

UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: CUANDO EL SABER CONSTRUÍDO POR LA HUMANIDAD ES SUSTITUIDO POR EL CONOCIMIENTO EMPRESARIAL

RESUMEN: Este estudio surge de las siguientes cuestiones: ¿cuáles son la lógica y los conceptos que orientan el funcionamiento de una universidad corporativa? ¿Cuáles son las principales diferencias entre una universidad tradicional y una universidad corporativa? ¿Es papel de las universidades formar intelectuales orgánicos para el capital? Su objetivo es identificar la lógica y los conceptos relacionados a la universidad corporativa. A partir del supuesto de que la universidad corporativa limita la transmisión de conocimiento universal producido por la humanidad, y su programa se conforma solamente por elementos de interés de misión, visión, valores, negocio y estrategias de una determinada empresa o grupos de interés, usualmente con monopolio en su área de actuación y cuyo enfoque es prioritariamente el mercado. El presente artículo consiste en un ensayo teórico, con autores como Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice e István Mészáros, que aportan presupuestos críticos de análisis de contenido, en consonancia con Laurence Bardin, con relación a las teorías administrativas de contenido funcionalista de Jeanne Meister, principal referencia internacional, y Marisa Eboli y Cláudio Castro, referencias brasileñas. Las consideraciones provisionales señalan que las universidades corporativas representan una tentativa más del capital de forjar la excelencia de la fuerza de trabajo, la cual promoverá su supervivencia en el futuro. La diferencia fundamental entre las universidades tradicionales y las corporativas es que las primeras se enfocan en la sociedad y en el conocimiento producido por la humanidad y las otras objetivan al mercado, a la ganancia y a la supervivencia de las organizaciones en el futuro. Finalmente, al "formar" el empleado restringido a sus intereses, ella crea, consolida y disemina, mediante sus intelectuales orgánicos, una (falsa) ideología que legitima su exploración y deja el egresado fragilizado con relación al mercado de trabajo como un todo y dependiente de un sector de negocio.

PALABRAS CLAVE: Universidades tradicionales; universidades corporativas; educación corporativa; intelectuales orgánicos.

CORPORATE UNIVERSITIES: WHEN KNOWLEDGE BUILT BY HUMANITY IS REPLACED BY BUSINESS KNOWLEDGE

ABSTRACT: This study arises from the following questions: What logic and concepts guide the functioning of a corporate university? What are the main differences between a traditional and a corporate university? Is it the role of universities to train organic intellectuals to make part of the stock of professionals? From these, the objective of this study is to identify the logic and the concepts related to the corporate university. This work develops from the assumption that the corporate university limits the transmission of universal knowledge produced by humanity and that its curriculum only includes elements of mission, vision, values, business, and strategies of a particular company or stakeholder, usually characterized by a monopoly in its area of action, whose focus is primarily the market. This paper consists of a theoretical essay of authors such as Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice, and István Mészáros, who provide critical estimates of content analysis in line with Laurence Bardin, that addresses functionalist administrative theories by Jeanne Meister, the most recognized international author, and Marisa Eboli and Cláudio Castro, two Brazilian authors. General considerations show that corporate universities represent one more attempt by capitalism to forge the excellence of its workforce, which will promote its survival in the future. The essential difference between traditional and corporate universities is that the first focuses on society and the knowledge produced by humanity, while the latter objectifies the market, the profit and the survival of organizations. Finally, by "forming" employees constrained by firm's interests, corporate universities create, consolidate, and disseminate a (false) ideology among its organic intellectuals that legitimates its academic approach and delivers fragile graduates to the labor market who become dependent of a specific business sector.

KEYWORDS: traditional universities, corporate universities, corporate education, organic intellectuals.

LES UNIVERSITÉS D'ENTREPRISE: QUAND LE SAVOIR CONSTRUIT PAR L'HUMANITÉ EST REMPLACÉ PAR LE SAVOIR DE L'ENTREPRISE

RÉSUMÉ : Cette étude découle des questions suivantes : quelles sont la logique et les concepts qui guident le fonctionnement d'une université d'entreprise ? Quelles sont les principales différences entre une université traditionnelle et une université d'entreprise ? Est-ce le rôle des universités de former des intellectuels organiques pour le capital ? Son objectif est d'identifier la logique et les concepts liés à l'université d'entreprise, en partant du principe que l'université d'entreprise limite la transmission des connaissances universelles produites par l'humanité et que son programme n'est constitué que d'éléments de mission, de vision, de valeurs, de business et de stratégies d'une entreprise ou de groupes d'intérêts particuliers, généralement avec le monopole dans son domaine d'action et qui se concentre principalement sur le marché. Cet article est un essai théorique, avec des auteurs tels qu'Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice et István Mészáros, qui fournissent des estimations critiques de l'analyse de contenu, en accord avec Laurence Bardin, concernant les théories administratives de contenu fonctionnaliste de Jeanne Meister, principale référence internationale, et Marisa Eboli et Cláudio Castro, références brésiliennes. Des considérations provisoires soulignent que les universités d'entreprise représentent une tentative supplémentaire des capitaux pour forger l'excellence de la main-d'œuvre, ce qui favorisera leur survie à l'avenir. La différence fondamentale entre les universités traditionnelles et les universités d'entreprise est que les premières se concentrent sur la société et les connaissances produites par l'humanité et les autres objectivent le marché, le profit et la survie des organisations à l'avenir. Enfin, en « formant » l'employé d'après ses intérêts, elle crée, consolide et diffuse, par le biais de ses intellectuels organiques, une (fausse) idéologie qui légitime son exploration et laisse le diplômé fragile en relation avec le marché du travail tout entier et comme dépendant d'un secteur d'activité.

MOTS-CLÉ : Universités traditionnelles, universités d'entreprise, éducation en entreprise, intellectuels organiques.

CITACIÓN: Pinto Brito, L. & De Castro, B. (2019). Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. *Innovar*, 29(72), 147-162. doi: 10.15446/innovar.v29n72.77939

ENLACE DOI: <https://doi.org/10.15446/innovar.v29n72.77939>

CLASIFICACIÓN JEL: C20, O30, O50

RECIBIDO: enero 2018. Aprobado: diciembre 2018.

DIRECCIÓN DE CORRESPONDENCIA: Lydia Maria Pinto Brito. Avenida Engenheiro Roberto Freire, 2184. Capim Macio, Brasil.

Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial*

Lydia Maria Pinto Brito

Doutora em Educação

Universidade Potiguar

Natal, Brasil

Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas e Privadas

Rol de la autora: Conceptual

lydiampbrito@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0003-1514-9476>

Ahiram Brunni Cartaxo de Castro

Mestre em Administração

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Potiguar

Natal, Brasil

Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas e Privadas

Rol de autor: Técnico e comunicativo

brunnicaastro@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5952-953X>

RESUMO: este estudo emerge das seguintes questões: quais são a lógica e os conceitos que orientam o funcionamento de uma Universidade Corporativa (UC)? Quais são as principais diferenças entre uma universidade tradicional e uma UC? É papel das UCs formar intelectuais orgânicos para o capital? O objetivo desse artigo foi identificar a lógica e os conceitos relacionados à UC. Parte-se do pressuposto de que a UC limita a transmissão de conhecimento universal produzido pela humanidade, e seu currículo é formado somente por elementos de interesse da missão, visão, valores, negócio e estratégias de uma determinada empresa ou grupos de interesse, geralmente com monopólio no seu ramo de ação e cujo foco é prioritariamente o mercado. O presente trabalho consiste num ensaio teórico, que tem autores como Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice e István Mészáros, que fornecem pressupostos críticos de análise de conteúdo, em consonância com Laurence Bardin, com relação as teorias administrativas de conteúdo funcionalista de Jeanne Meister, principal referência internacional, e Marisa Eboli e Cláudio Castro, referências brasileiras. As considerações provisórias sinalizam que as UCs representam mais uma tentativa do capital de forjar a excelência da força de trabalho, a qual promoverá sua própria sobrevivência no futuro. A diferença fundamental entre as Universidades Tradicionais (UTs) e as corporativas é que as primeiras têm como foco a sociedade e o conhecimento produzido pela humanidade e a segunda objetiva o mercado, o lucro e a sobrevivência das organizações no futuro. Finalmente, ao "formar" o empregado restrito aos seus interesses, ela cria, consolida e dissemina, mediante seus intelectuais orgânicos, uma (falsa) ideologia que legitima sua exploração e deixa o formando fragilizado com relação ao mercado de trabalho como um todo e dependente de um ramo de negócio.

PALAVRAS-CHAVE: Universidades Tradicionais; Universidades Corporativas; educação corporativa; intelectuais orgânicos.

* Projeto de investigação da qual o artigo é derivado: Gestão do Conhecimento em organizações públicas e privadas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Introdução

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2005, p. 27), a sociedade do conhecimento é constituída “pelas potencialidades para identificar, produzir, processar, transformar, disseminar e usar a informação para construir e aplicar o conhecimento para o desenvolvimento humano”. Essa aplicação requer uma visão social que abranja a pluralidade, a inclusão, a solidariedade e a participação por meio da educação.

Dessa forma, a Universidade Corporativa – UC, na condição de uma das principais ferramentas do modelo de Gestão do Conhecimento (Scarso, 2017) voltadas à educação – adotada tanto por organizações públicas, quanto privadas –, deve ser entendida, analisada e problematizada.

Para Mészáros (2015, p. 12), “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” e não simplesmente se adaptar as mudanças do mercado. Ou seja, “a instituição universitária [com todas as suas contradições, estaria] no centro do movimento que associa valores democráticos às garantias de oportunidade, igualdade e justiça” (Saramago, 2013, p. II) para o conjunto da sociedade.

Nos últimos dez anos, nos EUA, no Japão e na Europa, o número de universidades nas empresas cresceu de forma significativa, tendência que também é sinalizada para a Ásia e o Oriente Médio (Baporikar, 2014; Lui Abel & Li, 2012; Parshakov & Shakina, 2018). Durante esse período, muitas empresas alegaram uma redução radical no prazo de validade do conhecimento e passaram a argumentar que não podiam mais depender das instituições de ensino superior para desenvolver sua força de trabalho. Decidiram então partir para a criação de suas próprias “UCs” com o objetivo de obter um controle mais rígido sobre o processo de aprendizagem organizacional: produção, disseminação, avaliação e descarte do conhecimento. Assim, os programas de aprendizagem a metas e resultados estratégicos reais da empresa foram vinculados de maneira mais estreita e o acesso por parte do trabalhador ao conhecimento universal produzido pela humanidade e ao pensamento crítico foi fechado.

Tais organizações, as UCs, desembarcaram no Brasil nos anos 90. Em 1999, eram apenas dez em todo o país. Apesar das barreiras culturais – falta de compreensão do modelo de gestão do conhecimento, de previsão estratégica, engessamento das estruturas, entre outras (Silva & Freire, 2017) –, passada mais de uma década, o número de empresas que investem nas UCs de formação

e aprimoramento de funcionários cresceu, deu um salto, chegando a 400 (O Globo, 2016). Ainda segundo estudo realizado pela Consultoria Deloitte e publicado por Valor Econômico (2017), o número de organizações que têm UC no Brasil, no mesmo ano – 2016, cresceu 14%.

No Brasil, a justificativa para a implantação das UCs se deu pelos desafios relativos à formação de pessoas. “Não por acaso, a preocupação com mão de obra (disponibilidade, custo e qualificação) chegou ao topo da lista de temores dos executivos que comandam grandes empresas brasileiras, seja na indústria, no varejo ou em serviços” (Castro & Eboli, 2013, p. 408).

A questão que orienta este ensaio teórico, com finalidade exploratória, indaga: quais são a lógica e os conceitos que orientam o funcionamento de uma UC? Quais são as principais diferenças entre uma universidade tradicional e uma UC? É papel das UCs formar intelectuais orgânicos para o capital? Parte-se do pressuposto de que a UC limita a transmissão de conhecimento universal produzido pela humanidade e seu currículo é formado somente por elementos de interesse da missão, visão, valores, negócio e estratégias de uma determinada empresa ou de grupos de interesse, cujo foco é prioritariamente o mercado.

Abordagem Metodológica

Como procedimento metodológico, o estudo consiste de um ensaio teórico que tem como referencial de análise autores de orientação marxista, como Gramsci (1959), Lombardi, Saviani e Sanfelice (2005) e Mészáros (2015), que fornecem pressupostos críticos de análise de conteúdo, em consonância com Laurence Bardin. As teorias administrativas de conteúdo funcionalista analisadas são de Marisa Eboli e Cláudio Castro, referências brasileiras.

Foram considerados no estudo os seguintes elementos: os **princípios** geradores (pressupostos, crenças e valores) da concepção das UCs; as **práticas** existentes nas empresas, relacionadas às funções clássicas de capacitação e desenvolvimento profissional institucional; a **forma de inserção** do trabalhador nas práticas organizacionais; as **mudanças ocorridas nas práticas**; o **significado** da permanência de práticas tradicionais e da incorporação de cada nova prática para o trabalho, a cultura, o simbólico e o imaginário da empresa, e as **consequências** reais para o trabalhador que está inserido no mercado de trabalho, em termos de precarização das condições e relações de trabalho.

As **categorias fundamentais** trabalhadas foram: trabalho, ideologia, alienação e educação. Entendeu-se o trabalho como o processo (realizado por um ato humano) de objetivação (produção de um novo objeto) que sintetiza



a teleologia (prévia ideação) e a causalidade (dada pela natureza ou posta/criada pelo homem) e que transforma a natureza e a sociedade para a satisfação das necessidades humanas ao mesmo tempo em que constrói e transforma o homem. Categoria fundante da sociabilidade humana (Lessa, 1996).

A segunda categoria fundamental, a ideologia, consiste na visão de mundo que confere sentido à ação do homem, “corresponde a uma necessidade social concreta: a cada momento as sociedades necessitam ordenar a práxis coletiva dentro de parâmetros compatíveis com a sua reprodução” (Lessa, 1996, p. 55). A ideologia também se caracteriza pela totalidade das formas de consciência social, e abrange ideias que legitimam tanto o poder econômico da classe dominante quanto o conjunto de ideias que expressa os interesses revolucionários da classe dominada.

Já a alienação é o processo em que o ser humano torna-se estranho a si mesmo na medida em que já não controla mais a sua atividade essencial – o trabalho –, pois o objeto que o trabalho produz, o seu produto, é afrontado como um ser alheio, como um poder independente do produtor

(Marx, 2006). Em outras palavras, as mercadorias produzidas pelo trabalhador passaram a adquirir existência independente de seu poder e antagonica aos seus interesses.

Dessa forma, a Educação é o ato ou processo – complexo, contínuo e de múltiplas determinações – de construir conhecimentos que permitam ao indivíduo o agir transformador de si próprio, do outro, da natureza e da sociedade, que busca a libertação e “a realização plena do homem” (Gadotti, 1997, p. 74).

O arcabouço desta pesquisa e a explicação do discurso, por meio das categorias fundamentais, foram trabalhados no contexto das UCs.

Referencial de análise

Para Lombardi et al. (2005) e Frigotto (2017), não é possível compreender a história da educação contemporânea sem compreender o movimento do capital. A ciência e a tecnologia convertem-se em instrumentos de maximização da exploração da força de trabalho e ampliam a concentração de bens materiais e a marginalização social no atual

estágio do modelo capitalista, que tem como suporte determinadas relações de produção e exploração.

As UCs surgem no seguinte contexto: em primeiro lugar, da precarização das relações de trabalho mediante a diminuição dos espaços de organização, atuação e luta das entidades representativas dos trabalhadores e, em segundo lugar, conseqüentemente, da precarização das condições materiais/legais de trabalho, que significa:

o aumento do caráter precário das condições de trabalho, com a ampliação do trabalho assalariado sem carteira e do trabalho independente (por conta própria). Esta precarização pode ser identificada pelo aumento do trabalho por tempo determinado, sem renda fixa, em tempo parcial, enfim pelo que se costuma chamar informal, terceirizado, sub-contratado. Em geral, a precarização é identificada com a ausência de contribuição à Previdência Social e, portanto, sem direito à aposentadoria (Mattoso, 1999, p. 8).

Consiste também na perda de outras conquistas trabalhistas, obtidas em décadas de luta pela classe trabalhadora. O processo de deterioração das relações e condições de trabalho acarreta a ampliação da desregulamentação, dos contratos temporários, da criação de falsas cooperativas de trabalho, de contratos por empresa ou mesmo unilaterais que colocam em desvantagem o trabalhador.

Uma educação unitária, capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e conduzi-los ao desabrochar pleno das faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições do mercado capitalista.

Na educação, os mecanismos de controle são aperfeiçoados, o que a insere no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente.

Parece haver claramente um processo intencional de administração das crises. Através desse processo, a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros. Com isso, mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação e, conseqüentemente, neutraliza as pressões dos trabalhadores (Lombardi et al., 2005, p. 23).

Gramsci entendia que a Educação tem como objetivo buscar a "onilateralidade", o que significa: desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação; "desenvolvimento global do homem realizado sob as bases do trabalho como atividade vital e princípio da escola socialista" (Jesus, 1998, p. 47). Além disso, a educação é desenvolvida em três

dimensões: educação mental (intelectual), educação física e educação tecnológica, que é responsável pelos princípios gerais de todo o processo de produção e inicia o jovem no manejo dos instrumentos de todos os ofícios. Dessa forma, o universo do trabalho não supõe apenas elementos práticos ou meros treinamentos técnicos, como aprendizagem de um ofício ou tarefa, mas supõe embasamento teórico para explicar os elementos da realidade.

Assim, diante das mudanças nas relações de produção, existe a necessidade da versatilidade múltipla do operário mediante as várias possibilidades de educação, tais como escolas politécnicas, profissionalizantes, agrícolas e profissionais, muitas com mais de 100 anos de existência, pois o ato de educar está implicado no ato de o ser humano criar a si mesmo pelo trabalho (Frigotto, 2017).

O direito universal da educação dentro de novos modelos culturais, que unem trabalho e educação, seria um meio de transformação da realidade. Gramsci (1959, 1973) entende que o processo educativo está organicamente ligado à história contemporânea e seria necessário abolir a Escola [Educação] Interessada — que tem por objetivo servir uma minoria de privilegiados e buscar a construção de uma Escola [Educação] Desinteressada — que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Significa que ela vai formar "onilateralmente" os homens, com o objetivo de articular a formação profissional com a humanista e reintegrar a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral.

Dessa forma, a profissionalização e a formação humana integral se encontrariam no homem como uma necessidade dos tempos modernos. Uma nova educação seria o instrumento para a criação de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, entendendo que, ao pensar a sociedade, o parâmetro deve ser o ser humano e não a lógica do capital.

Educar seria colocar fim no sentido da educação dual, na ideia de homem que faz e homem que pensa, e construir a educação como uma prática emancipatória.

Assim, o objetivo central dos que lutam a favor de uma sociedade mais justa seria a emancipação humana. A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, e gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Portanto, seria necessária a criação dos intelectuais legitimadores das ideias e das ações de um grupo social.

Cada grupo social criaria para si, de um modo orgânico, intelectuais que lhe dariam homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico, social e político.

Os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e que elabora o seu desenvolvimento progressivo são “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social emergente que a nova classe deu à luz. Ao considerar dois grupos fundamentais da sociedade – o grupo dos empresários e o grupo dos trabalhadores –, verifica-se que os empresários “devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe” (Gramsci, 1959, p. 4), ou saber escolher os empregados especializados, os intelectuais orgânicos, a quem confiar essa tarefa.

Cada grupo social “essencial”, classe social, encontra categorias intelectuais preexistentes e que aparecem como uma continuidade histórica que não foi interrompida “nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”. (Gramsci, 1959, p. 5). Ou seja, o fato de o indivíduo pertencer a um determinado grupo [uma determinada classe social] torna-o “herdeiro” de alguns elementos e pressupostos inerentes ao seu grupo social. A mais típica dessas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos que monopolizaram ao longo dos séculos a ideologia religiosa, a ciência, a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência e a assistência. Esses intelectuais tradicionais consideram erroneamente a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante.

Dessa forma, emergem algumas questões: quais são os limites máximos da aceção de intelectual? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros agrupamentos sociais?

Segundo Gramsci, o erro metodológico “consiste em se ter buscado este critério de distribuição no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual essas atividades [e, portanto os grupos que as personificam] se encontram, no conjunto geral das relações sociais” (Gramsci, 1959, p. 7). Pode-se dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectual.

E o que seria um intelectual? Seria aquele homem cuja direção da atividade profissional específica é focada na elaboração intelectual e não no esforço muscular/nervoso.

Em primeiro lugar, teríamos o intelectual do tipo tradicional – aquele que exerce as atividades de literato, filósofo e artista e que possui eloquência como motor exterior e momentâneo dos afetos e paixões; e como um profissional emergente do mundo moderno, teríamos o novo tipo de intelectual, o intelectual do tipo orgânico – aquele que tem como base a educação técnica especializada ligada ao trabalho e apresenta características como imiscuir-se ativamente na vida prática, desenvolver os papéis de construtor, especialista, organizador e persuasor permanente. Nominado nos novos modelos de gestão da Administração como o “líder educador” ou o “trabalhador do conhecimento”.

A carreira do intelectual orgânico se desenvolve com a referência de superar a técnica-trabalho e elevar-se à técnica-ciência, quando ele deixa de ser especialista profissional e torna-se pesquisador, professor, consultor, especialista político, ou seja, dirigente.

Os novos intelectuais são formados em “conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (Gramsci, 1959, p. 9), pois sabe-se que a característica mais marcante de todo grupo social que progride para o domínio “é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais” (Gramsci, 1959, p. 9), ao mesmo tempo em que elabora seus intelectuais orgânicos. Assim, as instituições de ensino e construção de conhecimento – formas de racionalização da realidade e ideologias, como escola regular, escola técnica, universidade e, num segundo momento, as empresas, através dos departamentos de recursos humanos – são os instrumentos para elaborar e desenvolver os intelectuais que deverão atuar em diversos níveis da organização do trabalho do mundo capitalista.

Segundo Gramsci,

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso dos grupos sociais fundamentais da elite capitalista, mas é ‘mediatizada’ em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’ (Gramsci, 1959, p. 10)

Isso ocorre tanto no conjunto dos organismos privados da sociedade civil, quanto na sociedade política ou no Estado e corresponde “à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (Gramsci, 1959, p. 11). Trabalhadores, hoje, denominados de colaboradores.

Os intelectuais orgânicos seriam “os ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Gramsci, 1959, p. 11), ou seja, os legitimadores das decisões já tomadas em instâncias mais elevadas dos dirigentes empresariais/donos do capital, no caso do sistema capitalista de produção.

Cabe a estes técnicos com especialidade, os denominados consultores internos de Recursos Humanos, a promoção:

do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da produção [ou pelo grupo de trabalhadores de uma organização] à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante [donos e dirigentes das empresas], consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio [e, portanto, da confiança] que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção” e, “do aparato de coerção estatal [e principalmente privado] que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (Gramsci, 1959, p. 11).

A coerção estatal também pode ser entendida pensando-se em termos de momento atual do processo de estruturação capitalista, como a contínua e velada ou explícita ameaça de desemprego e exclusão.

Esses intelectuais “urbanos” emergem socialmente com o processo de industrialização, subordinam-se aos empresários e não possuem nenhuma autonomia na direção política da elaboração dos planos empresariais, que sempre visam ao interesse do capital. Suas funções básicas são articular o empresário com o trabalhador/massa instrumental; elaborar a execução imediata do plano de produção estabelecido pela cúpula empresarial, e controlar as fases elementares de execução. Esse fato sinalizaria que, na verdade, eles são apenas fazedores e implementadores de projetos com direcionamento já decidido em instâncias superiores. Seu papel, entretanto, é fundamental para legitimação e manutenção do sistema.

Nessa discussão, algumas reflexões iniciais são colocadas no Brasil a partir de Marise Nogueira Ramos, Gaudêncio Frigotto, entre outros, vinculados à área de educação e qualificação profissional, por exemplo: i) a noção de competência ao mesmo tempo em que reafirma, também nega o conceito de qualificação no espaço de ordenamento teórico-empírico das relações de trabalho, na medida em que supõe o estímulo ao desenvolvimento do empregado, embora esse desenvolvimento seja direcionado para os interesses da empresa; ii) a empregabilidade em decorrência da aquisição de competências por parte do trabalhador é

uma elaboração ideológica que busca explicar a questão social do ponto de vista do sujeito individual; e, iii) compreender a materialidade das políticas educacionais referentes ao desenvolvimento de competências profissionais implica em compreender uma rede complexa de relações pertinentes às leis da economia e da sociedade e à disputa entre diferentes concepções de mundo que pretendem ter a hegemonia (Brito, 2014).

Assim, torna-se necessário, para realizar a análise concreta do real, compreender a emergência da competência como um fenômeno histórico e de mediação de uma totalidade que existe como “um processo contraditório e que por isto não está definitivamente determinado em favor da classe dominante” (Ramos, 2001, p. 20). Compreender, portanto, a historicidade, a totalidade e a contradição é tarefa fundamental para revelar o significado da competência nas relações capital e trabalho. Historicidade para sinalizar a contínua transformação da realidade pelo homem; totalidade para apontar a relação social como um todo orgânico, interconectado e indeterminado; e contradição porque a competência, como uma relação social, existe na contradição da luta de classe.

Nesse sentido, falar em competência significa pontuar “os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana, indicando a necessidade de ressignificá-la coerentemente com uma concepção de mundo que tenha a transformação da classe trabalhadora como projeto” (Ramos, 2001, p. 23), o que sinaliza para o entendimento de que “a formação humana é um processo histórico e contraditório por meio do qual os indivíduos tomam consciência de si e das relações sociais das quais são sujeitos” (Ramos, 2001, p. 25). No projeto burguês, a educação do trabalhador e, conseqüentemente, o desenvolvimento das competências, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria.

Segundo Ramos, a recuperação do debate sobre competência, como uma relação social, deveria ser orientada por três propósitos: reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação para desviar o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente nas organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário, e formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em âmbito nacional, regional e internacional.

Como se pode observar “os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana indicam a necessidade de ressignificá-la coerentemente com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto” (Ramos, 2001, p. 23), o que direciona a reflexão para a seguinte questão: competência a serviço de quem? Mudanças reais são possíveis a partir do desenvolvimento de competências?

Situação das Universidades Corporativas

No final da década de 1990, existiam quase duas mil organizações funcionando dentro dos pressupostos do que se chama UC, faculdade, academia, escola ou instituto de aprendizagem nos Estados Unidos. Esse número era de apenas 400 em 1998 (Meister, 1998, p. 20). Segundo a pesquisa *Annual Survey of Corporate University Future Directions* realizada por Meister (1998), aproximadamente 40% das empresas citadas na *Fortune 500* como as mais lucrativas do mundo têm uma UC, o que indica uma sinalização que deverá ser seguida por outras organizações. A autora também registra que, com a expansão das UCs, mais de 200 faculdades tradicionais fecharam – o que é um dado extremamente preocupante se pensarmos na transmissão para as gerações atuais e futuras do conhecimento construído pela humanidade.

Além disso, segundo Botshelo (2011), diante da diminuição do financiamento estatal e das demandas de competitividade global associadas à produção do conhecimento, como uma estratégia de manutenção, existe uma pressão para que as Universidades Tradicionais (UT) atraiam recursos de financiamento privado, inclusive de organizações internacionais através do desempenho em ofertas de programas de pesquisas e desenvolvimento. Nesse sentido, a autora questiona: pode a UT participar na produção de conhecimento para troca econômica?

Segundo Sulkowski e Zawadzki (2016), a comercialização das UTs é uma constante tentativa neoliberal para transformá-las em fornecedores de conhecimento proprietário. Portanto,

ao contrário dos pressupostos sobre os quais se apóia a Universidade em seu sentido legítimo, as empresas vêm se utilizando do nome Universidade Corporativa apenas como um apelo mercadológico, levando-nos a concluir que a forma de atuação das mesmas é extremamente alienante, pois conduz o trabalhador a um “prazo de validade” dentro de uma organização e a uma ideologia passageira. Lutar pela empresa não é motivo de orgulho, é uma submissão temporária, pois a cada novo emprego corresponde um novo estilo e formas de trabalhar, fator

propiciado pelas variadas tecnologias e farta mão de obra disponível no mercado (Silva & Balzan, 2007, p. 253-254).

Universidades Tradicionais X Universidades Corporativas

Apesar do entendimento de que as UTs públicas ou privadas estão inseridas no modo de produção capitalista ou no caso daquelas que, em primeiro lugar, são herdeiras da UC europeia e, em segundo lugar, vassalãs da universidade tecnicista norte-americana (Romão & Loss, 2014) e, portanto, de certa forma, estão sujeitas e são influenciadas por sua lógica capitalista, sabe-se que dentro das contradições do processo de construção do conhecimento nas UTs, principalmente nas públicas, existe, em tese, o acesso a todo conhecimento epistemológico, científico, morfológico e técnico e, conseqüentemente, acesso às várias possibilidades de percepção da realidade, ao debate, à reflexão e à ação. As diversas possibilidades de entendimento da realidade permitem uma relativa independência para assumir posicionamentos e para um agir transformador da realidade.

Segundo Eboli (1999), de acordo com o quadro 1, as diferenças entre o papel das UTs e UCs seriam:

Quadro 1.
Papel das Universidades Tradicionais e Corporativas

Universidades Tradicionais	Universidades Corporativas
Desenvolver competências essenciais para o mundo do trabalho	Desenvolver competências essenciais para o sucesso do negócio
Aprendizagem baseada em sólida formação conceitual e universal	Aprendizagem baseada na prática dos negócios
Sistema Educacional Formal	Sistema de Desenvolvimento de Pessoas pautado pela Gestão de Competências
Ensina crenças e valores universais	Ensina crenças e valores da empresa e do ambiente de negócios
Desenvolver cultura acadêmica	Desenvolver cultura empresarial
Formar cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da sociedade	Formar cidadãos competentes para gerar o sucesso da empresa e dos clientes

Fonte: Eboli (1999, p. 117).

Segundo Castro e Eboli (2013, p. 410), “além de informar, formar, inculcar valores e preparar para a gestão, algumas UCs entram em uma fase de catalisar mudanças institucionais”. Em harmonia com a estratégia organizacional, passam a fazer parte da agenda do processo de mudança das organizações.

É importante observar, conforme o quadro 1 que, quando a autora fala em mundo do trabalho, ela está se referindo ao

Quadro 2.
Comparação entre UT e UC

UTs	UCs
Cursos e programas são regulados por lei e estruturados segundo normas rígidas do Ministério da Educação	Cursos e programas são livres, buscando a preparação das pessoas que integram a organização para atendimento das necessidades do mercado
Preponderância de aulas expositivas e teóricas	Preponderância de metodologias que privilegiam a aprendizagem por meio de atividades práticas, de estudos de casos, simulação, jogos de empresas etc.
Aprendizagem temporária	Aprendizagem contínua
Liga o conhecimento estruturado à formação técnica e científica de um indivíduo	Liga o conhecimento, nem sempre estruturado, às necessidades estratégicas de uma organização
Aprendizagem baseada em conceitos acadêmicos	Aprendizagem baseada na prática do mundo dos negócios
Ensina crenças e valores universais	Ensina crenças e valores do ambiente de negócios .

Fonte: Adaptado de Mundim e Ricardo (2005, p. 42).

mercado e que, quando ela fala em cidadãos competentes, tem como foco formar trabalhadores para atender as necessidades desse mercado (Moscardini & Klein, 2015). Na verdade, as UCs representam um ataque do capital ao ensino superior público que pode possibilitar o contato com a complexidade e as contradições da sociedade de classe e o engajamento na ação transformadora (Brunner, 2014).

Essas características que o mercado passou a exigir do profissional são limitadas. Quando analisadas no campo da operacionalização de trabalhos técnicos, observamos que o profissional tem de dispor das seguintes qualidades: estar atento a todas as transformações resultantes do processo de globalização; manter uma 'postura crítica' quando um colega de trabalho não está cumprindo com o seu papel no processo de produção; 'ser flexível', porém nos limites de sua célula de trabalho; 'ter iniciativa para resolver problemas', na maioria das vezes, da máquina, e não os seus; 'trabalhar em equipe' para melhorar a produtividade, e não para criar laços de coletividade. Enfim, esse profissional tem que ser um 'multi-profissional polivalente' para atender às necessidades do mercado, enquanto suas necessidades pessoais não são satisfeitas. (Silva & Balzan, 2007, p. 236-237)

Como se pode observar no quadro 2, a diferença fundamental entre as UTs e as UCs é que as primeiras têm como foco o conhecimento produzido pela humanidade com vistas à sociedade, e as outras visam ao ensinamento de valores baseados no atendimento do ambiente de negócios do mercado.

A implantação de UCs no Brasil ainda está em fase de consolidação (Castro & Eboli, 2013). Algumas empresas importaram o conceito de suas matrizes – Motorola, McDonald's, Toyota, Grupo Accor, Coca-Cola, Ernst & Young, e mais – e outras tomaram a iniciativa de fazê-lo a partir da crença de que a medida otimizará o processo de treinamento de

seus recursos humanos – AmBev, Algar, UniBB do Banco do Brasil, Caixa Econômica, Petrobrás, Bacen, Correios, Unibrad do Banco Bradesco, Santander, UniverSAS da SulAmérica, EducaBenner do Grupo Benner, entre outras – (Valor Econômico, 2017), e muitas já receberam premiação pelo *Cubic Awards*, prêmio internacional promovido pela *Corporate Learning Networking* nos Estados Unidos.

O crescimento sem precedentes das UCs sugere que, para as organizações, a necessidade de reaparelhar sua força de trabalho é crucial (Castro & Eboli, 2013). As organizações estão cada vez mais entrando no setor de educação a fim de assegurar sua própria sobrevivência no futuro. As UCs lideram o caminho, por meio de experiências com o aprendizado a distância, da formação de parcerias de colaboração com universidades locais e internacionais e com a criação de frentes de armazenamento eletrônico para que a aprendizagem ocorra no computador de mesa (Moscardini & Klein, 2015), e definem modelos de sistemas educacionais guiados somente pelo mercado. Esses sistemas não apenas atendem melhor às necessidades das empresas, mas também proporcionam eficiência ao projeto, desenvolvimento e distribuição de programas de aprendizagem em todo o mundo na medida em que o conhecimento passou a ser o maior ativo intangível das organizações (Luna-Amaya et al., 2016).

Muito embora a palavra universidade nos leve a pensar em um *campus* físico e um corpo docente estável, a versão corporativa é diferente e inovadora. Muitas UCs não dispõem de uma sede física que as distinga das outras. Elas representam um processo no qual os funcionários de todos os níveis estão envolvidos em um aprendizado contínuo e permanente para melhorar seu desempenho no trabalho. As UCs são mais do que departamentos de treinamento revestidos de um novo nome; elas representam uma grande investida do capital para desenvolver, em empregados de todos os níveis, o perfil de competência profissional:

conhecimento, habilidades e atitudes necessários ao sucesso da empresa na atualidade e no futuro (Alagaraja & Li, 2015; Carbone, 2015; Rhéaume & Gardoni, 2016).

Para compreender a importância das UCs como instrumento-chave nos programas de educação para o trabalho, é necessário, mais uma vez, resgatar as forças que sustentam esse fenômeno: a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”; a redução do prazo de validade do conhecimento utilitarista e instrumental, adequado para as empresas; o novo discurso de empregabilidade, ocupacionalidade e do empreendedorismo para a vida, ao invés do emprego para a vida toda (Costa & Saraiva, 2014); e uma mudança fundamental no mercado da educação global cada vez mais direcionado para atender as exigências do modelo econômico em crise.

Essas tendências abrangentes apontam para um novo e importante veículo para a criação de uma vantagem competitiva sustentável – o comprometimento da empresa com a “educação” e o “desenvolvimento” dos empregados (Meister & Willyerd, 2013). Uma educação e um desenvolvimento que esquecem os conhecimentos universais, epistemológicos e críticos e que restringem o processo educativo ao que é favorável aos interesses da empresa. Essa concepção fica clara nas palavras de Mundim e Ricardo (2004): “um sistema de educação corporativo é concebido a partir da estratégia competência essencial da organização [...] de forma a garantir vantagem competitiva no mercado” (p. ix).

Essas tendências, segundo Meister (1998), Senge (2012) e Meister e Willyerd (2013), definem o cenário para compreendermos as sete competências básicas do ambiente de negócios identificadas pelas empresas. Essas competências são definidas como a soma de qualificações, conhecimento e “conhecimento implícito” necessários para superar o desempenho da concorrência, tais como aprender a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança; e o autogerenciamento da carreira.

Embora essas competências sejam “vendidas” para o empregado como a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo, observa-se numa leitura mais apurada que o “aprender a aprender” é o aprender a adaptar-se e não o aprender a transformar a realidade, e que a comunicação, a colaboração, a liderança e a criatividade são sempre para negação das necessidades do trabalho e afirmação dos interesses das empresas que, por outro lado, transferem para o empregado as possibilidades de gerenciamento da carreira.

Dessa forma, a ideologia entra como uma estratégia fundamental do capital para convencimento do trabalhador na adesão aos interesses da empresa.

Com o desenvolvimento da sociedade e o “surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável e operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe” (Lessa, 1996, p. 53). É uma forma de racionalizar o funcionamento do mundo ao dar-lhe uma lógica que homogeneíze os significados da ação humana.

Em síntese, “o fenômeno da ideologia corresponde a uma necessidade social concreta: a cada momento as sociedades necessitam ordenar a práxis coletiva dentro de parâmetros compatíveis com a sua reprodução. Para tanto, é preciso uma visão de mundo que confira sentido à ação de cada indivíduo a todo momento” (Lessa, 1996, p. 55). A ideologia dominante tem, portanto, a possibilidade real de aproximar-se da classe trabalhadora por meio de instituições, como universidades, fundações e consultorias, que as legitimam; tem instrumentos, como tecnologia e vastas publicações (livros, revistas e sites), e uma linguagem atrativa, “amigável” e de fácil acesso.

As consequências da aplicação das políticas neoliberais sustentadas por um forte e eficaz discurso ideológico e de seus desdobramentos no campo da administração são que:

O crescimento econômico não tem conseguido gerar empregos no ritmo necessário para absorver a população que ingressa no mercado de trabalho assalariado regulamentado e, mais do que isso, os avanços tecnológicos têm destruído diversos postos de trabalho, principalmente os intermediários, que não mais voltarão a ser criados (Alves, 1999, p. 25).

Como consequência, gera o aumento de desemprego, ou nas palavras de Frigotto (2008, p. 41), gera o “espectro da destruição dos postos de trabalho – síndrome do desemprego estrutural – precarização do trabalho, vinculada [...] com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora”.

A mudança de paradigma é sintetizada no quadro 3.

Nessa perspectiva, o resultado desejado com a aprendizagem não é mais a conclusão de um curso formal, mas a aprendizagem por meio da ação e o desenvolvimento da capacidade do trabalhador de aprender e dar continuidade a esse processo quando voltar ao trabalho. Essa nova visão da educação para o trabalho tem uma grande abrangência e contempla desde os participantes propriamente ditos até a função de aprendizagem como um todo (Luna-Amaya et al., 2016). A emergência das UCs faz parte do

Quadro 3.

Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem

Antigo paradigma de treinamento	Indicadores	Paradigma da aprendizagem no século XXI
Prédio	Local	Aprendizagem disponível sempre que solicitada – em qualquer lugar, a qualquer hora, via tecnologia e virtualidade
Atualizar qualificações técnicas	Conteúdo	Desenvolver competências básicas do ambiente de negócios
Aprender ouvindo	Metodologia	Aprender agindo
Funcionários internos	Público-alvo	Equipes de funcionários, parceiros, clientes e fornecedores de produtos
Professores/Consultores –Universidades externas	Corpo docente	Gerentes seniores internos e um consórcio de professores universitários e consultores
Evento único	Frequência	Processo contínuo de aprendizagem
Desenvolver o estoque de qualificações do indivíduo	Meta	Solucionar problemas empresariais reais e melhorar o desempenho no trabalho

Fonte: adaptado de Meister (1998, p. 22).

Quadro 4.

Mudança na educação corporativa

Departamento de treinamento	Indicadores	Universidade Corporativa
Reativo	foco	Proativo
Fragmentada e descentralizada	organização	Coesa e centralizada
Tático	alcance	Estratégico
Pouco/Nenhum	Endosso e responsabilidade	Administração e funcionários
Presencial com instrutor/professor	apresentação dos conteúdos	Presencial e virtual. Experiência com muitas tecnologias e formas de aprendizagem
Diretor de treinamento	responsável	Gerentes de unidades de negócios
Público-alvo amplo/profundidade limitada	Audiência	Currículo personalizado para desenvolvimento de competências profissionais
Inscrições por eventos aleatórios e abertos para público amplo	Inscrições	Aprendizagem programada e relacionada ao desenvolvimento de carreiras
Aumento das qualificações profissionais	Resultado	Aumento no desempenho no trabalho
Opera com função administrativa a partir de verbas predefinidas pelo orçamento da empresa	Operação	Opera como unidade de negócios ou centro de lucros, vende cursos e produtos educativos
"Vá para o treinamento" (treinamento significa ter uma aula tradicional com um professor num local físico específico)	Imagem	"Universidade como metáfora do aprendizado" (universidade significa acesso ao aprendizado contínuo em qualquer lugar e em qualquer hora facilitada por líderes educadores e tecnologias variadas como internet e sites corporativos)
Ditado pelo departamento de treinamento	Marketing	Venda sob consulta aos portais das intranets corporativas e aos materiais de divulgação elaborados pela empresa

Fonte: adaptado de Meister (1998, p. 23).

movimento quando "as organizações estão reestruturando os ambientes de aprendizagem, para que eles sejam proativos, centralizados, determinados e realmente estratégicos por natureza" (Meister, 1998, p. 23). Uma mudança bastante significativa é o fato de que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem sai do departamento de treinamento e passa a ser uma responsabilidade compartilhada por todos os gerentes de acordo com quadro 4.

As estratégias de sustentação do modelo do paradigma da aprendizagem no século XXI têm como objetivo não só disseminar uma ideologia construída pelo empresariado e

seus representantes nas áreas da administração, psicologia, sociologia, entre outros, mas principalmente obter o comprometimento do trabalhador com relação a resultados organizacionais. Esse novo conjunto de ideias orientador das ações é mais do que um conteúdo a ser ensinado "em sala de aula", ele permeia todo o "processo educativo" construído no cotidiano da realização do trabalho (Brito, 2014).

No foco de cada UC está uma premissa que a define como um "guarda-chuva" estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim

de cumprir as estratégias empresariais da organização (Freire et al., 2016).

Alguns objetivos e princípios são bastante claros e constituem a base do poder que as UCs têm no sentido de mobilizar os funcionários para que eles formem uma força de trabalho de altíssima qualidade, necessária para que a organização tenha sucesso no mercado global. Essas orientações seriam:

1. Oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
3. Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas;
4. Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã;
5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem;
6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado;
7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o "autofinanciamento" pelas unidades de negócio;
8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem;
9. Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos;
10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados (Meister, 1998, p. 30).

Essa visão é corroborada por Mundim e Ricardo (2004, p. 57) ao afirmarem que o sucesso da UCs depende dos seguintes fatores: "criação de valor na ótica ou percepção do cliente; foco no cliente no sentido de superação das expectativas; qualidade como preservação do 'pacto' com o cliente em cumprimento do acordado; conhecimento aplicável nas situações cotidianas ou inéditas".

Algumas UCs resultaram da reestruturação da função da educação em toda a organização. Algumas sobreviveram ao pioneirismo de seu *Chief Executive Officer* (CEO), outras não, mas o resultado dessas iniciativas é relevante para qualquer organização que queira saber como criar uma infraestrutura de aprendizagem que se transforme em vantagem competitiva.

A lição geral é que a implantação de uma UC é um processo interativo de médio prazo que dura cerca de dezoito meses e passa por várias fases interdependentes e necessárias para o próprio amadurecimento.

Depois que a cúpula administrativa de uma organização resolve criar um papel mais significativo para a

aprendizagem, em termos de sua capacidade de agregar valor, alguns componentes fundamentais serão necessários para o sucesso na construção de uma UC. Esses componentes incluem a formação de um sistema de controle, a criação de uma visão, a recomendação do alcance e da estratégia de obtenção de recursos, a criação de uma organização formal, a identificação dos interessados, a criação de produtos e serviços, a seleção de parceiros de aprendizagem, a formulação de um esboço de uma estratégia de tecnologia, a criação de um sistema de avaliação e a comunicação (Freire et al., 2016).

A formação de um sistema de controle é um fator fundamental para o fortalecimento de uma coalizão entre os gerentes para desenvolver uma visão compartilhada da UC, muito embora o apoio forte e visível da cúpula seja um fator vital para o seu sucesso. Depois que a organização decide que precisa de uma estrutura de controle, a próxima etapa é analisar e definir o papel e a responsabilidade desse órgão (Meister, 1998, p. 67). O ideal é que o tipo de estrutura de controle vincule as principais estratégias empresariais ao projeto e ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem. Em essência, o sistema controlador oferece quatro papéis-chave: (a) identificar e priorizar as necessidades de aprendizagem atuais e futuras; (b) vincular o treinamento a essas principais estratégias empresariais; (c) assegurar projeto, desenvolvimento, apresentação e avaliação consistentes, e (d) oferecer orientação para o desenvolvimento de uma filosofia de aprendizagem.

Para Meister (1998), a criação de uma visão do que deve se constituir a UC ajuda a clarear a direção na qual a empresa precisa caminhar. A autora observa que, às vezes, o primeiro esboço do projeto vem de um único indivíduo — em geral, o líder da equipe encarregada de lançar a universidade —, mas, depois que o conselho controlador trabalha nele durante alguns meses, surge algo melhor através de uma combinação de raciocínio analítico e poder de imaginação. O ideal é que tudo seja produto de um esforço conjunto dos empregados, parceiros e fornecedores e que a declaração de visão seja inspiradora, memorizável, confiável, concisa e aberta para a evolução contínua.

Com a evolução das UCs ao longo do tempo, elas reavaliam as partes interessadas e quase sempre mudam o público-alvo original. Assim, torna-se importante, continuamente, identificar o objetivo, a audiência-alvo, o problema empresarial e a lacuna que existe entre as qualificações, as competências e os conhecimentos atuais e futuros, necessários para o sucesso da organização (Rhéaume & Gardoni, 2016).

Quando estiverem claras quais são as qualificações, o conhecimento e as competências que a empresa exigirá no futuro, sua próxima tarefa será desenvolver um modelo

de soluções de aprendizagem com produtos e serviços. Modelo este que envolve equipes profissionais de serviços formadas por um gerente de relacionamento com clientes (trabalha diretamente com importantes grupos de clientes), um especialista no assunto específico (determina o que será aprendido, pois conhece as qualificações necessárias ao sucesso no futuro) e um gerente de aprendizagem (determina como a aprendizagem ocorrerá). Essas equipes de clientes são responsáveis pelo desenvolvimento dos programas de cada uma das escolas de aprendizagem: Liderança e Mudança, Tecnologia, Técnicas Bancárias Básicas, entre outras. Esse programa inclui tanto um treinamento formal, quanto inúmeras iniciativas e aprendizagem informal que promovem a educação na prática (Castro & Eboli, 2013), sendo esse, portanto, o *design* de uma UC (Patrucco, Pellizzoni & Buganza, 2017).

Outra temática fundamental para viabilização de uma UC é a criação de estratégias de tecnologia. Os exemplos incluem aprendizagem no computador de mesa usando a intranet ou um sistema eletrônico de desempenho; aprendizagem a distância; e até mesmo laboratórios centralizados de aprendizagem onde as pessoas podem estudar fora do horário de trabalho. O que se verifica é que, tradicionalmente, os treinamentos para o trabalho aconteciam no horário regular, em sala de aula, fora do ambiente onde as atividades laborativas eram realizadas. Agora, a aprendizagem acontece ao mesmo tempo em que o empregado realiza o trabalho e/ou nas horas em que deveria se dedicar ao descanso como almoço, horários noturnos e fins de semana. O que significa a intensificação da exploração e a negação pelo capital dos espaços da vida pessoal do empregado e uma forma de controle, ou melhor, de autocontrole, que mantém a total disponibilidade do trabalhador para atendimento das necessidades da empresa.

Uma outra forma de controle é feita por um conselho controlador da UC que monitora: a institucionalização da cultura de aprendizagem contínua, vinculada às mais importantes estratégias empresariais; o impacto da UC sobre os negócios, e como adequar as medidas tradicionais de desempenho para verificar a aplicabilidade do que aprendeu no trabalho. A avaliação gira em torno de medidas de impacto nos negócios, e essas são altamente personalizadas para cada empresa e situação.

A implantação de uma UC implica em comunicar muitas informações sobre o seu papel dentro dos negócios, pois exige o envolvimento de centenas – talvez milhares – de funcionários. É necessário esclarecer: (a) o que é uma UC; (b) por que a aprendizagem é importante para a empresa; (c) onde ocorrerá a aprendizagem na UC; (d) quais tipos de programas estarão disponíveis através da UC; (e) em

que a UC será diferente do departamento de treinamento; (f) quem pagará pelos programas apresentados no catálogo da UC; (g) quando a UC começa a operar; (h) quem estará a cargo da UC; (i) como fazer a matrícula na UC; e (j) se os programas da UC dão direito a créditos em cursos universitários.

Ao mesmo tempo em que as empresas enfrentam as rápidas mudanças na tecnologia, maiores expectativas por parte dos clientes e a escalada das pressões competitivas, o ambiente de negócios se torna cada vez mais dinâmico e interdependente, e isso gera a necessidade do aumento de profissionais do conhecimento para permear todo o ambiente de negócios.

Em todos os setores e profissões, a grande preocupação dos profissionais do conhecimento é a redução do tempo de validade do conhecimento que eles têm. Em outras palavras, o que sabemos hoje só irá agregar valor amanhã se tivermos a capacidade de aprender novas habilidades técnicas para a resolução criativa de problemas até o desenvolvimento de liderança. A meta principal de uma organização é proporcionar a seus funcionários a possibilidade de atualizar constantemente suas qualificações e seu conhecimento. Dessa maneira, as organizações poderão desenvolver entre os empregados o conhecimento e as qualificações necessários para garantir a sustentação da competitividade geral da empresa.

Embora os programas de treinamento possam diferir de empresa para empresa, há um conjunto comum de temas encontrados em quase todos os programas mais importantes, conforme descrito a seguir.

O currículo da Universidade Corporativa

Considerados coletivamente, os currículos das UCs promovem o desenvolvimento dos funcionários em três áreas amplas, conforme Meister (1998), sendo:

Cidadania corporativa. Incute em todos os níveis de funcionários a cultura, os valores, as tradições e a visão da empresa. Estrutura contextual. Oferece a todos os funcionários uma noção dos negócios da empresa, seus clientes, concorrentes e as melhores práticas dos outros. Competências básicas do ambiente de negócios. Desenvolve um conjunto de competências específicas para o negócio da organização, as quais definem a vantagem competitiva da empresa. As competências básicas comumente desenvolvidas nas UC são: (1) aprender a aprender; (2) comunicação e colaboração; (3) raciocínio criativo e resolução de problemas; (4) conhecimento tecnológico; (5) conhecimento de negócios globais; (6)

desenvolvimento de liderança; e (7) autogerenciamento da carreira (Meister, 1998, p. 89).

Segundo Meister (1998), as pesquisas indicam que aprendemos 20% do que vemos, 40% do que vemos e ouvimos e 70% do que vemos, ouvimos e fazemos. Se essa regra for verdadeira, a combinação entre computadores, televisão via satélite e recursos multimídia representa uma ferramenta educacional de grande eficácia.

As UCs estão descobrindo vários elementos para construção de um “novo ambiente de aprendizagem” e fazendo experiências com uma variedade de ferramentas educacionais no ambiente de negócios. Essas organizações acreditam que, quando montam o quebra-cabeça da aprendizagem, seus funcionários progredem funcionalmente. Alguns desses caminhos incluem: a aprendizagem via satélite, a aprendizagem multimídia, as tecnologias de aprendizagem cooperativa, a aprendizagem via internet e os campos virtuais.

Ao mesmo tempo em que as UCs desafiam as tradicionais concepções sobre treinamento e trabalham para encontrar novas ideias e soluções, elas assumem um novo papel na organização: o de laboratório de aprendizagem. Assim como um laboratório científico faz experiências com novos métodos e teorias, as UCs exploram diferentes maneiras de disseminar o conhecimento para melhorar o desempenho no trabalho. Dessa forma, dentro de suas contradições, as UCs desenvolvem um espírito científico ao explorar novos métodos, tecnologias de aprendizagem, ferramentas de autodesenvolvimento e de transferência de conhecimento.

A intensa competição global está provocando uma profunda reconfiguração no mercado, ao mesmo tempo em que mais produtos são considerados equivalentes pelos clientes, um fenômeno é conhecido na indústria automotiva como convergência – é cada vez menor o espaço para as empresas competirem em terreno tangível. A única maneira visível que resta para que uma empresa se diferencie de seus rivais é focar os intangíveis, isto é, a qualidade dos sistemas humanos e dos processos que estão por trás dos produtos e serviços que ela oferece.

Essa nova meta de obter vantagem competitiva através do foco nos sistemas humanos, em vez de aperfeiçoamentos nos produtos e serviços, o que é relativamente mais fácil de ser conseguido, requer da empresa uma mudança fundamental na sua maneira de pensar. As empresas não podem mais agir como entidades autônomas, mas sim como parte de sistemas cujos elos consistem no seu relacionamento com fornecedores, clientes e até mesmo com as instituições educacionais que formarão os profissionais que serão admitidos no futuro. Os esforços de uma

empresa para melhorar a qualidade de seus serviços e a qualidade das pessoas precisam levar em consideração o sistema como um todo, não apenas cada um dos componentes isoladamente. Isso pode significar tomar a iniciativa de desenvolver um programa de treinamento para os funcionários dos clientes; pode significar ver os fornecedores da empresa como parceiros e não como adversários; pode significar projetar, desenvolver e divulgar, de maneira proativa, um programa de treinamento para revendedores e atacadistas; e, finalmente, esse pensamento deve estender-se à formação de alianças proativas com instituições de ensino superior.

Os ingredientes responsáveis pelas parcerias de sucesso são disposição para participar intensamente, confiança mútua, compreensão, comunicação aberta, respeito e compromisso de melhorar continuamente o relacionamento. Existe outro motivo que está levando as empresas a entrarem nesses acordos de parceria, que consiste em fazer com que toda a cadeia produtiva – empregado, cliente e fornecedor – estude coletivamente a visão de qualidade da empresa e os tipos de qualificações, conhecimentos e competências que todos os elos da cadeia precisam ter.

As empresas acreditam que esse tipo de aprendizagem coletiva é vital para sustentar sua vantagem competitiva nesta década e na próxima. A motivação por trás da parceria com membros de cadeia de valor de uma empresa é a necessidade de assegurar que cada elo da cadeia, ou seja, cliente, fornecedor, revendedor, atacadista, entre outros, possa realizar seu trabalho com sucesso e vislumbrar a possibilidade de novos negócios. Outro motivo é proporcionar uma nova fonte de renda à UC. Ao mesmo tempo em que as UCs enfrentam a imposição da independência financeira, elas estão explorando o licenciamento de programas avançados de treinamento e usando esses fundos como suplementação do orçamento da educação corporativa.

A mercantilização da educação, que anda em consonância com os princípios da educação corporativa materializada nas UCs, tem como contradição o fato de que a produção material se dá de forma coletiva, mas a apropriação ocorre de forma individual e, assim, reflete-se em disputas políticas e ideológicas, de acordo com Carvalho (1999), nas quais o trabalho é subsumido às necessidades do capital. Dessa maneira, emergem a preocupação do capital com a qualificação da força de trabalho e a necessidade de sedimentar uma base para a conformação coletiva e aceitação das regras do capitalismo. Nesse sentido, a “educação” profissional torna-se instrumental – é focada no fazer e tem como estratégias fundamentais as comunidades virtuais de aprendizagem e a educação a distância, sem contextualização dos conteúdos, debates críticos e aprofundamento

das questões e sem análise e reflexão das consequências do processo de aprendizagem. Tudo sob o extremo controle das organizações que impõem uma (falsa) ideologia e o que tem de ser aprendido, na qual o aparato tecnológico determina os passos do processo e o trabalhador apenas cumpre instruções ditadas pela máquina para aquisição de conteúdos rígidos e predeterminados.

O crescimento da educação a distância (EaD) é notório: em 10 anos, de 2004 a 2014, o número de matrículas nessa modalidade aumentou 20 vezes, chegando a 1,34 milhão de estudantes, segundo o Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC). Também, de acordo com uma pesquisa da consultoria Educa Insights, em 2023, o número de estudantes na modalidade EaD deverá superar o da educação presencial.

A maior parte do oferecimento desse tipo de curso ainda é em instituições particulares, mas já está presente nas universidades públicas. Em geral, cada uma oferece um vestibular específico para os cursos a distância e uma periodicidade fixa para os encontros presenciais (Lima & Araújo, 2017).

As consequências desse movimento são a demissão de centenas de professores de universidades tradicionais particulares e, nas organizações, a mobilização dos técnicos e gestores para assumirem atividades extras (flexibilidade e enriquecimento de papéis na maioria das vezes não remunerados) como "líderes educadores", o que contribui para a precarização do trabalho. Na medida em que os profissionais mais experientes/intelectuais orgânicos e supostamente mais bem remunerados disponibilizam seu conhecimento para outros, tornam-se vulneráveis à demissão (Sampaio, 2011).

As consequências para o trabalhador "formado" em UCs são a especialização vertical num determinado tipo de negócio e a diminuição de sua empregabilidade, já que o conhecimento adquirido refere-se a uma organização específica, que geralmente possui o monopólio de seu ramo de negócios.

Considerações provisórias

Voltando às perguntas iniciais: quais são a lógica e os conceitos que orientam o funcionamento de uma UC? Quais são as principais diferenças entre uma UT e uma UC? É papel das UCs formar intelectuais orgânicos para o capital?

Pelo exposto, pode-se argumentar que as UCs representam mais uma tentativa do capital de forjar a excelência da força de trabalho, a qual promoverá sua própria sobrevivência no futuro. A aprendizagem contínua, a

intensificação no foco em conhecimentos empresariais e, o mais importante, a formação de parcerias com fornecedores, parceiros, clientes e educadores está surgindo como uma estratégia fundamental para a "educação" corporativa e o desenvolvimento organizacional.

A diferença fundamental entre as UTs e as UCs é que as primeiras têm como foco a sociedade e o conhecimento produzido pela humanidade, e as outras objetivam o mercado, o lucro e a sobrevivência das organizações no futuro.

Finalmente, ao "formar" o empregado restrito aos seus interesses, ela cria, consolida e dissemina, mediante seus intelectuais orgânicos, uma (falsa) ideologia que legitima sua exploração.

Concretamente, os interesses das diferentes classes sociais são antagônicos: a empresa quer o lucro e o empregado quer melhorar as condições de existência, o que muitas vezes significa aprender coisas diferentes do que é vinculado pela UC. Outro problema é que a UC prepara o trabalhador para viabilizar o seu negócio; por exemplo, se ela atua no campo da energia elétrica, vai promover conhecimentos totalmente focados para as suas necessidades. Agora, caso ela resolva fazer demissões (e às vezes faz demissões em massa), o empregado sai despreparado para o mercado de trabalho de uma forma geral.

Portanto, as UCs fundem a didática e as práticas em seus currículos e determinam o aprendizado vertical e especializado, no qual o sujeito da aprendizagem tem como livre arbítrio o fato de escolher apenas entre os conhecimentos impostos pela empresa, independentemente de seu desejo ou escolha. Essa imposição sinaliza para uma aprendizagem que vai garantir os interesses da organização. Ao contrário dos pressupostos sobre os quais se apoia a UT em seu sentido legítimo, as empresas vêm se utilizando do nome "Universidade Corporativa" apenas como um apelo mercadológico, o que nos leva a concluir que sua forma de atuação é extremamente alienante, pois conduz o trabalhador a um "prazo de validade" dentro de uma organização e a uma ideologia passageira. Lutar pela empresa não é motivo de orgulho, é uma submissão temporária, pois a cada novo emprego corresponde um novo estilo e formas de trabalhar, fator propiciado pelas variadas tecnologias e farta mão de obra disponível no mercado.

É impossível romper o círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos que possa criar uma ordem social qualitativamente diferente (Mészáros, 2015). Ficam as reflexões: como exercitar essa prática se, no reino do capital, a educação é, por si

só, uma mercadoria? Como libertar a educação do papel de formação de intelectuais orgânicos (Gramsci, 1959) que reproduzem o modelo econômico e político?

Para estudos futuros, sugere-se a análise do objeto de estudo deste manuscrito, pelas lentes da escola pós-estruturalista que engloba outras análises de poder, sujeito humano e emancipação.

Conflitos de interesse

Os autores não manifestam conflitos de interesse.

Referências

- Alagaraja, M., & Li, J. (2015). Utilizing institutional perspectives to investigate the emergence, rise, and (relative) decline of corporate universities. *Human Resource Development International*, 18(1), 4-23. doi: 10.1080/13678868.2014.979003.
- Alves, R. (1999). *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Baporikar, N. (2014). Corporate university edification in knowledge society. *International Journal of Strategic Change Management*, 5(2), 125-139. doi: 10.1504/IJSCM.2014.060258.
- Botshelo, I. S. (2011). The changing role of public university towards the emerging idea of corporate university. *International Journal of Education Economics and Development*, 2(2), 130-139. doi: 10.1504/IJEED.2011.040407.
- Brito, L. M. P. (2014). *A tríade "Gestão por competências, Gestão do Conhecimento e Organizações de Aprendizagem": tendências que ficaram*. Em Soboli, L. A.; Ferraz, D. L. da S. (Org). *Gestão de Pessoas – armadilhas da organização do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11477
- Carbone, P. P. (2015). Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. *Inclusão Social*, 7(1), 44-55.
- Castro, C. D. M., & Eboli, M. (2013). Corporate University: genesis and critical questions on maturity. *Revista de Administração de Empresas*, 53(4), 408-414. doi: 10.1590/S0034-75902013000400008
- Carvalho, C. P. F. de (1999). *A educação cidadã na visão empresarial*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Costa, A. D. S. M. da, & Saraiva, L. A. S. (2014). Ideologias organizacionais: uma crítica ao discurso empreendedor. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, 1(2), 187-211. doi: 10.21583/2447-4851.rbeo.2014.v1n2.36.
- Eboli, M. (Org.) (1999). *Coletânea universidade corporativa: educação para as empresas do século XXI*. São Paulo: Schmukler.
- Freire, P. de S., Dandolini, G. A., Souza, J. A., Trierweiler, A. C., Silva, S. M. da; Sell, D., Pacheco, R. C. dos S., Todesco, J. L., & Steil, A. V. (2016). Corporate University Network: Initial Considerations for a New Modelo of Corporate Education. *Revista Espacios*, 37(5), 1-20.
- Frigotto, G. (2017). Dermeval Saviani and the ontological centrality of work for building the "new man", maker of the socialist society. *Interface (Botucatu)*, 21(62), 509-19. doi: 10.1590/1807-57622016.0967
- Frigotto, G. (2008). *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. Em Frigotto, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes.
- Gadotti, M. (1997). *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (1959). *Oeuvres Choiesies*. Traduction Et Notes par Gilbert Moget Et Armand Monjo. Préface de Georges Cogniot. Paris: Éditions Sociales.
- Gramsci, A. (1973). *Note sul Machiavelli: sulla politica e sullo Stato moderno*. Torino: Einaudi.
- Jesus, A. (1998). *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas: Autores Associados.
- Lessa, S. (1996). *A Ontologia de Lukács*. Maceió: Edufal.
- Lima, M. A. M., & de Araújo, F. A. (2017). Avaliação e Planejamento Para o Desenvolvimento Institucional: Estudos Sobre as Missões de Universidade Brasileiras e suas (Im)Pertinências. *Revista Educação em Debate*, 1-2(62-63-64-65), 55-77.
- Lombardi, J. C., Saviani, D., & Sanfelice, J. L. (Org.). (2005). *Capitalismo, trabalho e educação* (3. ed.) Campinas: Autores Associados.
- Lui Abel, A., & Li, J. (2012). Exploring the corporate university phenomenon: Development and implementation of a comprehensive survey. *Human Resource Development Quarterly*, 23(1), 103-128. doi: 10.1002/hrdq.21122
- Luna-Amaya, C., Hoz, R. de L., Gomez-Velasquez, A., Manjarres-Salas, A., Vidal, J., Jaramillo, O., & Berdugo-Correa, C. (2016). Corporate university and organizational learning: a theoretical framework. *Dirección y Organización*, 58, 79-94.
- Mattoso, J. (1999). *O Brasil Desempregado: Como foram destruídos mais de 3 milhões de empregos nos anos 90*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Marx, K. (2006). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Editora Martin Claret.
- Meister, J. C. (1998). *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force*. New York: McGraw-Hill.
- Meister, J. C., & Willyerd, K. (2013). *O ambiente de trabalho de 2020*. Como as empresas inovadoras atraem, desenvolvem e mantêm os funcionários do futuro nos dias de hoje. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Mészáros, I. (2015). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Moscardini, T. N., & Klein, A. (2015). Educação Corporativa e desenvolvimento de lideranças em empresas multisite. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(1), 84-106. doi: 10.1590/1982-7849rac20151879.
- Mundim, A. P. F., & Ricardo, E. J. (2004). *Educação Corporativa*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- O Globo. (2016). *Universidade Tradicional ou Corporativa?* (1º de dezembro de 2017). Recuperado de <http://noblat.oglobo.globo.com/artigos/noticia/2016/11/universidade-tradicional-ou-corporativa.html>.
- Parshakov, P., & Shakina, E. A. (2018). With or without CU: a comparative study of efficiency of European and Russian corporate universities. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 96-111. doi: 10.1108/JIC-01-2017-0011.
- Patrucco, A. S., Pellizzoni, E., & Buganza, T. (2017). The design process of corporate universities: a stakeholder approach. *Journal of Workplace Learning*, 29(4), 304-318. doi: 10.1108/JWL-04-2016-0024.
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez.

- Romão, J. E., & Loss, A. S. (2014). A universidade popular no Brasil. *Foro de Educación*, 12(16), 141-168. doi: 10.14516/fde.2014.012.016.006
- Rhéaume, L., & Gardoni, M. (2016). Strategy-making for innovation management and the development of corporate universities. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 10(1), 73-84. DOI: 10.1007/s12008-015-0291-2.
- Sampaio, H. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 4, 28-43.
- Saramago, J. (2013). *Democracia e universidade*. Belém: UFPB.
- Senge, P. R. (2012). *A quinta Disciplina: arte e prática da organização que Aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Silva, M. W. D., & Balzan, N. C. (2007). Corporate University: (Pre)ten- dency of Higher Education or threat? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 12(2), 233-256. doi: 10.1590/S1414-40772007000200004
- Silva, T. C., & Freire, P. de S. (2017). Corporate University: Guidelines that must be managed for the implementation of the model. *Espacios*, 38(10), 13-34.
- Sulkowski, L., & Zawadzki, M. (2016). Corporate University: A Critical Approach. *Entrepreneurship and Management*, 17(1), 111-130.
- Scarso, E. (2017). Corporate universities as knowledge management tools. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(4), 538-554. doi: 10.1108/VJKMS-12-2016-0074
- Unesco. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Unesco World Report. Paris.
- Valor Econômico. (2017). *Universidade corporativa se consolida*. (1º de dezembro de 2017) Recuperado de: <http://www.valor.com.br/carreira/4852742/universidade-corporativa-se-consolida>