



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO DE CURSOS E O USO DE SEUS
RESULTADOS: UM ESTUDO NUMA INSTITUIÇÃO
BANCÁRIA**

DANIELA FERNANDES RUFINO GOMES

Brasília/DF

Dezembro/2011

DANIELA FERNANDES RUFINO GOMES

**A AVALIAÇÃO DE CURSOS E O USO DE SEUS RESULTADOS: UM
ESTUDO NUMA INSTITUIÇÃO BANCÁRIA**

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Doutora Danielle Xabregas Pamplona Nogueira.

Brasília/DF

Dezembro/2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Monografia de autoria de Daniela Fernandes Rufino Gomes, intitulada “A avaliação de cursos e o uso de seus resultados: um estudo numa instituição bancária” apresentada como requisito parcial para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, em dezembro de 2011, defendida e aprovada, pela banca examinadora abaixo assinada:

Banca Examinadora:

Professora Dda. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
(Orientadora – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília)

Professora Dda Catarina de Almeida Santos
(Examinadora – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília)

Professora Dda. Girlene Ribeiro de Jesus
(Examinadora – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília)

Professora Msc. Shirleide Pereira da Silva Cruz
(Examinadora - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília)

Brasília/DF

Dezembro/2011

Agradecimentos

Às pessoas que me acompanharam e ajudaram de alguma forma ao longo desse trabalho. À minha grande amiga Ana Paula, a quem sempre procurei nos momentos mais difíceis e que sempre me encorajou e incentivou, me deu dicas e me ajudou a realizar esse trabalho. Pela sua amizade sem comparação, muito obrigada.

Ao meu companheiro Cleverson que me deu apoio incondicional, sentou ao meu lado para estudarmos juntos e sempre me transmitiu a certeza de que eu seria capaz de concluir este trabalho. Pelo seu amor e dedicação, muito obrigada.

À minha orientadora Professora Danielle Pamplona, a quem recorri desesperadamente várias vezes e que sempre foi muito compreensiva sem deixar de me dar uns bons “puxões de orelha” quando precisei. Muito obrigada pela paciência, esforço, dedicação e motivação, mesmo quando eu não os tinha.

À colega Bia, que nunca vi, mas que gentilmente me disponibilizou seu trabalho para consulta, o que me ajudou muito, e me disse que seria árduo, mas teria um fim em breve. Muito obrigada.

Aos colegas de trabalho que me cederam todas as informações que eu solicitei sem colocar impedimentos nem impor burocracias, e me receberam muito bem todas as vezes que eu os procurei. Em especial ao Hugo Pena Brandão da divisão de avaliação. Muito obrigada.

Ao meu colega Bruno, que certo dia na copa em conversa informal me deu o maravilhoso conselho de todos os dias dedicar no mínimo uma hora ao meu trabalho para que eu não perdesse o foco e nem me desligasse das idéias. Muito obrigada.

À minha cunhada Érika que no momento que pedi sua ajuda prontamente disponibilizou-se e foi de uma eficiência incrível. Muito obrigada.

À Universidade de Brasília por toda a maturidade emocional e intelectual que adquiri ao longo desses anos de curso através das oportunidades abraçadas e da convivência com colegas e professores.

A todos que fazem parte do meu dia-a-dia tanto em casa quanto no trabalho, pelas dicas e conselhos, muito obrigada.

E por fim, ao meu anjo-de-guarda a quem sempre recorri nos momentos de desespero, ao qual sempre roguei proteção e orientação, que graças a ele nunca me faltaram. Muito obrigada.

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.” Chico Xavier

Resumo

O presente estudo pode ser classificado como uma pesquisa social dentro do conceito de GIL, 2010, e foi desenvolvido com o intuito de investigar um modelo de avaliação de cursos desenvolvida por uma instituição bancária, para identificar a concepção de avaliação que orienta os processos avaliativos, analisar a forma como os gestores utilizam os resultados na gestão acadêmica do curso e o impacto do uso desses resultados na instituição. Para tal, o estudo vale-se das concepções de ARREDONDO, (2009), BELLONI (2003), FREITAS (2009) LARANJEIRA (1997), PILATI (2009), RISTOFF (2005) e WORTHEN (2004) como fundamentos para essas análises. Também são feitos breves apontamentos sobre universidades corporativas e educação corporativa. Foram utilizados documentos da instituição e entrevistas por pautas para coleta de informações. A análise mostrou que as informações geradas através das avaliações objetivam a melhoria da abordagem do conteúdo junto aos treinandos, visando sempre a melhoria no desempenho organizacional. Bem como mostrou que a avaliação na forma em que é conduzida pode ser considerada global, final e somativa.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de cursos, avaliação formativa, educação corporativa.

Abstract

This study can be classified as a social research within the concept of GIL (2010) and was developed in order to investigate a model of courses evaluation developed by a bank institution with the purpose of identifying the evaluation design that guides the evaluation process, analyzing how managers use the results in the academic management of the course and the impact of using these results in the institution. With that goal, the study draws on the concepts of ARREDONDO (2009), BELLONI (2003), FREITAS (2009), LARANJEIRA (1997), PILATI (2009), RISTOFF (2005) and WORTHEN (2004) as grounds for these analyses. There are also brief notes about corporate universities and corporate education. Documents were used by the institution's guidelines for interviews and information gathering. The analysis showed that the information generated through assessments are aimed at improving the approach to the trainees and their organizational performance. The evaluation also showed that the form in which it is conducted can be considered comprehensive, final and sommative.

KEYWORDS: courses assessment, formative evaluation, corporate education

Sumário

Introdução	15
Justificativa	16
Metodologia	17
Capítulo I – Avaliação	19
1.1 – Os conceitos e características das avaliações	19
1.2 – Os tipos de avaliação e o uso de seus resultados	22
1.3 – Os níveis de avaliação.....	29
Capítulo II – Universidade corporativa e seus processos de avaliação na instituição	31
2.1 – Universidade Corporativa: conceito e considerações	31
2.2 – A universidade corporativa no setor bancário	34
2.3 – A instituição financeira objeto deste estudo	35
2.4 – A Universidade Corporativa do Banco (UNIBB).....	38
2.5 – As Avaliações dos cursos na UNIBB	39
Capítulo III – O treinamento antes e depois da avaliação.....	43
3.1 – O curso Segurança de Pessoas e Ambientes no contexto da Universidade Corporativa da instituição	43
3.2 – A estrutura do curso: Versão 2007	47
3.3 – A Avaliação do Curso.....	52
3.4 – A estrutura do curso: Versão 2010	54
3.5 – A avaliação, seus fundamentos e as mudanças no treinamento.....	57
Considerações finais	62
Bibliografia.....	65

Memorial

A aprendizagem de um ser não se reduz jamais a sua trajetória escolar. O que se aprende fora dela, muitas vezes tem um peso muito maior. Entretanto, aqui estou utilizando a minha trajetória escolar para impor aos fatos aqui considerados relevantes, um ordenamento cronológico.

Minha trajetória escolar iniciou-se aos três anos de idade, entrei na escola para fazer o maternal, os jardins e a alfabetização em seguida. Não me recordo com muitos detalhes o que aconteceu na minha vida durante a infância, até aproximadamente dez anos de idade. Minhas recordações são mais ligadas às brincadeiras em casa com meu irmão e às brigas com minha irmã. Não lembro se eu gostava da escola ou não, se tinha amigos ou não, se a professora era chata ou legal, nem mesmo como aprendi a escrever meu nome.

Do maternal à alfabetização, lembro-me apenas da arborização da escola que me agradava bastante, mas não me sentia à vontade naquele espaço, cercada de pessoas desconhecidas. Sempre fui muito medrosa.

Por volta dos meus oito anos de idade, mudamos de escola, eu e meus irmãos, e lembro-me de estar sempre preocupada em fazer companhia para a minha irmã caçula, muitas vezes esquecia o horário de voltar para a sala e perdia aula enquanto brincava lhe fazendo companhia. Mesmo tendo passado grande parte do meu tempo com minha irmã, foi nessa época que fiz boas amizades, brinquei e me diverti bastante. Até hoje tenho contato com algumas pessoas que eram muito amigas minhas nessa época.

Aos doze anos de idade recordo-me de ter vivenciado um dos meus melhores anos escolares! Brinquei muito, baguncei nas aulas, aprontei um absurdo! Somente brincadeiras saudáveis, mas confesso que exagerei um pouco, quase reprovei, mas foi um ano fantástico, e o último na minha cidade natal: Teresina. Meu pai sempre foi o símbolo de ordem dentro de casa e como ele estava fora da cidade, pareceu que a ordem havia ido embora com ele. Dei muito trabalho para minha mãe. Vivia na coordenação, e era amiga da diretora e da coordenadora, lembro como elas conversavam calmamente comigo e como me davam umas boas broncas também. Foi muito saudável.

Já aqui em Brasília, senti bastante a preocupação de ser aprovada no vestibular da UnB. Eu nunca havia sentido essa cobrança anteriormente, talvez por causa da idade. Uma das instituições que estudei no ensino médio era bastante focada nesse aspecto e parecia um cursinho pré-vestibular. Era uma instituição que realmente tinha um alto índice de aprovação no PAS e no vestibular da UnB, mas era uma pena deixarem a formação de cidadãos remotamente lembrada. Gincanas e feiras culturais ou de ciências não eram feitas.

Lembro-me de ter uma boa convivência com meus colegas de sala, e ainda trazer resquícios do meu tempo de bagunceira. Lembro-me também do choque cultural pelo qual passamos eu e minha irmã. Conversávamos sempre sobre as diferenças das pessoas de Brasília e de Teresina, e descobríamos novidades juntas como ponta é na realidade grafite, o grafite aqui chamam de lapiseira, e a lapiseira tem o nome apenas de apontador. Algumas gírias e expressões diferentes sentidas até por nossos primos quando nos encontrávamos nas férias. Foi ruim no começo, mas foi diferente, rico e curioso.

Ao longo da minha trajetória escolar nunca avaliei o porquê de estar numa instituição escolar “X” ou “Y”, estudar tais disciplinas; não me recordo de questionar a veracidade das informações trazidas pelos professores e muito menos a utilidade delas para a minha vida. Acredito que por estar acostumada a sempre frequentar tal espaço, querendo ou não, havia me habituado àquilo sem nunca imaginar nem questionar o porquê. Meus pais levavam-me desde criança e a escola fazia parte das minhas obrigações. Já um pouco maior, na adolescência, eu pensava em estudar para garantir um bom emprego, mas reduzia-se a isso. Na minha concepção de mundo, parávamos de estudar após a universidade, só então éramos inseridos no mercado de trabalho, e nunca mais estudaríamos de novo. Liberdade... Eu aguardava ansiosamente por esse fim triunfal. Só na universidade descobri o prazer de estudar e a importância de manter a mente em constante trabalho de estudo.

Sempre me interessei em estudar o comportamento humano, tentar entender e quem sabe desvendar os mistérios desta parte fantástica do nosso organismo que é o cérebro. Quis por muito tempo estudar psicologia, mas ao final do ensino médio após uma conversa com a mãe de uma amiga minha, hoje falecida, decidi pela pedagogia, uma vez que a minha intenção era voltar a minha formação para a educação. Até hoje sou muito grata a mãe dessa minha amiga que compreendeu meus anseios e orientou-me

a cursar pedagogia. Eu teria perdido tempo estudando psicologia, ou talvez nem tivesse passado no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília e fosse cursar pré-vestibulares para tentar passar em psicologia e depois descobrir que não era o que eu realmente queria. Anos passariam. Graças a ela fiz a escolha certa e de primeira! Adorei o curso, e adoro a área educacional.

No início do curso era tudo fantástico. Novidades e novidades. Passei a observar o mundo no qual eu vivia, as pessoas ao meu redor, minha relação com a natureza, as formas de comunicação dos homens, tudo o que acontecia no planeta, enfim, ampliei meus horizontes, e passei a me reconhecer como ser pensante e com potencial de mudar a realidade vivida. A vida parecia finalmente encontrar um sentido.

Eu adorava tudo o que eu estudava e todos os professores, até mesmo os odiados por todos. Todos me proporcionavam experiências únicas. Me senti tal qual uma esponja, absorvendo tudo ao meu redor. A UnB é fascinante.

Em um determinado momento da minha graduação, senti a necessidade de maior proximidade com a área que eu tanto ouvia falar, lia, discutia em sala e pretendia atuar. Eu queria penetrar naquela realidade e não mais me restringir a falar dela. Comecei então um estágio numa escola particular do Guará. Foi muito frustrante. A escola era muito desorganizada e meu sonho de “escola perfeita” desmoronara. Eu não via possibilidades de ação visando mudanças no cargo que eu ocupava (estagiária) e nem estava interessada em galgar cargos superiores para tentar tais mudanças que eu julgava necessárias. O que eu queria mesmo era distância daquele lugar. Tinha algumas recompensas, eu adorava ver o progresso dos “meus” pupilos, mas era muito desgastante.

Em seguida, trabalhei em outra instituição também particular, comparada a anterior muito melhor em vários aspectos. Como era bem próxima a minha residência, até hoje encontro alguns pais, alunos e professores com os quais convivi, e é sempre um encontro agradável. Sempre me assusto ao ver como estão grandes os meus pequeninos... Essa instituição foi a primeira a carimbar a minha carteira de trabalho registrando o período de meu estágio. Até hoje revivo essa alegria ao ver a única anotação em meu documento.

Desde que completei meus 18 anos, sempre fiz concursos públicos por pressão do meu pai, mas nunca estudei realmente para nenhum deles e nem via importância em ser

aprovada, afinal, eu queria trabalhar em escolas e não no Metrô, Caesb, Ministério da Cultura ou qualquer outro lugar para os quais prestava concurso. Até que foi lançado o edital do Banco do Brasil. Meu pai aposentou-se nessa instituição após 36 anos de trabalho. Meu irmão, a quem eu era muito ligada, ainda morava em Teresina, havia ficado com meus avós, e eu sentia muita falta dele. Chorei muito, diversas vezes assim que nos mudamos. Meu pai insistiu para eu fazer o concurso e me empenhar em passar, seus argumentos foram os mais variados, mas um detalhe chamou-me a atenção: eu poderia solicitar transferência para qualquer cidade do Brasil... No meu mundo, eu imaginei que eu faria a prova, passaria, seria convocada, exigiria a minha transferência e começaria a trabalhar. Detalhe que tudo isso em no máximo dois meses.

Eu queria ficar perto do meu irmão novamente, mas não queria sentir os 40°C da minha cidade. Pensei em Fortaleza. Maravilhoso não? Ao longo da minha infância, sempre viajei com toda a minha família, primos, tios e avós para Fortaleza nas férias e feriados. Só guardo boas lembranças daquela cidade. Meu pai disse que pediria transferência também e iríamos todos morar lá. Resultado: empolgação. Dediquei-me como nunca havia feito na vida para nada e fui aprovada no certame do Banco do Brasil (a segunda a fazer um registro em minha carteira de trabalho, que até hoje se conserva nova). Já estou com três anos completos nessa instituição, e ainda em Brasília. Por diversos motivos.

Até outro dia eu tinha dúvidas a respeito do que eu faria com meu curso de pedagogia, de como eu iria aproveitá-lo no campo profissional, uma vez que eu estava bem mais interessada no meu trabalho no banco do que havia ficado nas escolas anteriormente. Vivi um período de desleixo com o curso por não achar aplicáveis as teorias que estudávamos e com as quais eu simpatizava. Acabei demorando muito mais tempo do que realmente seria necessário para concluir o curso.

Até que eu descobrir que sem dúvidas tudo o que eu vivi dentro da UnB e em especial da faculdade de educação foi de fundamental importância na formação da Daniela que eu sou hoje. Nossa, e como. Tudo o que estudei servia para a profissional que agora estava trabalhando no Banco do Brasil, e percebi que existiam temáticas que eu ainda não havia discutido com o foco numa empresa. Agradeço a Deus por ter escolhido esse curso mesmo sem muita consciência e empolgação com a escolha e ter me identificado bastante.

Já no banco, decidi que não trabalharia em escolas. Preferia o meu salário, as minhas regalias, e minhas dificuldades e aprendizados no novo campo de atuação do que nas escolas em que trabalhei. Outro dia conversando com uma colega, ela disse que fez essa escolha por não ter vivenciado a realidade de uma instituição pública... Até hoje reflito sobre isso, mas não pretendo voltar às escolas. Bom, pelo menos por enquanto.

Com o findar do curso e a necessidade, cercada de receios e medos, de escrever a monografia, comecei a pensar na possibilidade de unir a minha formação acadêmica com o meu trabalho. Eu descobri os espaços nos quais pedagogos atuam em empresas e queria encontrar o meu como pedagoga do Banco do Brasil.

Em 2009, cursei a disciplina Avaliação das pessoas com necessidades especiais, com Edeilce Buzar, e através das discussões sobre as avaliações nessa área, reparei na importância do ato de se avaliar, e principalmente em como ele é feito, por quem, para que, baseado em que... E foi nessa disciplina que tornei a me interessar pelo meu curso.

Depois, cursei Seminário Final de Conclusão de Curso, disciplina da qual fui obrigada, ainda bem, a sair com o meu pré-projeto de monografia pronto, e recebi várias orientações de Cláudia Dansa inclusive de quais professores poderiam ser meus orientadores dentro da temática escolhida. Foi muito bom porque sempre fugi dessa responsabilidade e não tinha a menor vontade de cumpri-la, e dessa vez não tinha para onde correr. Foi o melhor para mim.

Comecei praticamente copiando a estrutura de uma colega, já que eu não fazia ideia do que seria meu tema. Todavia, com as discussões contínuas a respeito dos projetos, e com a professora questionando sempre o que eu queria saber sobre o banco, que elo eu havia descoberto e sobre o qual queria discorrer, lembrei-me dos processos de avaliação pelos quais nós funcionários do banco somos submetidos ao concluirmos cada curso. As perguntas são padronizadas, muitos colegas respondem sem compromisso, alguns cursos parecem ter sido elaborados há anos e nunca terem passado por uma reestruturação... Esses *insights* e vários outros despertaram em mim a vontade de conhecer como toda a estrutura de estudos existente hoje no banco foi constituída, quais os objetivos do banco com tantos treinamentos, como as avaliações desses cursos podem contribuir com a melhoria deles mesmos e principalmente, como eu poderia fazer parte de todo esse processo.

A minha monografia é um elo entre a minha área de estudo e o meu trabalho. Até outro dia eu não sabia como ia começar e muito menos terminar essa experiência. Hoje, ao final do curso, tenho praticamente um projeto de trabalho disfarçado de monografia, oriundo do desejo de mudança despertado em mim desde o início da minha graduação.

Estou muito ansiosa para ver o meu trabalho de conclusão de curso pronto e mais ainda pra vê-lo ter utilidade dentro da minha empresa. Para mim tem sido muito importante esse processo principalmente para me ajudar a delimitar qual espaço eu quero ocupar dentro da minha empresa, e o que eu quero para a minha vida.

Introdução

As mudanças na economia provocadas pelo capitalismo culminaram num processo de reestruturação produtiva da década de 1970. Buscava-se aumentar os lucros através da melhoria nos processos de produção, que exigiam cada vez mais qualificação dos trabalhadores.

A formação nas universidades tradicionais já não se mostrava mais eficiente ao ponto de preparar os trabalhadores para o efetivo exercício de suas funções dentro do mercado. Não que elas estivessem diminuindo a sua qualidade, a questão é que as empresas precisavam que seus empregados tivessem conhecimentos específicos, inerentes a determinada atividade, e isso só foi possível através da criação das universidades corporativas; instituições que, segundo Brandão (2006), implementam programas de capacitação tendo em vista os objetivos da instituição, garantindo-lhe assim melhores resultados. As universidades corporativas surgem como a solução ao trazer a formação como estratégia para o atingimento dos objetivos organizacionais.

Entretanto, não é suficiente apenas ministrar os treinamentos, faz-se necessário conhecer os impactos do uso dos conhecimentos adquiridos pelos funcionários no desempenho da instituição (PILATI, PORTO & SILVINO, 2009), e também os fatores que estão atrelados a esse uso. (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001). É necessário avaliar constantemente os treinamentos para saber se o nível de conhecimento disponibilizado e adquirido está de acordo com o exigido pela instituição, influenciada pelo mercado. Nesse contexto, a avaliação surge como estratégia de gestão.

O foco deste trabalho é a avaliação de cursos feita em uma grande instituição financeira do Brasil. Serão discutidos seus critérios, bases conceituais e uso de resultados. Bem como serão discutidos os diversos tipos de avaliação.

A instituição em questão é uma empresa de capital misto fundada em 12 de outubro de 1808, que a partir de 1965 começou a investir na capacitação de seus funcionários através da sistematização de cursos e elaboração de programas educacionais. Atualmente, ela dispõe de pouco mais de 200 cursos sendo que desses 80 são presenciais, 120 são auto instrucionais. Os materiais são disponibilizados em forma de apostilas im-

pressas ou digitais, e várias mídias são utilizadas, vídeo conferências, áudio conferências, internet, intranet dentre outros recursos para a realização dos cursos. Os educadores são escolhidos prioritariamente dentro do quadro de funcionários da própria instituição através de um processo seletivo dividido em etapas classificatórias e eliminatórias.

Aproximadamente no ano de 2000, a instituição financeira começou a avaliar os cursos disponibilizados aos seus funcionários objetivando comprovar que os investimentos feitos nesse setor têm trazido resultados positivos para a empresa, tendo em vista o seu planejamento estratégico. Há também o intuito de gerar informação a ser trabalhada visando melhorar os cursos disponibilizados.

Justificativa

O presente trabalho foi elaborado por uma formanda do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, no ensejo de identificar em seu local de trabalho o espaço ocupado pelos profissionais da área de educação, para assim visualizar e compreender melhor como funciona a teoria na prática e poder encontrar o seu espaço dentro da empresa utilizando os conhecimentos e experiências adquiridos em sua graduação.

Esse vínculo pareceu não existir até o contato da formanda com a pedagogia empresarial já no quarto semestre de seu curso. Do que ela trata? Fica aqui, para os futuros pedagogos e a quem mais possa interessar, a oportunidade de conhecer mais detalhadamente um dos campos de atuação do pedagogo: uma empresa. Estes espaços existem em abundância no mercado e por vezes são ocupados por profissionais de outras áreas que não foram adequadamente preparados para assumir essas funções.

Este trabalho tem o intuito de servir como fonte de pesquisa e discussão sobre o uso de resultados de avaliações institucionais e de cursos, além de contribuir com as reflexões a cerca das práticas avaliativas em quaisquer espaços.

Além desses proveitos, a instituição que serviu como campo de pesquisa fornecendo as informações necessárias a estas análises, tem a oportunidade de rever suas práticas avaliativas refletindo sobre o seu embasamento conceitual através dos comentários e críticas aqui expostos.

Metodologia

O presente trabalho desenvolve-se dentro do conceito de pesquisa social exploratória para Gil (2010), ou seja, pesquisas que visam “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, e tem como objeto de investigação o uso dos resultados das avaliações dos cursos do banco buscando verificar qual efeito tem as avaliações para o próprio curso e para a instituição. Vinculados a esse objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Buscar a concepção de avaliação que orienta os processos avaliativos dos cursos;
- Analisar a forma como os gestores utilizam os resultados na gestão acadêmica dos cursos e
- Analisar o impacto do uso desses resultados na instituição.

Para tal, o estudo de caso em questão vale-se de entrevistas por pautas, ou seja, entrevista conduzida através de conteúdos relacionados entre si, na qual o entrevistador conduz a entrevista deixando o entrevistado falar livremente sobre o tema (GIL 2010), metodologia aplicada com o gerente responsável pelo setor de elaboração das avaliações dos cursos e com o gerente responsável pela elaboração dos materiais disponibilizados para a realização dos cursos; e também de análise documental, ou seja, análise de documentos como relatórios, tabelas, reportagens (GIL 2010) dos seguintes documentos: Proposta Político-Pedagógica da instituição, Relatório Anual e Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho, de onde se obteve informações complementares as entrevistas; e por fim a pesquisa bibliográfica, ou seja, consulta a livros e artigos, (GIL 2010); e análise de conteúdo que fundamentaram os conceitos expostos no decorrer dos capítulos.

O trabalho divide-se em três capítulos, com subdivisões em cada. No primeiro capítulo são elencados os diversos conceitos de avaliação segundo o seus objetivos, momentos, níveis e agentes; e são discutidas as suas dimensões, princípios e finalidades.

O segundo capítulo discorre sobre o surgimento e a finalidade das universidades corporativas tendo como pano de fundo as mudanças na produção dentro do sistema

capitalista; e detalha a instituição financeira objeto desse estudo, sua universidade corporativa e suas concepções de avaliação.

Por fim, no terceiro capítulo é detalhado um curso disponibilizado pela instituição, são apresentados os dados coletados através da análise documental e das entrevistas, confrontando-os com os conceitos trazidos nos capítulos anteriores, para discutir sobre as avaliações nessa empresa, seus fundamentos teóricos e suas práticas, situando essas ações dentro da universidade corporativa.

Capítulo I – Avaliação

1.1 – Os conceitos e características das avaliações

O tema avaliação educacional vem sendo alvo de discussões desde que o termo foi citado pela primeira vez em 1930 por Tyler (ARREDONDO, 2009, p. 31). Nessa época, começou-se a pensar na educação como um processo capaz de produzir mudanças nos alunos. Assim, a avaliação era a ferramenta utilizada para medir o grau de consecução dos objetivos previamente estabelecidos.

Até esta data, o conceito de avaliação não havia sido vinculado ao termo educação. Ela era utilizada apenas na aplicação de testes individuais ou coletivos guiados pelos conceitos da psicologia comportamental de Skinner e Watson, com o foco em identificar as diferenças individuais. A partir de 1930, vários estudiosos passaram a debater sobre o assunto.

Na década de 60, a avaliação amplia seus horizontes, passando a não somente focar no aluno, mas na escola em sua totalidade. Entrou em pauta a avaliação do professor, dos materiais, das metodologias. Essa visão surgiu nos Estados Unidos diante do descontentamento do país frente aos recursos destinados às escolas públicas, sem que houvesse resultados positivos.

Em 1963, Cronbach define avaliação como “compilação e uso de informação para tomada de decisões”, ou seja, não adianta apenas coletar dados, faz-se necessário interpretá-los e utilizá-los de forma proveitosa. Também nessa década, através da definição de Scriven, é que surge o primeiro conceito de avaliação que se aproxima da chamada hoje avaliação formativa: “processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo que se avalia (dos resultados)”, ou seja, o intuito é perceber o progresso do pupilo; a referência utilizada é o ponto de partida do próprio aluno e não uma meta previamente estabelecida. Esse debate se estende durante toda a década de 70.

Na década de 80 são disseminados vários modelos de avaliação baseados nos conceitos anteriormente debatidos, e divididas basicamente em avaliações quantitativas e qualitativas. Ambas buscam traduzir a aprendizagem obtida. A primeira, na forma de

números (7, 8, 9, 10), e a segunda, de forma nominal (apto, não apto, aprovado, reprovado). (ARREDONDO, 2009, p. 46).

A partir da década de 90 em diante, ampliaram-se e aprofundaram-se os debates sobre avaliação e seus diferentes usos, principalmente sobre avaliações formativas, também chamadas de globalizadas, integradoras e diferenciadas. (ARREDONDO, 2009, p. 33)

Um conceito mais contemporâneo é o de Freitas (2009, p. 78), que trata a avaliação educacional como “um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual... Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados”.

De modo geral, pode-se dizer que as avaliações “buscam identificar a distância em relação ao alvo” (BELLONI, 2003 p. 15), ou seja, em que ponto se está e o que ainda falta para atingir o esperado.

As variações da concepção de avaliação ao longo das décadas mostra a dificuldade em definir no que consiste uma avaliação no âmbito educacional. E tão importante quanto discutir sobre e conhecer os conceitos de uma avaliação, é primordial conscientizar-se de que todo e qualquer processo avaliativo é norteado por critérios que tem como base concepções de educação, aprendizagem, sociedade. (BELLONI, 2003).

Worthen (2004, p.35), de maneira simples, como ele mesmo coloca, define avaliação como a “determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação... é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios.”.

Ristoff (2005, p.46), de forma mais ampla, coloca que:

A palavra avaliação contém a palavra “valor” e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa. [...] quando, por exemplo, organizamos um instrumento de avaliação do desempenho docente, e este instrumento põe perguntas, há sempre um valor desejado e indesejado subjacente a cada uma destas perguntas. Quando perguntamos, por exemplo, se o professor apresentou plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. [...] Estas são as formas mais escancaradas de apresentar o que muitas vezes se disfarça, se insinua e se espalha como neutro, mas a avaliação não é neutra como não é neutra ou desinteressada a linguagem. O que temos que assumir

com toda honestidade e franqueza é que há valores que prezamos e que queremos que se instalem...

Ele também aprofunda todos esses conceitos de avaliação, ao elencar os sete princípios que nortearam o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), e que, segundo o autor, explicam a enorme aceitação que teve o programa. São eles:

- Globalidade;
- Comparabilidade;
- Respeito à identidade institucional;
- Não premiação ou punição;
- Adesão voluntária;
- Legitimidade, e
- Continuidade.

O princípio da *globalidade* consiste em avaliar todos os aspectos e atividades da instituição buscando ter uma visão completa dela. O autor ressalta que não importa onde se começa, o importante é que o todo seja avaliado, os serviços, o ambiente físico, a organização do poder, o relacionamento entre os atores da instituição enfim, que nenhum elemento deixe de ser avaliado, uma vez que caso isso ocorra há uma probabilidade de se obter resultados distorcidos.

O princípio da *comparabilidade* diz respeito às metodologias utilizadas para obtenção dos resultados. O autor cita como exemplo a evasão de alunos. Algumas universidades quando apresentam seus índices de evasão, incluem nessa categoria os alunos que foram transferidos para outra instituição, enquanto outras universidades não incluem esse número na categoria evasão, mas em outra categoria qualquer. Dessa forma, é necessário que sejam estabelecidos indicadores e metodologias claros e definidos para garantir um mínimo de uniformidade. A uniformidade possibilitará a comparação dos resultados e consequentemente uma melhor visão dos progressos ou retrocessos da instituição. O autor frisa que o intuito não é o de promover um ranqueamento, mas sim o de facilitar o autoconhecimento da instituição. E o princípio do *respeito à identidade institucional* vem como complemento para reforçar a ideia de uma avaliação que contemple as características próprias da instituição, auxiliando-a a enxergar o que ela é hoje e o que ela pretende ser.

O quarto princípio, diz respeito a *não vinculação dos resultados da avaliação a premiações ou punições*. Mais uma vez o autor ressalta a função de autoconhecimento da avaliação, e rejeita o seu uso para classificações. Muitos defendem a premiação como incentivo e a punição como represália, mas o sucesso ou insucesso é decorrente de uma série de fatores encadeados, e desconsiderar a existência de todos eles premiando ou punindo, pode ser até perigoso.

O quinto princípio, *adesão voluntária*, se explica facilmente com estas palavras do autor: “a ideia é vencer convencendo e não impondo”. A partir do momento em que se instaura a consciência de que avaliar é necessário, todas as instituições buscarão criar uma cultura avaliativa (hábito de avaliar frequentemente e continuamente), como o que ocorreu com as Instituições de Ensino Superior (IES) que adeririam ao PAIUB.

A adesão voluntária garante *legitimidade* política à avaliação, mas é necessário que haja também legitimidade técnica através da construção de indicadores adequados capazes de fornecer informações que efetivamente traduzam a realidade, para que o resultado represente o que realmente existe e até mesmo para possibilitar a aplicabilidade do princípio da comparabilidade.

Por último, Ristoff (2005) cita o princípio da *continuidade* que, como o próprio termo já diz, consiste na continuidade da avaliação, diz respeito à sua frequência. O que também dará subsídios para a comparabilidade dos dados e proporcionará a instalação da cultura de avaliar.

Identificar os princípios de uma avaliação, seus fundamentos e critérios ajuda a perceber com maior facilidade o direcionamento da avaliação de acordo com a finalidade que será dada às informações coletadas, seja o caráter formativo ou somativo da avaliação.

1.2 – Os tipos de avaliação e o uso de seus resultados

As avaliações recebem uma diversidade de adjetivos como: interna, externa, quantitativa, qualitativa, global, formativa, somativa, normativa, parcial, dentre outros, conforme a tabela abaixo, extraída de ARRENDONDO (2009, p.60).

Segundo o momento		
Inicial	Processual	Final
Segundo a finalidade		
Diagnóstica	Formativa	Somativa
Segundo sua extensão		
Global	Parcial	
Segundo a origem dos agentes avaliadores		
Interna	Externa	
Segundo seus agentes		
Autoavaliação	Heteroavaliação	Coavaliação
Segundo seu tipo		
Normativa	Criterial	

Entretanto, para atingir os objetivos deste trabalho, faremos apenas a distinção desses conceitos, e dedicaremos maior espaço para a discussão das diferenças entre o caráter formativo e somativo das avaliações.

Além de todas essas classificações de avaliação, variando de acordo com sujeitos da avaliação, seus objetivos, finalidade, momento, Worthen (2004) acrescenta dois tipos de avaliação não citados na tabela apresentada por Arredondo (2009), mas que são interessantes para este trabalho: as avaliações formais e informais.

As avaliações informais são as avaliações feitas por qualquer ser humano ao longo de sua vida, ao escolher o prato para pedir num restaurante, a escola de seus filhos, o filme que vai assistir e outras escolhas mais. “A avaliação informal ocorre sempre que uma pessoa opta por uma entre várias alternativas existentes sem antes ter coletado evidência formal do mérito relativo dessas alternativas.”, e dessa forma, ele nos lembra de que avaliar é uma atividade inerente ao comportamento humano.

Em contraposição a esse conceito, ele mostra a avaliação formal como uma avaliação “estruturada e pública, e que as opções se baseiam em esforços sistemáticos para definir critérios explícitos e obter informações acuradas sobre as alternativas (possibilitando com isso a determinação do valor real das alternativas).”.

Worthen (2004) traz também os conceitos de avaliação externa e interna de forma simples e clara. Avaliação interna é aquela realizada por integrantes do programa ou

instituição objeto da avaliação; e avaliação externa é realizada por agentes que estão fora do contexto avaliado.

Esses dois tipos de avaliação têm suas vantagens e desvantagens. Por um lado, quem participa do programa ou do cotidiano da instituição, possui maior conhecimento sobre o objeto avaliado do que alguém que está fora dessa realidade. Por outro, quem faz parte do objeto avaliado pode estar envolvido com ele a ponto de não conseguir ser objetivo na avaliação, fazendo assim uma avaliação tendenciosa. Há que se considerar também que por vezes esse avaliador interno não tem consciência dos fundamentos e critérios da avaliação que está conduzindo, uma empresa especializada em condução de processos avaliativos, por exemplo, provavelmente domina técnicas e aspectos da avaliação que agentes internos podem não ter. Todos esses aspectos devem ser considerados no momento em que a avaliação é planejada, e preferencialmente, devem ser aplicadas ambas as avaliações. (ARREDONDO, 2009)

Quanto ao momento em que a avaliação é realizada, ela pode ser considerada como inicial, processual ou final. Avaliação inicial é aplicada no início da atividade educativa, ou no momento em que ela sofre alguma alteração. Consiste basicamente num processo de coleta de dados e informações que subsidiarão as estratégias a serem adotadas pelo educador ao longo do processo, uma vez que ele conhecerá seus educandos a partir da avaliação.

A avaliação processual, como o próprio termo sugere, é aquela conduzida ao longo de todo o processo educativo, fornecendo dados sobre o desempenho dos educandos tendo em vista os objetivos de tal atividade. Ela é muito similar a avaliação formativa, segundo Arredondo (2009), por ter o objetivo de acompanhar constantemente o aprendizado possibilitando intervenções para que se chegue à aprendizagem desejada. Pode ser utilizada para acompanhar cada aluno individualmente, a turma inteira e até mesmo a instituição. Dependerá do nível de abrangência da avaliação, que serão explicitados no próximo item deste capítulo.

A avaliação final por sua vez, é aquela aplicada após determinado período no qual os educandos deveriam ter obtido um grau específico de conhecimento, ou seja, deveriam atingir os objetivos daquela ação educativa. Ela possui finalidade somativa, ou seja, visa verificar se os objetivos propostos para tal atividade foram atingidos. Diferente da processual/formativa, ela é pontual e tem a função de estabelecer um juízo de valor sobre o percentual de atingimento dos objetivos. Essa finalidade somativa da avaliação será melhor discutida a diante.

Quanto a sua extensão, as avaliações podem ser divididas em globais ou parciais. Global é quando ela avalia todos os componentes do aluno, programa, instituição; ciente de que uma alteração em algum dos componentes avaliados exerce influência sob os demais. Foi citada no item anterior como um dos fundamentos do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), garantindo-lhe ampla aceitação e confiança. Parcial é quando objetiva avaliar somente algum componente específico, ou alguns, separadamente. Pode ser aplicada sobre um tema específico ou algum bloco de matérias.

Dependendo dos agentes envolvidos, as avaliações podem ser classificadas em auto avaliação, heteroavaliação ou coavaliação. Auto avaliação é aquela na qual o avaliador e o avaliado são a mesma pessoa. Normalmente proporciona uma autorreflexão através de um questionário que conduza o avaliado a pensar sobre o atingimento dos objetivos propostos. Já a heteroavaliação, é conduzida por outra pessoa que não seja o avaliado. E, por fim, a coavaliação é aquela em que os atores são ao mesmo tempo avaliadores dos demais, e avaliados por eles.

As avaliações podem ser ainda consideradas normativas ou criteriosais. A normativa é aquela na qual se busca comparar resultados tendo como referência uma determinada norma. No âmbito educacional, ela é comumente utilizada, mas nem sempre a mais adequada. (ARREDONDO, 2009) A avaliação criterial, por sua vez, é aquela na qual os objetivos/critérios são claramente definidos no início do processo educativo, para que o processo avaliativo também seja claro e gere informações que auxiliem no avanço do educando.

Quanto à finalidade da avaliação, ela pode ser classificada como: diagnóstica, formativa ou somativa. Avaliação diagnóstica é aquela aplicada com o intuito de conhecer a realidade, ou o contexto; por exemplo, no início do ano letivo o professor quer conhecer a sua turma para melhor trabalhar os conteúdos, para isso ele realiza uma avaliação com o intuito de mapear o seu público-alvo. (ARREDONDO, 2009) Pode-se perceber que devido a sua finalidade ela pode ser empregada no momento inicial do processo educativo, o que retoma o conceito de avaliação inicial.

A avaliação somativa baseia-se num exemplo, um molde, uma norma e compara o resultado alcançado com o resultado esperado, ou seja, o padrão. O intuito é o de comparar os resultados obtidos entre os avaliados, e através de classificações e /ou rankings, selecionar o melhor. Segundo Arredondo (2009), o conceito está centrado na comparação. E para Belloni (2003), esse tipo de avaliação pode ser utilizado facilmente para

estimular a competitividade, tão presente no mundo capitalista atual, e culmina em processos de hierarquização. Arredondo (2009, p.59) ratifica o que diz Belloni acrescentando que “... suas decisões têm implicações administrativas, de promoção, certificação, ou graduação”.

A avaliação formativa, por sua vez, busca através da comparação entre desempenho alcançado e esperado, identificar os progressos realizados, as dificuldades encontradas e o ponto onde a aprendizagem cessou para localizar as causas e extingui-las, proporcionando assim, a aquisição de novos conhecimentos. (BELLONI, 2003) Uma avaliação formativa não pára na avaliação dos resultados, busca compreender os fatores que interferem na aprendizagem, e busca adaptar atividades de ensino-aprendizagem às características individuais de cada pupilo. (ARREDONDO, 2009)

Num primeiro momento, busca-se trazer elementos que propiciem o autoconhecimento da instituição e/ou aluno (quem for o objeto avaliado) para auxiliar a enxergar seus pontos fortes e suas lacunas, e a partir desse conjunto de informações, fornecer subsídios para a intervenção. A ação é a característica principal da avaliação formativa. (BELLONI, 2003) Ela é voltada para a transformação, para a construção da qualidade e consequente melhoria do aluno, da instituição e da sociedade. A mudança é o seu foco. O objetivo não é selecionar os melhores, mas criar condições para que todos atinjam esse patamar.

Segundo Arredondo (2009):

A informação que a avaliação fornece sobre o processo de ensino-aprendizagem facilita, por um lado, analisar os motivos que provocam os avanços ou os bloqueios do aluno na aprendizagem e, por outro lado, serve para que o estudante tome consciência das estratégias que lhe são mais adequadas em seus estudos. Em consequência, conduz a arbitrar as medidas ou apoios mais adequados para que os alunos melhorem a qualidade de sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, permitem revisar e regular os diversos fatores que interagem e intervêm no processo de aprendizagem: as características do aluno, a especificidade da tarefa, a metodologia utilizada etc. (p. 55).

Worthen (2004) apresenta um quadro, conforme segue, com as diferenças entre as avaliações formativas e somativas, onde ele coloca o objetivo de ambas sendo “determinar valor ou qualidade”, entretanto com usos distintos: a formativa para “melhorar o programa” e a somativa para “tomar decisões sobre o futuro do programa ou sobre sua adoção”.

	<i>Avaliação formativa</i>	<i>Avaliação somativa</i>
Objetivo	Determinar valor ou qualidade.	Determinar valor ou qualidade.
Uso	Melhorar o programa.	Tomar decisões sobre o futuro do programa ou sobre sua adoção.
Público	Administradores e equipe do programa.	Administradores e/ou consumidores potenciais ou órgão financiador.
Quem faz	Basicamente avaliadores internos com o apoio de avaliadores externos.	Avaliadores externos com o apoio, em certos casos, de avaliadores internos.
Principais características	Gera informações para que a equipe do programa possa melhorá-lo.	Gera informações para que a equipe do programa possa decidir por sua continuidade ou os consumidores por sua adoção.
Foco	Que informações são necessárias? Quando?	Que evidência é necessária para as principais decisões?
Objetivo da coleta de dados	Diagnóstico.	Tomada de decisões.
Medidas	Às vezes informais.	Válidas e confiáveis.
Frequência da coleta de dados	Frequente.	Não frequente.
Tamanho da amostra	Em geral pequeno.	Em geral grande.
Perguntas feitas	O que tem funcionado? O que precisa ser melhorado? Como pode ser melhorado?	Quais foram os resultados? Quem participou? Em que condições? Com que treinamento? Quanto custou?

Worthen (2004, p. 46 e 47) cita ainda, dois exemplos para facilitar a compreensão desses dois conceitos:

“Durante a implementação de um programa de gestão de qualidade total (GQT) numa empresa, uma avaliação formativa começaria estudando o clima e a cultura organizacionais para determinar que aspectos desse clima facilitariam a implementação da GQT e quais deles criariam barreiras ao êxito. À medida que o programa se desdobrasse, uma avaliação formativa examinaria as interações de grupos de GQT, as questões que eles preferem discutir, os métodos que usam e a aceitação de suas recomendações. Essas informações poderiam ser usadas para melhorar o treinamento de GQT dos empregados, a estruturação dos grupos e as questões a ser tratadas.”

E para exemplificar a avaliação somativa: “Para decidir se o programa de GQT deve continuar, o diretor da empresa pode solicitar ao avaliador que determine o grau em que a GQT aumentou a produtividade da empresa e o moral dos empregados.”.

O autor complementa que os dois tipos de avaliação tem públicos diferentes e, portanto, não devem ser excludentes uma a outra, mas sim complementares e utilizadas em momentos diferentes, uma vez que a avaliação formativa leva a decisões sobre o desenvolvimento do programa e a somativa a decisões sobre a continuidade dele. E alerta: “A avaliação feita somente quando um programa já está perto da conclusão pode simplesmente chegar tarde demais para trazer algum proveito”.

Resumidamente, a diferença entre essas duas avaliações, somativa e formativa, é o momento no qual elas são aplicadas e principalmente os seus usos: na primeira funcionar como mecanismo de seleção identificando o que chegou mais próximo dos objetivos pré-estabelecidos; e na segunda identificar o progresso realizado independente de onde se iniciou, para intervir visando o contínuo progresso do avaliado. Os fins definirão as metodologias aplicadas para avaliar.

Essas considerações podem deixar a impressão de que as avaliações formativa e somativa usadas de forma complementar são possíveis de ser aplicadas. Não que seja difícil, mas existem alguns obstáculos costumeiros. (BELLONI, 2003) Um deles é a pobreza conceitual, que consiste na insuficiência de conceitos que esgotem todos os aspectos da aprendizagem, dificultando assim a elaboração de instrumentos de avaliação e até mesmo a interpretação dos dados obtidos.

Outro obstáculo citado por Belloni (2003) é o receio dos professores em mudar as suas práticas. Isso é perfeitamente compreensível. Ora, o profissional detém o conhecimento de estratégias para interferir na aprendizagem de seus alunos, ele conhece as suas possibilidades de ação e os resultados que pode obter. Alterar todo o fundamento da prática do professor lhe traz um sentimento de insegurança.

Encontra-se ainda algumas representações sobre avaliações, papel do aluno e do professor que acabam se tornam empecilhos. Em se tratando de aprendizagem, existe a ideia de que um bom professor quando ensina, seus alunos aprendem. Entretanto há de se refletir sobre a individualidade de cada aluno, e que, portanto, não basta apenas localizar o aluno numa escala, há de se procurar estratégias diversificadas para a aprendizagem. Afinal, o papel do professor é fazer com que todos os alunos aprendam.

E por último, a existência de fatores inibidores, como a vinculação da avaliação a premiações ou punições (aprovação/reprovação, presentes/castigos). As avaliações, quando se distanciam desses propósitos, parecem não ter razão de ser, algo já criticado também por Ristoff (2005), uma vez que ela deveria ser vista como instrumento de a-

ção, indicando as metodologias que não tiveram êxito, ou seja, não resultaram em aprendizagem, para então alterá-las ou adaptá-las.

1.3 – Os níveis de avaliação

As avaliações sejam elas formativas, somativas ou diagnósticas, podem ser classificadas em três níveis, são eles: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de redes.

A avaliação da aprendizagem tenta mensurar o conhecimento adquirido pelo pupilo ao longo de sua trajetória discente. (FREITAS, 2009) Essa avaliação levanta inúmeras discussões tais como: quem detém o poder na hora de avaliar; como definir o momento exato para avaliar; se a avaliação deve ocorrer pontualmente ou ao longo de todo o processo de aprendizagem; se a avaliação acaba tornando-se um mecanismo de exclusão e seleção ou uma ferramenta a favor da aprendizagem. Todas essas discussões e questionamentos encontraram suas respostas nos conceitos de avaliação normativa, criterial, somativa e formativa, afinal, a forma de avaliar depende do que se considera aprendizagem (progresso ou atingimento de meta), ou seja, os conceitos e fundamentos da avaliação e do objetivo da avaliação, ou seja, a sua finalidade. Conforme foi citado no item anterior, “os fins definirão as metodologias aplicadas para avaliar”.

A avaliação institucional, como o próprio termo sugere, é a avaliação da instituição, e abrange todos os seus atores. Por exemplo, se tratando de escolas, inclui diretor, coordenação, metodologias, aprendizagem, professores, alunos, pais, colaboradores e demais funcionários, ou seja, todos os envolvidos com a escola. Segundo Belloni (2003), é “um processo sistemático de análise de uma atividade ou instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações”. Os critérios estabelecidos para avaliar dependem da finalidade dessa avaliação.

As avaliações de redes são as aplicadas em larga escala normalmente pelo poder público para avaliar as instituições nacionais e traçar um histórico da educação no país, para assim elaborar e direcionar melhor as políticas públicas. Elas contêm informações sobre os professores, condições de ensino, desempenho dos estudantes, funcionamento das instituições, ou seja, é uma compilação de dados a nível nacional ou estadual. Mais

uma vez entram na discussão as finalidades da avaliação para determinar o seu uso. Se formativa irá servir como uma base de dados para consultas, as instituições podem buscar exemplos de práticas bem-sucedidas, ou mesmo dicas e idéias, sem que haja o propósito da competição, premiação e/ou punição. Se a perspectiva utilizada for a somativa, mais uma vez abre-se espaço para classificações, o que não auxilia a identificar pontos fracos a serem melhorados, propósito das avaliações formativas.

Por fim, é importante compreender que independente do nível de abrangência das avaliações, elas podem ser de qualquer tipo apresentado na tabela de Arredondo, de acordo com as variáveis envolvidas.

O aparato teórico discutido e apresentado neste capítulo subsidiará a análise dos processos avaliativos e modalidades de avaliação presentes na instituição detalhada no capítulo seguinte.

Capítulo II – Universidade corporativa e seus processos de avaliação na instituição

Este capítulo tem como objetivo discutir o papel das universidades corporativas nas organizações empresariais, descrevendo a Universidade Corporativa da instituição estudada e os seus processos avaliativos.

2.1 – Universidade Corporativa: conceito e considerações

As crescentes mudanças no mundo globalizado, desde o início do capitalismo, sempre acarretaram na busca de mão-de-obra qualificada. Silva & Balzan (2007) colocam que com a instauração do neoliberalismo, a educação passou a ser colocada a serviço do mercado e em função dele. O papel das universidades passou a ser o de qualificar mão-de-obra para abastecer o mercado de trabalho.

A partir do momento que as universidades não conseguem suprir essa função exigida pela lógica neoliberal, a iniciativa privada passa a atuar também na educação para tentar qualificar profissionais que atendam à demanda do mercado. Muitas empresas, não encontrando o profissional que buscam no mercado, começaram a investir na qualificação de seu próprio quadro. Assim, começam a surgir as universidades corporativas, que através da educação corporativa tornam-se um diferencial competitivo para a empresa.

Brandão (2006, página 23) entende que:

“um dos principais objetivos da universidade corporativa é tornar o aprendizado um valor e uma atividade permanente no cotidiano empresarial, visando à formação de qualidade da força de trabalho. São programas de capacitação orientados para os objetivos da organização, de caráter intensivo e permanente, garantindo, além de resultados, uma linguagem comum, o que faz desses centros agentes de mudanças”.

Essa expressão, universidade corporativa, surgiu na década de 1980 nos Estados Unidos, para identificar as instituições de ensino criadas por empresas privadas com o intuito de complementar a formação de seus empregados. Essa ideia se difundiu no Brasil somente na década de 90, quando várias empresas começaram a se apropriar dessa modalidade de ensino. (SILVA & BALZAN, 2007)

Brandão & Guimarães (2001) complementam que as mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que culminaram num processo de reestruturação produtiva, ou seja, reorganização da lógica de produção, forçaram as empresas a modificar também o seu modelo de gestão para garantir uma vantagem competitiva.

Desde 1970, Taylor já falava na necessidade das empresas contratarem funcionários considerados competentes. Esse conceito hoje é compreendido como “a capacidade de uma pessoa gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais”, e essa capacidade está ligada a três dimensões: conhecimento (informação, saber o que), habilidade (técnica, saber como) e atitude (determinação, querer fazer) necessários à consecução dos objetivos da organização.

A partir do diagnóstico das competências essenciais à organização e das competências existentes nos seus recursos humanos, pode-se identificar as competências a serem desenvolvidas para um melhor desempenho organizacional do funcionário, e consequentemente da instituição. As universidades corporativas são criadas para preencher essas lacunas do saber dos funcionários, proporcionar-lhes meios de adquirir os conhecimentos e habilidades necessários e estimulá-los a tomar atitudes. O acompanhamento e avaliação desse processo se faz necessário para alimentar o próprio processo. Mudanças no mercado ou mesmo as competências já adquiridas geram a necessidade de aquisição de novas competências diferentes das adquiridas anteriormente, e até complementares a elas. (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001)

Resumidamente, é preciso manter o quadro funcional atualizado e desenvolver competências mínimas para que executem suas atividades. Entretanto, Pilati, Porto e Silvino (2009), apontam para a necessidade de ser comprovada essa teoria que vem sendo difundida e aceita como correta. É necessário conhecer os efeitos da capacitação no desempenho da organização, para saber se o treinamento é realmente justificável. Parte-se do pressuposto de que as ações educacionais proporcionam a aquisição das competências desejadas, e que melhorias na organização estão associadas ao uso das competências adquiridas no treinamento, no ambiente de trabalho.

De forma complementar, os autores colocam que o conceito de produtividade também deve estar claro, afinal, é preciso comparar resultados. Segundo eles existem dois tipos de medida da produtividade: a objetiva e a subjetiva. A objetiva é a que mostra em valores o que o trabalhador produziu, e a subjetiva incluem outras dimensões na mensuração, como o comportamento do funcionário durante a consecução de suas tarefas. Os autores se propuseram a mensurar a melhoria do desempenho ocupacional em função de uma capacitação. Para isso consideraram o conceito de produtividade objetiva, ou seja, o que o trabalhador produz efetivamente.

Em sua pesquisa realizada com egressos de um programa de pós-graduação (mestrado e doutorado) de uma organização, elaboraram um instrumento de coleta de dados que foi enviado via correio eletrônico para os funcionários. Através das respostas obtidas puderam constatar que os efeitos provocados no comportamento do trabalhador por meio do curso exerciam influência direta no desempenho do funcionário; e concluíram que as ações de capacitação impactam o desempenho do treinando. Corroborando o que os demais autores defendem.

Um ponto de crítica e discussão a respeito das universidades corporativas é o tipo de educação disponibilizada nesses ambientes, uma vez que o seu foco é puramente mercadológico e não há espaço para formação humanística, segundo Silva & Balzan (2007), que criticam o novo papel exigido das universidades, dentro da lógica neoliberal, de suprir o mercado. A universidade deixa de focar na formação de cidadãos preocupados com as necessidades da nação e com as melhorias que devem ser feitas na sociedade, para formar profissionais que pensam somente com o seu próprio sucesso no mercado de trabalho.

Outra preocupação de Silva & Balzan (2007) é a de salientar que as universidades corporativas devem ser vistas com papel de complementar a formação de seus funcionários através dos treinamentos, e jamais ser pensada como forma de substituir as universidades já existentes. Afinal, essas instituições não deveriam sequer levar o nome de universidade, uma vez que segundo a Lei 9.394/96 (que traz as Diretrizes e Bases da Educação) em seu artigo 52 conceitua as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (inciso I).

Já Brandão (2006) cita Eboli justificando o emprego dessa terminologia como crítica construtiva a escola por seu distanciamento da realidade empresarial, e também à empresa por sua prática imediatista na forma de usar o conhecimento. Outro autor cita ainda a utilização desse termo como forma de reforçar o valor da marca da empresa. Ao contrário dos autores citados em seu artigo, Brandão (2006) faz a distinção entre universidade tradicional e corporativa colocando que elas “atuam com naturezas distintas de conhecimentos, de objetivos e abordagens” complementando o que diz Silva & Balzan (2007).

2.2 – A universidade corporativa no setor bancário

O setor bancário passa por uma reestruturação produtiva significativa na década de 90; processo que se iniciou em meados de 70. Em nível mundial, os bancos passaram a ter maior relevância na economia de um país, e sua organização passa por um processo de mudança profunda. Até então, os bancos tinham uma limitação de produtos, trabalhando basicamente com investimentos e empréstimos; o que possibilitava a existência de grande número de instituições para atender mercados segmentados. Havia os bancos comerciais, de investimento, caixas econômicas dentre outros. (LARANJEIRA, 1997).

Consequentemente, a pequena diversidade de operações fazia com que seus funcionários se especializassem em determinada atividade, dessa forma as promoções ocorriam por tempo de serviço, uma vez que quanto mais tempo naquela atividade, maior conhecimento detinha o funcionário. Seguiu-se o modelo de gestão de Taylor: tarefas repetitivas e funções pré-estabelecidas para que os funcionários, habituados com aquela tarefa, diminuíssem seus erros e aumentasse a sua produtividade.

A fim de ampliar sua atuação no mercado, os bancos passaram a abranger o maior número de serviços e operações possíveis, tornando-se assim bancos múltiplos. A competição entre os bancos acirrava-se.

Para garantir maiores lucros, os bancos adotaram basicamente duas estratégias: aumentar sua base de clientes ou fidelizar seus clientes. Alguns bancos começaram ampliando sua base de clientes para depois fidelizá-los.

Se o foco era atrair clientes através de seus preços baixos e facilidades na prestação de serviços, os investimentos em tecnologia aumentam para acelerar o tratamento das informações. Essa lógica fazia com que a divisão de tarefas fosse bem definida, favorecendo a contratação em tempo parcial, menor exigência de escolaridade e menor preocupação com a formação de funcionários. Consequentemente era menor a expectativa da instituição com relação aos seus empregados, o que gerava baixa expectativa de carreira nos funcionários e baixo comprometimento com a instituição. Até então os investimentos em qualificação eram considerados gastos, os investimentos deveriam ser em grande parte em tecnologia.

As instituições financeiras, que enxergavam maior lucratividade e produtividade na conquista de seus clientes, iniciam um processo de investimento em formação e treinamento da força de trabalho, e implantação de programas de qualidade. A rentabilidade do cliente está diretamente ligada à qualidade do atendimento e ao estreitamento da relação cliente-funcionário, que podem promover a fidelização desse cliente. Os investimentos em formação são altos. Eleva-se a qualificação dos funcionários contribuindo para o comprometimento desses com a empresa. As agências, antes pontos de realização de todas as operações financeiras, começam a virar pontos de negócios, e dispõem de local específico para os clientes realizarem suas operações no autoatendimento com o auxílio de maquinário específico, hoje os terminais de autoatendimento, antigos caixas-eletrônicos.

Diante dessa escolha estratégica, surgem as universidades corporativas das instituições bancárias, seguindo a tendência mundial.

2.3 – A instituição financeira objeto deste estudo

Em maio de 1808, com as constantes derrubadas de monarquias e instauração de repúblicas em vários países europeus, a família real portuguesa vem para o Brasil. Em 12 de outubro do mesmo ano, o Príncipe Dom João VI funda o Banco.

Ao longo dos seus 203 anos de existência, alguns fatos marcaram a história da instituição. Em 1964, com a criação do Conselho Monetário Nacional (CMN) e do Banco Central do Brasil (BACEN), o banco deixou de desempenhar a função de Banco

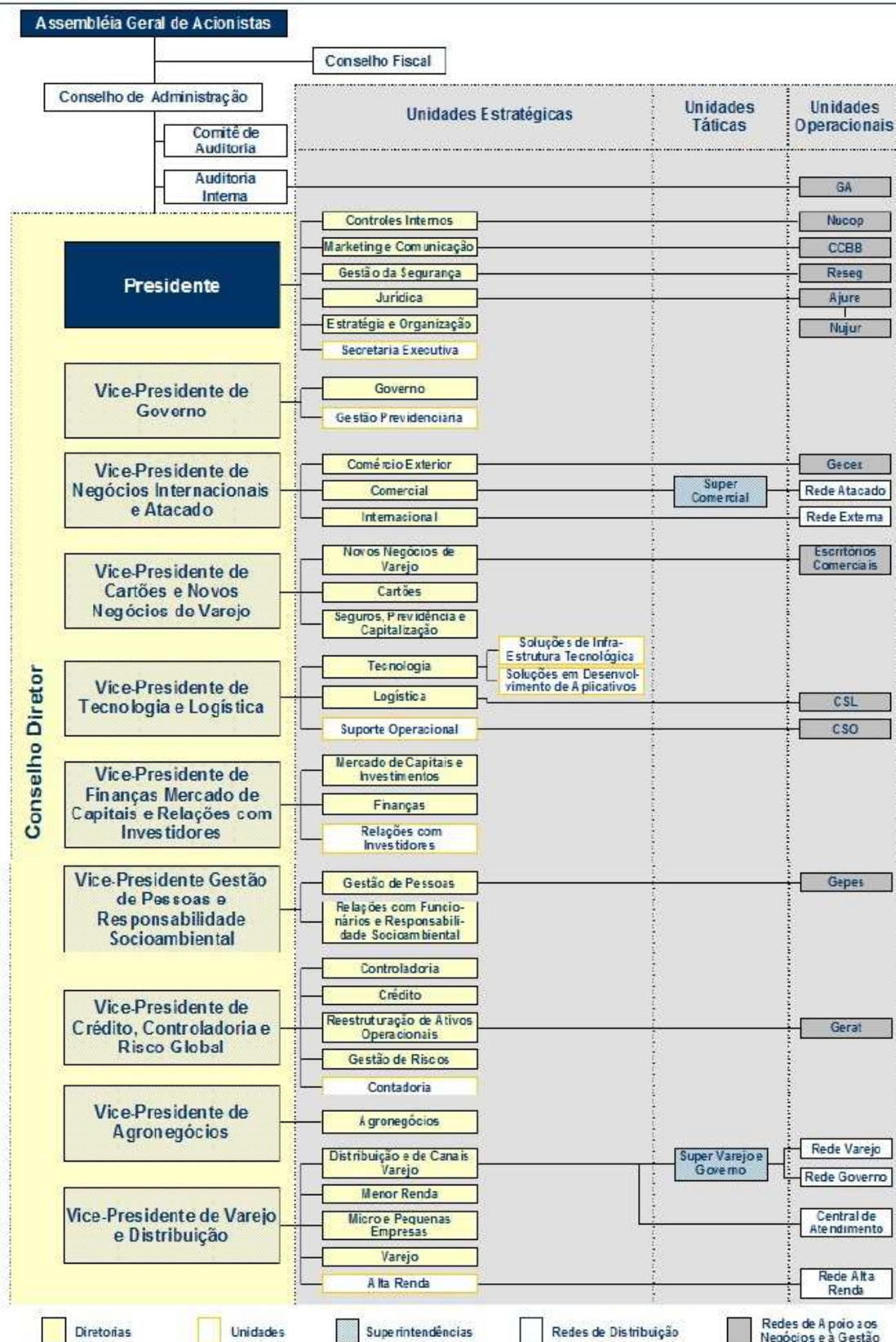
Central. Em 1986, a Conta Movimento, que garantia recursos financeiros à instituição, foi extinta o banco passou a atuar em mercados abertos às demais instituições financeiras, tendo de se reestruturar para garantir seu próprio sustento.

A partir de 1996 aumenta significativamente os seus investimentos em tecnologia, e em 2001 torna-se um banco múltiplo, aumentando a sua competitividade no mercado financeiro. (PEREIRA, 2009)

Hoje, atua em todos os segmentos do mercado financeiro, possui a maior rede própria de atendimento (5.087 agências, 10.145 correspondentes e mais de oito mil postos de atendimento), contando com 44.954 máquinas próprias que se somadas às redes compartilhadas e aos correspondentes bancários totalizam 48.344 pontos de atendimento. Presente em 3.550 municípios brasileiros, pretende instalar uma agência em cada uma das cidades brasileiras até o ano de 2015. Possui 54,4 milhões de clientes e 35,9 milhões de contas correntes, sendo 33,8 milhões de pessoas físicas e 2,1 milhões de pessoas jurídicas. (Banco do Brasil, 2010)

É uma sociedade de economia mista, em que o governo federal é o acionista majoritário, ou seja, possuidor de no mínimo 50% das ações mais uma, e também controlador administrativo desde 1905.

Sua administração é feita pela diretoria executiva composta pelo Conselho Diretor, o presidente e até sete vice-presidentes, que têm o dever de cumprir e fazer cumprir o estatuto da empresa e as deliberações da Assembleia Geral de Acionistas com a assessoria do Comitê de Auditoria. O organograma da empresa mostrado a seguir facilita a compreensão dessa estrutura e possibilita a visão da empresa como um todo.



2.4 – A Universidade Corporativa do Banco

A instituição financeira ao longo de seus mais de 200 anos de existência, sempre teve a necessidade de se adaptar às novidades e instabilidades da economia globalizada, sem deixar de cumprir com o seu papel de agente financeiro de políticas estatais de desenvolvimento econômico, social e ambiental. Para cumprir seus papéis sem perder o seu lugar de liderança no mercado financeiro, a instituição tem de estar sempre se aprimorando e inovando. A forma de conseguir isso tem sido através do investimento na formação de seu pessoal (Banco do Brasil, 2008).

Em 1965, o banco criou o DESED – Departamento de Seleção e Desenvolvimento de Pessoal, e a partir dele ampliou seu processo de recrutamento e seleção, começou a sistematizar seus primeiros cursos e passou a avaliar o desempenho de seus funcionários. Anos depois, ela deu origem a que hoje é conhecida como Universidade Corporativa do Banco “X”.

Segundo o seu projeto político-pedagógico, a UniBB orienta suas ações pelos seguintes propósitos:

- Desenvolver a excelência humana e profissional dos funcionários, contribuindo com sua empregabilidade e capacitando-os para processos de ascensão profissional;
- Aperfeiçoar a performance organizacional, tornando a empresa competitiva;
- Dar suporte ao desempenho profissional e
- Formar sucessores para quadros técnicos e gerenciais do banco.

O acesso à educação corporativa se dá através dos diversos canais disponibilizados aos seus funcionários, são eles:

- Treinamentos presenciais;
- Treinamentos a distância, através de mídia impressa, da TV corporativa, vídeos, dentre outros;
- Parcerias com instituições de ensino do país;
- Livros, periódicos, banco de vídeos e teses, dissertações e monografias disponibilizados nas bibliotecas do banco;

- Bolsas de graduação e pós-graduação;
- Cursos de idiomas;
- Cursos diversos;
- Palestras, e
- Treinamentos no exterior.

O banco dispõe atualmente de pouco mais de 200 cursos disponibilizados ao seu quadro funcional, sendo 120 são auto instrucionais e 80 presenciais, incluindo os elaborados pelo próprio banco e os comprados pela instituição.

Para esse leque de atividades educativas diversificadas, o banco desenvolve instrumentos de avaliação diferenciados baseados nos estudos de Donald Kirkpatrick em 1976 e Hamblin em 1978. O item seguinte detalhará a elaboração dos cursos e de suas respectivas avaliações.

2.5 – As Avaliações dos cursos

Anualmente, o banco investe milhões na área educacional. Esses recursos necessitam da comprovação de sua importância dentro da estratégia da empresa. Para monitorar o retorno que esses investimentos têm dado ao banco, passando pela necessidade de um treinamento até a aplicação dos conteúdos, a Unidade de Gestão de Pessoas criou o SIAP T&D – Sistema Integrado de Avaliação de Programas de Treinamento e Desenvolvimento. Outra finalidade das avaliações feitas pelo SIAP T&D é buscar melhorar constantemente os treinamentos oferecidos através do uso das informações coletadas nas avaliações. Elas trazem ainda outros benefícios como disponibilizar informações gerenciais confiáveis para tomada de decisão, proporcionar *feedback* aos instrutores e conferir maior visibilidade à área de gestão de pessoas atraindo e retraindo funcionários.

Com o uso do SIAP T&D são avaliados semestralmente no mínimo dois cursos, com o objetivo de disponibilizar informações que possibilitem tomadas de decisão e a melhoria dos cursos avaliados. As informações geradas através das avaliações são organizadas em relatórios encaminhados às áreas de planejamento e coordenação dos treinamentos e às que demandaram o curso.

Um treinamento é criado através de uma demanda de alguma diretoria. A demanda da diretoria é avaliada pela Geduc – Gerência de Educação Corporativa da Diretoria de Gestão de Pessoas – que decide se ela será resolvida através de um treinamento, adaptação de um treinamento já existente, ou mesmo a mudança nas instruções normativas do banco, conforme foi explicitado no item anterior.

Uma vez determinada a criação de um curso, uma equipe composta por funcionários da diretoria que o solicitou e da Geduc, se reúnem para estruturar o curso. Os primeiros contribuem com o conteúdo do treinamento, e os segundos com as metodologias, dinâmicas, organização do conteúdo, enfim, a parte pedagógica.

Assim que o treinamento está montado, ele é aplicado a um grupo de educadores corporativos (funcionários da empresa, e mesmo aposentados, que passaram por um processo seletivo para serem intitulados como tal) que farão suas considerações apresentando críticas e sugestões de aprimoramento. O curso é também submetido à apreciação da diretoria que o solicitou. Somente após essas fases de construção e reconstrução, o curso é disponibilizado aos funcionários público-alvo daquele treinamento, para que ao final dele, também façam a sua avaliação, já dentro dos moldes criados pelo banco.

Baseada no modelo proposto por Kikpatrick, as avaliações do banco são divididas em três grandes blocos:

- *Avaliação de reação* – que visa verificar o grau de satisfação do funcionário com relação ao curso, ao educador. Essa avaliação é aplicada a todos os cursos. Há uma equipe, composta por dois funcionários da Diretoria de Pessoas – Divisão de Avaliação que elabora os questionários e os disponibiliza aos treinados via sistema. Existem aproximadamente seis formulários-padrão para cada modalidade de curso, utilizados para avaliar a reação dos funcionários. São elaborados novos questionários caso os já existentes não sejam apropriados para o novo curso. Essa avaliação é realizada ao final de cada curso, e contém perguntas sobre o material disponibilizado, o tempo previsto para a conclusão do curso, o espaço físico (ruído, iluminação) disponibilizado para a realização das atividades, dentre outras;
- *Avaliação de impacto no trabalho* – que visa avaliar a mudança de comportamento do funcionário a partir dos conhecimentos adquiridos, ou seja, avaliar se o desempenho do funcionário melhorou no seu trabalho após o curso. Ela investiga o quanto os objetivos do curso foram ou não foram a-

tingidos, e é feita de três meses a um ano após a conclusão do curso. É formulado um questionário específico para cada curso avaliado neste nível, e são avaliados de dois a quatro cursos por ano. Esses cursos são escolhidos de acordo com o número de participantes, o custo para a sua realização e a sua importância estratégica. O funcionário que participou do treinamento responde um questionário, com questões sobre a necessidade e utilização do treinamento e aplicação do conteúdo, e o seu superior imediato ou um colega responde a outro questionário, com questões sobre a geração de resultados, melhoria dos processos internos, satisfação das necessidades do cliente dentre outras. As respostas de todos são compiladas e servirão como dados para a avaliação. Por exigir maior detalhamento e análise mais profunda dos dados coletados, ela é aplicada a no mínimo dois e no máximo seis cursos por semestre, e por muitas vezes conta com o auxílio de parceiros, como a Universidade de Brasília. E;

- *Avaliação de impacto na organização* – que visa avaliar a melhoria que a empresa teve a partir da mudança comportamental do funcionário através do treinamento. Por ser uma avaliação muito complexa e a equipe que elabora os formulários e conduz as avaliações é limitada a duas pessoas e seu supervisor, esse nível de avaliação normalmente conta com o auxílio de parceiros, sendo o principal a Universidade de Brasília. Algum mestrando da área tem interesse em realizar a avaliação e o banco abre suas portas fornecendo-lhes os dados necessários para isso. Poucos cursos são avaliados nesse nível, o último foi o curso de Desenvolvimento Regional Sustentável, avaliado por Stella Cristina Moraes Pereira em sua dissertação de mestrado. Em troca, o banco recebe ao final da avaliação, um relatório para si. Um detalhe interessante é que boa parte desses mestrandos interessados em pesquisar sobre o banco são funcionários da própria instituição.

Na realidade, em 1976, Donald Kirkpatrick define quatro níveis de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento no cargo e resultados. O de reação busca conhecer a satisfação com o treinamento, as instalações, o educador, enfim, com o curso em si. O de aprendizagem procura mensurar as diferenças de desempenho do funcionário treinado comparando o desempenho antes e depois do curso. O de comportamento no cargo diz respeito às melhorias no desempenho do treinado decorrentes do aprendizado no

treinamento e do uso dos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos e aplicados; e por fim, o de resultado aborda as mudanças ocorridas na organização resultantes do treinamento. (FREITAS & BORGES-ANDRADE, 2004) O banco compilou os dois primeiros níveis propostos por Kirkpatrick em apenas um bloco de avaliação: avaliação de reação.

No próximo capítulo, será detalhado um curso auto instrucional do banco para que seja possível identificar os fundamentos teóricos e as práticas avaliativas da organização.

Capítulo III – O treinamento antes e depois da avaliação

Neste capítulo apresenta-se um curso da instituição bancária para que através da comparação de sua estrutura na versão anterior a avaliação e posterior a ela, possam ser identificados os conceitos de avaliação que norteiam os processos avaliativos do banco, a forma como os gestores utilizam os resultados e o impacto do uso desses resultados na instituição, objetivos desse trabalho.

3.1 – O curso Segurança de Pessoas e Ambientes no contexto da Universidade Corporativa da instituição

O curso a ser analisado é o Segurança de Pessoas e Ambientes (SPA). É um curso presencial, sem ambiente de aprendizagem virtual, com carga horária de 24h, divididas em três dias (seguidos), sendo 8h por dia. Habitualmente, o horário de início do curso, término e a duração dos intervalos, são estabelecidos pelo grupo e educador, em comum acordo, logo no primeiro encontro, respeitando às 8h diárias. É disponibilizada uma apostila para cada participante; e um roteiro para o educador, que além das informações disponibilizadas aos participantes contém os objetivos de cada encontro, a sequência que deve ser dada aos estudos, as dinâmicas a serem desenvolvidas, a duração de cada atividade e os slides impressos. Ao longo do curso são desenvolvidas dinâmicas em grupo, vídeos são apresentados e debatidos, em alguns momentos é feita leitura coletiva ou individual de textos e noutros o educador faz uma exposição do tema com o auxílio de slides.

Como foi citado brevemente na introdução, o educador é preferencialmente um funcionário do banco, que passou por um processo de qualificação e seleção para ser intitulado com tal. Caso haja, por algum motivo, indisponibilidade desses funcionários qualificados como educadores corporativos, a instituição recorre a funcionários aposen-

tados que foram educadores do banco enquanto trabalhavam, para ministrar o curso desejado.

O curso “SPA” foi elaborado através da demanda da Diretoria de Gestão da Segurança, e seu público-alvo são os administradores de agências. O curso é avaliado constantemente através dos formulários de avaliação de reação disponibilizados aos treinandos para preenchimento, um dia após a conclusão do curso. A cada turma que participa do treinamento e o avalia, são somados os dados das avaliações aos já existentes. Os registros de atualizações nos cursos são feitos pelo banco a cada alteração, para possibilitar um controle do histórico do curso, é a chamada genealogia do curso. Esse curso ainda não foi avaliado no nível de impacto no trabalho desde a sua criação.

Esse curso pertence à Universidade Corporativa da empresa, cujo papel é “Desenvolver a excelência humana e profissional de seus públicos, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e o fortalecimento da imagem institucional do Banco...”, apresentado logo após a capa do caderno de textos disponibilizado ao educando, sendo seguido dos pressupostos educacionais da organização e da carta de princípios de Responsabilidade Sócio-Ambiental.

Na apresentação do curso é dito que o material é do participante, que contém textos e atividades que estimularão à reflexão a respeito dos temas abordados, indica que o curso será conduzido na forma de encontros com 4h de duração cada, e orienta o profissional a aproveitar ao máximo os conhecimentos dos demais participantes e a compartilhar as informações ali absorvidas com os demais funcionários da sua dependência, para assim, aprimorar seus conhecimentos e contribuir “para o aperfeiçoamento dos diversos processos da Área de Gestão de Segurança de Ambientes e Pessoas”.

Apresenta-se o sumário, e a macrodidática do curso, na qual são explicitados os objetivos do curso tendo em vista a estratégia do banco, o objetivo geral de aprendizagem, e o desempenho esperado do participante. Conforme quadro abaixo:

MACRODIDÁTICA

OBJETIVOS E DESEMPENHOS

Objetivos Organizacionais (Estratégicos)

Mobilizar os funcionários do Conglomerado para fortalecer o comprometimento com o tema Segurança.

Destacar a importância do funcionário como agente efetivo e responsável pela segurança da dependência e das pessoas que nela trabalham e transitam.

Destacar a importância da gestão preventiva pelo segmento gerencial nos processos de segurança na unidade de trabalho.

Disseminar as normas e orientações sobre os aspectos de segurança pessoal e organizacional.

Capacitar os funcionários para a adoção de atitudes adequadas no processo de segurança preventiva.

Otimizar o resultado econômico da Organização por meio da mitigação dos riscos, redução das perdas e desgaste de imagem.

Objetivo Geral de Aprendizagem

Capacitar-se para gerir os processos relativos à segurança preventiva de ambientes e pessoas, conscientizando-se das responsabilidades do profissional no exercício de suas funções.

Desempenhos Esperados no Trabalho

Planejar ações de segurança patrimonial e pessoal.

Gerenciar de forma sistêmica e preventiva os processos de segurança para diminuir os riscos inerentes ao negócio.

Identificar situações de risco nas atividades pessoais e organizacionais e adotar providências para mitigá-lo.

Gerir e operacionalizar os dispositivos de segurança disponibilizados pelo Banco.

Responsabilizar-se pela disseminação de informações e orientações de procedimentos vivenciados no curso.

Cumprir as normas e orientações sobre os aspectos de segurança pessoal e organizacional.

Tanto no papel da universidade corporativa quanto na apresentação do curso e na macrodidática, é claramente explicitado que os objetivos do curso estão diretamente ligados aos objetivos da organização. O curso existe para divulgar conhecimentos sobre segurança, disseminar as normas do banco quanto a essa temática para assim “otimizar o resultado econômico da Organização”, uma vez que espera-se que o funcionário capacitado cumpra e faça cumprir as normas de segurança; planeje ações de segurança, e gerencie e identifique situações de risco para minimizá-lo. É importante atentar para o fato de que os objetivos e estratégias estão sempre voltados ao funcionário que em conjunto com os demais também capacitados, auxiliarão o banco a atingir seus objetivos.

É citado no papel da universidade corporativa que ela existe, dentre outros fins, para reforçar o valor da marca da empresa; conceito que vêm de encontro ao que afirmou Brandão (2006) quanto à função das universidades corporativas. E também justifica o empenho de Silva & Balzan (2007) em diferenciar as universidades corporativas das universidades tradicionais tendo em vista que o foco das primeiras é exclusivamente mercadológico, e, portanto, não deve jamais ter o intuito de substituir a segunda, mas sempre de complementar os conhecimentos outrora adquiridos. Elas “atuam com naturezas distintas de conhecimentos, de objetivos e abordagens”.

Ainda sem adentrar o tema, é apresentado o conteúdo programático, a metodologia utilizada (citada como o construtivismo¹), as técnicas (ou seja, os recursos pedagógicos empregados como dinâmicas e estudos de caso), os recursos físicos, e a avaliação. É interessante ressaltar que no conteúdo programático, logo após a macrodidática a avaliação é colocada ao final da sequência de temas e junto ao encerramento do curso, ela será melhor detalhada ainda neste capítulo mais adiante.

¹ O construtivismo é uma corrente teórica na qual é defendido que a construção do saber pelo indivíduo ocorre através da interação com o meio; possibilitando assim, a assimilação e a acomodação dos novos conceitos e idéias frutos da interação. Essa concepção é defendida por vários teóricos como Henri Wallon, A. R. Luria, Levi Vygotsky, dentre outros, com destaque a Jean Piaget. (LEÃO, 1999)

É feito o detalhamento de cada unidade do curso com seus respectivos objetivos de aprendizagem e conteúdos trabalhados; e é apresentado o cronograma de atividades deixando claro para os participantes quais atividades serão feitas e quais temas serão abordados em cada encontro de 4h de duração.

3.2 – A estrutura do curso: Versão 2007

❖ O Material do Aluno

O chamado “caderno do participante” é impresso na forma de apostila, como já foi dito, que tem na sua capa o nome do curso e a logomarca da instituição. Em seguida, são apresentados o papel da UNIBB e seus pressupostos educacionais; a carta de princípio de responsabilidade sócio-ambiental do banco; a apresentação; o sumário; a macrodidática; o conteúdo programático; a metodologia; técnicas; recursos; avaliação e o cronograma de atividades. Após toda essa introdução, segue o conteúdo dividido por temas e organizados na forma de tópicos, com suas subdivisões cada. Ao longo do texto há algumas gravuras ilustrativas, gráficos e tabelas, que são oportunamente comentados. Já ao final, segue o glossário e as leituras complementares que são: um texto intitulado “risco e resiliência”, a portaria nº387/2006 – DF/DPF de 28 de agosto de 2006, o plano de segurança, a lista de verificação de segurança, a relação de secretarias estaduais de segurança pública, a bibliografia, sites para consultas e a indicação dos normativos a respeito da temática segurança.

Antes de se iniciarem os estudos com o material impresso, é feita uma recepção dos treinandos pela Gerência Regional de Gestão de Pessoas (GEPES); é conduzida pelo educador, uma dinâmica visando a integração do grupo e são levantadas as expectativas dos participantes. Esse procedimento está contido no roteiro do educador, inclusive com o tempo previsto para a realização de cada atividade.

O estudo do conteúdo do curso inicia-se com o tópico: “segurança: processo histórico”. Nele é feito um rápido resumo sobre a segurança desde os tempos pré-históricos

citando os artefatos utilizados como lanças e espadas, e também os vigilantes. Fala também do auxílio dos aparatos tecnológicos, de mão-de-obra qualificada e compartilhamento de informações.

O próximo tópico “Visão atual – Contextualização”, fala que a segurança não deve ser tratada de forma isolada, nas instituições ou departamentos designados a atentar para essa temática, mas de forma integrada, ou seja, vista como um elemento que faz parte da rotina de tarefas e atividades de cada funcionário dentro da empresa no sentido de identificar ameaças e riscos a segurança e tentar mitigá-los.

Faz-se uma breve conceituação de crime organizado detalhando seus agentes dentro o e fora dos presídios, e citando algumas das facções criminosas mais conhecidas no estado do Rio de Janeiro, e as atividades que mantém essas organizações, como os jogos de azar, tráfico de drogas, sequestros, assaltos, contrabando e pirataria. Cita-se também que essas organizações criminosas já há algum tempo não se restringem mais às fronteiras de seu país, e utilizam o dinheiro obtido ilegalmente para sustentar o crime organizado contratando advogados, pagando laranjas, adquirindo armamento, subornando a quem interessar, dentre outros. Segue-se com o custo social, político e econômico dessa lógica, e com gráficos mostrando estatísticas dos dias da semana e horários em que foram registradas ações criminosas como sequestros e assaltos, com as devidas fontes.

No tópico, “Segurança nas Empresas” é abordada a importância da consciência das pessoas que compõem o ambiente empresarial sobre as vulnerabilidades da atividade que desempenham, a fim de proteger os ativos empresariais (clientes, informações, credibilidade, máquinas, equipamentos, numerários), agregar valor e proporcionar competitividade aos produtos e serviços oferecidos conforme o trecho a seguir:

Ressalta-se que a melhor forma de prevenir os riscos é o constante exame dos processos, o monitoramento do negócio, a atualização de cenários e a manutenção permanente das pessoas mobilizadas contra eventuais ilícitos. Logo, conclui-se que a segurança no ambiente empresarial, além de incumbir-se da proteção das pessoas e dos ativos patrimoniais, tem como objeto principal o negócio da organização, agregando competitividade, aderência e valor aos produtos e serviços oferecidos.

Mais uma vez fica explícito que os conhecimentos disseminados através do curso são voltados para a aquisição de competências pelos funcionários para que através do uso dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, eles tragam melhores resultados para a instituição, conforme o apresentado por Brandão & Guimarães (2001).

O tópico “Histórico da área de segurança no BB” fala que no século XIX funcionários do banco em viagens ao exterior eram encarregados de verificar a segurança das edificações e trazer idéias para melhorar o que existia até o momento; e que foi na década de 60 que os estabelecimentos financeiros foram obrigados a ter vigilância armada. Na época, ela era subordinada a Comissão de Segurança e Prevenção – Copre – que com os ajustes proporcionados ao longo dos anos, culminou na criação da Diretoria de Gestão da Segurança em 2007.

A seguir, fala-se em “Segurança e Planejamento”, tratando da responsabilidade de cada funcionário consigo mesmo, com seus familiares, colegas e a empresa, que é de acordo com a função exercida no banco; do planejamento que envolve todos os funcionários e é articulado com órgãos externos que tratam da segurança pública; fala também das estratégias utilizadas pelo banco como os treinamentos, avanços tecnológicos, proteção das informações e logística das instalações. É citado o programa de assistência às vítimas de assalto/sequestro, sem muitos detalhes. Dando sequência ao estudo, são apresentadas duas situações fictícias para estudo de caso.

O próximo assunto é “Segurança e Gestão”, no qual é enfatizado as responsabilidades de cada funcionário em se preocupar em zelar pela segurança e em especial à responsabilidade do administrador, público-alvo do treinamento, de monitorar todos os aspectos ligados à segurança da unidade inclusive os demais funcionários. Fala dos itens de segurança obrigatórios por lei e detalha cada um deles. Ele atenta também às características da unidade, sua localização e região geográfica como fatores que influenciam o nível de segurança e risco, e reforça que o cumprimento dos normativos auxilia a manter a segurança e evitar delitos. E segue com mais seis estudos de caso com situações fictícias para análise dos participantes.

O texto segue com orientações aos gestores quanto à sua própria segurança, como:

- “Evite a colocação de cadeado pelo lado de fora, pois demonstra a ausência de pessoas no local”;
- “Procure variar o percurso e o horário, mas, principalmente, evite locais pouco povoados, ruas desertas, trilhas isoladas e áreas pouco iluminadas”;
- “Seja reservado com suas rotinas, mas é importante que algum parente ou amigo de confiança saiba de seus horários, para que possam identificar possíveis situações irregulares”;
- “Registre ocorrência policial, mesmo no caso de pequenos furtos, pois eles podem ser indícios de sondagem de seus hábitos, para uma ação futura e mais séria”;
- “Mantenha distância razoável do carro da frente, para possíveis manobras, e desconfie de pessoas pedindo ajuda”;
- “Nunca deixe pessoas dentro do carro enquanto vai fazer alguma compra, mesmo que rápida”.

E quanto a segurança da organização, como:

- “O controle de acesso deve ser efetivo, para permitir o acesso apenas de pessoas autorizadas”;
- “Todos os funcionários e contratados devem utilizar os crachás durante o expediente”;
- “Obras na vizinhança sempre representam aumento do risco para a dependência e devem ser acompanhadas atentamente”;
- “Deve-se ter muito cuidado e critério para descartar os papéis diretamente no lixo. Recomenda-se o uso de máquina para destruir todos os papéis utilizados em serviço”.

E segue com mais duas situações problema nas quais os treinandos devem identificar as falhas na segurança que facilitaram a ação criminosa descrita.

Já ao final do caderno de textos do participante, está o glossário, que reforça conceitos e esclarece terminologias utilizadas ao longo do texto, e as leituras complementares que são um texto sobre risco e resiliência; a transcrição de alguns artigos da portaria nº 387/2006 – DG/DPF, de 28/08/2006 que fala do plano de segurança, dos vigilantes e

penalidades às instituições que não cumprirem as disposições ali contidas; o modelo de plano de segurança; o modelo de lista de verificação da segurança e a relação das secretarias estaduais de segurança pública de todos os estados com seus respectivos endereços eletrônicos.

Para finalizar segue a bibliografia, incluindo sites para consultas e os normativos internos referentes à segurança.

❖ O Roteiro do Educador

O roteiro do educador contém as mesmas informações do caderno do participante além de orientações quanto aos objetivos de cada unidade, os temas que serão abordados nela, os objetivos de cada um deles, as atividades que serão desenvolvidas e o tempo previsto para realização de cada uma delas. Antes mesmo do papel da universidade corporativa e seus pressupostos educacionais, o material traz as orientações gerais que deverão ser seguidas no dia anterior a realização do treinamento, são elas:

- Integração entre os educadores e distribuição de tarefas caso haja atuação em dupla;
- Contato com os convidados, caso existam, para confirmação de presença e horário;
- Verificação do material didático que será utilizado e
- Verificação das instalações físicas e funcionamento dos equipamentos.

O material segue com a apresentação, sumário, papel da universidade corporativa e as informações de conteúdo programático, recursos, avaliação e as demais já descritas no material do aluno. Uma diferença é que no início de cada unidade é elencado o seu objetivo. Após essa introdução, são apresentados quadros com a especificação dos objetivos de cada unidade, texto e atividade a ser realizada, a forma como essas atividades e dinâmicas deverão ser conduzidas, os recursos que serão utilizados, bem como o tempo previsto de duração de cada uma delas. Esses quadros contêm instruções conforme abaixo:

2º ENCONTRO				
UNIDADE II – Visão Histórica e Contextualização				
Objetivo – Construir visão sistêmica sobre os processos estratégicos de Segurança Preventiva, conhecendo os conceitos fundamentais que embasam o tema.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	⌚
Conhecer os conceitos fundamentais relativos à Segurança.	Conceitos Fundamentais	DINÂMICA – Aplicar a dinâmica, conforme orientação no anexo. - Entregar o jornal S.P.A. Notícias e fazer uma breve apresentação de seu conteúdo. TRABALHO EM GRUPO - Pedir a formação de seis grupos. - Solicitar que, fundamentados na análise anteriormente efetuada, construam e redijam os conceitos, conforme abaixo: GRUPO 1 – Segurança, Risco, Assalto GRUPO 2 – Segurança, Vida, Prevenção GRUPO 3 – Segurança, Seqüestro, Proteção GRUPO 4 – Segurança, Liberdade, Responsabilidade GRUPO 5 – Segurança, Ambiente, Família GRUPO 6 – Segurança, Trabalho, Pessoa - Pedir que anotem os conceitos em flip-chart, afixando-os na sala. - Apresentar o vídeo sobre assaltos a bancos – Vídeo 1 - reportagem do Fantástico. - Problematizar os conceitos construídos, enriquecendo-os com os conceitos dos slides e citar o glossário como fonte de consulta. - Sistematizar a atividade, apresentando visão histórica do tema.	Texto Anexo 03 Papel A4, flip-chart, pincéis, vídeo. Glossário anexo 25.	02:00

Outra diferença do material do aluno é que o roteiro do educador contém nos anexos as orientações e descrições das atividades e dinâmicas a serem trabalhadas e a sequência de slides utilizados nas exposições.

3.3 – A Avaliação do Curso

O curso de Segurança de Pessoas e Ambientes até o momento só passou pela avaliação de reação, que é aquela realizada pelos treinandos ao final do curso, normalmente um dia após a sua conclusão no caso dos cursos presenciais, através de perguntas disponibilizadas via sistema.

As perguntas contemplam aspectos sobre o ambiente (iluminação, ruídos, mobiliário), sobre os recursos (equipamentos de informática, papel A4, flip-chart), sobre a motivação do educando (se ele vê formas de utilizar o que aprendeu no dia-a-dia, se ele se sente motivado a utilizar o que aprendeu, é estimulado a compartilhar e a colocar em prática o estudado), sobre o conteúdo (se a sequência é lógica, se é importante para seu desempenho funcional, se o conteúdo está relacionado com as atividades rotineiras do funcionário) e sobre o educador (se foi claro em suas explicações, se foi contundente com os objetivos do curso, se deu abertura para questionamento e mostrou interesse

pelas dúvidas dos alunos). As respostas são fornecidas dentro dos parâmetros estabelecidos pela escala de cinco pontos de Likert², a diferença para esse modelo é que o indivíduo atribui uma nota a uma determinada afirmativa, que varia de 1 a 10, sendo que 01 equivale a discordo totalmente e 10 a concordo totalmente. A avaliação contém ainda um espaço para críticas e sugestões ou para falar de algo que não foi contemplado nas perguntas anteriores, nele o funcionário pode escrever livremente.

Na medida em que os participantes do treinamento avaliam o curso, as respostas são armazenadas e tratadas pelo sistema. A partir das informações geradas, é possível fazer o acompanhamento das avaliações recebidas para determinado treinamento. O curso de SPA, em sua versão de 2007, recebeu notas baixas quanto à ordenação lógica dos conteúdos, a adequação das dinâmicas tendo em vista os objetivos do treinamento e a forma como o conteúdo foi apresentado, se motivou o funcionário a estudá-lo.

Algo que ocorreu não só com esse curso, mas com muitos outros foi receber nota baixa quanto ao envolvimento do funcionário com o curso, sua motivação para participar dos treinamentos visto que as dinâmicas eram pouco diversificadas e desmotivavam a participação dos treinandos quando o curso era mais longo.

Um detalhe interessante é que na medida em que os funcionários realizam os cursos, o seu currículo funcional interno é atualizado automaticamente, entretanto, para que o treinamento conste em seu currículo funcional é necessário que ele seja avaliado no prazo estipulado para tal, caso contrário é necessário que o funcionário apresente

² Escala de Likert é frequentemente utilizada em questionários fechados, é uma escala gradativa de respostas com cinco opções, na qual o inquirido deve escolher uma. A utilizada nos questionários do banco é a de opinião, concordância ou discordância. O indivíduo escolhe entre: concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo/nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente. (AMARO, PÓVOA E MACEDO, 2009)

uma justificativa ao seu superior para que mesmo sem a avaliação o treinamento conste em seu currículo.

Os normativos migraram do sistema para o ambiente da intranet, uma medida que faz parte de conjunto de ações que vem sendo implementadas desde o ano passado visando a transferência das atividades desenvolvidas via sistema para o ambiente intranet, ou seja, visando a modernização do sistema.

3.4 – A estrutura do curso: Versão 2010

❖ O Material do Aluno

Desde 2003, com a criação da Unidade Relações com Funcionários e Responsabilidade Socioambiental mais tarde transformada em diretoria, o banco vem planejando suas ações pensando sempre nos impactos ao meio-ambiente. Uma das ações atingiu esse curso, como vários outros, através da elaboração do caderno de atividades separado do caderno de textos.

Anteriormente, os participantes dos cursos recebiam o material e o levavam para casa. Muitos ficavam desatualizados não servindo para consultas posteriores, eram perdidos ou simplesmente jogados no lixo. O que vem acontecendo em todos os cursos do banco é o compartilhamento de material, ou seja, o banco imprime apenas uma quantidade específica de cadernos de textos, os estudantes usam aquele material durante o curso e ao contrário de levarem para casa, o deixam na sala para que sejam utilizados novamente com a próxima turma. Entretanto, como há algumas atividades na qual é necessário riscar o papel ou mesmo levar o material para estudar em casa, é elaborado um caderno a parte, chamado de caderno de atividades que fica em posse do participante sem que ele tenha a obrigação de devolvê-lo ao final do treinamento.

É o caso do curso Segurança de Pessoas e Ambientes. Em 2007 ele era apenas uma apostila, e a partir de 2010 o material do aluno, antes chamado de caderno do participante, foi desmembrado em caderno de textos e caderno de atividades, ou seja, duas apostilas, a primeira fica em posse da GEPES e a segunda é do treinando. Os estudos de caso e leituras complementares foram impressos à parte compondo o caderno de atividades; e os demais textos trabalhados ao longo do curso, suas gravuras e gráficos foram impressos montando outra apostila, o caderno de textos. É interessante atentar para o fato de que no antigo caderno do participante não havia as sequências de slides apresentadas em diferentes momentos do treinamento, item que passou a integrar o caderno de atividades do treinando, inclusive com linhas ao lado de cada miniatura dos slides para possíveis anotações. Os referidos slides impressos eram disponibilizados até então, apenas no roteiro do educador.

Já o roteiro do educador não sofreu alteração quanto a esse aspecto, visto que ele pertence também à GEPES, unidade responsável pela organização e realização dos treinamentos, e é utilizado mais de uma vez por vários educadores.

Em julho de 2008, o banco publicou a sua Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas, consequentemente, na versão do curso no ano de 2010 já não havia mais os “pressupostos educacionais” junto ao papel da universidade corporativa. Eles foram substituídos pelos “princípios educacionais” da UNIBB.

Os objetivos organizacionais, de aprendizagem e desempenhos esperados continuaram os mesmos constantes na macrodidática da versão de 2007. A apresentação, o cronograma de atividades e as informações sobre a metodologia, técnicas, avaliação, recursos, avaliação e conteúdos programáticos foram suprimidos.

Em se tratando de conteúdo, foram feitas as seguintes alterações:

- A cópia da portaria nº 387/2006 – DG/DPF, de 28/08/2006 foi retirada e é apenas citado o seu conteúdo;
- Foi invertida a ordem de apresentação dos temas “Segurança: Visão atual – Contextualização” e “Histórico da área de Segurança” no banco;

- O gráfico que mostra a quantidade, em milhões, movimentada por atividades criminosas no Brasil é alterado da forma de pizza para a forma de barra;
- Foi extraído do tópico “Segurança e Gestão” o item “tratamento das informações” e colocado separadamente, antes dele e;
- Foi retirada a informação dos normativos para consulta a respeito da temática segurança, e foi incluído o endereço eletrônico para consulta na intranet.

❖ O Roteiro do Educador

O material do participante sofreu pequenas alterações, nas versões de 2007 para 2010 como foi possível verificar, entretanto, o roteiro do educador teve mudanças significativas nas orientações aos educadores. Alguns itens inclusive foram colocados em negrito para dar maior destaque.

No curso em 2007, era indicado ao educador que fossem estabelecidas em grupo as normas de convivência, estabelecendo os horários a serem cumpridos, deliberando sobre o uso de aparelho celular e o que mais julgassem ser necessário. O material de 2010, além dessa orientação, inclui “Pedir voluntários para o papel de Revisor, Jornalista e Provedor”, que são participantes, ou um grupo, que irão respectivamente, revisar o que foi estudado no dia anterior antes de se iniciarem as atividades do dia seguinte; trazer notícias e ou/reportagens ligadas ao assunto discutido; e levar quantidade suficiente para todo o grupo de comidas e bebidas a serem degustadas por todos nos intervalos do dia, excluindo o almoço. No roteiro de 2007 havia apenas a orientação ao educador de recapitular as atividades e conteúdos trabalhados no dia anterior.

No tópico em que é tratado assunto específico relacionado às leituras complementares, é incluída a orientação de “Informar sobre os textos [...] para leitura complementar”, bem como é salientado “Citar o **Glossário** como fonte de consulta no Caderno de Textos”.

Algumas dinâmicas foram excluídas como a do 3º encontro que consistia em formar grupos para levantar fatores de segurança preventiva na instituição bancária, para em seguida fazer a leitura do texto “segurança e planejamento” e “fatores relativos à segurança no banco”. Manteve-se apenas a leitura dirigida dos dois textos, e o tempo foi diminuído de 1h 40min em 2007 para 1h em 2010.

3.5 – A avaliação, seus fundamentos e as mudanças no treinamento

Logo no início desse curso, em sua versão de 2007, a avaliação é descrita conforme o quadro a seguir (essa informação foi retirada na versão de 2010 conforme citado anteriormente):

AVALIAÇÃO

Dinâmica e contínua: ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem.

Objetiva e sistêmica: abrangendo os diversos domínios da aprendizagem: cognitivo, emocional, psicossocial.

Dialógica e de dupla direção: auto-percepção, auto-avaliação e percepção sobre o grupo, curso, ambiente e performance do Educador.

De acordo com proposto, a avaliação do curso seria processual, uma vez que ocorreria continuamente com o intuito de fornecer dados sobre o desempenho do educando tendo em vista os objetivos do treinamento.

Tanto nos documentos internos quanto nos discursos dos gestores das áreas de elaboração e avaliação de treinamentos, é dito que as avaliações são feitas para gerar informações que permitam aperfeiçoar o material disponibilizado, as dinâmicas adotadas, a postura do educador, enfim, aspectos relacionados ao desempenho da instituição e não do educando. Esse trecho deixa claro:

A função dos relatórios produzidos pelo SIAP é realimentar o sistema de treinamento o Banco. É a partir deles que as melhorias são implementadas em cada curso.

Vale ressaltar alguns dos benefícios da avaliação de treinamento para o Banco:

- Disponibiliza informações gerenciais abrangentes e confiáveis para tomada de decisão e consequente melhoria dos programas de T&D, desempenho dos instrutores e treinandos, dos resultados organizacionais e alocação de recursos financeiros;
- Aperfeiçoa continuamente os programas de T&D, a partir da identificação do que está funcionando adequadamente e do que precisa ser melhorado nos treinamentos; [...]
- Verifica a efetividade dos cursos oferecidos aos funcionários.

Outro ponto interessante, é que a avaliação colocada como contínua, é citada no roteiro do educador apenas como a última atividade a ser realizada já ao final do curso, e sequer aparece no caderno do participante. Um fato interessante que comprova essa assertiva é que com frequência, funcionários durante a realização do treinamento fazem críticas e ou sugestões diretamente para o educador, a respeito das dinâmicas ou do material, e os próprios instrutores orientam o treinando a escrevê-las na avaliação que será respondida no campo designado para tal.

Provavelmente, a continuidade da avaliação estivesse sendo colocada a nível institucional e não da aprendizagem, uma vez que o banco vê resultados positivos com essa prática e se propõe a avaliar seus cursos para gerar informações que permitam o melho-

ramento dos treinamentos e consequentemente do desempenho da organização. Entretanto, durante as entrevistas o discurso dos gerentes responsáveis pelas avaliações e reelaboração do curso é que a avaliação é feita de acordo com a “necessidade”, conforme ambos colocaram. Dessa forma, acaba sendo contraditório o discurso e a prática.

Somente com as informações contidas no quadro mostrado, não se pode afirmar que ela se propõe a ser formativa, em se tratando da aprendizagem do educando, pois esse ponto não é citado em seus objetivos.

Esse modelo de avaliação, quanto ao momento, assemelha-se a avaliação final, por ser aplicada num estágio de específico no qual os treinandos deveriam ter atingido os objetivos propostos na macrodidática. Ela visa identificar o grau de consecução dos objetivos, ou seja, quanto a sua finalidade ela é somativa. Apesar da facilidade em converter esses dados em premiações ou punições devido ao estabelecimento de *rankings*, não é o que ocorre nesta empresa, não de forma direta.

As unidades possuem metas, e uma delas diz respeito aos treinamentos que seus funcionários devem ter concluído e avaliado dentro do prazo estipulado pelo banco. Esse é um fator que exerce influência direta no pagamento, ou não, aos funcionários da Participação nos Lucros e Resultados (PLR) da empresa, feito semestralmente e calculado de acordo com o atingimento das metas estabelecidas. Sem falar que todas as metas e seu percentual de atingimento podem ser acompanhados por todos os funcionários, inclusive é estabelecido um ranking entre as agências com premiações como viagens e passeios para as melhores colocadas.

Vale ressaltar também, que independente de avaliar ou não o curso, a ascensão profissional dentro da empresa é condicionada, dentre outros aspectos, aos treinamentos realizados, item que compõem o currículo funcional. Para galgar um determinado cargo é necessário que o funcionário detenha alguns conhecimentos específicos que podem ser verificados também através do currículo funcional.

A revisão de um treinamento é solicitada pela área gestora do assunto, e a frequência dessas revisões depende muito do assunto, por exemplo, agronegócios é uma temática que sofre constantes alterações, consequentemente os materiais sobre essa temática são atualizados quase anualmente. Quando a diretoria solicita a revisão do curso

e a DAVAL (Divisão de Avaliação) já enviou o relatório de avaliação do impacto no trabalho, a GEDUC (Gerência de Educação Corporativa) utiliza o relatório para fazer as devidas correções e atualizações no material, conforme a demanda da diretoria. Em muitos casos, quando o relatório indica apenas correções gramaticais e outras consideradas “simples”, elas são providenciadas de imediato.

Outro fator motivador de alterações são as notas atribuídas pelos treinandos ao final do curso. Caso a avaliação seja muito negativa, o curso é revisado. Essas respostas são monitoradas pela GEDUC através do sistema, que compila as respostas dadas. Esse procedimento é válido até mesmo com o educador, que se for avaliado negativamente é chamado a se atualizar, ou mudar sua conduta e pode ser até retirado do quadro de educadores corporativos da instituição. Vale ressaltar que o educador possui acesso às avaliações recebidas também através do sistema, podendo assim, ele mesmo acompanhar o seu desempenho.

Convém destacar que o questionário de avaliação de reação preocupa-se em contemplar todos os aspectos envolvidos no treinamento, antes, durante e depois do seu acontecimento. As perguntas do formulário buscam saber se há receptividade de colegas, subordinados e superiores às mudanças no comportamento decorrentes do treinamento, se o ambiente no qual o curso foi desenvolvido era adequado, se a modalidade (presencial ou auto instrucional) motivou o treinando a se dedicar dentre outros aspectos já citados, ou seja, quanto à extensão, a avaliação pode ser considerada como global.

Dentre as demais mudanças no curso, para buscar maior envolvimento do funcionário com o treinamento incluiu-se os papéis de provedor, jornalista e revisor. Fazer uma pequena confraternização na hora do lanche ajuda os participantes a se integrarem ao grupo, além de proporcionar momentos de descontração e relaxamento; preocupar-se em pesquisar fatos que estejam ligados à temática estudada faz os treinandos buscarem relacionar o tema com o seu dia-a-dia, não só no trabalho, mas de forma geral; e fazer um participante revisar o conteúdo do dia anterior o faz ficar mais atento ao conteúdo do dia e dá mais oportunidades dos treinandos participarem ativamente do curso e de se ouvirem uns aos outros.

A avaliação de reação do presente curso teve a finalidade de gerar informações que permitissem aprimorar o treinamento, provocou as mudanças detalhadas anterior-

mente no item 3.4, teve sua ênfase nos aspectos relacionados à organização dos textos e a forma de trabalhar o conteúdo buscando tornar o treinamento mais dinâmico, interessante e produtivo para os participantes, para dessa forma, aumentar as chances de atingimento dos objetivos organizacionais.

Considerações finais

Essa pesquisa buscou verificar o uso dos resultados das avaliações dos treinamentos disponibilizados aos funcionários de uma empresa de capital misto para identificar o efeito que as avaliações têm sob o próprio curso e a empresa. Para isso, ela buscou identificar as concepções de avaliação que norteiam os processos avaliativos desenvolvidos, analisou os impactos do uso dos resultados das avaliações de um determinado curso na instituição financeira e a forma como os gestores utilizam esses resultados na gestão acadêmica dos cursos.

Na introdução foi apresentada a metodologia da pesquisa, os instrumentos e procedimentos adotados, bem como o tipo de pesquisa desenvolvida.

Foram apresentados os mais variados conceitos e tipos de avaliação para diversos autores, no capítulo I, foi discutido o papel das universidades corporativas e detalhados os procedimentos de coleta de dados pela instituição citada, no capítulo II, e finalmente no capítulo III é descrito um curso da instituição, a sua avaliação, bem como os seus resultados e usos.

Os resultados obtidos permitem considerar que a avaliação desenvolvida, quanto ao momento, identifica-se com a avaliação final (descrita no capítulo I de acordo com ARREDONDO, 2009); por ser realizada pelos treinandos somente após o término do treinamento, não existindo assim, espaço formal para o registro de impressões a cerca do treinamento durante o seu desenvolvimento, o que configuraria uma avaliação processual.

Quanto à sua extensão, pode-se afirmar que o questionário aplicado para avaliar a reação do treinado ao curso é global, pois contempla todos os aspectos relacionados ao curso, como o desempenho do educador, a forma como o conteúdo foi trabalhado (dinâmicas) e a sua relação com os objetivos, a motivação para realizar o treinamento, as condições do ambiente físico disponibilizado, o apoio dos colegas e superiores para a realização do treinamento, a proximidade dos assuntos trabalhados com o cotidiano do funcionário, e ainda dispõe de um espaço para descrever itens não abordados anteriormente e/ou considerações.

Já quanto a sua finalidade, a avaliação aplicada se identifica com a avaliação somativa, uma vez que o seu objetivo é identificar o percentual de atingimento dos objetivos propostos, atribuindo dessa forma valor e qualidade ao treinamento desenvolvido, sendo que a instituição pode valer-se dessas informações para definir quanto à continuidade ou não dos objetos avaliados (curso, educador). Avaliações realizadas dentro desse conceito possibilitam o estabelecimento de *rankings*, premiações e punições, todos tratados por Ristoff (2005) como elementos que não devem compor uma avaliação e nem estar ligados aos seus resultados.

Uma avaliação na perspectiva formativa por sua vez, teria o intuito de gerar informações que auxiliassem na identificação de empecilhos ao desenvolvimento e aprendizagem para então buscar formas de eliminá-los e garantir o desenvolvimento e aprendizagem do educador, educando e instituição.

Tendo em vista os objetivos da instituição, acredito que a avaliação realizada em larga escala, a de reação, é restrita, não trazendo detalhamento do público-alvo do treinamento, recomendações de alterações e nem sugerindo formas de melhorar os treinamentos e o aprendizado dos funcionários. Talvez esses aspectos sejam contemplados nos demais níveis de avaliação que a instituição dispõe, mas que não são aplicados a todos os treinamentos devido ao tempo empregado para a sua realização, e a quantidade de funcionários disponíveis para efetuar tal tarefa.

Entretanto, convém ponderar que na divisão de tarefas existente hoje na empresa, um setor é responsável por avaliar, e provavelmente é cobrado quanto à quantidade de avaliações por período, uma vez que foi citado o número mínimo de avaliações realizadas num semestre tanto na entrevista quanto nos documentos analisados; enquanto o outro setor se preocupa em utilizar os dados da avaliação quando é cobrado, talvez a demanda por alterações seja tão alta que a equipe não consegue atualizar os treinamentos assim que as avaliações são concluídas, arquivando-as então, para utilizar seus dados no momento oportuno. Dessa forma, pode-se concluir que as informações geradas através das avaliações de reação têm leve impacto na organização, mesmo estando ligados aos objetivos estratégicos da empresa.

Espera-se que uma avaliação contemple os princípios descritos por Ristoff (2005): globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação/punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. A avaliação de reação es-

tudada contempla quatro princípios: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade e continuidade. Globalidade por contemplar todos os aspectos e sujeitos envolvidos no processo, conforme fora citado anteriormente (conteúdo, metodologia, ambiente, dentre outros), comparabilidade por ter definidos de forma padronizada (existem formulário padrão utilizados para vários cursos) os critérios e metodologias utilizadas possibilitando a comparação de resultados, respeito à identidade por considerar as especificidades da instituição, e continuidade por ocorrer frequentemente.

A avaliação realizada deixou dúvidas quanto às concepções expressas nos documentos analisados e a real utilização dos resultados pelos responsáveis pela revisão dos treinamentos. E mostrou que os resultados de uma avaliação no nível de reação gera pouco impacto na instituição, uma vez que mudanças significativas como a alteração da modalidade de um treinamento só é feita quando o relatório da avaliação de impacto no trabalho é redigido pelo setor responsável.

Diante do exposto, propõe-se que as avaliações de impacto no trabalho sejam feitas com frequência e não somente quando o tema proposto está diretamente ligado aos interesses estratégicos do banco ou quando o treinamento é muito oneroso financeiramente. Uma vez que as avaliações de reação não se mostram suficientes para indicar e provocar mudanças significativas no curso avaliado.

Propõe-se também que sejam utilizadas ferramentas de conscientização dos funcionários para a importância da realização dos treinamentos, tendo em vista que eles impactam diretamente na realização das tarefas rotineiras do funcionário (PILATI, 2009); estimule sua constante qualificação inclusive e talvez até principalmente em cursos fora do banco, visto que provavelmente consistirão em formações mais amplas e não só voltadas ao trabalho desenvolvido; e sem estimular a competição entre os funcionários através das premiações ou punições, mas a cooperação visando o sucesso de todos.

Bibliografia

AMARO, Ana; PÓVOA, Andréia; MACEDO, Lúcia. A arte de fazer questionários. Portugal, 2009. Disponível em < http://nautilus.fis.uc.pt/cec/esjf/wp-content/uploads/2009/11/elab_quest_quimica_up.pdf > Acesso em 10 de dezembro de 2011.

ARREDONDO, Santiago Castiho; DIAGO, Jesus Cabrerizo. Avaliação educacional e promoção escolar. Curitiba: IBPEX; São Paulo: Unesp, 2009. p. (27-78)

BANCO DO BRASIL. Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho. Suplemento do Fascículo Profi nº 24. S/L: BB, 2001.

BANCO DO BRASIL (2008). Proposta Político-Pedagógica para atuação em gestão de pessoas. Brasília, Diretoria Gestão de Pessoas. Disponível em <<http://www.bb.com.br/docs/pub/siteEsp/unv/PPPGestaodePessoasBB.pdf>> Acesso em 10 de dezembro de 2011.

BANCO DO BRASIL (2010). Relatório Anual. Disponível em: <<http://www45.bb.com.br/docs/ri/ra2010/port/index.htm>> Acesso em 13 de outubro de 2011

BELLONI, Isaura. & BELLONI, José Ângelo. Avaliação de Escolas e Universidades. Capítulo I - Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. 2003 p. (9-34)

BRANDÃO, Giselle Reis. Gestão de Pessoas e as Universidades Corporativas: dois lados da mesma moeda? Revista de Administração de Empresas – RAE, vol. 46, nº 2, 2006. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902006000200003.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2011.

BRANDÃO, Hugo Pena. GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e Gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? Revista de Administração de Empresas – RAE, vol.41, nº 1, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>> Acesso em 10 de dezembro de 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.

FREITAS, Isa Aparecida de; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Efeitos de Treinamento nos desempenhos individual e organizacional. Revista de Administração de Empresas – RAE, vol. 44, nº 3, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n3/v44n3a05.pdf> > Acesso em 10 de dezembro de 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARANJEIRA, Sônia M.G. Reestruturação Produtiva no Setor Bancário: A realidade nos anos 90. Revista Educação & Sociedade, nº 61, dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n61/4701.pdf>> Acesso em 03 de outubro de 2011.

LEAO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 107, jul. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157419990002000008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 de novembro de 2011.

PEREIRA, Stella Cristina Moraes (2009). Avaliação, com base em modelo lógico, de efeitos de um treinamento estratégico no desempenho de egressos e da organização. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Disponível em <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4688/1/2009_StellaCristinaMoraesPereira.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2011.

PILATI, Ronaldo. PORTO, Juliana Barreiros. SILVINO, Alexandre Magno Dias. Educação Corporativa e Desempenho Ocupacional: há alguma relação? Revista de Administração de Empresas – RAE, vol. 8, nº 2009. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S167656482009000200009.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2011.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Orgs.). Avaliação Institucional: teoria e experiências. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005 p. (37-51)

SILVA, Marco Wandercil da; BALZAN, Newton César. Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça? Revista de Avaliação da Educação Superior, nº 2, 2007. Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/view/224>> Acesso em 03 de outubro de 2011.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J.L. O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da avaliação. (2004, p. 34-52)