas educacionais. Por fim, a educação corporativa poderia viabilizar a sustentabilidade empresarial, tornando-se um centro de agregação de resultados para o negócio. (EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004). Sobre a utilização da educação corporativas com vistas à sustentabilidade empresarial, consultar: JACOB, Cristiane Bassi. Educação corporativa para sustentabilidade. **Revista de Direito Educacional**, v.1, n.2, p.120-144, jul./dez. 2010.

<sup>216</sup> EBOLI, Marisa (Org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. São Paulo: Atlas, 2014. p.22.

## 2.2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA: O PARADOXO DA ALOCAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO

Os paradoxos da educação corporativa decorrem do seu próprio gene: o modelo de produção pós-fordista.<sup>217</sup>

A partir da Revolução Industrial, a gestão empresarial vem sendo aprimorada, em especial com a adoção dos modelos taylorista<sup>218</sup>, fordista<sup>219</sup> e toyotista de produção. Critérios científicos são utilizados para que o trabalho seja prescrito em todas as suas variáveis, visando à eliminação dos tempos mortos, ao incremento da produção e à obtenção de lucros.<sup>220</sup>

O *toyotismo* surge a partir da década de 1970 como resposta à crise estrutural do capitalismo<sup>221</sup>, incorporando alguns elementos do sistema de gestão anterior (fordismo),

---

<sup>217</sup> A expressão "pós-fordista" representa o modelo contemporâneo de produção de matriz toyotista, mas com arranjos do taylorismo-fordismo. O termo também será utilizado como sinônimo de "toyotismo".

<sup>218</sup> O modelo taylorista surgiu de forma concomitante à transição do Estado Liberal de Direito para o Estado Social de Direito. Elaborado pelo engenheiro Frederick Taylor, entre o final do século XIX e início do século XX, teve com o objetivo racionalizar a organização produtiva, por meio da separação entre as tarefas de concepção e execução do trabalho e controle do tempo, para o fim de neutralizar a resistência operária e viabilizar o aumento da produção capitalista. *O exercício de apenas um tipo de tarefa, imposto pela mecanização do trabalho, ocasionou a limitação da capacidade de aperfeiçoamento das aptidões e a precarização do conhecimento.* (DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno.** São Paulo: LTr, 2006. p.153-154).

<sup>219</sup> O fordismo, sistema que modificou o processo artesanal de produção industrial por Henry Ford e incorporou os princípios do taylorismo, foi adotado a partir de 1914, porém foi intensificado após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945-1973). Foi incorporado no Brasil até a década de 1990, embora possamos afirmar que ainda hoje persiste, porém agora mitigado pelas diretrizes do toyotismo. (HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.125). Segundo Gabriela Neves Delgado, "apesar de o binômio taylorismo/fordismo propiciar, pela forma de organização do trabalho, o aumento do número de trabalhadores em torno do processo produtivo, desconsiderava a qualidade do homem-trabalhador como sujeito da produção, impossibilitando-o de pensar, ser criativo e inovador". (p.161).

<sup>220</sup> WALLERSTEIN, Immanuel. **O capitalismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1985. p.11.

<sup>221</sup> Segundo Ricardo Antunes, é bastante complexa a compreensão dos elementos essenciais da crise, tendo em vista que no mesmo período ocorreram transformações intensas de ordem econômicas, sociais, políticas e ideológicas, as quais repercutiram no "*ideário, na subjetividade e nos valores constitutivos da classe-que-vive-do-trabalho*". O autor indica que principais elementos da crise foram: 1) queda da taxa de lucro decorrente, entre outros fatores, do incremento do preço da força de trabalho auferido pelas lutas sociais dos anos 1960; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, que se mostrou incapaz de reagir ao declínio do consumo, decorrente, em grande medida, do desemprego estrutural; 3) hipertrofia financeira, assumindo autonomia em face dos capitais produtivos, "colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização"; 4) concentração maior de capitais em decorrência de fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; 5) crise do Estado Social, de modo a ocasionar a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; e 6) incremento acentuado das privatizações, com forte tendência às desregulamentações e à flexibilização do processo

mas inovando ao apresentar como fatores constitutivos o minimalismo (produção enxuta e objetiva), o formato horizontalizado de gestão, a redução de postos de trabalho, a flexibilidade e a busca pela qualidade total e pelo trabalhador polivalente.<sup>222</sup>

De acordo com Ricardo Antunes, o toyotismo trouxe novas formas de intensificação do trabalho, desenvolvendo um padrão produtivo organizacional tecnologicamente avançado, destacando-se como principais traços característicos desse modelo:

- 1) é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;
- 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
- 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas [...]
- 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. [...]
- 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, tem uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. [...] Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, *kanban*, *just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação do desperdício, "gerência participativa", sindicalismo na empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo.

---

produtivo, do mercado e da força de trabalho. (ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001. p.29-30, 35). A referida crise impulsionou a "reestruturação produtiva", processo fortemente estimulado no ambiente competitivo criado pela globalização, constituído para implementar alterações significativas na configuração dos sistemas produtivos, de modo a aplicar novas tecnologias, formas distintas de organização do trabalho e de processos gerenciais e institucionais, com vistas a superar as limitações e deficiências do modelo taylorista-fordista, racionalizando recursos e reduzindo custos de produção. (BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; LIMA, Antonio Almerico Biondi. **Trabalho e educação: bases conceituais**. Brasília: SESI, 2002. v.1. 178 p.)

<sup>222</sup> Márcio Túlio Viana esclarece que a polivalência nem sempre significa plena utilização das capacidades do trabalhador, pois "estudos indicam que a tão decantada polivalência se resume em manipular várias máquinas ou controles ao mesmo tempo. Assim, como disse alguém, exige-se que o trabalhador individual incorpore as forças do coletivo." (VIANA, Márcio Túlio. A proteção social do trabalhador no mundo globalizado: o direito do trabalho no limiar do século XXI. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n.37, p.161, 2000).

7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo *grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava; [...]*<sup>223</sup>

Além disso, um dos elementos nucleares do toyotismo é a terceirização que, segundo Gabriela Neves Delgado, tende a precarizar a força de trabalho e otimizar as forças produtivas, sobretudo por ocasionar o decréscimo no número de empregos formais, ampliar o desemprego, estimular processos de alta rotatividade de mão de obra, aumentar o risco de acidentes de trabalho, contribuir para o enfraquecimento das entidades sindicais e estimular a competitividade entre os trabalhadores.<sup>224</sup>

De acordo com Sadi Dal Rosso, os elementos constitutivos de cada um dos modelos de produção não são estanques, mas se incorporam, multiplicando os fatores de intensidade do trabalho<sup>225</sup>:

Isso quer dizer que graus de intensidade obtidos em uma práxis de trabalho podem ser – e frequentemente o são – absorvidos pela práxis que a sucede. Basta lembrar o fascínio que o sistema fordista exerceu sobre a concepção do sistema toyotista. O ritmo e a velocidade que o fordismo conseguiu imprimir ao trabalho são reproduzidos no toyotismo, que por sua vez procura, com uma pertinência inquebrantável, corrigir sistematicamente os fatores de desperdício que aquele apresenta em decorrência de seu princípio de produção em massa e em grande escala. O engenheiro Ohno fica embevecido pelos elementos do sistema Ford de produção. A produção em cadeia, por exemplo, é mantida no sistema Toyota com as modificações necessárias.<sup>226</sup>

---

<sup>223</sup> ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001. p.54-55. (grifos acrescidos). Criado pelo engenheiro Ohno e, portanto, também denominado "ohnismo", o modelo japonês de organização e gestão do trabalho se destaca pelos seguintes elementos: sistema de emprego vitalício (característica identificada apenas na gênese do modelo); políticas salariais e de incentivo, baseadas no tempo de serviço e no controle implícito do grupo; o comprometimento a partir de uma visão empresarial corporativa, além de processos decisórios participativos, com sistemas de comunicação abrangentes e eficazes, aliados a inovações tecnológicas constantes de intensificação da produção. (KOLIVER, Andréa. Toyotismo: uma nova relação entre capital e trabalho? *In*: HORN, Carlos Henrique; COTANDA, Fernando Coutinho. **Relações de trabalho no mundo contemporâneo**: ensaios multidisciplinares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p.159-186).

<sup>224</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.185.

<sup>225</sup> A Sociologia aponta que o cenário no qual os trabalhadores contemporâneos estão inseridos é da intensificação do trabalho. Para Sadi Dal Rosso, "intensificar é exigir mais trabalhos e resultados superiores no mesmo espaço de tempo". (DAL-ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. p.45).

<sup>226</sup> *Ibid.*, p.68.

Helena Hirata afirma que do operário "toyotista" é requerida a entrega da subjetividade: "o recurso à inteligência, à capacidade de inventar e de criar remetem à pessoa, mais do que ao indivíduo, e essa pessoa é sujeito e considerado capaz de se implicar, de mobilizar seus recursos próprios em vista da atividade produtiva".<sup>227</sup> As pessoas são vistas pelos administradores de acordo com o seu "compromisso pessoal" e com base na sua identificação com a empresa. É por isso que as organizações buscam pessoas "inteiras, formadas de 'corpo e mente'"<sup>228</sup>, sobressaltando o controle das subjetividades no trabalho.

Do trabalhador é exigida especialização, capacidade de compreensão do macroambiente empresarial, habilidade para trabalhar em equipe e resolver problemas (não só do seu segmento, mas de toda a produção).<sup>229</sup>

Esses atributos são reforçados pela velocidade das transformações de tudo o que existe, de modo que o lapso entre o surgimento, a aplicação e a transformação das coisas está cada vez menos perceptível, não sendo exagero asseverar que, a cada ano, dobra o volume de informações a que o indivíduo é submetido.<sup>230</sup>

---

<sup>227</sup> Conforme HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. *In*: CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997. p.25. André Gorz também afirma que no toyotismo "o que é prescrito é a subjetividade, ou seja, precisamente isso que somente o operador pode produzir ao 'se dar' à sua tarefa". Por isso, "as qualidades impossíveis de demandar, e que dele são esperadas, são o discernimento, a capacidade de enfrentar o imprevisto, de identificar e resolver os problemas. 'A ideia do tempo como padrão do valor não funciona mais. O que conta é a qualidade da coordenação'." (GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005. p.18).

<sup>228</sup> SALIM, Jean Jacquer. Sobre pessoas e organizações. *In*: FARO, Clóvis. **Administração bancária**: uma visão aplicada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p.247.

<sup>229</sup> André Gorz aponta que os trabalhadores pós-fordistas devem utilizar no processo de produção os conhecimentos adquiridos não só no ensino formal, mas também em jogos, esportes de equipe, nas lutas, disputas, atividades musicais, teatrais etc., a ponto de o indivíduo buscar aprender xadrez para adquirir a habilidade do raciocínio lógico e fazer frente às tarefas que precisa desempenhar na empresa, busca jogar futebol ou vôlei para desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, voltando tudo isso para suas necessidades laborais. (GORZ, op. cit., p.19).

<sup>230</sup> Elian Alabi Lucci faz uma construção bastante interessante sobre a absorção desse volume de informações pelos indivíduos, aduzindo que "o homem, definido pelo poeta clássico grego Píndaro como 'aquele que esquece', 'o esquecedor', pensou que a máquina poderia ajudá-lo a lembrar. Mas a máquina multiplicou o número de informações com que o homem lida a cada dia, chegando a níveis absurdos. Hoje uma pessoa pode ter acesso num só dia a um número equivalente de informações que um sujeito teria a vida inteira na Idade Média", motivo pelo qual "os cérebros se tornam verdadeiras esponjas, onde a informação entra num momento e, já descartável, é atirada ao lixo da memória, logo em seguida. As pessoas se expõem ao estresse informativo, recebendo esse bombardeio desordenado, sem ter controle sobre isso e sem saber como se proteger, ou pelo menos, como selecionar de maneira correta.". (LUCCI, Elian Alabi. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2015).

Nicolau Sevcenko observa que, no atual estágio da civilização, vive-se a *síndrome do loop da montanha-russa*, descrita como um novo surto dramático de transformações tecnológicas, de tal modo que "a escala das mudanças desencadeadas a partir desse momento é de uma tal magnitude que faz os dois momentos anteriores parecerem projeções em câmara lenta".<sup>231</sup>

Tais perspectivas, aliadas aos elementos-chave do pós-fordismo, possuem implicação direta na qualificação profissional do trabalhador. Contudo, na dinâmica pós-fordista, a concepção de "qualificação" não assume contornos nítidos, na medida em que, sendo "qualidade total" e "flexibilidade" as palavras-chave, o objetivo a ser alcançado pelo trabalhador não é rigidamente preestabelecido, tampouco imutável. O trabalhador apenas precisa estar preparado para assumir quaisquer "desafios", para os quais não há padrão educacional formal definido.

Estar qualificado dentro do padrão pós-fordista é estar pronto para executar qualquer tarefa e, portanto, possuir excelência técnica, ser criativo, proativo, inovador, entender da dinâmica global e por isso falar várias línguas, ter bom relacionamento, dentro e fora do ambiente de trabalho e, em razão disso, saber trabalhar em equipe, contribuir para o atingimento dos objetivos da empresa, ser flexível, vestir a camisa, deter sentimento de pertença e também ter consciência de que deverá estar integrado num processo contínuo de aprendizagem, que se dará interna e externamente.

Isso porque, para algumas organizações, o capital intelectual passou a compor o valor de mercado da empresa. Jean Jacques Salim cita a experiência pioneira de

---

<sup>231</sup> Sevcenko constroi a representação histórica do nosso tempo como se fossem fases de uma viagem no famoso brinquedo dos parques de diversão, a montanha-russa, de tal modo que a *primera fase*, que representa o século XVI até meados do século XIX, sintetiza a experiência da ascensão contínua, metódica e persistente situação em que "as elites da Europa ocidental entraram numa fase de desenvolvimento tecnológico que lhes asseguraria o domínio de poderosas forças naturais, de fontes de energia cada vez mais potentes, de novos meios de transporte e comunicação, de armamentos e conhecimentos especializados" (SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: o loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p.14). A *segunda fase* teria ocorrido de 1870 até meados do século XX, ou seja, da Rev. Científico-Tecnológica até a Grande Guerra, em que "num repente nos precipitamos numa queda vertiginosa, perdendo as referências do espaço, das circunstâncias que nos cercam e até o controle das faculdades conscientes." (p.15). Esse foi um período de muitas inovações, a exemplo das aplicações da eletricidade, a criação das usinas hidro e termelétricas, o uso dos derivados do petróleo, o surgimento das indústrias químicas, o desenvolvimento de novos meios de transporte como transporte, como os transatlânticos, carros, caminhões, motocicletas, trens, expressos e aviões, além de novos meios de comunicação, como o telégrafo com e sem fio, o rádio, os gramofones, a fotografia, o cinema, não sendo demais lembrar que "esse foi o momento no qual surgiram os parques de diversões e sua mais espetacular atração, a montanha-russa é claro". Assim, na passagem para o século XX, o mundo já era praticamente tal como o conhecemos. (p.14-15).

um grupo empresarial que, em busca da maximização do seu valor de mercado, criou a seguinte equação:

**Valor de mercado = valor contábil + capital intelectual**

A fim de gerenciar o *capital intelectual*, é necessário medi-lo e avaliá-lo. Logo, admitiu-se que seja constituído de dois elementos: *capital humano* e *capital estrutural*. Este, por sua vez, decompõe-se em capital de clientes e capital organizacional. E este último desdobra-se em capital de inovação e capital de processos. Assim concebido, *o capital intelectual foi tomado como um agregado de valores intangíveis não captados pela contabilidade financeira*. Foi definido como a posse de conhecimento, experiência aplicada, tecnologia organizacional, relacionamento com os clientes e habilidades profissionais que conferem à Skandia uma vantagem competitiva no mercado. Seus elementos formadores também foram definidos: *capital humano é o agregado de conhecimentos, habilidades e capacidade dos empregados em prover soluções aos clientes*. O capital estrutural consiste em tudo que resta quando os empregados vão para casa: base de dados, arquivos, *softwares*, manuais, marcas registradas, estrutura organizacional etc.<sup>232</sup>

A qualificação profissional passa, portanto, a ocupar o lugar central na dinâmica pós-fordista, sendo exigida como pressuposto para inserção e manutenção no mercado de trabalho, bem como para definição da hierarquia dos postos de trabalho e da remuneração dos trabalhadores.

Gabriela Neves Delgado, amparada nas pesquisas de David Harvey<sup>233</sup>, esclarece que atualmente a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho ocorre

---

<sup>232</sup> A perspectiva de consideração do "conhecimento" dos trabalhadores como "bem" que se incorpora ao patrimônio da empresa e da produção de conhecimento pelas empresas, foi disseminada a partir da década de 1990, após a divulgação de duas reportagens de capa da revista americana "Fortune – 'Brainpower' (1991) e 'Your company's most valuable asset: intellectual capital" (1994) – assinadas por Thomas Steward". A partir daí expandiu-se a utilização de termos como: "capital intelectual, capital humano, ativos ocultos, ativos intangíveis, gestão do conhecimento (*knowledge management*) e organizações que aprendem (*learning organization*)". Salim menciona que os primeiros teóricos a abordar essa perspectiva foram: "Alvin Toffler (*Powershift*, 1990), Peter Senge (*The Fifth discipline*, 1990), Robert Reich (*The work of nations*, 1991), James Brian Quinn (*The intelligent enterprise*, 1992)". Outra obra de destaque citada pelo autor é a de Nonaka e Hirotaka Takeuchi (*The knowledge-creating company*), na qual os autores procuraram desvendar o motivo do sucesso das empresas japonesas, descobrindo que "as empresas japonesas têm sido bem-sucedidas devido a suas habilidades e *expertise* na 'criação de conhecimento organizacional'", o que abrange a "capacidade da empresa como um todo para criar novo conhecimento, disseminá-lo através da organização e incorporá-lo nos produtos, serviços e sistemas". (SALIM, Jean Jacques. Sobre pessoas e organizações. *In*: FARO, Clóvis. **Administração bancária: uma visão aplicada**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p.245, 247) É assim que, com a finalidade de mensurar o "capital intelectual", que passou a ser um ativo valioso no mercado, as empresas passaram a adotar um "sistema engenhoso de índices para lançar o conhecimento e as habilidades de funcionários altamente treinados, junto com outros fatores como relações com o cliente, reputação da empresa no mercado e sua tecnologia de informática." (PROBST, Gilberto; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2009. p.13).

<sup>233</sup> HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.143.

de maneira includente para trabalhadores altamente qualificados, mas excludente para a grande maioria que não possui qualificação. A inserção ocorre das seguintes formas:

[...] no caso dos *trabalhadores sem qualificação ou semiquualificados, por formas precárias*, mediante processos de subcontratação e de contratação temporária (o que acentuou, sobretudo, a contratação por tempo determinado e a prática da terceirização, respectivamente).

No caso dos *trabalhadores altamente qualificados, mediante contratos de trabalho que garantem certa estabilidade e alguns direitos trabalhistas, privilégio do sistema, exclusivo para poucos [...]*.

Na dinâmica econômica o que se percebe é que o mercado vem exigindo uma grande demanda de trabalhadores sem qualificação ou semiquualificados para compor o setor de serviços.<sup>234</sup>

---

<sup>234</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.183. (grifos acrescentados). Márcio Túlio Viana ensina que os trabalhadores da empresa moderna se dividem em três grupos: "1. *Um núcleo cada vez mais qualificado e reduzido, com bons salários, fringe benefits, perspectivas de carreira e certa estabilidade*. De um trabalhador desse grupo se exige mobilidade funcional e geográfica, disposição para horas-extras e – sobretudo – identificação com a empresa, como se ela fosse *uma coisa dele*. 2. *Os exercentes de atividades-meio, como secretárias e boys, além de operários menos qualificados, trabalhando em tempo integral*. A rotatividade é grande, os salários são baixos e as perspectivas de carreira quase inexistem. É sobretudo o temor do desemprego que os faz submeter-se a qualquer condição. 3. *Um grupo de trabalhadores eventuais, ou a prazo, ou a tempo parcial*. Quase sempre desqualificados, transitam entre o desemprego e o emprego precário, e por isso são os mais explorados pelo sistema. É aqui que se encontra o maior contingente de mulheres, jovens e (no caso de países avançados) imigrantes. Esse grupo, tal como o anterior, tende a ser descartado para as parcerias." (VIANA, Márcio Túlio. A proteção social do trabalhador no mundo globalizado: o direito do trabalho no limiar do século XXI. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n.37, p.160-161, 2000).

André Gorz aponta que a empresa pós-fordista tende a se preocupar apenas com a capacitação dos trabalhadores do centro; em relação aos demais, "ela se desfaz, às expensas deles, dos custos da sua formação contínua [...]". André Gorz aponta para o "advento do auto-empresendedor", característica do pós-fordismo, no qual "cada um deverá se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos". Cada trabalhador deverá "gerir seu capital humano ao longo de sua vida, deverá continuar a investir em estágios de formação e compreender que a possibilidade de vender sua força de trabalho depende do trabalho gratuito, voluntário, invisível, por meio do qual ele poderá reproduzi-la". (GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005. p.19).

Entretanto, *há ainda um outro paradoxo a ser resolvido: o avanço da precarização sobre os trabalhadores de maior nível de escolaridade. Pesquisas apontam que com o crescimento das contratações flexíveis, "profissionais de alta escolaridade" estão se aproximando da experiência de trabalho precário vivida há tempos por trabalhadores de baixa escolaridade.* (TOSTA, Tânia Ludmila Dias. **Antigas e novas formas de precarização do trabalho**: o avanço da flexibilização entre profissionais de alta escolaridade. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2008). Há que se ressaltar também a precarização das próprias relações de emprego, sobretudo no que diz respeito à desvalorização do trabalho humano pelo pagamento de salários irrisórios, à violação de direitos trabalhistas, entre outros. *A superação dessas formas de precarização deve envolver a integração da dimensão "educação" à dimensão "trabalho digno", pois de nada adianta a sociedade ser composta por uma massa de "doutores", se estes vivenciarem situações de trabalho degradantes.*



A noção de empregabilidade é apontada por Helena Hirata como sendo a "passagem da situação de desemprego para a de emprego (saída do desemprego e ingresso no contingente de empregados)".<sup>235</sup> Nesse sentido, a acepção do termo também poderia ser "formulada de maneira positiva, como 'capacidade de obter um emprego'".<sup>236</sup>

E assim, conforme assevera Helena Hirata, dentro do escopo ideológico e político do conceito, a empregabilidade passa a estar associada a políticas de seleção adotadas pelas empresas, cuja consequência é "*transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso dos plans sociaux, ao trabalhador. Um trabalhador 'não empregável' é um trabalhador não formado para o emprego, não competente, etc.*". Nesse contexto, "*o acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação*, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual".<sup>237</sup>

As políticas públicas educacionais não se mostram suficientes para atender às exigências decorrentes da superação da *economia industrial*, baseada em habilidades manuais, pela *economia da informação*, ancorada no conhecimento, na qual a aprendizagem transformou-se não apenas num ato isolado de instrução, mas num

---

<sup>235</sup> Nota da autora: "Cf. a literatura francesa recente sobre a questão: B. Gazier, 1990; Sociologie du Travail, 'Sortir du chômage?', 4/90"

<sup>236</sup> GAZIER apud HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997. p.32/33.

<sup>237</sup> Ibid, p.33. A exigência de qualificação, embora pressuposto de empregabilidade, não se aplica de maneira uniforme a todos os segmentos do mercado. Há um contingente de mão de obra que não precisa estar qualificada, conforme destaca Gaudêncio Frigotto: "o impacto sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, a quantidade de trabalho e a qualificação é crucial. Ao mesmo tempo que se demanda uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (um número cada vez mais reduzido que, de acordo com vários estudos, não ultrapassa a 30% da população economicamente ativa) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, *para a grande massa de trabalhadores "precarizados" temporários ou simplesmente excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso, de escolarização, não se coloca como problema para o mercado*" (FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; APPLE, Michael W. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p.91. (grifos acrescidos).

processo contínuo que requer que as pessoas aprendam de forma rápida e constante para fazer face aos avanços tecnológicos e à competição global.<sup>238</sup>

Aliado a isso, em geral, os sistemas de educação corporativa não se revelam abertos a todos os empregados da empresa, sendo direcionados, em grande medida, apenas aos escalões mais altos. Ademais, nem todos os sistemas de educação corporativa conseguem atingir a dimensão "educação", de modo a oferecer uma formação mais integral ao ser humano e permitir a evolução das suas potencialidades, com vistas à sua emancipação.<sup>239</sup>

Via de regra, tais sistemas de educação corporativa se destinam aos níveis de gerência e quando atingem os trabalhadores do segmento da produção, são pautados na disseminação de treinamento instrumental, com foco exclusivo na atividade produtiva.<sup>240</sup>

Trata-se do que Gabriela Neves Delgado chama de predomínio do "valor da habilidade para o trabalho", em decorrência do qual "os empregados, na tentativa de se especializarem e de reciclarem seus conhecimentos, passam a frequentar inúmeros

<sup>238</sup> VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006.p.153. Sobre a insuficiência das políticas públicas, basta ressaltar que, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, em 2013 o Brasil ainda possuía um contingente de 13,3 milhões de pessoas analfabetas. Se considerado o analfabetismo funcional, o Brasil tem 18,1% de pessoas com 15 anos de idade ou mais, que sequer têm noções básicas de interpretação, redação e cálculo. Isso significa que aproximadamente 27 milhões de brasileiros têm impedida a sua participação social efetiva e a sua inserção protegida no mercado de trabalho. Esses números só não são maiores porque a PNAD utiliza dados objetivos para mensurar a taxa de analfabetismo funcional (são considerados analfabetos funcionais pessoas com 15 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo em relação ao total de pessoas com a mesma idade) sem que, para a conclusão do estudo, fosse sopesada a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. (Consultar INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2013**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015). É assim que se compreende que, se as políticas públicas são incapazes de resolver o problema do analfabetismo, quanto menos o de manter os trabalhadores continuamente qualificados para o trabalho nos padrões exigidos pelo mercado.

<sup>239</sup> Conforme notas do 3.º Simpósio Internacional de Educação Corporativa ocorrido entre os dias 19 e 20.11.2015, no qual foram divulgados os resultados preliminares da 3.º Pesquisa Nacional de Educação Corporativa. Foi Henri Wallon (1879-1962) quem primeiro desenvolveu a ideia da formação integral do ser humano, a qual envolve as dimensões intelectual, afetiva e social. Sua teoria foi fundamentada em quatro elementos básicos inter-relacionados: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. (FERRARI, Márcio. **Henri Wallon, o educador integral**. Disponível em: <[revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml)>. Acesso em 03 abr. 2016). Sobre a teoria de Henri Wallon, consultar: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

<sup>240</sup> Conforme notas do 3.º Simpósio Internacional de Educação Corporativa ocorrido entre os dias 19 e 20.11.2015, no qual foram divulgados os resultados preliminares da 3.º Pesquisa Nacional de Educação Corporativa.

cursos em busca de maior número de informações possível", entretanto, quando são dispensados "não estão, ainda, suficientemente qualificados para ocupar outras funções, senão aquelas que exerciam na empresa onde houve a ruptura do vínculo empregatício".<sup>241</sup>

Alípio Casali aponta ser urgente a aproximação entre a necessidade de elucidação e reflexão "sobre o quadro de transformações em processo no mundo do trabalho e as novas exigências educacionais que ele impõe", bem como sobre as soluções que possibilitem acesso permanente dos trabalhadores "às oportunidades de emprego e, na situação de trabalho, um desempenho compatível com as novas exigências econômicas, tecnológicas e gerenciais".<sup>242</sup>

Deve-se considerar ainda que a ativação das potencialidades emancipatórias da educação não ocorre com o simples acúmulo de informação. Gabriela Neves Delgado destaca que, embora a revolução tecnológica tenha propiciado a difusão instantânea de informações globais, "paradoxalmente, a proliferação de informações pode gerar alienação", pois:

[...] a velocidade com que os homens as obtêm dificulta transformá-las em verdadeira fonte de conhecimento, na própria estruturação do saber humano. [...] Nesse contexto, sob o manto da superficialidade e da "afasia cultural", os trabalhadores são facilmente manipulados pelo sistema, o que lhes impede de formar consciência crítica para contestá-lo.<sup>243</sup>

O reducionismo da prática educativa pode ser revelado como uma grande limitação para a educação corporativa, dificultando "o real aprendizado, a educação e a emancipação do funcionário como ser pensante", pois "a simples transmissão de informações por meio de um ensino de forte base funcionalista não possibilita o desenvolvimento do espírito crítico dos funcionários".<sup>244</sup>

Há que se superar a polarização da educação profissional constituída, tradicionalmente, por uma perspectiva voltada para a *pedagogia das competências*,

---

<sup>241</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.184.

<sup>242</sup> CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do Trabalho. São Paulo: EDUC, 1997. p.15.

<sup>243</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.172. (grifos acrescidos).

<sup>244</sup> Sobre a utilização das universidades corporativas como espaços de doutrinação, sugere-se a leitura de CONSTANT VERGARA, Sylvia; BRAUER, Marcus; CORTAT ZAMBROTTI GOMES, Ana Paula. Universidades corporativas: educação ou doutrinação? **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v.6, n.3, p.190, 2005.

de matiz neoliberal, na qual "a educação profissional (sua concepção e estruturação curricular e conteúdos) passa a ser regida por uma orientação estritamente pragmática e técnico operacional", por uma *perspectiva pedagógica abrangente, humanista e interdisciplinar* que propicie aos trabalhadores formação holística, a fim de que alcancem o patamar de cidadania.<sup>245</sup>

É preciso que se amplie o escopo da educação corporativa para que esse importante espaço de aprendizagem e convívio se volte para a integralidade do ser humano, de modo a viabilizar a sua emancipação. Isso porque, se a educação corporativa deve estar atrelada às estratégias da organização, então esta deve incorporar o desenvolvimento humano nas suas mais variadas dimensões, não só por meio de uma *educação continuada*, mas também mediante uma *educação ao longo da vida*<sup>246</sup>, para o fim de conciliar a atividade empresarial com o alcance dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, os objetivos da República e os princípios da ordem econômica.

### 2.3 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: BASES TEÓRICAS

No contexto da sociedade contemporânea, marcada por gritantes desigualdades sociais e dificuldades de desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a educação pode se constituir em instrumento de inserção do indivíduo no processo de emancipação, viabilizando o resgate do seu protagonismo histórico e social.

---

<sup>245</sup> MANFREDI, Sílvia Maria. Educação profissional. *In*: STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides., ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version. Posição 3857. Sobre uma visão crítica da pedagogia das competências, sugere-se a leitura de RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

<sup>246</sup> A educação continuada "estaria mais atrelada a uma preocupação com certificação, atualização e retreinamento", ao passo que a educação ao longo da vida teria um foco mais amplo, envolvendo toda a aprendizagem que acontece durante a vida do indivíduo. (TIGHT, M. Mythologies of adult/continuing/lifelong education. apud VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.148). Tal distinção teria sido incorporada no relatório sobre a educação para o século XXI, da Unesco, no qual considera que educação ao longo da vida um "bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana". (p.149).

Vinculada à ideia de consciência crítica da realidade, a emancipação, para Miracy Gustin é:

a capacidade de indivíduos e de grupos de permanente reavaliação das estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas do entorno, com o propósito de ampliação das condições jurídico-democráticas de sua comunidade e de aprofundamento da organização e do associativismo com o objetivo de efetivação das lutas políticas pelas mudanças essenciais na vida de determinada sociedade ou grupamento para sua inclusão efetiva no contexto social mais abrangente, quer nacional ou internacional.<sup>247</sup>

Afirma a autora que a emancipação deve estar conectada com concepções complementares de cidadania e subjetividade, sendo a primeira a "democratização de relações para sustentação da diversidade", realizada em espaços públicos e privados (domésticos, produtivos e políticos-comunitários), e a segunda "a *capacidade de autocompreensão, de empoderamento e de responsabilidade do indivíduo em relação a si mesmo e à sua coletividade*".<sup>248</sup>

Desse modo, *para que se revele emancipatória, a educação deve objetivar o pleno exercício da cidadania e a realização das subjetividades. Trata-se de uma educação crítica e problematizadora, que utiliza formas dialógicas e argumentativas na construção, disseminação e produção de conhecimentos aplicados, que considera os sujeitos da aprendizagem como portadores de outros saberes específicos e estimula o compromisso com a sociedade, a partir da identificação e da transformação das condições sociais.*<sup>249</sup>

A educação não deve servir à doutrinação<sup>250</sup>, mas à formação de protagonistas sociais, sujeitos que escolhem seus caminhos (inclusive os do mundo do trabalho) e que escrevem suas histórias em busca de emancipação.

---

<sup>247</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Uma pedagogia da emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.63.

<sup>248</sup> GUSTIN, loc. cit. (grifos acrescidos).

<sup>249</sup> Ibid., p.63-65.

<sup>250</sup> Sobre a utilização da educação como instrumento de doutrinação, consultar: REBOUL, Olivier. **A doutrinação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980. De acordo com o autor, a doutrinação pode se dar das seguintes formas: ensino de doutrina pernicioso, danoso ou cruel; utilização do ensino para propagação de doutrina partidária em oposição à democracia, o que não se confunde com a formação de consciência política; aprendizagem sem permitir a reflexão e questionamento sobre o seu objeto; utilização do argumento de autoridade na prática educativa; ensino com base em preconceitos; ensino fundamentado em determinada doutrina como fosse um dogma com desprezo e desrespeito à existência de outras; ensino, como científico, de algo que não o é; redução do ensino aos fatos e teses favoráveis à sua doutrina; falsificação de fatos favoráveis à

Diversos são os teóricos que analisam os impactos da educação na emancipação humana, entre os quais destacam-se, nesta pesquisa, Theodor Adorno<sup>251</sup>, Paulo Freire<sup>252</sup> e Enrique Dussel.<sup>253,254</sup>

### 2.3.1 Emancipação em Theodor Adorno

Theodor W. Adorno foi um dos expoentes da Escola de Frankfurt, representante da Teoria Crítica, tendo apresentado contribuições importantes para a compreensão do sentido do ato educativo como um ato político com diversas finalidades, entre as quais a construção de "consciências verdadeiras", orientadas para a formação da democracia e superação da barbárie.<sup>255</sup>

---

sua doutrina; seleção arbitrária do objeto de estudo; exaltação de valores danosos à outra sociedade ou indivíduo; propagação do ódio por meio do ensino; e imposição do culto à violência. Sobre a utilização das universidades corporativas como espaços de doutrinação, sugere-se a leitura de CONSTANT VERGARA, Sylvia; BRAUER, Marcus; CORTAT ZAMBROTTI GOMES, Ana Paula. Universidades corporativas: educação ou doutrinação? **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v.6, n.3, p.167-191, 2005.

<sup>251</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995; ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985; ADORNO, Theodor W. et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996; ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

<sup>252</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 49.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

<sup>253</sup> DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977; DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana I: acesso ao ponto de partida da ética**. São Paulo: Loyola, 1977; DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Loyola, 2002; DUSSEL, Enrique D. **1492 - o encobrimento do Outro: a origem do "mito da Modernidade. Conferências de Frankfurt**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

<sup>254</sup> Sobre fundamentos filosóficos da emancipação humana por meio da educação, consultar: AMBROSINI, Tiago Felipe Ambrosini. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n.47, p.378-391, set. 2012, o qual aponta Karl Marx e Immanuel Kant como autores que também expressam essa perspectiva, além dos autores explorados nesta pesquisa.

<sup>255</sup> Definição de barbárie para Adorno: "Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie". (ADORNO, **Educação e emancipação**, p.159-160). (grifos acrescidos).

Para Adorno, "educar para a emancipação é compreender o tecido social e político em que fomos formados", não só as instâncias político-sociais nas quais a educação está envolvida, mas a constituição de um *locus* de sedimentação de aspectos fundamentais para a constituição do ser humano e o alcance de um nível de consciência histórica capaz de evitar a repetição das atrocidades de Auschwitz.<sup>256</sup> Seria elaborar o passado e criticar o presente prejudicado para que não se perpetue.

A obra de maior destaque para o recorte que ora se propõe é *Educação e Emancipação*<sup>257</sup>, resultado da consolidação de uma série de entrevistas radiofônicas concedidas, de 1959 a 1969, a Hellmut Becker, na época diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Plank, em Berlim, num cenário marcado pelos horrores do nazi-fascismo.

Adorno se preocupa com a Formação Cultural, denominada *Bildung*, que "no sentido da formação humana, vai além do ensinar e da mera instrução, representando a dimensão crítica no modo de conceber a relação entre educação, sociedade e cultura"<sup>258</sup>, por esse motivo a educação passa a ter uma relação mais densa com a cultura. O ato educativo se insere no horizonte cultural do educando, conduzindo a "atos criadores, como solidariedade e sensibilidade frente a uma cultura apática, nomeadamente, regressiva, repressiva e mimética".<sup>259</sup>

Para o autor, a concepção tradicional da educação contribuiu para a barbárie, pois está voltada para a severidade, a repressão do medo e para o caráter manipulador, assim definido:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador (o que talvez seja equivocado embora útil para a compreensão) eu o denominaria de tipo de consciência coisificada. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas.<sup>260</sup>

Cabe à educação a identificação das causas da barbárie, "ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada".<sup>261</sup>

---

<sup>256</sup> MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação**: por uma racionalidade ético-comunicativa. Maceió: Edufal, 2014. p 44.

<sup>257</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

<sup>258</sup> MENEZES, op. cit., p 45.

<sup>259</sup> MENEZES, loc. cit.

<sup>260</sup> ADORNO, op. cit., p.124-125.

<sup>261</sup> MENEZES, op. cit., p 49.

Entende Adorno que a experiência formativa se constitui numa relação dialética entre teoria e prática, cujos frutos podem resultar numa "educação com sentido emancipatório"<sup>262</sup>, que engendra um processo autorreflexivo e ocorre efetivamente "quando o sujeito se transforma no seu contato transformador com o objeto na realidade".<sup>263</sup> A semiformação seria "o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria".<sup>264</sup>

A "educação após Auschwitz" teria dois aspectos, um voltado para a primeira infância e outro para o processo de esclarecimento da população, o qual seria mais abrangente e geral, tendo como objetivo a criação de um clima cultural e social que obstaculizaria a repetição da barbárie.<sup>265</sup>

Para Adorno, "pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais", no que se fundamenta a tese de que "a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação".<sup>266</sup>

Na percepção adorniana, a educação crítica é tendencialmente subversiva, sendo necessária para resistir à sociedade vigente responsável pela desumanização, pois "o que se observa é a imposição do homem a um mundo que não se humaniza".<sup>267</sup>

Para o teórico, "*é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência*, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado".<sup>268</sup> A racionalidade instrumental impõe um déficit emancipatório, que pode ser recuperado pela reconstrução de um padrão racional por meio da experiência formativa.

A educação também pode ser a chave para a resistência aos avanços da Indústria Cultural, aquilo que Adorno e Horkheimer assinalaram ser a "mercantilização da cultura", cuja aproximação é o cume da alienação<sup>269</sup>, impedindo "a formação de

<sup>262</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.22 e MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió: Edufal, 2014. p 45.

<sup>263</sup> Ibid., p 47.

<sup>264</sup> ADORNO, Theodor W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In: Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.26.

<sup>265</sup> Id., **Educação e emancipação**, p.123.

<sup>266</sup> Ibid., p.151.

<sup>267</sup> Id., **À guisa de Introdução...**, p.27.

<sup>268</sup> Id., **Educação e emancipação**, p.27. (grifos acrescentados).

<sup>269</sup> "Mas a própria função das ideologias torna-se manifestamente cada vez mais abstrata. A suspeita dos antigos críticos culturais se confirmou: em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos,



indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente".<sup>270</sup> Isso porque, para além da importância dos conteúdos ideológicos, a referida manipulação cultural preenche um vácuo da consciência expropriada "em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais".<sup>271</sup>

O ato educativo não deve se encarregar de modelar pessoas, tampouco deve promover a mera transmissão de conhecimentos, mas sim, empenhar-se na construção de consciências verdadeiras, orientadas para a formação da democracia, pois "uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado".<sup>272</sup> Sob esse aspecto a emancipação assume um sentido de "conscientização" e "racionalidade".<sup>273</sup>

Ao adotar uma perspectiva kantiana, Adorno afirma que o "esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade"<sup>274</sup>, e a autonomia da vontade produzida pela emancipação é um poder contra a barbárie.<sup>275</sup>

Para Adorno, a educação se fundamentaria em dois princípios nucleares: a adaptação e a resistência. Ou seja, serviria para preparação dos homens para se orientarem no mundo, sob pena de se revelar impotente e ideológica, bem como para a formação de uma consciência crítica, tendente à resistência da dominação.<sup>276</sup>

Aponta que a busca pela emancipação não se resume à escola, devendo também abranger todos os planos da vida, e que "as pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência".<sup>277</sup>

mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos." (ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p.56).

<sup>270</sup> ADORNO, Theodor W. et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.8.

<sup>271</sup> ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural**..., p.56.

<sup>272</sup> Id. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.141-142.

<sup>273</sup> MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação**: por uma racionalidade ético-comunicativa. Maceió: Edufal, 2014. p 49.

<sup>274</sup> Adorno resgata de Kant que o "estado de minoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem". Nisso fundamenta a ideia de que "a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular", motivo pelo qual "é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir do próprio entendimento." (ADORNO, **Educação e emancipação**, p.169).

<sup>275</sup> Ibid., p.125.

<sup>276</sup> Ibid., p.143-144.

<sup>277</sup> Ibid., p.183.

Em "Educação e emancipação", Hellmut Becker assevera que é preciso que haja a combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação, pois "num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade", além do que é importante que a possibilidade de emancipação seja traduzida em situações formativas concretas.<sup>278</sup>

Nildo Viana, embora não negue a importância da proposta de Adorno, entende que tal projeto de educação emancipadora é limitado, ao não perceber a necessidade de um projeto mais amplo, contemplando as diversas dimensões sociais, como condição de possibilidade para sua concretização.<sup>279</sup>

Alerta que "não basta a educação pregar a emancipação, buscar a autonomia do indivíduo, pois isto está, impossibilitado, *a priori*, pela sociedade repressiva".<sup>280</sup> Viana entende que a educação é tão coisificada quanto qualquer outro processo social, atingindo educadores e alunos em geral, que reproduzem uma consciência dominada, o que seria mais um obstáculo para uma educação emancipadora.<sup>281</sup>

Critica a separação entre o objetivo e o subjetivo feita por Adorno<sup>282</sup>, por entender que se trata de uma unidade indissolúvel, que só pode ser separada no reino da ideologia. Nem a razão, tampouco a educação podem ser separadas das relações sociais, pois esta é "perpassada pelo mundo administrado e competitivo denunciado por Adorno".<sup>283</sup> Segundo o Autor, Adorno teria deixado de lado a categoria da totalidade, fundamental para o método marxista:

O problema da concepção de Adorno é que ele não percebeu que a totalidade da sociedade capitalista é repressiva e que, portanto, não é possível destacar e isolar uma parte dela e atribuí-la o projeto de libertação humana. A libertação humana é um processo social que requer agentes sociais e estes estão ausentes na concepção adorniana. O curioso é que Marx, um pensador que exerceu influência sobre Adorno, não tenha sido resgatado

---

<sup>278</sup> ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.180.

<sup>279</sup> VIANA, Nildo. Adorno: educação e emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v.2, n.4, p.8, 2005.

<sup>280</sup> Ibid., p.7.

<sup>281</sup> VIANA, loc. cit.

<sup>282</sup> Adorno defende que "como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo." (ADORNO, op. cit., p.121).

<sup>283</sup> VIANA, op. cit., p.7.

por este para efetivar esta análise. A ausência de uma análise das relações sociais concretas, dos fundamentos da sociedade repressiva, fundada no modo de produção capitalista e na luta de classes que o caracteriza, não permite a Adorno ultrapassar uma visão ilusória do processo de emancipação humana.<sup>284</sup>

A modificação da subjetividade depende da modificação da objetividade, assim consideradas as condições objetivas, bem como o inverso também é verdadeiro, tendo em vista que "a esfera da consciência, da cultura e da educação, tem sua gênese nas relações sociais da sociedade repressiva", trazendo consigo essa marca. Trata-se, portanto, de dimensões de mesma natureza, entrelaçadas.<sup>285</sup>

De fato, Adorno não enfrenta tais questões, mesmo diante da provocação feita por Hellmut Becker quanto à aplicação das consequências da necessidade da emancipação ao conjunto do processo de trabalho, considerando que na Alemanha a formação de aprendizes, salvo poucas exceções, implicava a perpetuação de formas de minoridade e que toda a formação no local de trabalho ocorria sob forma de adestramento.<sup>286</sup>

Viana não nega que a educação possui um papel importante na busca da transformação da sociedade, mas essa busca deve incidir de maneira simultânea sobre as relações sociais e sobre a cultura. Não refuta totalmente a proposta adorniana, apenas considera que a superação das suas limitações é requisito para a sua exequibilidade e depende da compreensão da necessidade de uma nova educação, de uma nova escola, de novos educadores, assim como da transformação de diversas esferas sociais.<sup>287</sup>

O autor conclui que o resgate da proposta adorniana de uma educação emancipadora ganha sentido e concreticidade apenas se resgatada de forma crítica e ampliada, englobando o conjunto das relações sociais, como a educação extraescolar, a luta política extrainstitucional, as relações de trabalho, as relações nos locais de moradia e estudo, nos movimentos sociais etc., fortalecendo, assim, para contribuir com o processo de libertação humana.<sup>288</sup>

---

<sup>284</sup> VIANA, Nildo. Adorno: educação e emancipação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, v.2, n.4, p.8, 2005.

<sup>285</sup> VIANA, loc. cit.

<sup>286</sup> ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.179.

<sup>287</sup> VIANA, op. cit., p.8.

<sup>288</sup> Ibid., p.9.

### 2.3.2 Emancipação em Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire foi educador e filósofo, patrono da Educação Brasileira<sup>289</sup>, responsável pela revolução da prática pedagógica a partir da educação popular, circunstância que influenciou a pedagogia crítica mundial.

Com as experiências vividas no Serviço Social da Indústria (SESI), Paulo Freire criou um método próprio de alfabetização, que parte da leitura de mundo do próprio alfabetizando, da identificação de palavras geradoras extraídas da própria realidade daquela determinada comunidade.<sup>290</sup>

Sua principal obra é a *Pedagogia do oprimido*, escrita no Chile no período em que esteve no exílio, em decorrência da ditadura militar. Nesse período morou também nos Estados Unidos (de abril de 1969) e na Suíça (de 1970 a 1980). Declarou que essa foi uma fase muito difícil, mas intelectualmente fértil, pois a partir do olhar externo pode compreender ainda melhor as mazelas da sociedade brasileira. Sentiu na pele a dualidade do opressor *versus* oprimido. Apesar disso, sua obra é cosmopolita, não se reduzindo à regionalidade brasileira ou latina.<sup>291</sup>

Defende Freire que a educação libertadora tem por escopo preservar a ontológica e histórica vocação do homem de "ser mais", pois como oprimido permanece aprisionado no "ser menos". Proibir os homens de "ser mais" é, em si, uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Os oprimidos são "o outro", "os demitidos da vida", "os esfarrapados do mundo", "os condenados da terra".<sup>292</sup>

A Pedagogia do Oprimido não é um manual de libertação do oprimido por pessoas já libertas da opressão, é uma pedagogia que permite que o oprimido liberte a si próprio, por meio de um "parto doloroso", que ocorre após se descobrir "hospedeiro" do opressor, e a partir daí busque também o "ser mais de todos".<sup>293</sup>

---

<sup>289</sup> A Lei n.º 12.612/2012 declarou Paulo Freire patrono da Educação Brasileira.

<sup>290</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

<sup>291</sup> YOUTUBE. **Paulo Freire Contemporâneo - Documentário**. Vídeo (53min10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EzjY0x37E88>. Acesso em: 26 out. 2015.

<sup>292</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.58.

<sup>293</sup> *Ibid.*, p.43, 47.

Libertando-se (em comunhão), os oprimidos podem libertar seus opressores, pois "estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam".<sup>294</sup>

Nesse processo de descoberta, num primeiro momento, quase sempre os oprimidos tendem a resistir à libertação, pois têm o opressor introjetado em si, desejam ser homens na contradição em que sempre estiverem, "o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores dos outros".<sup>295</sup>

Trata-se da sombra testemunhal do opressor que persegue o oprimido, do medo da liberdade, decorrente do sentido alienador das prescrições que transformam a consciência do oprimido em hospedeiro da consciência opressora. Passam, então, a seguir as prescrições do opressor, sem crítica, sem reflexão, temendo o vazio que a expulsão dessa sombra provocaria, que deveria ser preenchida pela sua autonomia e responsabilidade.<sup>296</sup>

O autor apresenta então o trágico dilema dos oprimidos:

Sofrem uma dualidade que se instala na "interioridade" do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de "dentro" de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.<sup>297</sup>

A superação da contradição opressores *versus* oprimidos só tem sentido quando "os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos".<sup>298</sup> É assim que "a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se".<sup>299</sup>

Isso não pode se dar somente em termos idealistas, mas a partir do reconhecimento dos limites da realidade opressora, o que deve servir de motor da

---

<sup>294</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.60.

<sup>295</sup> Ibid., p.44-45.

<sup>296</sup> Ibid., p.46.

<sup>297</sup> Ibid., p.47-48.

<sup>298</sup> Ibid., p.41.

<sup>299</sup> Ibid., p.48.

ação libertadora, ou seja, não se pode pensar em subjetividade sem objetividade e vice-versa, estas devem estar integradas em permanente dialeticidade.<sup>300</sup>

A partir da conscientização crítica dos oprimidos, da superação do medo da libertação, parte-se para a transformação da realidade social, objetiva, que é produto da ação dos homens. Para o autor, pois "quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se 'inserem' nela criticamente".<sup>301</sup>

Pelo humanismo pedagógico ocorre o processo histórico de autorreconhecimento e conhecimento da realidade (o desvendar do mundo) fazendo com que a consciência se transforme em opção, decisão e compromisso.<sup>302</sup>

Ernani Fiori afirma que Freire não tem a ingenuidade de supor que a educação, por si, decidirá os rumos da história, mas tem a coragem de dizer que a educação conscientiza as contradições do mundo, impelindo o ser humano a ir adiante, pois tais contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornando insuportável a acomodação.<sup>303</sup> E continua:

[...] As lutas pela libertação, desde seus primórdios, devem restituir ao homem a sua responsabilidade de reproduzir, isto é, de educar-se e não de ser educado. Nessa emergência de uma autoconsciência crítica de nossos povos, é de vital importância uma reflexão comprometida com a práxis da libertação, que nos permita captar, com lucidez e coragem, o sentido último desse processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem..<sup>304</sup>

Freire afirma que a concepção "bancária" da educação<sup>305</sup> é instrumento de opressão, pois os educandos são meros depositários de palavras ocas<sup>306</sup> e quanto

---

<sup>300</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.48, 50-51.

<sup>301</sup> Ibid., p.53-54.

<sup>302</sup> FREIRE, loc. cit.

<sup>303</sup> FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.29.

<sup>304</sup> FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, v.11, n.01, p.3, 1986.

<sup>305</sup> Freire utiliza essa expressão para contrapor-la à concepção problematizadora de educação. A concepção bancária de educação seria aquela na qual o sujeito é considerado mero depositário de informações, sem refletir sobre elas, sem problematizá-las, como fosse uma conta de banco, em que se vai simplesmente depositando recursos. De acordo com o autor, "os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante", havendo a "perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, conclusivo". É por isso que a educação bancária "repercuta como

mais recebem depósitos menos desenvolvem a consciência crítica, da qual resultaria sua inserção no mundo como transformadores dele.<sup>307</sup> Os homens são vistos como sujeitos da adaptação e do ajustamento, "quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada dos depósitos recebidos".<sup>308</sup> A adaptação lhes transforma em seres dominados ou de fácil dominação. Nessa concepção, ser educado é estar adequado ao mundo.<sup>309</sup>

Na visão dos opressores, a sociedade é boa, organizada e justa, já os oprimidos, homens preguiçosos e ineptos, cuja mentalidade precisa ser ajustada pela sociedade são.<sup>310</sup> Estes últimos são considerados como os "seres de fora", marginalizados, que precisam ser integrados, incorporados. Mas, para Freire, tais homens jamais estiveram "fora de", senão inseridos numa estrutura que os conforma em "seres para o outro", motivo pelo qual a própria estrutura que os oprime precisa ser transformada para que possam se fazer "seres para si".<sup>311</sup>

O questionamento dos oprimidos é o que mais preocupa os opressores, pois desejam se perpetuar na condição de minoria dominadora que dita as finalidades às maiorias dominadas. Dificultar o pensar autêntico: essa é a finalidade da educação bancária como instrumento de opressão.<sup>312</sup>

O autor destaca que a concepção bancária de educação não pode ser utilizada na busca da libertação, isso seria o mesmo que usar o mesmo instrumento alienador, num esforço que pretende libertador. A libertação não pode iniciar pela alienação, muito menos a ação pode existir sem a reflexão, sob pena de tornar-se

---

um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano", tem por finalidade "manter a *imersão*, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade". (SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version. Posição 3644-3686).

<sup>306</sup> Ocas são as palavras que têm esgotadas de sua dimensão da ação, sacrificadas da reflexão, são palavras alienadas e alienantes, inautênticas, com as quais não se pode transformar a realidade. (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.108).

<sup>307</sup> *Ibid.*, p.80.

<sup>308</sup> *Ibid.*, p.83.

<sup>309</sup> FREIRE, loc. cit.

<sup>310</sup> *Ibid.*, p.84.

<sup>311</sup> *Ibid.*, p.84-85.

<sup>312</sup> *Ibid.*, p.88.

mero ativismo.<sup>313</sup> É preciso que a educação seja problematizadora das relações do homem com o mundo, baseada nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo, já não pode mais se fundar no ato de depositar, ou narrar, ou simplesmente transferir "conhecimentos" e valores aos educandos como seres passivos, mas basear-se na dialogicidade e se fazer dialógica.<sup>314</sup>

Na educação bancária não há saber, pois este só existe na invenção e reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente e esperançosa que os seres humanos fazem no mundo, com o mundo e com os outros.<sup>315</sup> É assim que enfatiza que a concepção bancária objetiva no máximo amenizar a flagrante robustez de poder que esmaga os homens submetidos à dominação, enquanto para a educação problematizadora, humanista e libertadora, o fundamental é que tais homens lutem pela sua emancipação.<sup>316</sup>

Nessa dinâmica, os argumentos de autoridade perdem validade, "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".<sup>317</sup> Resgata-se a importância do homem no mundo e do coletivismo: "a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens".<sup>318</sup> A partir daí os seres humanos vão se percebendo criticamente como *estão sendo* no mundo, para que se transformem e alcancem o "ser mais".<sup>319</sup> Para Freire as raízes da educação libertadora estão na consciência dos homens acerca da sua própria "inconclusão".<sup>320</sup>

O diálogo seria o encontro dos homens, "mediatizados pelo mundo", para pronunciá-lo, o que vai além da relação pessoal e só ocorre quando ambos os sujeitos do diálogo assim o querem. É uma exigência existencial, na medida em que se impõe como um caminho pelo qual os homens adquirem significação por serem

---

<sup>313</sup> "[...] se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo." (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.108).

<sup>314</sup> Ibid., p.92-95.

<sup>315</sup> Ibid., p.81.

<sup>316</sup> Ibid., p.105.

<sup>317</sup> Ibid., p.96

<sup>318</sup> Ibid., p.98.

<sup>319</sup> FREIRE, loc. cit.

<sup>320</sup> Ibid., p.102.



homens. Por isso, é preciso que os que têm negado o direito de dizer a palavra, reconquistem este que não é privilégio de alguns, mas direito de todos. "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão".<sup>321</sup>

Freire afirma que "a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem", em razão disso, "não pode temer o debate, análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".<sup>322</sup>

Moacir Gadotti, que trabalhou com Freire por vinte e três anos, diz que este é o educador do século XXI. Faz essa constatação a partir da análise dos quatro pilares da educação do futuro estabelecidos pela Unesco: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser. Ressalva apenas que Freire politizaria tais pilares, incluiria um "por quê?", "contra quem", "a favor de quem".<sup>323</sup> De fato Freire registrou, na *Pedagogia do Oprimido*, que "nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: 'Por quê?'.<sup>324</sup> O ato educativo para Freire também é um ato político; *conscientizar é politizar*.

Assim como Adorno, Freire parte da consciência para a ação:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.<sup>325</sup>

As teorias da emancipação humana de Adorno e Freire apresentam diversos pontos de contato, eixos de confluência, tal como aferido na tese de doutorado de Glaciane Cristina Xavier Mashiba<sup>326</sup>:

---

<sup>321</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.108-109.

<sup>322</sup> Id. **A educação como prática da liberdade**. 24.ed. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p.104.

<sup>323</sup> YOUTUBE. **Paulo Freire Contemporâneo - Documentário**. Vídeo (53min10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EzjY0x37E88>. Acesso em: 26 out. 2015.

<sup>324</sup> FREIRE, **Pedagogia do oprimido**, p.106.

<sup>325</sup> Ibid., p.57.

<sup>326</sup> MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. (150 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. p.78-79.

<b>Emancipação humana em Theodor W. Adorno</b>	<b>Emancipação humana em Paulo Freire</b>
1) Opor-se à barbárie;	1) Superar a situação de opressão;
2) Produzir uma "consciência verdadeira";	2) Conscientizar as massas, o coletivo;
3) Autonomia;	3) Autonomia;
4) Considerar a autoridade – pais e professores;	4) Considerar a autoridade – pais e professores;
5) Exigir uma formação cultural ( <i>Bildung</i> );	5) Partir da valorização da cultura popular;
6) Ser acompanhada de certa "firmeza do eu";	6) Diálogo;
7) Fortalecer a contradição e a resistência;	7) Resistência;
8) Humanização.	8) Humanização e esperança.

Sobre a vinculação das duas teorias, a autora afirma que:

O grande elo da educação emancipatória, em Adorno e Freire, é a conscientização, a partir da qual é possível o indivíduo entrar no processo de libertação do pensamento tutelado e conquista da capacidade de resistência frente à heteronomia imposta pela sociedade. A emancipação humana, portanto, é um processo.<sup>327</sup>

Uma das diferenças fundamentais entre Adorno e Freire está pautada nas experiências de cada um dos autores, em face da realidade social vivenciada por cada um, bem como no nível de aproximação do sujeito tutelado pela sua teoria. Freire apresenta o seu intento com uma fórmula pedagógica, compreende o ato educativo como uma troca dinâmica entre educador e educando, ao passo que em Adorno o ato educativo não se reveste dessa fluidez bidimensional. Ademais, a dimensão coletivista da teoria freiriana também marca a diferença entre o educador brasileiro e o pensador alemão.

Tanto Adorno quanto Freire têm como ponto de partida a primeira educação, para Adorno a educação infantil, para Freire a alfabetização, sem restrição de idade, sobretudo porque o analfabeto do Brasil não era só a criança, mas um grande contingente de adultos. Mas, Freire vai além, entende que a educação libertadora acompanha o oprimido por toda a vida, desde a compreensão das primeiras palavras e não para no ensino universitário, num processo de libertação própria e alheia.

---

<sup>327</sup> MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. (150 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

### 2.3.3 Para além da emancipação: a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel

Assim como Adorno e Freire, Dussel também experimentou o exílio, o que denota o quão perigosas eram (ou poderiam parecer) suas ideias revolucionárias para aqueles que queriam manipular e dominar a massa. No período de maior sofrimento apresentou produtivas contribuições para a humanidade.

Enquanto para Freire a libertação é um caminho para a emancipação<sup>328</sup>, para Dussel, a Filosofia da Libertação apresenta um passo para além da emancipação: "lutar pela libertação, portanto, é mais do que lutar pela emancipação. Esta se contenta com a saída, pelo eu, das negatividades; emancipa-se delas"<sup>329</sup>, ao passo que a libertação assume um sentido de transformação ("ser o que não se é"), significa sair da totalidade (realidade atual = opressão) em busca da exterioridade (realidade futura = vida digna e qualificada).<sup>330</sup>

Libertação, para Dussel, "é o próprio movimento metafísico ou transontológico pelo qual se ultrapassa o horizonte do mundo. É o ato que abre a brecha, que fura o

---

<sup>328</sup> Nas obras de Freire, os termos "libertação" e "emancipação" são tratados como pressuposto um do outro: "a *emancipação humana* aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande *conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas* de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social". É assim que "no livro *Pedagogia do oprimido* (1991), Paulo Freire defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem, *mediante uma luta pela libertação*". (MOREIRA, Carlos Eduardo. *Emancipação*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version. Posição 3970-3977). (grifos acrescidos). Para Freire, a *libertação* constitui um *passo necessário* para se alcançar a *emancipação, utilizando a pedagogia como seu instrumento (a "pedagogia da libertação" em busca da emancipação): "a razão última de ser do processo educativo é possibilitar a emancipação* pela mediação de uma reflexão crítica sem perder a vinculação com o ético" (TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luís Carlos. *Ética*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version. Posição 4594). Segundo Freire, a mediação pedagógica libertadora viabiliza que os homens tomem consciência do seu lugar no "cosmos", dialoguem e ajam de modo a transformar a sua realidade. Assim, os indivíduos concretizam a sua "grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.39, 41). Apesar dessa distinção semântica, a teoria de Enrique Dussel se vincula a de Paulo Freire com um objetivo comum: ambos os autores buscam a superação das situações de opressão a que são submetidos muitos seres humanos.

<sup>329</sup> PAZELLO, Ricardo Prestes; MOTTA, Felipe Heringer Roxo da. *Libertação e emancipação: uma revisão conceitual para a América Latina*. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v.2, n.3, p.132, 2013.

<sup>330</sup> A ética da libertação de Dussel tem por finalidade "propor as bases do que seria uma nova forma de tratar a vida humana, colocando-a como fundamento de toda reflexão filosófica", seria uma "ética da vida", mas "não uma vida apologética do instituído, celebratória dos entretenimentos que a modernidade propiciou", e sim, "uma vida qualificada, digna, concreta". (Ibid., p.137). Aqui se evidencia mais uma aproximação.

muro e se adentra na exterioridade insuspeitada, futura, nova realidade"<sup>331</sup>, nada mais é que "deixar a prisão (negar a negação) e afirmação da história que foi anterior e exterior à prisão".<sup>332</sup>

Logo nas palavras preliminares de seu livro *Filosofia da Libertação*, escrito enquanto estava sofrendo as dores do exílio, Enrique Dussel esclarece que se trata de um marco teórico filosófico que parte da periferia mas que ainda usa a linguagem do centro, "como o escravo que fala a língua do senhor quando se revolta, ou a mulher que sem saber se exprime dentro da ideologia machista quando se liberta".<sup>333</sup>

Dois foram os modos usados pelos europeus para dominar a periferia, sendo um deles a morte dos que "poderiam anelar ou suspirar ou pensar na liberdade, ou em sair dos tormentos que padecem"<sup>334</sup> e o outro a opressão dos sobreviventes, escravizando muitos e deixando "com vida a mulher para se amancebarem com ela (dominação erótica) e as crianças, para a educação na cultura europeia (dominação pedagógica)".<sup>335</sup>

Dussel propõe uma filosofia da libertação para a América Latina, dos latinos para os latinos, que saiba pensar a realidade, não a partir do centro, do poder político, econômico ou militar, mas "desde além da fronteira do mundo atual central", sobretudo porque sendo a Europa o berço da filosofia e das formas de dominação da periferia do mundo, suas propostas de emancipação não são capazes de contemplar plenamente a perspectiva dos dominados.<sup>336</sup>

---

<sup>331</sup> DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977. p.67.

<sup>332</sup> Ibid., p.68.

<sup>333</sup> Ibid., p.7.

<sup>334</sup> Id. **Para uma ética da libertação latino-americana I**: acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Loyola, 1977. p.5.

<sup>335</sup> Id. **Filosofia na América Latina...**, p.15-16.

<sup>336</sup> O autor ainda defende que "Os filósofos modernos europeus pensam a realidade que se lhes apresenta: a partir do centro interpretam a periferia. Mas os filósofos coloniais da periferia repetem uma visão que lhes é estranha, que não lhes é própria vêem-se a partir do centro como não-ser, nada, e ensinam a seus discípulos, que ainda são algo (visto que são analfabetos dos alfabetos que se lhes quer impor), que na verdade nada são; que são como nadas ambulantes da história. Quando terminaram seus estudos (como alunos que ainda eram algo, porque eram incultos da filosofia europeia), terminam como seus mestre coloniais por desaparecer do mapa (geopoliticamente não existem, e muito menos filosoficamente). Esta triste ideologia com o nome de filosofia é a que ainda se ensinava na maioria dos centros filosóficos da periferia pela maioria dos professores." (Ibid., p.16 e 18-19.)

Apesar de revelar-se uma teoria autônoma e autenticamente latino-americana, Dussel propõe alguns pontos de contato da Filosofia da Libertação com outros autores, a exemplo de Marx, Adorno e Paulo Freire, mesmo porque o próprio autor declarou que sua filosofia tem como antecedente direto a Escola de Frankfurt, da qual Adorno foi integrante, tendo surgido com a finalidade de aprofundamento e disseminação do marxismo, em cuja fonte Freire também se reportou para traçar os fundamentos da sua educação libertadora.<sup>337</sup>

A depender dos horizontes de libertação, outros discursos são incorporados, em especial para que se compreenda quem é o "outro", o oprimido, o alienado, o excluído, aquele que deve ser libertado, para que se possam observar a totalidade e a exterioridade, por que se aliena o outro e como se liberta.

É assim que Dussel busca em Karl Marx a apreensão do capitalismo, da luta de classes, para consolidar a ideia de que o "outro" é o trabalhador e é este que deve alcançar a autolibertação. Segundo Dussel, "Marx descobriu o ponto de partida de sua práxis (a comunidade crítica das vítimas, o proletariado em seu momento e em sua perspectiva específica), ao responder afirmativamente à interpelação ética das próprias vítimas, que se autolibertam".<sup>338</sup>

Tal comunidade crítica é denominada genericamente por Marx de comunismo, da qual fazem parte "grupos de opinião que sentem que a comunidade das vítimas (a classe operária, neste caso) se autoliberta no próprio processo da práxis transformativa (neste caso, revolucionária) do sistema hegemônico (o capitalismo sob o poder da burguesia)".<sup>339</sup> Marx reconstruiu o padrão de ciência econômica da época "a partir dos interesses da vítimas com as quais se importava: o proletariado europeu e norte-americano"<sup>340</sup>, partindo do pressuposto de que a filosofia deve ter como interlocutor a "humanidade sofredora", que deve ter consciência própria, apresentando-se como um sujeito social consciente, autoconsciente e autolibertador, abandonando a passividade para revelar-se como um elemento ativo e não mais passivo.<sup>341</sup>

Em Freire, Dussel encontra a definição das condições de possibilidade do surgimento do nível do exercício da razão ético-crítica como condição de um processo

---

<sup>337</sup> DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Loyola, 2002. p.330.

<sup>338</sup> Ibid., p.508.

<sup>339</sup> Ibid., p.509.

<sup>340</sup> Ibid., p.510.

<sup>341</sup> MARX apud ibid., p.506-507.

educativo integral. Por isso, para Freire o educando não é só a criança, mas o adulto e, principalmente, o oprimido, já que a ação pedagógica se concretiza na perspectiva dialógica intersubjetiva comunitária pela transformação real das estruturas que o oprimiram.<sup>342</sup> E continua:

Este [o educando] se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como "sujeito histórico". O processo transformativo das estruturas de onde emerge o novo "sujeito social" é o procedimento central da sua educação progressiva, liberdade que se vai efetuando na práxis libertadora. Por isso, não é só a inteligência teórica ou moral (isto se supõe, mas não é o objetivo principal), nem sequer o desbloqueio pulsional para uma normal tensão da ordem afetiva (*à la* Freud, que também se supõe), mas algo completamente diferente: Freire pensa na educação da vítima no próprio processo histórico, comunitário e real pelo qual deixa de ser vítima [...]<sup>343</sup>

Dussel também se refere a Freire para destacar a sua importância para uma ética crítica e em muitos movimentos de libertação contemporâneos na América Latina e na África, além de outros países periféricos e centrais. Para Pazzello & Motta, o ponto de convergência dos dois autores é a "verve humanizadora" do discurso da pedagogia freireana.<sup>344</sup>

Apresenta as dez etapas da pedagogia libertadora de Paulo Freire: a "situação-limite" como ponto de partida material, analítico, econômico e político<sup>345</sup>; a conscientização crítica como um aprofundamento da *prise de conscience*<sup>346</sup>; a consciência ingênua como uma primeira fase para o atingimento da consciência crítica<sup>347</sup>; o medo da liberdade como impossibilidade ontológica de os oprimidos

---

<sup>342</sup> DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Loyola, 2002. p.435.

<sup>343</sup> DUSSEL, loc. cit.

<sup>344</sup> PAZELLO, Ricardo Prestes; MOTTA, Felipe Heringer Roxo da. Libertação e emancipação: uma revisão conceitual para a América Latina. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v.2, n.3, p.136, 2013.

<sup>345</sup> "Toda educação possível parte da "realidade" *na qual o educando se acha*. São estruturas de dominação que constituem o educando como *oprimido*. [...] Por que Freire parte do oprimido, do marginal, do analfabeto? Porque o 'educando' como tal, no limite, é quem deve ser educado mais que ninguém. Freire situa-se na *máxima negatividade possível*." (DUSSEL, op. cit., p.437).

<sup>346</sup> O termo faz referência à obra *La prise de conscience* de Piaget e significa *tomada de consciência*. Em relação ao avanço proposto por Freire, Dussel afirma que "*conscientizar* indicará o processo pelo qual o educando irá lentamente efetuando toda uma diacronia a partir de uma certa negatividade até a positividade, como um movimento espiral, de contínuas decisões, retornos, avaliações." (DUSSEL, loc. cit.).

<sup>347</sup> "Nesta situação, é uma *consciência intransitiva* que não consegue exprimir-se (encontra-se *em si* e não é capaz de chegar à autoconsciência do *para si*). (Ibid., p.438).

encararem a própria libertação<sup>348</sup>; a participação do educador crítico no processo de conscientização crítica do oprimido<sup>349</sup>; a consciência ético-crítica que ocorre pela análise teórica das causas da opressão do oprimido, intermediada pelo educador<sup>350</sup>; o oprimido como sujeito histórico da transformação<sup>351</sup>; a intersubjetividade comunitária como um momento no qual o oprimido se descobre como ser coletivo, fazendo emergir a dialogicidade como método que permite a prática da liberdade<sup>352</sup>; a "denúncia" e o "anúncio" como dimensões negativa (crítica) e positiva (utopia) do processo de libertação<sup>353</sup>; a "prática de libertação" como o ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos.<sup>354</sup>

Assumindo esses suportes é que Dussel defende que a Filosofia da Libertação é "um contradiscurso, é uma filosofia crítica que nasce na periferia (e a partir das vítimas, dos excluídos) com pretensão de mundialidade. Tem consciência expressa de sua perifericidade e exclusão, mas ao mesmo tempo tem uma pretensão de mundialidade".<sup>355</sup> Propõe a libertação da filosofia nos seguintes termos:

A filosofia, e a ética em especial, portanto, precisa libertar-se do "eurocentrismo" para devir, empírica e faticamente, mundial a partir da afirmação de sua alteridade excluída, para analisar agora desconstrutivamente seu "ser-periférico". A filosofia hegemônica foi fruto do pensamento do mundo como dominação. Não tentou ser a expressão de uma experiência mundial, e muito menos dos excluídos do "sistema-mundo", mas exclusivamente regional,

<sup>348</sup> Nesse ponto Dussel identifica Freire como sucessor da primeira Escola de Frankfurt em sua materialidade negativa ("os oprimidos têm *medo da liberdade*"). (DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Loyola, 2002. p.438).

<sup>349</sup> O educador seria importante para dar ao educando maior criticidade, ensinando-o a interpretar a realidade objetiva *criticamente*. (Ibid., p.439).

<sup>350</sup> "O oprimido necessita da razão teórica, explicativa, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. É o momento central do processo de conscientização propriamente dito: a tomada de consciência explícita, *crítica*. É aqui que começa o diagnóstico da *cultura de dominação* e da *pedagogia bancária* que as vítimas sofreram no seu processo de domesticação, massificação, formando-se no seu interior uma *consciência dual* que confunde a própria consciência com a introjeção da consciência do dominador [...]" (Ibid., p.440).

<sup>351</sup> "A práxis de *transformação* não é o lugar de uma *experiência* pedagógica; não se faz para aprender; não se aprende em sala de aula com *consciência* teórica. E sim na própria práxis transformativa da *realidade real* e histórica onde o processo pedagógico se vai efetuando como progressiva *conscientiz-ação* (*ação* – na-qual-se-vai-tomando-consciência-ética-transformativa: libertação)." (Ibid., p.441).

<sup>352</sup> "Freire concebe, então, o diálogo como um *encontro* entre sujeitos que se revelam uns aos outros as mediações para transformar o mundo, os conteúdos para que todos possam viver nele." (Ibid., p.442).

<sup>353</sup> "A *denúncia* é o fruto conjunto da comunidade dialógica dos oprimidos com consciência crítica em dialética colaboração com os educadores [...] enquanto a utopia é o uso da imaginação criadora de alternativas." (Ibid., p.442-443).

<sup>354</sup> "O ato pedagógico só se dá dentro do processo da práxis de libertação, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos." (Ibid., p.442).

<sup>355</sup> Ibid., p.73.

porém com pretensão de universalidade (quer dizer, negar a particularidade de outras culturas). [...] Até o presente, a "comunidade hegemônica filosófica" (europeu-norte-americana) não outorgou nenhum reconhecimento aos discursos filosóficos dos mundos que hoje se situam na periferia do sistema-mundo. *E esse reconhecimento da dignidade de outros discursos da modernidade fora de Europa é um fato prático que a ética da libertação tenta tornar inevitável, visível, peremptório. Esse reconhecimento do discurso do outro, das vítimas oprimidas e excluídas, já é o primeiro momento do processo ético de libertação "da filosofia".*<sup>356</sup>

Tal filosofia é a que pouco a pouco vai permear as relações sociais e políticas, fundamentada no reconhecimento do "outro" que, no entender de Dussel, é "aquele que não é", tal qual na expressão "ser ou não-ser", pois para o grego pré-socrático Parmênides "ser" seriam os gregos, "não-ser" seriam os bárbaros e, portanto, "aquele que não é", o "outro".<sup>357</sup>

"Cada tipo de libertação deve levar em consideração a prisão da qual parte".<sup>358</sup> A libertação a que se refere nesta pesquisa é a que busca a quebra dos grilhões da ignorância, da dificuldade de acesso à educação, do modelo de trabalhador escolarizado imposto pelo capitalismo, sem que o Estado tenha condições de prover serviços públicos quantitativa e qualitativamente suficientes para atender à demanda, mantendo um contingente de pessoas aprisionadas num ciclo de pobreza, precariedade e marginalização. Também pode ser a prisão da dominação cultural, da manipulação de um sistema educacional que tem a precípua finalidade de formar uma massa disciplinada e dócil, para facilitar a sua dominação.

O filósofo assegura que "o ateísmo do sistema vigente é a condição da práxis inovadora, libertadora"<sup>359</sup>, ou seja, negar a divindade do sistema fetichizado. A consciência crítica e reflexiva é fundamental, para que se deixe de crer na divindade de um sistema que domina, que aliena e aprisiona é condição da práxis libertadora.

O ateísmo do sistema ou a descoberta do seu fetichismo também é condição para a consciência ética que consiste na capacidade de escutar a voz do outro, permitindo a aceitação do questionamento que consolida um justo protesto, colocando em questão os princípios morais do sistema.

---

<sup>356</sup> DUSSEL, Enrique D. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Loyola, 2002. p.76-77. (grifos acrescentados).

<sup>357</sup> YOUTUBE. **Biografia intelectual de Enrique Dussel**. Vídeo (1h42min49s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mwLHNekj-cw>>. Acesso em: 03 out. 2015.

<sup>358</sup> DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977. p.80.

<sup>359</sup> Ibid., p.103.



Outra condição de possibilidade para poder ouvir a voz do outro é o respeito à liberdade do outro, respeito que vai além do silêncio daquele que nada tem a dizer, se colocando à disposição do outro para tudo escutar. A partir dessa escuta, se comove e assume a sua dor, a causa de seu grito, a responsabilidade que "é assim coragem suprema, fortaleza incorruptível [...], autêntica clarividência da estrutura da totalidade, sabedoria".<sup>360</sup>

Daí emerge a destruição da ordem como condição de possibilidade do nascimento de algo novo, "a libertação é igualmente agonia do antigo para o fecundo nascimento do novo, do justo".<sup>361</sup> Diante disso, por estar além do interesse intrasistemático, o ato libertador assume inevitavelmente a posição de ilegalidade subversiva.<sup>362</sup>

Uma das formas de libertação proposta por Dussel é a libertação produtora, que ocorre no nível da produção tecnológica, supondo uma autodeterminação que só os povos política e economicamente livres podem ter. Trata-se de uma solução para a alienação produtiva, na qual a tecnologia é colocada pela estética a serviço do ganho econômico do capital, gerando a negação da cultura popular que, por sua vez, também nega a possibilidade de uma tecnologia que valorize e harmonize os bens das nações dependentes e exploradas.

Entende-se que a educação corporativa pode contribuir para a libertação, seja no suporte necessário para a emancipação política e econômica, seja no desenvolvimento de novas tecnologias<sup>363</sup>, bem como na capacitação de trabalhadores para que se tornem empregáveis, já que conforme o autor "o primeiro critério de toda tecnologia ou desenho de libertação nos países periféricos é o de garantir o direito absoluto do homem ao trabalho".<sup>364</sup>

---

<sup>360</sup> DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977. p.65-66.

<sup>361</sup> Ibid., p.67.

<sup>362</sup> Ibid., p.72.

<sup>363</sup> "Sem libertação econômica, que supõe a invenção a partir de técnicas populares, tradicionais, nacionais, não há libertação real. [...] somente o trabalho tecnológico desenhante organiza realmente o novo sistema na justiça. Sem trabalho, e trabalho eficaz com mediação científica, não há pão; e sem pão o povo não se liberta [...]" (Ibid., p.158).

<sup>364</sup> Ibid., p.145.

Sobre a práxis da libertação, Dussel assevera que:

Quando falamos de práxis (relação homem-homem) incluímos neste caso também o *poiesis* (relação homem-natureza). A ação libertadora se dirige ao outro (irmão, mulher ou homem, filho) é simultânea a um trabalho em seu favor. Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Por isso a práxis da libertação (uma *poiesis* prática ou uma práxis poiética) é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade [...], pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa.<sup>365</sup>

A práxis de libertação difere da mera práxis, pois esta consolida a totalidade vigente (do antigo e injusto), é uma mera mediação interna do mundo, enquanto que aquela é questionamento real do sistema, é libertação propriamente dita, é um trabalho que se realiza pelo outro na responsabilidade para sua libertação, "é a procriação mesma da nova ordem, de sua estrutura inédita, ao mesmo tempo que das funções e entes que o compõem" e, assim sendo, é "a tarefa realizadora por excelência, criadora, inventora, inovadora".<sup>366</sup>

Essa práxis transforma o olhar embaçado em "olhar interpelante que promove a misericórdia, a justiça, a rebelião, a revolução, a libertação"<sup>367</sup>, que personaliza aquele a quem se dirige, que se responsabiliza pela libertação do próprio rosto, visto que a "alienação tinha encoberto o rosto do outro com uma máscara fabricada pelo sistema para ocultar sua interpelação".<sup>368</sup>

Dussel propõe a inversão lógica da máxima: "mestres castrados que castram os seus discípulos"<sup>369</sup> por acreditar, assim como Freire, que mestre e discípulo aprendem mutuamente, pois "nenhum discípulo é puramente discípulo; nenhum mestre é puramente mestre".<sup>370</sup>

Afirma que no lugar da dialética pedagógica degradada, na qual o mestre é um opressor e o aluno um menor alienado, deve-se avançar para libertação a partir do mestre crítico, pois o "autêntico mestre começa um novo processo, o caminho

---

<sup>365</sup> DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977. p.69.

<sup>366</sup> Ibid., p.69-70.

<sup>367</sup> Ibid., p.69.

<sup>368</sup> "A máscara é a definição do outro pela função que tem dentro do sistema: é empregado, operário, camponês." (Ibid., p.68).

<sup>369</sup> Ibid., p.18.

<sup>370</sup> DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana I**: acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Loyola, 1977. p.133.

inverso da decadência ou da degradação, inicia um caminho que destrói as ataduras da liberdade do outro e que em posição crítica o chama a recuperar a sua atitude pessoal".<sup>371</sup>

Para o autor, "a passagem da alienação [...] à liberdade se produz sempre pela libertação pedagógica", restando apenas saber qual método pedagógico deve ser empregado, sob pena de se usar a própria educação como instrumento de dominação.<sup>372</sup>

## 2.4 EDUCAÇÃO CORPORATIVA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

De acordo com as premissas teóricas ora expostas, para que a educação se revele emancipatória deve estar pautada na *práxis libertadora proposta por Freire*, a possibilitar o exercício da consciência crítica, da ação dialógica e da consequente ação transformadora.<sup>373</sup>

Pensar no estabelecimento de uma dinâmica educacional emancipatória, no âmbito de uma empresa, pode aparentar uma contradição ou até mesmo uma utopia. Mas, defende-se a tese de que pode ser plenamente possível a existência de sistemas de educação corporativa amparados na pedagogia humanista e libertadora, a exemplo do caso concreto a ser explorado no próximo capítulo.

A emancipação humana não é um fim em si mesmo, deve ter por propósito, conforme ensina Miracy Gustin, a "ampliação das condições jurídico-democráticas", bem como o "aprofundamento da organização e do associativismo", a fim de efetivar

---

<sup>371</sup> DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino-americana I**: acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Loyola, 1977. p.134.

<sup>372</sup> Ibid., p.135.

<sup>373</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.102. Para Freire, a práxis "pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora". É por isso que a práxis se contrapõe à "alienação e domesticação", na medida em que "gera um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade." (STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version. Posição 9151).

as "lutas políticas pelas mudanças essenciais na vida", permitindo a sua "inclusão no contexto social mais abrangente".<sup>374</sup>

*Daí emergem possibilidades e desafios para a educação corporativa constituída sob o viés da emancipação humana*, pois, além de viabilizar a efetivação do direito fundamental do trabalhador à educação, a educação corporativa pode se constituir em mecanismo com vocação para concretizar os fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil (art. 1.º e 3.º, da CF)<sup>375</sup> e os princípios da ordem econômica (art. 170, da CF).<sup>376</sup>

A *função social da empresa* vincula a atividade empresarial à justiça social, princípio este imbricado com o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça.<sup>377</sup> Nesse sentido, a Constituição Federal estabelece que "a ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais" (art.

<sup>374</sup> Conforme se destacou no item 3.1, emancipação humana é "a capacidade de indivíduos e de grupos de permanente reavaliação das estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas do entorno, com o propósito de *ampliação das condições jurídico-democráticas de sua comunidade e de aprofundamento da organização e do associativismo com o objetivo de efetivação das lutas políticas pelas mudanças essenciais na vida* de determinada sociedade ou grupamento para sua inclusão efetiva no contexto social mais abrangente, quer nacional ou internacional." (GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Uma pedagogia da emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.63). (grifos acrescentados).

<sup>375</sup> "Art. 1.º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político." (grifos acrescentados).

"Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação." (grifos acrescentados).

<sup>376</sup> "Art. 170 A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

I – soberania nacional;

II – propriedade privada;

III – função social da propriedade;

IV – livre concorrência;

V – defesa do consumidor;

VI – defesa do meio ambiente [...];

VII – redução das desigualdades regionais e sociais;

VIII – busca do pleno emprego;

IX – tratamento favorecido para empresas de pequeno porte [...]." (grifos acrescentados).

<sup>377</sup> DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves (Orgs.). **Tratado jurisprudencial de direito constitucional do trabalho**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. v.1. p.144.

193) e que a função social da propriedade é cumprida mediante a "observância das disposições que regulam as relações de trabalho" e o "favorecimento do bem-estar dos proprietários e trabalhadores" (art. 186).

A função social da empresa decorre do reconhecimento constitucional condicionado do direito de "propriedade privada de bens materiais e imateriais, inclusive dos meios de produção inerentes ao sistema econômico capitalista" ao cumprimento das "efetivas funções de caráter social" da empresa.<sup>378</sup> É a diretriz instituída pelo Estado Democrático de Direito para corrigir desvios egoísticos perpetrados pela ordem econômica, vinculando a atividade empresarial à realização da justiça social e fazendo com que a empresa transcenda a sua atividade-fim para responder também pelos anseios e pelas necessidades sociais.<sup>379</sup>

Apesar de o princípio ter suas raízes fincadas na função social da propriedade, erigida à condição de direito fundamental na Constituição Federal de 1988 (art. 5.º, XXII e XXIII), não se restringe a perspectiva patrimonial, de modo que também vincula as atividades de controle e a administração da empresa.<sup>380</sup>

A Lei das Sociedades Anônimas (Lei n.º 6.404/76) prevê que a função social deve nortear a atividade empresarial, impondo a obrigação, ao acionista controlador

---

<sup>378</sup> DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves (Orgs.). **Tratado jurisprudencial de direito constitucional do trabalho**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. v.1. p.144.

<sup>379</sup> Eros Grau ensina que "a propriedade deve ser examinada em *dois momentos distintos*: um o momento estático, quando ela é regulada em termos de pertença ou pertinência – e aí é faculdade que se pode transmutar em ato em decorrência de permissão jurídica, é poder; outro, o momento dinâmico, em que regulada em razão do fim a que socialmente se destina." (GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988**: interpretação e crítica. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p.244). Ana Frazão esclarece que a função social da empresa decorre do *institucionalismo*, corrente teórica que defende a possibilidade de incorporação de outros interesses à atividade empresarial, como os dos trabalhadores, além daqueles voltados para a obtenção de lucro. O *contratualismo*, por outro lado, defende que "apenas o interesse dos sócios, especialmente os relacionados a busca pelo lucro, deve orientar a ação das sociedades empresárias". Todavia, a autora alerta que não se deve olvidar que a "função social da empresa também está indissociavelmente relacionada à sua função econômica de gerar e distribuir lucros, sem o que não haveria investimento produtivo", motivo pelo qual, "na atualidade, o contratualismo e o institucionalismo, longe de serem excludentes, precisam ser integrados em abordagens que não sejam simplistas e possam contemplar todas as importantes facetas do interesse social e dos objetivos da atividade empresarial". (FRAZÃO, Ana de Oliveira. A ordem econômica constitucional e os contornos da proteção do trabalhador. In: FRAZÃO, Ana; SARLET, Ingo; VIEIRA DE MELLO, Luiz Philippe. (Org.). **Diálogos entre o direito do trabalho e o direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2014. p.535-536).

<sup>380</sup> Id. **Função social da empresa**: repercussões sobre a responsabilidade civil de controladores e administradores de S/As. Rio de Janeiro: Renovar, 2011. p.110.

e ao administrador, de usar o seu poder para, além de realizar o objeto social, cumprir a sua função social.<sup>381</sup>

Ana Frazão esclarece que a função social da empresa se apresenta em duas dimensões, uma positiva, na qual a empresa teria um dever de agir voltado para o bem da coletividade, e outra negativa, que a impediria exercer direitos subjetivos "contrários às finalidades e aos princípios maiores do ordenamento jurídico".<sup>382</sup>

A função social da empresa significa um compromisso permanente com a sua "reumanização", alinhando a proteção direta dos interesses dos trabalhadores, com a obrigação de agir em consonância com os interesses da sociedade e da empresa.<sup>383</sup>

Daí surge a necessidade de compatibilização da função social da empresa com a *livre iniciativa*. Diante disso, Ana Frazão alerta que a função social não tem a finalidade de anular a livre iniciativa, "tampouco de inibir as inovações na órbita empresarial, mas sim de assegurar que o projeto do empresário seja compatível com o igual direito de todos os membros da sociedade de também realizarem os seus respectivos projetos de vida".<sup>384</sup>

---

<sup>381</sup> "Art. 116. Parágrafo único. O acionista controlador deve usar o poder com o fim de fazer a companhia realizar o seu objeto e cumprir sua função social, e tem deveres e responsabilidades para com os demais acionistas da empresa, os que nela trabalham e para com a comunidade em que atua, cujos direitos e interesses deve lealmente respeitar e atender. [...] Art. 154. O administrador deve exercer as atribuições que a lei e o estatuto lhe conferem para lograr os fins e no interesse da companhia, satisfeitas as exigências do bem público e da função social da empresa". Além disso, o § 4.º do art. 154 da Lei n.º 6.404/76 dispõe que "o conselho de administração ou a diretoria podem autorizar a prática de atos gratuitos razoáveis em benefício dos empregados ou da comunidade de que participe a empresa, tendo em vista suas responsabilidades sociais". Trata-se da legitimação infraconstitucional da responsabilidade social voluntária, a qual pode ser aplicada por analogia a outras sociedades empresárias. No entendimento de Ana Frazão, a previsão legal é "uma das maiores demonstrações de que a atividade empresarial pode e deve, com os necessários cuidados e a devida proporção, direcionar-se igualmente ao favorecimento direto dos trabalhadores". (FRAZÃO, Ana de Oliveira. *A ordem econômica constitucional e os contornos da proteção do trabalhador*. In: FRAZÃO, Ana; SARLET, Ingo; VIEIRA DE MELLO, Luiz Philippe. (Org.). **Diálogos entre o direito do trabalho e o direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2014. p.540). A autora também aponta que a responsabilidade social é uma das alternativas para a implementação prática do interesse social de acordo com a função social da empresa, sobretudo se associada a um engajamento consciente e pessoal em matérias sociais, com um traço característico fundamental: a voluntariedade, motivo pelo qual a incidência do Direito se limita a legitimar ou estimular tais práticas, sem que haja qualquer tipo de obrigação por parte das empresas. (Id. **Função social da empresa: repercussões sobre a responsabilidade civil de controladores e administradores de S/As**. Rio de Janeiro: Renovar, 2011. p.137-139).

<sup>382</sup> *Ibid.*, p.103-105. No mesmo sentido, Eros Roberto Grau, para quem a função social da propriedade atua como fonte da imposição de comportamentos positivos, ou seja, prestação de *fazer* e, não simplesmente, de *não fazer*. (GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988: interpretação e crítica**. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p.245).

<sup>383</sup> LAMY FILHO, Alfredo. A função social da empresa e o imperativo de sua reumanização. **Revista de Direito Administrativo**, v.190, p.59-60, 1992.

<sup>384</sup> FRAZÃO, **Função social...**, p.193.

A livre iniciativa só se legitima quando voltada para a consecução dos fundamentos, fins e valores da ordem econômica, pois a *subordinação da atuação empresarial ao princípio da função social implica a realização concomitante do desenvolvimento nacional, da dignidade humana e da justiça social*.<sup>385</sup>

Com efeito, o desenvolvimento nacional deve ser condicionado à *função social da propriedade dos bens de produção*, cujo pressuposto deve ser a valorização do trabalho humano, a redução das desigualdades sociais e o pleno emprego, permitindo "ao homem reencontrar-se consigo próprio, como ser humano e não apenas como um dado ou índice econômico".<sup>386</sup>

Para Ana Frazão, a propriedade privada, a livre iniciativa, a função social e a justiça social são princípios que "fazem parte de uma estrutura harmônica cuja unidade de sentido lhe é conferida pela dignidade da pessoa humana".<sup>387</sup>

*Isso se aplica à educação corporativa, pois além de voltar-se aos interesses da empresa, constitui uma das formas de cumprimento da sua função social, alcançando o interesse social e possibilitando a concretização de direitos fundamentais no espaço empresarial*.<sup>388</sup>

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a educação corporativa pode contribuir para a melhoria das condições sociais do trabalhador, bem como para a sua

---

<sup>385</sup> SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 19.ed. São Paulo: Malheiros, 2001. p.792.

<sup>386</sup> GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988: interpretação e crítica**. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p.251, 277. A redução das desigualdades de renda favorece a melhoria do desempenho educacional, conforme pesquisa apontada por Richard Wilkinson e Kate Pickett, tendo em vista que pessoas com mais educação têm salários melhores, são mais satisfeitas com seu trabalho e seu tempo de lazer, são menos propensas a ficar desempregadas, mais propensas a serem saudáveis, além de haver menos probabilidade de realizarem atos criminosos e mais chances de exercerem atos voluntários e votarem nas eleições. (WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. The problems of relative deprivation: Why some societies do better than others. **Social Science & Medicine**, v.65, p.1965-1978, 2007)

<sup>387</sup> FRAZÃO, Ana. **Função social da empresa: repercussões sobre a responsabilidade civil de controladores e administradores de S/As**. Rio de Janeiro: Renovar, 2011. p.428.

<sup>388</sup> Segundo Ricardo José Macêdo de Britto Pereira, "no direito do trabalho, o local de trabalho, além da assimetria de poder que nele se faz presente, é onde o trabalhador deixa boa parte de sua energia e de seu tempo". Daí a importância da eficácia horizontal dos direitos fundamentais, pois "negar a incidência dos direitos fundamentais nas relações de trabalho representaria enorme retrocesso na construção dogmática da disciplina que vem se consolidando nos últimos tempos, em direção à plena cidadania nos locais de trabalho". (PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto. Os direitos fundamentais nas perspectivas civilista e trabalhista. *In*: TEPEDINO, Gustavo; MELLO FILHO, Luiz Phillipe Vieira; DELGADO, Gabriela Neves (Coords.). **Diálogos entre o direito do trabalho e o direito civil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. p.141).

manutenção e reinserção no mercado de trabalho, na medida em que a qualificação profissional se assenta como um dos pressupostos da empregabilidade.<sup>389</sup>

Gabriela Neves Delgado afirma que a capacidade de emancipação do ser humano é diretamente proporcional à sua reflexão quanto "ao reconhecimento de sua própria identidade".<sup>390</sup> E continua:

É através da consciência psicológica e moral que o homem fundamenta e constrói sua identidade enquanto ser humano, tornando-se verdadeiro representante de si, para melhor desenvolver suas potencialidades e direcionar sua própria história. Por meio da sua identidade, posiciona-se com autonomia na seara social revelando sua condição jurídica de sujeito de direitos e deveres.<sup>391</sup>

---

<sup>389</sup> O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou na 3.<sup>a</sup> Conferência do Desenvolvimento (CODE-2013) que a falta de qualificação e experiência empurram o trabalhador para os setores mais instáveis da economia. (Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code/>> Acesso em: 30 nov. 2015). A educação também está diretamente relacionada ao incremento da remuneração dos trabalhadores, conforme dados da pesquisa apresentada pela representante da OIT na 3.<sup>a</sup> Conferência do Desenvolvimento. Pelo levantamento, a renda média dos trabalhadores que possuem ensino primário varia entre, aproximadamente, R\$ 500,00 (quinhentos reais) a R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais), ao passo que a renda média dos que concluíram o ensino superior é de mais de R\$ 3.000,00 (três mil reais), no caso dos homens. (Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code/images/pdfs/annejovenscodeipea20mar13.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2015).

Além disso, de acordo com pesquisa da Fundação Getúlio Vargas em relação à educação profissional, existe uma vinculação diretamente proporcional entre anos de estudo e o incremento na remuneração dos trabalhadores. (A Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho/Coordenação Marcelo Cortes Neri. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010. Também disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/VOT2/index.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015).

Ainda outro estudo realizado com base na PNAD, que compõe os Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos da CODE de 2011, revela que a educação foi responsável por explicar mais de 40% da desigualdade de rendimento registrada em 2001 e 2008, o que evidencia o importante papel que a educação teve na redução das disparidades de renda no Brasil, sobretudo entre as regiões Nordeste e Sudeste do país, evidenciando que o combate às desigualdades sociais requer necessariamente uma ampliação e melhoria do sistema educacional. (PINHO NETO, Valdemar Rodrigues de; BARRETO, Flavio Ataliba Flexa Daltro; FEIJÓ, Janaína Rodrigues. A importância da educação para recente queda da desigualdade de renda salarial no Brasil: uma análise de decomposição para as regiões nordeste e sudeste. *In*: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS DA CODE, 1., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area4/area4-artigo32.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015). Segundo Amartya Sen, o desemprego é "uma fonte de efeitos debilitadores muito abrangentes sobre a liberdade, a iniciativa e as habilidades dos indivíduos. Entre seus múltiplos efeitos, o desemprego contribui para a exclusão social de alguns grupos e acarreta a perda de autonomia, de autoconfiança e de saúde física e psicológica." (SEN, Amartya Kumar; MENDES, Ricardo Doninelli. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.35-36).

<sup>390</sup> DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.20.

<sup>391</sup> A autora esclarece que "especificamente quanto à identidade social desenvolvida por meio do trabalho, importa destacar que ela possibilita ao homem identificar-se intensamente como ser humano consciente e capaz de participar da dinâmica vida em sociedade. Possibilita-lhe, também, desenvolver a consciência de que deve cuidar de si mesmo, ou seja, preservando-se e exigindo que a dinâmica tutelada pelo direito positivo seja cumprida para que esteja materialmente protegido." (DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.20-21).



Educação e trabalho são elementos que se interdimensionam na construção da identidade social do homem e da sua consciência crítica de si e do mundo, permitindo-lhe a transformação da sua realidade.<sup>392</sup>

A educação corporativa também pode atuar como instrumento de concretização do direito ao desenvolvimento, contribuindo para a evolução da sociedade e da capacidade de o indivíduo se dirigir autonomamente e com potencial crítico elevado.<sup>393</sup>

Luís Roberto Barroso afirma que a "autonomia é o elemento ético da dignidade, ligado à razão e ao exercício da vontade na conformidade de determinadas normas".<sup>394</sup> Assim sendo, "a dignidade como autonomia envolve, em primeiro lugar, a *capacidade*

<sup>392</sup> Pode-se afirmar que a educação atua na formação do que Manuel Castells denomina "identidade de projeto", a qual se consolida "quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social" (CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 3.ed. São Paulo; Paz e Terra, 2001. v.2. p.24).

<sup>393</sup> O direito fundamental ao desenvolvimento é apontado por Melina Fachin em dúplici dimensão, a primeira pautada numa perspectiva extrínseca relacionada à "hermenêutica transformadora do disposto no art. 3.º, inciso II, da Constituição Federal (que coloca como um dos objetivos da república o desenvolvimento nacional). A segunda dimensão do direito ao desenvolvimento, revela a perspectiva intrínseca desse direito, de cunho subjetivo, centrada no "necessário implemento de condições materiais para o livre desenvolvimento da personalidade e de uma vida digna". (FACHIN, Melina Girardi. Direito fundamental ao desenvolvimento: uma possível resignificação entre a Constituição Brasileira e o Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos. *In*: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.180). Para Bernardo Brasil Campinho, "o direito ao desenvolvimento surge, em primeiro lugar, como garantia e instrumento a serviço do direito dos povos e de sua autodeterminação. [...] A ênfase na autodeterminação implica o reconhecimento da capacidade de se determinar o próprio projeto nacional e o próprio destino enquanto indivíduo e enquanto coletividade". (CAMPINHO, Bernardo Brasil. O direito ao desenvolvimento como afirmação dos direitos humanos: delimitação, sindicabilidade e possibilidades emancipatórias. *In*: PIOVESAN, Flávia. SOARES, Inês Virgínia Prado. (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.162-163). (grifos acrescidos.) Jorge Bueno entende ser "necessário (re)definir o que se entende por "progresso" social, cuja gênese encontra-se no desenvolvimento do capital social e humano, de modo que, no atual contexto, torna-se irrazoável o desenvolvimento socioeconômico desacompanhado do crescimento de duas grandezas: o ensino e a educação capazes de desenvolver as habilidades que são imprescindíveis à capacitação dos indivíduos ao mercado. O desenvolvimento para ser sustentável encontra sua base no desenvolvimento de todos, não de alguns setores sociais apenas.". (BUENO, Jorge Luiz da Rocha. Novas diretrizes para a atuação do Estado na área da educação: o modelo gerencial que se alia às inovações tecnológicas. *In*: HERMANY, Ricardo (Org.). **Empoderamento social local**. Santa Cruz do Sul: IPR, 2010. p.140). (grifos acrescidos). O processo de desenvolvimento, segundo Eros Grau, não pode ser confundido com a mera percepção de "crescimento" (aspecto quantitativo), mas deve "levar a um salto, de uma estrutura social para outra, acompanhado da elevação do nível econômico e do nível cultural-intelectual comunitário" (aspecto qualitativo), ou seja, trata-se de uma concepção que vai além do aspecto econômico, pois implica mobilidade e mudança social, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, voltada para a promoção de uma existência digna a todos. (GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988**: interpretação e crítica. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2010. p.213-214).

<sup>394</sup> BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado (2010). p.41.

de autodeterminação, o direito do indivíduo de decidir os rumos da própria vida e de desenvolver livremente sua personalidade".<sup>395</sup> Trata-se do "poder de fazer valorações morais e escolhas existenciais sem imposições externas indevidas".<sup>396</sup> Para o autor, "por trás da ideia de autonomia está a de pessoa, de um ser moral consciente, dotado de vontade, livre e responsável".<sup>397</sup>

Compreende-se que a educação corporativa pode ser uma base estruturante para a autonomia da vontade, tendo em vista que "a autodeterminação pressupõe determinadas condições pessoais e sociais para o seu exercício, para a adequada representação da realidade, que incluem informação e ausência de privações essenciais".<sup>398</sup>

---

<sup>395</sup> BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado (2010). p.24.

<sup>396</sup> BARROSO, loc. cit.

<sup>397</sup> Nota do autor: "Marilena Chauí, *Convite à filosofia*, 1999, p.337-38, na qual assinalou: "Para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente." (Ibid., p.17).

<sup>398</sup> Barroso revela que "a dignidade está subjacente aos direitos sociais materialmente fundamentais", com destaque ao "mínimo existencial", pois "para ser livre, igual e capaz de exercer sua cidadania, todo indivíduo precisa ter satisfeitas as necessidades indispensáveis à sua existência física e psíquica", no que se inclui a educação e o trabalho. (Ibid., p.24-25). Segundo Amartya Sen, a liberdade envolve processos que permitem a liberdade de ações e decisões, bem como as oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais. É por isso que, para o autor, expandir as liberdades "não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo". Assim, entende-se que ao facilitar o acesso à educação aos trabalhadores, a empresa também viabiliza a realização de liberdades instrumentais, assim classificadas por Amartya Sen: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora. Tais liberdades instrumentais aumentam de forma direta a capacidade das pessoas, além de suplementarem-se e reforçarem-se mutuamente. A educação corporativa pode incidir ao menos sobre as três primeiras liberdades instrumentais referidas por Sen. Atua nas liberdades políticas porquanto capacita o sujeito para a participação democrática, dotando-os de meios de compreensão e reflexão, indispensáveis ao exercício de tal direito. Em segundo lugar, atua nas oportunidades de utilização dos recursos econômicos, ao proporcionar a ascensão profissional e, por conseguinte, o aumento da renda. E, por fim, age de maneira considerável nas oportunidades sociais, que são "disposições que a sociedade estabelece nas áreas de educação, saúde, etc., as quais influenciam a liberdade substantiva de o indivíduo viver melhor. Essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada (como por exemplo levar uma vida saudável, livrando-se de morbidez evitável e da morte prematura), mas também para uma participação mais efetiva em atividades econômicas e políticas." O autor cita como exemplo o analfabetismo, o qual pode ser "uma barreira formidável à participação em atividades econômicas que requeiram produção segundo especificações ou que exijam rigoroso controle de qualidade (uma exigência sempre crescente no comércio globalizado). De modo semelhante, a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas". (SEN, Amartya Kumar; MENDES, Ricardo Doninelli. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p.18 a 71).

Diante disso, pode-se afirmar que, ao ensejar o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio do oferecimento de acesso aos recursos necessários à sua consecução, a educação corporativa pode contribuir em grande medida para viabilizar o *empoderamento*, aqui *compreendido como assunção e efetivo exercício de poderes identitários, econômicos, sociais e políticos por parte do trabalhador*. Tais poderes são assim definidos:

**Poderes identitários:** são recursos responsáveis pelo aumento da auto-estima dos sujeitos e de seu auto-reconhecimento de um ponto de vista ético-cultural. Aspectos essenciais desta classe de recursos são a auto-estima, a autoconfiança, a proatividade, o sentimento de pertença e de dever, entre outros. A ideia aqui é a de que não bastam os demais recursos do empoderamento se os indivíduos e grupos não acreditarem que os possuem e têm plenas condições de alocá-los em suas estratégias de ação, sós ou com outros.

**Poderes econômicos:** relacionam-se ao nível de sustentabilidade material conquistada, considerada a partir da melhoria nos padrões de trabalho, renda e consumo. A importância desses recursos é evidente: eles garantem condições mínimas de sobrevivência digna, abaixo das quais a ação autônoma e a capacidade de mobilização individual e coletiva são praticamente impossíveis.

**Poderes sociais:** referem-se, a princípio, ao status do ator no contexto em que se encontra. No entanto, seu aspecto mais importante é o acesso a informações necessárias a decisões racionais, que coadunem, enfim com os objetivos almejados nas ações dos atores. [...] A efetivação desta classe de recursos muitas vezes demanda a adesão dos sujeitos às instituições e a mecanismos associativos, com a consequente ampliação do associativismo e participação cívica na comunidade. [...];

**Poderes políticos:** traduzem-se na participação ativa, consciente e eficaz nas decisões que afetam os indivíduos e grupos envolvidos. Além de uma cultura política democrática, informação e razoáveis níveis de sofisticação política e capital social, esses recursos são fortalecidos pela existência de um desenho institucional e uma estrutura de oportunidades políticas em que a participação cidadã não se restrinja a processos eleitorais para escolhas de representantes, mas que preveja a existência de mecanismos formais de participação mais direta e contínua no controle (*accountability*), formulação e implementação de políticas.<sup>399</sup>

De acordo com Horochovski & Meirelles, "numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permite ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão." Para os autores, o empoderamento "equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas", o que o aproxima da "noção de autonomia",

---

<sup>399</sup> HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007. v.2. p.498-499. (grifos no original).

pois implica a "capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre questões que lhes dizem respeito".<sup>400</sup>

O empoderamento consiste num estado no qual os indivíduos têm "controle sobre suas vidas e participam democraticamente no cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente".<sup>401</sup>

De acordo com o referencial freireano, o empoderamento é "um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos 'conscientizando', descobrindo brechas e ideologias".<sup>402</sup> É a consciência crítica da realidade que "nos dá 'poder' para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação".<sup>403</sup> Porém, a libertação, segundo Paulo Freire, pressupõe a união dos oprimidos entre si:

Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao *esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação*.<sup>404</sup>

A educação corporativa também viabiliza essa união. A aproximação dos trabalhadores no ambiente educacional abre espaço para o fortalecimento dos coletivos, um dos pressupostos para o exercício do direito de resistência.<sup>405</sup>

---

<sup>400</sup> HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. *In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA*, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007. v.2. p.486.

<sup>401</sup> HOROCHOVSKI; MEIRELLES, loc. cit.

<sup>402</sup> GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version. Posição 4031.

<sup>403</sup> Há que se destacar, ainda, que para Freire o empoderamento não pode ser tomado no sentido de "dar poder a alguém, em que o sujeito 'recebe' de outro algum recurso (com merecimento dele ou sem), dentro de uma perspectiva individualista, mas no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas". O empoderamento, portanto, tem íntima relação com a emancipação. (Ibid., posição 4006-4015.)

<sup>404</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.234. (grifos acrescentados).

<sup>405</sup> O direito de resistência, na lição de Márcio Túlio Viana, é uma garantia fundamental do trabalhador, não servindo apenas "de limite ou barreira natural ao *ius variandi*, como também, por isso mesmo, ajuda a legitimá-lo", é um "meio de preservar a liberdade e a dignidade do trabalhador". Trata-se, segundo o autor, de direito potestativo que se constitui na "defesa direta, pelo empregado ou pelo grupo, do direito violado ou do justo interesse insatisfeito por empregador, no exercício (irregular) de seu poder diretivo" (VIANA, Márcio Túlio. **Direito de resistência**. São Paulo: LTr, 1996. p.26, 75).

Os trabalhadores, conforme orienta Acácia Kuenzer, buscam diversas formas de resistência às estratégias de dominação articuladas pelas empresas.<sup>406</sup> De acordo com a autora, seriam formas de resistência buscadas pelos trabalhadores: a organização coletiva; a mudança de área de atuação ou função dentro da própria empresa<sup>407</sup>; a realização de cursos profissionais ou de educação em geral, em outras empresas ou instituições especializadas; o retorno ao modelo artesanal de trabalho em negócios próprios, como forma de superar a divisão do trabalho, recuperando a unidade decisão/execução; e a defesa do saber sobre o trabalho, elaborado a partir da experiência.<sup>408</sup>

Quanto à educação como instrumento de resistência, a autora destaca que na empresa pesquisada por ela, do ramo automotivo na região metropolitana de Curitiba, "os operários, que percebem o valor da aquisição do saber, procuram ingressar na universidade ou realizar cursos técnicos como uma forma de diminuir os efeitos de dominação exercida pelo capital".<sup>409</sup>

Existem sistemas de educação corporativa nos quais os próprios empregados exercem a função de educadores, capacitando os colegas de trabalho.<sup>410</sup> Após passarem por treinamentos que envolvem teoria e prática pedagógicas, têm sua capacidade técnica, instrumental e humanitária utilizada para disseminação de conteúdos aos demais integrantes da empresa.

Essa prática, aliada às diretrizes da educação libertadora, pode favorecer o fortalecimento de laços de solidariedade entre os trabalhadores, consolidando e reforçando vínculos associativos, úteis à inserção do sujeito trabalhador no processo de emancipação coletiva.<sup>411</sup> Nos dizeres de Márcio Túlio Viana, trata-se da formação

---

<sup>406</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.167.

<sup>407</sup> "Mudar de área e de função também tem sido uma forma de resistência encontrada, que se caracteriza como uma modalidade individual de enfrentamento das insatisfações geradas pelo trabalho parcelado. Alguns têm como meta as áreas em que o trabalho ainda não foi simplificado, tais como a ferramentaria, a ajustagem, a manutenção de máquinas. Mas em função do caráter corporativo das reivindicações, relativas à satisfação das necessidades e dos direitos fundamentais do trabalhador, verifica-se que a expectativa de mudança está diretamente relacionada com a questão salarial, mais do que com a realização de um trabalho mais interessante, que exija mais conhecimento, permita maior criatividade e possibilite maior autonomia. [...]" (Ibid., p.172).

<sup>408</sup> Ibid., p.171-172

<sup>409</sup> Ibid., p.172.

<sup>410</sup> Como é o caso da empresa apresentada nesta pesquisa no terceiro capítulo.

<sup>411</sup> Dejours apontou que a cooperação entre os trabalhadores é fundamental para que se supere a prescritibilidade. (DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006).

de "grupos", definidos pelo autor como "um conjunto de trabalhadores, unidos por laços de solidariedade", os quais se constituem sujeitos ativos do direito de resistir.<sup>412</sup>

No atual modelo de gestão produtiva toyotista, marcado pela individualidade, competitividade e incentivo à ruptura dos laços afetivos, passam a ser bastante valiosas as oportunidades de aproximação dos trabalhadores num ambiente que favoreça o sentimento de ajuda mútua.

O fortalecimento de tais vínculos se daria no próprio convívio proporcionado pela formação educativa. Quando estão em sala de aula, longe das estações de trabalho, os trabalhadores podem se despir do viés competitivo e individualista, ver o outro como colega de classe e não como concorrente, podendo assim firmar e fortalecer tais vínculos.

A aproximação dos trabalhadores no espaço educativo pode não "desideologizar"<sup>413</sup>, mas tem um grande potencial de fortalecimento dos coletivos, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e das capacidades humanas.

Nesse sentido, ao se conectar com concepções complementares de cidadania e de subjetividade, a saber, a "capacidade de autocompreensão, de empoderamento, de responsabilidade do indivíduo em relação a si e à sua coletividade"<sup>414</sup>, a emancipação humana assume uma perspectiva ampla, garantindo que o trabalhador apreenda seu protagonismo histórico e social, com possibilidades reais de transformação da sociedade que integra.

---

<sup>412</sup> VIANA, Márcio Túlio. **Direito de resistência**. São Paulo: LTr, 1996. p.91. O autor ainda explica que quando exercido coletivamente, o direito de resistência pode destinar-se não só à defesa do direito posto, mas também à luta para o estabelecimento de novos direitos. (p.143 e 1421).

<sup>413</sup> A expressão é de Paulo Freire: "Se para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o *porquê* e o *como* de sua "aderência" à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. *É necessário desideologizar*. [...] [para que] exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta". (FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.234). (grifos acrescidos).

<sup>414</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Uma pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais apliadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.63. (grifos acrescidos).

### CAPÍTULO 3

## A REVISITAÇÃO DOS PILARES CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: A EXPERIÊNCIA ILUSTRATIVA DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL

*Como saber o que um espaço social, como o departamento de educação de um banco, 'realmente é', a não ser pelo olhar de um observador afetado por uma sequência particular de flagrantes, em detrimento de infinitos outros possíveis?*

Clóvis de Barros Filho  
(Prefácio do Livro Itinerários da Educação do Banco do Brasil)

### 3.1 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO BANCO DO BRASIL: CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

#### 3.1.1 A empresa

Atualmente, o Banco do Brasil é a maior instituição financeira da América Latina, contando com aproximadamente 110 mil empregados<sup>415</sup>, 61 milhões de clientes, mais de 5.500 agências e 20 mil postos de atendimento no Brasil, estando presente em 25 Países<sup>416</sup> e posicionando-se "como o banco brasileiro com a maior rede própria de atendimento no exterior".<sup>417</sup>

Juridicamente, o Banco do Brasil se constitui em sociedade anônima de capital aberto, sendo a União seu acionista majoritário, o que lhe caracteriza como uma

<sup>415</sup> O Banco já chegou a ter um quadro de pessoal composto por aproximado de 135.000 empregados, em 1988, decrescendo para 119.380 empregados, em 1994, devido a uma política de não contratação e de incentivo à aposentadoria. (RODRIGUES, Lea Carvalho. **Metáforas do Brasil: demissões voluntárias, crise e rupturas no Banco do Brasil**. São Paulo: Annablume, 2004. p.19). Conforme dados do relatório anual de 2014, o número de empregados do Banco em dezembro daquele ano era de 111.628, o número de 110 mil foi estimado por não se conhecer, atualmente (2016) o número de trabalhadores vinculados diretamente à instituição.

<sup>416</sup> BANCO DO BRASIL. **Universidade corporativa**. Vídeo (5min48s). Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/videosunibb/videos/v1.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

<sup>417</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.217.

sociedade de economia mista, com gestão compartilhada entre a União, que tem a competência para nomear seu presidente, e os acionistas privados.

Sua trajetória de mais de 200 anos foi marcada por avanços e retrocessos, misturando-se à história do Brasil. A instituição foi criada em 12 de outubro de 1808, por Dom João VI, num cenário marcado pela abertura dos portos e fechamento de acordos comerciais com outras colônias e com países europeus.<sup>418</sup>

Após a sua criação, teve suas atividades interrompidas em razão da crise instalada pelo retorno da Coroa a Portugal, de modo que entre 1829 e 1838, não existia qualquer instituição bancária constituída no País. Em razão disso, as transações comerciais e creditícias eram realizadas de "forma espontânea e arbitrária".<sup>419</sup>

O Banco do Brasil foi recriado como instituição de capital privado em 1851, por Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá e, em 1892, foi fundido com o Banco da República dos Estados Unidos do Brasil.<sup>420</sup>

O modelo atual de controle acionário pelo governo existe desde 1905, quando ocorreu a liquidação do Banco da República do Brasil, passando o Estado "a deter cinquenta por cento do capital da instituição, e também o controle administrativo".<sup>421</sup>

Essa terceira e atual fase jurídica do Banco do Brasil foi retratada como um momento no qual "a necessidade do cumprimento do seu papel no contexto da economia nacional imprime forte movimento de reorganização interna e de institucionalização".<sup>422</sup>

As relações de trabalho no Banco do Brasil também sofreram os impactos dessa nova fase:

---

<sup>418</sup> CAMARGO, Patrícia Olga. **A evolução recente do setor bancário no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Sobre a história do Banco do Brasil, consultar: PINHEIRO, Fernando. **História do Banco do Brasil – 1906 a 2011**. Rio de Janeiro: CPI Brasil, 2011; FRANCO, Afonso Arinos de Mello; PACHECO, Cláudio. **História do Banco do Brasil: história financeira do Brasil desde 1808 até 1951**. Brasília: Banco do Brasil, 1979; FRANCO, Afonso Arinos de Mello; PACHECO, Cláudio. **História do Banco do Brasil**. Rio de Janeiro: Indústrias Gráficas jan. 1980. v.1-5.

<sup>419</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.58. Sobre a história dos bancos no Brasil, consultar: MELLO, Pedro Carvalho de. **História dos Bancos no Mundo e no Brasil**. In: FARO, Clóvis. **Administração bancária: uma visão aplicada**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p.15-51.

<sup>420</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.61. Sobre a trajetória do Barão de Mauá no Brasil, consultar: CALDEIRA, Jorge. **Mauá: empresário do Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Consultar ainda: FIQUEIRA, Divalti Garcia. **A era Mauá: os anos de ouro da monarquia no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014. (Coleção Que História é esta?).

<sup>421</sup> XAVIER, op. cit., p.63.

<sup>422</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.63.



Em 1906, são fixados critérios institucionais para recrutamento e seleção de pessoal. Fica estabelecido que a admissão ao Banco só será passível por meio de concurso público. Mas a realização do primeiro certame ocorre somente em 1917. Dos 596 inscritos, 237 conseguem aprovação. Nos primeiros tempos, as atividades bancárias, simples e pouco diversificadas, pedem uma preparação restrita às necessidades dos postos de trabalho. [...] O ingresso ao Banco, via concurso público, traz à empresa funcionários com nível de escolaridade mais elevada do que o habitual nível primário, de difícil ultrapassagem pela maioria da população. São quadros preparados para as tarefas de rotina bancária. O modelo administrativo é, dessa forma, sustentado pela rígida hierarquia e pela burocracia pensada e executada por funcionários com nível de instrução acima da média, formação que os coloca em posição de destaque. Os detentores de cargos mais altos, inclusive, têm influência nas esferas governamentais.<sup>423</sup>

É assim que, considerando um cenário socioeconômico composto por uma grande massa de analfabetos e por um modelo produtivo predominantemente rural, naquela época, os trabalhadores do Banco do Brasil constituíam uma minoria de brasileiros letrados.<sup>424</sup>

No decorrer da sua história, o Banco do Brasil acumulou funções de banco comercial e de autoridade monetária, detendo o monopólio sobre as operações de câmbio e a regulação da taxa de juros. Precisou, entretanto, fazer ajustes para adequar-se à concorrência de mercado, à medida que paulatinamente perdeu o *status* de banco oficial do governo.<sup>425</sup>

A sistematização da educação corporativa surgiu nesse contexto, para suprir a necessidade de capacitação de pessoal para o enfrentamento das novas diretrizes da empresa, que passou a assumir uma roupagem cada vez mais privada, mas sem abandonar a função de intermediador financeiro das políticas públicas.

---

<sup>423</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.64-66.

<sup>424</sup> "Somos um País de analfabetos, em que a escola primária, os cinco anos iniciais, é um luxo, e o ensino secundário, seletivo, rígido, é destinado a poucos indivíduos. [...] Numa época em que o objetivo da sociedade brasileira é difundir o restrito ensino primário, o desembaraço na escrita é muito valorizado. Até meados da década de 1940, conhecimentos de aritmética e rudimentos da língua fazem enorme diferença. Trabalhadores com tais predicados fogem de tarefas manuais e ainda muito ligadas à condição dos escravos e que poderiam rebaixá-los numa classificação social que ainda ressentia-se da memória do escravismo como fonte de mão-de-obra". (XAVIER, loc. cit.).

<sup>425</sup> Essa cumulação perdurou de aproximadamente 1930 a 1965, quando ocorreu a reforma bancária. (Ibid., p.66).

### 3.1.2 A evolução da educação corporativa no Banco do Brasil

Do início até meados da década de 1960, a capacitação dos trabalhadores do Banco do Brasil ocorria na "azáfama das atividades diárias", sendo que os empregados mais experientes compartilhavam o conhecimento das tarefas e instruções com os empregados recém-chegados. A preparação dos trabalhadores para o trabalho também era responsabilidade dos chefes imediatos, os quais deveriam transmitir noções de "eficiência, disciplina, qualificação, valores institucionais".<sup>426</sup>

A sistematização da educação corporativa no Banco do Brasil teve como marco a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED), em 31 de maio de 1965<sup>427</sup> (ver Anexo 5, Linha do Tempo).

Antes disso, não havia qualquer tipo de ação institucional sistematizada para a formação dos empregados, pois a experiência funcional era vista "como substitutivo, à altura, do curso de nível superior". Comumente se ouvia a expressão "*o Banco é uma faculdade*". Isso porque o Banco era composto por um "quadro de funcionários com formação intelectual acima da média", os quais eram submetidos a demandas complexas, inerentes aos serviços financeiros e bancários, o que lhes favorecia o acúmulo de experiência funcional, de informações e experiências que alargavam o seu "leque de competências".<sup>428</sup>

Os treinamentos eram contratados no mercado e as esparsas práticas educativas eram direcionadas ao enfrentamento de necessidades imediatas, a exemplo dos requisitos para operação da Carteira de Crédito Agrícola e Industrial e a da Carteira de Crédito Comercial Exterior, ambas criadas em meados dos anos 1930.<sup>429</sup>

---

<sup>426</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.64.

<sup>427</sup> Conforme consta da Portaria n.º 1.935, reproduzida no livro *Itinerários da Educação no Banco do Brasil*, obra que consolida a história da educação na empresa. (Ibid., p.21).

<sup>428</sup> Ibid., p.67.

<sup>429</sup> Id. **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Ilustrações de Cosmo Lopes de Sousa, Edu Carvalho, Ítalo Cajueiro, Krishnamurti Martins Costa, Marcus Eurício Álvaro, Zeluca. Brasília: Banco do Brasil, 2007. p.42. O Banco do Brasil foi precursor na organização do crédito agrícola do País, sendo ainda hoje um dos agentes financeiros que mais atua em tal segmento.

Até então, o treinamento em serviço, baseado nos normativos internos do Banco, era a base da qualificação profissional mais disseminada entre os trabalhadores: "o funcionário mais experiente registra a rotina de trabalho em pequenos pedaços de papel, apelidados de 'burrinhas', e repassa-os ao colega [...] [que] anota as informações indispensáveis à operacionalização de sua tarefa para usá-las indefinidamente".<sup>430</sup>

Essa prática, contudo, tinha a sua eficácia limitada às atividades que necessitavam de aprendizado rápido, cujos conteúdos tinham natureza instrumental, *mostrando-se insuficiente à capacitação uniforme de todos os empregados da empresa*. O abandono dessa tradição se deu porque não permitia o "estabelecimento de mecanismos de controle institucional do processo de ensino/aprendizagem", bem como por induzir à redução da qualidade das "variáveis pedagógicas implícitas no ato educativo de preparação para o trabalho", pois não raro, por falta de tempo ou de didática, havia o repasse de "roteiros empobrecidos de procedimentos", os quais eram reproduzidos por toda a carreira do trabalhador.<sup>431</sup>

A reforma bancária instituída pela Lei n.º 4.595/1964 alterou o perfil de organização do sistema bancário ao criar o Banco Central do Brasil e o Conselho Monetário Nacional. A partir de então, as atividades do Banco do Brasil ficaram limitadas ao controle monetário e à execução dos serviços bancários de interesse do governo federal.<sup>432</sup>

O Banco do Brasil manteve sua importância no cenário econômico, passando a atuar como banco de fomento da área rural e de exportação e a administrar a Conta Movimento, mecanismo que assegurava o "suprimento automático de recursos para operações de interesse governamental".<sup>433</sup>

Naquele período, o Banco do Brasil precisou adequar-se às políticas desenvolvimentistas e à diversificação da importação, sendo utilizado como "máquina

---

<sup>430</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.69.

<sup>431</sup> De acordo com a "prática pedagógica – humana e crítica", a utilização do treinamento rudimentar utilizado pelo Banco antes da sistematização das ações educacionais, poderia até ser utilizado como um instrumento de repasse de informações imediatas, mas não deveria "ser a tônica das ações de capacitação, pois reproduz o trabalho apenas na perspectiva da lógica utilitarista." (Ibid., p.69).

<sup>432</sup> XAVIER, loc. cit.

<sup>433</sup> Ibid., p.70.

eficiente para ajudar o Estado na busca da eficácia operacional"<sup>434</sup>, inclusive auxiliando o governo com o desenvolvimento de ações educacionais:

O governo, preocupado em expandir a economia, pede à classe empresarial apoio para generalizar e aprofundar a educação da juventude como fator de desenvolvimento. Adota uma visão de educação utilitária. Educação para melhoria da produção e dos níveis de produtividade nos múltiplos ramos de atividade do País. O lema é "Educação para o Desenvolvimento".<sup>435</sup>

Enquanto o Banco se preparava para a participação competitiva no mercado, ocorreu uma evasão de sua mão de obra qualificada, pois mais de 1.200 de seus empregados foram recrutados para atuação em órgãos do governo, em especial no Banco Central.<sup>436</sup>

É assim que "a solução para a diáspora do pessoal mais qualificado e a forma de avançar no estabelecimento de política de pessoal, via sistematização do treinamento e da seleção" foi a criação de órgão que centralizasse as ações de capacitação funcional".<sup>437</sup>

Essa iniciativa fez com que o Banco do Brasil se tornasse a primeira das empresas ligadas ao Estado a implementar um sistema de educação corporativa, que nasceu com a missão de "favorecer e intensificar o aprimoramento do pessoal para promover o engrandecimento do Banco como instituição nacional a serviço do Brasil".<sup>438</sup>

---

<sup>434</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Ilustrações de Cosmo Lopes de Sousa, Edu Carvalho, Ítalo Cajueiro, Krishnamurti Martins Costa, Marcus Eurício Álvaro, Zeluca. Brasília: Banco do Brasil, 2007. p.42.

<sup>435</sup> Id. **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.73. Sobre o contexto político do País no momento da institucionalização da educação corporativa do Banco do Brasil, os registros históricos da empresa indicam que: "O governo militar impõe ao País nova ordem político-institucional. O presidente Castello Branco inaugura a série de cinco presidentes militares. Há urgência de realizar reformas. O regime adota o modelo tecnoburocrático para uma 'modernização conservadora', que exclui da cena política as classes populares e os trabalhadores, opção que interrompe as discussões sobre temas nacionais. A política econômica guarda estreita vinculação ao capital nacional. A opção desenvolvimentista deixa a classe trabalhadora alijada dos mecanismos de proteção social e estabelece padrão de consumo industrial que favorece, sobretudo as elites. Para a implantação do modelo, o País lança mão de apoio tecnológico e financeiro das multinacionais, que dão suporte à modernização dos setores de energia, transportes e comunicações." (p.70-71).

<sup>436</sup> Ibid., p.70.

<sup>437</sup> Ibid., p.69.

<sup>438</sup> Ibid., p.71 e 77. Diante da escolha de segmentar o público-alvo da educação corporativa, a empresa utiliza um veículo de comunicação denominado "Revista Desed" para propagar os valores institucionais e a importância do departamento de treinamento do Banco. Consolida, assim, a ideia do compromisso da empresa com o desenvolvimento nacional, com destaque para a importância da contribuição dos empregados do Banco para o atingimento desse fim. A revista é apontada como uma semente da educação a distância, utilizada anos depois pela empresa. (p.89).

Quando da criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED), em 1965, as ações educativas não alcançavam todos os empregados. Na realidade, eram dirigidas prioritariamente aos escalões dirigentes, sob a perspectiva de que os ocupantes de tais postos de destaque atuariam na disseminação dos conhecimentos aos seus subordinados. As diretorias e agências de grande porte eram priorizadas, mantendo-se um modelo centralizado de programação e distribuição das oportunidades de treinamento, com foco numa concepção tecnicista de educação.<sup>439</sup>

Naquela época, o atendimento bancário era feito por empregados que permaneciam aprisionados em "gaiolas", grades de ferro que se destinavam à proteção contra assaltos. A necessidade de modernização dos serviços bancários levou alguns dirigentes do Banco do Brasil aos Estados Unidos para realização de estágios no *Chase Manhattan Bank* e no *Banker's Trust* de Nova York, trazendo para a educação corporativa a missão de atuar na formação dos trabalhadores para a implantação de um novo "plano de mecanização das atividades bancárias" e de "renovação dos processos administrativos".<sup>440</sup>

A abolição das "gaiolas", em 1966, foi o primeiro passo dessa nova fase, trazendo consigo um viés mais humanista no atendimento dos usuários e no trabalho dos bancários.<sup>441</sup> Foi assim que o DESED recebeu a tarefa de formar mais de 30 mil caixas executivos, em cujos treinamentos são incorporadas técnicas de raciocínio rápido e habilidade para as vivências das situações de relacionamento, tendo em vista que:

Na avaliação dos organizadores da ação educativa, incluir conhecimentos de Psicologia e Comunicação na capacitação permitiria a compreensão das razões que levam as pessoas a agir e reagir nas situações do dia a dia. Ajudaria o funcionário a começar a tratar o, até então, usuário do Banco, como cliente. Tudo integra o conjunto de medidas para compor a imagem de um banco moderno, rápido e eficiente.<sup>442</sup>

Outra ação formativa que marcou a história da educação corporativa do Banco do Brasil foi o Curso Intensivo para Administradores (CIPAD), utilizado para

---

<sup>439</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.78-79.

<sup>440</sup> XAVIER, loc. cit.

<sup>441</sup> Ibid., p.80.

<sup>442</sup> Termo utilizado para denominar o cargo ocupado por empregado que atua como operador do caixa em agências bancárias.

promover ajustes na "filosofia de promoção baseada no mérito"<sup>443</sup> e tendo por objetivo "moldar o aparelho administrativo da empresa e, para tanto, [...] formar chefes capazes de tomar decisões sob o influxo do sistema de valores do Banco e da lógica do modelo econômico do País".<sup>444</sup>

Naquele momento, a educação corporativa ainda não havia atingido a "democratização"<sup>445</sup> pretendida, o que ficou evidenciado com a baixa participação dos empregados, seja pela dificuldade de vencerem os entraves da "triagem" prévia, seja por não conseguirem liberação dos superiores hierárquicos, já que o curso tinha carga horária de 140 (cento e quarenta) horas-aula, correspondente a 35 (trinta e cinco) dias úteis.<sup>446</sup>

A aprovação no curso era considerada bastante difícil, denotando um ritual de passagem para uma nova fase na carreira do empregado. Grande parte dos aprovados era convidada a ser "educador corporativo"<sup>447</sup>, juntamente com alguns trabalhadores do DESED, embora nem todas as disciplinas fossem ministradas por empregados do Banco, já que alguns professores de universidades eram contratados com o intuito de trazer à empresa contribuições do meio acadêmico.<sup>448</sup>

A assunção da função de "professor" dos demais colegas de trabalho conferia "prestígio" a esses empregados, aos quais era possibilitada a escolha dos métodos de ensino, permitindo-se a utilização da metodologia empírica, "baseada na experiência didática dos professores".<sup>449</sup> Contudo, embora muitos professores reproduzissem um estilo mais liberal em sala de aula, ainda não se tratava de um método de ensino socializado, tendo em vista que o clima organizacional era marcado "pelos signos de hierarquia".<sup>450</sup>

---

<sup>443</sup> "Na visão do pessoal que trabalha no DESED, o curso cria oportunidades para os que não contam com o prestígio da amizade dos altos escalões da empresa, pois o treinamento inclui o mérito como critério de evolução no rol de requisitos para que o funcionário ascenda aos níveis gerenciais mais complexos." (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.82).

<sup>444</sup> Ibid., p.78-79. (grifos no original).

<sup>445</sup> O termo denota um paradoxo, na medida em que as diretrizes da educação corporativa eram estabelecidas pelo regime ditatorial.

<sup>446</sup> Ibid., p.82.

<sup>447</sup> Tais trabalhadores eram comumente chamados de "lentes". Apenas em 1998, passam a ser chamados de "educadores".

<sup>448</sup> Ibid., p.83.

<sup>449</sup> A história dos "pioneiros" da educação do Banco do Brasil está registrada em documentário disponível em: <<https://www.unibb.com.br/Padrao/VideosUniBB.aspx>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

<sup>450</sup> A gênese do sistema de educação corporativa do Banco também é pela utilização de "abordagens didáticas tecnicistas mescladas com práticas da escola tradicional". (XAVIER, op. cit., p.84-85).

Em 1967, foi autorizado o ingresso de mulheres aos quadros do Banco, via concurso público, fato considerado "um divisor de águas histórico para a instituição", pois seus ritos, processos administrativos e humanos, acostumados ao jeito masculino de administrar e trabalhar, precisaram integrar-se ao trabalho feminino.<sup>451</sup>

No mesmo ano o Banco apresentou à Organização Internacional do Trabalho, por meio do chefe do DESED, um trabalho sobre automação bancária.<sup>452</sup> Eram os passos iniciais da inserção tecnológica nos serviços bancários.

Até meados dos anos 1970, a formação dos trabalhadores foi vinculada à dinâmica desenvolvimentista nacional, com predominância do "discurso da coesão interna, da produtividade, da modernização tecnológica e da administração científica ancorada nas teorias administrativas de Frederick Taylor e de Henri Fayol", assumindo-se como palavras de ordem: "planejar, comandar, organizar, controlar e comandar".<sup>453</sup>

A ditadura militar impunha suas marcas à educação corporativa da empresa, a exemplo do acompanhamento da formação dos trabalhadores no curso CIPAD por representantes do governo, sob a justificativa de que pretendia "manter as políticas do Banco alinhadas às diretrizes do País". Nesse sentido, "nas aulas inaugurais, os ministros reforçam o papel do Banco como alavanca na mobilização da sociedade brasileira para o desenvolvimento econômico", conclamando "os presentes a desenvolverem habilidades institucionais imprescindíveis à obtenção de uma percepção global da realidade da instituição e de sua conexão com o progresso do País".<sup>454</sup>

No plano nacional, a educação era tratada como "redentora", a melhor "alternativa para sanar as desigualdades", mas apenas sob a óptica instrumental e econômica, deixando-se de lado a perspectiva política, em nítida expressão de censura. Esse aparente apoio do governo à educação marcou a contradição operada pela ditadura que, além de perseguir diversos empregados do Banco do Brasil, expulsou do País inúmeros intelectuais e cientistas, acentuando o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade.<sup>455</sup>

---

<sup>451</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.85.

<sup>452</sup> Ibid., p.101.

<sup>453</sup> Ibid., p.86.

<sup>454</sup> Ibid., p.84.

<sup>455</sup> Ibid., p.84 e 87.

Como força de resistência, os próprios trabalhadores incorporaram a posição pedagógica libertadora e humanista ao sistema de educação corporativa do Banco.<sup>456</sup> A inserção "clandestina" de pensadores libertadores como Paulo Freire, Rubem Alves, Álvaro Vieira Pinto e até Gramsci, no início dos anos 1980, foi objeto de intensos questionamento:

Há um certo arrojo na atuação do pessoal de Relações Humanas, que traz na bagagem textos de Rubem Alves e insere a pedagogia de Paulo Freire no material didático que eles mesmos elaboram. As propostas didático-pedagógicas disseminam práticas democráticas. Explicita-se a contradição. [...] Mesmo assim, enfrentando resistências, o grupo, ao planejar e ministrar cursos, explora textos do filósofo Álvaro Vieira Pinto e do educador Paulo Freire. Álvaro Vieira Pinto, intelectual e filósofo brasileiro, detém uma visão esclarecida sobre as características da aprendizagem sob um ponto de vista histórico-social que contribuiu muito na formação dos educadores do Banco. Sua obra: *Sete lições sobre educação de adultos*, uma compilação de aulas dadas no Chile, durante o exílio, à época do regime militar, torna-se manual indispensável à ampliação da visão de educação como processo social, humano e histórico.

Dessas primeiras inserções 'clandestinas', *Paulo Freire vai se consolidando como pilar da visão pedagógica que vai orientar a formação dos educadores. Sua força como teórico da educação de adultos, que parte da problematização da existência do próprio educando, vai ser constante inspiração e sua força nasce na formação do grupo de RH. Esses pensadores levam à prática pedagógica do departamento as sementes da educação de adultos baseada na visão histórico-social. O conceito de práxis, pilar das teorias de Gramsci e Paulo Freire, também é trabalhado na formação dos instrutores.*

O grupo de RH vai conquistando espaço e estimulando a reflexão sobre a prática educativa, cria horizontes para a educação crítica e constitui o embrião do que mais tarde comporia o núcleo responsável pela formação pedagógica dos instrutores. Além da turma de RH, outros grupos, mesmo atuando em temas diferentes do âmbito das Ciências Humanas, *contribuem para a construção de práticas pedagógicas que reafirmam o ambiente de sala de aula como espaço democrático e de construção do conhecimento.*<sup>457</sup>

Já em meados de 1975 ficam claros os esforços de um grupo de trabalhadores em consolidar um sistema de educação corporativa com viés humanista, voltado para o homem como ser integral. Dotados de "visão educacional alinhada à posição pedagógica libertadora e humanista", o grupo de educadores se preocupou em

---

<sup>456</sup> Importa esclarecer que "a visão de homem, implícita na nascente prática educativa institucional, é amparada nas abordagens didáticas tecnicistas mescladas com práticas da escola tradicional". A teoria behaviorista de Skinner, psicólogo comportamentalista, à época professor da Universidade de Harvard, inspira as tentativas de inovação da escola brasileira". As ideias de Skinner são defendidas no Brasil sob o fundamento de que "os métodos baseados no controle e na moldagem do comportamento são compatíveis com o tipo de ensino voltado para compensar o atraso tecnológico do País". Os que a criticam, aduzem que o método se presta à educação conservadora. (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.85).

<sup>457</sup> Ibid., p.97. (grifos acrescentados).



firmar e divulgar princípios e diretrizes que proporcionassem uma educação de base humanista:

Do esforço do grupo resultam os três pressupostos filosófico-educativos, que demarcariam as visões de homem e de mundo a concretizar-se na prática pedagógica dos educadores da instituição. O primeiro prega que o homem é ser situado, dotado e localizado. Isso significa que toda ação educativa a ele dirigida deve considerá-lo como um ser inserido na cultura e participante do momento histórico. Portanto, para fazer repercutir esse princípio em suas ações, a prática pedagógica deve levar em conta a marca existencial dos educandos. Respeitar sua identidade cultural e considerar saberes oriundos das suas experiências.

O segundo credo prega que o homem é um ser de consciência, portanto é capaz de analisar e refletir sobre a realidade e sobre sua condição existencial e nela intervir para construir as transformações necessárias.

O terceiro pressuposto inscreve uma visão do homem como ser de liberdade, capaz de fazer escolhas e agir no contexto histórico-social observando as normas que ajudou a construir e atuando como agente responsável para a revisão das normas que não beneficiam o grupo.<sup>458</sup>

O estabelecimento dos rumos filosóficos da prática educativa, apesar de denotar "ousadia", na medida em que seus pressupostos eram "revestidos de palavras como liberdade e consciência", num momento "marcado pela semântica da vigilância, do controle e da obliteração da autonomia", acabou surtindo efeitos importantes.

A sistematização da educação corporativa do Banco recebeu importante estímulo com o advento da Lei n.º 6.297/1975, regulamentada pelo Decreto n.º 77.463/1976, pela qual passou a ser possível a dedução do lucro tributável do dobro das despesas de custeio e investimentos, comprovadamente realizadas em projetos de formação profissional, previamente submetidos ao Ministério do Trabalho.<sup>459</sup>

---

<sup>458</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.91.

<sup>459</sup> De acordo com Marco A. Oliveira, embora de significativa importância, o incentivo fiscal destinado à formação profissional foi enfraquecido quando do advento do Programa de Alimentação do Trabalhador (PAT), "ao exigir a repartição das verbas entre as duas atividades incentivadas", esclarecendo que "na realidade o Governo Federal pretendia que o montante do incentivo fiscal fosse repartido por três tipos de ação das empresas: treinamento (sua destinação original); a alimentação do trabalhador; e o aparelhamento tecnológico das empresas", embora essa última opção tenha sido abandonada em razão dos poucos recursos públicos em detrimento dos vultosos valores envolvidos em tal iniciativa. O autor esclarece que a educação corporativa não conseguiu competir com o PAT, sendo que "uma delas era, sem dúvida, o grande apelo social representado pela perspectiva de melhorar as condições de vida do trabalhador, por uma via tão sensível quanto essa: a alimentação". Além disso, existiram outros fatores, como "o respaldo legal que cercou o PAT; a organização incomparavelmente melhor das empresas que ofereciam serviços nesse setor (algumas delas internacionais que então se instalaram no Brasil); e o forte *lobby* político que se fez em defesa desse programa". Em razão disso, "em pouco tempo oficializou-se que a maior parte do incentivo seria destinado à alimentação do trabalhador e não às atividades de T&D". (OLIVEIRA, Marco A. **Meio século de educação corporativa no Brasil: como DP tornou-se RH e T&D virou Universidade!** São Paulo: OBI Consultores & Editores Ltda, 2015. Kindle Version. Posição 3361 e 3378).

Na ocasião, o Banco do Brasil implantou o Programa de Formação Permanente, abandonando a prevalência de conteúdos acadêmicos, para incorporar uma orientação mais pragmática, com a pretensão de alcançar os empregados da base, que até então eram pouco atendidos em termos de treinamento sistematizado.<sup>460</sup>

Os cursos foram formatados em módulos, depois de analisada a necessidade do treinamento, cujo fluxo ainda era bastante travado pela estrutura burocratizada do DESED. A política de formação de pessoal do Banco era disseminada pelo Catálogo Geral de Formação Profissional e pelo Mapa Semestral de Levantamento de Necessidades de Treinamento. A novidade da época eram os cursos de Contabilidade, Comunicação e Expressão e Princípios de Administração.<sup>461</sup>

Na dinâmica de acompanhamento do desenvolvimento nacional, o Banco do Brasil foi chamado a reforçar os compromissos com o governo no início da década de 1980, período marcado pela crise do milagre. Nesse período, foram postos como desafios a serem enfrentados pelo Banco do Brasil: a expansão da fronteira agrícola; a fixação do homem no campo; o aporte financeiro à produção industrial; o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias; o apoio às pequenas e médias empresas; a redução das desigualdades regionais; e captação de recursos externos.<sup>462</sup>

Novamente a área da educação foi utilizada como instrumento de desenvolvimento do corpo funcional, ensejando a implementação de programas de treinamento em massa, com nítida influência dos modelos de produção taylorista/fordista<sup>463</sup> na prática educativa:

A educação na empresa utiliza terminologia didática atrelada à semântica da prática industrial. Os cursos que "estão na prateleira" são chamados de "cursos de linha". O paralelismo da gramática pedagógica utilizada, com o

---

<sup>460</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.93.

<sup>461</sup> Ibid., p.95.

<sup>462</sup> Trata-se do período que em que a economia brasileira experimentou inéditos crescimentos (1968-1973). O declínio advém da crise mundial causada pela diminuição da oferta do petróleo. A educação corporativa também foi instada a preparar os empregados para enfrentar a crise de 1985, ocasião em que com o advento da Nova República e o falecimento do presidente eleito Tancredo Neves, José Sarney assumiu a presidência do País num cenário de recessão e crise, com altíssimas taxas de inflação. (Ibid., p.101)

<sup>463</sup> Sobre os modelos de produção, consultar: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

vocabulário empregado no chão de fábrica, não é à toa. O departamento precisa intensificar a "produção" de cursos. Tudo colado à realidade socioeconômica do País. Embalado pela busca de competitividade industrial e alinhamento ao movimento econômico mundial.<sup>464</sup>

A década de 1980 também se destacou pela evolução da tecnologia bancária, implantando-se sistemas *on-line*, que interligavam as agências em tempo real e permitiam a conexão de diversas unidades a um computador central para processamento dos serviços de retaguarda.<sup>465</sup> Isso trouxe a necessidade da composição de um parque tecnológico e conseqüente capacitação dos trabalhadores para a utilização das inovações; tudo isso sem se abandonar a tradicional estratégia de capacitação contínua dos gestores, a exemplo do Plano de Desenvolvimento de Gerentes, implantado na época.<sup>466</sup>

Sob a perspectiva filosófica, registros apontam que, naquele momento, o trabalho foi tomado, "pelo menos teoricamente, como princípio educativo, pela sua centralidade como fator de produção de saberes".<sup>467</sup>

Com o objetivo de estimular os empregados a ampliarem o nível de escolaridade, em dezembro de 1985, foi lançado seu o Programa de Pós-Graduação (PPG), estabelecendo critérios para concessão de incentivos para participação em mestrado e doutorado em instituições de ensino reconhecidas pelo MEC. A escolha dos beneficiários do programa se pautava em critérios de desempenho profissional e de excelência da instituição de ensino. Os temas de pesquisa eram escolhidos pelo Banco e o empregado deveria firmar o compromisso de dedicar-se exclusivamente aos estudos.<sup>468</sup>

O ano de 1986 foi emblemático para os rumos do Banco do Brasil, aproximando-o ainda mais da livre concorrência. A perda da prerrogativa de movimentar livremente valores da Conta Movimento, mantida pelo Banco Central, para contabilização das operações do governo federal, implicou a indisponibilidade

---

<sup>464</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.100.

<sup>465</sup> Ibid., p.102.

<sup>466</sup> XAVIER, loc. cit.

<sup>467</sup> Ibid., p.103.

<sup>468</sup> Um dos itens do termo de compromisso assinado pelo empregado para usufruir do programa denotava o perfil de profissional almejado pela instituição, pautado na retidão de caráter, *verbis*: "conduzir-me de maneira compatível com as responsabilidades de treinando e funcionário do Banco do Brasil, empenhando-me para o melhor rendimento escolar e mantendo atitudes que me recomendem socialmente". (Ibid., p.107-108).

de recursos a custo zero e fragilizou a garantia de suprimentos para as operações de crédito e financiamento da produção.<sup>469</sup>

O Banco do Brasil passou a praticar operações que, até aquele momento, eram realizadas por bancos comerciais, enquanto as instituições financeiras foram autorizadas a atuar no mercado com produtos que não tinham natureza bancária, como seguros, títulos de capitalização e previdência privada, exigindo novos esforços para a capacitação de seu corpo funcional.<sup>470</sup>

A década de 1990 trouxe consigo o acirramento do processo de globalização e mudanças vertiginosas para o funcionalismo do Banco do Brasil. No início, o desafio da educação corporativa do Banco era capacitar os empregados para a utilização dos, ainda rudimentares, processadores de texto e programas internos de informática destinados ao suporte de procedimentos administrativos e contábeis. Para tanto, foi adotado um método denominado "Fazendo e Aprendendo" (FAZAP), "baseado na concepção construtivista de ensino e aprendizagem e nas propostas pedagógicas para educação, implícitas nas teorias de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire e nas lições sobre educação de adultos de Rubem Alves".<sup>471</sup>

A par disso, as ações do DESED foram redirecionadas pela construção de um novo modelo de sistematização da formação do funcionalismo, com critérios vinculados ao cargo e ao nível hierárquico, adotando-se a "educação no trabalho" como o pilar da proposta. O planejamento dos cursos passou a ser direcionado por duas vertentes, uma de formação geral, consubstanciada em relações interpessoais, grupais e hierárquicas, e outra de ordem técnica, para funções específicas, como os operadores bancários, os auditores e os analistas.<sup>472</sup>

Em seguida, foi criado o Curso "Administração do Fator Humano", destinado ao nível gerencial, com o objetivo de favorecer a vinculação do "papel das relações humanas, a produtividade e os resultados".<sup>473</sup> Na mesma época, foram revisitados os processos de avaliação de desempenho.

---

<sup>469</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.108.

<sup>470</sup> Ibid., p.109-110.

<sup>471</sup> Ibid., p.111.

<sup>472</sup> Ibid., p.112.

<sup>473</sup> Ibid., p.115.

O cenário político da época apontava para o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, a assunção do vice, Itamar Franco, num momento em que a opinião pública assinalava para a crença de que "o sistema político brasileiro não seria capaz de proporcionar um governo estável e eficaz", aliado a um contexto de acirrada concorrência no mercado financeiro que exigia tempestividade do Banco na concepção e no oferecimento de produtos e serviços.<sup>474</sup>

Diante disso e da aparente ineficiência do departamento de educação para dar fluidez às necessidades do Banco, impôs-se a tarefa de revisão das estratégias e do modelo de funcionamento do DESED.<sup>475</sup> A solução encontrada foi a criação de uma estrutura administrativa racional e horizontalizada, nos moldes do modelo produtivo adotado na indústria – o toyotismo.<sup>476</sup>

Fruto da reestruturação, em 1993, foi criado o Núcleo de Formação (NUFOR), responsável pela administração do quadro de educadores do Banco do Brasil.<sup>477</sup>

Importante ressaltar que foi no seio do NUFOR que germinou a semente da solidariedade. Os educadores corporativos lideraram o engajamento funcional em causas sociais, como a *Campanha da Cidadania*, idealizada por Herbert de Sousa, o Betinho formando uma importante rede de solidariedade interna.<sup>478</sup>

Também foram os protagonistas da educação corporativa do Banco que conceberam e implementaram, no início da década de 1990, o *BB-Educar*, Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil. A iniciativa surgiu de uma

<sup>474</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.120-121.

<sup>475</sup> *Ibid.*, p.121. A "ineficiência" apontada diz respeito à inviabilidade procedimental para acompanhamento das céleres demandas da empresa, pois sob o aspecto pedagógico sua atuação é de vanguarda. Isso porque, "o zelo pelos pressupostos educacionais que balizam seus programas é um valor no DESED. Os princípios eleitos como bases da ação educativa são zelados e repercutem de fato nos treinamentos e programas concebidos. Por isso, dentre as características da ação educativa realizada sob a égide do DESED, a observância e os cuidados com os princípios que regem a sua prática educativa talvez sejam dominantes, marca tatuada, inclusive na própria formação dos educadores. Assim, a consciência de que toda prática educativa materializa uma cosmovisão e que somente o ato educativo baseado em princípios éticos e humanos é educação promotora de formação benéfica à sociedade é o grande legado que a cultura desediana deixa à instituição." (p.128).

<sup>476</sup> *Ibid.*, p.123 e 127. Sobre o toyotismo, consultar: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001. Sobre o toyotismo, consultar: ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 3.<sup>a</sup> Reimp. São Paulo: Boitempo, 2010; ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1995; e ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

<sup>477</sup> XAVIER, op. cit., p.125.

<sup>478</sup> XAVIER, loc. cit.

experiência de alfabetização dos empregados que integravam a Carreira de Serviços Gerais do Banco, auxiliares de serviços gerais que, após insertos no mundo da educação, puderam ascender para o Quadro de Apoio, exercendo outras funções, como a de contínuo.<sup>479</sup>

A experiência foi consolidada num programa que se estendeu para todo o Brasil, contribuindo para o cumprimento da meta firmada pelo País no *Plano Decenal de Educação para Todos* decorrente de compromisso firmado na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990.<sup>480</sup>

O *BB-Educar* foi, portanto, uma importante contribuição do Banco do Brasil em benefício da sociedade, baseada na transferência da experiência pedagógica, utilizando a base teórica e metodológica de Paulo Freire e Emília Ferrero, "cujos pressupostos socioconstrutivistas permitem, aos educandos, a ampliação do nível de consciência de sua própria condição existencial, possibilita sua participação ativa nas experiências, condições culturais e existenciais para abordar a temática em estudo". A metodologia utilizada no BB Educar se afasta das "abordagens artificiais que desconsideram a riqueza existencial do educando e apresentam o universo letrado como algo desconectado da sua realidade sociopolítica e cultural".<sup>481</sup>

Foi massivo o envolvimento dos trabalhadores no BB-Educar, que passaram a atuar como alfabetizadores em comunidades rurais e urbanas:

Alguns têm formação acadêmica avançada, todos apresentam um nível de engajamento à causa do combate ao analfabetismo que os destaca entre os educadores. O grupo de alfabetizadores voluntários corporifica, na atuação engajada, uma imagem do Banco ligada à solidariedade, ao dinamismo e em sintonia com as questões nacionais. [...]

O programa, com a sua consistência teórico-prática, é o resultado da junção feliz da garra e preparo dos funcionários aliados à histórica capacidade de mobilização nacional da instituição.<sup>482</sup>

Apesar de todo esse legado da educação corporativa e do constante empenho pela busca da evolução do Banco por parte dos trabalhadores, é a partir da metade dos anos 1990 que a instituição vai experimentar as mais drásticas mudanças, sobretudo a partir da assunção da presidência da República por Fernando Henrique

---

<sup>479</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.126.

<sup>480</sup> XAVIER, loc. cit.

<sup>481</sup> Ibid., p.127.

<sup>482</sup> XAVIER, loc. cit.

Cardoso, que imprimiu ao governo uma pauta liberal de privatizações e reformas, sob a justificativa de garantir-se equilíbrio à economia do País.<sup>483</sup>

As ações de enxugamento alcançaram o Banco do Brasil, havendo o lançamento, em julho de 1995, do Plano de Demissões Voluntárias (PDV), pelo qual os empregados receberiam incentivos para se desligar da empresa. A par disso, ocorreu uma "remodelagem estrutural" no âmbito das diretorias, com a finalidade de "construir um modelo organizacional flexível", alterando inclusive "interlocução do Banco com os funcionários e com a sociedade em geral", em clara afirmação de "sintonia com os movimentos de globalização".<sup>484</sup>

O desligamento de aproximadamente 13.500 empregados, correspondentes a 12% do quadro de pessoal<sup>485</sup>, significou verdadeira ruptura identitária para tais trabalhadores, na medida em que a condição de "ser funcionário do Banco do Brasil" representava o reconhecimento<sup>486</sup> da comunidade.<sup>487</sup> Tais pessoas que até então carregaram o sobrenome "Banco do Brasil", pois era comum serem conhecidos como o "fulano do Banco do Brasil", de uma hora para outra passaram a ser ex-empregados:

É plausível afirmar que a identidade profissional do funcionário é, antes de tudo, uma identidade socioprofissional. Ou seja, sua ligação com a instituição está imbricada à sua identidade pessoal e à sua inserção no meio social, onde é visto como parte do Banco. Expressões como 'somos uma família' ou 'meu sobrenome é Banco do Brasil' são comuns. Essas razões dificultam as mudanças e choques culturais na instituição, como ocorre na reestruturação interna que culmina com o Programa de Desligamento Voluntário. É delicado intervir na percepção que o funcionário tem da sua ligação com o Banco como profissional, sem atingir sua identidade como indivíduo identificado socialmente como parte da instituição.<sup>488</sup>

---

<sup>483</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.126.

<sup>484</sup> XAVIER, loc. cit.

<sup>485</sup> RODRIGUES, Lea Carvalho. **Metáforas do Brasil: demissões voluntárias, crise e rupturas no Banco do Brasil**. São Paulo: Annablume, 2004. p.19.

<sup>486</sup> Sobre a dinâmica de reconhecimento no trabalho consultar: HONETH, Axel. **Luta Ipor reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003.

<sup>487</sup> Nesse sentido, até o sociólogo Herbert de Souza pronunciou-se em artigo publicado na Folha de S.Paulo, em 23/07/1995, como forma de reconhecimento "à grande participação do funcionalismo do Banco do Brasil no movimento Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida", expressando inconformismo quanto à forma pela qual foi conduzido o programa. Afirmou Betinho que "o governo deveria reconhecer a especificidade da instituição que, por dividir-se entre o mercado e a sociedade, não poderia sofrer um processo de mudanças ancorado apenas nas regras do mercado". (SOUZA, Herbert de apud RODRIGUES, Lea Carvalho. **Metáforas do Brasil: demissões voluntárias, crise e rupturas no Banco do Brasil**. São Paulo: Annablume, 2004. p.60).

<sup>488</sup> XAVIER, op. cit., p.126. Vários estudos acadêmicos foram realizados sobre o Plano de Demissão Voluntária de 1996, como o antropológico que durou cinco anos desenvolvido por Léa Rodrigues (RODRIGUES, op. cit.).

O PDV compunha um amplo Programa de Ajustes "elaborado e levado a efeito pela empresa com o objetivo de eliminar o desequilíbrio financeiro, elevar receitas, reduzir custos e, ao médio e longo prazos, adaptar o Banco à estabilidade econômica advinda com a adoção do Plano Real", compreendendo "a definição de estratégias do conglomerado, a modernização organizacional, o desenvolvimento em tecnologia, ajustes na rede de agências, vendas de imóveis, redução do quadro de funcionários, recuperação de créditos vencidos e regularização das pendências com o Tesouro Nacional".<sup>489</sup>

Nesse influxo, os empregados que permaneceram no Banco precisavam se preparar para os novos tempos, ditados pela influência da gestão toyotista que pautava a reestruturação produtiva experimentada pelo Brasil, fazendo fluir pela organização termos como: gestão do conhecimento, qualidade total<sup>490</sup>, empregabilidade, requalificação profissional, reconversão profissional e ativos humanos.<sup>491</sup>

Embora o Banco externalize a compreensão de que os investimentos e os esforços na qualificação dos trabalhadores devem ser compartilhados, a "empregabilidade" é o termo que passa a abrigar a relação Banco/empregado, de modo a estimular a absorção do "paradigma das ações profissionais no mercado, segundo o qual o indivíduo é responsável único pela tomada de consciência de sua condição e pelo estabelecimento de metas e ações no sentido do autodesenvolvimento".<sup>492</sup>

A saída do modelo de estabilidade e assunção do paradigma da empregabilidade produz inquietação e ansiedade. Muitos funcionários buscam meios para melhorar o currículo profissional. Alguns têm dificuldades, permanecem na empresa por não enxergarem alternativa, enquanto outros buscam alinhar-se ou sobreviver, a despeito ou por causa da nova realidade.<sup>493</sup>

---

<sup>489</sup> RODRIGUES, Lea Carvalho. **Metáforas do Brasil**: demissões voluntárias, crise e rupturas no Banco do Brasil. São Paulo: Annablume, 2004. p.19.

<sup>490</sup> Em 1992 foi lançado o PQTBB – Programa de Qualidade Total do Banco do Brasil, mas a partir de 1995 a diretriz se intensifica, a ponto de os cursos voltados para a disseminação da cultura da "qualidade total" serem massivamente ministrados no início dos anos 1996. Sobre os impactos da "Qualidade Total" no Banco do Brasil, sugere-se a leitura de: RAMOS, Iuri Roberto Sacramento. Tempos (ainda mais) modernos: reestruturação produtiva e qualidade total no Banco do Brasil. **Enfoques**, v.11, n.1, p.49-72, 2012.

<sup>491</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.136.

<sup>492</sup> XAVIER, loc. cit.

<sup>493</sup> *Ibid.*, p.141.



É assim que surge a Gerência de Desenvolvimento Profissional (GEDEP), em substituição ao Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal (DESED), expressando nítida opção pelo abandono de termos que remetiam ao aparato burocrático do modelo que se buscava superar, pautado em "técnicas ortodoxas de administração, em voga nas décadas de 1940 e 1950".<sup>494</sup>

O GEDEP nasce "sob o signo da Sociedade do Conhecimento"<sup>495</sup>, alinhando a educação corporativa ao conceito de *Gestão do Conhecimento*, pelo qual "o conhecimento é um ativo organizacional [cuja] ideia é compatível com a compreensão de que estamos no meio de uma nova economia regida pelo conhecimento". Para os defensores dessa teoria que, como é o caso dos teóricos Alvin Toffler e Peter Drucker, o conhecimento é o fator de produção capaz de superar os clássicos fatores "trabalho, terra e capital – e do qual emerge um novo segmento social, o cognitariado".<sup>496</sup>

Essa visão não possui respaldo na teoria de um dos pensadores que embasa a filosofia da educação corporativa do Banco, Álvaro Vieira Pinto, surgindo mais um momento no qual se instaura uma contradição a ser vencida no âmbito da educação corporativa do Banco do Brasil:

Educador lúcido, com os olhos no futuro, pois já enxerga, quando escreve as suas lições sobre educação de adultos, que não se educa "para quê", mas, sim, "porquê". A educação deve estar a serviço de uma vida integral. Para ele, "medir" os efeitos da formação profissional exige que visualizemos o trabalho, não como entidade isolada, independente de quem o realiza, pois sendo o trabalho um ato humano, as ações educativas laborais produzem, também, resultados intangíveis.

Mas o Banco é uma empresa. Precisa de parâmetros para as suas ações, dirão alguns; mas somos também uma instituição que acumula a sabedoria de gerações. Precisamos avançar no mister pedagógico. E questionarão outros: Como enfrentar esse dilema? A saída, talvez, seja lembrar sempre: o saber transformador dita que, para medir a produtividade de ações educativas é necessário alargar o horizonte para incluir aspectos como identidade, sentido do trabalho e valor do futuro.<sup>497</sup>

---

<sup>494</sup> A mudança se deu sob os protestos de quem compreendia que entendia que a nomenclatura havia sido incorporada à tradição e à cultura organizacional. (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.135-136).

<sup>495</sup> A obra que conta a história da educação corporativa do Banco do Brasil indica que a revisão da estrutura do DESED se deu sob a influência de Richard Crawford, que em 1994 escreveu o livro "Na era do capital humano", no qual "a partir da análise das mudanças ocorridas no mundo, o autor defende a necessidade da compreensão de que estamos passando de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento. Para Crawford, o conhecimento é gerador de transformações que repercutem em todos os níveis de sociedade e alteram o quadro social e econômico que, por sua vez, geram mudanças políticas. A terminologia usada na política de pessoal das empresas está impregnada por essa visão e os modelos de gestão de pessoas passam a enfatizar a necessidade de tangibilizar a produção de conhecimento." (Ibid., p.136).

<sup>496</sup> XAVIER, loc. cit.

<sup>497</sup> Ibid., p.137.

O Programa de Desligamento Voluntário (PDV) não impactou apenas os empregados que a ele aderiram, também foi preciso um denso trabalho para resgatar a motivação dos que permaneceram no Banco. O incremento das oportunidades de qualificação profissional foi uma das opções, que aliou a perspectiva motivacional, com a necessidade de o Banco adaptar seus os empregados ao cenário econômico.<sup>498</sup>

Criou-se, assim, o Programa Profissionalização (PROFI), sob a premissa de que "a empregabilidade é a moeda que transfigura em valor o processo de formação profissional", buscando consolidar a estratégia da educação contínua como fator que potencializa o desempenho competitivo dos empregados.<sup>499</sup>

O PROFI foi utilizado como instrumento de "dissolução de elementos simbólicos e desestabilização de ícones identitários", de rompimento das antigas tradições e incorporação das novas, instigando reflexões "sobre a identidade do bancário no limiar do século XX [...] e do significado de ser funcionário do Banco do Brasil". Resgatou de forma contínua o posicionamento de que "é preciso construir empregabilidade a partir do desenvolvimento de competências para atuar num mundo em constante e rápida transformação", sob o argumento de que "a empregabilidade é o diferencial competitivo que garante a inserção e permanência do empregado no mercado".<sup>500</sup> O programa trabalhava a cooperação sob uma perspectiva que reduzia o sentido coletivo, veiculando mensagens que introduziam a ideia das "mudanças como fruto da ação individual ou, no limite, da soma dos esforços individuais".<sup>501</sup>

Para os trabalhadores da educação corporativa, o recebimento da missão de implantar a nova cultura toyotista no cenário bancário não ocorreu de forma irrefletida e isenta de conflitos:

A tarefa de implantação da nova cultura recebe o respaldo da área de educação, mas não sem conflitos. Muitos funcionários trabalham com sentimentos divididos entre lançar-se às suas obrigações funcionais ou

---

<sup>498</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.141.

<sup>499</sup> O programa utilizava o método de ensino massificado a distância, por fascículos elaborados pelos integrantes da área da educação do Banco, com auxílio de conteudistas de universidades brasileiras. Os exemplares eram enviados aos empregados que compunham o público-alvo do programa. Interessante registrar que a despeito do PROFI procurar disseminar a nova linguagem, substituindo o termo "funcionário" por "empregado", a mudança não encontra respaldo interno, na medida em que a antiga terminologia já havia sido incorporada pelos trabalhadores. Até hoje, "funcionário" é o termo utilizado pelo corpo funcional, embora tecnicamente a denominação empregado represente melhor a vinculação jurídica dos trabalhadores à empresa. (Ibid., p.141 e 143).

<sup>500</sup> Ibid., p.143-145.

<sup>501</sup> Ibid., p.144.

recusar envolvimento com a nova configuração institucional, tão conflituosa e delicada. O conflito justifica-se. Somos seres simbólicos. Em sua Epistemologia Genética, Piaget expressa convicção de que, humanizamo-nos conforme conseguimos manipular conceitos, ideias, símbolos. É devido a essa mesma convicção, que o rompimento com a linguagem utilizada para relacionamento com os funcionários, que concretizava o vínculo da organização com o empregado, até o ajuste de 1995, e sua substituição por nova semântica representativa da ruptura desse tecido simbólico, é um processo traumático.<sup>502</sup>

Aliado ao PROFI, foi instituído o Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior (PFANS), visando ampliar os incentivos para a formação em nível superior, prevendo "apoio financeiro, acompanhamento e retribuição funcional, via estímulo ao encarreiramento, em condições diferenciadas".<sup>503</sup>

E assim a educação corporativa segue implantando diversos programas, como o *Leia Mais*, para estimular o hábito da Leitura; o *Programa de Identificação e Desenvolvimento de Novos Gestores*, no qual a formação acadêmica passa a ser mais valorizada para a seleção de pessoal no segmento gerencial; o *Programa Trilhas*, no qual o educando escolhe a diretriz da capacitação e pode se aprofundar em cada um dos enfoques de aprendizagem<sup>504</sup>; e o *Programa de Ampliação da Educação a Distância*, com o objetivo de democratizar e descentralizar o acesso à educação.<sup>505</sup>

---

<sup>502</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.143.

<sup>503</sup> O PFANS foi criado depois de ter havido, em 1995, a revisão das normas para concessão de incentivos para formação em nível de pós-graduação, buscando um melhor aproveitamento dos egressos do programa, alocando-o em setores condizentes com a qualificação obtida, e de um período de suspensão do programa em 1996, para reavaliação. (Ibid., p.137, 141, 147-148).

<sup>504</sup> "As trilhas representam caminhos ou opções de percursos para que o funcionário possa, diante das escolhas possíveis, mapear seu desenvolvimento profissional rumo aos lugares que pretende ocupar na empresa." (Ibid., p.157). As "trilhas de aprendizagem" constituem alternativa ao desenvolvimento de competências, fundamentada no oferecimento de alternativas flexíveis para a evolução pessoal e profissional, considerando o "indivíduo como parte de um contexto social e organizacional mais amplo e que extrapolem as delimitações do cargo". Freitas e Brandão defendem que ao indivíduo deve ser permitido fazer escolhas das opções de aprendizagem que melhor se afeiçoam com seus gostos, preferências e aspirações profissionais e objetivos na carreira, na medida em que isso contribui para a "identificação da pessoa com o trabalho que realiza, mas também da busca de harmonia entre os interesses pessoais e organizacionais". (FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.101-102).

<sup>505</sup> XAVIER, op. cit., p.148-161. A partir do ano 2000 também ocorrem alterações na estrutura hierárquica da educação corporativa, a unidade gestora do sistema passa a ter *status* de diretoria, denominando-se Diretoria de Gestão de Pessoas (DIPES), subordinante às Gerências Regionais de Pessoas (GEPES), unidades espalhadas pelo território nacional, responsáveis pela execução das atividades de ensino, gestão do desempenho e orientação profissional, entre outros. (p.164-165).

A virada do século trouxe consigo as ameaças do "Bug do Milênio"<sup>506</sup>, motivo pelo qual se iniciou, em 1999, a implantação do "controle *on-line* das contas de reservas bancárias no Sistema de Pagamentos Brasileiros", que permitiu o monitoramento instantâneo das movimentações do sistema financeiro, exigindo adaptação da rotina bancária e, como uma das suas consequências imediatas, a preparação dos trabalhadores. A solução adotada pelo Banco do Brasil para disseminar a sistemática do controle *on-line* das contas, foi um plano de comunicação, associado a ações educacionais a distância.<sup>507</sup>

Em janeiro de 2002 assumiu um novo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O novo governante imprime apelos de redução das desigualdades sociais e regionais, voltando-se para a atração de investimentos privados, internos e externos e para a adoção de políticas de indução das "taxas de crescimento econômico para geração de postos de trabalho".<sup>508</sup>

No início desse novo século as ações educacionais foram também dirigidas à *sustentabilidade*, em decorrência da assinatura, em 2003, pelo Conselho Diretor do Banco, da *Carta de Princípios de Responsabilidade Socioambiental*. Essa Carta de Princípios orienta as práticas negociais, define o modo de relacionamento, enfim, demarca o posicionamento organizacional do Banco do Brasil em relação a esse novo compromisso.<sup>509</sup>

---

<sup>506</sup> Notícia veiculada no Fantástico de 26/12/1999 alertava para a preocupação do mundo quanto à pane que poderia ocorrer nos computadores, pois os mais antigos, para economizar memória utilizavam apenas os dois últimos dígitos dos anos, assim os anos 2000, poderiam ser confundidos com os anos 1900. A reportagem mostra que as pessoas tinham medo que o dinheiro desaparecesse das contas bancárias. Na ocasião, o presidente da Febraban, Wilson Guitierrez concedeu entrevista garantindo que o dinheiro da população estaria seguro. (YOUTUBE. **Fantástico – 26/12/1999 – Bug do milênio preocupa o mundo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xQgqudtWJSs>>. Acesso em: 20 fev. 2016).

<sup>507</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.181. Entre as ações de ampliação do ensino a distância está o acordo de cooperação técnica firmado em 2005 pela UniBB com o Ministério da Educação, a fim de implementar ações voltadas para a democratização e interiorização do ensino superior no País no âmbito do projeto Universidade Aberta do Brasil, pelo qual foram oportunizadas cerca de sete mil vagas aos empregados do Banco. Outra iniciativa foi a contratação de cursos MBA, com o intuito de ampliar as oportunidades de capacitação em nível de pós-graduação. (p.199-201). Sobre o projeto Universidade Aberta do Brasil desenvolvido em parceria com o Banco do Brasil, consultar: DOS SANTOS, Antonio Augusto et al. Universidade corporativa do Banco do Brasil: o projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil. **Revista FGV Online**, v.1, n.2, p.28-45, out 2011.

<sup>508</sup> XAVIER, op. cit., p.171.

<sup>509</sup> Ibid., p.184.

O documento contempla importantes diretrizes que envolvem o respeito aos direitos humanos e princípios e direitos fundamentais do trabalho:

CARTA DE PRINCÍPIOS DE RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL DO BANCO DO BRASIL

(aprovada pelo Conselho Diretor em 15.07.2003 – nota RSA/DIPES-2003/00316, de 03.07.2003)

O Banco do Brasil se compromete a:

1. *Atuar em consonância com Valores Universais, tais como: Direitos Humanos, Princípios e Direitos Fundamentais do Trabalho, Princípios sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.*<sup>510</sup>
2. Reconhecer que todos os seres são interligados e *toda forma de vida é importante.*
3. *Repelir preconceitos e discriminações* de gênero, orientação sexual, etnia, raça, credo ou de qualquer espécie.
4. Fortalecer a visão da Responsabilidade Socioambiental como investimento permanente e necessário para o futuro da humanidade.
5. Perceber e valer-se da posição estratégica da corporação BB, nas relações com o Governo, o Mercado e a Sociedade Civil, para adotar modelo próprio de gestão da Responsabilidade Socioambiental à altura da corporação e dos desafios do Brasil contemporâneo.
6. *Ter a transparência, a ética e o respeito ao meio ambiente* como balizadores das práticas administrativas e negociais da Empresa.
7. *Pautar relacionamentos com terceiros* a partir de critérios que observem os princípios de *responsabilidade socioambiental e promovam o desenvolvimento econômico e social.*
8. Estimular, difundir e implementar *práticas de desenvolvimento sustentável.*
9. Enxergar clientes e potenciais clientes, antes de tudo, como cidadãos.
10. Estabelecer e difundir boas práticas de governança corporativa, preservando os compromissos com acionistas e investidores.
11. *Contribuir para que o potencial intelectual, profissional, artístico, ético e espiritual dos funcionários e colaboradores possa ser aproveitado, em sua plenitude, pela sociedade.*
12. Fundamentar o relacionamento com os funcionários e colaboradores na *ética e no respeito.*
13. *Contribuir para a universalização dos direitos sociais e da cidadania.*
14. Contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência.<sup>511</sup>

---

<sup>510</sup> Sob esse aspecto, com enfoque no direito à educação, importante assinalar que a "universalização dos direitos dos funcionários às possibilidades de desenvolvimento humano e profissional para o enfrentamento das situações de trabalho também está na agenda de ações de responsabilidade socioambiental". Diante disso, o Banco afirma haver intensificado o esforço para atuar como uma "empresa inclusiva", buscando eliminar as "barreiras que possam impedir o pleno acesso dos funcionários às ações de capacitação, a processos ligados à ascensão profissional e ao direito de inserção na rotina de trabalho", independentemente de quaisquer necessidades especiais. (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.198).

<sup>511</sup> O documento foi firmado em julho de 2003, pelo conselho diretor, e ensejou uma mudança na estrutura organizacional da empresa, com a criação uma diretoria para centralizar as ações que envolvem a responsabilidade socioambiental do Banco. (BANCO DO BRASIL. **Carta de Princípios**. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/portallbb/page3,136,9083,0,0,1,8.bb>>. Acesso em: 22 fev. 2016). (grifos acrescidos). Em alinhamento com esse compromisso, em 2005, foi criada a oficina "Pão e Beleza", com o objetivo de "promover a educação cidadã na perspectiva da inclusão social, com foco nas políticas de Segurança Alimentar do Programa Fome Zero, do Governo

Antes disso, em 2001, na direção das tendências mundiais da educação corporativa, foram iniciados estudos para a implantação da *Universidade Corporativa do Banco do Banco do Brasil* (UniBB), tendo sido esta inaugurada em julho de 2002, com o objetivo de congregar as ações educativas num sistema orientado para a direção estratégica da empresa.<sup>512</sup>

A UniBB marca a ruptura com o modelo de Treinamento e Desenvolvimento (T&D)<sup>513</sup> do DESED, embora no momento da criação da universidade corporativa, o Banco do Brasil já fosse visto como "vanguardista na área de desenvolvimento profissional e, apesar de não adotar a denominação, era tido como tendo políticas e práticas de capacitação compatíveis com os princípios e modelos de funcionamento de uma universidade corporativa".<sup>514</sup>

O atual Diretor de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, Carlos Alberto Araújo Neto, ao ser entrevistado sobre a evolução que a UniBB trouxe ao Banco e aos seus empregados, se comparado com o que o DESED já havia consolidado, assim se manifestou:

As universidades corporativas no Brasil começaram a surgir no final da década de 90. A Meister, que foi a percussora dos estudos e até hoje é tida como uma das referências mundiais no tema, publicou sua primeira obra sobre isso também nesse período. Então, nós podemos dizer que *a mudança para UniBB representou mais um grande passo do Banco do Brasil para a*

---

Federal". A iniciativa foi idealizada por um ex-funcionário, nominado nos registros históricos do Banco, que havia concluído o curso de doutorado em Havana. Participavam da oficina não só empregados do Banco, mas também líderes comunitários e servidores públicos, e se destinava a formar "mobilizadores sociais", pessoas que atuam nas comunidades como agentes sociais, a fim de que identifiquem as necessidades e soluções locais para o problema da fome. Buscava "fomentar e fortalecer o interesse e o compromisso para o engajamento pela luta por inclusão social". A ação educacional estava relacionada ao pacto firmado pelo Brasil perante a Organização das Nações Unidas, em 2000, do qual decorreu os "Objetivos do Milênio", sendo o primeiro deles o de erradicar com a pobreza e a fome do planeta até 2015. Assim, marcou a "história da educação corporativa, por ser uma ação que ratifica que a gestão do conhecimento, na instituição, não perde de vista o valor social da educação", além do que "demonstra que não transige da crença de que toda organização, notadamente o Banco, tem papel social e, portanto, deve estar em sintonia com a sociedade". (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.191-195).

<sup>512</sup> Ibid., p.163.

<sup>513</sup> De acordo com Jeanne Meister, as Universidades Corporativas surgiram para propiciar o desenvolvimento de novas competências exigidas no ambiente de trabalho do século XXI: aprender a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; educação tecnológica; educação em negócios globais; desenvolvimento de liderança; e autodesenvolvimento de carreira. (MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas**. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. p.1-10)

<sup>514</sup> XAVIER, op. cit., p.230.

*modernização de suas práticas de gestão, em alinhamento ao que existia de mais inovador no mercado.*

Como eu falei em outras questões, avaliamos constantemente as nossas práticas e mudamos estratégias sempre que necessário. Nossos valores se mantêm. Os valores que originaram o Desed e mais tarde, a UniBB, mantiveram-se. *A opção por ter uma Universidade Corporativa representou uma evolução da nossa "forma" de fazer a educação.*

Os ganhos em termos de imagem foram muito bons. Criamos uma marca. Hoje temos uma Universidade Corporativa premiada, que é benchmarking para todas as empresas brasileiras, e agora ganhou relevância mundial.

Mas, os ganhos não foram somente em termos de imagem e reconhecimento.

As premissas que norteiam o surgimento das universidades corporativas são fortemente consideradas por nós. O principal conceito de universidade corporativa é de "guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização" (MEISTER, 1999). *Passamos a atuar de modo a garantir que as estratégias organizacionais estejam presentes e sejam praticadas por todos os funcionários, em qualquer lugar do Brasil e do exterior, diversificamos as modalidades de treinamentos, passamos a integrar boa parte de nossa cadeia de valor nas nossas práticas educacionais, estimulamos o envolvimento da liderança no processo de aprendizagem.*<sup>515</sup>

Compreende-se, pela resposta do Diretor, que o avanço da educação corporativa para um novo modelo, não implicou o abandono dos valores da pedagogia humanista, ou seja, procurou-se evoluir sem abandonar totalmente o passado.

### 3.1.3 A Universidade Corporativa do Banco do Brasil

*Criando Significado e Valor pela Educação.*

*(slogan da Unibb)*

As ações educacionais da Universidade Corporativa do Banco do Brasil são dirigidas à "profissionalização, ao desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura" dos empregados do Banco.<sup>516</sup>

---

<sup>515</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. (grifos acrescentados).

<sup>516</sup> BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas:** IN 389-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 70. Brasília: Banco do Brasil, 2016. item 1.4.

A despeito de incorporar as aprendizagens acumuladas nos cinquenta anos de educação corporativa, a UniBB assimila uma abordagem "transdisciplinar" aliada ao "método pedagógico construtivista" e à "metodologia dialética de ensino", mediando temas de natureza bancária a outros temas transversais de caráter humano e social.<sup>517</sup>

Nos primeiros anos do milênio, por exemplo a sustentabilidade e temas como responsabilidade social, ética e inclusão constituem, internamente conteúdos programáticos. *A amplitude e a transversalidade do currículo sinalizam que a formação profissional não se limita ao aspecto instrumental.* Resumindo: no Banco, o trabalho com sentido é o horizonte da formação profissional, razão pela qual pode-se dizer que aí se educa por quê e não somente para quê.<sup>518</sup>

Tais pressupostos foram fixados num documento diretor amplo, com a finalidade de estabelecer-se as diretrizes principiológicas da educação corporativa. É assim que, em julho de 2008, foi divulgada a Proposta Política-Pedagógica da educação corporativa do Banco do Brasil, consolidando a legitimação institucional da matriz pedagógica libertadora e humanista, clandestinamente trazida para o Banco por alguns empregados-educadores na época da ditadura.<sup>519</sup>

### 3.1.3.1 Proposta Político-Pedagógica

Elaborada com a finalidade de orientar a formação e o desenvolvimento de seus empregados, a Proposta Político-Pedagógica do Banco do Brasil aponta os eixos condutores do processo de educação permanente no âmbito da organização.<sup>520</sup>

A construção da proposta levou em consideração uma série de fatores, entre os quais destacam-se a complexificação da vida social e da economia, a conscientização

---

<sup>517</sup> BANCO DO BRASIL. *Itinerários da educação no Banco do Brasil / Banco do Brasil*; texto e organização de Liduina Benigno Xavier. Brasília: Banco do Brasil, 2015, p.183.

<sup>518</sup> XAVIER, Liduina B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.183. (grifos acrescentados).

<sup>519</sup> Ibid., p.97.

<sup>520</sup> BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.5. A concepção do documento teve a participação de Miguel Gonzalez Arroyo, Professor Emérito da Universidade Federal de Minas Gerais. (XAVIER, op. cit., p.253).



política e cultura da responsabilidade socioambiental das empresas, bem como o direito dos trabalhadores à formação permanente nas dimensões humana, cultural e profissional.<sup>521</sup>

Percebe-se que o direito fundamental à educação foi um dos fatores que embasaram a Proposta Político-Pedagógica do Banco do Brasil, que se diz *política*, porque busca a transformação da realidade social mediante a superação dos problemas sociais, ambientais e econômicos, e *pedagógica*, porque estabelece meios de compreensão do "por que se ensina, se aprende e se forma um ser humano", por meio da sistematização da ligação entre as teorias do processo educacional, as práticas de ensino e aprendizagem e a aplicação do conhecimento na empresa.<sup>522</sup>

A Proposta Político-Pedagógica do Banco do Brasil tem por *objetivos*: estabelecer linhas conceituais e metodológicas para orientação das ações de desenvolvimento e de educação na empresa; subsidiar a análise e avaliação dos processos de gestão de pessoas; valorizar os locais de trabalho como "comunidades de aprendizagem", cuja finalidade é o desenvolvimento humano dos empregados; a orientação da formação dos empregados que atuam diretamente na educação corporativa da empresa; orientar os gestores para que eles se revelem educadores de seus subordinados; subsidiar decisões gerenciais da Diretoria da Gestão de Pessoas, órgão estratégico dentro da organização, onde são definidas as ações educacionais.<sup>523</sup>

Tais objetivos são fundamentados em referenciais teóricos, políticos, pedagógicos e éticos. A pedagogia do Banco é pautada em processos de formação e desenvolvimento humano, com ênfase no trabalho como princípio educativo, pois tais processos formativos são imbricados no trabalho, na produção científica e tecnológica e no conjunto de processos de intervenção humana.<sup>524</sup>

A articulação da educação com a ciência, a tecnologia e a qualificação de trabalhadores tem no trabalho sua matriz formadora.<sup>525</sup>

Um dos pressupostos adotados para a adoção de direcionadores da educação corporativa do Banco do Brasil, com base nas contribuições do Prof. Miguel Arroyo, foi o de que "*o trabalho é categoria central no processo educativo porque, por seu*

---

<sup>521</sup> BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas.** Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.5.

<sup>522</sup> Ibid., p.5-6.

<sup>523</sup> Ibid., p.7.

<sup>524</sup> Ibid., p.17.

<sup>525</sup> Ibid., p.13.

*intermédio, o homem se humaniza e se faz profissional competente, crítico e consciente".*<sup>526</sup> Isso porque:

A atividade profissional o desenvolve não só tecnicamente, mas também como cidadão – ao tomar consciência dos problemas sociais – e como pessoa – na sua capacidade de se relacionar com colegas, clientes e a comunidade.

Se é fato que a exigência de produtividade e a sobrecarga de trabalho induzem as empresas a priorizar ações de caráter repetitivo que pouco permitem a expressão da individualidade, e até a inibem, não decorre daí aceitar, de modo fatalista, a degradação das condições de trabalho, nem descuidar da educação emancipadora, mesmo num meio laboral cercado de tensões.

Se de um lado existe a convicção da importância e do dever da formação de um ser humano integral – que sente, pensa e age –, do outro existe a tendência mercadológica de reconhecê-lo apenas como o profissional que desempenha suas tarefas de acordo com o esperado. A consciência, o trato e a gestão dessa tensão devem ser potencializados como elementos formativos, com vistas à redução da distância entre a capacidade de intervenção na realidade e a formação intelectual, ética, estética, cultural, científica e tecnológica dos trabalhadores, atualmente reclamada pelos movimentos sociais. Isso implica compreender o ser humano como um ser de intervenção pelo trabalho, no qual põe em ação a totalidade de sua condição humana.<sup>527</sup>

Nesse sentido, a Proposta Político-Pedagógica estabelece que a educação corporativa do Banco do Brasil deve se assentar sobre os seguintes marcos de referência pedagógica: a crítica à escola tradicional "que ensinava a copiar e não a pensar" de Jean Piaget; as dinâmicas de grupo de Lauro de Oliveira Lima; a defesa do caráter antropológico da educação de Álvaro Vieira Pinto; a idealização da educação permanente de Pierre Furter; a visão humanizadora de Teilhard de Chardin; o pensamento de Paulo Freire sobre conscientização, diálogo e compromisso com a transformação; a afetividade das relações educativas de Rubem Alves; a teoria da complexidade de Edgar Morin; e a visão multirreferencial de Jacques Ardoino.<sup>528</sup>

A partir da influência de tais teóricos é que foram estabelecidas as *diretrizes político-pedagógicas da educação corporativa do Banco do Brasil*. São elas:

**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.

---

<sup>526</sup> ARROYO, Miguel G. apud BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.15. (grifos acrescentados).

<sup>527</sup> ARROYO, Miguel G. apud BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>528</sup> Ibid., p.16-17.

**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.<sup>529</sup>

A proposta político pedagógica também contempla as seguintes diretrizes para as ações de gestão de pessoas ligadas à educação corporativa: democratização do acesso ao saber e às oportunidades; educação contínua e permanente; compartilhamento (entre empregado e empregador) da responsabilidade pela gestão da carreira; sistematização e integração das ações que envolvam as políticas e os programas de educação, ascensão profissional e avaliação desempenho, os quais devem ser formulados de forma vinculada ao trabalho; avaliação sistemática dos processos de aprendizagem, reação e impacto no trabalho; utilização de novas tecnologias da comunicação e da informação; desenvolvimento de gestores conscientes do seu papel como facilitadores da construção e troca de conhecimentos, favorecendo a consolidação do espaço de trabalho como um ambiente de formação constante; alinhamento dos processos de gestão de pessoas à estratégia corporativa; incentivo à pesquisa, produção e compartilhamento de conhecimentos, o que inclui a realização de parcerias com outras empresas; e a contribuição para o fortalecimento da cultura de responsabilidade socioambiental, como referencial de respeito à vida humana e ao meio ambiente e condição para a sustentabilidade da humanidade.<sup>530</sup>

No mesmo sentido são estabelecidos direcionadores éticos para os profissionais que desenvolvem atividades diretamente ligadas à educação corporativa e às políticas de gestão de pessoas (educadores, selecionadores e orientadores profissionais), os quais assumem a responsabilidade pela disseminação das políticas e programas do Banco.

---

<sup>529</sup> BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas.** Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.17-18. (grifos no original).

<sup>530</sup> Ibid., p.24-25.

A formação e atuação de tais empregados devem ser pautadas nas seguintes premissas, estabelecidas com base na "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire: abertura para o novo; rejeição a qualquer forma de discriminação; respeito à autonomia e aos saberes alheios; disponibilidade para o diálogo, reflexão crítica sobre a prática docente; convicção de que a mudança da realidade é possível; alegria e esperança.<sup>531</sup>

As diretrizes da educação corporativa do Banco do Brasil são pautadas no desenvolvimento humano, bem como no cumprimento das estratégias da empresa. Por se tratar de uma sociedade de economia mista os direcionadores levam em conta a dimensão privada, pública e social às quais a empresa está submetida.<sup>532</sup>

Na *dimensão privada*, a Proposta Político-Pedagógica aponta para a necessidade de preparar-se para um realinhamento imediato diante da instabilidade da economia globalizada, bem como para os desafios decorrentes da internacionalização dos negócios, da complexidade do mercado financeiro e da competitividade.<sup>533</sup>

Na *dimensão pública*, é considerado o fato de tratar-se de uma instituição controlada pela União, agente financeiro de políticas estatais afetas ao desenvolvimento econômico, à inclusão social, à distribuição de renda e à sustentabilidade ambiental.<sup>534</sup>

Na *dimensão social*, é reforçada a necessidade de cumprimento da função do Banco como agente do desenvolvimento sustentável, calcado no compromisso com a Estratégia de Desenvolvimento Regional Sustentável, de política de crédito e adesão à proposta da Organização das Nações Unidas denominada Agenda do Milênio.<sup>535</sup>

Para atender a tais estratégias, o contínuo aprimoramento e a capacidade de inovação são indispensáveis. Por isso, a proposta ainda apresenta a *expectativa da empresa em relação a seus empregados, que devem ser dinâmicos, dotados de comprometimento ético e protagonistas de sua trajetória pessoal e profissional*.<sup>536</sup>

Apreende-se que, ao passo que se exige do sujeito trabalhador uma conduta proativa e responsável com seu futuro, o Banco compartilha essa responsabilidade e impõe a si a necessidade de oferecer condições para que possam ser cumpridos os

---

<sup>531</sup> BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.17-18.

<sup>532</sup> Ibid., p.9.

<sup>533</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>534</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>535</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>536</sup> Ibid., p.11.

compromissos do empregado consigo mesmo e com os demais, com o trabalho, com a organização e com a sociedade.<sup>537</sup>

Além de estabelecer os pressupostos da prática educativa, marcando sua posição pedagógica libertadora e humanista, a *Proposta Político-Pedagógica do Banco do Brasil* não se descuida em deixar claro que a educação corporativa também deve seguir os passos da estratégia organizacional, contribuindo para o desempenho da empresa no mercado: "Multiplicar resultados. Compartilhar dividendos. Somar clientes. Diminuir riscos."<sup>538</sup>

É por esse motivo que, ao ser perguntado sobre a *finalidade da educação corporativa do Banco do Brasil*, o Diretor de Gestão de Pessoas, Carlos Alberto Araújo Netto, assim respondeu: "desenvolver competências profissionais, por meio da sistematização de ações educacionais, que contribuem para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem do Banco".<sup>539</sup>

O mesmo Diretor, questionado sobre a necessidade de revisão das diretrizes da Proposta Político-Pedagógica do Banco do Brasil, assim se manifestou:

Esses questionamentos chegam em um momento particularmente especial da educação corporativa do Banco do Brasil. Recebemos, esse ano, o Prêmio de Melhor Universidade Corporativa do Mundo pelo Global Council of Corporate Universities. Candidataram-se ao prêmio, grandes multinacionais do mundo inteiro, como Pirelli, Hilton Hotéis, Sberbank, Philips e Ernest Young, e a avaliação foi feita por uma banca composta por renomados profissionais da área de educação corporativa de diferentes Países. A qualidade das ações de capacitação ofertadas por nós foi um fator essencial para a conquista desse prêmio e de tantos outros que ganhamos ao longo da nossa história. Mas, um ponto que merece atenção, e que foi reverenciado pela banca, é a inovação. Como eu falei, inicialmente, nós acreditamos que o público pode e deve ser sinônimo de vanguarda, e buscamos a concretização dessa crença por meio de nossas práticas. Desde a elaboração da PPP, muitas coisas em nosso ambiente de negócios mudaram e continuam mudando, já que vivemos em um mundo em transformação. E todas essas mudanças ensejam também transformações em nossa forma de atuação. E a nossa Estratégia Corporativa reflete essa mudança. Tivemos alterações em nossos objetivos e em nossas iniciativas ao longo de todos esses anos. Mas, como eu disse anteriormente, avaliamos e redefinimos rumos e estratégias sempre, mas mantemos os valores que suportam nossa atuação. Pois os nossos valores são a nossa Essência e a PPP é a representação da nossa essência na educação corporativa. As teorias sobre aprendizagem e seus

---

<sup>537</sup> BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.11.

<sup>538</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.178.

<sup>539</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

grandes teóricos, os princípios educacionais, o reconhecimento do potencial humano, do indivíduo como agente do seu processo de aprendizagem e da educação como instrumento de transformação da realidade, que são os fatores que alicerçam a nossa Proposta, permanecem.<sup>540</sup>

Embora compreenda que a Proposta Político-Pedagógica do Banco do Brasil contemple os valores que direcionam a atuação do Banco, os quais seriam imutáveis diante das eventuais alterações havidas no ambiente de negócios, Carlos Netto reconheceu a necessidade de revisão da "linguagem" da Proposta Político-Pedagógica para o fim de possibilitar uma maior efetividade de seus propósitos:

No entanto, nós reconhecemos a necessidade de revisar a Proposta. Mas não por termos mudado nossos fundamentos, e sim, porque temos a convicção de que a grandiosidade de nossas conquistas de 2008 para cá, os esforços que fizemos (e temos feito) para a democratização da educação no Banco e fora dele, as mudanças no nosso ambiente e até mesmo, a mudança no perfil de nossos funcionários, ampliando a sua diversidade, exigem que adotemos, na Proposta Político-Pedagógica, uma linguagem que nos aproxime mais de todos os nossos interlocutores e que dê maior clareza ao nosso propósito de gerar transformação e contribuir efetivamente para o desenvolvimento da sociedade, por meio da educação.<sup>541</sup>

Os mencionados "esforços" para "democratização da educação no Banco e fora dele" incluem a consolidação de uma estrutura que possibilite que todos os empregados, alocados em unidades do norte ao sul do País e também fora dele, tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação corporativa.

### 3.1.3.2 Estrutura da UniBB e compromisso institucional

A educação corporativa no Banco do Brasil está sob a gestão estratégica da Diretoria de Gestão de Pessoas (DIPES), vinculada à Vice-Presidência de Varejo e Gestão de Pessoas (VIVAR). Na Diretoria de Gestão de Pessoas existem cinco gerências

---

<sup>540</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. (grifos acrescentados).

<sup>541</sup> NETTO, loc. cit. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

internas, entre as quais uma se destina exclusivamente ao tratamento das ações educacionais da empresa, denominada Gerência Educação Corporativa (GEDUC).<sup>542</sup>

Os meios utilizados para produção e acesso ao conhecimento no Banco do Brasil são:

- Treinamentos presenciais, oferecidos nas Gepes Regionais;
- Aprendizagem por meio de diversas tecnologias educacionais, presenciais e a distância, a exemplo de mídia impressa, vídeo, TV Corporativa, TBC (Treinamento Baseado em Computador), web;
- Programas em parceria com as melhores instituições de ensino do País;
- Consultas às bibliotecas do Banco, com acesso a livros, periódicos especializados, banco de vídeos, banco de teses, dissertações e monografias;
- Portal virtual que permite acessar publicações digitalizadas, biblioteca virtual, trilhas de desenvolvimento profissional, treinamentos online, etc.<sup>543</sup>

Os principais centros executores internos de capacitação no Banco do Brasil são: as *Gerências Regionais de Gestão de Pessoas* e respectivas plataformas, situadas nos Estados da Federação onde são ministrados os cursos presenciais, e o *Portal UniBB*, que pode ser acessado de qualquer dispositivo com acesso à internet.<sup>544</sup>

Diante disso, a Universidade Corporativa é considerada "uma imensa teia educativa", na medida em que interliga "a prática educativa concretizada nas GEPES, somada às possibilidades educacionais mediatizadas pelo Portal UniBB e o UniBB *Mobile*", efetivando um dos compromissos assumidos pela empresa na Proposta Político-Pedagógica:

A aprendizagem não ocorrerá somente por meio de cursos ou na sala de aula, mas sim 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

---

<sup>542</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>543</sup> BANCO DO BRASIL. **Portal UniBB: educação corporativa**. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/Customizacao/EducacaoCorporativa.aspx>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

<sup>544</sup> Além da educação corporativa, as GEPES Regionais atendem a quaisquer outras demandas que envolvam a área de recursos humanos da empresa. As gerências abrigam cento e cinquenta salas de aula, onde são ministrados os cursos presenciais, vinte e dois auditórios, "que permitem a realização de eventos, encontros e outras iniciativas de intercâmbio social das GEPES com os intervenientes de seu trabalho", bem como trinta e seis laboratórios de informática e vinte e oito salas de videoconferência, "que propiciam encontros virtuais, favorecendo o intercâmbio e a aproximação com a DIPES e com outras unidades do Banco, além de entidades externas parceiras". (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.241).

personais passam a ser os formadores ou deformadores dos profissionais trabalhadores da empresa. Nesse sentido, pretende-se que o Banco do Brasil se constitua como uma organização pedagógico-formadora.<sup>545</sup>

Para que a educação corporativa se constitua nos termos propostos, é necessário o apoio dos órgãos de direção da empresa, bem como a definição de parceiros de aprendizagem.<sup>546</sup> Sobre o envolvimento do alto escalão da empresa com a educação corporativa, o Diretor de Gestão de Pessoas do Banco afirmou que:

Em relação ao comprometimento da alta cúpula: os mecanismos de governança adotados pelo Banco buscam assegurar a participação da alta cúpula em nossos processos decisórios. Temos comitês estratégicos, reuniões periódicas do Conselho Diretor e da Diretoria Executiva, onde nossas principais ações são apresentadas, discutidas e aprovadas, quando necessário. Em outra frente, envolvemos esse grupo também no papel de treinando, no processo ensino-aprendizagem, de modo não só a capacitá-lo, como também a promover o seu envolvimento e garantir que ele atue como disseminador de conhecimentos e da cultura de aprendizagem contínua na organização. Então oferecemos programas de capacitação específicos para Diretoria Executiva

---

<sup>545</sup> BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas.** Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.11.

<sup>546</sup> Jeanne Meister aponta que existem alguns elementos fundamentais para que as universidades corporativas do século XXI alcancem sucesso, entre eles *a necessidade de comprometimento da cúpula da empresa com as estratégias da educação corporativa; a importância da definição de um leque de parceiros de aprendizagem; o caminho em direção à tecnologia para criar uma universidade virtual; a necessidade de operar a universidade corporativa como uma empresa.* (MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa:** a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999. p.24). O Diretor de Gestão de Pessoas do Banco foi indagado quanto ao cumprimento de tais requisitos pelo Banco do Brasil. Quanto à *direção tecnológica da educação corporativa*, Carlos Netto afirmou que "Sobre a tecnologia na educação: temos uma divisão específica na UniBB dedicada às tecnologias educacionais. Entre as suas diversas atribuições está o monitoramento contínuo do mercado e prospecção de novas tecnologias que melhorem a abrangência e a efetividade das ações ofertadas pela UniBB". O *tratamento da UniBB como empresa*, foi refutado pelo Diretor, nos seguintes termos: "Em relação à transformação da UniBB em uma empresa: dos requisitos mencionados em sua pergunta, creio que esse seja o único não adotamos. É interessante destacar que esse requisito foi trazido por Meister com a justificativa de que ao ser tratadas como empresas a parte da estrutura organizacional, as UCs poderiam captar seus próprios recursos e atuar autonomamente em relação à organização, oferecer soluções educacionais para outros stakeholders, que não os funcionários. Como você pode ver pelas respostas anteriores, mesmo estando dentro da estrutura organizacional, nós temos muito autonomia para a proposição de ações, contamos com o envolvimento da alta cúpula, ofertamos ações de capacitação (gratuitamente) para outros stakeholders. Essas possibilidades, para nós, tem sido suficientes em nossa caminhada para a geração de significado e valor pela educação. Mas, como eu falei, nosso compromisso é com a sociedade, com seu desenvolvimento. E para isso, avaliamos e refletimos sobre nossas práticas continuamente. Então, não teremos problemas em admitir se em algum momento for necessário mudar estratégias e rumos." (NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.)



e para executivos. Esses programas são realizados em parceria com as mais renomadas escolas de negócios no Brasil e no exterior, versam sobre conteúdos estratégicos e são desenvolvidos de forma customizada para atendimento às necessidades específicas do Banco.<sup>547</sup>

Para o Diretor, o envolvimento dos integrantes da alta cúpula da empresa decorre da consciência da sua importância, justamente por se tratar de trabalhadores que ingressaram no Banco como escriturários e alcançaram altos postos utilizando-se da educação corporativa:

Acho que é exatamente o que respondi ao longo de todas essas questões. A educação é o instrumento que temos para a transformação da realidade. E o compromisso do Banco do Brasil é exatamente com a transformação da realidade para desenvolvimento do nosso País. É importante considerar que *todos os diretores, executivos e mesmo o atual presidente do Banco do Brasil vivenciaram, ao longo de suas carreiras, seu crescimento profissional atrelado ao plano de capacitação. Todos os diretores estatutários são funcionários de carreira do Banco do Brasil e tomaram posse como escriturários. Diante disso, sabem bem o valor da educação corporativa no seu processo de ascensão profissional. Cabe destacar que a educação corporativa está associada com outros sistemas da área de Gestão de Pessoas, como ascensão profissional, avaliação de desempenho, participação nos lucros (remuneração), entre outros.*<sup>548</sup>

---

<sup>547</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>548</sup> NETTO, loc. cit. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. Em entrevista complementar, questionou-se o Diretor Carlos Netto sobre a sua afirmação quanto à associação da educação corporativa "com outros sistemas da área de Gestão de Pessoas, como ascensão profissional, avaliação de desempenho, participação nos lucros (remuneração), entre outros", tendo respondido que:

"A Proposta Político-Pedagógica adotada pelo Banco do Brasil, prevê a integração da educação corporativa do Banco do Brasil a outros subsistemas de gestão de pessoas, buscando consonância entre princípios, métodos e ações.

O modelo de Gestão de Competências utilizado no Banco do Brasil vincula a avaliação de desempenho ao desenvolvimento de competências. Por meio da elaboração de um plano de desenvolvimento de competências, o funcionário, em conjunto com seu superior hierárquico, planeja seu desenvolvimento a partir das lacunas de competências identificadas na avaliação de desempenho. Para o planejamento de seu desenvolvimento profissional, o funcionário tem à sua disposição trilhas de aprendizagem, compostas por soluções educacionais disponíveis no catálogo da UnIBB.

Já nos processos seletivos conduzidos internamente, a partir da definição de critérios e perfis desejados para a função e utilizando sistema desenvolvido pelo Banco, o TAO – Talentos e Oportunidades – é possível identificar e pontuar os cursos realizados pelos funcionários, refletindo diretamente na classificação do candidato na seleção profissional.

Já a integração com o subsistema remuneração, ocorre quando, semestralmente, são identificados os cursos mais alinhados aos direcionadores negociais da organização naquele momento. Esses cursos são indicados aos funcionários e a sua realização impacta positivamente a avaliação das unidades do Banco, refletindo na Participação de Lucros e Resultados destinada às unidades." (Id. **Entrevista complementar sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 2).

O êxito da educação corporativa também envolve a definição de parcerias de colaboração:

Em relação aos parceiros de aprendizagem: estamos sempre prospectando o que há de melhor no mercado para o estabelecimento de parcerias, seja para o desenvolvimento conjunto de soluções educacionais, seja para o desenvolvimento de novas tecnologias aplicadas à educação. Além disso, contamos com a colaboração constante de ex-funcionários e colaboradores de outras áreas do Banco, que atuam conosco em projetos específicos e desenvolvimento de soluções educacionais.<sup>549</sup>

O compromisso institucional com a educação corporativa implica a alocação de recursos para esse segmento, totalizando mais de R\$ 359 milhões de reais nos últimos três anos (2013-2015):

2015 - R\$ 129.430.119,00 (Investimento em Treinamento, posição de 23.12.2015. Orçamento 2015 ainda não fechado).  
 2014 - R\$ 137.810.416,00  
 2013 - R\$ 91.777.434,00  
 Total: R\$ 359.017.969,00<sup>550</sup>

Note-se que toda essa estrutura é dirigida não só aos empregados da empresa, mas também à comunidade, já que existem cursos abertos ao público em geral<sup>551</sup>, à família do trabalhador e ao setor público.<sup>552</sup>

---

<sup>549</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>550</sup> Sobre a avaliação do retorno de investimento feito pela empresa em educação corporativa, Carlos Netto afirmou que "a avaliação dos programas de TD&E é realizada pelo Sistema Integrado de Avaliação de Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação - SIAP. Podem ser realizados quatro níveis de avaliação:

- Reação (avaliação a qual estão submetidos 100% dos cursos realizados);
- Aprendizagem (realizada em 100% dos cursos em que é aplicável);
- Impacto no Trabalho (realizadas em cerca de 20% dos cursos);
- Impacto na Organização (aplicadas em aproximadamente 2% dos cursos).

Estes percentuais são superiores aos recomendados pela literatura especializada (American Society for Training e Development - ASTD, 2005). Mais detalhes sobre o Sistema podem ser encontrados na IN 389-1 "Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB)", seção "12. Avaliação das Ações de Educação Corporativa". (NETTO, loc. cit. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.)

<sup>551</sup> BANCO DO BRASIL. Portal **UniBB**: cursos abertos. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/Padrao/CursosVideotecaDigitalExterna.aspx>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

<sup>552</sup> Os portais UniBB Família e UniBB Setor Público serão abordado no tópico "ações educacionais para além do corpo funcional".

O sistema de educação corporativa do Banco do Brasil já ensejou o recebimento de diversos prêmios pela empresa, com destaque para:

- 1) DJSI (Índice Dow Jones de Sustentabilidade da Bolsa de Valores da Nova Iorque): Benchmarking mundial pelo DJSI na dimensão "Desenvolvimento do Capital Humano" desde 2011;
- 2) Prêmio Learning & Performance Brasil (2012): Referência Nacional Learning & Performance Brasil pelo Sinapse - Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos, Processos e Serviços;
- 3) Cubic Awards: 1.º lugar na categoria Melhor Programa de Educação Corporativa (Programa UniBB de Certificação de Conhecimentos) e 2.º lugar na categoria Best Corporate University (2012); 2.º lugar na categoria Melhor Programa e-learning: reconhecimento das ações do Banco do Brasil como segundo melhor programa de e-learning da América Latina e 1.º lugar na categoria Melhor Programa de Educação Corporativa: reconhecimento como melhor programa de educação corporativa da América Latina (2013);
- 4) Prêmio EduCorp 2013 e 2014 - Eleita pela HR Academy como o melhor programa de Educação Corporativa nacional; TOP 5 no Top of Mind de RH 2014 e 2015 - Listado no Top 5 do Top of Mind de RH na categoria "Empresa com Práticas Reconhecidas de Educação Corporativa"
- 5) Prêmio Learning & Performance Brasil (2014): Referência Nacional Learning & Performance Brasil como melhor Universidade Corporativa;
- 6) Prêmio Learning & Performance Brasil (2015): Referência Nacional Learning & Performance Brasil como melhor programa de Educação Corporativa pelo Programa de Desenvolvimento de Líderes;
- 7) Global CCU Awards – 2015 - Reconhecimento como a melhor universidade corporativa do mundo, pelo Global Council of Corporate Universities.<sup>553</sup>

Os prêmios reconhecem os esforços para a materialização da educação corporativa do Banco do Brasil (ver Anexo 4), projetando a UniBB "como marca que disponibiliza soluções educacionais e socializa conhecimento".<sup>554</sup>

---

<sup>553</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>554</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.239.

### 3.1.3.3 Perfil dos trabalhadores beneficiados

Em 2014, totalizava 111.628 o número empregados do Banco do Brasil submetidos ao regime celetista e 36 o número de trabalhadores regidos pelo Estatuto da Empresa (estatutários): Presidente, Vice-Presidentes e Diretores.<sup>555</sup> Os empregados são admitidos mediante concurso público, que exige como grau de escolaridade mínimo o ensino médio completo.

Conforme dados fornecidos pelo Diretor de Gestão de Pessoas Carlos Netto, historicamente, "a maioria dos candidatos classificados, e conseqüentemente admitidos, possuem nível de escolaridade superior ao estabelecido no Edital".<sup>556</sup>

No último concurso, do total de 2.485 classificados, 75% tinham curso superior ou estavam com curso superior em andamento<sup>557</sup>:

Tabela 1 - Perfil candidatos classificados na Seleção Externa 2014/002 - escolaridade

Qual sua escolaridade?	Qtd.	%
Doutorado	1	0,04
Especialização	248	9,97
Mestrado	35	1,40
Nível médio ou técnico	644	25,91
Nível superior completo	831	33,44
Nível superior incompleto	726	29,24
	<b>2.485</b>	<b>100,00</b>

Fonte: NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015

<sup>555</sup> BANCO DO BRASIL. **Relatório Anual 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/08.htm#funcionarios>>. Acesso em: 06 nov. 2015. Os dados foram extraídos do Relatório Anual de 2015, pois até o fechamento da presente pesquisa, o relatório de 2015 ainda não havia sido divulgado.

<sup>556</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>557</sup> NETTO, loc. cit. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. Os dados se referem à Seleção Externa 2014/002, cuja prova foi aplicada em 15.03.2015 e o resultado foi divulgado 04.05.2015. A seleção "foi realizada para formação de cadastro de reserva para os Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Sergipe", na qual restaram "classificamos 2.485 candidatos e até o momento o Banco convocou 1.380 candidatos (55,53% do cadastro)". (Id. **Entrevista complementar sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 2 desta dissertação.

A pesquisa feita pelo Banco do Brasil com os novos empregados, admitidos pelo último concurso, demonstra que 39,95% cursou o ensino médio exclusivamente em escola pública e que 51,14% não domina idioma estrangeiro<sup>558</sup>:

Tabela 2 - Perfil candidatos classificados na Seleção Externa 2014/002 - tipo de escola

<b>Que tipo de escola você cursou o ensino médio?</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
Estrangeira (no Brasil ou exterior)	5	0,20
Particular	1.350	54,32
Pública	993	39,95
Pública e particular	137	5,53
	<b>2.485</b>	

Fonte: NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015

Tabela 3 - Perfil candidatos classificados na Seleção Externa 2014/002 - domínio de língua estrangeira

<b>Você domina outro idioma que não seja o português?</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
Espanhol	70	2,81
Francês	10	0,4
Inglês	1.100	44,26
Italiano	3	0,10
Libras (linguagem de sinais)	5	0,20
Mandarim	1	0,04
Não domino outra língua	1.271	51,14
Outra	25	1,05
	<b>2.485</b>	<b>100,00</b>

Fonte: NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015

<sup>558</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

Quanto ao nível atual de escolaridade dos empregados do Banco, o Relatório Anual de 2014 indica que houve uma evolução, sobretudo em relação aos empregados que concluíram a pós-graduação<sup>559</sup>:

5. Indicadores do Corpo Funcional	2013 – unidades	2014 – unidades
<b>Número de Empregados por Nível de Escolaridade:</b>		
Sem Formação	58	11
Com Ensino Fundamental	370	374
Com Ensino Médio/Técnico	26.426	24.956
Com Ensino Superior	51.568	49.772
Pós-Graduados (Aperfeiçoamento)	109	129
Pós-Graduados (Especialização, Mestrado e Doutorado)	33.685	36.386

Figura 2 - Escolaridade dos empregados do Banco do Brasil

Fonte: BANCO DO BRASIL. **Balanco social 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/11.htm>>. Acesso em 06 nov. 2015

A figura acima, extraído do balanço social do Banco, também indica que, embora em 2014, cerca de 77% dos empregados já possuíssem formação em nível superior, ainda havia um número considerável com nível de escolaridade inferior (aproximadamente 25 mil).<sup>560</sup>

A taxa de rotatividade do Banco é relativamente baixa, cerca de 3,36% ao ano, sendo que o contingente maior de desligamentos ocorre entre os que têm acima de 50 anos, por motivo de aposentadoria, seguido pelos mais jovens (até 30 anos). Há uma redução da taxa de rotatividade entre empregados que possuem entre 30 e 50 anos de idade.<sup>561</sup>

<sup>559</sup> BANCO DO BRASIL. **Balanco social 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/11.htm>>. Acesso em 06 nov. 2015.

<sup>560</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>561</sup> Id. **Relatório Anual 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/08.htm#funcionarios>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

GRI G4-LA1

Rotatividade por Faixa Etária em 2014 <sup>(1)</sup>	Média de Funcionários <sup>(2)</sup>	Desligamentos no Período <sup>(3)</sup>	Taxa de Rotatividade <sup>(4)</sup> (%)
Até 30 anos	20.901	718	3,70
De 30 a 50 anos	71.297	1.365	1,90
Acima de 50 anos	19.724	1.665	8,12
<b>Total</b>	<b>111.922</b>	<b>3.748</b>	<b>3,36</b>

(1) A mudança das faixas etárias monitoradas impede a comparação dos dados de 2014 com anos anteriores.

(2) (Número de funcionários no período anterior/número de funcionários no período)/2.

(3) Base Sistema de Avaliação e Registro dos Atos de Admissão e Concessões do Tribunal de Contas da União (SISAC).

(4) (Desligamentos no período/quantidade de funcionários em 31 de dezembro) X 100.

Figura 3 - Taxa de rotatividade dos empregados do Banco do Brasil

Fonte: BANCO DO BRASIL. **Relatório Anual 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/08.htm#funcionarios>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

A maior parte dos empregados que se desligaram do Banco em 2014, tinha formação em nível superior<sup>562</sup>:

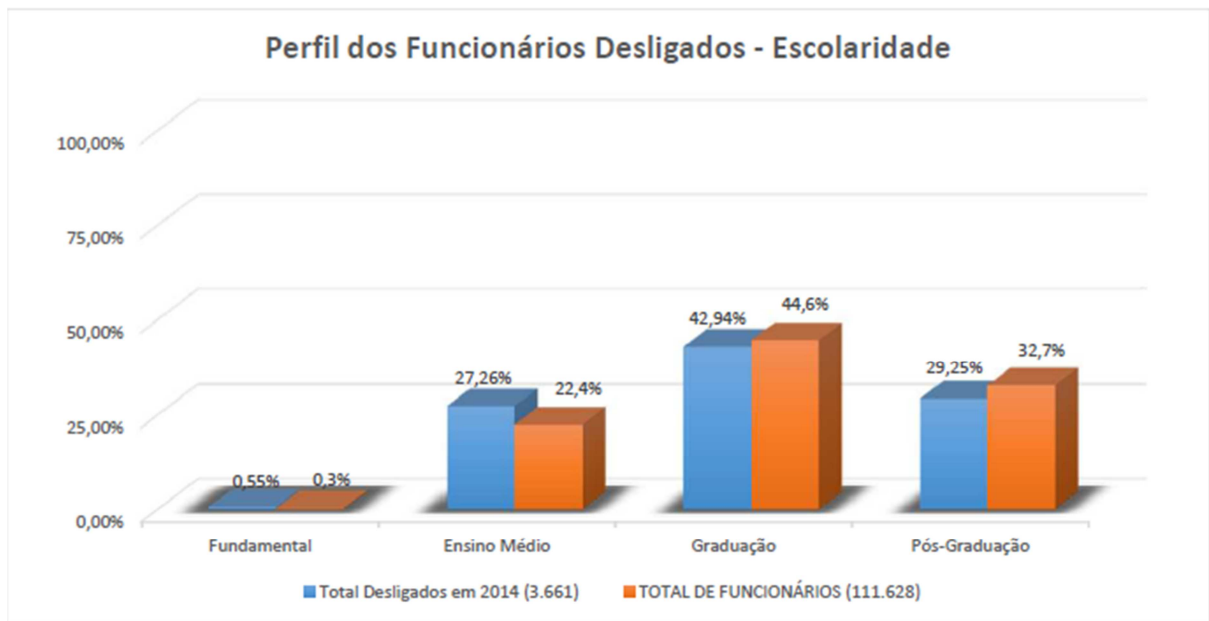


Figura 4 - Perfil dos empregados desligados - escolaridade

Fonte: NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015

<sup>562</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

De acordo com os dados de 2014, em cerca de 63,6% dos contratos de emprego no âmbito do Banco do Brasil é superada a média de duração das contratações no mercado, que é de 5,8 anos<sup>563</sup>:

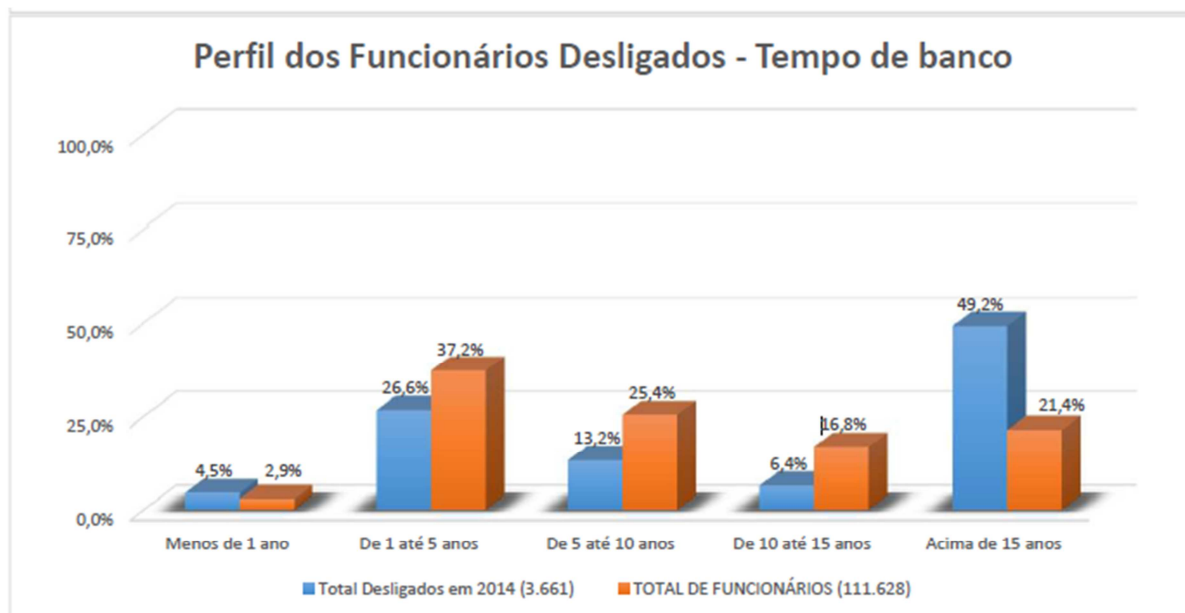


Figura 5 - Perfil dos Funcionários Desligados – Tempo de banco

Fonte: NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista complementar sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016.

A perspectiva de continuidade da relação de emprego tem relação com as ações da educação corporativa, na medida em que, diante da expectativa de ter um empregado por longo período em seus quadros, é interesse do Banco mantê-lo capacitado para o alcance dos resultados propostos. Isso justifica o fato de, via de regra, não se evidenciar a sistematização de ações educacionais em empresas prestadoras de serviço terceirizado, já que a média de duração dos contratos de emprego não chega a três anos.<sup>564</sup>

<sup>563</sup> Ao comparar a média de duração dos contratos de emprego para trabalhadores diretos e terceirizados, Gabriela Neves Delgado, indica que "na pesquisa realizada pelo DIEESE, que noticia o tempo de 5,8 anos de permanência no emprego para os trabalhadores diretos e, em média, de 2,6 anos para os trabalhadores terceirizados". (DELGADO, Gabriela Neves; AMORIM, Helder Santos. **Os limites constitucionais da terceirização**. São Paulo: LTr, 2014. p.15).

<sup>564</sup> Percebe-se que há um fecundo campo de pesquisa a ser explorado sobre a relação entre duração dos contratos de emprego e a educação corporativa. A perenidade pode decorrer do próprio perfil da empresa, na qual pelas características, estrutura, remuneração e outros fatores os contratos tendem a ter uma duração maior, advindo a educação corporativa para atender ao interesse do empregador de manter tais trabalhadores capacitados, diante da perspectiva de que prestem serviço por muitos anos. Mas *há também uma possibilidade de a própria educação corporativa contribuir para a perenidade dos contratos de emprego, na medida em que mantém o trabalhador empregável e facilita a sua ascensão profissional, viabilizando a melhoria das suas condições sociais e desestimulando desligamentos. A comprovação de tais premissas exigiram uma pesquisa de campo detalhada, inviável no presente momento.*



O Relatório Anual do Banco do Brasil revela que, em 2014, foram realizados mais de 2 milhões de treinamentos, totalizando mais de 9 milhões de horas de estudo, significando a participação de 99,46% dos empregados em ações educacionais promovidas pela Universidade Corporativa.

GRI G4-LA9

Indicadores Consolidados de Treinamentos	2012	2013	2014
Lotação Final	114.182	112.216	111.628
Treinados	112.184	110.186	111.020
Treinamentos	1.160.727	1.482.026	2.092.867
Horas	9.629.015	6.960.551	9.343.210
Percentual de Treinados	98,25	98,19	99,46
Treinamentos por Funcionário	10,17	13,21	18,75
Horas por Funcionário	84,33	62,03	83,70

Figura 6 - Indicadores consolidados de treinamentos

Fonte: BANCO DO BRASIL. **Relatório Anual 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/08.htm#funcionarios>>. Acesso em: 06 nov. 2015

Além disso, os trabalhadores que atuam no exterior também têm acesso à educação corporativa, sejam eles contratados no Brasil ou no exterior. Por essa razão, o Banco oferece o Portal UniBB em inglês e espanhol.<sup>565</sup>

### 3.1.3.4 UniBB para além do corpo funcional

A educação corporativa do Banco do Brasil amplia seus contornos para além do âmbito da relação de emprego, alcançando a família do trabalhador, os empregados

<sup>565</sup> BANCO DO BRASIL. **Universidade corporativa**. Vídeo (5min48s). Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/videosunibb/videos/v1.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

aposentados, os aprendizes, os estagiários, os contratados<sup>566</sup> e também a comunidade e os governos municipais.<sup>567</sup>

Buscando superar a "finalidade primordial de promover o desenvolvimento de competências e aperfeiçoamento profissional dos funcionários", o Banco procura "beneficiar também suas famílias, disponibilizando conteúdos abrangentes e dirigidos aos diversos níveis escolares".<sup>568</sup> Aos familiares do empregado e aposentados, o Banco do Brasil oferece o *Portal UniBB Família*, o qual concentra ações educacionais para pessoas a partir de 2 anos de idade, até a terceira idade.<sup>569</sup>

No referido Portal são disponibilizados cursos e jogos voltados para alfabetização, complementação e reforço da aprendizagem escolar de crianças, adolescentes e jovens, orientações quanto à saúde e alimentação, e até mesmo cursos de jardinagem, culinária, artesanato, turismo, entre outros.<sup>570</sup>

No *Portal UniBB Setor Público*, o Banco oferece capacitação aos gestores e servidores públicos com o objetivo de criar um canal de comunicação entre o Banco e os governos municipais, para que sejam oferecidos serviços públicos de melhor qualidade à população.<sup>571</sup>

---

<sup>566</sup> Aprendizes, estagiários e contratados têm acesso às ações de capacitação pelo Portal UniBB, porém não participam de todos os programas oferecidos aos empregados. De todo modo, lhe são disponibilizados cursos a distância e acesso à biblioteca, por exemplo.

<sup>567</sup> Sinapse significa Sistema Integrado de Aprendizagem em Produtos e Serviços, uma modalidade de treinamento que utiliza o método de construção coletiva do ambiente *Wiki*, contribuindo "para o compartilhamento de práticas e saberes, permitindo rapidez no acesso, disponibilização e retenção de informações". A iniciativa, que conforme os registros da empresa, é resultado do "empenho" de um dos seus empregados, possibilitou a concepção de muitos cursos, tendo recebido em 2012 o prêmio Referência Nacional Learning & Performance Brasil 2012, concedido pela Associação Brasileira de Recursos Humanos e a Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil. (BANCO DO BRASIL. *Itinerários da educação no Banco do Brasil / Banco do Brasil*; texto e organização de Liduína Benigno Xavier. Brasília: Banco do Brasil, 2015, p.232). Interessante observar que os registros históricos do Banco indicam expressamente o nome dos empregados que contribuíram para a evolução da educação corporativa, situação também evidenciada em relação à criação da própria ferramenta *Wiki*. (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.233).

<sup>568</sup> *Ibid.*, p.236.

<sup>569</sup> UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL. **Portal UniBB Família**. 2015. Disponível em: <<https://www.UniBBfamilia.com.br/home>>. Acesso em 08 nov. 2015.

<sup>570</sup> UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>571</sup> Id. **Roda Viva BB**: UniBB Setor Público. 2015. Disponível em: <<https://www.UniBB.com.br/Padrao/Player.aspx>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

O Banco afirma que diante da carência de recursos públicos, sobretudo num momento de crise econômica, decidiu compartilhar com os municípios vários cursos que já são oferecidos aos seus empregados como, por exemplo, a gestão do regime próprio da previdência, gestão de contratos e convênios e a Lei de Responsabilidade Fiscal. De acordo com o Banco, o objetivo também é firmar parcerias para disseminar e compartilhar conhecimento com entes públicos, como o Tribunal de Contas da União, o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério do Planejamento, por exemplo.<sup>572</sup>

O público em geral também pode ter acesso a alguns cursos da UniBB, disponíveis na internet, com destaque para o curso de educação financeira e o curso de voluntariado.<sup>573</sup>

### 3.1.3.5 Dimensões do conhecimento

Na Universidade Corporativa do Banco do Brasil as ações educacionais são organizadas em áreas temáticas denominadas "dimensões do conhecimento", inspiradas nos "participantes da cadeia de valor do BB: Pessoas (indivíduo), o Banco (empresa), Mercado e Sociedade". Tais eixos temáticos são vinculados ao que a empresa elenca como valores decorrentes da sua "Essência": espírito público, ética, potencial humano, unicidade, sustentabilidade, competência, eficiência, inovação e agilidade.<sup>574</sup>

---

<sup>572</sup> UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL. **Roda Viva BB**: UniBB Setor Público. 2015. Disponível em: <<https://www.UniBB.com.br/Padrao/Player.aspx>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

<sup>573</sup> BANCO DO BRASIL. **Portal UniBB**: cursos abertos. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/Padrao/CursosVideotecaDigitalExterna.aspx>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

<sup>574</sup> UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL. **Dimensões do conhecimento**. Disponível: <<https://colaborativo.UniBB.com.br/dimensoes>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

**Dimensões do Conhecimento**

Home

Cada dimensão é um grande tema que reúne um conjunto de conhecimentos. As dimensões são inspiradas nos participantes da cadeia de valor do BB: **Pessoas** (indivíduo), **o Banco** (empresa), **Mercado e Sociedade**.

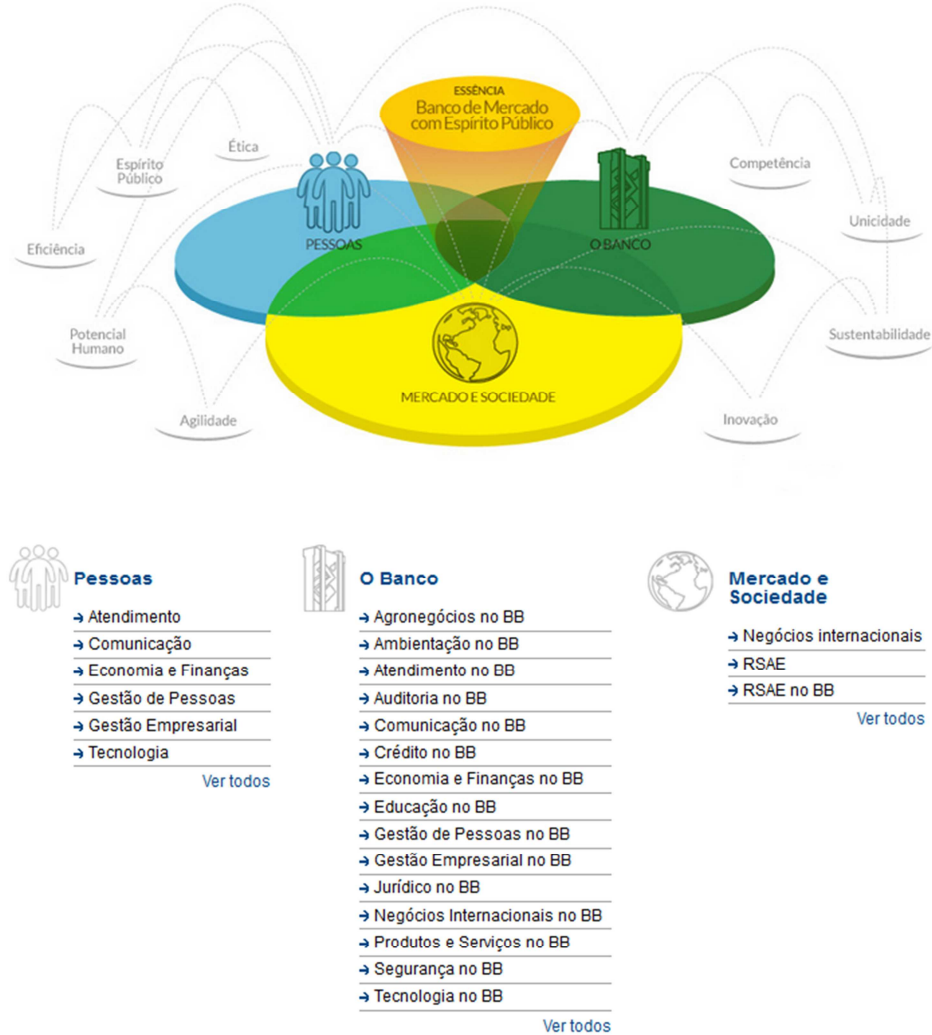


Figura 7 - Dimensões do conhecimento

Fonte: UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL. **Dimensões do conhecimento**. Disponível: <<https://colaborativo.UniBB.com.br/dimensoes>>. Acesso em: 18 fev. 2016

A UniBB desenvolve onze tipos de ações educacionais: curso, oficina, seminário, encontro, jornada, palestra; FAZAP – Fazendo e Aprendendo; MSC – Multiplicação Seriada de Conhecimentos, ENCONTREI – Encontro de compartilhamento de conhecimento e treinamento para o desenvolvimento de negócios, SINAPSE – Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos e Serviços; e Programa Rede Aberta.<sup>575</sup>

<sup>575</sup> Os  *cursos*  consistem numa "série de atividades sobre um ou vários temas", articulando "um conjunto de objetivos de aprendizagem, de conteúdos programáticos e de técnicas didáticas", sendo que no âmbito do Banco do Brasil "são ministrados por educadores do quadro de colaboradores da Dipes". São considerados "cursos os treinamentos" com carga horária superior

As ações educacionais são classificadas em âmbito nacional, regional e local, nas modalidades presencial, a distância e em serviço.<sup>576</sup>

De acordo com o Diretor de Gestão de Pessoas, Carlos Alberto Araújo Netto, atualmente, a UniBB oferece 94 cursos presenciais e 470 cursos a distância com acesso pelo Portal UniBB, sendo 334 cursos *on-line*; 119 cursos Sinapse<sup>577</sup>; e 17 cursos em mídia impressa.<sup>578</sup>

---

a trinta horas e "evento de atualização" os que tiverem duração inferior. As *oficinas* têm "natureza prática, em que os participantes são instrumentalizados para uma determinada atividade", sendo conduzidas por "multiplicador ou educador pertencente ao quadro de colaboradores da Dipes". Os *seminários* têm por propósito "aprofundar um tema, identificar problemas, examiná-los sob diversos aspectos, apresentar informações pertinentes, receber comentários, críticas e sugestões sobre o tema", ocorre "sob a coordenação de um especialista". Os *encontros* se afeiçoam ao viés educativo se planejados "com atividades educacionais que visem atualização ou aperfeiçoamento". São exemplos de encontros realizados no Banco: "Encontro de Educadores do BBeducar, Encontro Regional de Educadores, Encontro de Orientadores dos Adolescentes". As *jornadas* são caracterizadas por se tratar de um trabalho intensivo sobre determinado produto ou serviço, envolvendo a capacitação de grande número de funcionários em curto período de tempo", sendo conduzidas por "multiplicadores". As *palestras* são apresentações formais de um "especialista sobre determinado tema". *FAZAP* é a modalidade de treinamento que tem por "objetivo aprimorar o desempenho dos funcionários de uma Unidade em determinadas tarefas, por meio do compartilhamento do conhecimento", são voltadas para o ensino prático (instrumental) de determinada tarefa. A Multiplicação Sericada de Conhecimentos objetiva "disseminar estratégias do Banco de forma rápida e para um número expressivo de funcionários", sendo realizada em etapas nacional, estadual e local, sendo ministradas por empregados-multiplicadores. O *ENCONTREI* se destina ao "compartilhamento do conhecimento e de experiências", com o objetivo de unificar "ações que reflitam as intenções estratégicas da organização". Pode se dar sob o formato de "paineis, palestras, vivências, simulações, debates", etc. O SINAPSE é um sistema no qual o conhecimento é construído de forma colaborativa, com a finalidade de capacitar os educandos em relação a produtos, serviços e processos. O *Programa Rede Aberta* é uma modalidade de capacitação que se utiliza do método áudio-visual, no qual são promovidos, durante 3 dias, a discussões sobre temas escolhidos, podendo ser encaminhados questionamentos pelos participantes. (BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas**: IN 389-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 70. Brasília: Banco do Brasil, 2016. item 3.3).

<sup>576</sup> Ibid., item 3.1 e 3.2.

<sup>577</sup> SINAPSE significa Sistema Integrado de Aprendizagem em Produtos e Serviços, uma modalidade de treinamento que utiliza o método de construção coletiva do ambiente *Wiki*, contribuindo "para o compartilhamento de práticas e saberes, permitindo rapidez no acesso, disponibilização e retenção de informações". A iniciativa, que conforme os registros da empresa, é resultado do "empenho" de um dos seus empregados, possibilitou a concepção de muitos cursos, tendo recebido em 2012 o prêmio Referência Nacional Learning & Performance Brasil 2012, concedido pela Associação Brasileira de Recursos Humanos e a Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil. (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.232). Interessante observar que os registros históricos do Banco indicam expressamente o nome dos empregados que contribuíram para a evolução da educação corporativa, situação também evidenciada em relação à criação da própria ferramenta *Wiki*. (p.233).

<sup>578</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

### 3.1.3.6 Programas educacionais

O Banco do Brasil, por meio de sua Universidade Corporativa, desenvolve diversos programas educacionais, de modo a alcançar todos os empregados da instituição, em todos os níveis de ensino e aprendizagem.

#### 3.1.3.6.1 Programa de Educação Continuada: um passo para além dos muros da empresa

O *Programa de Educação Continuada* se destina ao "aprimoramento contínuo do funcionário" e contempla dois principais eixos: a concessão de bolsas de estudo parciais de graduação e pós-graduação, com ajuda de custo semestral para aquisição de material didático; e a concessão de bolsas de estudo parciais para realização de cursos de idiomas estrangeiros, bem como o ressarcimento do custo de certificações internacionais de idiomas.<sup>579</sup>

Quanto à primeira modalidade do programa, além de custear parcialmente as mensalidades do curso de graduação e pós-graduação, a empresa oferece a possibilidade de o empregado se ausentar do trabalho por um período de até oito horas semanais, sem prejuízo da remuneração, para cumprir compromissos acadêmicos, a exemplo do cumprimento de créditos das disciplinas, provas etc. No caso de bolsa de pós-graduação *stricto sensu*, também há a possibilidade de o empregado se ausentar por trinta dias corridos para a elaboração do trabalho final de conclusão de curso (dissertação ou tese).<sup>580</sup>

Em se tratando de bolsa de estudo de pós-graduação na modalidade "pesquisador", o empregado fica dispensado de parte da jornada de trabalho, cumprindo-lhe apenas prestar doze horas semanais de serviço, bem como realizar consultorias, por um período de trinta dias ao ano, mas em "comum acordo" entre as

---

<sup>579</sup> BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas**: IN 105-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 49. Brasília: Banco do Brasil, 2016. item 1.2.

<sup>580</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

partes, em "horário não coincidente com aulas e outra atividades acadêmicas" e mantida a mesma remuneração do trabalhador.<sup>581</sup>

Para se beneficiar do programa, o empregado precisa participar de processo seletivo, que conta com duas etapas, ambas com critério eliminatório. A primeira leva em consideração a pontuação auferida pelo candidato de acordo com os cursos que já realizou, sua formação escolar, tempo de banco etc.<sup>582</sup>, e a segunda é pautada na regularidade da documentação apresentada.<sup>583</sup>

Findo o curso, o beneficiário do programa de bolsa de graduação e pós-graduação deve cumprir um período de carência que varia de acordo com a modalidade ou o tempo de duração do curso (em média dois anos). Durante esse período, o empregado que se desligar da empresa a pedido ou por justa causa, precisa devolver os valores auferidos a título de ressarcimento.<sup>584</sup> Há ainda um período de interstício, com duração de um ano, no qual o empregado "fica impedido de concorrer a nova bolsa de qualquer Programa de Educação Superior da UniBB", a fim de permitir que outros trabalhadores usufruam do benefício, ou seja, para "democratizar as oportunidades de capacitação oferecidas pelo Banco".<sup>585</sup>

Nos últimos cinco anos, o Banco do Brasil ofereceu aproximadamente 20 mil bolsas de estudo, totalizando mais de R\$ 100 milhões em investimentos nessa modalidade de formação.<sup>586</sup>

---

<sup>581</sup> BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas**: IN 105-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 49. Brasília: Banco do Brasil, 2016. item 1.2.

<sup>582</sup> A inscrição é feita pelo sistema TAO – Talentos e Oportunidades, que mensura a pontuação obtida de acordo com os registros de treinamentos, grau de escolaridade, tempo de serviço, atuação como educador etc.

<sup>583</sup> Ibid., item 2.1.7.

<sup>584</sup> Ibid., item 2.1.11.

<sup>585</sup> Ibid., item 2.1.12

<sup>586</sup> A evolução dos valores gastos com bolsas de estudo é a seguinte: "2015 – R\$ 27.174.746; 2014 – R\$ 25.219.768; 2013 – R\$ 18.327.405; 2012 – R\$ 13.471.113; 2011 – R\$ 17.441.642. Total: R\$ 101.634.673". (NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação).

Tipo de Bolsas (Concedidas) / Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Graduação	1.000	1.473	1.500	1.575	1258
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> (MBA e especialização)	624	908	1.845	1.835	2268
Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado)	-	-	55	66	91
Idiomas Estrangeiros (inglês, espanhol etc.)	424	306	2.788	1.447	1181
<b>Total</b>	<b>2048</b>	<b>2687</b>	<b>6188</b>	<b>4923</b>	<b>4798</b>

Figura 8 - Bolsas de estudo concedidas pelo Banco do Brasil

Fonte: NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015

Desde 1997 já foram concedidas 30.576 bolsas de graduação, 10.944 bolsas de pós-graduação *lato sensu* e 744 bolsas de pós-graduação *stricto sensu*.<sup>587</sup>

No Banco do Brasil também são estabelecidas parcerias com instituições de ensino para contratação de cursos de MBA formatados para o atendimento de necessidades específicas do próprio Banco. Desde 1992 foram contratadas 307 turmas, "distribuídas em vinte e cinco áreas de conhecimento", beneficiando cerca de 21.800 empregados.<sup>588</sup>

Desde 1998, o Banco concedeu 12.987 bolsas de idiomas<sup>589</sup>, com o objetivo de capacitar os empregados para "prospectar mercados, estabelecer e incrementar negócios e melhor atender clientes e parceiros", bem como "estimular o autodesenvolvimento, promovendo a certificação de conhecimentos em idiomas estrangeiros, de acordo com uma perspectiva de aprimoramento contínuo para a vida profissional".<sup>590</sup>

### 3.1.3.6.2 Programas da UniBB

No âmbito da UniBB são desenvolvidos diversos programas educacionais entre os quais se destacam: Programa Estágio Funcionário Estudante; Programa de Orientação

<sup>587</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>588</sup> NETTO, loc. cit.

<sup>589</sup> NETTO, loc. cit.

<sup>590</sup> BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas**: IN 105-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 49. Brasília: Banco do Brasil, 2016. item 3.



Profissional; Programa Bem-Vindo ao BB; Programa de Parcerias e Benefícios da UniBB; Programa de Certificação Legal, entre outros.<sup>591</sup>

O *Programa Estágio Funcionário Estudante* se destina àqueles empregados que cursam a graduação e precisam fazer estágio curricular. Nesse caso, o empregado pode cumprir sua obrigação acadêmica durante a jornada de trabalho (são concedidas até oito horas semanais), em unidades do Banco que tenham relação com o curso ao qual esteja vinculado.<sup>592</sup>

O *Programa de Orientação Profissional* está voltado a oferecer instrumentos para planejamento da vida profissional do trabalhador, a fim de que, a partir da identificação das suas competências, dos seus valores e dos seus interesses, possa "tomar decisões em relação à sua vida profissional e gerir os seus projetos de vida".<sup>593</sup>

O Programa oferece cursos presenciais e a distância, destinando-se desde aos aprendizes, passando pelos gestores até aos que já estão em vias de se aposentar. São exemplos de ações desenvolvidas dentro desse Programa: a orientação profissional para aprendizes do *Programa Aprendiz Banco do Brasil*; o *Programa Mentoria* e do *Programa Caminhos para Aposentadoria*.<sup>594</sup>

O *Programa de Orientação Profissional para Aprendizes* procura fornecer aos adolescentes trabalhadores "a oportunidade de refletir sobre seu futuro profissional, sobre atitudes e questões éticas no trabalho, fortalecendo os princípios da cidadania". Os conteúdos programáticos são definidos em três eixos: "autoconhecimento"<sup>595</sup>;

---

<sup>591</sup> BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas**: IN 389-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 70. Brasília: Banco do Brasil, 2016. item 7.

<sup>592</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>593</sup> O programa parte das seguintes premissas: "o funcionário do Banco do Brasil é capaz de tomar suas decisões profissionais e pessoais, utilizando-se do autoconhecimento, da análise de contexto e das informações de mercado (interno e externo)"; "a responsabilidade sobre a administração da carreira é compartilhada entre o Banco do Brasil e seus funcionários"; "o processo de orientação profissional respeita a liberdade de escolha de carreira e de desenvolvimento pessoal do funcionário"; "os funcionários têm direito à confidencialidade das informações pessoais fornecidas no processo de orientação profissional"; e "o processo de orientação profissional considera e respeita o contexto pessoal, social, cultural e econômico da tomada de decisão do funcionário". (Ibid., item 1).

<sup>594</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>595</sup> São contemplados nesse eixo os seguintes temas: valores; influência do meio; escolhas; interesses e habilidades; escolhas, preconceitos e influências profissionais; o mundo dos adolescentes; e autoconceito. (BANCO DO BRASIL, loc. cit.).

"mundo do trabalho"<sup>596</sup>; e "projeto de vida"<sup>597</sup>. O Programa tem duração aproximada de trinta a quarenta dias, com quarenta horas de duração. É ministrado por um orientador profissional, educador do Banco com formação em Psicologia ou Pedagogia. Ao final, os aprendizes apresentam um trabalho com a indicação de suas atividades e escolhas.<sup>598</sup>

O *Programa Mentoria* é destinado aos Gerentes Gerais de Unidades de Negócios (agências do Banco), objetivando a transmissão de conhecimento e experiências entre gerentes, que acabam de assumir o cargo (mentorado) e os que já têm longa vivência na função (mentor). A mentoria tem duração prevista de oito meses, sendo composta por oito sessões, três presenciais e cinco à distância.<sup>599</sup>

O *Programa Caminhos para Aposentadoria*, criado em 2010, tem por objetivo "disponibilizar informações, prestar um conjunto de orientações relevantes que ajudem os funcionários a planejar o momento da aposentadoria considerando indicadores de qualidade de vida e satisfação".<sup>600</sup> São desenvolvidas ações presenciais e a distância; são discutidos temas práticos (INSS, previdência complementar, plano de saúde etc.) e temas que induzem a uma reflexão sobre a fase de transição decorrente da aposentadoria.<sup>601</sup>

O Banco afirma que o programa é uma das formas de "expressar seu reconhecimento aos serviços prestados por seus funcionários, reafirmando o compromisso de cuidar das pessoas que contribuem para a construção e fortalecimento da empresa".<sup>602</sup>

O *Programa Bem-Vindo ao BB*<sup>603</sup> tem por finalidade "propiciar aos funcionários recém-admitidos, experiências estruturadas de ambientação e desenvolvimento de

---

<sup>596</sup> Onde são abordados temas como: sentidos do trabalho; mercado de trabalho; formação profissional; ética profissional e responsabilidade socioambiental. (BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas**: IN 389-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 70. Brasília: Banco do Brasil, 2016. item 1).

<sup>597</sup> Com a seguinte temática: educação continuada, projeto de vida e currículo. (BANCO DO BRASIL, loc. cit.).

<sup>598</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>599</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>600</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.232.

<sup>601</sup> BANCO DO BRASIL, op. cit., item 1.

<sup>602</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>603</sup> Ibid., item 3.

competências profissionais, para sua inserção na cultura organizacional e alcance dos resultados esperados pelo Banco".<sup>604</sup>

O Programa é iniciado após a convocação do candidato aprovado no concurso, passa pelo contrato de experiência e vai até 360.º dia após a posse do empregado; nele são focados aspectos de "desenvolvimento e aprimoramento de competências".<sup>605</sup> Congrega ações educacionais presenciais e a distância, com cronograma definido de acordo com a área da empresa na qual o empregado vai atuar.<sup>606</sup>

O *Programa de Parcerias e Benefícios da UniBB* é, na verdade, um conjunto de convênios firmadas pelo Banco com empresas das mais variadas áreas, como "cultura, conhecimento, informação, qualidade de vida e atualização profissional". Os convênios são firmados com a finalidade de concessão de descontos e facilidades de acesso a bens e serviços que promovam e estimulem o autodesenvolvimento. Destina-se a empregados, ex-empregados, familiares dependentes, menores aprendizes e estagiários da empresa.<sup>607</sup>

O *Programa de Certificação Legal* tem por finalidade a preparação do corpo funcional para a realização de certificações em investimentos, exigência decorrente da Resolução n.º 3.158/2003 do Conselho Monetário Nacional<sup>608</sup>, bem como da participante do Banco perante a Anbima – Associação Brasileira das Entidades do Mercado Financeiro e de Capitais.<sup>609</sup> São oferecidas soluções educacionais para capacitação dos empregados e o custeio da aquisição da prova.<sup>610</sup>

### 3.1.3.7 Educadores

Atualmente, a Universidade Corporativa do Banco do Brasil possui 2.036 educadores, escolhidos entre os aprovados em "processo recrutamento, seleção e

---

<sup>604</sup> BANCO DO BRASIL. **Instruções Normativas Corporativas**: IN 389-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 70. Brasília: Banco do Brasil, 2016. i item 3.

<sup>605</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>606</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

<sup>607</sup> Ibid., item 2.

<sup>608</sup> De acordo com a resolução, os empregados que atuem na "distribuição e mediação de títulos, valores mobiliários e derivativos" devem possuir a referida certificação. (XAVIER, Liduina B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.181).

<sup>609</sup> BANCO DO BRASIL, op. cit., item 4.

<sup>610</sup> BANCO DO BRASIL, loc. cit.

formação que pode durar até 2 anos, e cujas etapas têm caráter avaliativo e eliminatório".<sup>611</sup> Esclarece o Diretor de Gestão de Pessoas, em entrevista:

O recrutamento ocorre via TAO<sup>612</sup>. A partir daí, os candidatos por uma avaliação técnico-comportamental, que conta com a participação de colaboradores em R&S, educadores e representantes das áreas temáticas para as quais os educadores estão sendo formados. Os aprovados nessa etapa passam por um curso autoinstrucional, chamado E-duc, por meio do qual ele conhece e discute as bases teóricas para a atuação como educador do BB e os princípios educacionais que orientam nossas ações. Uma vez aprovado, o candidato passa à etapa de formação pedagógica presencial, por meio da qual ele aprende novos conteúdos e inicia a prática pedagógica. A etapa seguinte, para os aprovados é a formação específica. Nessa etapa, o candidato é avaliado por sua atuação em ambiente de sala de aula, como educador. Se aprovado, o candidato torna-se educador e passa a atuar no(s) curso(s) no(s) qual(is) foi aprovado em sua formação específica. A avaliação obtida pelo funcionário em sua primeira atuação é analisada pela Gepes e, só então, dá-se por concluída a formação do participante em educador corporativo.<sup>613</sup>

A avaliação do candidato a educador é feita de acordo com determinadas competências esperadas, quais sejam:

- Comunica-se com desenvoltura, segurança e objetividade argumentando de forma coerente e fundamentada, utilizando linguagem verbal e não-verbal.
- Age de forma tempestiva e dinâmica diante de desafios e situações-problema mantendo o foco nos objetivos de sua ação, sem perder de vista os princípios éticos e valores estabelecidos pelo Banco.
- Desenvolve sua prática educativa com criticidade, equilíbrio emocional e empenho no estímulo à participação e ao intercâmbio de conhecimentos e experiências.
- Relaciona-se com os diversos intervenientes do processo educacional, de forma empática, respeitando as diferenças e empenhando-se na manutenção de ambiente educacional que promova o compartilhamento de saberes e experiências.

---

<sup>611</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>612</sup> Sigla do Sistema de Talentos e Oportunidades, o TAO é ferramenta que permite o registro das ações de capacitação, tais como cursos, grau de escolaridade, conhecimentos informais, atuação como educador etc., bem como a inscrição do empregado em seleções internas para ocupar cargos e atividades, a exemplo do recrutamento para ser educador corporativo. Trata-se de um sistema informatizado que representa de forma análoga o *curriculum vitae*, sendo que na hipótese de recrutamento, cada item inscrito no TAO (cursos, escolaridade etc.) recebe uma determinada pontuação. O sistema procura imprimir um caráter objetivo, isonômico e transparente às concorrências internas, além de ser utilizado pela área de educação corporativa para identificar as necessidades educacionais em determinados segmentos a fim de direcionar as estratégias da UniBB. (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.139).

<sup>613</sup> NETTO, op. cit.

- Avalia criticamente sua prática educativa empenhando-se em processo de contínuo aperfeiçoamento das suas competências na busca do autodesenvolvimento.
- Coordena grupos e atividades de acordo com as metodologias previstas, dirigindo esforços e orientando os processos individuais e grupais para o atingimento dos objetivos propostos.  
Demonstra conhecimento da estrutura e da estratégia do Banco do Brasil, bem como das metodologias de trabalho e da Proposta Político-Pedagógica para a gestão de pessoas.
- Demonstra conhecimento e compreensão crítica dos temas do curso; relaciona e compreende a relevância desses conhecimentos para os negócios e direcionamento estratégico do Banco.<sup>614</sup>

Ao ser questionado, em entrevista, sobre as possíveis vantagens e desvantagens de ser educador corporativo, o Diretor Carlos Netto respondeu nos seguintes termos:

Em se tratando de vantagens e desvantagens de ser educador corporativo, podemos dizer que o tempo de formação (de 2 anos) já foi tido como um ponto negativo do processo. As pessoas envolvidas no processo consideravam que esse tempo era relativamente longo, intensificando o *stress* e a ansiedade. Porém, desde 2014 a divisão responsável pelo programa de educadoria tem realizado processos de formação mais específicos, numa tentativa de diminuir esse tempo. O processo de 2014 durou aproximadamente 1 ano e meio e temos previsão de concluirmos o processo de 2015 em 1 ano e 3 meses.

Outro ponto dificultador é o tempo extra que o funcionário tem que dedicar aos estudos da Pedagogia, da Andragogia e da Filosofia. Aquele que não se disponibiliza a estudar, a pesquisar, a mergulhar nesses novos aprendizados não consegue um resultado satisfatório no processo.

Como vantagens, podemos citar a satisfação pessoal que cada funcionário relata ao final do processo, o crescimento enquanto indivíduo, uma nova percepção de si mesmo e o amadurecimento que percebe. Muitos educadores dizem: "o processo de formação para educador corporativo foi um marco em minha carreira no Banco; eu era um antes e outro depois da formação".

As retribuições também são vistas como grandes vantagens. O educador recebe uma remuneração específica para atuar como educador, sem subtração da remuneração que recebe pelo cargo efetivo. Também como retribuição, o educador recebe 2 pontos em seu currículo, no Sistema de Talentos e Oportunidades (TAO), por um período de um ano, contando-se da data de sua atuação. Essa pontuação contribui bastante com o encarecimento do funcionário.<sup>615</sup>

Ressalte-se que aprovados no certame, os educadores não passam a exercer um novo cargo, continuam em suas atividades de bancário, sendo chamados, de acordo com o cronograma de treinamentos, para ministrarem os cursos para os quais obtiveram formação. A ideia é que os educadores estejam sintonizados com a realidade

---

<sup>614</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>615</sup> NETTO, loc. cit.

das agências e demais unidades do Banco, para que possam compreender e interagir com os educandos diante de situações concretas trazidas para a sala de aula.<sup>616</sup>

### 3.2 A EDUCAÇÃO CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA INSERÇÃO DO TRABALHADOR NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Os pressupostos teóricos da presente pesquisa apontam para a compreensão de que a inserção do indivíduo no processo de emancipação depende do oferecimento de condições materiais de acesso à educação, bem como da aplicação da pedagogia humanista e libertadora proposta por Paulo Freire.<sup>617</sup> A educação corporativa poderia, assim, consolidar uma das formas de concretização desse viés emancipatório da educação.

A estrutura da educação corporativa do Banco do Brasil e a forma democratizada de acesso, ao permitir que todos os trabalhadores, da base à cúpula, possam usufruir das ações educacionais da empresa – o que inclusive foi um dos fatores preponderantes para o recebimento do prêmio de melhor universidade corporativa do mundo em 2015, pelo *Global Council of Corporate Universities*<sup>618</sup> –, indicam que

---

<sup>616</sup> Exceção a essa situação foi um breve período, no final da década de 1990, no qual haviam "instrutores residentes", educadores que possuíam dedicação exclusiva à educação corporativa, com regime de trabalho que contemplava "a atuação em sala de aula, o desenvolvimento de pesquisa e trabalho de assessoria aos demais instrutores". Na ocasião, a solução foi adotada para resolver o problema da dificuldade de liberação dos educadores para atuação, bem como para reduzir custos de deslocamento. Apesar de ter oferecido algumas "facilidades operacionais para os Centros de formação", a alternativa foi abandonada, pois inviabilizou a possibilidade de "intercâmbio e articulação", minimizando "o papel do grupo no debate das questões educacionais mais amplas". A dificuldade de liberação dos educadores ainda é situação presente, mas que vem sendo trabalhada pela empresa por meio da conscientização "do valor da educação corporativa como ação estratégica de gestão de pessoas". (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.153-154).

<sup>617</sup> Conforme se desenvolveu no segundo capítulo da presente dissertação.

<sup>618</sup> Em entrevista, o Diretor da empresa disse que o fator preponderante para o recebimento do prêmio foi: "Inovação constante e forte comprometimento com as soluções digitais que possibilitam a formação de todos os funcionários da empresa (da base à alta direção). Outro ponto de destaque foi a *universalidade da proposta de capacitação, alcançando escriturários (profissionais que estão na base da organização) e a direção (altos executivos)*." (NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação).

no âmbito da instituição pesquisada são satisfeitas as condições materiais de acesso à educação.

Quanto à aplicação da teoria freiriana, além da incorporação dos referidos pressupostos constar de maneira detalhada no histórico da educação corporativa da empresa e na sua Proposta Político-Pedagógica<sup>619</sup>, o Diretor de Gestão de Pessoas, questionado, em entrevista, sobre a "relação entre Paulo Freire (e sua teoria) e a educação corporativa do BB", afirmou que:

Não há como falar em educação no BB sem falar em Paulo Freire. Ou melhor, não há como falar em educação, em qualquer lugar, sem falar em Paulo Freire. Em nossa PPP, falamos exatamente isso, que o pensamento de Paulo Freire foi somado ao de outros autores como Piaget, Álvaro Vieira Pinto, Pierre Furter, para a construção pedagógica do BB.

*Talvez a presença das ideias de Paulo Freire sejam mais presentes ainda nos nossos processos de formação de educadores. Há uma obra, em especial, a Pedagogia da Autonomia, que aborda a fundo o papel do educador, que vai muito além da competência técnica para transmissão de conteúdos. Ele fala do compromisso político do educador durante o ato de educar, do reconhecimento da realidade sócio-histórico-cultural de todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem e da transformação dessa realidade por todos eles, por meio da educação. Ele fala da aceitação da espontaneidade, do sentimento, da emoção, em detrimento do formalismo excessivo. É nisso que nós da UniBB acreditamos e buscamos selecionar e formar pessoas que também acreditem e pratiquem isso em sala de aula.*<sup>620</sup>

Carlos Netto ainda fez menção à participação do patrono da educação brasileira no BB Educar, um dos importantes projetos sociais desenvolvidos pelo Banco e que obteve grande destaque por ter contribuído com a diminuição dos índices de analfabetismo do País:

Paulo Freire atuou, junto ao Banco do Brasil, na década de 90, na estruturação do Programa BB Educar. Funcionários do Banco do Brasil participavam em diversas regiões do País em programas de alfabetização, utilizando os conceitos de Paulo Freire na alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo, tal experiência dos funcionários, durante o expediente bancário, ajudava na compreensão do papel social do Banco do Brasil e o seu vínculo com os grandes desafios da sociedade brasileira. Com o tempo, o Programa BB

---

<sup>619</sup> Consta da Proposta Político Pedagógica da empresa que "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*" (BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.17). (grifos acrescidos).

<sup>620</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

Educar agregava valor aos serviços prestados pelo Banco do Brasil, quando da aquisição da folha de pagamento dos servidores estaduais e municipais. Nesse sentido, Paulo Freire se tornou referência na visão pedagógica do BB, em especial na visão que o educador também é um educando, quando se relaciona com os educandos que, por sua vez, também são educadores. Educador-educando e educando-educador aprendem juntos e são igualmente importantes na transmissão do conteúdo, baseado na interpretação e leitura da realidade.<sup>621</sup>

O mesmo questionamento, sobre a aplicação da teoria freireana nos espaços de educação corporativa do Banco do Brasil foi feito ao educador, empregado aposentado, Naim Nasihgil Filho, o qual respondeu que:

Na pedagogia de Paulo Freire "não há ensino sem aprendizagem", situação que implica em educandos construir o ensinamento que lhes é aplicado, possibilitando o aprender certo. A vantagem dessa pedagogia é que os educandos não ficam apenas escutando os ensinamentos, mas constroem o aprendizado por meio dos caminhos indicados e exemplos.<sup>622</sup>

Tais perspectivas abrem caminho para a compreensão de que, ao possibilitar a inserção do trabalhador no processo de emancipação humana, a educação corporativa se revela como um espaço real de concretização de direitos e de afirmação de cidadania.

A concretização do direito fundamental à educação no âmbito da Universidade Corporativa do Banco do Brasil fica demonstrada ao se observar as ações educacionais desenvolvidas nesta instituição bancária.

Para Miguel Arroyo, a priorização do direito dos trabalhadores à educação é escolha destacada nos registros históricos da educação corporativa do Banco do Brasil:

A história da educação do Banco é, em primeiro lugar, uma história formadora de inúmeras pessoas e profissionais envolvidos no planejamento, nos cursos, nas avaliações, nos tempos e formadores embates sobre como rever concepções e visões de mundo e de ser humano. Nos Itinerários aparece, com destaque, a opção do Banco por *priorizar o direito dos seus trabalhadores à sua formação como profissionais e como pessoas, o direito a dominar conhecimentos e competências, a repensar valores, culturas e identidades e a participar na construção das responsabilidades sociais e públicas da instituição.*<sup>623</sup>

---

<sup>621</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>622</sup> NASIHGIL FILHO, Naim. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 3 desta dissertação.

<sup>623</sup> ARROYO, Miguel. Prefácio. In: XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil.** Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.30. (grifos acrescentados).



Segundo o autor, a análise da trajetória da educação corporativa do Banco Brasil leva à compreensão de que a empresa adota uma concepção ampla de educação, pautada na possibilidade de "apropriação dos conhecimentos, das ciências e das técnicas, dos valores, linguagens e artes, da cultura da humanidade", na medida em que "educar significa apropriar-nos dessa riqueza humana e contribuir para que as pessoas, as instituições e a sociedade se apropriem desse desenvolvimento cognitivo, científico e tecnológico, mas também cultural, ético, artístico e simbólico".<sup>624</sup>

Miguel Arroyo ainda revela que, diante da complexidade desse processo, emerge a tentação de restringir o aprendizado ao "domínio de técnicas, habilidades e competências", mas que o Banco do Brasil fez a opção por um caminho "menos programável": a formação de "seres humanos na pluralidade de suas dimensões".<sup>625</sup>

Além disso, o Banco manifesta seu posicionamento quanto à possibilidade de a educação corporativa se revelar espaço de concretização dos fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil (art. 1.º e 3.º, da CF) e dos princípios da ordem econômica (art. 170, da CF).

Em entrevista, questionou-se ao Diretor de Gestão de Pessoas do Banco se a educação corporativa do Banco do Brasil se relaciona com os fundamentos da República Federativa do Brasil, em especial à cidadania, à dignidade da pessoa humana e ao valor social do trabalho, assim manifestando-se:

Sim. A proposta Político-Pedagógica do Banco foi denominada "proposta política" exatamente porque é essa caracterização que explicita a nossa preocupação com a transformação da realidade e o nosso objetivo de superar problemas sociais, ambientais e econômicos presentes em nossa sociedade. O trabalho tem como objetivo a transformação de algo, conforme define Richard Sennet. Nesse sentido, o trabalho deve buscar a transformação de um determinado ambiente, objeto (produtos e serviços) e, fundamentalmente, a vida das pessoas (os clientes do Banco do Brasil e a sociedade de maneira geral). Entender o *valor social do trabalho* é compreender tal dimensão de transformação da sociedade. Isso vai muito além do que a venda de um produto. Por exemplo, um cliente que sai de um aluguel para a aquisição de uma casa própria através de um crédito imobiliário. *A educação corporativa precisa, fundamentalmente, resgatar a dimensão social do trabalho.* Também é uma proposta política porque representa nossa busca por garantir aos

---

<sup>624</sup> ARROYO, Miguel. Prefácio. *In*: XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.29.

<sup>625</sup> ARROYO, loc. cit. Sobre a perspectiva humanista da educação corporativa do Banco do Brasil, com base nas teorias pedagógicas de Paulo Freire e Miguel Arroyo, consultar ZACOUTEGUY, Júlio Antônio. **Universidade Corporativa Banco do Brasil-UNIBB**: centro de treinamento ou espaço político-pedagógico de formação humana? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

profissionais do Banco e à sociedade o direito ao desenvolvimento contínuo. Alcançar esferas que a educação formal, desde o nível primário, não alcançaram. A educação corporativa favorece o desenvolvimento contínuo de aprendizagem e traz novos conteúdos não explorados em anos anteriores na formação escolar e universitária.

Em normativos internos deixamos evidente o nosso alinhamento a tais fundamentos ao dizermos que as ações educacionais no BB são direcionadas à profissionalização, ao desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura.

Não obstante, levamos ainda em consideração os princípios, orientações e aprendizagens propostos pela UNESCO, no que tange à educação para os tempos futuros, e nos comprometemos com o desenvolvimento daquelas que são tidas como as quatro aprendizagens essenciais para o século XXI:

*Aprender a conhecer - conciliar uma cultura geral, ampla e suficiente com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo da vida;*

*Aprender a fazer - desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades organizacionais maiores, bem como assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais;*

*Aprender a conviver - perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição, e cultura e aceitando a diversidade humana.*

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

Toda a estratégia da Diretoria de Pessoas é dividida em três grandes pilares: significado do trabalho, organização do trabalho e competências para o trabalho. Essas três dimensões se relacionam de maneira matricial com as quatro dimensões da aprendizagem para o século XXI.

Além disso, temos o compromisso com a melhoria contínua de nossas ações. Atuamos para que o público seja sinônimo de vanguarda e que o Banco esteja à frente nesse processo. Com isso, avaliamos e redefinimos rumos e estratégias de atuação sempre que necessário, mas mantemos inalterados os valores que suportam nossa atuação. E buscamos reforçá-los sempre que possível. Por exemplo, em 2014, o slogan da UniBB passou a ser "Criando Significado e Valor pela Educação".

Mas, o mais importante, é que tudo isso (as premissas adotadas por nós, na UniBB) está alinhado à Essência BB, que representa o jeito de pensar e agir do Banco. A Essência é composta por Crença, Missão, Visão e Valores. Nossa crença é de que um mundo bom para todos exige Espírito Público de cada um de nós. Nossa missão é ser um Banco competitivo e rentável, atuando com Espírito Público em cada uma de suas ações junto a toda sociedade (Banco de Mercado com Espírito Público). E a nossa visão de futuro é ser o Banco mais relevante e confiável para a vida dos clientes, funcionários, acionistas e para o desenvolvimento do País.

Em resumo, o Espírito Público do Banco, o nosso compromisso com a sociedade e com o desenvolvimento do País são a representação de todos esses fundamentos no âmbito de nossa Empresa. E a educação, nesse contexto, é o instrumento que temos para assegurar que nossos funcionários sejam agentes na busca por seus direitos, assegurados pela constituição, e principalmente, que eles sejam agentes na garantia do nosso compromisso, perante a sociedade.<sup>626</sup>

---

<sup>626</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. (grifos acrescidos).

Quanto à utilização da educação corporativa para o atingimento dos objetivos da República Federativa do Brasil, em especial à construção de uma sociedade livre, justa e solidária; à garantia do desenvolvimento nacional; à erradicação da pobreza e a marginalização, bem como à redução das desigualdades sociais e regionais; à promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, questionou-se se essa perspectiva é implementada, se existem cursos que abordam tais temáticas e de que forma a educação corporativa contribui para o desenvolvimento nacional. A resposta foi no seguinte sentido:

*Sim. Podemos dizer que a Universidade Corporativa atua em quatro frentes principais, junto aos públicos interno e externo, por meio de ações de capacitação que estão alinhadas aos objetivos citados:*

*Público interno: são ofertadas ações que visam à sensibilização dos funcionários em relação a essas questões, por meio de ações de capacitação que contribuam para elevação de seu conhecimento, desenvolvimento de sua criticidade e melhoria de seus comportamentos frente a questões como desigualdades sociais e diversas formas de discriminação. Com essa finalidade, podemos citar cursos como: Introdução à ação voluntária; Ação voluntária - Elaboração e Gestão de Projetos Sociais e Captação de Recursos; Ação Voluntária – Gestão Financeira; Pessoa com Deficiência; Diversidade; Princípios de Sustentabilidade. Também oferecemos ações de capacitação para atuação direta junto ao público externo, oferecendo-lhe soluções que possam contribuir para a melhoria de seu nível de vida, da comunidade em que está inserido, e conseqüentemente para o desenvolvimento do País. Alguns dos cursos que poderíamos citar estão relacionados, ao MPO (Microcrédito Produtivo), que é um crédito concedido para atendimento das necessidades financeiras de pessoas físicas e jurídicas empreendedoras de atividades produtivas de pequeno porte, utilizando metodologia baseada no relacionamento direto com os empreendedores, no local onde é executada a atividade econômica, visando orientação e acompanhamento; curso de Ações Complementares ao Programa Minha Casa Minha Vida; Curso Desenvolvimento Sustentável no BB; Curso Acessibilidade – Atendimento ao Cliente com Deficiência.*

*Público externo - geral: Qualquer pessoa pode ter acesso à capacitação em relação a questões que consideramos primordiais para o desenvolvimento da sociedade, como educação financeira, empreendedorismo e voluntariado, por meio do Portal UniBB (Cursos Abertos).*

*Público externo - familiares de funcionários BB: Por meio do Portal UniBB Família, os familiares de funcionários do Banco têm acesso a uma série de conteúdos disponibilizados em formato de cursos, vídeos, podcasts, artigos e jogos, que contemplam simulados preparatórios para o vestibular, conteúdos de especialistas que ajudam a impulsionar a carreira, informações úteis para o dia a dia familiar, dicas de bem estar para terceira idade, etc.*

*Público externo - Setor Público: mais de 900 prefeituras do País inteiro têm acesso a cerca de 40 cursos online, além de itens de biblioteca e vídeos educacionais relacionados à formação profissional e temas específicos da gestão municipal, desenvolvidos em conjunto com especialistas do TCU, Ministério do Meio Ambiente e Ministério do Planejamento, Orçamento e*

Gestão. Todos esses conteúdos estão disponíveis em um Portal específico para esse público. É interessante destacar que, além da capacitação propriamente dita, o portal permite a criação de uma rede de relacionamento entre prefeitos e gestores de diversas prefeituras, que poderão compartilhar experiências e melhores práticas, por meio de *chats* e fóruns de discussão.<sup>627</sup>

No que concerne aos princípios da ordem econômica, o questionamento apresentado foi trazido da seguinte forma:

No Brasil, por expressa determinação constitucional<sup>628</sup>, a ordem econômica é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo como finalidade assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, conforme os seguintes princípios, dentre outros:

- a) função social da propriedade;
- b) defesa do consumidor;
- c) defesa do meio ambiente;
- d) redução das desigualdades regionais e sociais;
- e) busca do pleno emprego.

Pergunta: No Banco do Brasil, a educação corporativa se vincula a algum desses princípios? De que forma?

Na resposta, Carlos Netto se reportou às considerações apresentadas nas questões sobre os fundamentos e objetivos da República, respondendo conforme abaixo:

Vale complementar, no entanto, que os cursos ofertados pela UniBB estão categorizados em áreas temáticas, em função dos seus objetivos e conteúdos abordados. Assim, temos entre as áreas: Agronegócios; Atendimento; Comunicação; Crédito; Economia e Finanças; Gestão de Pessoas; Responsabilidade Socioambiental e Empresarial (RSAE); Segurança; etc. Os princípios abordados na questão guardam correspondência com uma ou outra área temática, sendo, portanto, escopo de conteúdos correspondentes a alguma(s) dela(s).

*Por exemplo, quando falamos em redução de desigualdades regionais e sociais, remetemo-nos, imediatamente à área de RSAE, e com o foco de contribuir para a atuação dos funcionários do Banco frente a esse desafio, temos alguns cursos, alguns deles já mencionados na resposta à questão anterior. Temos também, dentro dessa área temática, e em consonância com o princípio de defesa do meio ambiente, cursos como Mudanças Climáticas, Introdução à Ecoeficiência, Programa Coleta Seletiva Banco do Brasil, Disseminadores de Conteúdos de RSA para Terceiros, etc. Em relação à defesa do consumidor, temos cursos em mais de uma área temática, sendo possível citar, entre outros, Direitos do Consumidor, Novo perfil do Consumidor e Introdução ao Serviço de Atendimento ao Consumidor.*

Esses cursos foram citados a título de exemplificação, mas não exaurem o nosso Catálogo. Todas as demais soluções ofertadas estão disponíveis no Portal UniBB ([www.unibb.com.br](http://www.unibb.com.br)) e em nossas Instruções Normativas. As

---

<sup>627</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. (grifos acrescidos).

<sup>628</sup> Art. 170.

buscas podem ser feitas por área de conhecimento e por palavra-chave. Assim, será possível conhecer melhor o que oferecemos e o quanto são aderentes aos diversos princípios constitucionais e relevantes para o enfrentamento dos desafios sociais econômicos e ambientais que temos enquanto País e que foram assumidos pelo Banco do Brasil, enquanto Banco de Mercado com Espírito Público.<sup>629</sup>

O educador aposentado do Banco do Brasil, Naim Nasihgil Filho, ao manifestar-se sobre tais questionamentos afirmou entender que a educação corporativa do Banco do Brasil se relaciona com os objetivos e fundamentos da República, "pois tais fundamentos são tratados na educadoria do Banco desde o início da carreira dos funcionários recém empossados", além disso, "os cursos ofertados são criados com vistas ao crescimento e desenvolvimento dos funcionários ao longo da carreira, sem olvidas os fundamentos da República".<sup>630</sup>

Quanto à utilização da educação corporativa para o alcance dos objetivos da República Federativa do Brasil, Naim Nasihgil Filho respondeu afirmativamente, justificando que "referidos assuntos são constantemente abordados no ambiente dos cursos, como os objetivos sociais da empresa e do que a empresa espera de seus funcionários".<sup>631</sup>

O educador aposentado ainda declarou que os princípios da ordem econômica, insculpidos no art. 170 da Constituição Federal, "estão inseridos na educação corporativa do BB, na medida em que o próprio Banco possui seu Código de Ética atendendo a esses princípios", o que também reclama o engajamento dos funcionários com tais princípios quando suas ações se voltam ao cumprimento da função social da empresa.<sup>632</sup>

Os entrevistados, ao serem questionados sobre as vantagens e desvantagens da educação corporativa, responderam da seguinte forma:

Acho que todas as vantagens da educação corporativa foram amplamente abordadas nas questões anteriores. Somos um Banco de mercado com espírito público e temos o compromisso com o desenvolvimento da nossa sociedade. Queremos transformar a nossa realidade. E para nós, a educação é o melhor instrumento para essa transformação.

---

<sup>629</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. (grifos acrescentados).

<sup>630</sup> NASIHGIL FILHO, Naim. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 3 desta dissertação.

<sup>631</sup> NASIHGIL FILHO, loc. cit.

<sup>632</sup> NASIHGIL FILHO, loc. cit.

Desvantagens da educação não existem. Existe sim a nossa preocupação de fazer com que ela chegue a todos. *Existe nossa preocupação de tornar o indivíduo cada vez mais autônomo no seu processo de aprendizagem.* E certamente, existe a preocupação em conciliar a capacitação com o trabalho, minimizando eventuais sobrecargas do funcionário.<sup>633</sup>

Para o trabalhador em específico eu vejo muito mais vantagens do que desvantagens na educação corporativa. Com efeito, ele receberá conhecimentos que poderá usufruir em proveito da empresa e dele próprio, pois caso não fique na empresa levará consigo os ensinamentos adquiridos. Também lhe proporcionará seu desenvolvimento de acordo com o que a empresa espera dele, podendo o mesmo obter promoções na carreira com melhor ganho profissional, financeiro e pessoal.<sup>634</sup>

Em entrevista complementar, o Diretor Carlos Netto afirmou ainda que a educação corporativa do Banco do Brasil contribui para a melhoria das condições sociais do trabalhador, na medida em que é integrada ao "subsistema de seleção de pessoal, onde os funcionários com formação e cursos realizados na área de interesse tem sua pontuação impactada positivamente", o que possibilita que "por meio da educação, busque a ascensão profissional".<sup>635</sup> Essa vinculação da educação corporativa com outros "subsistemas" de Gestão de Pessoas também viabiliza o reconhecimento do trabalhador pelo seu comprometimento com as ações educacionais oferecidas.<sup>636</sup>

---

<sup>633</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 1 desta dissertação. (grifos acrescentados).

<sup>634</sup> NASIHGIL FILHO, Naim. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 3 desta dissertação.

<sup>635</sup> NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista complementar sobre a educação corporativa do Banco do Brasil.** Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 2 desta dissertação.

<sup>636</sup> Nesse sentido, o Diretor Carlos Netto sustentou que "o comprometimento do funcionário com a educação corporativa é percebido e reconhecido pela organização por meio da avaliação de desempenho, onde o funcionário é avaliado pela expressão do seu conhecimento, habilidade e atitudes, que são aprimorados pelas ações de capacitação oferecidas, por meio dos processos seletivos onde são valorizados os cursos realizados sobre o tema ou área foco da seleção ou pelo impacto positivo que a realização dos cursos pode ter no resultado da unidade e, conseqüentemente, na Participação de Lucros e Resultados.". Por outro lado, a participação das ações educacionais pelos empregados não constitui uma imposição por parte da empresa, conforme aduziu o entrevistado: "Conforme nossas premissas educacionais, o profissional do Banco do Brasil é sujeito do seu processo educativo. Espera-se que o funcionário seja responsável por seu desenvolvimento e o Banco co-responsável ao oferecer as condições de desenvolvimento e trabalho. Dessa maneira, não há caráter obrigatório nem punitivo associado às ações de capacitação. O Banco do Brasil promove permanentemente nos funcionários a reflexão sobre suas aspirações pessoais e profissionais, estimulando-os a se desenvolverem constantemente. As ações disponibilizadas pela UniBB aos funcionários estão alinhadas aos direcionamentos estratégicos do BB. Por meio de ações de endomarketing e comunicação, os funcionários são convidados a conhecer as soluções existentes e seus objetivos, e identificar quais as soluções podem contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional." (NETTO, loc. cit.).

Identifica-se, portanto, que a educação corporativa do Banco do Brasil tem como pressuposto o fortalecimento da autonomia do indivíduo, a fim de que possa dirigir os passos da sua formação educacional, além de relacionar-se com diversas perspectivas jurídicas, tais quais a melhoria das condições sociais do trabalhador, os objetivos e fundamentos da República, bem como os princípios da ordem econômica, contribuindo para a concretização do projeto constitucional de emancipação humana e justiça social.

### 3.2.1 A educação corporativa do Banco do Brasil como expressão da sua função social

A função social da empresa assegura a extensão dos direitos fundamentais no espaço empresarial, em respeito às diretrizes constitucionais.

Na perspectiva trabalhista, o valor da função social da empresa compartilhado com o valor social do trabalho perpetua o comando constitucional de que no espaço empresarial, direitos fundamentais trabalhistas devem ser observados, acentuando-se a tutela jurídica incidente sobre essa área temática.

O resgate constitucional do valor social do trabalho e da livre iniciativa demonstra a preocupação do constituinte em harmonizar os interesses primários do trabalhador e do empresário, assegurando a todos existência digna.

Com efeito, o reconhecimento constitucional do princípio da função social da empresa impõe que os "interesses dos empresários ou dos sócios de sociedades empresárias, embora importantes, não são os únicos que merecem tutela, sendo igualmente dignos de proteção os interesses dos trabalhadores", além de outros que se "projetam sobre a empresa, tais como os dos consumidores, os do poder público e os da própria coletividade".<sup>637</sup>

As empresas têm grande potencial para desenvolver programas articulados com suas finalidades institucionais que contribuam para a concretização da função social da empresa. No Banco do Brasil diversas são as facetas pelas quais a empresa expressa a sua função social, entre as quais podem-se citar a perspectiva educacional,

---

<sup>637</sup> FRAZÃO, Ana de Oliveira. A ordem econômica constitucional e os contornos da proteção do trabalhador. In: FRAZÃO, Ana; SARLET, Ingo; VIEIRA DE MELLO, Luiz Philippe. (Org.). **Diálogos entre o direito do trabalho e o direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2014. p.535.

ambiental, a valorização do trabalho humano, o estímulo às ações voluntárias desenvolvidas pelos empregados, bem como o alinhamento da atividade empresarial às políticas públicas governamentais.

O sistema de educação corporativa do Banco do Brasil é utilizado como mecanismo de materialização dessas perspectivas. Por meio da Universidade Corporativa, a instituição financeira não só concretiza o direito fundamental do trabalhador à educação, mas impulsiona o desenvolvimento nacional, a redução das desigualdades sociais e a proteção do meio ambiente. Volta-se, portanto, ao interesse social.

Nesse sentido, cita-se ainda a iniciativa do Banco de oferecer a estrutura da UniBB aos governos municipais, a qual se coaduna com uma das diretrizes da Recomendação 195 da OIT, que considera que os Estados-membros devem "promover o desenvolvimento de políticas e oportunidades de formação equitativas para todos os trabalhadores do setor público, reconhecendo o papel que desempenham os interlocutores sociais do referido setor" (parte IV, art. 9.º, "k").

Ao lado disso, o Banco do Brasil, ao assumir a responsabilidade pela formação do sujeito trabalhador e compreender a educação como instrumento para a transformação da realidade, aloca o indivíduo como agente da sua aprendizagem.

É assim que o trabalhador pode apropriar-se dos rumos da própria formação, cercado de oportunidades de capacitação e de estímulos institucionais para delas usufruir.

As ações educacionais não envolvem apenas os cursos sistematizados pela UniBB, mas a possibilidade de receber bolsas de estudos para formação em nível de graduação e pós-graduação, com liberação durante a jornada de trabalho para cursar disciplinas e cumprir compromissos acadêmicos.

Tais ações educacionais desenvolvidas fora dos muros empresariais, por não se vincularem aos limites estritos do ensino instrumental, permitem que o aprendizado seja levado pelo trabalhador para outras experiências profissionais.

A educação corporativa possibilita o retorno do indivíduo à sala de aula sem que precise sair do trabalho, viabiliza o exercício do direito ao desenvolvimento e a produção de conhecimento.



A história da educação corporativa do Banco do Brasil é também a história dos trabalhadores que contribuíram para sua consolidação.<sup>638</sup> Ao ser dotado de condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e ser reconhecido pela sua contribuição para a produção coletiva de conhecimento, o trabalhador pode tomar consciência da sua capacidade de transformar o mundo. Ele se constrói e, ao se construir, constrói um universo de possibilidades.

A qualificação do trabalhador não garante, mas possibilita a sua ascensão profissional, a assunção de postos de trabalho mais qualificados e melhor remunerados, proporcionando-lhe a melhoria das suas condições sociais (art. 7.º, *caput*, CF).

É preciso viabilizar o acesso do trabalhador aos "instrumentos teórico-metodológicos"<sup>639</sup> que propiciam a construção do "saber operário", em outras palavras, garantir o acesso à educação, para que a construção de conhecimento pelo trabalhador alcance um elevado grau de elaboração e sistematização, ultrapassando a barreira do senso comum, caracterizado por um pensamento genérico, com elementos difusos e dispersos, ou seja, sem força emancipatória.<sup>640</sup>

Possuir *condições materiais para fazer escolhas*, eis a expressão do princípio da autodeterminação que fundamenta o *protagonismo do trabalhador quanto aos projetos para o futuro*.

Além disso, pode-se compreender que a educação corporativa do Banco do Brasil foi e ainda é utilizada como ambiente propício para o fortalecimento dos laços de solidariedade e afetividade entre os trabalhadores; percepção que foi confirmada por um dos entrevistados na presente pesquisa, o educador aposentado Naim Nasihgil

<sup>638</sup> O livro que congrega a trajetória da educação corporativa do Banco do Brasil traz o registro nominal dos trabalhadores envolvidos na consolidação da educação corporativa da instituição, desde a concepção filosófica, como é o caso da inserção "clandestina" de teóricos da pedagogia progressista, até a criação de ferramentas tecnológicas e sistemas de treinamento, a exemplo da criação do ambiente virtual *Wiki* e do Sistema Integrado de Aprendizagem em Produtos e Serviços (SINAPSE), além de outros feitos. Cumpre registrar que se optou por não divulgar na presente pesquisa os nomes dos referidos trabalhadores. (XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.223-233.)

<sup>639</sup> Acácia Kuenzer aponta que historicamente o acesso aos "instrumentos teórico-metodológicos", que propiciam a construção do "saber operário" não tem sido oportunizado, na medida em que a assunção do monopólio de tais instrumentos é uma das formas de assegurar a dominação da classe operária pela classe dominante. (KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.186).

<sup>640</sup> KUENZER, loc. cit. As condições materiais viabilizam a transformação das "curiosidades ingênuas" em "curiosidades epistemológicas", sem a qual, segundo Paulo Freire, não se alcança o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 49.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p.26-27).

Filho, o qual afirmou ainda que "no ambiente da educadoria não há hierarquia entre os educandos".<sup>641</sup>

A sistematização da prática educativa no Banco do Brasil foi, no curso da sua história, impulsionada pelos desafios impostos à empresa pelo governo e pelo mercado, mesmo porque a lógica de atuação da instituição "expressou, sempre, a lógica e o modelo de atuação dos diferentes governos que o administraram ao longo do tempo, do Império à República".<sup>642</sup>

Desde a sua gênese, no momento em que o País enfrentava a repressão instituída pela ditadura militar, a educação corporativa do Banco do Brasil já apresentava os traços da resistência, sobretudo quando incorporou teorias de pensadores progressistas à sua prática pedagógica.<sup>643</sup>

Mas há que se ressaltar que o movimento de internalização da pedagogia da emancipação foi conduzido pelos próprios trabalhadores, obtendo, anos depois, a legitimação institucional e constituindo um dos pilares fundamentais da prática educativa no Banco.<sup>644</sup>

O que se percebe é que a educação corporativa do Banco do Brasil foi espaço fértil para a identificação de contradições, palco no qual se descortinou a resistência operada pelos próprios trabalhadores, especialmente nos momentos de retrocesso

---

<sup>641</sup> NASIHGIL FILHO, Naim. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo 3 desta dissertação.

<sup>642</sup> RODRIGUES, Lea Carvalho. **Metáforas do Brasil**: demissões voluntárias, crise e rupturas no Banco do Brasil. São Paulo: Annablume, 2004. p.17.

<sup>643</sup> "O caminho começou a ser traçado na década de 60, quando o País vivia um período de grande efervescência cultural-político-social. Na área educacional, o movimento escolanovista – que havia colocado em xeque conceitos e práticas do ensino tradicional – e o movimento de educação popular – responsável pela recuperação do vínculo educação-cidadania-emancipação – passaram a dialogar com a pedagogia do trabalho, cuja ênfase está nas dimensões formativas do próprio trabalho, consideradas a intervenção na realidade e as transformações sociais que dele decorrem. Esse diálogo possibilitou o avanço da consciência dos direitos aos saberes sobre o trabalho e à sua humanização, de forma a recuperar as relações entre trabalho, cidadania e formação. É no trabalho enquanto matriz formadora que a educação encontra sua articulação com a ciência, a tecnologia e a qualificação dos trabalhadores, ou seja, o próprio trabalho é formador. Neste cenário efervescente, no embate entre a visão técnico-liberal e uma abordagem humanizadora da relação trabalho-educação, se instituiu o DESED – Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal, em maio de 1965. Com uma tendência vanguardista, o pensamento de educadores progressistas denunciava que o pragmatismo do treinamento não seria capaz de propiciar aos homens a expressão de todas as suas potencialidades." (BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas**. Brasília: Banco do Brasil, 2008. p.13). (grifos acrescidos).

<sup>644</sup> BANCO DO BRASIL, op. cit.

dos pressupostos filosóficos da prática-pedagógica, pautados na perspectiva humanitária e libertadora. Tais trabalhadores, cientes do poder transformador da educação, buscavam o retorno às raízes, ou melhor, às sementes clandestinamente plantadas nos tempos da ditadura.

Ao se pronunciar sobre os momentos em que o Banco precisou mudar para se adequar à nova realidade que se impunha, por exemplo, pela globalização, o Banco afirma que "Educar é, sobretudo, olhar o horizonte, refletir e promover reflexões para: MUDAR e PERMANECER". No curso desses momentos, surgiu a contradição e foi assim que Paulo Freire chegou à educação corporativa do Banco:

Podemos, por exemplo, considerar a chegada de Paulo Freire às nossas cartilhas pedagógicas como uma dessas horas de síntese. Tempo de verdadeira transição. E o pedagogo dos oprimidos só chegou à nossa "escola" e se firmou graças às contradições.<sup>645</sup>

*É disso que se fala ao traçar uma perspectiva de emancipação pela educação. Compreender a realidade pelo viés da consciência reflexiva, dialogar e agir. Agir no avanço e na resistência, mas agir.*

Acácia Kuenzer defende que é controlando o acesso ao conhecimento e dificultando a sua aquisição em outras instituições que "a fábrica pretende formar e manter um corpo coletivo tecnicamente qualificado na medida das suas necessidades, e politicamente submisso e disciplinado"<sup>646</sup>; controle este fundamental para manutenção das relações de dominação, inviabilizando a organização dos coletivos. Acrescente-se a isso a reificação do conhecimento, com foco na instrumentalidade.<sup>647</sup> É por isso que, a *contrario sensu*, a concretização do direito fundamental à educação no seio da relação de emprego constitui uma das formas de superação da dominação.

A educação corporativa não é a única alternativa para esse processo, pois escolas, sindicatos, organizações sociais, inclusive as articuladas pelos próprios trabalhadores, podem revelar-se úteis à concretização de propostas pedagógicas favoráveis aos interesses dos trabalhadores. A classe trabalhadora e seus intelectuais, conforme Kuenzer, "serão tanto mais eficazes na sua práxis revolucionária quanto

---

<sup>645</sup> XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.429.

<sup>646</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.189.

<sup>647</sup> *Ibid.*, p.187-189.

mais souberem ler e compreender o presente a partir do passado, como um momento crucial do futuro".<sup>648</sup>

A autora compreende que no exercício das tarefas predeterminadas e parciais, em sua condição subalterna, o trabalhador vai desenvolvendo um saber social, articulado com o saber sobre o trabalho, "contraditoriamente propiciado pela própria fábrica", a qual "lhe ensina a exercer seus direitos de cidadão, a enfrentar a burocracia com seu aparato jurídico na busca de solução para seus problemas financeiros, de habitação, de saúde, de educação, de relacionamento familiar, etc.".<sup>649</sup>

Assim, "vai aprendendo a racionalizar todas as instâncias de sua vida pessoal"<sup>650</sup>, ao passo que percebe a sua condição de exploração e os modos de superá-la, consolidando um saber caracterizado por um "conjunto de explicações e de formas de ação que lhe permite enfrentar ou escapar do controle do capital, com os modos de disciplinamento que lhe são próprios; aprende a se organizar, a sabotar, a dissimular, a reivindicar, e assim por diante".<sup>651</sup>

É por isso que ao concluir sua pesquisa a autora entendeu que

[...] apoiada numa política fundamentalmente social-democrata, a empresa X, contrariamente ao que ocorre em grande parte das empresas brasileiras, tem-se destacado pelo tipo de tratamento que confere ao trabalhador, respeitando seus direitos fundamentais. Foi por considerar esse aspecto que se afirmou estar a empresa ensinando ao trabalhador como ser cidadão, fazer respeitar seus direitos e cumprir com seus deveres, realidade esta que não se coloca ao nível da sociedade como um todo, em que são reduzidas as formas de participação permitidas ao trabalhador, cuja experiência cotidiana é o desrespeito aos seus direitos mínimos.<sup>652</sup>

Essa mesma percepção apreendeu-se da instituição bancária ora pesquisada, ao consolidar uma universidade corporativa na qual trabalhador, família, governo e comunidade têm acesso a um vasto catálogo de alternativas de capacitação, inclusive para além dos muros empresariais, mediante a concessão de bolsas de estudo de graduação, pós-graduação e idiomas. *Concretiza, assim, um dos direitos fundamentais mais importantes, o direito à educação, pelo qual os caminhos da emancipação e da libertação se abrem para que o trabalhador assuma o seu protagonismo histórico e social.*

---

<sup>648</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.181.

<sup>649</sup> Ibid., p.183.

<sup>650</sup> KUENZER, loc. cit.

<sup>651</sup> Ibid., p.183-184.

<sup>652</sup> Ibid., p.197.

## CONCLUSÃO

*Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos*

Paulo Freire

A educação é verdadeiro trunfo para a construção dos ideais de paz, liberdade e igualdade, caminho para a condução do ser humano e da sociedade a um desenvolvimento mais harmônico, autêntico e sustentável, capaz de impor um recuo à pobreza, à exclusão social, às incompreensões, às opressões e outras mazelas que assolam o mundo.<sup>653</sup>

Trata-se de um direito humano inalienável, revelado em plenitude por meio de três pilares éticos: a dignidade humana, a cidadania e a justiça social.<sup>654</sup> A educação constitui mecanismo que habilita o indivíduo para o exercício das liberdades públicas, para o convívio social, além de o qualificar para o trabalho e servir de pressuposto para a fruição plena de outros direitos, ou seja, consolida o edifício democrático, na medida em que "não há direitos humanos sem democracia e nem tampouco democracia sem direitos humanos".<sup>655</sup>

A busca por uma maior efetividade do direito à educação impulsionou a sua compreensão a partir da dinâmica do Direito do Trabalho, sobretudo porque a tutela justralhista viabiliza a convergência de todos os outros direitos sociais em favor do

---

<sup>653</sup> DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996. p.11.

<sup>654</sup> DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. In DELGADO, Gabriela Neves; PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto (Orgs.). **Trabalho, Constituição e cidadania**: a dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas. São Paulo: LTr, 2014. p.66.

<sup>655</sup> PIOVESAN, Flávia. Direito ao trabalho decente e a proteção internacional dos direitos sociais. In: VIANA, Márcio Túlio; ROCHA, Cláudio Janotti da. **Como aplicar a CLT à luz da Constituição**: alternativas para os que militam no foro trabalhista. Obra em homenagem à Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves Delgado. São Paulo: LTr, 2016, p. 172.

sujeito trabalhador.<sup>656</sup> Isso se dá em razão da *função agregadora do Direito do Trabalho*, fundamentada na indivisibilidade, interdependência e inter-relacionamento dos direitos humanos.

O "patamar civilizatório mínimo"<sup>657</sup> do direito fundamental ao trabalho digno foi a fórmula jurídica utilizada para possibilitar o reconhecimento da adesão do direito à educação ao rol de direitos justralhistas, ampliando o patrimônio jurídico do trabalhador de maneira definitiva e indisponível. Isso se deu a partir da confirmação da integração do direito à educação nos "três grupos convergentes de normas trabalhistas" (internacional, constitucional e infraconstitucional).<sup>658</sup>

O estudo dos principais instrumentos normativos que solenemente reconhecem o direito do trabalhador à educação permitiu destacar a importância da proteção diferenciada oferecida pelas normas consagradas no plano jurídico internacional, de modo a reclamar-se a aplicação do novo paradigma jurídico contemporâneo, o "trapézio poroso", pelo qual a permeabilidade do ordenamento jurídico pátrio permite a incorporação dos direitos constituídos no âmbito internacional ao plano nacional.<sup>659</sup>

É assim que as disposições normativas internacionais mais benéficas aos trabalhadores, a exemplo da Convenção n.º 140 da OIT, ratificada pelo Brasil, que estabelece a possibilidade de concessão de licença remunerada para estudos aos trabalhadores, devem ser aplicadas em detrimento do art. 476-A da CLT, que trata da suspensão do contrato de trabalho para o mesmo fim, sem, contudo, garantir a remuneração do trabalhador durante a licença.

Embora as normas estudadas, em sua maioria, se dirijam aos Estados, destacando a educação como uma obrigação do Poder Público, há que se considerar que a justiça social reclama a participação de todos os atores sociais na construção de uma sociedade mais justa. A concretização do projeto constitucional depende de ações conjuntas dos Estados, empresas, indivíduos, associações, sindicatos etc.

---

<sup>656</sup> Joaquim Salgado afirma que o trabalho é o "centro convergente dos direitos sociais". (SALGADO, Joaquim Carlos apud DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006. p.71).

<sup>657</sup> A expressão é de Maurício Godinho Delgado (DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014. p.118).

<sup>658</sup> Os grupos convergentes de normas trabalhistas são constituídos pela dimensão internacional, constitucional e infraconstitucional do Direito do Trabalho, de modo que os direitos que compõem essas três dimensões aderem ao patrimônio jurídico do trabalhador em caráter de indisponibilidade, sendo vedada a sua redução ou supressão. (Ibid., p.1389).

<sup>659</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015. p.182-183. (grifos acrescidos).

Nesse sentido, esta pesquisa apreendeu que a função social da empresa conecta a atividade empresarial à justiça social, de modo a compatibilizar a livre iniciativa com o interesse social. É assim que se conclui que os sistemas de educação corporativa podem se revelar como verdadeiros mecanismos pelos quais as empresas podem expressar a sua função social, na medida em que se prestam a concretizar o direito fundamental do trabalhador à educação, além de viabilizar a consecução dos fins e valores da ordem econômica.

Os sistemas de educação corporativa foram criados em decorrência da necessidade de treinamento de mão de obra pela indústria, tendo sido disseminados aos demais ramos produtivos no curso da evolução dos modelos de produção. Mas foi a partir da instituição do toyotismo que tais sistemas receberam impulso significativo, tendo em vista que a reestruturação produtiva do final do século XX passou a exigir trabalhadores mais qualificados sob o aspecto qualitativo e com diversificado rol de conhecimentos. A par disso, o Estado se mostrou insuficiente para suprir as exigências de capacitação do mercado.

Desse modo, a atividade dos rudimentares sistemas de formação de pessoal criados no século XIX, voltados para o treinamento instrumental e imediato do trabalhador, evoluíram para comportar diversas dimensões de indução de aprendizagem, a informação, a instrução, o treinamento, o desenvolvimento e a educação. Estas duas últimas, por apresentarem espectro mais abrangente, comportam a adoção de diversas ações voltadas para um desenvolvimento mais integral do ser humano, entre elas a *educação corporativa*.<sup>660</sup>

Todavia, a educação corporativa não está livre de *paradoxos*, os quais decorrem do seu próprio gene: o modelo de produção pós-fordista. Os fatores constitutivos desse novo modelo de produção que impõe a intensificação do trabalho, a implicação da subjetividade do trabalhador, a assunção de um padrão de polivalência para o trabalhador, constituem alguns desses paradoxos. Tais elementos produzem impactos diretos na exigência de qualificação permanente do trabalhador, que passa a ser pressuposto para a empregabilidade, na medida em que o capital intelectual passou a compor o valor de mercado da empresa.

---

<sup>660</sup> VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.143.

Ademais, assim como as políticas públicas educacionais, os sistemas de educação corporativa ainda estão longe de se revelarem democráticos e universais. Das 5,4 milhões de empresas existentes no Brasil<sup>661</sup>, apenas cerca de 500 possuem universidades corporativas.<sup>662</sup> Ainda assim, grande parte direciona as ações educacionais mais relevantes aos empregados da alta cúpula, reservando aos demais empregados apenas ações de treinamento instrumental.<sup>663</sup>

Nessa toada, além da ação do Estado na efetivação do direito à educação, reclamam-se maior capilaridade e democratização dos sistemas de educação corporativa, os quais devem se voltar para a integralidade do ser humano, de modo a proporcionar a sua real emancipação.

Em busca das possibilidades emancipatórias da educação, a pesquisa resgatou pressupostos da Filosofia da Educação, a partir dos quais se procurou aferir a viabilidade da sua aplicação aos sistemas de educação corporativa.

Theodor Adorno foi o teórico que abriu a perspectiva emancipatória da educação nesta pesquisa. A partir da repulsa aos horrores do nazismo é que esse integrante da Escola de Frankfurt formulou o pensamento de utilização da educação como instrumento de emancipação, pautada na formação de "consciências verdadeiras", orientadas para a democracia e a humanidade.<sup>664</sup> No entender de Adorno, a educação deve voltar-se para a adaptação e a resistência, ou seja, servir para a orientação do homem no mundo, bem como para a preparação de uma consciência crítica, apta a embasar a resistência à dominação.<sup>665</sup>

Paulo Freire elabora uma teoria que em alguns pontos se assemelha à de Theodor Adorno, mas que vai além ao apresentar um método pedagógico aplicado

<sup>661</sup> Conforme dados divulgados pelo IBGE, decorrentes de estatísticas do Cadastro Central de Empresas do ano de 2013. Segundo dados da mesma pesquisa, o número inclui órgãos da administração pública, entidades empresariais e entidades sem fins lucrativos. Disponível em: <biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94246.pdf>. Acesso em 03 abr. 2016.

<sup>662</sup> EBOLI, Marisa (Org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. São Paulo: Atlas, 2014. p.22.

<sup>663</sup> Conforme notas do 3.º Simpósio Internacional de Educação Corporativa ocorrido entre os dias 19 e 20.11.2015, no qual foram divulgados os resultados preliminares da 3.ª Pesquisa Nacional de Educação Corporativa.

<sup>664</sup> Definição de barbárie para Adorno: "Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie". (ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.159-160). (grifos acrescentados).

<sup>665</sup> Ibid., p.143-144.



na educação popular. O patrono da educação brasileira desenvolve sólida teoria para afirmar a educação como instrumento de libertação dos oprimidos, por meio da formação de consciência crítica da realidade (o desvendar o mundo), da ação dialógica e da consequente ação transformadora (na medida em que as contradições conscientizadas não darão mais descanso ao oprimido, até que se liberte da sombra do opressor). Freire defende a educação problematizadora como prática da liberdade e o fortalecimento dos laços de solidariedade (união dos oprimidos), o que denota a sua perspectiva coletivista.<sup>666</sup>

Enrique Dussel introjeta a pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire na Filosofia da Libertação, constituída como uma alternativa à filosofia de cunho eurocêntrico, voltando-se para a realidade latino-americana. A partir da perspectiva dusseliana, pode-se compreender que a libertação almejada na presente pesquisa consiste na quebra dos grilhões da ignorância, da dificuldade de acesso à educação, da imposição de qualificação permanente como pressuposto para a empregabilidade num contexto social de insuficiência das políticas públicas educacionais, do aprisionamento de um enorme contingente de pessoas num ciclo de pobreza, precariedade e marginalização, além de outras espécies de dominação. Compreendeu-se ainda que essa libertação pode ser alcançada por meio da educação, instrumento de ampliação das capacidades críticas e transformadoras, no plano da consciência e da ação.

Desse ponto, concluiu-se que não só as premissas da educação libertadora são compatíveis com os sistemas de educação corporativa, como também que a partir daí se descortinam possibilidades e desafios para a educação corporativa constituída sob as premissas da emancipação humana, concluindo-se que, além de viabilizar a efetivação do direito fundamental do trabalhador à educação, pode constituir mecanismo com alta potencialidade de concretização dos fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil (art. 1.º e 3.º, da CF) e dos princípios da ordem econômica (art. 170, da CF).

Entre as possibilidades e os desafios da educação corporativa, destacam-se: a melhoria das condições sociais do trabalhador; o aumento das chances de inserção e manutenção do trabalhador no mercado de trabalho; a consolidação da identidade social do trabalhador; o fortalecimento da autonomia da vontade e da capacidade de

---

<sup>666</sup> FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.29.

autodeterminação; a ampliação das capacidades de empoderamento identitário, econômico, social e político; a concretização do direito ao desenvolvimento; o fortalecimento de laços de solidariedade e afetividade, com vistas a viabilizar o exercício do direito de resistência etc.

Constatou-se que a emancipação humana assume uma perspectiva ampla, garantindo que o trabalhador apreenda seu protagonismo histórico e social, com efetivas possibilidades de transformação da sociedade que integra, visto que se conecta com concepções complementares de cidadania e de subjetividade, a saber, a "capacidade de autocompreensão, de empoderamento, de responsabilidade do indivíduo em relação a si e à sua coletividade".<sup>667</sup>

Por fim, como forma de aplicação das bases teóricas desenvolvidas nos dois primeiros capítulos, estudou-se empiricamente o sistema de educação corporativa do Banco do Brasil, identificando-se que possui um amplo e estruturado sistema de educação corporativa, no qual são desenvolvidos diversos programas educacionais que universalizam o acesso à educação aos trabalhadores da instituição, viabilizam a melhoria da suas condições sociais, assim como incorporam os pressupostos da teoria humanista e libertadora de Paulo Freire à sua prática pedagógica.

Uma das grandes surpresas desta pesquisa foi descobrir que a inserção da teoria freireana na educação corporativa do Banco do Brasil se deu de forma clandestina no período da ditadura militar. A manobra denota um comportamento considerado "subversivo" à época, permitindo constatar que *no seio da educação corporativa surgiu a semente do direito de resistência*.

É assim que se conclui que o sistema de educação corporativa do Banco do Brasil, além de concretizar o direito fundamental do trabalhador à educação, alinhando-se às disposições jurídicas apresentadas no primeiro capítulo desta pesquisa, se volta à consolidação das perspectivas emancipatórias da educação fundamentadas nos pressupostos teóricos apresentados no segundo capítulo.

Não se pode afirmar categoricamente que a educação corporativa do Banco do Brasil efetivamente emancipe seus trabalhadores, pois isso demandaria um aprofundamento da pesquisa empírica. Pode-se, porém, concluir que ela constitui

---

<sup>667</sup> GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Uma pedagogia da emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.63.

uma ação com grande potencial para inserir os trabalhadores no processo de emancipação humana.

Ao final de uma longa caminhada, pode-se assimilar que a verdadeira finalidade da presente pesquisa foi perceber que é dever de todos, como pesquisadores, cidadãos e, sobretudo, seres humanos *encontrar espaços sociais férteis à concretização de direitos, enxergá-los na proporção de suas potencialidades e fazer deles veículos de promoção da dignidade humana.*

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ADORNO, Theodor W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. *In: Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ADORNO, Theodor W. et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALLEN, Mark. What is a corporate university, and why should an organization have one? *In: ALLEN, Mark. (Org.). The corporate university handbook*. New York: AMACOM, 2002. p.1-13.

ALVARENGA, Rúbia Zanotelli. **O direito do trabalho como dimensão dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2009.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 3.<sup>a</sup> Reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

AMBROSINI, Tiago Felipe Ambrosini. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n.47, p.378-391, set. 2012.

ANDREOPOULOS, George J.; CLAUDE, Richard Pierre. (Orgs.). **Educação em direitos humanos para o século XXI**. Tradução de Ana Luíza Pinheiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. Fontes do direito ao desenvolvimento no plano internacional. *In: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Orgs.). Direito ao desenvolvimento*. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.117-151.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaios sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho.** 4.ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARAÚJO, Fernanda Raquel Thomaz de. **Controle judicial de políticas públicas e realinhamento da atividade orçamentária na efetivação do direito à educação:** processo coletivo e cognição do judiciário. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, programa de Pós-Graduação em Direito Negocial, Londrina, 2012.

ARROYO, Miguel. Prefácio. *In:* XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil.** Brasília: Banco do Brasil, 2015. p.29-31.

BANCO DO BRASIL. **Proposta político-pedagógica para atuação em gestão de pessoas.** Brasília: Banco do Brasil, 2008.

BANCO DO BRASIL. **Itinerários da educação no Banco do Brasil.** Texto e organização de Liduína Benigno Xavier. Brasília: Banco do Brasil, 2015.

\_\_\_\_\_. **Instruções Normativas Corporativas:** IN 105-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 49. Brasília: Banco do Brasil, 2016.

\_\_\_\_\_. **Instruções Normativas Corporativas:** IN 389-1 Universidade Corporativa do Banco do Brasil (UniBB). Versão 70. Brasília: Banco do Brasil, 2016.

BARBAGELATA, Héctor-Hugo. Los principios de Derecho del Trabajo de segunda generación. **IUSLabor**, n.1, p.1-18, 2008.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais:** o princípio da dignidade da pessoa humana. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo:** natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação. Versão provisória para debate público. Mimeografado (2010).

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração da USP**, v.26, n.4, p.87-102, 1991.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; LIMA, Antonio Almerico Biondi. **Trabalho e educação**: bases conceituais. Brasília: SESI, 2002. v.1.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2006.

BORGES, Lara Parreira de Faria. **Espiando por trás da persiana**: um olhar sobre a discriminação traduzida em assédio moral organizacional contra mulheres. São Paulo: LTr, 2015.

BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006.

BOWLES, Samuel. GINTIS, Herbert. Há pasado la moda de la igualdad? El homo reciprocans y el futuro de las políticas igualitaristas. *In*: GARGARELLA, Roberto; OVEJERO, Félix (Orgs.). **Razones para el Socialismo**. Barcelona: Paidós, 2001. p.171-194.

BRASAO, Heber Junio Pereira. Gramsci, Fiori e Freire-educação popular para a liberdade. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, v.11, n.15, p.102-113, 2012

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BUENO, Jorge Luiz da Rocha. Novas diretrizes para a atuação do Estado na área da educação: o modelo gerencial que se alia às inovações tecnológicas. *In*: HERMANY, Ricardo (Org.). **Empoderamento social local**. Santa Cruz do Sul: IPR, 2010. p.133-151.

CALDEIRA, Jorge. **Mauá**: empresário do Império. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CALLEGARI, José Carlos. Desenvolvimento econômico, direito do trabalho e direitos sociais: uma análise das convenções da Organização Internacional do Trabalho. *In*: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado. (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.493-513.

CAMARGO, Patrícia Olga. **A evolução recente do setor bancário no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CAMPINHO, Bernardo Brasil. O direito ao desenvolvimento como afirmação dos direitos humanos: delimitação, sindicabilidade e possibilidades emancipatórias. *In*: PIOVESAN, Flávia. SOARES, Inês Virgínia Prado. (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.153-158.

CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do Trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 3.ed. São Paulo; Paz e Terra, 2001. v.2.

CLÈVE, Clémerson Merlin. A eficácia dos direitos fundamentais sociais. **Revista Crítica Jurídica**, n.22, p.17-29, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. Função social da propriedade dos bens de produção. **Revista de Direito Mercantil, Industrial, Econômico e Financeiro**, v.63, p.71-79, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Estado, empresa e função social. **Revista dos Tribunais**, v.85, n.732, out. 1996.

\_\_\_\_\_. Fundamento dos direitos humanos. *In*: **Cultura dos direitos humanos**. São Paulo: LTr, 1998.

\_\_\_\_\_. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONSTANT VERGARA, Sylvia; BRAUER, Marcus; CORTAT ZAMBROTTI GOMES, Ana Paula. Universidades corporativas: educação ou doutrinação? **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, v.6, n.3, p.167-191, 2005.

CORRÊA, Flávia Soares. **Educação e trabalho na dimensão humana**: o dilema da juventude. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho na dimensão humana**: o dilema da juventude. São Paulo: LTr, 2011.

DAL-RÉ, Fernando Valdés. La vinculabilidad jurídica de los derechos fundamentales de la persona del trabajador: una aproximación de derecho comparado. **Derecho privado y Constitución**, n.17, p.499-525, 2003.

DAL-ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

DELGADO, Gabriela Neves. **Direito fundamental ao trabalho digno**. São Paulo: LTr, 2006.

\_\_\_\_\_. A centralidade do trabalho digno na vida pós-moderna. *In*: DELGADO, Gabriela Neves; HENRIQUE, Carlos Augusto Junqueira; RIBEIRO, Patrícia Henrique; VIANA, Márcio Túlio (Coord.). **Trabalho e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. p.43-67.

DELGADO, Gabriela Neves; AMORIM, Helder Santos. **Os limites constitucionais da terceirização**. São Paulo: LTr, 2014.

DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. Os direitos sociotrabalhistas como dimensão dos direitos humanos. *In* DELGADO, Gabriela Neves; PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto (Orgs.). **Trabalho, Constituição e cidadania**: a dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas. São Paulo: LTr, 2014. p.64-77.

DELGADO, Maurício Godinho. **Capitalismo, trabalho e emprego**: entre o paradigma da destruição e os caminhos da reconstrução. São Paulo: LTr, 2006.

\_\_\_\_\_. Relação de emprego e relações de trabalho: a retomada do expansionismo do Direito Trabalhista. *In*: DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves. **Constituição da República e direitos fundamentais**: dignidade da pessoa humana, justiça social e direito do trabalho. 2.ed. São Paulo: LTr, 2013. p.104-120.

\_\_\_\_\_. **Curso de direito do trabalho**. 13.ed. São Paulo: Ltr, 2014.

DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves. **Constituição da República e direitos fundamentais**: dignidade da pessoa humana, justiça social e direito do trabalho. 2.ed. São Paulo: LTr, 2013.

DELGADO, Maurício Godinho; DELGADO, Gabriela Neves (Orgs.). **Tratado jurisprudencial de direito constitucional do trabalho**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. v.1.



DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**: polêmicas do nosso tempo. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DOS SANTOS, Antonio Augusto et al. Universidade corporativa do Banco do Brasil: o projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil. **Revista FGV Online**, v.1, n.2, p.28-45, out 2011.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **Para uma ética da libertação latino-americana I**: acesso ao ponto de partida da ética. São Paulo: Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **1492 - o encobrimento do Outro**: a origem do "mito da Modernidade. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Loyola, 2002.

DUTRA, Renata Queiroz. **Do outro lado da linha**: poder judiciário, regulação e adoecimento dos trabalhadores em Call Centers. São Paulo: LTr, 2014.

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

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação corporativa**: muitos olhares. São Paulo: Atlas, 2014.

FACHIN, Melina Girardi. Universalismo versus relativismo: superação do debate maniqueísta acerca dos fundamentos dos direitos humanos. **Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**, v.16, p.135-152, 2015.

FACHIN, Melina Girardi. Direito fundamental ao desenvolvimento: uma possível resignificação entre a Constituição Brasileira e o Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos. *In*: PIOVESAN, Flávia; SOARES, Inês Virgínia Prado (Orgs.). **Direito ao desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p.179-200.

FALLER, Maria Helena Ferreira Fonseca. O direito de propriedade e o tortuoso processo de sua funcionalização: do conceito de propriedade liberal à função social da propriedade e da empresa. **Revista Jurídica da Presidência**, v.14, n.102, p.161-189, 2012.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRÃO CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v.33, n.120, p.715-726, jul./set. 2012.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, v.11, n.01, p.3-10, 1986.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.11-30.

FIQUEIRA, Divalti Garcia. **A era Mauá: os anos de ouro da monarquia no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014. (Coleção Que História é esta?).

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. **Sequência - Estudos Jurídicos e Políticos**, v.23, n.44, p.9-30, 2002.

FOLLY, Felipe Bley. Da educação inscrita com timbre constitucional: garantias formais e desafios materiais do ensino escolar brasileiro. *In*: CLÈVE, Clèmerson Merlin et al. (Org.). **Direito constitucional brasileiro: constituições econômicas e social**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. v.3. p.421-432.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Afonso Arinos de Mello; PACHECO, Cláudio. **História do Banco do Brasil: história financeira do Brasil desde 1808 até 1951**. Brasília: Banco do Brasil, 1979.

\_\_\_\_\_. **História do Banco do Brasil**. Rio de Janeiro: Indústrias Gráficas jan. 1980. v.1-5.

FRAZÃO, Ana. A função social da empresa. *In*: SARLET, Ingo; TIMM, Luciano; MACHADO, Rafael (Org.). **Função social do direito**. São Paulo: Quartier Latin, 2009. p.209-238.

FRAZÃO, Ana. **Função social da empresa**: repercussões sobre a responsabilidade civil de controladores e administradores de S/As. Rio de Janeiro: Renovar, 2011.

FRAZÃO, Ana de Oliveira. A ordem econômica constitucional e os contornos da proteção do trabalhador. *In*: FRAZÃO, Ana; SARLET, Ingo; VIEIRA DE MELLO, Luiz Philippe. (Org.). **Diálogos entre o direito do trabalho e o direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2014. p.529-552.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 24.ed. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 49.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.97-113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo; APPLE, Michael W. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

GÓES, Antônio Oscar Santos; DE SOUZA, Maria Eliane Alves. A Transformação da Prática do Bancário e a Exigência de Múltiplas Competências. **RAC-Eletrônica**, v.2, p.123-141, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. v.13, n.2, p.20-31, 2004.

GOMES, Luís Roberto. Princípios constitucionais de proteção ao meio ambiente. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, v.4, n.16, p.164-191, out./dez. 1999.

GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988**: interpretação e crítica. 14.ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version.

GUILE, David. O que distingue a economia do conhecimento? Implicações para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, p.611-636, 2008.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Uma pedagogia da emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplainadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

GUSTIN, Miracy Barbosa; DIAS, Maria Teresa Fonseca. **(Re)pensando a pesquisa jurídica**: teoria e prática. 3.ed. rev e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HIRATA, Helena. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. *In*: CASALI, Alípio et al. **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997. p.23-42.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1948. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. v.12.

HONETH, Axel. **Luta lpor reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2007. v.2. p.485-506.

JACOB, Cristiane Bassi. Educação corporativa para sustentabilidade. **Revista de Direito Educacional**, v.1, n.2, p.120-144, jul./dez. 2010.

KOLIVER, Andréa. Toyotismo: uma nova relação entre capital e trabalho? *In*: HORN, Carlos Henrique; COTANDA, Fernando Coutinho. **Relações de trabalho no mundo contemporâneo**: ensaios multidisciplinares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p.159-186.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LABORINHO LÚCIO, Álvaro. Desenvolvimento, educação e direitos humanos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.26, n.2, p 225-243, 2013.

LAMY FILHO, Alfredo. A função social da empresa e o imperativo de sua reumanização. **Revista de Direito Administrativo**, v.190, p.54-60, 1992.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LOPES, Mônica Sette. Apresentação. *In*: SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001. p.19-23.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional. *In*: STRECK, Danilo R, REDIN, Euclides., ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). **Revista HISTEDBR** (on-line), Campinas, n.º Especial, p.188-204, ago. 2006.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. **Emancipação humana em Theodor Adorno e Paulo Freire**. (150 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MAZZUOLI, Valério. **Curso de direito internacional público**. 4.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

\_\_\_\_\_. **O controle jurisdicional da convencionalidade das leis**. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MELLO, Pedro Carvalho de. História dos Bancos no Mundo e no Brasil. *In*: FARO, Clóvis. **Administração bancária**: uma visão aplicada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p.15-51.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação**: por uma racionalidade ético-comunicativa. Maceió: Edufal, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version.

MOURA, Thelma Maria. **Foucault e a Escola**: disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 89f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NASIHGIL FILHO, Naim. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016.

NETTO, Carlos Alberto Araújo. **Entrevista sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Entrevista complementar sobre a educação corporativa do Banco do Brasil**. Entrevista concedida a Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi. Brasília, 2016.

NONES, Nelson. A função social da empresa: sentido e alcance. **Novos Estudos Jurídicos**, v.7, n.14, p.113-135, 2008.

OLIVEIRA, Laís Pereira de. **Gestão do conhecimento na Universidade Corporativa Banco do Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Marco A. **Meio século de educação corporativa no Brasil: como DP tornou-se RH e T&D virou Universidade!** São Paulo: OBI Consultores & Editores Ltda, 2015. Kindle Version.

ONU. **Declaração Final e Plano de Ação**. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos. Viena, 1993.

PAZELLO, Ricardo Prestes; MOTTA, Felipe Heringer Roxo da. Libertação e emancipação: uma revisão conceitual para a América Latina. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v.2, n.3, p.116-143, 2013.

PEREIRA, Ricardo José Macêdo de Britto. Os direitos fundamentais nas perspectivas civilista e trabalhista. *In*: TEPEDINO, Gustavo; MELLO FILHO, Luiz Phillipe Vieira; DELGADO, Gabriela Neves (Coords.). **Diálogos entre o direito do trabalho e o direito civil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013. p.131-146.

PINHEIRO, Fernando. **História do Banco do Brasil – 1906 a 2011**. Rio de Janeiro: CPI Brasil, 2011.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil. *In*: AMARAL JUNIOR, Alberto do; PERRONE-MOISÉS, Cláudia (Org.). **O cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem**. São Paulo: EDUSP, 1999. p.239-263.

\_\_\_\_\_. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. São Paulo: Saraiva, 2006.

\_\_\_\_\_. A Constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **EOS - Revista Jurídica da Faculdade de Direito**, v.2, n.1, p.20-33, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 12.ed rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos e diálogo entre jurisdições. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n.19, p.67-93, 2012.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. Direito ao trabalho decente e a proteção internacional dos direitos sociais. *In*: VIANA, Márcio Túlio; ROCHA, Cláudio Janotti da. **Como aplicar a CLT à luz da Constituição**: alternativas para os que militam no foro trabalhista. Obra em homenagem à Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves Delgado. São Paulo: LTr, 2016.

PONTUAL, Marcos. A evolução histórica do treinamento na empresa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 2., 1978, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABTD, 1978. p.77-83.

PROBST, Gilberto; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2009.

RAMOS, Iuri Roberto Sacramento. Tempos (ainda mais) modernos: reestruturação produtiva e qualidade total no Banco do Brasil. **Enfoques**, v.11, n.1, p.49-72, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REBOUL, Olivier. **A doutrinação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

RECEITA FEDERAL. **Solução de Consulta n.º 74/2014**. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/publico/Legislacao/SolucoesConsultaCosit/2014/SCCosit742014.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. O princípio constitucional da função da propriedade. **Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais**, v.3, jul./dez. p.543-594, 2004.

RODRIGUES, Américo Plá. **Princípios de direito do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Ltr, 2000.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Metáforas do Brasil**: demissões voluntárias, crise e rupturas no Banco do Brasil. São Paulo: Annablume, 2004.



ROMISZOWSKI, Alexandre J. Alguns cuidados na aplicação da tecnologia educacional em grandes projetos de treinamento. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO*, 2., 1978, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABTD, 1978. p.123-136.

SALIM, Jean Jacques. Sobre pessoas e organizações. *In: FARO, Clóvis. Administração bancária: uma visão aplicada*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p.229-255.

SANTOS, Enoque Ribeiro. **Direitos humanos e negociação coletiva**. São Paulo: LTr, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 12.ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. *In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version.

SCHERER, Andreas Georg; PALAZZO, Guido. The new political role of business in a globalized world: a review of a new perspective on CSR and its implications for the firm, governance and democracy. **Journal of Management Studies**, v.48, n.4, p.899-931, 2011.

SEN, Amartya. O desenvolvimento como expansão de capacidades. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n.28-29, p.313-334, 1993.

SEN, Amartya Kumar; MENDES, Ricardo Doninelli. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENA, Adriana Goulart de; DELGADO, Gabriela Neves; NUNES, Raquel Portugal (Coord.). **Dignidade humana e inclusão social: caminhos para a efetividade dos direitos humanos no Brasil**. São Paulo: LTr, 2010.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: o loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

SILVA, Alexandra de Mello. Idéias e política externa: a atuação brasileira na Liga das Nações e na ONU. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v.41, n.2, p.139-158, 1998.

SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 19.ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v.39, p.105-124, 1997.

SOUZA, Washington Peluso Albino. Apresentação. *In*: SIFUENTES, Mônica. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version.

SÜSSEKIND, Arnaldo. **Direito internacional do trabalho**. 3.ed. São Paulo: LTr, 2000.

TOSTA, Tânia Ludmila Dias. **Antigas e novas formas de precarização do trabalho**: o avanço da flexibilização entre profissionais de alta escolaridade. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

TRAMONTIN, Odair. **Incentivos públicos a empresas privadas & guerra fiscal**. Curitiba: Juruá, 2002.

TREVISAN, Thaita Campos; DIAS NETA, Vellêda Bivar Soares. A liberdade sob a perspectiva de Kant: um elementos central da ideia de justiça. **Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, p.1-132. abr./set. 2010.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Reflexões sobre o valor jurídico das Declarações Universal e Americana de Direitos Humanos de 1948 por ocasião de seu quadragésimo aniversário. **Revista de Informação Legislativa**, v.25, n.99, p.9-18, jul./set. 1988.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *In*: PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 15.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2015.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luís Carlos. Ética. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Kindle Version.

VALLE, Luísa de Pinho. **Estudo sobre educação como prática da democracia e a experiência das cidades educativas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VARGAS, Miramar Ramos; ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. São Paulo: Artmed, 2006. p.137-158.

VASCONCELOS, Isabella Francisca Freitas Gouveia de; ALVES, Mario Aquino; PESQUEUX, Yvon. Responsabilidade social corporativa e desenvolvimento sustentável: olhares habermasianos. **Revista de Administração de Empresas**, v.52, n.2, p.148-152, 2012.

VIANA, Márcio Túlio. **Direito de resistência**. São Paulo: LTr, 1996.

\_\_\_\_\_. A proteção social do trabalhador no mundo globalizado: o direito do trabalho no limiar do século XXI. **Revista LTr**, São Paulo, v.63, n.7, p.885-896, jul.1999.

\_\_\_\_\_. A proteção social do trabalhador no mundo globalizado: o direito do trabalho no limiar do século XXI. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n.37, p.153-186, 2000.

VIANA, Nildo. Adorno: educação e emancipação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v.2, n.4, p.1-10, 2005.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O capitalismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. The problems of relative deprivation: Why some societies do better than others. **Social Science & Medicine**, v.65, p.1965-1978, 2007

XAVIER, Liduína B. (Org.). **Itinerários da educação no Banco do Brasil**. Ilustrações de Cosmo Lopes de Sousa, Edu Carvalho, Ítalo Cajueiro, Krishnamurti Martins Costa, Marcus Eurício Álvaro, Zeluca. Brasília: Banco do Brasil, 2007.

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

XAVIER, Liduína Benigno; CALADO, Cacilda de Araújo. **Didática do ensino corporativo**: elementos – o ensino nas organizações. Fortaleza: Líber, 2014.

ZACOUTEGUY, Júlio Antônio. **Universidade Corporativa Banco do Brasil–UNIBB: centro de treinamento ou espaço político-pedagógico de formação humana?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

### Referências eletrônicas:

BANCO DO BRASIL. **Balço social 2014.** 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/11.htm>>. Acesso em 06 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual 2014.** 2015. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2014/pt/08.htm#funcionarios>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Universidade corporativa.** 2015. Disponível em: <<http://www.bb.com.br/portallbb/page22,139,9192,23,0,1,8.bb?codigoNoticia=9289&codigoMenu=5991>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Carta de Princípios.** Disponível em: <<http://www.bb.com.br/portallbb/page3,136,9083,0,0,1,8.bb>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portal UniBB: cursos abertos.** Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/Padrao/CursosVideotecaDigitalExterna.aspx>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portal UniBB: educação corporativa.** Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/Customizacao/EducacaoCorporativa.aspx>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil, de 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto-lei n.º 7.935, de 3 de setembro de 1945. Aprova a Carta das Nações Unidas, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7935-3-setembro-1945-417286-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 66.496, de 27 de abril de 1970. Promulga a Convenção da OIT número 117 sobre Objetivos e Normas Básicas da Política Social. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66496-27-abril-1970-408227-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 66.499, de 27 de abril de 1970. Promulga a Convenção n.º 122 sobre Política de Emprego. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66499-27-abril-1970-408230-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 98.656, de 21 de dezembro de 1989. Promulga a Convenção relativa à Orientação Profissional e Formação Profissional no Desenvolvimento de Recursos Humanos Convenção n.º 142 da Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1989/decreto-98656-21-dezembro-1989-328406-norma-pe.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 1.258, de 29 de setembro de 1994. Promulga a Convenção n.º 140, da Organização Internacional do Trabalho, sobre Licença Remunerada para Estudos, concluída em Genebra, em 24 de junho de 1974. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D1258.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1258.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 3.321, de 30 de dezembro de 1999. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3321.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto legislativo n.º 61, de 1966. Aprova a Convenção n.º 122, denominada Convenção sobre Política de Emprego, adotada pela Organização Internacional do Trabalho em 9 de julho de 1964. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1960-1969/decretolegislativo-61-30-novembro-1966-346749-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto legislativo n.º 65, de 1966. Aprova a Convenção n.º 117, sobre abjetivos e normas básicas da política social, adotada a 22 de junho de 1962, por ocasião da 46ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1960-1969/decretolegislativo-65-30-novembro-1966-346775-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto legislativo n.º 46, de 1981. Aprova o texto da Convenção n.º 142 da Organização Internacional do Trabalho, sobre a Orientação Profissional e a Formação Profissional no Desenvolvimento de Recursos Humanos, adotada em Genebra, a 23 de junho de 1975, durante a sexagésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1980-1987/decretolegislativo-46-23-setembro-1981-345509-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto legislativo nº 226, de 1991. Aprova os textos do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados, junto com o Protocolo Facultativo relativo a esse último pacto, na XXI Sessão (1966) da Assembléia-Geral das Nações Unidas. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1991/decretolegislativo-226-12-dezembro-1991-358251-exposicaodemotivos-146136-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto legislativo n.º 234, de 1991. Aprova o texto da Convenção n.º 140, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre a licença remunerada para estudos, adotada em Genebra, em 1974, durante a 59.<sup>a</sup> Reunião da Conferência Internacional do Trabalho. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1991/decretolegislativo-234-16-dezembro-1991-358180-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto legislativo n.º 28, de 14 de setembro de 1990. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Governo brasileiro, em 26 de janeiro de 1990. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.legislativo:1990-09-14;28>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto legislativo n.º 56, de 1995. Aprova os textos do Protocolo sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de São Salvador) adotado em São Salvador, em 17 de novembro de 1988, e do Protocolo referente à Abolição da Pena de Morte, adotado em Assunção, Paraguai, em 8 de junho de 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1995/decretolegislativo-56-19-abril-1995-358490-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 3.000, de 26 de março de 1999. Regulamenta a tributação, fiscalização, arrecadação e administração do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3000.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3000.htm)>. Acesso em 06 mar. 2016.

BRASIL. Decreto n.º 6.003 de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5.º, da Constituição, e as Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 8.212, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=n8EMV83MHMvK8geN1p74Aw&gws\\_rd=ssl#q=Lei+n.+8.212](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=n8EMV83MHMvK8geN1p74Aw&gws_rd=ssl#q=Lei+n.+8.212)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7.º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 9.766, de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9766.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9766.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

CONFERÊNCIA de Direitos Humanos - Viena - 1993. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar\\_dir\\_homem\\_cidadao.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

DIREITOS HUMANOS. Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Disponível em: <[http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_20/IIIPAG3\\_20\\_2.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_20/IIIPAG3_20_2.htm)>. Acesso em: 1.º dez. 2015.



\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

FERRARI, Márcio. **Henri Wallon, o educador integral**. Disponível em: <[revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educador-integral-423298.shtml)>. Acesso em 03 abr. 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Entendendo o salário educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em 08 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2013**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Etapa nacional da Conferência do Desenvolvimento foi realizada de 19 a 21 de março. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code/>> Acesso em: 30 nov. 2015.

JELINEK, Rochelle. **O princípio da função social da propriedade e sua repercussão sobre o sistema do código civil**. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/areas/urbanistico/arquivos/rochelle.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

LUCCI, Elian Alabi. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

NERI, Marcelo Cortes (Coord.). **A educação profissional e você no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/VOT2/index.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Constituição da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e seu anexo (Declaração de Filadélfia). Disponível em: <[http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent\\_work/doc/constituicao\\_oit\\_538.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/doc/constituicao_oit_538.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Convenção n.º 142. Desenvolvimento de Recursos Humanos. Disponível em: <[http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT\\_142.html](http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_142.html)>. Acesso em: 06 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos:** educação, formação e aprendizagem permanente. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/content/sobre-o-desenvolvimento-dos-recursos-humanos-educa%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-permanente>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Recomendação sobre a Valorização dos Recursos Humanos R195, 2004.** Genebra, 2004. Disponível em: <[http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec\\_195.pdf](http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/rec_195.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

ONU. **Carta da Nações Unidas.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm)>. Acesso em 13 dez. 2015.

PINHO NETO, Valdemar Rodrigues de; BARRETO, Flavio Ataliba Flexa Daltro; FEIJÓ, Janaína Rodrigues. A importância da educação para recente queda da desigualdade de renda salarial no Brasil: uma análise de decomposição para as regiões nordeste e sudeste. *In*: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS DA CODE, 1., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area4/area4-artigo32.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

POSTHUMA, Anne C. **Juventude e trabalho no Brasil:** variações de situações e desafios para as políticas. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code/images/pdfs/annejovenscodeipea20mar13.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

RELATÓRIO do Desenvolvimento Humano 2000. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDH2000/RDH0por.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

SILVA, Cleide; PAPP, Anna Carolina. Crescimento do desemprego já afeta os jovens com maior escolaridade. **Jornal O Estado de São Paulo**, 07 jun. 2015. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,crescimento-do-desemprego-ja-afeta-os-jovens-com-maior-escolaridade,1701037>>. Acesso em: 28 set. 2015.

UNESCO. **Constituição da Unesco**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1.º dez. 2015.

UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO BANCO DO BRASIL. **Dimensões do conhecimento**. Disponível: <<https://colaborativo.UniBB.com.br/dimensoes>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portal UniBB Família**. 2015. Disponível em: <<https://www.UniBBfamilia.com.br/home>>. Acesso em 08 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Roda Viva BB**: UniBB Setor Público. 2015. Disponível em: <<https://www.UniBB.com.br/Padrao/Player.aspx>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

### Vídeos:

BANCO DO BRASIL. **Universidade corporativa do Banco do Brasil**. Vídeo (5min48s). Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/videosunibb/videos/v1.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BANCO DO BRASIL. **Pioneiros da educação do Banco do Brasil**. Disponível em: <<https://www.unibb.com.br/Padrao/VideosUniBB.aspx>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

CHADWICK, Justin. **The First Grader (Uma Lição de Vida)**. Roteiro: Ann Peacock. Europa Filmes, 2014. 1 DVD (104 min.), widescreen, color, dublado. EUA.

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. Produção de Charles Chaplin, Paulette Goddard, 1936. Rio de Janeiro: Continental Home Vídeo. 1 fita de vídeo (87 min.), HI-FI, VHS.

YOUTUBE. **Biografia intelectual de Enrique Dussel**. Vídeo (1h42min49s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mwLHNekj-cw>>. Acesso em: 03 out. 2015.

YOUTUBE. **Fantástico – 26/12/1999 – Bug do milênio preocupa o mundo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xQgqudtWJSs>>. Acesso em: 20 fev. 2016

YOUTUBE. **Paulo Freire Contemporâneo - Documentário**. Vídeo (53min10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EzjY0x37E88>>. Acesso em: 26 out. 2015.

**ANEXOS**

**ANEXO 1 - TERMO DE ENTREVISTA**  
**DIRETOR CARLOS ALBERTO ARAÚJO NETTO - 24 DE NOVEMBRO DE 2015**

## TERMO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Pesquisadora:** Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi

**Entrevistado:** Diretor Carlos Alberto Araújo Netto

Data da aplicação: 24 de novembro de 2015

Data da resposta: 27 de dezembro de 2015

### Questionário de pesquisa

#### **Bloco – A educação corporativa e os objetivos e fundamentos da República**

❖ A Constituição Federal estabelece que são fundamentos da República: *cidadania, dignidade da pessoa humana, o valor social do trabalho, etc.*<sup>668</sup>

Pergunta: A educação corporativa do Banco do Brasil se relaciona com tais fundamentos? De que forma?

Sim. A proposta Político-Pedagógica do Banco foi denominada "proposta política" exatamente porque é essa caracterização que explicita a nossa preocupação com a transformação da realidade e o nosso objetivo de superar problemas sociais, ambientais e econômicos presentes em nossa sociedade. O trabalho tem como objetivo a transformação de algo, conforme define Richard Sennet. Nesse sentido, o trabalho deve buscar a transformação de um determinado ambiente, objeto (produtos e serviços) e, fundamentalmente, a vida das pessoas (os clientes do Banco do Brasil e a sociedade de maneira geral). Entender o valor social do trabalho é compreender tal dimensão de transformação da sociedade. Isso vai muito além do que a venda de um produto. Por exemplo, um cliente que sai de um aluguel para a aquisição de uma casa própria através de um crédito imobiliário. A educação corporativa precisa, fundamentalmente, resgatar a dimensão social do trabalho. Também é uma proposta política porque representa nossa busca por garantir aos profissionais do Banco e à sociedade o direito ao desenvolvimento contínuo. Alcançar esferas que a educação formal, desde o nível primário, não alcançaram. A educação corporativa favorece o desenvolvimento contínuo de aprendizagem e traz novo conteúdos não explorados em anos anteriores na formação escolar e universitária.

Em normativos internos deixamos evidente o nosso alinhamento a tais fundamentos ao dizermos que as ações educacionais no BB são direcionadas à profissionalização, ao desenvolvimento da cidadania, da qualidade de vida e da cultura.

Não obstante, levamos ainda em consideração os princípios, orientações e aprendizagens propostos pela UNESCO, no que tange à educação para os tempos futuros, e nos comprometemos com o desenvolvimento daquelas que são tidas como as quatro aprendizagens essenciais para o século XXI:

---

<sup>668</sup> Art. 1.º.

- Aprender a conhecer - conciliar uma cultura geral, ampla o suficiente com a necessidade de aprofundamento em uma área específica de atuação, construindo as bases para se aprender ao longo da vida;
- Aprender a fazer - desenvolver a capacidade de enfrentar situações inusitadas que requerem, na maioria das vezes, o trabalho coletivo em pequenas equipes ou em unidades organizacionais maiores, bem como assumir iniciativa e responsabilidade em face das situações profissionais;
- Aprender a conviver - perceber a crescente interdependência dos seres humanos, buscando conhecer o outro, sua história, tradição, e cultura e aceitando a diversidade humana.
- Aprender a ser - desenvolver a autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social.

Toda a estratégia da Diretoria de Pessoas é dividida em três grandes pilares: significado do trabalho, organização do trabalho e competências para o trabalho. Essas três dimensões se relacionam de maneira matricial com as quatro dimensões da aprendizagem para o século XXI.

Além disso, temos o compromisso com a melhoria contínua de nossas ações. Atuamos para que o público seja sinônimo de vanguarda e que o Banco esteja à frente nesse processo. Com isso, avaliamos e redefinimos rumos e estratégias de atuação sempre que necessário, mas mantemos inalterados os valores que suportam nossa atuação. E buscamos reforçá-los sempre que possível. Por exemplo, em 2014, o slogan da UniBB passou a ser "Criando Significado e Valor pela Educação".

Mas, o mais importante, é que tudo isso (as premissas adotadas por nós, na UniBB) está alinhado à Essência BB, que representa o jeito de pensar e agir do Banco. A Essência é composta por Crença, Missão, Visão e Valores. Nossa crença é de que um mundo bom para todos exige Espírito Público de cada um de nós. Nossa missão é ser um Banco competitivo e rentável, atuando com Espírito Público em cada uma de suas ações junto a toda sociedade (Banco de Mercado com Espírito Público). E a nossa visão de futuro é ser o Banco mais relevante e confiável para a vida dos clientes, funcionários, acionistas e para o desenvolvimento do país.

Em resumo, o Espírito Público do Banco, o nosso compromisso com a sociedade e com o desenvolvimento do país são a representação de todos esses fundamentos no âmbito de nossa Empresa. E a educação, nesse contexto, é o instrumento que temos para assegurar que nossos funcionários sejam agentes na busca por seus direitos, assegurados pela constituição, e principalmente, que eles sejam agentes na garantia do nosso compromisso, perante a sociedade.

- ❖ No mesmo sentido, constituem objetivos da República Federativa do Brasil<sup>669</sup>:
  - a) construir uma sociedade livre, justa e solidária;
  - b) garantir o desenvolvimento nacional;
  - c) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
  - d) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

---

<sup>669</sup> Art. 3.º.



Pergunta: A educação corporativa é utilizada para o atingimento desses objetivos? Como? Existem cursos que abordam tais temáticas?

De que forma a educação corporativa contribui para o desenvolvimento nacional?

Sim. Podemos dizer que a Universidade Corporativa atua em quatro frentes principais, junto aos públicos interno e externo, por meio de ações de capacitação que estão alinhadas aos objetivos citados:

- Público interno: são ofertadas ações que visam à sensibilização dos funcionários em relação a essas questões, por meio de ações de capacitação que contribuam para elevação de seu conhecimento, desenvolvimento de sua criticidade e melhoria de seus comportamentos frente a questões como desigualdades sociais e diversas formas de discriminação. Com essa finalidade, podemos citar cursos como: Introdução à ação voluntária; Ação voluntária - Elaboração e Gestão de Projetos Sociais e Captação de Recursos; Ação Voluntária – Gestão Financeira; Pessoa com Deficiência; Diversidade; Princípios de Sustentabilidade; Princípios de Sustentabilidade. Também oferecemos ações de capacitação para atuação direta junto ao público externo, oferecendo-lhe soluções que possam contribuir para a melhoria de seu nível de vida, da comunidade em que está inserido, e conseqüentemente para o desenvolvimento do país. Alguns dos cursos que poderíamos citar estão relacionados, ao MPO (Microcrédito Produtivo), que é um crédito concedido para atendimento das necessidades financeiras de pessoas físicas e jurídicas empreendedoras de atividades produtivas de pequeno porte, utilizando metodologia baseada no relacionamento direto com os empreendedores, no local onde é executada a atividade econômica, visando orientação e acompanhamento; curso de Ações Complementares ao Programa Minha Casa Minha Visa; Curso Desenvolvimento Sustentável no BB; Curso Acessibilidade – Atendimento ao Ciente com Deficiência.
- Público externo - geral: Qualquer pessoa pode ter acesso à capacitação em relação a questões que consideramos primordiais para o desenvolvimento da sociedade, como educação financeira, empreendedorismo e voluntariado, por meio do Portal UniBB (Cursos Abertos).
- Público externo - familiares de funcionários BB: Por meio do Portal UniBB Família, os familiares de funcionários do Banco têm acesso a uma série de conteúdos disponibilizados em formato de cursos, vídeos, podcasts, artigos e jogos, que contemplam simulados preparatórios para o vestibular, conteúdos de especialistas que ajudam a impulsionar a carreira, informações úteis para o dia a dia familiar, dicas de bem estar para terceira idade, etc.
- Público externo - Setor Público: mais de 900 prefeituras do país inteiro têm acesso a cerca de 40 cursos *on-line*, além de itens de biblioteca e vídeos educacionais relacionados à formação profissional e temas específicos da gestão municipal, desenvolvidos em conjunto com especialistas do TCU, Ministério do Meio Ambiente e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Todos esses conteúdos estão disponíveis em um Portal específico para esse público. É interessante destacar que, além da capacitação propriamente dita, o portal permite a criação de uma rede de relacionamento entre prefeitos e gestores de diversas prefeituras, que poderão compartilhar experiências e melhores práticas, por meio de chats e fóruns de discussão.

## **Bloco – A educação corporativa e os princípios da ordem econômica**

❖ No Brasil, por expressa determinação constitucional<sup>670</sup>, a ordem econômica é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo como finalidade assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, conforme os seguintes princípios, dentre outros:

- a) função social da propriedade;
- b) defesa do consumidor;
- c) defesa do meio ambiente;
- d) redução das desigualdades regionais e sociais;
- e) busca do pleno emprego.

Pergunta: No Banco do Brasil, a educação corporativa se vincula a algum desses princípios? De que forma?

Sim. Para essa questão, podem ser consideradas as respostas fornecidas nas questões anteriores.

Vale complementar, no entanto, que os cursos ofertados pela UniBB estão categorizados em áreas temáticas, em função dos seus objetivos e conteúdos abordados. Assim, temos entre as áreas: Agronegócios; Atendimento; Comunicação; Crédito; Economia e Finanças; Gestão de Pessoas; Responsabilidade Socioambiental e Empresarial (RSAE); Segurança; etc.

Os princípios abordados na questão guardam correspondência com uma ou outra área temática, sendo, portanto, escopo de conteúdos correspondentes a alguma(s) dela(s).

Por exemplo, quando falamos em redução de desigualdades regionais e sociais, remetemo-nos, imediatamente à área de RSAE, e com o foco de contribuir para a atuação dos funcionários do Banco frente a esse desafio, temos alguns cursos, alguns deles já mencionados na resposta à questão anterior. Temos também, dentro dessa área temática, e em consonância com o princípio de defesa do meio ambiente, cursos como Mudanças Climáticas, Introdução à Ecoeficiência, Programa Coleta Seletiva Banco do Brasil, Disseminadores de Conteúdos de RSA para Terceiros, etc. Em relação à defesa do consumidor, temos cursos em mais de uma área temática, sendo possível citar, entre outros, Direitos do Consumidor, Novo perfil do Consumidor e Introdução ao Serviço de Atendimento ao Consumidor.

Esses cursos foram citados a título de exemplificação, mas não exaurem o nosso Catálogo. Todas as demais soluções ofertadas estão disponíveis no Portal UniBB ([www.unibb.com.br](http://www.unibb.com.br)) e em nossas Instruções Normativas. As buscas podem ser feitas por área de conhecimento e por palavra-chave. Assim, será possível conhecer melhor o que oferecemos e o quanto são aderentes aos diversos princípios constitucionais e relevantes para o enfrentamento dos desafios sociais econômicos e ambientais que temos enquanto país e que foram assumidos pelo Banco do Brasil, enquanto Banco de Mercado com Espírito Público.

---

<sup>670</sup> Art. 170.

## Bloco – Plano Político-Pedagógico

- ❖ O Plano Político-Pedagógico do BB possui cerca de 7 anos e aponta os eixos condutores do processo de educação permanente no âmbito organizacional. Pergunta: Essas diretrizes continuam as mesmas? De 2008 para cá houve alguma mudança na estratégia da empresa em relação à educação corporativa que possa ensejar uma revisão desse PPP?

Esses questionamentos chegam em um momento particularmente especial da educação corporativa do Banco do Brasil. Recebemos, esse ano, o Prêmio de Melhor Universidade Corporativa do Mundo pelo Global Council of Corporate Universities. Candidataram-se ao prêmio, grandes multinacionais do mundo inteiro, como Pirelli, Hilton Hotéis, Sberbank, Philips e Ernest Young, e a avaliação foi feita por uma banca composta por renomados profissionais da área de educação corporativa de diferentes países. A qualidade das ações de capacitação ofertadas por nós foi um fator essencial para a conquista desse prêmio e de tantos outros que ganhamos ao longo da nossa história. Mas, um ponto que merece atenção, e que foi reverenciado pela banca, é a inovação. Como eu falei, inicialmente, nós acreditamos que o público pode e deve ser sinônimo de vanguarda, e buscamos a concretização dessa crença por meio de nossas práticas.

Desde a elaboração da PPP, muitas coisas em nosso ambiente de negócios mudaram e continuam mudando, já que vivemos em um mundo em transformação. E todas essas mudanças ensejam também transformações em nossa forma de atuação. E a nossa Estratégia Corporativa reflete essa mudança. Tivemos alterações em nossos objetivos e em nossas iniciativas ao longo de todos esses anos. Mas, como eu disse anteriormente, avaliamos e redefinimos rumos e estratégias sempre, mas mantemos os valores que suportam nossa atuação. Pois os nossos valores são a nossa Essência e a PPP é a representação da nossa essência na educação corporativa. As teorias sobre aprendizagem e seus grandes teóricos, os princípios educacionais, o reconhecimento do potencial humano, do indivíduo como agente do seu processo de aprendizagem e da educação como instrumento de transformação da realidade, que são os fatores que alicerçam a nossa Proposta, permanecem. No entanto, nós reconhecemos a necessidade de revisar a Proposta. Mas não por termos mudado nossos fundamentos, e sim, porque temos a convicção de que a grandiosidade de nossas conquistas de 2008 para cá, os esforços que fizemos (e temos feito) para a democratização da educação no Banco e fora dele, as mudanças no nosso ambiente e até mesmo, a mudança no perfil de nossos funcionários, ampliando a sua diversidade, exigem que adotemos, na Proposta Político-Pedagógica, uma linguagem que nos aproxime mais de todos os nossos interlocutores e que dê maior clareza ao nosso propósito de gerar transformação e contribuir efetivamente para o desenvolvimento da sociedade, por meio da educação.

- ❖ Qual a relação entre Paulo Freire (e sua teoria) e a educação corporativa do BB?

Não há como falar em educação no BB sem falar em Paulo Freire. Ou melhor, não há como falar em educação, em qualquer lugar, sem falar em Paulo Freire. Em nossa PPP, falamos exatamente isso, que o pensamento de Paulo Freire foi somado ao de outros autores como Piaget, Álvaro Vieira Pinto, Pierre Furter, para a construção pedagógica do BB.

Talvez a presença das ideias de Paulo Freire sejam mais presentes ainda nos nossos processos de formação de educadores. Há uma obra, em especial, a *Pedagogia da Autonomia*, que aborda a fundo o papel do educador, que vai muito além da competência técnica para transmissão de conteúdos. Ele fala do compromisso político do educador durante o ato de educar, do reconhecimento da realidade sócio-histórico-cultural de todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem e da transformação dessa realidade por todos eles, por meio da educação. Ele fala da aceitação da espontaneidade, do sentimento, da emoção, em detrimento do formalismo excessivo. E é nisso que nós da UniBB acreditamos e buscamos selecionar e formar pessoas que também acreditem e pratiquem isso em sala de aula.

Paulo Freire atuou, junto ao Banco do Brasil, na década de 90, na estruturação do Programa BB Educar. Funcionários do Banco do Brasil participavam em diversas regiões do País em programas de alfabetização, utilizando os conceitos de Paulo Freire na alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo, tal experiência dos funcionários, durante o expediente bancário, ajudava na compreensão do papel social do Banco do Brasil e o seu vínculo com os grandes desafios da sociedade brasileira. Com o tempo, o Programa BB Educar agregava valor aos serviços prestados pelo Banco do Brasil, quando da aquisição da folha de pagamento dos servidores estaduais e das contas dos governos estaduais e municipais. Nesse sentido, Paulo Freire se tornou referência na visão pedagógica do BB, em especial na visão que o educador também é um educando, quando se relaciona com os educandos que, por sua vez, também são educadores. Educador-educando e educando-educador aprendem juntos e são igualmente importantes na transmissão dos conteúdos, baseado na interpretação e leitura da realidade.

### **Bloco – DESED vs. UniBB**

- ❖ Os teóricos apontam que as universidades corporativas são versões otimizadas das antigas áreas de treinamento e desenvolvimento (T&D), que tinham por escopo a aprendizagem instrumental e imediata, ao passo que as universidades corporativas objetivam a formação do sujeito trabalhador para os desafios do presente e do futuro, para a apresentação de soluções novas para os novos problemas, enfim, uma abordagem mais ampla e complexa levando em consideração a amplitude da formação humana.

Ocorre que do livro *Itinerários da educação no Banco do Brasil* apreende-se que desde a sua instituição num momento de tensão política no Brasil (1965), a educação corporativa do Banco teve como ponto fundamental a formação humana em todas as suas dimensões, a educação voltada para a humanização e não como uma tarefa meramente voltada para habilidades técnicas.

Diante disso, questiona-se qual a evolução que a UniBB trouxe ao Banco e a seus empregados, se comparada com o que o Desed já havia consolidado?

As universidades corporativas no Brasil começaram a surgir no final da década de 90. A Meister, que foi a percussora dos estudos e até hoje é tida como uma das referências mundiais no tema, publicou sua primeira obra sobre isso também nesse período. Então, nós podemos dizer que a mudança para UniBB representou mais um grande passo do Banco do Brasil para a modernização de suas práticas de gestão, em alinhamento ao que existia de mais inovador no mercado.

Como eu falei em outras questões, avaliamos constantemente as nossas práticas e mudamos estratégias sempre que necessário. Nossos valores se mantêm. Os valores que originaram o Desed e mais tarde, a UniBB, mantiveram-se. A opção por ter uma Universidade Corporativa representou uma evolução da nossa "forma" de fazer a educação.

Os ganhos em termos de imagem foram muito bons. Criamos uma marca. Hoje temos uma Universidade Corporativa premiada, que é benchmarking para todas as empresas brasileiras, e agora ganhou relevância mundial.

Mas, os ganhos não foram somente em termos de imagem e reconhecimento.

As premissas que norteiam o surgimento das universidades corporativas são fortemente consideradas por nós. O principal conceito de universidade corporativa é de "guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização" (MEISTER, 1999). Passamos a atuar de modo a garantir que as estratégias organizacionais estejam presentes e sejam praticadas por todos os funcionários, em qualquer lugar do Brasil e do exterior, diversificamos as modalidades de treinamentos, passamos a integrar boa parte de nossa cadeia de valor nas nossas práticas educacionais, estimulamos o envolvimento da liderança no processo de aprendizagem.

### **Bloco – A educação corporativa no Banco do Brasil**

❖ Quais as possíveis vantagens e desvantagens da educação corporativa para a empresa?

Acho que todas as vantagens da educação corporativa foram amplamente abordadas nas questões anteriores. Somos um Banco de mercado com espírito público e temos o compromisso com o desenvolvimento da nossa sociedade. Queremos transformar a nossa realidade. E para nós, a educação é o melhor instrumento para essa transformação.

Desvantagens da educação não existem. Existe sim a nossa preocupação de fazer com que ela chegue a todos. Existe nossa preocupação de tornar o indivíduo cada vez mais autônomo no seu processo de aprendizagem. E certamente, existe a preocupação em conciliar a capacitação com o trabalho, minimizando eventuais sobrecargas do funcionário.

Não é o caso aqui de elencar desvantagens, mas pontos que demandam maior aperfeiçoamento e isso acontece pelo processo contínuo de pesquisas junto aos agentes que integram o modelo de ensino-aprendizagem. A avaliação contínua do modelo é baseado na visão do quanto devemos aperfeiçoar o nosso trabalho continuamente, uma vez que o mercado está em fluidez e mudanças constantes. Não é possível se sustentar em conteúdos estáticos e modelos engessados.

❖ Qual a importância da educação corporativa para o Banco do Brasil?

Acho que é exatamente o que respondi ao longo de todas essas questões. A educação é o instrumento que temos para a transformação da realidade. E o compromisso do Banco do Brasil é exatamente com a transformação da realidade para desenvolvimento do nosso país. É importante considerar que todos os diretores, executivos e mesmo o atual presidente do Banco do Brasil vivenciaram, ao longo de suas carreiras, seu crescimento profissional atrelado ao plano de capacitação. Todos os diretores estatutários são funcionários de carreira do Banco do Brasil e tomaram posse como escriturários. Diante disso, sabem bem o valor da educação corporativa no seu processo de ascensão profissional. Cabe destacar que a educação corporativa está associada com outros sistemas da área de Gestão de Pessoas, como ascensão profissional, avaliação de desempenho, participação nos lucros (remuneração), entre outros.

❖ Qual a finalidade da educação corporativa para o Banco do Brasil?

Desenvolver competências profissionais, por meio da sistematização de ações educacionais, que contribuem para a melhoria do desempenho organizacional e para o fortalecimento da imagem do Banco.

❖ Meister<sup>671</sup> aponta que existem alguns elementos fundamentais para que as universidades corporativas do século XXI alcancem sucesso, tais quais:

- a) a necessidade de comprometimento da cúpula da empresa com as estratégias da educação corporativa;
- b) a importância da definição de um leque de parceiros de aprendizagem;
- c) o caminho em direção à tecnologia para criar uma universidade virtual; e
- d) a necessidade de operar a universidade corporativa como uma empresa. De que forma o Banco do Brasil atende cada um desses requisitos? Existem outros que a empresa assumiu para que a UniBB se transformasse numa estratégia de sucesso?

Em relação ao comprometimento da alta cúpula: os mecanismos de governança adotados pelo Banco buscam assegurar a participação da alta cúpula em nossos processos decisórios. Temos comitês estratégicos, reuniões periódicas do Conselho Diretor e da Diretoria Executiva, onde nossas principais ações são apresentadas, discutidas e aprovadas, quando necessário. Em outra frente, envolvemos esse grupo também no papel de treinando, no processo ensino-aprendizagem, de modo não só a capacitá-lo, como também a promover o seu envolvimento e garantir que ele atue como disseminador de conhecimentos e da cultura de aprendizagem contínua na organização. Então oferecemos programas de capacitação específicos para Diretoria Executiva e para executivos. Esses programas são realizados em parceria com as mais renomadas escolas de negócios no Brasil e no exterior, versam sobre conteúdos estratégicos e são desenvolvidos de forma customizada para atendimento às necessidades específicas do Banco.

---

<sup>671</sup> MEISTER, Jeanne C. educação corporativa: A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. Trad.: Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999, p.24.

Em relação aos parceiros de aprendizagem: estamos sempre prospectando o que há de melhor no mercado para o estabelecimento de parcerias, seja para o desenvolvimento conjunto de soluções educacionais, seja para o desenvolvimento de novas tecnologias aplicadas à educação. Além disso, contamos com a colaboração constante de ex-funcionários e colaboradores de outras áreas do Banco, que atuam conosco em projetos específicos e desenvolvimento de soluções educacionais.

Sobre a tecnologia na educação: temos uma divisão específica na UniBB dedicada às tecnologias educacionais. Entre as suas diversas atribuições está o monitoramento contínuo do mercado e prospecção de novas tecnologias que melhorem a abrangência e a efetividade das ações ofertadas pela UniBB.

Em relação à transformação da UniBB em uma empresa: dos requisitos mencionados em sua pergunta, creio que esse seja o único não adotamos. É interessante destacar que esse requisito foi trazido por Meister com a justificativa de que ao ser tratadas como empresas a parte da estrutura organizacional, as UCs poderiam captar seus próprios recursos e atuar autonomamente em relação à organização, oferecer soluções educacionais para outros stakeholders, que não os funcionários. Como você pode ver pelas respostas anteriores, mesmo estando dentro da estrutura organizacional, nós temos muito autonomia para a proposição de ações, contamos com o envolvimento da alta cúpula, ofertamos ações de capacitação (gratuitamente) para outros stakeholders. Essas possibilidades, para nós, tem sido suficientes em nossa caminhada para a geração de significado e valor pela educação. Mas, como eu falei, nosso compromisso é com a sociedade, com seu desenvolvimento. E para isso, avaliamos e refletimos sobre nossas práticas continuamente. Então, não teremos problemas em admitir se em algum momento for necessário mudar estratégias e rumos.

❖ Como se estrutura a Universidade Corporativa do Banco do Brasil? (órgãos vinculados, governança, etc.)

Na estrutura organizacional, a Universidade corporativa está vinculada à Diretoria Gestão de Pessoas. A Diretoria Gestão de Pessoas é composta por 5 gerências, sendo que uma delas é a Gerência Educação Corporativa, que chamamos de UniBB.

A Gerência Educação Corporativa hoje possui 4 divisões:

- 1) Divisão Planejamento da Educação Empresarial e Gestão do Conhecimento;
- 2) Divisão Parcerias Educacionais e Educação Continuada;
- 3) Divisão Desenvolvimento de Soluções Educacionais para o negócio;
- 4) Divisão Desenvolvimento de Soluções Educacionais para apoio à gestão.

Estamos em fase de reestruturação dessas divisões, de modo a otimizar a distribuição dos processos, melhorar a eficiência operacional e a gestão orientada para resultados.

❖ Quais os destinatários da educação corporativa? Existem iniciativas para além do corpo funcional? Quais? Qual o motivo?

Sim. Veja a resposta à segunda pergunta do Bloco A.

## **Bloco – A educação corporativa no Banco do Brasil e o sujeito trabalhador**

- ❖ Quais as possíveis vantagens e desvantagens da educação corporativa para trabalhador?

Como eu havia citado, não há desvantagens da educação. Nem para a sociedade, nem para o Banco, nem para o trabalhador. Existe sim, a nossa preocupação em garantir condições para que o funcionário tenha acesso às possibilidades de capacitação ofertadas e possam fazê-las em alinhamento às suas demais atividades.

## **Bloco – Premiações**

- ❖ Quais foram os prêmios já recebidos pela UniBB?

Creio que sejam os principais:

- 1) DJSI (Índice Dow Jones de Sustentabilidade da Bolsa de Valores da Nova Iorque): Benchmarking mundial pelo DJSI na dimensão "Desenvolvimento do Capital Humano" desde 2011;
- 2) Prêmio Learning & Performance Brasil (2012): Referência Nacional Learning & Performance Brasil pelo Sinapse - Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos, Processos e Serviços;
- 3) Cubic Awards: 1.º lugar na categoria Melhor Programa de Educação Corporativa (Programa UniBB de Certificação de Conhecimentos) e 2.º lugar na categoria Best Corporate University (2012); 2.º lugar na categoria Melhor Programa e-learning: reconhecimento das ações do Banco do Brasil como segundo melhor programa de e-learning da América Latina e 1.º lugar na categoria Melhor Programa de Educação Corporativa: reconhecimento como melhor programa de educação corporativa da América Latina (2013);
- 4) Prêmio EduCorp 2013 e 2014 - Eleita pela HR Academy como o melhor programa de Educação Corporativa nacional; TOP 5 no Top of Mind de RH 2014 e 2015 - Listado no Top 5 do Top of Mind de RH na categoria "Empresa com Práticas Reconhecidas de Educação Corporativa"
- 5) Prêmio Learning & Performance Brasil (2014): Referência Nacional Learning & Performance Brasil como melhor Universidade Corporativa;
- 6) Prêmio Learning & Performance Brasil (2015): Referência Nacional Learning & Performance Brasil como melhor programa de Educação Corporativa pelo Programa de Desenvolvimento de Líderes;
- 7) Global CCU Awards – 2015 - Reconhecimento como a melhor universidade corporativa do mundo, pelo Global Council of Corporate Universities.

- ❖ Quais os quesitos avaliados em cada um deles?

É possível conhecê-los pelos sites:

- <http://www.sustainability-indices.com/>
- <http://www.learning-performancebrasil.com.br/premio>
- <http://emsweb.iqpc.com>
- <http://www.latin-next.com.br/sites/academia/HR/hracademy/>
- <http://topofmindderh.com.br/regulamento.asp>
- <http://www.globalccu.com/globalccu-awards-2015.html>



- ❖ Qual foi o fator preponderante que viabilizou a premiação da Universidade Corporativa do Banco do Brasil como melhor universidade corporativa de 2014?

Inovação constante e forte comprometimento com as soluções digitais que possibilitam a formação de todos os funcionários da empresa (da base à alta direção). Outro ponto de destaque foi a universalidade da proposta de capacitação, alcançando escriturários (profissionais que estão na base da organização) e a direção (altos executivos).

### **Bloco – Investimento em educação (evolução nos últimos 5 anos)**

- ❖ Quanto o Banco investe anualmente em educação corporativa?

2015 - R\$ 129.430.119,00

(Investimento em Treinamento, posição de 23.12.2015. Orçamento 2015 ainda não fechado).

2014 - R\$ 137.810.416,00

2013 - R\$ 91.777.434,00

Total: R\$ 359.017.969,00

- ❖ Qual o valor do investimento em bolsas de estudo (graduação, pós-graduação e idiomas)?

2015 – R\$ 27.174.746

2014 – R\$ 25.219.768

2013 – R\$ 18.327.405

2012 – R\$ 13.471.113

2011 – R\$ 17.441.642

Total: R\$ 101.634.673

- ❖ Em termos percentuais (relacionado com o lucro líquido) quanto o BB investe em educação corporativa anualmente?

2015 - R\$ 129.430.119,00 - % em relação ao lucro líquido (R\$ 11.900.000.000,00): 1,09% (Investimento em Treinamento, posição de 23.12.2015. Orçamento 2015 ainda não fechado).

2014 - R\$ 137.810.416,00 - % em relação ao lucro líquido (R\$ 11.246.000.000,00): 1,23%

2013 - R\$ 91.777.434,00 - % em relação ao lucro líquido (R\$ 15.758.000.000,00): 0,58%

- ❖ Como a empresa avalia o retorno investimento em educação corporativa? Existem indicadores objetivos que apontem esse retorno?

A avaliação dos programas de TD&E é realizada pelo Sistema Integrado de Avaliação de Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação - SIAP. Podem ser realizados quatro níveis de avaliação:

- Reação (avaliação a qual estão submetidos 100% dos cursos realizados);
- Aprendizagem (realizada em 100% dos cursos em que é aplicável);
- Impacto no Trabalho (realizadas em cerca de 20% dos cursos);
- Impacto na Organização (aplicadas em aproximadamente 2% dos cursos).

Estes percentuais são superiores aos recomendados pela literatura especializada (American Society for Training e Development - ASTD, 2005).

Mais detalhes sobre o Sistema podem ser encontrados na IN 389-1 "Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB)", seção "12. Avaliação das Ações de Educação Corporativa".

### Bloco – Escolaridade e remuneração

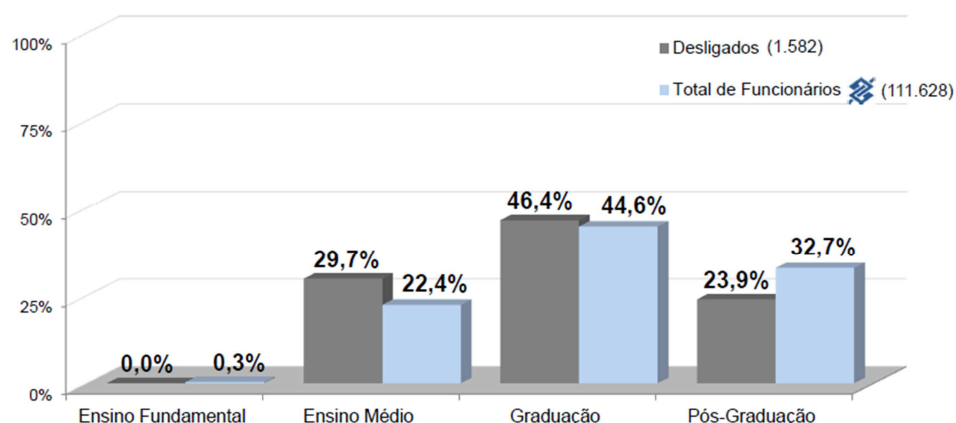
❖ Qual a escolaridade média de quem ingressa nos quadros do Banco do Brasil (BB)?

A maioria dos candidatos classificados e conseqüentemente admitidos, possuem nível de escolaridade superior ao estabelecido no Edital. No último concurso, do total de 2.485 classificados, 75% já possuem curso superior ou estão com curso superior está em andamento. Esse percentual tem se mantido nos últimos concursos do Banco. Abaixo, temos os dados do último concurso:

Qual sua escolaridade	QTD	%
Doutorado	1	0,04
Especialização	248	9,97
Mestrado	35	1,4
Nível Médiou ou Técnico	644	25,91
Nível Superior Completo	831	33,44
Nível Superior Incompleto	726	29,24
	2485	100

❖ Qual a escolaridade média dos empregados que se desligam dos quadros do BB?

### Perfil dos Funcionários Desligados - Escolaridade

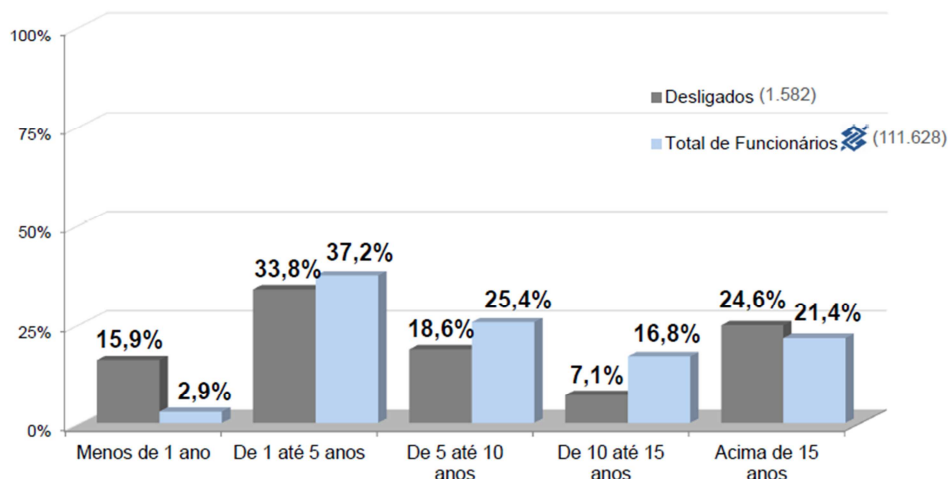


A maioria dos funcionários que pediram demissão em 2014 (70,3%) possui graduação ou pós-graduação. Embora esse percentual seja menor do que o verificado na população total do BB (77,3%), destaca-se a importância de estratégias voltadas à retenção de funcionários mais qualificados.

Obs.: Entre os pós graduados há 28 funcionários com mestrado e 4 com doutorado.

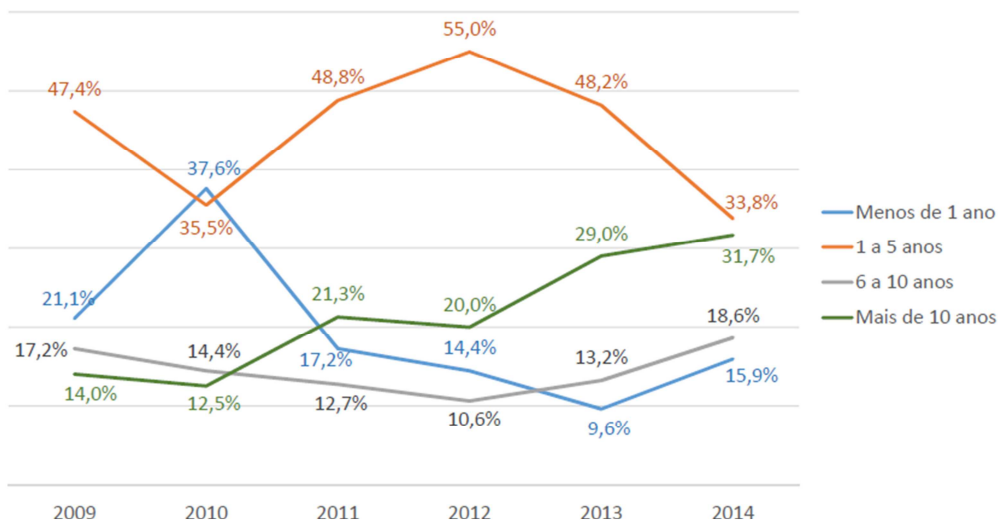
❖ Qual o tempo médio de duração dos contratos de emprego no BB?

### Perfil dos Funcionários Desligados - Tempo de banco



Considerando as faixas de tempo acima, 49,7% dos desligamentos foram solicitados por funcionários com menos de 5 anos de serviço no BB. Em anos anteriores, a maioria dos pedidos de desligamentos também foi feita por funcionários que trabalhavam no BB há menos de 5 anos.

### Perfil dos Funcionários Desligados - Tempo de banco



Observa-se que vem decrescendo o percentual de funcionários com 1 a 5 anos de tempo de banco dentro o total de desligados no ano, o que pode sugerir que o cenário atual e ações voltadas para retenção têm favorecido a retenção desse público. Porém, no último ano, o percentual de desligamentos de funcionários com menos de 1 ano de banco, teve aumento, sugerindo a necessidade de atenção com esse segmento.

Abaixo seguem alguns outros dados sobre o perfil dos novos funcionários, ingressos no último concurso:

Quantas horas diárias você se dedicou aos estudos para o concurso do BB?	QTD	%
ATÉ 2 HORAS	609	24,5
DE 3 A 4 HORAS	1248	50,8
DE 5 A 6 HORAS	333	13,5
MAIS DE 7 HORAS	169	6,1
NÃO ESTUDEI	126	5,1

Como você se preparou para o concurso do BB?	QTD	%
CURSINHO	487	19,59
ESTUDOS EM GRUPO	37	1,48
ESTUDOS INDIVIDUAIS	1673	67,35
NÃO ESTUDEI	288	11,58
	<b>2485</b>	<b>100</b>

Você domina outro idioma que não seja o português?	QTD	%
Espanhol	70	2,81
Francês	10	0,4
Inglês	1100	44,26
Italiano	3	0,1
Libras (linguagem de sinais)	5	0,2
Mandarim	1	0,04
Não domino outra língua	1271	51,14
Outra	25	1,05
	<b>2485</b>	<b>100</b>

Que tipo de escola você cursou o ensino médio?	QTD	%
ESTRANGEIRA (NO BRASIL OU EXTERIOR)	5	0,2
PARTICULAR	1350	54,32
PÚBLICA	993	39,95
PÚBLICA e PARTICULAR	137	5,53
	<b>2485</b>	

❖ Qual a relação remuneração vs. grau de escolaridade no BB?

Não fazemos apuração desse indicador.

- ❖ Qual a relação remuneração vs. quantidade de cursos oferecidos pela UniBB (cursos internos)?

Não fazemos apuração desse indicador, pois a oferta de cursos pela UniBB não guarda qualquer relação com perfil salarial. Os cursos à distância, em sua maioria são destinados a todos os funcionários do Banco, independentemente do cargo ocupado ou da remuneração recebida. Os cursos presenciais, por sua vez, possuem público-alvo específico, no entanto, as variáveis consideradas para definição desse público são os objetivos de aprendizagem do curso e as atividades desempenhadas por cada cargo e cada área organizacional.

- ❖ Qual a relação remuneração vs. bolsas de estudo concedidas pelo BB (antes e depois)?

Não fazemos apuração desse indicador. (tentarei apurar melhor)

### Bloco – Cursos

- ❖ Quantos cursos auto-instrucionais a UniBB oferece?

São ofertados 470 cursos com acesso pelo Portal UniBB: 334 cursos on-line; 119 cursos Sinapse; 17 cursos em mídia impressa.

- ❖ Quantos cursos presenciais a UniBB oferece?

A UniBB oferece 94 cursos presenciais, incluindo os 9 cursos em serviço (Estágios).

### Bloco – Bolsas de estudo

- ❖ Qual a quantidade anual de bolsas de estudo concedidas pelo BB nos últimos 5 anos (evolução ano a ano)?

Tipo de Bolsas (Concedidas) / Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Graduação	1.000	1.473	1.500	1.575	1258
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> (MBA e especialização)	624	908	1.845	1.835	2268
Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado)	-	-	55	66	91
Idiomas Estrangeiros (inglês, espanhol etc.)	424	306	2.788	1.447	1181
<b>Total</b>	<b>2048</b>	<b>2687</b>	<b>6188</b>	<b>4923</b>	<b>4798</b>

- ❖ Em termos percentuais (relacionado com o lucro líquido) quanto o BB dispense anualmente com a concessão de bolsas de estudo?

% (relacionado com o lucro líquido) que o BB destina anualmente para bolsas de estudo

2015	0,23%
2014	0,22%
2013	0,16%
2012	0,21%
2011	0,21%

- ❖ O Banco possui algum tipo de incentivo fiscal para concessão de bolsas de estudo a seus empregados?

Não há legislação federal que prevê a utilização de incentivos fiscais para o custeio de treinamentos dos funcionários. Apesar disso, considerando o disposto no art. 368 do Decreto n.º 3.000/99, os gastos efetivamente realizados com a formação profissional de empregados podem ser deduzidos das bases de cálculos do IRPJ e da CSLL.

### **Bloco – Bolsas de estudo de graduação de livre escolha**

- ❖ Quais os requisitos para concessão de bolsas de estudo de graduação?

As bolsas de estudos de graduação são oferecidas para todos os funcionários após cumprido o contrato de experiência (90 dias). Existem requisitos específicos para cada oportunidade, conforme o direcionamento das vagas daquela oportunidade: para caixas e escriturários, para determinadas funções de confiança etc.

- ❖ Quantas bolsas de estudo de graduação a UniBB já concedeu?

Foram concedidas 30.576 bolsas de graduação desde 1997.

### **Bloco – Bolsas de estudo de pós-graduação de livre escolha**

- ❖ Quais os requisitos para concessão de bolsas de estudo de pós-graduação?

As bolsas de estudos de pós-graduação lato sensu são oferecidas para todos os funcionários após cumprido o contrato de experiência (90 dias). Existem requisitos específicos para cada oportunidade, conforme o direcionamento das vagas daquela oportunidade: para caixas e escriturários, para determinadas funções de confiança etc.

- ❖ Quantas bolsas de estudo de pós-graduação a UniBB já concedeu?

Foram concedidas 10.944 bolsas de pós-graduação lato sensu livre escolha desde 1997.

### **Bloco – Bolsas de estudo de pós-graduação modalidade bolsista e pesquisador**

- ❖ Quais os requisitos para concessão de bolsas de estudo de pós-graduação para bolsista e pesquisador?

As bolsas de estudos de pós-graduação stricto sensu – modalidade bolsista – são oferecidas para todos os funcionários que possuem mais de dois anos de posse no Banco.

As bolsas de estudos de pós-graduação stricto sensu - modalidade pesquisador - são oferecidas para todos os funcionários que possuem mais de quatro anos de posse no Banco.

- ❖ Quantas bolsas de estudo de pós-graduação nestas modalidades a UniBB já concedeu?

Foram concedidas 744 bolsas de pós-graduação stricto sensu livre escolha desde 1993.

### **Bloco – Bolsas de estudo de pós-graduação turma contratada**

- ❖ Quantos cursos de pós-graduação já foram contratados pela UniBB?

Desde 1992, foram contratadas – aproximadamente – 307 turmas de MBA Turma Contratada distribuídas em 25 áreas de conhecimentos.

- ❖ Qual o número total de funcionários beneficiados?

Foram beneficiados, aproximadamente, 21.800 funcionários desde 1992.

### **Bloco – Bolsas de estudo de idiomas por cargos**

- ❖ Quais os requisitos para concessão de bolsas de idiomas?

Ser funcionário da ativa, lotado no Brasil e apresentar a documentação exigida pelo Programa, conforme modalidade de bolsa.

- ❖ Quantas bolsas de estudo de idiomas a UniBB já concedeu?

Foram concedidas 12.987 bolsas de idiomas desde 1998.

### **Bloco – Educadores**

- ❖ Quantos educadores ativos o Banco possui?

2036 educadores compondo o corpo docente da UniBB.

- ❖ Como são escolhidos os educadores do BB?

Por meio de um processo de recrutamento, seleção e formação que pode durar até 2 anos, e cujas as etapas têm caráter avaliativo e eliminatório. O recrutamento ocorre via TAO. A partir daí, os candidatos por uma avaliação técnico-comportamental, que conta com a participação de colaboradores em R&S, educadores e representantes das áreas temáticas para as quais os educadores estão sendo formados. Os aprovados nessa etapa passam por um curso autoinstrucional, chamado E-duc, por meio do qual ele conhece e discute as bases teóricas para a atuação como educador do BB e os princípios educacionais que orientam nossas ações. Uma vez aprovado, o candidato passa à etapa de formação pedagógica presencial, por meio da qual ele aprende novos conteúdos e inicia a prática pedagógica. A etapa seguinte, para os aprovados é a formação específica. Nessa etapa, o candidato é avaliado por sua atuação em ambiente de sala de aula, como educador. Se aprovado, o candidato torna-se educador e passa a atuar no(s) curso(s) no(s) qual(is) foi aprovado em sua formação específica. A avaliação obtida pelo funcionário em sua primeira atuação é analisada pela Gapes e, só então, dá-se por concluída a formação do participante em educador corporativo.

- ❖ Qual o perfil desejável do educador do BB?

O perfil desejado para os educadores corporativos está disponível em nossas instruções normativas (IN 390). A apresentação das competências desejadas é avaliada ao longo de todo o processo avaliativo-formativo citado na questão anterior.

As competências são:

- Comunica-se com desenvoltura, segurança e objetividade argumentando de forma coerente e fundamentada, utilizando linguagem verbal e não-verbal.
- Age de forma tempestiva e dinâmica diante de desafios e situações-problema mantendo o foco nos objetivos de sua ação, sem perder de vista os princípios éticos e valores estabelecidos pelo Banco.

- Desenvolve sua prática educativa com criticidade, equilíbrio emocional e empenho no estímulo à participação e ao intercâmbio de conhecimentos e experiências.
- Relaciona-se com os diversos intervenientes do processo educacional, de forma empática, respeitando as diferenças e empenhando-se na manutenção de ambiente educacional que promova o compartilhamento de saberes e experiências.
- Avalia criticamente sua prática educativa empenhando-se em processo de contínuo aperfeiçoamento das suas competências na busca do autodesenvolvimento.
- Coordena grupos e atividades de acordo com as metodologias previstas, dirigindo esforços e orientando os processos individuais e grupais para o atingimento dos objetivos propostos.
- Demonstra conhecimento da estrutura e da estratégia do Banco do Brasil, bem como das metodologias de trabalho e da Proposta Político-Pedagógica para a gestão de pessoas.
- Demonstra conhecimento e compreensão crítica dos temas do curso; relaciona e compreende a relevância desses conhecimentos para os negócios e direcionamento estratégico do Banco.

❖ Quais as possíveis vantagens e desvantagens de ser educador corporativo?

Em se tratando de vantagens e desvantagens de ser educador corporativo, podemos dizer que o tempo de formação (de 2 anos) já foi tido como um ponto negativo do processo. As pessoas envolvidas no processo consideravam que esse tempo era relativamente longo, intensificando o stress e a ansiedade. Porém, desde 2014 a divisão responsável pelo programa de educadoria tem realizado processos de formação mais específicos, numa tentativa de diminuir esse tempo. O processo de 2014 durou aproximadamente 1 ano e meio e temos previsão de concluirmos o processo de 2015 em 1 ano e 3 meses.

Outro ponto dificultador é o tempo extra que o funcionário tem que dedicar aos estudos da Pedagogia, da Andragogia e da Filosofia. Aquele que não se disponibiliza a estudar, a pesquisar, a mergulhar nesses novos aprendizados não consegue um resultado satisfatório no processo.

Como vantagens, podemos citar a satisfação pessoal que cada funcionário relata ao final do processo, o crescimento enquanto indivíduo, uma nova percepção de si mesmo e o amadurecimento que percebe. Muitos educadores dizem: "o processo de formação para educador corporativo foi um marco em minha carreira no Banco; eu era um antes e outro depois da formação".

As retribuições também são vistas como grandes vantagens. O educador recebe uma remuneração específica para atuar como educador, sem subtração da remuneração que recebe pelo cargo efetivo. Também como retribuição, o educador recebe 2 pontos em seu currículo, no Sistema de Talentos e Oportunidades (TAO), por um período de um ano, contando-se da data de sua atuação. Essa pontuação contribui bastante com o encarecimento do funcionário.



**ANEXO 2 - TERMO COMPLEMENTAR DE ENTREVISTA  
DIRETOR CARLOS ALBERTO ARAÚJO NETTO - 24 DE FEVEREIRO DE 2016**

## TERMO COMPLEMENTAR DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Pesquisadora:** Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi

**Entrevistado:** Diretor Carlos Alberto Araújo Netto

Data da aplicação: 23 de fevereiro de 2016

Data da resposta: 31 de março de 2016

### Questionário complementar de pesquisa

**1.<sup>a</sup> Questão** – Quanto à importância da educação corporativa para o Banco do Brasil, V.Sa. afirmou que *"a educação corporativa está associada com outros sistemas da área de Gestão de Pessoas, como ascensão profissional, avaliação de desempenho, participação nos lucros (remuneração), entre outros"*.

Pergunta: De que forma ocorre essa associação? Gentileza especificar a vinculação da educação corporativa com a ascensão profissional, avaliação de desempenho e participação nos lucros (remuneração).

A Proposta Político-Pedagógica adotada pelo Banco do Brasil, prevê a integração da educação corporativa do Banco do Brasil a outros subsistemas de gestão de pessoas, buscando consonância entre princípios, métodos e ações.

O modelo de Gestão de Competências utilizado no Banco do Brasil vincula a avaliação de desempenho ao desenvolvimento de competências. Por meio da elaboração de um plano de desenvolvimento de competências, o funcionário, em conjunto com seu superior hierárquico, planeja seu desenvolvimento a partir das lacunas de competências identificadas na avaliação de desempenho. Para o planejamento de seu desenvolvimento profissional, o funcionário tem à sua disposição trilhas de aprendizagem, compostas por soluções educacionais disponíveis no catálogo da UniBB

Já nos processos seletivos conduzidos internamente, a partir da definição de critérios e perfis desejados para a função e utilizando sistema desenvolvido pelo Banco, o TAO – Talentos e Oportunidades - é possível identificar e pontuar os cursos realizados pelos funcionários, refletindo diretamente na classificação do candidato na seleção profissional.

Já a integração com o subsistema remuneração, ocorre quando, semestralmente, são identificados os cursos mais alinhados aos direcionadores negociais da organização naquele momento. Esses cursos são indicados aos funcionários e a sua realização impacta positivamente a avaliação das unidades do Banco, refletindo na Participação de Lucros e Resultados destinada às unidades.

**2.<sup>a</sup> Questão** – A educação corporativa do Banco do Brasil pode contribuir de algum modo para a melhoria das condições sociais do trabalhador? Por exemplo, pela educação corporativa o empregado por alcançar melhores salários/cargos dentro da empresa? Gentileza especificar.

Ao integrar a educação corporativa ao subsistema de seleção de pessoal, onde os funcionários com formação e cursos realizados na área de interesse tem sua pontuação impactada positivamente, o Banco do Brasil possibilita que o funcionário, por meio da educação, busque a ascensão profissional e, conseqüentemente, alcance melhores condições sociais por meio da educação.

**3.<sup>a</sup> Questão** – Existem formas de reconhecimento do trabalhador pelo seu comprometimento com a educação corporativa? Quais?

Com a integração dos subsistemas de Gestão de Pessoas, o comprometimento do funcionário com a educação corporativa é percebido e reconhecido pela organização por meio da avaliação de desempenho, onde o funcionário é avaliado pela expressão do seu conhecimento, habilidade e atitudes, que são aprimorados pelas ações de capacitação oferecidas, por meio dos processos seletivos onde são valorizados os cursos realizados sobre o tema ou área foco da seleção ou pelo impacto positivo que a realização dos cursos pode ter no resultado da unidade e, conseqüentemente, na Participação de Lucros e Resultados.

**4.<sup>a</sup> Questão** – Por outro lado, a realização de cursos promovidos pela UniBB é obrigatória? Em todos os casos? O empregado pode sofrer alguma consequência negativa (punição, por exemplo) se não se envolver com as ações de educação corporativa da empresa?

Conforme nossas premissas educacionais, o profissional do Banco do Brasil é sujeito do seu processo educativo. Espera-se que o funcionário seja responsável por seu desenvolvimento e o Banco co-responsável ao oferecer as condições de desenvolvimento e trabalho.

Dessa maneira, não há caráter obrigatório nem punitivo associado às ações de capacitação. O Banco do Brasil promove permanentemente nos funcionários a reflexão sobre suas aspirações pessoais e profissionais, estimulando-os a se desenvolverem constantemente. As ações disponibilizadas pela UniBB aos funcionários estão alinhadas aos direcionamentos estratégicos do BB. Por meio de ações de endomarketing e comunicação, os funcionários são convidados a conhecer as soluções existentes e seus objetivos, e identificar quais as soluções podem contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional.

**5.<sup>a</sup> Questão** – Quanto à escolaridade dos empregados que ingressaram nos quadros do Banco do Brasil, V.Sa. informou dados estatísticos sobre o "último concurso". Solicitamos indicar sobre qual seleção se refere, indicando a data.

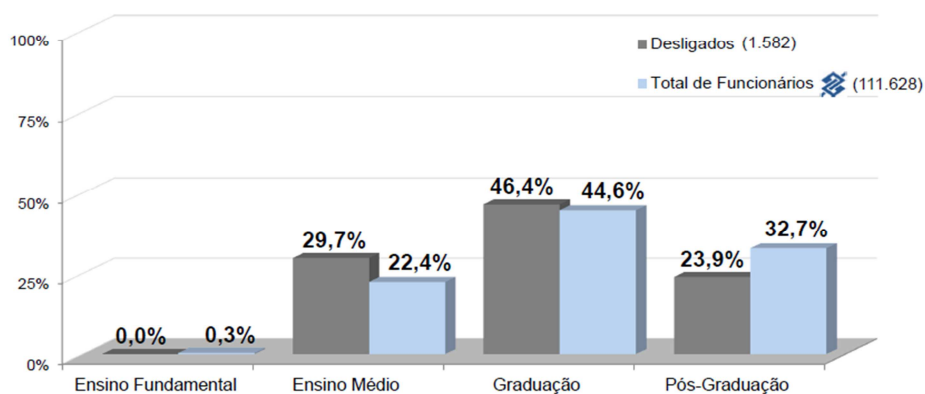
Os dados se referem à Seleção Externa 2014/002, cuja prova foi aplicada em 15.03.2015 e o resultado foi divulgado 04.05.2015.

Essa seleção foi realizada para formação de cadastro de reserva para os Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Sergipe.

Foram classificamos 2.485 candidatos e até o momento o Banco convocou 1.380 candidatos (55,53% do cadastro).

**6.<sup>a</sup> Questão** – Quanto ao número de desligamentos ocorridos na empresa, pelos dados apresentados por V.Sa., ocorreram 1.582 desligamentos em 2014:

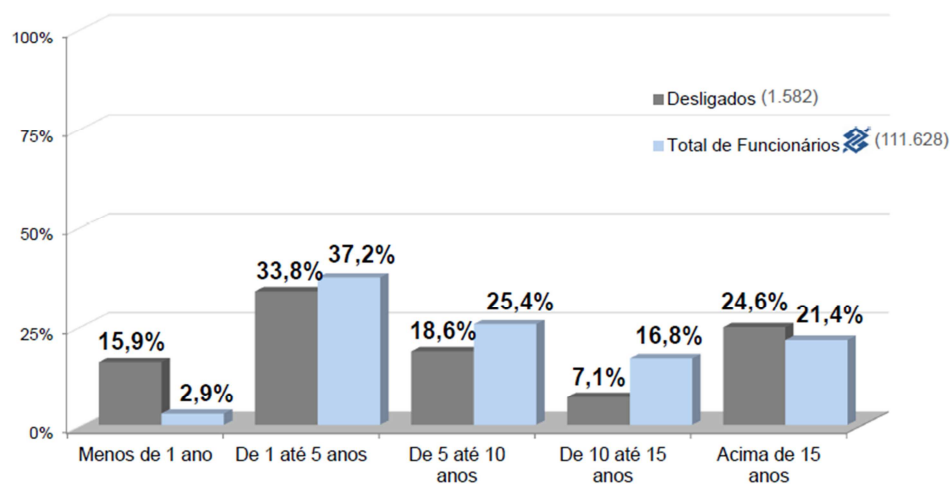
### Perfil dos Funcionários Desligados - Escolaridade



A maioria dos funcionários que pediram demissão em 2014 (70,3%) possui graduação ou pós-graduação. Embora esse percentual seja menor do que o verificado na população total do BB (77,3%), destaca-se a importância de estratégias voltadas à retenção de funcionários mais qualificados.

Obs.: Entre os pós graduados há 28 funcionários com mestrado e 4 com doutorado.

### Perfil dos Funcionários Desligados - Tempo de banco



Considerando as faixas de tempo acima, 49,7% dos desligamentos foram solicitados por funcionários com menos de 5 anos de serviço no BB. Em anos anteriores, a maioria dos pedidos de desligamentos também foi feita por funcionários que trabalhavam no BB há menos de 5 anos.

Entretanto, ao analisar os dados do Relatório anual do Banco do Brasil (2014) há o indicativo de 3.748 desligamentos no mesmo período:

GRI G4-LA1

Rotatividade por Faixa Etária em 2014 <sup>(1)</sup>	Média de Funcionários <sup>(2)</sup>	Desligamentos no Período <sup>(3)</sup>	Taxa de Rotatividade <sup>(4)</sup> (%)
Até 30 anos	20.901	718	3,70
De 30 a 50 anos	71.297	1.365	1,90
Acima de 50 anos	19.724	1.665	8,12
<b>Total</b>	<b>111.922</b>	<b>3.748</b>	<b>3,36</b>

(1) A mudança das faixas etárias monitoradas impede a comparação dos dados de 2014 com anos anteriores.

(2) (Número de funcionários no período anterior/número de funcionários no período)/2.

(3) Base Sistema de Avaliação e Registro dos Atos de Admissão e Concessões do Tribunal de Contas da União (SISAC).

(4) (Desligamentos no período/quantidade de funcionários em 31 de dezembro) X 100.

Fonte: Relatório anual do Banco do Brasil (2014)

A diferença decorre do fato de os dados apresentados por V.Sa. contemplarem somente os "pedidos de demissão", e possivelmente os dados do Relatório Anual considerarem também as cessões, as demissões por justa causa, etc.? Pedimos-lhe a gentileza de esclarecer e/ou retificar, se necessário.

Perfil dos empregados desligados do Banco do Brasil (2009-2014)

Qual a escolaridade média dos empregados que se desligam dos quadros do BB?	
ESCOLARIDADE	Total Desligados em 2014
Fundamental	20
Médio	824
Pós-Doutorado	8
Pós-Especialização	1.002
Pós-Graduação - Aperfeiçoamento	5
Pós-Mestrado	56
Superior	1.548
Superior em Andamento	174
Superior-Sequencial	24
<b>Total</b>	<b>3.661</b>

Qual o tempo médio de duração dos contratos de emprego do BB? (BASE 2014)	
Menos de 1 ano	166
De 1 até 5 anos	974
De 5 até 10 anos	485
De 10 até 15 anos	236
Acima de 15 anos	1.800
<b>Total</b>	<b>3.661</b>

Qual o tempo médio de duração dos contratos de emprego do BB? (BASE 2013)

Menos de 1 ano	252
De 1 até 5 anos	1.446
De 5 até 10 anos	494
De 10 até 15 anos	247
Acima de 15 anos	2.883
<b>Total</b>	<b>5.322</b>

Qual o tempo médio de duração dos contratos de emprego do BB? (BASE 2012)	
Menos de 1 ano	382
De 1 até 5 anos	1.490
De 5 até 10 anos	374
De 10 até 15 anos	167
Acima de 15 anos	1.761
<b>Total</b>	<b>4.174</b>

Qual o tempo médio de duração dos contratos de emprego do BB? (BASE 2011)	
Menos de 1 ano	364
De 1 até 5 anos	1.204
De 5 até 10 anos	408
De 10 até 15 anos	136
Acima de 15 anos	1.665
<b>Total</b>	<b>3.777</b>

Qual o tempo médio de duração dos contratos de emprego do BB? (BASE 2010)	
Menos de 1 ano	514
De 1 até 5 anos	2.423
De 5 até 10 anos	462
De 10 até 15 anos	35
Acima de 15 anos	1.281
<b>Total</b>	<b>4.715</b>

Qual o tempo médio de duração dos contratos de emprego do BB? (BASE 2009)	
Menos de 1 ano	240
De 1 até 5 anos	1.348
De 5 até 10 anos	386
De 10 até 15 anos	37
Acima de 15 anos	974
<b>Total</b>	<b>2.985</b>

**ANEXO 3 - TERMO DE ENTREVISTA**  
**EDUCADOR NAIM NASIHGIL FILHO - 16 DE MARÇO DE 2016**

### Questionário de entrevista semi-estruturada

**Pesquisadora:** Ana Lúcia Francisco dos Santos Bottamedi

**Entrevistado:** Naim Nasihgil Filho

#### **Questionário de pesquisa:**

##### → **Bloco A – Educador**

- Você é ou foi empregado Banco do Brasil?  
R. Sim, fui funcionário do BB, tendo trabalhado de 01.02.1980 à 29.07.2015;
- Você foi educador do Banco do Brasil? Por quanto tempo?  
R. Atuei na educadoria do Banco do Brasil por aproximadamente 12 anos;
- Quais os cursos que ministrou como educador?  
R. Atuei nos cursos Relações Jurídico Negociais-RJN e Oficina Preposto Trabalhista;
- Atuou na formação de educadores? Como foi a experiência?  
R. Atuei na formação de Educadores em ambos os cursos, sendo o RJN no acompanhamento da primeira atuação após a respectiva formação e no de Oficina Preposto na formação dos educadores e também no acompanhamento da primeira atuação após a formação. A experiência é grandiosa, pois permitiu entender melhor as razões de todo o difícil processo de formar educadores temáticos, além de com a minha experiência poder contribuir para o processo de formação de novos educadores;
- Como são escolhidos os educadores do BB?  
R. Os interessados devem possuir formação técnica específica na área pretendida visando a inscrição para poderem participar da seleção, quando houver, a qual irá analisar os conhecimentos do candidato no curso de atuação pretendido e respectiva entrevista a qual é realizada por pessoas dentre as quais uma que já atua como educador no respectivo curso, um pedagogo e/ou psicólogo. Sendo o interessado escolhido, irá participar de curso técnico de formação para educadores, e caso seja aprovado, participará do curso pretendido, primeiramente como educando para posteriormente atuar de forma acompanhada por outro educador do respectivo curso, sendo que todo o processo é acompanhado e avaliado em todas as fases;
- Qual o perfil desejável do educador do BB?  
R. Entendo que o perfil desejável é de pessoa que tenha conhecimento técnico e também experiência como funcionário do Banco, além de facilidade de comunicação de forma a repassar os conhecimentos teóricos acrescido de exemplos com vistas ao enriquecimento do conteúdo e efetivo aprendizado por parte dos educandos;



- Você acha que a educação corporativa do Banco do Brasil pode ser considerada um espaço propício para o fortalecimento dos laços de solidariedade e afetividade entre os trabalhadores? Justifique.  
R. Com certeza! No ambiente da educadoria não há hierarquia entre os educandos, pois há montagem de turmas com pessoas de diferentes dependências, fato que contribui para a indispensável troca de experiências, enriquecendo os conhecimentos adquiridos com grande ganho para a empresa;
- Como educador, qual a sua percepção sobre a aplicação da pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire na educação corporativa do Banco do Brasil? Quais as vantagens dessa pedagogia para o trabalhador?  
R. Na pedagogia de Paulo Freire “não há ensino sem aprendizagem”, situação que implica em os educandos construírem o ensinamento que lhes é aplicado, possibilitando o aprender certo. A vantagem dessa pedagogia é que os educandos não ficam apenas escutando os ensinamentos, mas constroem o aprendizado por meio dos caminhos indicados e exemplos;
- Na sua opinião, a educação corporativa do Banco do Brasil pode ser considerada uma forma de cumprimento da função social da empresa? Justifique.  
R. Entendo que plenamente, pois independente de todos os treinamentos tratarem da função social do Banco do Brasil, dentre os diversos treinamentos disponibilizados pela empresa, há aqueles que tratam especificamente de atitudes ligadas à função social do BB;
- Quais as possíveis vantagens e desvantagens da educação corporativa para trabalhador?  
R. Para o trabalhador em específico eu vejo muito mais vantagens do que desvantagens na educação corporativa. Com efeito, ele receberá conhecimentos que poderá usufruir em proveito da empresa e dele próprio, pois caso não fique na empresa levará consigo os ensinamentos adquiridos. Também lhe proporcionará seu desenvolvimento de acordo com o que a empresa espera dele, podendo o mesmo obter promoções na carreira com melhor ganho profissional, financeiro e pessoal;

→ **Bloco /B – A educação corporativa e os objetivos e fundamentos da República**

- A Constituição Federal estabelece que são fundamentos da República: *cidadania, dignidade da pessoa humana, o valor social do trabalho, etc*<sup>1</sup>

Pergunta: A educação corporativa do Banco do Brasil se relaciona com tais objetivos e fundamentos? De que forma?

R. Entendo que sim, pois referidos fundamentos são tratados na educadoria do Banco

---

<sup>1</sup>Art. 1º.

desde o início da carreira dos funcionários recém empossados. Os cursos ofertados são criados com vistas ao crescimento e desenvolvimento dos funcionários ao longo da carreira, sem olvidar os fundamentos da República;

- No mesmo sentido, constituem objetivos da República Federativa do Brasil<sup>2</sup>:
  - a) construir uma sociedade livre, justa e solidária;
  - b) garantir o desenvolvimento nacional;
  - c) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
  - d) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Pergunta: A educação corporativa é utilizada para o atingimento desses objetivos? Como? Existem cursos que abordam tais temáticas?

De que forma a educação corporativa contribui para o desenvolvimento nacional?

R. Com certeza e na mesma forma da resposta anteriormente respondida. Referidos assuntos são constantemente abordados no ambiente dos cursos, como os objetivos sociais da empresa e do que a empresa espera de seus funcionários. A questão da existência de cursos específicos deve ser verificada na relação de cursos que são disponibilizados pela empresa.

#### → **Bloco C – A educação corporativa e os princípios da ordem econômica**

- No Brasil, por expressa determinação constitucional<sup>3</sup>, a ordem econômica é fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo como finalidade assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, conforme os seguintes princípios, dentre outros:
  - a) função social da propriedade;
  - b) defesa do consumidor;
  - c) defesa do meio ambiente;
  - d) redução das desigualdades regionais e sociais;
  - e) busca do pleno emprego.

Pergunta: No Banco do Brasil, a educação corporativa se vincula a algum desses princípios? De que forma?

R. Entendo que referidos princípios estão inseridos na educação corporativa do BB, na medida em que o próprio Banco possui seu Código de Ética atendendo a esses princípios. Ademais no cumprimento da função social da empresa os funcionários devem estar engajados com esses princípios.

---

<sup>2</sup>Art. 3º.

<sup>3</sup>Art. 170.

**ANEXO 4 - PREMIAÇÃO UNIBB**

Prêmio: *Ser Humano "Oswaldo Checchia", 2009.*

CASE premiado: Certificação de conhecimentos do profissional do Banco do Brasil.

Entidade promotora: Associação Brasileira de Recursos Humanos – ABRH.

Prêmio: *Referência Nacional Learning & Performance Brasil, 2012.*

CASE premiado: Sinapse – Sistema Integrado de Aprendizagem de Produtos, Processos e

Serviços. Entidade promotora: ABRH – Associação Brasileira de Recursos Humanos e ADVB – Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil.

Prêmio: *Corporate University Best-in-Class – CUBIC Awards Brasil, 2012.*

Categoria: Melhor Universidade Corporativa do Brasil.

Colocação: 2º lugar.

Entidade promotora: International Quality & Productivity Center – IQPC.

Prêmio: *Corporate University Best-in-Class – CUBIC Awards Brasil, 2012.*

Categoria: Melhor Programa de Educação Corporativa (Programa UniBB de Certificação de Conhecimentos).

Colocação: 1º lugar.

Entidade promotora: International Quality & Productivity Center – IQPC.

Prêmio: *Educorp, 2013.*

Categoria: Melhor Programa de Educação Corporativa Brasileiro.

Colocação: 1º lugar.

Entidade promotora: HR Academy.

Prêmio: *Corporate University Best-in-Class – CUBIC Awards Brasil, 2013.*

Categoria: Melhor Universidade Corporativa da América Latina (UniBB – Universidade Corporativa Banco do Brasil).

Colocação: 2º lugar.

Entidade promotora: International Quality & Productivity Center – IQPC.

Prêmio: *Corporate University Best-in-Class – CUBIC Awards Brasil, 2013.*

Categoria: Melhor programa de e-Learning da América Latina (Sinapse – Sistema Integrado de Produtos e Serviços).

Colocação: 2º lugar.

Entidade promotora: International Quality & Productivity Center – IQPC.

Prêmio: *Educorp, 2014.*

Categoria: Melhor Programa de Educação Corporativa Brasileiro.

Colocação: 1º lugar.

Entidade promotora: HR Academy.

Prêmio: *Learning & Performance Brasil, 2014.*

Categoria: Melhor Universidade Corporativa Ampliada (Extended Corporate University) – modalidade empresarial.

Colocação: 1º lugar.

Entidade promotora: MicroPower.

Prêmio: *Certificação Top 5 Top of Mind RH, 2014.*

Categoria: "Top 5" do Top of Mind de RH.

Categoria: Educação Corporativa / E-learning.

Colocação: Top 5.

Entidade promotora: Editora Fenix.

Prêmio: *X Grande Prêmio de Arquitetura Corporativa, 2014.*

O prêmio: Considerado o maior evento de premiação do setor na América Latina.

O projeto: Nova ambiência da Rede GEPES, parceria entre DIPES e DINOP.

Reconhecimento: O BB foi listado no Índice Dow Jones de Sustentabilidade da Bolsa de Valores da Nova Iorque, 2012, 2013 e 2014.

Benchmarking mundial na Dimensão Desenvolvimento do Capital Humano.

**ANEXO 5 - LINHA DO TEMPO - EDUCAÇÃO CORPORATIVA BB**

## Linha do Tempo

- 1965** ● O Banco do Brasil passa a desenvolver treinamentos internos, presenciais e a distância, com a criação do Desed (Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal). O Desed surge com propostas ousadas para a época: parcerias com importantes instituições de ensino, escolas de inglês e oferta de bolsas de estudo no exterior.
- 1975** ● Ampliação do quadro de instrutores, com a primeira seleção nacional.
- 1977** ●
- São implantadas tecnologias avançadas de ensino profissional em sala de aula - disposição de carteiras em forma de "U", mesas modulares, jogos e dinâmicas de grupo, entre outros -, que valorizam a figura do treinando como o sujeito da aprendizagem.
  - O curso Caixa lança movimento de formação massificada para os Caixas Executivos.
- 1988** ● É criado um setor de produção de vídeos para treinamento, fornecendo material didático para os cursos presenciais do Banco e um serviço de empréstimo de fitas para os usuários.
- 1989** ● Surge o Programa de Informatização no Treinamento, com a participação do BB no curso Como Planejar o Treinamento em Informática, que abordava, entre outros assuntos, fundamentos de TBC (Treinamento Baseado em Computador).
- 1993** ● É lançado o Programa BB MBA - Treinamento de Altos Executivos, destinado à formação de Conselheiros, Diretores, Executivos da Direção Geral e Órgãos Regionais, Gerentes de Agências no Exterior e de Agências Estratégicas no País. O Programa disponibiliza, em parceria com as mais renomadas instituições de ensino, cursos de pós-graduação lato sensu em diversas áreas, como finanças, marketing, controladoria, agronegócios e gestão de pessoas.
- 1996** ●
- É lançado o Profi (Programa Profissionalização), que procura estimular a discussão de conceitos como empregabilidade, planejamento de carreira e autodesenvolvimento profissional.
  - Surge o primeiro TBC (Treinamento Baseado em Computador), o curso Fundamentos da Atividade Bancária.
  - Criação e oferta do Programa Novos Gestores, destinado à seleção e formação dos futuros gerentes da organização.
  - Setembro - aprovado o Pfans (Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior) que contempla a oferta de oportunidades para cinco modalidades de cursos: Graduação, Pós-graduação lato sensu, Mestrado, Doutorado e Treinamento Internacional.
- 
- 1998** ●  **TVBB** É criada a TVBB (TV Corporativa Banco do Brasil), inaugurando a experiência do BB em teletreinamento.
- 2000** ● **Julho** - Concebido um catálogo de cursos a distância. Na capa do mostruário o título "Educação a distância perto de você" indica o investimento da área de educação na modalidade a distância pelo seu poder de democratizar as oportunidades de capacitação.
- 2001** ●
- Com base nos Referenciais de Gestão, em pesquisa de documentos de Gestão de Pessoas e entrevistas com os principais executivos, é estruturada a Sistematização do Treinamento Gerencial, oferecendo trilha referencial para todos os extratos gerenciais da organização. Nessa sistematização são revistos alguns cursos e desenvolvidas novas opções - Gestão de

17/02/2016

Banco do Brasil

Equipes para Resultados, Desenvolvendo Equipes, Farol Gerencial, Em Sintonia, Excelência Executiva (E²).

• **Julho** - Criado o Portal do Desenvolvimento Profissional do Banco, semente para a implantação da comunidade virtual de aprendizagem no Banco do Brasil, possibilitando o acesso a toda a informação sobre educação corporativa em ambiente web (intra e internet).

• **Novembro** - Terceiro Fórum de Gestão de Pessoas, com o objetivo de compartilhar a construção de soluções inovadoras. Deste evento participam 110 funcionários. Ainda, é aprovado o projeto de criação da UniBB.

**2002** ● Em 11 de julho, é inaugurada a UniBB - Universidade Corporativa Banco do Brasil, que dá continuidade à evolução da educação corporativa no Banco do Brasil.

**2003** ●

- É criado o Programa de Co-gestão do Orçamento de Treinamento com os funcionários. O Programa Extraordinário de Desenvolvimento Profissional reserva 1/3 do orçamento de treinamento para ser utilizado por escriturários, caixas e comissionados do grupamento técnico-operacional. A gestão dos recursos é feita por Comitês eleitos pelos funcionários e que contam com a participação de representantes sindicais.
- Realização do Quarto Fórum de Gestão de Pessoas, com a participação de funcionários em etapas locais, estaduais, regionais e nacional. O resultado levou à construção de soluções para democratizar o acesso a oportunidades de qualificação internas e externas, gerando projetos, dentre eles a Universidade Aberta do Brasil, a ampliação da oferta de educação a distância, e orientação para a carreira funcional.
- Reavaliação técnica dos cursos do BB MBA, o que permite o estabelecimento da educação a distância.

**2004** ● Em abril, foram lançadas as bases do Programa de Gestão de Desempenho por Competências no BB. O Projeto, experimental no ano de 2004, visou mapear as competências profissionais em toda a empresa e orientar o sistema de avaliação e desenvolvimento de competências no BB.

Realizado em maio na Sede e por iniciativa da UniBB o Primeiro Encontro de Bancos Públicos para o desenvolvimento de competências profissionais. O evento marcou nova forma de atuação da UniBB, no sentido de formar parcerias fortes dentro da própria indústria bancária para o desenvolvimento profissional.

No mês de junho, foi assinado convênio entre o BB/Universidade Corporativa e o Ministério da Educação - INEP para desenvolvimento do Projeto de Certificação de Competências Ocupacionais no BB. Tratou-se de um projeto inovador, que pretendia estabelecer as bases de um sistema de certificação de conhecimentos e habilidades dentro do setor bancário.

**2005** ●

- Aprovado Programa de Certificação Interna de Conhecimentos
- Ampliação da Rede Gepes, de 12 para 20 Unidades Regionais

**2006** ● O Programa de Ascensão Profissional vem favorecer a profissionalização e o encarecimento dos funcionários por meio das trajetórias possíveis para atendimento dos interesses profissionais dos funcionários.

**2007** ● Inclusão das Certificações em Conhecimento como requisito para o Programa Ascensão Profissional e Remuneração por Fator.

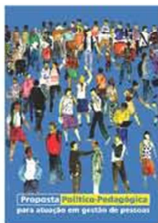
Lançamento do Livro: "Itinerários da Educação no Banco do Brasil".



**2008** ●

17/02/2016

Banco do Brasil



**Julho** - Aprovação da Proposta Político Pedagógica para atuação em Gestão de Pessoas.

**Agosto** - A UniBB lança o primeiro treinamento em ambiente Wiki, inaugurando o Sinapse: Sistema Integrado de Aprendizagem em Produtos e Serviços, que em 2010, ficou acrescido do termo "processos". Esta foi a primeira iniciativa do BB em construção colaborativa do conhecimento, cujo primeiro conteúdo foi o SINAPSE Consórcio de Imóveis, que registrou mais de 2,6 mil eventos até 4 de maio de 2010. Até aquela data, o Sistema, como um todo, registrou mais de 80 mil eventos de capacitação.

- 2009** ● Lançado o programa CEO Lessons, iniciativa de oferta de conteúdos específicos para o segmento executivo do BB, que atinge perto de seiscentos profissionais. É um marco na educação eletrônica mediada, que oferta em 2010 a modalidade mobile.
- 2010** ● A Rede Gepes passa a contar com 30 unidades regionais.
- 2011** ● Lançamento do Programa de Formação de Líderes.
- 2012** ● 
  - Sinapse atinge a marca de 1.000.000 de ações de capacitação.
  - UniBB comemora 10 anos.
- 2013** ● **Lançamento do Novo Portal UniBB.**
- 2014** ●
  - **Janeiro** - Lançamento do Portal UniBB em inglês.
  - **Fevereiro** - Lançamento do Portal UniBB em espanhol.
  - **Fevereiro** - UniBB lança o Aplicativo UniBB Mobile. O App marca a inovação na Educação Corporativa do BB.
  - **Mai** - Lançamento do Portal UniBB para deficientes visuais.
- 2015** ●
  - **Mai** - A Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB) recebe, em Paris (França), o prêmio Internacional Global CCU Awards 2015 de melhor universidade corporativa do mundo. A premiação, promovida pelo instituto europeu Global Council of Corporate Universities, reconhece as melhores práticas e programas de educação corporativa existentes nos cinco continentes.
  - **Mai** - Comemoração de 50 anos da Educação Corporativa no BB no evento "Desenvolvendo Potencial Humano", com a presença de personalidades da história da educação no BB, convidados da área acadêmica e palestrantes de diversos setores, falando sobre o tema Educação.