

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

ANTONIO HENRIQUE DIEGUES

SOBRE UNIVERSIDADES CORPORATIVAS, EDUCAÇÃO PLENA E
NEOLIBERALISMO: FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO?

Pouso Alegre – MG

2024

ANTONIO HENRIQUE DIEGUES

**SOBRE UNIVERSIDADES CORPORATIVAS, EDUCAÇÃO PLENA E
NEOLIBERALISMO: FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Ensino, Linguagem e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Atilio Catosso Salles.

Pouso Alegre – MG

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Diegues, Antonio Henrique.

Sobre universidades corporativas, educação plena e neoliberalismo: formação ou capacitação?/ Antonio Henrique Diegues – Pouso Alegre/MG: Univás, 2024.

133p.:il.:quad.:tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Atílio Catosso Salles.

1. Universidades corporativas. 2. Capacitação. 3. Cidadania. 4. Educação plena. 5. Neoliberalismo. I. Título.

CDD – 371.2

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "SOBRE UNIVERSIDADES CORPORATIVAS, EDUCAÇÃO PLENA E NEOLIBERALISMO: FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO?" foi defendida, em 24 de maio de 2024, por ANTONIO HENRIQUE DIEGUES, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98021510, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:


Prof. Dr. Atilio Catosso Salles

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Documento assinado digitalmente


EDER DA SILVA SILVEIRA

Data: 27/05/2024 08:07:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

Universidade de Santa Cruz do Sul - (UNISC)
Examinador


Prof. Dr. Marcelo Augusto Scideler
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida:
Giovana, Ivonete, Liliane e Mariana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da UNIVÁS pela contribuição na desconstrução deste engenheiro.

Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo,
Que uma nova mudança, em breve, vai acontecer.
E o que há algum tempo era jovem, novo, hoje é antigo,
E precisamos, todos, rejuvenescer.

Antonio Carlos Belchior

RESUMO

As universidades corporativas (UC) têm se consolidado como entidades cada vez mais presentes no meio empresarial, funcionando como instrumentos de capacitação profissional dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, de disseminação e consolidação da cultura de cada corporação, contrapondo-se às universidades tradicionais e aproveitando-se de um suposto vácuo de competência destas na formação profissional. O presente trabalho tem o seu foco em 2 vetores, sendo o primeiro a conceituação comparativa de temas referentes às universidades, Educação e neoliberalismo, e o segundo o mapeamento de algumas das UC do Brasil, através da busca na internet e análise de recortes de discursos dessas UC e sobre essas UC. O objetivo desta dissertação é comparar as características das universidades corporativas com as universidades tradicionais (princípios, métodos, objetivos, resultados) e investigar se grandes universidades corporativas no Brasil buscam a formação dos indivíduos ou apenas sua capacitação para o mercado de trabalho. Trata-se de uma revisão bibliográfica e também de uma pesquisa documental, realizada, inclusive, a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, que visam estipular, de maneira dialética, as supostas contradições entre as UC e os conceitos de Educação plena. O referencial teórico está orientado por reflexões de autores como Christian Laval, Dermeval Saviani, Eni Orlandi e Louis Althusser, que fornecem pressupostos críticos de análise de conteúdo. A dissertação demonstra que o objetivo das UC está nos elementos da cultura de cada empresa, como missão, visão e valores, com o foco direcionado prioritariamente ao mercado, buscando apenas a capacitação dos trabalhadores para a reprodução dos meios de produção, e não sua formação como sujeitos críticos e, em última análise, uma Educação plena.

Palavras-chave: universidades corporativas; capacitação; cidadania; educação plena; neoliberalismo.

ABSTRACT

Corporate universities (UC) have been consolidated as entities increasingly present in the current business environment, functioning as instruments for the professional training of workers and, at the same time, for disseminating and consolidating the culture of each corporation, in contrast to traditional universities and taking advantage of a supposed lack in the traditional universities competence in professional training. This work focuses on 2 vectors, the first is the comparative conceptualization of themes relating to universities, Education, and liberalism, and the second vector is mapping some of the large UC in Brazil, through internet search and analysis of clippings of speeches from these UC and about these UC. The objective of this dissertation is to compare the characteristics of corporate universities with traditional universities (principles, methods, objectives, results) and investigate whether large corporate universities in Brazil seek the full education of individuals or just their training for the job market. This is a bibliographical review, and also documentary research, carried out using materials that have not received analytical treatment that aims to stipulate, in a dialectical way, the supposed contradictions between the UC and the concepts of full education. The theoretical framework is guided by reflections from authors such as Christian Laval, Dermeval Saviani, Eni Orlandi, and Louis Althusser, who provide critical assumptions for content analysis. The dissertation demonstrates that the target of the UC is on the elements of the culture of each company, such as mission, vision, and values, with the focus directed primarily to the market, seeking only the training of workers to reproduce the means of production, and not their training as critical subjects and, ultimately, a full education.

Keywords: corporate universities; training; citizenship; full education; neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABTD: Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento
ANPUH: Associação Nacional de História
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CF: Constituição Federal
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DNA: Ácido desoxirribonucleico
EaD: Ensino/ Educação à distância
EdUERJ: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
EDUFBA: Editora da Universidade Federal da Bahia
FCC: Fórum de Ciência e Cultura
FGV: Fundação Getúlio Vargas
FIES: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORPROEX: Fórum de Pró-reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira
GMI: General Motors Engineering and Management Institute
HU: Hamburger University (Universidade do Hambúrguer)
HISTEDBR: Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IES: Instituição de ensino superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITV: Instituto Tecnológico Vale
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC: Ministério da Educação
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNEU: Política Nacional de Extensão Universitária
PPGEduCS: Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade
PUC-CAMP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RH: Recursos humanos
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SiBi: Sistema de Bibliotecas e Informação

SIC: Samsung Innovation Campus
SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPE: Siemens Professional Education
TCT: Temas contemporâneos transversais
T&D: Treinamento e desenvolvimento
TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação
UC: Universidades corporativas
UCB: Universidade Católica de Brasília
UCLM: Universidade Corporativa Leroy Merlin
UEA: Universidade do Estado do Amazonas
UFABC: Universidade Federal do ABC
UFAL: Universidade Federal de Alagoas
UFC: Universidade Federal do Ceará
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA: Universidade Federal do Pará
UFPA: Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA: Universidade Luterana do Brasil
UNAMA: Universidade da Amazônia
UnB: Universidade de Brasília
UNESA: Universidade Estácio de Sá
UNESC: Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UniBB: Universidade Corporativa Banco do Brasil
Unibrad: Universidade Corporativa Bradesco
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNILASALLE: Universidade La Salle
UNINOVE: Universidade Nove de Julho
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVÁS: Universidade do Vale do Sapucaí
UNOPAR: Universidade Pitágoras Universidade Norte do Paraná
UP: Universidade Corporativa Petrobras
UPM: Universidade Presbiteriana Mackenzie

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USF: Universidade São Francisco

UT: Universidades tradicionais

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | Indicadores de treinamento e desenvolvimento (T&D) no Brasil | 20 |
|----------|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Exemplos de perspectivas filosóficas de universidade | 26 |
| Quadro 2 | Características de universidades tradicionais | 27 |
| Quadro 3 | Princípios de funcionamento das universidades tradicionais x artigos correspondentes na LDB | 29 |
| Quadro 4 | Resumo das características essenciais de uma universidade corporativa | 33 |
| Quadro 5 | Dispositivos da CF e os aspectos sobre cidadania | 52 |
| Quadro 6 | Comparação entre os grupos de concepções pedagógicas | 56 |
| Quadro 7 | Correntes pedagógicas contemporâneas | 62 |
| Quadro 8 | Empresas X Universidades corporativas pesquisadas | 79 |
| Quadro 9 | UC X Sites/ Fontes X Recortes/ Citações | 79 |
| Quadro 10 | Trabalhos (mestrados e doutorados) entre 2014-2023 nas áreas de conhecimento: Educação e Ensino (busca: universidades corporativas/ catálogo CAPES) | 111 |
| Quadro 11 | Comparação entre UT e UC | 114 |
| Quadro 12 | Fatores avaliados na pesquisa | 115 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Manuscrito: Esboço de hua Universidade no Brazil | 41 |
| Figura 2 | Quantidade de Instituições de Educação Superior no Brasil 1900 - 2021 | 43 |
| Figura 3 | Panorama das concepções pedagógicas | 60 |
| Figura 4 | Temas Contemporâneos Transversais na BNCC | 66 |
| Figura 5 | Transcrição do manuscrito: <i>Esboço de hua Universidade no Brazil</i> | 129 |
| Figura 6 | Divulgação evento de capacitação - Universidade Corporativa Ambev - Ambev On | 130 |
| Figura 7 | Capa de material de treinamento e-book - Universidade Corporativa Bradesco - Unibrad | 131 |
| Figura 8 | <i>Dashboard</i> 2020 + Jan. 2021: Horas de treinamento soluções assíncronas <i>self-learning</i> - Universidade Corporativa Leroy Merlin - UCLM | 131 |
| Figura 9 | Missão, Visão, Promessa e Proposta de Valor - Universidade Corporativa McDonald's/ McDonald's University - Universidade do Hambúrguer | 132 |
| Figura 10 | Premiações nacionais e internacionais recebidas em 2023 - Universidade Petrobras - UP | 133 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 | DESENVOLVIMENTO | 24 |
| 2.1 | Universidades | 24 |
| 2.1.1 | Definição de universidade tradicional (UT) | 24 |
| 2.1.2 | Funcionamento e métodos UT | 28 |
| 2.1.3 | Definição de universidade corporativa (UC) | 32 |
| 2.1.4 | Funcionamento e métodos UC | 34 |
| 2.1.5 | Histórico das UT no mundo | 37 |
| 2.1.6 | Histórico das UT no Brasil | 40 |
| 2.1.7 | Histórico das UC no mundo | 43 |
| 2.1.8 | Histórico das UC no Brasil | 45 |
| 2.2 | Educação | 46 |
| 2.2.1 | Ensino, pesquisa e extensão | 48 |
| 2.2.2 | Cidadania, qualificação, Educação plena | 51 |
| 2.2.3 | Concepções pedagógicas | 56 |
| 2.2.4 | Teorias (correntes) pedagógicas | 60 |
| 2.2.5 | Pilares da Educação | 63 |
| 2.2.6 | Temas contemporâneos transversais (TCT) | 65 |
| 2.3 | Neoliberalismo | 67 |
| 2.3.1 | Liberalismo | 67 |
| 2.3.2 | Neoliberalismo | 68 |
| 2.3.3 | Formação X capacitação | 70 |
| 2.3.4 | Educação bancária X Educação libertadora | 71 |
| 3 | METODOLOGIA | 75 |
| 4 | RESULTADOS E ANÁLISES | 81 |
| 4.1 | Resultados | 81 |
| 4.1.1 | Ambev On | 81 |
| 4.1.2 | Unibrad | 82 |
| 4.1.3 | UCLM | 83 |
| 4.1.4 | Universidade do Hambúrguer | 84 |
| 4.1.5 | Universidade Petrobras | 85 |
| 4.2 | Análises | 86 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 4.2.1 | Neoliberalismo e Educação | 86 |
| 4.2.2 | Fatores avaliados | 88 |
| | CONSIDERAÇÕES | 94 |
| | REFERÊNCIAS | 97 |
| | APÊNDICE A - Trabalhos na área | 111 |
| | APÊNDICE B - Comparação entre UT e UC | 114 |
| | APÊNDICE C - Fatores avaliados na pesquisa | 115 |
| | APÊNDICE D - Recortes de discurso Ambev On | 117 |
| | APÊNDICE E - Recortes de discurso Unibrad | 119 |
| | APÊNDICE F - Recortes de discurso UCLM | 122 |
| | APÊNDICE G - Recortes de discurso Universidade do Hambúrguer | 124 |
| | APÊNDICE H - Recortes de discurso UP | 127 |
| | ANEXO A - Esboço de hua Universidade no Brazil | 129 |
| | ANEXO B - Exemplos de materiais de divulgação das UC | 130 |

1 INTRODUÇÃO

As universidades corporativas (UC) têm se consolidado como uma das respostas das empresas, nas últimas décadas, ao desafio de alinhar economia e Educação a favor dos objetivos de eficiência e produtividade, em vista da velocidade cada vez maior das mudanças na economia e na sociedade como um todo. Se, por um lado, há autores que defendem que as universidades corporativas são capazes de levar o conceito de universidade para outros espaços sociais, que não somente os limites do campus universitário (Martins, 2004), os mais de 30 anos de atuação no mundo corporativo desse pesquisador nos levam a ter uma percepção um tanto quanto distinta, vindo daí a pergunta de pesquisa: “as universidades corporativas podem ser realmente consideradas universidades, ou seja, outros espaços de formação, ou são apenas instrumentos de capacitação, moldados pelo neoliberalismo?”

Buscando responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, esse trabalho está organizado da seguinte forma:

Nesta introdução apresenta-se uma revisão de trabalhos publicados sobre o tema, bem como uma breve contextualização da pesquisa e a questão que levou à sua realização. Também são descritos o objetivo geral e os objetivos específicos. Inicia-se a introdução da linha teórica que guiou o trabalho, culminando com o enunciado das hipóteses que se pretende confirmar ou refutar, e em seguida um resumo da metodologia aplicada.

No capítulo de desenvolvimento são apresentadas uma série de conceituações teóricas, históricos e contextos espaço-temporais sobre os eixos do trabalho (universidades tradicionais (UT), universidades corporativas, Educação e neoliberalismo) procurando delimitar e sintetizar o objeto de pesquisa.

No capítulo seguinte são descritas a metodologia da pesquisa, a forma e os instrumentos da investigação realizada, os critérios de inclusão e exclusão das UC estudadas e as fontes de pesquisa. Também nesse capítulo são exploradas as classificações desse trabalho no que tange à sua abordagem, linha de pesquisa, objetivo principal, suas aplicações e sua natureza.

No quarto capítulo são apresentados os resultados encontrados nas investigações sobre as UC nas fontes disponíveis, buscando consolidar os discursos e os sentidos apresentados. Procura-se então, fundamentado nas discussões teóricas apresentadas no primeiro capítulo, traçar paralelos entre o que é uma universidade tradicional e a realidade das UC, e como o viés do capitalismo e do neoliberalismo perpassa por essa dicotomia e tenta direcionar uma ressignificação dos conceitos tradicionais.

Na sequência são apresentadas as considerações do trabalho, respondendo ao questionamento que norteou a investigação e validando as hipóteses levantadas na introdução, evidenciando a tentativa de apropriação do termo universidade sem as contrapartidas sociais, pedagógicas e humanas que atendam às demandas de uma formação plena do ser humano e de uma Educação transformadora.

Com relação à revisão de trabalhos sobre o tema é apresentado um quadro baseado em pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em consulta realizada no dia 18.11.2023. Tendo como descritor no termo de busca “universidades corporativas”, foram gerados 586 retornos, entretanto, considerando-se apenas trabalhos de mestrados e doutorados acadêmicos, um filtro temporal dos últimos 10 anos (2014-2023), e apenas as áreas de conhecimento Educação e Ensino, foram localizadas 27 teses e dissertações, organizadas e descritas no Quadro 10, apêndice A (ver p. 111). Dividiu-se esses 27 trabalhos em 4 grupos, de acordo com os eixos de seus objetos e objetivos:

O maior grupo, englobando 12 trabalhos, embora tenham sido retornados como resultados do termo “universidades corporativas” em pesquisa no catálogo de teses e dissertações da CAPES, tem uma abordagem diversa daquela objetivada aqui. Amorim (2022) trata do discurso da juventude conservadora no Brasil; Azambuja (2020) discorre sobre privacidade e segurança no ambiente do *big data*; Barbosa (2020) aborda questões sobre *cyberpunks* e *games*; Fernandes (2019) escreve sobre a política da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Educação básica; Fonseca (2019) traz a construção da identidade Karipuna, no Amapá; Câmara (2021) estuda a gestão escolar e conselhos escolares; Moschini (2021) trata sobre adoecimento docente nas instituições de ensino superior; Nicácio (2018) discorre sobre competências desenvolvidas na indústria de petróleo; Paiva (2020) aborda o sindicalismo docente em países andinos; Ribeiro (2020) escreve sobre a cidade como rede conectiva; Silva (2022) traz a questão epistemológica da formação de professores no curso de pedagogia e por fim Vacilotto (2019) estuda a ética e o ensino da ética na Educação superior.

O segundo maior grupo, com 9 teses e dissertações, trata majoritariamente sobre a Educação corporativa e suas relações com os sujeitos organizacionais, não necessariamente em suas interações com as universidades tradicionais, por isso em uma abordagem também distinta deste trabalho: Aguiar (2023) trata sobre práticas de ensino como o *design thinking* e as metodologias ágeis na Educação corporativa; Altmann (2021) aborda as implicações da Educação corporativa em organizações industriais; Batista (2022) discorre sobre a avaliação

estrutural sistêmica aplicada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Borcsik (2020) traz a pedagogia organizacional em uma empresa; Bordini (2022) estuda o ensino híbrido na Educação corporativa; Correia (2018) escreve sobre implicações de universidades corporativas na trajetória profissional; Gomes (2022) trata dos desafios de interatividade na educação à distância (EaD) corporativa e jurídica; Saraiva Júnior (2021) aborda as possibilidades didáticas da Educação corporativa na formação de instrutores de trânsito e por fim Piovesan (2020) realiza uma análise discursiva nas relações de poder-saber na Educação corporativa.

Um terceiro grupo de trabalhos, composto por 2 autores, aborda a situação de universidades-empresas, e não as universidades corporativas conforme tratadas nessa pesquisa. Compõem esse grupo: Cordeiro (2020) que trata do modelo de gestão da Universidade da Amazônia (UNAMA) e Souza (2019) que aborda o movimento estudantil na mesma universidade UNAMA.

E por fim o quarto grupo, composto por trabalhos que têm uma ligação mais próxima a essa pesquisa, composto por: Daitx (2018) que analisa as convergências entre universidade acadêmica e universidade corporativa a partir da relação entre trabalho e Educação; Oliveira (2021) que traz uma perspectiva sócio-histórica da dimensão subjetiva da Educação empresarial; Scaramuzza (2015) que trata da Educação continuada e mediação tecnológica nas universidades corporativas e por fim Sella (2020), que estuda as configurações da universidade corporativa em artigos publicados em periódicos nacionais nas áreas do ensino e administração.

Dessa revisão bibliográfica emerge que a quase totalidade dos trabalhos aborda a pesquisa sobre as UC de uma maneira distinta desta aqui proposta, sendo que a maioria dos trabalhos com alguma afinidade pesquisa a Educação corporativa e/ ou as universidades empresas, não avaliando os contrapontos entre as UC e as UT. Mesmo o pequeno grupo de trabalhos que teve efetivamente as UC como objeto de estudos não adotou a mesma abordagem que propusemos, o que colaborou para justificar essa pesquisa.

Com relação à contextualização dessa pesquisa: no início do século XX, com o avanço da revolução industrial, empresas começaram a estruturar planos de treinamento para desenvolver sua mão-de-obra que, antes do advento da produção em massa, era formada basicamente por artesãos (ofício). Esses planos de treinamento eram totalmente voltados para os funcionários internos, tendo como foco as metas e necessidade de cada organização. Em 1926/ 1927 a General Motors criou o General Motors Engineering and Management Institute (GMI), que foi a primeira “universidade” dentro de uma corporação, com o objetivo de

aumentar sua produtividade por meio da capacitação dos trabalhadores e desenvolver sua liderança.

Nesse tempo ainda não se utilizava a denominação universidade corporativa, mas a proposta de internalizar treinamento e capacitação no local de trabalho contribuiu para o nascimento de um movimento de Educação corporativa. Empresas como General Electric e Walt Disney também passaram a desenvolver o treinamento e a capacitação de seu próprio efetivo internamente. A quantidade de universidades corporativas teve o auge de sua expansão no fim da década de 1980 e o início da década de 1990, quando também passaram a se estabelecer no Brasil, sendo adotadas em dezenas de empresas (Scaramuzza, 2015).

O nascimento e expansão das universidades corporativas ocorreu simultaneamente, e isso não parece ser uma coincidência, com o desenvolvimento e divulgação dos conceitos da teoria do capital humano, cujos precursores foram os ganhadores do Nobel de economia Theodore W. Schultz e Gary Becker (Monteiro, 2016). De acordo com Schultz:

O conceito de capital consiste em entidades, que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado [...] Ao classificar-se o capital que presta serviços futuros, é conveniente começar com uma dicotomia, a saber, a do capital humano e não-humano. [...] A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas a coisas (Schultz, 1973, p. 53).

Essa teoria sustenta que investimentos em Educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que, em larga escala, pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países, e também a competitividade das empresas. Em algum momento, dentro de uma abordagem neoliberal, essa abordagem passou de uma lógica de caráter coletivo, como a economia nacional ou a competitividade das empresas, para uma ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (Saviani, 2005).

[...] o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo (Schultz, 1973, p. 53).

Ou seja, o capital humano não pode ser vendido, só adquirido, o que justifica a necessidade do indivíduo em investir no seu futuro, na sua Educação, com isso a própria Educação passa a ser adquirida, pois proporciona mais acesso às mercadorias vendidas. Do mesmo modo entende-se que o capital humano influencia nos resultados das organizações,

de modo geral, por consequência, ele tem valor econômico, moldando o comportamento, as decisões e a produtividade dos colaboradores, de maneira a tornar a empresa mais lucrativa. As universidades corporativas parecem ser uma resposta das organizações à essa lógica.

Tabela 1 - Indicadores de treinamento e desenvolvimento (T&D) no Brasil

| INDICADOR | 2018/ 2019 | 2019/ 2020 | 2020/ 2021 | 2021/ 2022 | 2022/ 2023 |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|
| QUANTIDADE DE EMPRESAS RESPONDENTES | 406 | 533 | 318 | 522 | 581 |
| PORCENTAGEM DE EMPRESAS COM UC | 22% | 20% | 29% | 35% | 38% |
| T&D/ COLABORADOR/ ANO [HORAS] | 18 | 15 | 19 | 24 | 17 |
| INVESTIMENTO EM T&D/ COLABORADOR/ ANO [R\$] | 746 | 652 | 997 | 758 | 1012 |

Fonte: Elaboração própria com base em Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento - ABTD (2019, 2020, 2021, 2022, 2023)

Conforme evolução demonstrada na tabela 1, de acordo com pesquisa anual realizada pela Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento (ABTD), nos últimos 5 anos, ou seja, de 2018 a 2023, a quantidade de empresas com universidades corporativas chegou a 38% das empresas respondentes.

Com relação à criação, estrutura e prática, cada empresa justifica sua universidade corporativa pelos mais diversos motivos. É válido destacar que há muita heterogeneidade entre essas universidades corporativas. Não existe uma definição clara e definitiva do termo, mas, como informa Herbert Martins, sobre o termo vale ressaltar:

[...] é um empréstimo que, obviamente, tem um apelo mercadológico podendo vir a ter um uso marqueteiro ou não, mas que também é capaz de conduzir a uma interessante ideia de ensino e pesquisa, levando a essência do conceito de universidade para outros espaços sociais, que não somente os limites do campus universitário (Martins, 2004, p. 57).

Esse posicionamento do autor foi um dos incentivos para a execução dessa pesquisa, pois há uma dúvida sobre a relação dessas entidades com tópicos como extensão, pesquisa, cidadania e Educação plena. Ao longo desse trabalho será explorado se essa possibilidade de disseminação do conceito de universidade para outros espaços sociais realmente se concretiza

ou se as universidades corporativas atendem apenas às demandas do mercado, dentro de uma lógica neoliberal.

Pode-se dizer que a universidade corporativa é uma ferramenta interna de desenvolvimento e capacitação de colaboradores, responsável por criar e replicar conhecimento e cultura na organização. É uma entidade educacional vinculada a uma corporação, que objetiva o aprimoramento dos profissionais ou parceiros estratégicos da empresa, sendo uma instituição de ensino que pertence a uma organização, que tem o DNA do negócio e que é controlada internamente (Alperstedt, 2001; Branco, 2006).

Então, tem-se como objetivo geral desta pesquisa: comparar as características das universidades corporativas com as universidades tradicionais (princípios, métodos, objetivos, resultados) e investigar se grandes universidades corporativas no Brasil buscam a formação dos indivíduos ou apenas sua capacitação para o mercado de trabalho. Como objetivos específicos pode-se citar: descrever as universidades corporativas; conhecer seu funcionamento e os métodos de ensino utilizados; avaliar se e como atuam no trinômio ensino, pesquisa e extensão; analisar como se classificam e se posicionam com relação às concepções, teorias/ correntes pedagógicas e, por fim, comparar a capacitação oferecida com os conceitos de formação humana, Educação plena e neoliberalismo.

Louis Althusser, filósofo marxista francês, desenvolveu ideias sobre o papel da ideologia e do aparelho ideológico do Estado na reprodução das relações de produção na sociedade (Althusser, 1980). Por outro lado, as universidades corporativas são instituições educacionais criadas pelas empresas para fornecer treinamento e desenvolvimento aos seus funcionários. Embora as ideias de Althusser e as universidades corporativas sejam conceitos distintos parece haver certas conexões entre si.

As universidades corporativas são uma resposta à crescente necessidade das empresas de fornecer treinamento e desenvolvimento aos seus funcionários, a fim de manter a competitividade e a eficiência no mercado (neoliberalismo). Esse poderia ser um sintoma de que as universidades tradicionais não estão atendendo às demandas profissionais do mercado, indicando um certo distanciamento com esta realidade, ainda que essa não seja o objetivo primordial e único das universidades. As universidades corporativas, por sua vez, geralmente se concentram em habilidades e conhecimentos técnicos específicos relacionados ao trabalho e são administradas pelas empresas para atender às suas necessidades (capital humano). Por outro lado, as ideias de Althusser sobre a ideologia e o aparelho ideológico do Estado se concentram na forma como a sociedade é estruturada em termos de relações de classe, com as elites dominantes exercendo controle sobre as instituições sociais para manter seu poder. Em suas

obras, ele argumenta que as instituições, como escolas e mídia, são usadas para perpetuar a ideologia dominante e reproduzir as relações de poder existentes na sociedade.

Assim, as universidades corporativas, como as escolas de modo geral, podem ser vistas como parte do aparelho ideológico do Estado na medida em que reproduzem a ideologia da eficiência e da competitividade. Segundo Althusser:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (Althusser, 1980, p. 66-67).

Esse trabalho parte da hipótese que as chamadas universidades corporativas têm foco exclusivo em capacitação e acultramento (simplificando: ensino) e assim não atendem ao princípio de indissociabilidade referido no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1998, art. 207).

Também as universidades corporativas têm seu foco apenas na qualificação para o trabalho (capacitação), não desenvolvendo os demais objetivos da Educação preconizados no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998, art. 205).

Esse trabalho visa, através de seu desenvolvimento e de sua contextualização teórica, bem como através do resultado da pesquisa de UC do Brasil, confirmar, ou refutar, essas hipóteses.

Como metodologia de pesquisa buscou-se por informações públicas, dados abertos e material institucional de grandes universidades corporativas do Brasil, e principalmente recortes de discursos de cada e sobre cada uma dessas entidades. Esses recortes foram analisados de maneira a se traçar um perfil de estrutura, métodos e funcionamentos de cada universidade corporativa e, através da análise dos discursos e sentidos manifestados, comparando-se com os conceitos das universidades tradicionais, ensino, pesquisa, extensão,

cidadania, qualificação, Educação plena e neoliberalismo, compreender o real posicionamento das universidades corporativas e responder a pergunta de pesquisa: “as universidades corporativas podem ser realmente consideradas universidades, ou seja, outros espaços de formação, ou são apenas instrumentos de capacitação, moldados pelo neoliberalismo?”

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Universidades

2.1.1 Definição de universidade tradicional (UT)

Embora não exista uma definição exata e universalmente aceita sobre o que é uma universidade, pode-se dizer que universidades são instituições de ensino superior que oferecem uma gama de programas acadêmicos abrangentes, incluindo cursos de graduação e pós-graduação, pesquisa acadêmica e um ambiente acadêmico propício à produção e avanço do conhecimento e à disseminação do aprendizado. As universidades têm autonomia acadêmica, um corpo docente qualificado, uma variedade de disciplinas acadêmicas e contribuem para o desenvolvimento cultural, econômico e social de sua região ou país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da Educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. No seu artigo 19 as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: públicas, privadas e comunitárias, sendo que as instituições públicas e as privadas podem qualificar-se como confessionais e/ ou filantrópicas; já seu capítulo IV trata da Educação Superior (Brasil, 1996).

De acordo com o decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, em seu artigo 15, as instituições de ensino superior (IES), de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como faculdades, centros universitários e universidades (Brasil, 2017). O MEC é responsável pelo credenciamento das IES por isso essas instituições, diferentemente das universidades corporativas, funcionam sobre a permissão, regulação e supervisão do poder público. As diferenças básicas entre os tipos de IES são (Brasil, 2017):

- número de áreas do conhecimento abrangidas;
- formação e regime de trabalho do corpo docente;
- programas de pós-graduação ofertados;
- infraestrutura, campus;
- independência e autonomia;
- obrigatoriedade de atividades de ensino, pesquisa e extensão;

Para este trabalho foram consideradas apenas as IES do tipo universidades, aqui chamadas de universidades tradicionais (UT), para efeitos de comparação com as chamadas universidades corporativas (UC).

Humboldt já no início do século XIX, dentro de uma ótica iluminista e de um processo de secularização da cultura, tratou tanto de dimensões teórico-educativas, quanto de questões organizativas das universidades modernas (Humboldt; Casper, 1997). Conceitos como foco em pesquisa, interdisciplinaridade, liberdade acadêmica, flexibilidade de currículo, inovação e autonomia foram desenvolvidos e suas ideias continuam a desempenhar um papel na concepção e na filosofia educacional das instituições de ensino superior em todo o mundo ocidental. “O conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (Humboldt; Casper, 1997, p. 79).

Além dessas ideias de universidade de Wilhelm von Humboldt, associadas à uma concepção moderna da universidade, com uma abordagem educacional baseada na ideia de "formação" (sendo a universidade um local onde os estudantes são expostos a uma ampla gama de conhecimentos, promovendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual), o conceito filosófico de universidade envolve outras abordagens e reflexões que têm evoluído ao longo do tempo, trazendo novas compreensões do papel, da natureza e da finalidade das universidades, sendo algumas perspectivas filosóficas mais relevantes:

Liberalismo educativo: Filósofos liberais contribuíram para o conceito de universidade, com a defesa da liberdade acadêmica e argumentos de que as instituições de ensino superior devem ser locais onde diversas ideias e perspectivas possam ser discutidas livremente.

Teoria crítica: associada a pensadores da Escola de Frankfurt, critica a instrumentalização da Educação e destaca a importância da universidade como um espaço para questionar as estruturas sociais e promover a consciência crítica.

Pós-modernismo: Filósofos pós-modernos questionam narrativas metafísicas e a objetividade absoluta, argumentando que universidades devem ser locais de pluralidade, onde diversas vozes e perspectivas sejam valorizadas.

Pedagogia do oprimido: ênfase na Educação como prática libertadora e na universidade como um local onde as estruturas de poder podem ser desafiadas e superadas por meio da Educação crítica.

O conceito filosófico de universidade é complexo e multifacetado, refletindo tanto o seu tempo quanto as diversas visões sobre a natureza da Educação, o papel da instituição na sociedade e o significado mais amplo da busca do conhecimento, sendo que cada autor aborda a universidade de acordo com suas próprias preocupações e contextos históricos. Pode-se apresentar um sumário dessas abordagens filosóficas e de alguns de seus representantes no quadro a seguir:

Quadro 1 - Exemplos de perspectivas filosóficas de universidade

| PERSPECTIVA FILOSÓFICA | REPRESENTANTE |
|------------------------|---|
| Humboldtianismo | Wilhelm von Humboldt |
| Liberalismo Educativo | John Stuart Mill |
| Teoria Crítica | Theodor Adorno Max Horkheimer |
| Pós-modernismo | Jean-François Lyotard Jacques Derrida Michel Foucault Jean Baudrillard |
| Pedagogia do Oprimido | Paulo Freire |

Fonte: Elaboração própria com base em Furlan e Maio (2016) e Torres (2017)

Além das perspectivas filosóficas sobre a natureza e o propósito da universidade, os conceitos de universidade como “*locus*” também podem ser considerados:

No âmbito do espaço físico e arquitetura, o *campus* universitário é normalmente concebido como um espaço que incorpora elementos como salas de aula, bibliotecas, laboratórios, residências estudantis e áreas de convívio. A arquitetura pode refletir valores educacionais e proporcionar um ambiente propício para a aprendizagem, pesquisa e interação social.

A universidade como lugar também se refere à comunidade acadêmica que habita e interage nesse espaço. Isso inclui professores, pesquisadores, estudantes e funcionários. A interação face a face, as discussões em sala de aula, os encontros informais nos corredores e a participação em atividades extracurriculares contribuem para a atmosfera única de uma universidade e na formação integral dos estudantes.

Cada universidade desenvolve uma cultura institucional única, influenciada pelo contexto em que está inserida, sua história, tradições, valores e missão. Esse conjunto de elementos cria uma identidade distintiva para a universidade, moldando a experiência dos membros da comunidade acadêmica.

O conceito de universidade como lugar também está relacionado à acessibilidade, inclusão e diversidade. Um ambiente universitário ideal deve ser acessível a todos os membros da comunidade, independentemente de origem socioeconômica, raça, gênero ou habilidades físicas.

A qualidade dos recursos e infraestrutura disponíveis em uma universidade, como bibliotecas, laboratórios, oficinas, instalações esportivas e tecnologia, contribui para a experiência educacional e de pesquisa dos membros da comunidade acadêmica.

Por fim, o conceito de universidade como lugar muitas vezes enfatiza a experiência holística dos estudantes. Além do aspecto acadêmico, o ambiente universitário pode influenciar o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos estudantes.

Ao considerar a universidade como lugar, é importante reconhecer que essa perspectiva abrange tanto o aspecto físico quanto o social, contribuindo para a Educação plena e a formação integral dos indivíduos que fazem parte dessa comunidade educacional.

De acordo com a legislação brasileira (Brasil, 1996), há uma série de características que podem ser encontradas em uma instituição de ensino superior e que, de certa maneira a conceituam, as quais são agrupadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Características de universidades tradicionais

| CRITÉRIO | CONTROLE |
|---------------------------|--|
| Oferta de cursos | Uma universidade deve oferecer cursos de graduação, pós-graduação e extensão em diversas áreas do conhecimento. |
| Pesquisa | Deve promover a pesquisa científica, desenvolvendo atividades de pesquisa em diferentes campos do conhecimento. |
| Extensão | Deve realizar atividades de extensão que contribuam para a difusão do conhecimento e o envolvimento da universidade com a comunidade. |
| Corpo docente qualificado | Deve possuir um corpo docente qualificado, incluindo professores com titulações acadêmicas avançadas. |
| Infraestrutura adequada | Deve dispor de infraestrutura adequada para o ensino e a pesquisa, incluindo laboratórios, bibliotecas e instalações de suporte. |
| Autonomia acadêmica | Deve ter autonomia para definir sua estrutura curricular, planos de estudo e políticas acadêmicas. |
| Acreditação | Deve ser credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) e atender aos critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). |

Fonte: Elaboração própria com base na LBD (Brasil, 1996)

Entrando nos quesitos regulatórios: no Brasil a regulamentação e a definição de universidades são estabelecidas por órgãos governamentais responsáveis pela Educação superior. A definição de universidade e os critérios de funcionamento são especificados na legislação federal, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que é a legislação central que rege a Educação no país (LDB).

2.1.2 Funcionamento e métodos UT

Existem alguns aspectos nos modelos acadêmico e administrativo comuns ao funcionamento das UT, seja no Brasil ou no mundo, por exemplo:

Estrutura acadêmica: universidades são normalmente divididas em departamentos ou faculdades, cada um focado em uma área específica de estudo, como ciências, humanidades, engenharia, etc. Também oferecem uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação. Programas de graduação geralmente levam de 4 a 6 anos para serem concluídos, enquanto os programas de pós-graduação podem variar de 2 a 4 anos, dependendo do nível (mestrado, doutorado).

Docentes e pesquisa: universidades possuem professores especialistas em suas áreas, que são responsáveis pelo ensino, orientação de alunos e, muitas vezes, pela pesquisa. As universidades desempenham um papel importante na pesquisa acadêmica. Professores e estudantes se envolvem em projetos de pesquisa que contribuem para o avanço do conhecimento em suas disciplinas.

Estrutura administrativa: universidades têm uma estrutura administrativa liderada por um reitor. A administração lida com assuntos financeiros, recursos humanos, infraestrutura e outras questões operacionais. Muitas universidades têm conselhos e comitês responsáveis por tomar decisões, incluindo políticas acadêmicas e administrativas.

Avaliação e graduação: nas universidades alunos são avaliados por meio de exames, trabalhos, apresentações e outros métodos, dependendo do curso e da universidade. A conclusão bem-sucedida de um programa resulta na concessão de um diploma, que atesta que o aluno adquiriu o conhecimento e as habilidades necessárias.

Vida estudantil/ atividades extracurriculares: algumas universidades oferecem instalações residenciais para estudantes, além disso, há uma ampla gama de atividades sociais e culturais. Existem organizações estudantis que oferecem oportunidades para atividades extracurriculares, como clubes acadêmicos, esportes, artes e voluntariado.

No Brasil, o sistema universitário tem características semelhantes às acima descritas, mas existem diferenças notáveis com relação a outros países, como por exemplo o sistema de cotas para promover a inclusão social e étnica, bem como a presença de universidades públicas e privadas, além de outras modalidades de instituições de ensino superior, como os centros universitários e as faculdades isoladas.

Do ponto de vista regulatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, (Brasil, 1996), há uma série de princípios que, ainda que não explicitamente enunciados como tal, estão incorporados ao texto por meio de disposições específicas que tratam de vários aspectos do ensino superior e que, de certa forma, regulamentam o funcionamento das universidades tradicionais no Brasil. A seguir encontram-se agrupados artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional correspondentes a cada princípio de funcionamento das UT:

Quadro 3 - Princípios de funcionamento das universidades tradicionais x artigos correspondentes na LDB

| PRINCÍPIO DE FUNCIONAMENTO | ARTIGOS CORRESPONDENTES LDB |
|--|--|
| Autonomia Universitária | Artigo 53, Artigo 54 |
| Ensino, Pesquisa e Extensão | Artigo 44, Artigo 52 |
| Valorização do Profissional da Educação | Artigo 61, Artigo 62, Artigo 67 |
| Cooperação entre Instituições | Artigo 12, Artigo 43, Artigo 46 |
| Responsabilidade Social da Educação Superior | Artigo 43 |
| Avaliação da Educação Superior | Artigo 9º, Artigo 10, Artigo 16, Artigo 43 |

Fonte: Elaboração própria com base na LDB (Brasil, 1996)

Autonomia universitária (Artigo 53 e Artigo 54): A LDB garante a autonomia das universidades para definir seu plano de desenvolvimento institucional, sua estrutura organizacional, currículos, programas e planos de estudo, bem como para tomar decisões acadêmicas e administrativas.

Ensino, pesquisa e extensão (Artigo 44 e Artigo 52): A LDB, embora não use o termo indissociabilidade, promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades das

instituições de ensino superior, assim como preconizado no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1998).

Valorização do profissional da Educação (Artigo 61, Artigo 62, Artigo 67): Estabelece a valorização dos docentes, incluindo a garantia de um padrão de qualidade na formação acadêmica.

Cooperação entre instituições (Artigo 12, Artigo 43, Artigo 46): Estabelece que as instituições de ensino superior devem colaborar entre si e com outras instituições de forma a promover a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

Responsabilidade social da Educação superior (Artigo 43): Refere-se à responsabilidade das instituições de ensino superior em relação à sociedade, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento do país, atendendo os interesses da coletividade.

Avaliação da Educação superior (Artigo 9º, Artigo 10, Artigo 16, Artigo 43): Aborda a necessidade de avaliação e regulação das instituições de ensino superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Diferentemente das universidades corporativas, o ensino superior no Brasil é regulamentado principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece as normas gerais da Educação no país, e por órgãos específicos, como o Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos vinculados, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), que têm a responsabilidade de garantir a qualidade e a regularidade dos cursos superiores no Brasil. Em seu artigo 44 a LDB (Brasil, 1996) trata dos cursos e programas da Educação Superior, sejam sequenciais, graduação (bacharelado, licenciatura, tecnólogo), pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) e extensão.

Já com relação aos métodos, as universidades utilizam uma variedade de abordagens de ensino e pesquisa para atingir seus objetivos educacionais e de produção de conhecimento, por exemplo:

- Aulas expositivas
- Discussões/ trabalhos/ projetos em grupo
- Aprendizagem ativa
- Aprendizado online/ metodologias de ensino inovadoras/ TIC
- Aprendizado baseado em problemas
- Aprendizado baseado em projetos
- Aprendizado baseado em competências
- Pesquisa independente
- Seminários e palestras

- Avaliações diversificadas
- Estágios e experiência prática
- Tutoria/ monitoria

Em resumo: o funcionamento das universidades tradicionais pode variar, mas as UT têm um papel central que é criar um elevado nível de conhecimento para que a sociedade possa desempenhar suas funções a contento. Este papel, entretanto, manifesta-se de formas diferentes dependendo do tipo de sociedade desejada e do contexto em que as universidades estão inseridas. Nos Estados Unidos, por exemplo, as universidades desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade capitalista de consumo (Castro, 2014) e na defesa da economia e do poder militar norte-americanos. Na África do Sul, o ensino superior era dividido entre universidades brancas e negras, essas divididas entre indianas, *coloureds* e africanas (Silva, 2006), sendo que as universidades brancas desempenharam durante muito tempo o papel de elevar os padrões de vida dos brancos e na manutenção do funcionamento do sistema de *apartheid* (Neluheni, 2022). Em países centrais europeus as universidades são atualmente fomentadoras de questionamentos e mudanças econômicas (Mazzetti *et al.*, 2019) e oferecem seus produtos e serviços por meio do mercado. Em Cuba, com prioridades definidas pelo Estado, a tarefa da universidade é resolver os problemas educacionais e de saúde das massas (López, 2011). Hoje, no Brasil, ainda que existam movimentos organizados que traduzem os anseios da sociedade, ainda não se enxergam projetos políticos ou prioridades definidas e estruturadas pela sociedade para o funcionamento das universidades.

Embora no início do século XXI tenha surgido um novo enfoque da Educação superior, com a mercantilização da universidade (Scudeler; Pires; Tassoni, 2023), e com essa mercantilização mudanças na esfera trabalho/ Educação (com a pedagogia tendendo a voltar-se ao cognitivismo e à polissêmica noção de competência) não há como negar a finalidade do ensino superior preconizada na lei de diretrizes básicas (Brasil, 1996, Art. 43), qual seja: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, sendo assim a universidade tradicional um agente formador de identidade social e de projeto de nação, enfim:

Ao garantir o pluralismo ideológico e a liberdade de pensamento, a Universidade cumpre o papel de crítica às instituições e aos sistemas políticos. Em vez de formar apenas profissionais, deve também formar sujeitos políticos conscientes, com compromisso social, que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Mais do que nunca, portanto, a universidade não pode ser vista como um sistema fechado, separado do mundo. Além disso, ela não deveria ser conceituada apenas como um lugar de ensino (Vergara; Brauer; Gomes, 2005, p. 172).

2.1.3 Definição de universidade corporativa (UC)

Uma UC geralmente é um conjunto de iniciativas ou uma unidade educacional interna criada por uma organização ou empresa para oferecer programas de treinamento e desenvolvimento a seus funcionários e entorno. Esta abordagem ao desenvolvimento dos colaboradores está cada vez mais popular à medida que as organizações percebem a importância de investir no crescimento profissional dos seus colaboradores, bem como o alinhamento de valores e cultura, para impulsionar a eficiência operacional:

Nesse momento, entra a magia da semântica. Com nomes diferentes, as mesmas coisas passam a ser mais sedutoras. Em vez de Centro de Treinamento, por que não Universidade Corporativa? São outras emanções, outros significados, outra semiótica. E assim nasce a UC (Castro; Éboli, 2013, p. 409).

O conceito de UC reflete a ideia de que a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências são elementos-chave para o sucesso de uma empresa a longo prazo (sustentabilidade). Assim como pode-se dizer que, se o objetivo de uma UT é promover a Educação e a ciência em benefício da sociedade, o principal objetivo de uma UC é desenvolver seus colaboradores, garantindo que adquiram as competências e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da continuidade e que se aculturem ao ambiente de trabalho.

Assim como no caso das universidades tradicionais não há uma definição clara sobre o conceito de universidade corporativa, e essa dificuldade de conceituação tem origem inerente no processo de criação das UC, pois sua própria implementação varia de empresa para empresa, e dessa mesma maneira seus objetivos, tecnologias, estruturas, etc. As UC, como se conhecem hoje, surgiram com a função de manter ou tornar as empresas mais competitivas, em virtude das demandas do mercado e do ambiente atual de rápidas mudanças. Apesar dessa variedade oriunda de sua própria concepção, é possível elencar algumas características comuns e que conceitualmente podem delimitar as UC, como a incorporação do conceito de competência à prática organizacional como base da estrutura de gestão de pessoas (Alperstedt, 2001) e o foco na estratégia e nos valores da organização à qual está subordinada.

A utilização, entretanto, do termo “universidade” para designar essas entidades corporativas gera polêmicas e discussões. O emprego dessa designação implicaria em uma série de procedimentos e abordagens como reconhecimento de créditos universitários, outorgas de diplomas e contrapartidas sociais que não fazem parte da realidade das UC. Walt Disney utilizou pela primeira vez, na década de 1950, o termo universidade para designar o conjunto

estruturado de ações de treinamento e desenvolvimento da empresa. Esse uso se disseminou gerando tanto reações positivas quanto negativas, pois, se por um lado passa a ideia de credibilidade por outro lado é uma apropriação indevida, sem as contrapartidas inerentes de uma instituição universitária tradicional, tanto que há empresas que preferem utilizar outros termos como academia, centro ou instituto para referir-se às suas iniciativas de Educação corporativa.

Branco (2006) realizou um trabalho referente ao perfil das UC no Brasil. Foram elencadas características dessas instituições. As informações foram levantadas após uma pesquisa bibliográfica e depois por meio de pesquisa empírica englobando sete empresas com atividades no Brasil que implantaram o conceito de universidade corporativas. Segue um sumário dessa atividade relacionando as características encontradas com uma base teórica:

Quadro 4 - Resumo das características essenciais de uma universidade corporativa

| CARACTERÍSTICAS DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS | BASE TEÓRICA |
|---|---|
| Alinhamento das ações da UC deve estar em congruência com a estratégia corporativa. | Guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender às estratégias empresariais. A característica que mais define uma universidade corporativa é a sua conexão com a estratégia da sua matriz. |
| Incorporado o conceito de competência à prática organizacional. | O modelo de universidade é baseado em competências. A UC é um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências. |
| Estrutura e equipe de gestão. | Criar uma organização: algumas funções são centralizadas por motivos de custo e eficiência, e outras continuarão descentralizadas. |
| Amplitude de atendimento: não-restrição dos serviços educacionais aos funcionários, com destaque para abertura ao público externo em geral. | Público-alvo: adotar o conceito de educação inclusiva, desenvolvendo competências críticas no público interno e externo (familiares, clientes, fornecedores, distribuidores, parceiros comerciais e comunidade), e não somente nos funcionários. Treinar a cadeia de valor e parceiros. |
| Estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior. | Selecionar parceiros de aprendizagem: parceiros podem ser desde fornecedores de treinamento, consultores e instituições de educação superior até empresas de educação com fins lucrativos. |
| Programas e cursos continuados. | Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem. |

Fonte: Quadro elaborado por Branco (2006, p. 107-108)

A diferença entre o plano de treinamentos de uma empresa e uma UC estruturada é a estreita integração desta com os objetivos estratégicos da empresa. As UC adaptam rapidamente seus programas às necessidades específicas da organização que as dirige. Os programas podem variar desde Educação técnica especializada até cursos de gestão, liderança e desenvolvimento pessoal, além de usar uma variedade de métodos de ensino, incluindo aulas presenciais, treinamento on-line, tutoriais interativos e projetos práticos. Uma outra característica marcante das UC é sua adaptação rápida às mudanças no ambiente de negócios. Em setores em que as tecnologias e práticas, além da concorrência, estão em constante evolução, é importante que a força da empresa esteja atualizada sobre as últimas tendências e inovações, e a UC atende essas demandas desenvolvendo e oferecendo programas de treinamento para as necessidades emergentes da organização. Em suma, uma UC é uma ferramenta estratégica da organização, voltada para competências, aculturação, capacitação e para o mercado, como cita Daitx:

Podemos dizer que a universidade corporativa é uma expressão da educação para o trabalho - ou, mais especificamente, para um posto de trabalho - com visão e padrão de relação entre trabalho/ educação baseados no modelo capitalista. O papel desempenhado por esse tipo de formação é o de fomentar, da forma mais eficiente possível, a inserção e a permanência no mundo do trabalho, produzindo adaptação ao que se espera do trabalhador (Daitx, 2018, p. 99-100).

2.1.4 Funcionamento e métodos UC

Do ponto de vista acadêmico, os métodos e abordagens de uma universidade corporativa podem ser analisados a partir de diversas perspectivas. Tendo-se em conta a natureza das UC de serem ferramentas estratégicas, voltadas basicamente para o desenvolvimento de competências, seu funcionamento é intrinsecamente ligado aos objetivos da empresa. De acordo com Alperstedt:

As universidades corporativas responsáveis pelo processo de desenvolvimento de pessoas alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização, assumiram, em muitos casos, um papel tão significativo que, em várias empresas, a área ou departamento de recursos humanos passou a gravitar em torno de suas universidades corporativas. Os demais processos inerentes à gestão de recursos humanos foram absorvidos como subfunções ou subprocessos das universidades corporativas, denotando mudança qualitativa substancial na organização das funções estratégicas de recursos humanos (Alperstedt, 2001, p. 161).

Alguns tópicos caracterizam os métodos de funcionamento mais comuns das UC, a saber:

Andragogia: Diferentemente da pedagogia, concentra-se na aprendizagem adulta. Métodos andragógicos reconhecem a autonomia e experiência dos adultos, promovendo a aprendizagem autodirigida e envolvem abordagens mais participativas, como discussões em grupo, aprendizado baseado em problemas e simulações.

Aprendizado experiencial: método que enfatiza a aprendizagem por meio da experiência prática. Inclui simulações, estudos de caso e projetos práticos que permitem aos colaboradores aplicarem conceitos teóricos em situações reais. (De Matos; De Oliveira Matos, 2023).

Tecnologia e e-learning: A utilização de tecnologias educacionais e métodos de aprendizado online é comum em UC. Plataformas de *e-learning*, cursos *online*, *webinars* e recursos digitais proporcionam flexibilidade aos colaboradores para acessarem o conteúdo de treinamento. (De Matos; De Oliveira Matos, 2023).

Mentoria e coaching: Programas de mentoria e *coaching* são métodos eficazes para o desenvolvimento individualizado. Essas práticas envolvem a orientação de colaboradores por profissionais mais experientes, proporcionando abordagem personalizada. A mentoria e o *coaching* são frequentemente utilizados em UC para desenvolvimento de novas lideranças. (De Matos; De Oliveira Matos, 2023).

Avaliação contínua: A avaliação contínua é um método para medir a eficácia dos programas de uma UC. Pode incluir avaliações formais, bem como *feedback* dos colaboradores, análise de dados e indicadores-chave de desempenho.

Compartilhamento de conhecimento e colaboração: A promoção do compartilhamento de conhecimento e a colaboração entre os colaboradores são métodos para criar uma cultura de aprendizado contínuo. Envolvem comunidades de prática, fóruns *online*, *workshops* colaborativos e outras atividades que incentivam a troca de experiências e conhecimentos. (De Matos; De Oliveira Matos, 2023).

Gamificação: Abordagem que incorpora elementos de jogos no processo de aprendizado. Como exemplo: competições, pontuações, recompensas e desafios que tornam o aprendizado envolvente e motivador. A gamificação é aplicada em UC para aumentar a participação e o interesse dos colaboradores nos programas de treinamento. (Madruga, 2018),

O funcionamento de uma UC pode variar, dependendo da natureza da organização, sua estrutura, tamanho, setor de atuação, etc. Há, entretanto, alguns elementos comuns que caracterizam o modo como essas instituições são concebidas e como operam:

Planejamento estratégico: para estabelecer uma UC a empresa realiza um planejamento estratégico com base nas necessidades de treinamento e desenvolvimento identificadas, via a análise das competências necessárias para atingir os objetivos organizacionais.

Alinhamento com objetivos organizacionais: a UC é pensada para estar alinhada com os objetivos estratégicos da empresa. Os programas de treinamento são desenvolvidos com base em metas para garantir que o aprendizado seja relevante e contribua diretamente para o sucesso da organização.

Identificação de necessidades de treinamento: São realizadas análises de necessidades para identificar lacunas nas competências dos colaboradores. Pode envolver avaliações de desempenho, pesquisas, *feedback* dos funcionários e análise de tendências do setor.

Desenvolvimento de conteúdo: Com base nas necessidades identificadas, a UC desenvolve seus conteúdos educacionais. Isso pode incluir cursos presenciais, materiais de *e-learning*, vídeos, simulações e outros recursos de aprendizado. Esses conteúdos podem ter um viés mais acadêmico, para compensar alegadas lacunas na formação dos profissionais, ou de socialização, visando o processo de aculturação dos funcionários, de acordo com Castro e Éboli (2013) são funções das UC “avançar a competência profissional dos seus quadros. Mas, também, corrigir lacunas resultantes de um sistema educacional claudicante”.

Integração com sistemas de recursos humanos (RH): A UC muitas vezes está integrada aos sistemas de Recursos Humanos da empresa. Isso facilita o acompanhamento do progresso dos colaboradores, a identificação de necessidades de treinamento contínuas e a gestão eficiente dos recursos educacionais.

Avaliação de impacto: Além das avaliações imediatas após os programas de treinamento, normalmente são conduzidas avaliações de impacto a longo prazo, visando medir como os treinamentos contribuem para o desempenho geral da organização, a retenção de talentos e a consecução de metas estratégicas.

Atualização contínua: por não ter o rigor acadêmico de uma UT a UC está constantemente se adaptando às mudanças no ambiente de negócios, garantindo que os programas de treinamento permaneçam relevantes. Isso pode envolver a revisão regular do conteúdo, a introdução de novos cursos e a incorporação de *feedback* dos colaboradores.

Promoção da cultura empresarial: Além dos programas formais, a universidade corporativa promove uma cultura de aprendizado dentro da organização, com foco nos valores e visão da empresa.

Ao operar de acordo com esses princípios, uma universidade corporativa busca criar um ambiente onde o aprendizado seja contínuo, adaptável e alinhado com os objetivos da organização. Essa abordagem não apenas desenvolve as habilidades dos colaboradores, mas também contribui para o sucesso e a inovação a longo prazo da empresa, como discorre Oliveira:

As empresas, ao desenvolverem programas educacionais ou fortalecerem uma cultura voltada para a autoaprendizagem com vistas ao aumento da competitividade, utilizam estrategicamente a educação como instrumento de negócio para o aumento da produtividade. Os investimentos em educação corporativa, nesse sentido, equivalem a investimentos em máquinas ou qualquer outro recurso que movimenta a engrenagem produtiva (Oliveira, 2021, p. 75).

Diferentemente das UT, cujos registros e reconhecimentos de diplomas de cursos superiores são regulamentados pelo artigo 48 (Brasil, 1996), as UC fornecem certificados de conclusão de seus cursos livres:

Universidades corporativas não oferecem qualquer diploma ou certificado com validade acadêmica, a menos que a empresa ofereça seus cursos em parceria com uma instituição de ensino devidamente reconhecida e credenciada, que lhe validará os cursos. A esta, como define a lei, é que é permitida a emissão de diplomas e certificados (Vergara, 2000, p. 182).

O que, dependendo da abordagem adotada (neoliberal), se coloca como uma vantagem para a UC, que:

[...] está longe de ser uma universidade, quer juridicamente, quer nas suas atividades. Se fosse universidade, de verdade, teria ainda mais status. Mas também estaria subjugada a uma legislação barroca e disfuncional. É o mundo do “não pode” e dos meandros do burocratismo exacerbado. Por não ser realmente uma universidade, ganha vantagem em muitas direções. Pode montar os cursos que precisar, sobre o assunto que interessar, com a duração que parecer apropriada em cada caso. Não tem que dar satisfações a nenhuma legislação. Pode contratar quem quiser, e seus cursos não estão sob os grilhões da imposição de mestres e doutores (Castro; Éboli, 2013, p. 410).

Importante ressaltar que um dos autores, quando da escrita do artigo de onde foi extraído o trecho acima, era assessor da presidência de um grande grupo educacional do país, o que, de certa forma, explica e justifica essa posição.

2.1.5 Histórico das UT no mundo

A ideia de uma universidade nos moldes que se conhece hoje, com sua estrutura organizacional e oferta diversificada de disciplinas, começou a se solidificar na Idade Média, entretanto o histórico das universidades no mundo é uma narrativa que remonta a milênios e reflete a evolução do conhecimento, da Educação e das instituições acadêmicas. Para uma compreensão do panorama das universidades deve-se analisar o desenvolvimento dessas instituições em diferentes culturas e contextos. A própria falta de um conceito amplamente

aceito sobre o que é uma universidade acaba por também lançar incertezas sobre sua origem precisa.

Em uma definição menos rigorosa a escola de escribas sumérios Eduba, criada por volta 3500 a.C., poderia ser considerada como a primeira universidade (Ditta, 2018), embora ensinasse somente matemática e a escrita cuneiforme. Caminhando para uma visão mais próxima do conceito moderno de universidade tem-se a Academia, fundada em 387 a.C. pelo filósofo grego Platão, no bosque de Academos, próximo a Atenas. Nela estudantes aprendiam filosofia, matemática e ginástica, entretanto ainda não constituía realmente uma universidade. Também na Antiguidade a Biblioteca de Alexandria, no Egito, foi importante centro de aprendizado, com vasta coleção de manuscritos (Bortolanza, 2017).

Ainda antes da Idade Média houve, no Oriente e na África, instituições que compartilhavam características com o que hoje se entende como universidades, sendo centros de aprendizado que desempenhavam papéis na preservação e transmissão do conhecimento (Bortolanza, 2017; Carvalho, 2020). Entre os séculos VIII e XIV as madraças islâmicas, como a Casa da Sabedoria de Bagdá (Bayt al-Hikmah), promoveram a Educação e a expansão do conhecimento (Carvalho, 2020) oferecendo estudos em ciências, filosofia, medicina, matemática, astronomia e teologia islâmica e tradução e produção de obras acadêmicas. Na África a universidade Al-Qarawiyyin (ou Al-Karaouine) fundada em Fez, no Marrocos, em 859 é considerada por alguns autores como a primeira universidade em funcionamento contínuo (Bortolanza, 2017). Seu modelo não era idêntico ao das universidades europeias medievais, mas foi um importante centro de aprendizado islâmico, com instrução em disciplinas como direito, teologia e ciências.

O conceito moderno de universidade, emergiu mais claramente no contexto europeu durante a Idade Média, nascida dos estudos e escolas de mosteiros e catedrais. A palavra *Universitas* foi originalmente usada para chamar a comunidade de alunos e professores. A instalação em si era nomeada *Studium*. Com o tempo, porém, *Universitas* passou a ter a conotação que conhecemos. Ainda sobre a origem das universidades:

Na análise das origens das universidades na Idade Média, dois fatos históricos se destacam. O primeiro diz respeito ao conflito político entre os poderes laico e eclesiástico. O segundo liga-se à disseminação do pensamento aristotélico no Ocidente.

Os estudiosos são unânimes em afirmar que diversos acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercador. Existem análises que vinculam as universidades medievais às escolas árabes; outras afiançam que as universidades são filhas das escolas do século XII, dentre as quais a Vitorina e a de Pedro Abelardo. Há ainda

outras interpretações, segundo as quais as universidades somente poderiam ter nascido no século XIII, o século das corporações de ofício. Contudo, a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades (Oliveira, 2007, p. 120).

Em 1088 é fundada a Universidade de Bolonha (Bortolanza, 2017), estabelecida por estudiosos que buscavam autonomia acadêmica e a oportunidade de ensinar e aprender sem interferência externa. Em 1150 foi estabelecida a Universidade de Paris (Bortolanza, 2017), crucial para o desenvolvimento da escolástica medieval. Essas universidades começaram a estruturar seus currículos, desenvolver graus acadêmicos, criar um ambiente de autonomia e o sistema de cátedras. Em 1218 foi fundada a Universidade de Salamanca e em 1222 a Universidade de Pádua (Simões, 2013). Na América a primeira universidade foi criada em Santo Domingo, atual República Dominicana, em 1538, composta pelos cursos de medicina, direito, teologia e artes.

No período do Renascimento, a partir do século XIV, houve um aumento na importância e influência das universidades. O surgimento da imprensa, no século XV, contribuiu para uma disseminação mais ampla do conhecimento. O período seguinte foi marcado pela revolução científica nos séculos XVI e XVII, quando universidades como Cambridge e Oxford, na Inglaterra, tornaram-se epicentros do pensamento científico e racional. Países como os Estados Unidos adotaram e adaptaram o modelo universitário europeu, dando origem a instituições como Harvard e Yale.

No início do século XIX o modelo de universidade alemã (que enfatizava a pesquisa acadêmica, a liberdade de ensino e aprendizado e a integração entre ensino e pesquisa) introduzido por figuras como Wilhelm von Humboldt (Humboldt; Casper, 1997), teve um impacto significativo, e universidades como a de Berlim e Göttingen tornaram-se referências em pesquisa e inovação. Ao longo do século XIX e início do século XX o modelo universitário se espalhou por todo o mundo.

O século XX testemunhou um aumento no número de universidades, especialmente pós Segunda Guerra Mundial. A ênfase na Educação superior como motor do desenvolvimento econômico levou à diversificação de disciplinas e globalização da pesquisa.

O século XXI trouxe para as universidades, assim como para a Educação de um modo geral, desafios e oportunidades, como a tecnologia (que passou a desempenhar um papel cada vez mais importante no ensino e pesquisa), a internacionalização e a diversificação de modelos educacionais, demandando uma adaptação contínua das universidades às necessidades da sociedade contemporânea.

2.1.6 Histórico das UT no Brasil

Oficialmente, o conceito de universidade se adotou no Brasil apenas no início do século XX, de maneira bem tardia se considerarmos o resto do mundo e mesmo as Américas, entretanto, da mesma maneira que o conceito de centros de ensino e pesquisa floresceu na Europa no início do século XIX sob um passado já secular de histórico das universidades, deve-se reconhecer que as universidades brasileiras fundadas no início do século passado não surgiram do nada. O ensino superior já tinha uma longa tradição no Brasil e, baseadas nessa tradição, é que surgiram as primeiras universidades do país. Universidades brasileiras foram precedidas por escolas profissionalizantes, academias militares e faculdades isoladas. Sobre essa gênese tardia das universidades no Brasil o autor ressalta:

No Brasil a Universidade é um produto tardio. Todavia, a consciência de seu problema e de sua necessidade, já se faz sentir no século XVII, antes da independência. Mas, a questão só passa a ser formulada de modo mais consistente após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, durante o período das conquistas napoleônicas e, principalmente, após a independência (Orso, 2001, p. 3).

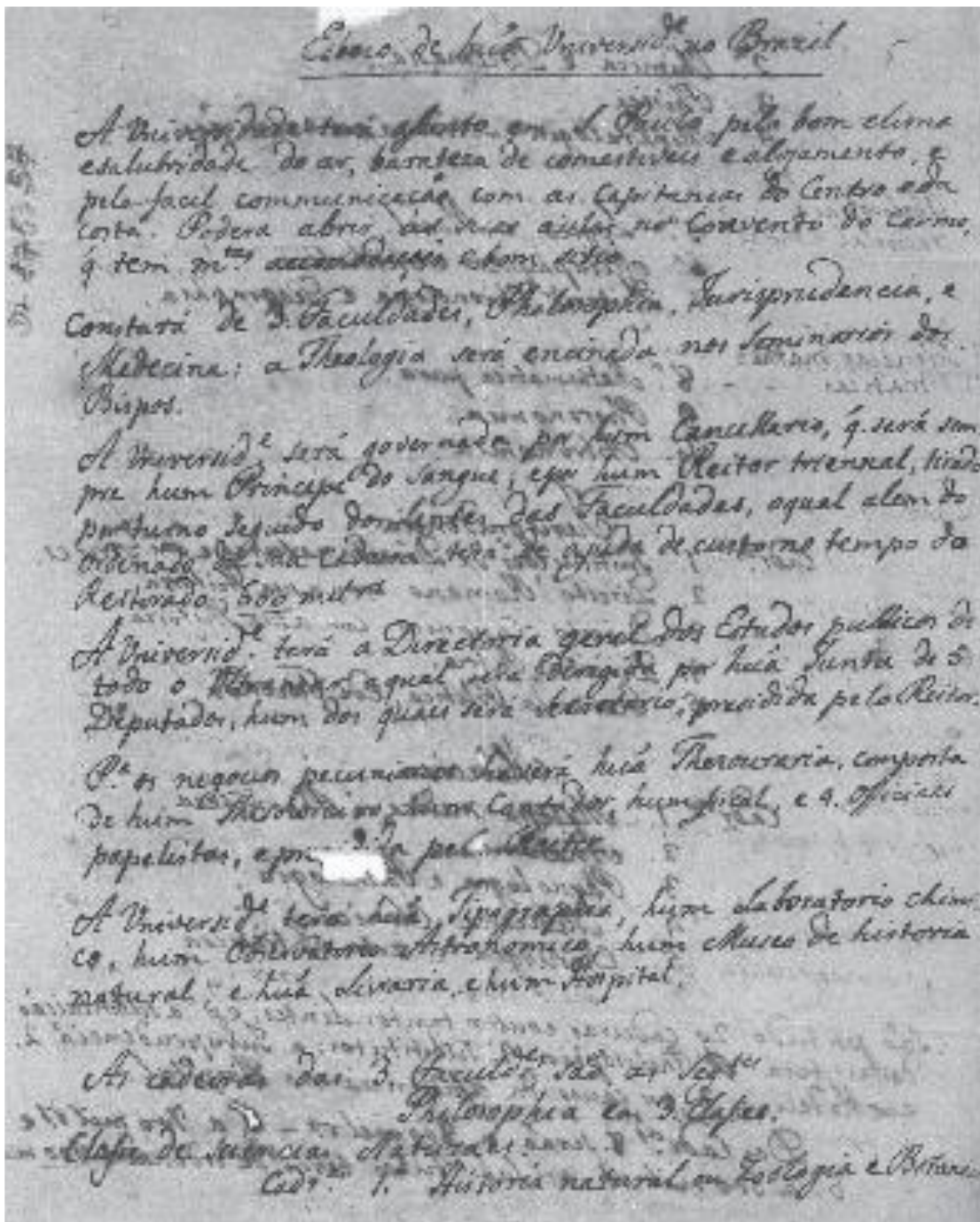
A partir da fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, no século XVI, os jesuítas passaram a ter importância no ensino superior dos países católicos, como foi o caso de Portugal e por consequência também no Brasil, até sua expulsão dos domínios portugueses, em 1759. Dessa maneira, durante o período colonial, a Educação no Brasil esteve fortemente vinculada à Companhia de Jesus. Os jesuítas desempenharam um papel fundamental na criação de escolas, seminários e colégios, visando principalmente à formação religiosa e à catequização dos indígenas. Em 1572 foi fundado pelos jesuítas o primeiro curso de filosofia, em Salvador (Dalle Nogare, 1972).

Em 1792 foi criada no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, baseada na Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho, fundada anos antes em Lisboa. É considerada a precursora do ensino superior militar e de engenharia no Brasil, com o intuito de formar engenheiros militares principalmente para a defesa do Rio de Janeiro contra invasões, como a dos franceses. Desde então não há interrupção no ensino, de modo que se considera 1792 como data do início das atividades do que viria a compor a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 (Barreto; Filgueiras, 2007). Com a chegada da família real portuguesa, a partir de 1808, o Brasil passa a contar com outras escolas superiores. Em um curto período, entre 1808 e 1810, o governo fundou a Real Academia Naval e a Real Academia Militar (ambas as escolas militares), a Biblioteca Nacional, o Jardim

Botânico do Rio. A Faculdade de Medicina da Bahia foi fundada em 18 de fevereiro de 1808 (Barral; Barral-Netto, 2008), sendo a primeira escola de medicina das Américas, e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro é de 5 de novembro de 1808 (Perrotta; Perrotta; Manso, 2008).

Provavelmente entre 1821 e 1823, José Bonifácio de Andrada e Silva elabora um projeto chamado *Esboço de hua Universidade no Brazil*, no qual descreve várias instruções referentes à Educação no Brasil e de também pormenoriza despesas e receitas dessa futura universidade.

Figura 1 - Manuscrito: Esboço de hua Universidade no Brazil



Esse manuscrito (ver Figura 1) faz parte do acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e foi transcrito na íntegra no Anexo A (Barreto; Filgueiras, 2017).

Em 1827, foram criadas as duas primeiras faculdades de direito do país: a Faculdade de Direito de Olinda (PE) e a Faculdade de Direito de São Paulo (SP) (Tagliavini, 2017). Em 1858 a antiga Academia Real Militar, então denominada Escola Militar, passou a chamar-se Escola Central. Em 1874, a Escola Central transferiu-se do Ministério do Exército para o Ministério do Império, e passou a ser denominada Escola Politécnica, atendendo apenas alunos civis. Além de bacharéis em ciências e engenheiros civis, que já se formaram pela Escola Central, foram criadas especialidades de engenharia (Moreira; Salgado Neto, 2008).

No início do século XX foi criada, então oficialmente, a Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto nº 14.343 de 1920. Alguns estudiosos creditam essa criação a uma “necessidade diplomática” de se conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica, que estava em visita ao Brasil à época (Souza *et al.*, 2019). A estruturação da Universidade do Rio de Janeiro se deu através da reunião da Faculdade de Direito, Escola de Medicina e Escola Politécnica, entretanto essas instituições ainda funcionavam de maneira isolada, sem uma integração de seus setores. A Universidade do Rio de Janeiro iniciou sua história voltada mais ao ensino que à pesquisa, com um caráter predominantemente elitista. Em 1931, no governo de Getúlio Vargas, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, popularmente conhecido como “Reforma Francisco Campos” (Souza *et al.*, 2019).

Já em 1934, a partir de um movimento liderado por Fernando Azevedo, pelo decreto nº 6.283, o estado de São Paulo criou a sua primeira universidade, a Universidade de São Paulo, com um intuito de reconquistar uma maior relevância da política paulista. Em 1961, foi criada a Universidade de Brasília, projetada pelo educador Darcy Ribeiro, como um modelo de universidade integrada e inovadora. Também em 1961 foi publicada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

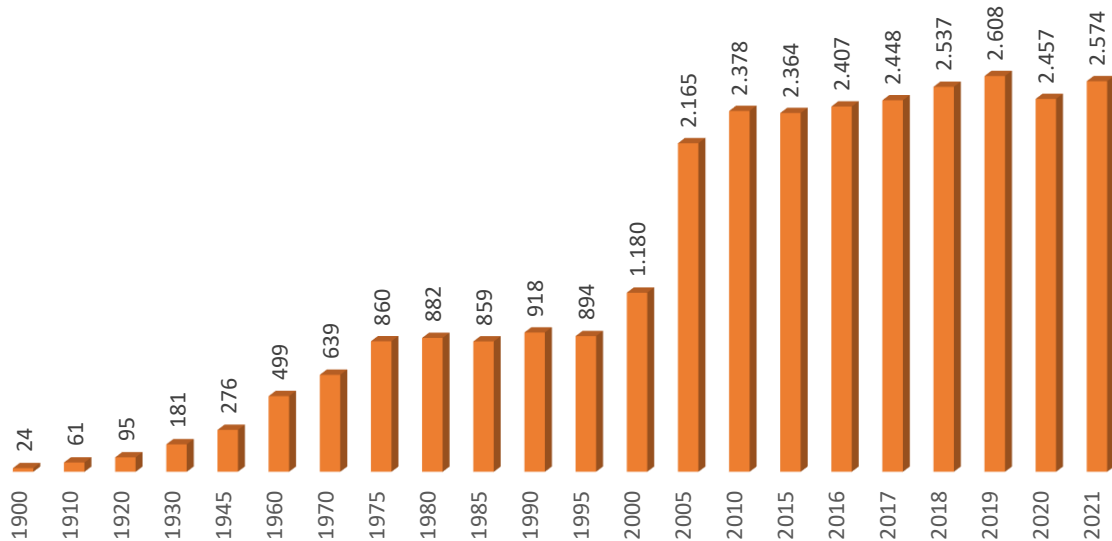
Em 1968, através da Lei nº 5.540/ 1968, houve uma reforma universitária, a qual definiu, em grande parte, a configuração atual do ensino superior no país. Dentre as medidas tomadas essa reforma estabeleceu a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades; implantou departamentos como as células organizacionais das instituições; implementou a participação docente nos órgãos decisórios; introduziu os cursos de especialização e de extensão nas diferentes modalidades organizacionais; extinguiu as cátedras e adotou a progressividade do regime de trabalho de dedicação exclusiva nas universidades públicas. A Lei nº 5.540 também admitiu a oferta de vagas fora das instituições universitárias

e abriu uma brecha para que parte da demanda por vagas fosse atendida por centros universitários e por faculdades isoladas (Aroni, 2017).

Durante o regime militar (1964-1985) as universidades no Brasil tornaram-se centros de resistência contra o governo autoritário. Estudantes e professores foram ativos em movimentos que buscavam liberdades democráticas. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi criada em 1966 como parte dos esforços para descentralizar o ensino superior no país. Com a redemocratização na década de 1980, a Constituição de 1988 consolidou a autonomia universitária, garantindo às instituições de ensino superior o direito de definir suas políticas acadêmicas.

O século XXI trouxe desafios e oportunidades no campo da Educação superior, como: a expansão do acesso às universidades, criação acelerada de novas instituições (ver na Figura 2 a evolução da quantidade de instituições), ampliação de programas de cotas, questões de financiamento e mercantilização da Educação, qualidade do ensino e pesquisa científica, diversificação de modelos educacionais e uso das TIC.

Figura 2 - Quantidade de Instituições de Educação Superior no Brasil 1900-2021



Fonte: Elaboração própria com base em Bortolanza (2017, p. 10) e Scudeler (2022, p. 61)

2.1.7 Histórico das UC no mundo

Conforme Beck e Teixeira (2019) pode-se dizer, com o uso de uma certa liberdade, que as UC tiveram sua origem nas chamadas corporações de ofício, que eram associações de trabalhadores, no caso artesãos, de algum ofício, como carpintaria, serralheria, sapataria, etc.

Ainda conforme os autores essas corporações surgiram na Roma antiga, mas se desenvolveram no meio urbano durante a Idade Média, se destacando como organizações do trabalho das cidades europeias. Antes da Revolução Industrial, essas organizações, estruturadas de modo hierárquico e com uma divisão social do trabalho (mestres, oficiais, aprendizes), monopolizavam de certa forma essas atividades, regulamentando e ensinando os ofícios. Concluem os autores que com o advento da Revolução Industrial houve a decadência das corporações de ofício, uma vez que o trabalho artesanal passou a dar lugar ao trabalho padronizado e repetitivo.

A partir do início do século XX as corporações passaram a incorporar entre suas atividades programas de treinamento, de modo a capacitar os trabalhadores às novas demandas da produção em massa. Também uma alegada incapacidade da instrução formal no sentido de formar líderes para as corporações justificou a criação de uma ferramenta para padronizar e aculturar os trabalhadores de uma determinada empresa dentro dos moldes desejados.

Fatores como a rápida inovação tecnológica, mudanças nos padrões de consumo, demandas por profissionais qualificados, globalização dos mercados e intensificação da concorrência foram fatores que levaram as empresas a reconhecerem a importância estratégica do capital humano e, conseqüentemente, a investirem em programas educacionais internos para desenvolver e reter talentos.

A crescente complexidade dos negócios também desempenhou um papel crucial. À medida que as organizações se expandiam e diversificavam, tornava-se imperativo cultivar competências específicas alinhadas aos objetivos corporativos. As universidades corporativas, portanto, surgiram como resposta a uma necessidade premente de adaptabilidade e especialização, fornecendo um meio eficaz de treinamento personalizado. O setor de treinamento e desenvolvimento de uma empresa passou a ser uma ferramenta estratégica do negócio.

Os primórdios das universidades corporativas, nestes termos, remontam à iniciativa pioneira da General Motors que em 1926/ 1927 criou o General Motors Engineering and Management Institute (GMI), considerada a primeira universidade corporativa do mundo (Branco, 2006). Este movimento foi seguido por outras corporações, como IBM e General Electric, que estabeleceram suas próprias instituições educacionais internas para formar profissionais alinhados às suas estratégias empresariais. Em 1955 foi fundada a Disney University (Vergara, 2000), meses antes da abertura do parque temático.

Já na Europa foi nas décadas de 1980 e 1990 que a ideia de universidades corporativas começou a ganhar mais destaque (Vergara; Ramos, 2022). Empresas, especialmente em setores

como manufatura, tecnologia e serviços, começaram a estabelecer seus próprios centros de treinamento e desenvolvimento interno. Ao contrário do modelo americano, que frequentemente envolvia a criação de *campi* físicos dedicados, as universidades corporativas na Europa muitas vezes adotaram abordagens mais descentralizadas. A Siemens Professional Education (SPE) é um exemplo notável de uma universidade corporativa na Europa.

Também na Ásia o conceito de universidades corporativas começou a ganhar destaque nas últimas décadas do século XX, como exemplo há a Samsung Innovation Campus (SIC) da Coreia do Sul.

Nos últimos tempos as organizações empresariais passaram a demandar dos trabalhadores uma postura diferenciada. O conceito de competência não se restringe mais à execução com domínio de tarefas usuais. Hoje os profissionais são instados a possuírem diversas competências operacionais, agregadas a outras tantas habilidades sociais e comportamentais, ou seja, nessa “modernidade”, a organização do trabalho pensada por Henry Ford, padronizada e repetitiva, já não serve mais. O mercado espera flexibilidade, autonomia e multicapacitação, o que de certo modo se reflete e perpassa a Educação, corporativa e geral, em uma organização que tem sido chamada de “pedagogia da acumulação flexível” (Kuenzer; Grabowsk, 2016).

2.1.8 Histórico das UC no Brasil

O advento das universidades corporativas no Brasil tem raízes na segunda metade do século XX, período marcado por transformações socioeconômicas e tecnológicas. O rápido processo de industrialização e a expansão de setores-chave, como o automobilístico e o bancário, foram impulsionadores para a criação de instituições educacionais internas. A partir das décadas de 1980 e 1990 as empresas começaram a reconhecer mais a importância estratégica de investir no desenvolvimento de seus profissionais (Alperstedt, 2001). A Fundação Getúlio Vargas (FGV), criada em 1944, teve um papel precursor, estabelecendo uma conexão entre Educação e empresas que influenciaria o desenvolvimento posterior das universidades corporativas no país (Oliveira; Sauerbronn, 2007).

Nas décadas de 1960 a 1980 os programas internos de treinamento começaram a se expandir, conglomerados como Petrobras, Vale e Banco do Brasil, entre outros, começaram a investir em programas educacionais internos estratégicos (Pulcineli, 2002; Ramos; Santos, 2008). A abordagem era multifacetada, incorporando treinamentos técnicos e programas de desenvolvimento de liderança.

A década de 1980, marcada por desafios econômicos e reestruturações empresariais, testemunhou o início da consolidação e diversificação das universidades corporativas no Brasil. Empresas multinacionais estabelecidas no Brasil também passaram a implementar essas instituições, adaptando suas práticas globais à realidade brasileira. A Escola Amil, criada em 1987, pode ser apontada como a universidade corporativa pioneira no Brasil, a qual se seguiu a Universidade de Serviços, em 1992, da Accor Brasil. Também a Universidade Brahma (hoje Ambev On), de 1995, surge entre primeiras universidades corporativas assim chamadas no país (Alperstedt, 2001).

No início do século XXI, havia entre duas e três dezenas de empresas com UC no Brasil, destacando-se a AmBev, Algar, Bank Boston, McDonald's, Telemar, Datasul, Petrobras, Motorola, Natura e Visa. Outras empresas, apesar de não utilizarem para si o termo UC, também se pautam pela gestão estratégica do conhecimento e das competências, como exemplo: Unilever, Volkswagen/Audi, Datasul e Rhodia (Scaramuzza, 2015).

Atualmente o advento do mercado de franquias impulsionou o conceito de universidade corporativa para além dos muros das empresas, buscando propagar não somente técnicas, mas também a cultura e os valores da corporação mãe aos seus franqueados, como por exemplo a Universidade do Hambúrguer, do McDonald's.

2.2 Educação

A Educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida (UNESCO, 1998). É um fenômeno multifacetado que transcende a transmissão de conhecimento, pois abrange dimensões históricas, sociais, culturais e políticas. Em uma perspectiva ampla, Educação pode ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento humano, que ocorre ao longo de toda a vida, e envolve aquisição de conhecimentos, habilidades, valores, e desenvolvimento de atitudes. Reflexão e postura crítica também são esperadas como consequência da evolução no caminho da Educação. A complexidade da Educação é tal que não se restringe aos contextos formais, como escolas e universidades, mas também se manifesta de maneira intrínseca em diversas esferas da vida cotidiana.

Pode-se afirmar que a Educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível (Franco, 2016).

Isso envolve a mediação de um processo que vai além da entrega de informações, incorporando métodos, estratégias e interações que estimulam o pensamento crítico e o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a Educação não se limita ao acúmulo de conhecimento, mas também à capacidade de aplicar, analisar e questionar o que é aprendido (Silva, 2021).

Segundo Dewey (1979) há uma abordagem pragmática e progressista da Educação, que não é apenas a transmissão de conhecimento, mas sim um processo ativo e participativo de aprendizagem. Ele enfatiza a importância da experiência como ponto central do aprendizado e argumenta que a Educação deve estar enraizada em experiências significativas do aluno. A Educação deve preparar os indivíduos para uma participação efetiva na sociedade democrática, com interação entre teoria e prática, com experiências práticas e reflexivas. Esses elementos têm influenciado muitas práticas educacionais contemporâneas. Discorre o autor:

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, que podemos chamar reflexiva esta espécie de experiência — isto é, reflexiva por excelência. O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras — pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta (Dewey, 1979, p. 159).

Por outro lado, é necessário considerar as dimensões ideológicas e estruturais que permeiam a Educação. Autores como Antonio Gramsci (Nosella, 2004) e Christian Laval (Laval, 2019) oferecem perspectivas que destacam a Educação não como um processo neutro, mas impregnado por relações de poder e interesses sociais. Essa visão destaca a importância de analisar as práticas educacionais à luz das ideologias que podem estar subjacentes, influenciando a forma como o conhecimento é selecionado, apresentado e valorizado.

No contexto específico da Educação nas UC, a dinâmica assume contornos particulares. Ela não apenas visa o aprimoramento de competências profissionais, mas também reflete os valores, cultura e objetivos das organizações. A perspectiva marxista torna-se relevante ao examinar como a ideologia neoliberal permeia esses espaços, moldando a formação profissional de maneiras que podem reproduzir desigualdades e consolidar relações de classe (Galvão, 2008).

Assim, em um espectro mais amplo, a Educação pode ser concebida como um processo dinâmico e contextual, que além da transferência/ construção de conhecimento incorpora dimensões críticas e sociais. Sua compreensão requer uma análise cuidadosa das estruturas ideológicas e das relações de poder que permeiam os diferentes contextos educacionais, com o

intuito de promover não apenas o desenvolvimento individual, mas também a transformação social.

2.2.1 Ensino, pesquisa e extensão

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um princípio fundamental no contexto das instituições de ensino superior no Brasil, conforme estabelecido pelo Artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Esse princípio reflete a compreensão de que as atividades acadêmicas em uma universidade devem ser interligadas e complementares, promovendo uma formação completa e integrada, além de contribuir para o avanço do conhecimento e da sociedade. A ideia por trás da indissociabilidade é a sinergia entre essas atividades, proporcionando uma formação abrangente, promovendo a produção de conhecimento relevante e estimulando a universidade a cumprir seu papel social. Essa abordagem visa superar a dicotomia entre teoria e prática, integrando-as de forma a enriquecer tanto a formação acadêmica quanto as contribuições da instituição para a sociedade.

Ensino é um conceito amplamente estudado e definido no âmbito acadêmico. Diversos teóricos e educadores oferecem diferentes perspectivas sobre o que constitui o processo de ensino, que geralmente incluem elementos como transmissão de conhecimentos, facilitação da aprendizagem, orientação dos alunos e promoção do desenvolvimento cognitivo e social. Uma definição mais abrangente de ensino envolve não apenas o conhecimento do conteúdo a ser ensinado (por exemplo: ensinar é diferente de doutrinar) mas também o entendimento de como ensinar esse conteúdo de maneira eficaz. Isso inclui a seleção de estratégias pedagógicas apropriadas, a compreensão das concepções prévias dos alunos e a adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes, ou seja, não só diz respeito aos resultados aos quais se chega, mas também como se chega (Carvalho, 2011). Outra perspectiva de ensino envolve a apresentação de estímulos, a identificação de objetivos de aprendizagem, a organização de informações para facilitar a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem alcançada, que se pode traduzir segundo a lógica da ferramenta taxonomia de Bloom (Ferraz; Belhot, 2010).

Paulo Freire (2022), enfatiza a importância do diálogo, da conscientização e da participação ativa dos alunos no processo educacional. Freire acredita que o ensino deve ser um ato de colaboração entre educador e educando, promovendo a compreensão crítica da realidade e a capacidade de transformação social, daí a já célebre citação:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 2022, p. 95-96).

A definição acadêmica de ensino então pode variar dependendo da abordagem teórica adotada, mas geralmente inclui aspectos como a transmissão de conhecimento, o planejamento e a execução de estratégias pedagógicas, a avaliação do aprendizado e o apoio ao desenvolvimento dos alunos.

Pesquisa: processo sistemático e reflexivo que busca a produção, a análise e a disseminação de conhecimento original e relevante. Conduzida de maneira rigorosa e metódica, no contexto acadêmico, representa o cerne da produção e avanço do conhecimento (Dias; Fernandes, 2000). É um processo sistemático, reflexivo e disciplinado, orientado para a descoberta, análise e construção de entendimento em relação a fenômenos específicos. Envolve coleta de informações, formulação de perguntas, revisão crítica da literatura existente, desenvolvimento de metodologias apropriadas e a análise e interpretação dos resultados obtidos. De acordo com Gatti:

A questão central na busca de informações, dados, indícios, para determinada pesquisa, não está totalmente e rigidamente vinculada somente à técnica utilizada, mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer.

Também tem a ver com o que se crê buscar: certezas, verdades ou compreensões dinâmicas, processuais, interpretações plausíveis (Gatti, 2012, p. 30).

Para os estudantes a pesquisa proporciona um engajamento ativo em um processo dinâmico, não apenas um meio para um fim, mas uma jornada intelectual em que são instigados a desenvolver pensamento crítico, habilidades analíticas e uma compreensão mais profunda do conteúdo acadêmico.

Além disso, a pesquisa não se limita ao ambiente acadêmico, mas também se estende à sociedade. A produção de conhecimento resultante da pesquisa universitária frequentemente tem implicações práticas e sociais: alimenta inovações, influencia políticas públicas, resolve problemas complexos e contribui para o progresso da comunidade em que está inserida.

Extensão: refere-se à terceira dimensão fundamental de atuação das instituições de ensino superior. “...é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que

promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FORPROEX, 2012, p. 16). Envolve a aplicação prática do conhecimento produzido na academia para beneficiar a sociedade em geral. Visa promover a interação com a comunidade, atuando em questões sociais, culturais, econômicos e ambientais. De acordo com documento do Fórum de Pró-reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira (FORPROEX):

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

Em 2012, foi apresentada pelo FORPROEX a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), dando materialidade ao compromisso das universidades signatárias com a transformação da universidade de forma a torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia (FORPROEX, 2012). Neste documento foram descritos os objetivos Política Nacional de Extensão Universitária e também 5 diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão a saber: interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e ainda impacto e transformação social. Conforme o FORPROEX (2012):

Interação dialógica: relações marcadas pela troca de saberes, na perspectiva de não hierarquizar o conhecimento, substituindo-se o discurso da hegemonia acadêmica pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais para a produção de um conhecimento novo.

Interdisciplinaridade e interprofissionalidade: com o objetivo de superar a dicotomia entre uma visão holista (complexa, mas generalistas) e uma visão especializada (que trata especificidades, mas que “parcela” o todo).

Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão: confirma a natureza da extensão como inserida na tríade do processo acadêmico. A extensão é mais efetiva se vinculada à formação de pessoas (Ensino) e à produção de conhecimento (Pesquisa).

Impacto na formação do estudante: oportunidade de conexão entre docentes, discentes e comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de competências e de reflexão.

Impacto e transformação social: extensão como ação transformadora da sociedade, com foco nos interesses e necessidades da maioria da população, fomentadora de desenvolvimento social e de aprimoramento de políticas públicas.

São então exemplos de extensão os atendimentos e os programas de saúde comunitária; projetos de sustentabilidade ambiental; assessoria jurídica e contábil; cursos e workshops, etc.

Em resumo, a extensão universitária é uma manifestação prática do compromisso social das instituições acadêmicas, que buscam estender os benefícios do conhecimento produzido na universidade para além de seus muros, impactando positivamente a sociedade.

2.2.2 Cidadania, qualificação, Educação plena

A cidadania emerge como um conceito intrinsecamente ligado à práxis educativa, tanto ao ensino e pesquisa e mais fortemente à dinâmica da extensão universitária. Essa conexão não é acaso, mas sim um reflexo da interrelação entre indivíduo, comunidade e instituição acadêmica. A cidadania transcende a mera noção jurídica e estende-se para uma esfera ampla, na qual a reflexão, a participação ativa, a responsabilidade social e a construção coletiva de valores são fundamentais.

No âmbito educativo, a cidadania se manifesta como um processo contínuo de formação e conscientização. Considerando-se que a Educação é um ato político a formação cidadã é um pilar essencial dessa prática. Nesse contexto, a cidadania não é apenas um status legal, mas um compromisso ativo com o entendimento crítico da realidade e a busca incessante por uma sociedade mais justa e igualitária.

A cidadania, quando encarada como diálogo permanente com a sociedade, alinha-se com a visão sobre a complexidade dos problemas contemporâneos. O diálogo constante permite que a universidade esteja atenta às demandas e desafios reais, promovendo uma interação dinâmica entre academia e comunidade, fortalecendo laços e construindo pontes para uma cidadania ativa e informada.

A cidadania, no contexto acadêmico proposto, não é um conceito estático, mas um exercício e um status construído socialmente e que assume inúmeras formas, e só pode ser

compreendido com uma análise do contexto social e político de sua época. É um conceito que reivindica a democracia e está associado ao reconhecimento do outro (processo de formação, diálogo e compromisso social), que emerge como uma prática cotidiana, contribuindo efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Costa; Ianni, 2018).

A Constituição Federal promulgada em 1988 (Brasil, 1988) dedica diversos dispositivos ao tema da cidadania. A cidadania, nesse contexto, é compreendida não apenas como um conjunto de direitos e deveres individuais, mas como um princípio norteador da organização política e social do país. Pode-se citar como aspectos relevantes da abordagem constitucional sobre a cidadania: os direitos fundamentais; igualdade e não discriminação; participação democrática; garantias judiciais; Educação e Cultura; responsabilidade social e ambiental; defesa dos direitos humanos e soberania popular. Segue um resumo dos artigos da Constituição Federal (CF) que tratam da cidadania, relacionando o número do artigo com o texto constitucional e o aspecto tratado:

Quadro 5 - Dispositivos da CF e os aspectos sobre cidadania

| Artigo | Texto | Aspecto |
|------------|--|--------------------------------------|
| Artigo 1º | "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição." | Soberania popular |
| Artigo 3º | "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação." | Igualdade e não discriminação |
| Artigo 5º: | "Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos" | Direitos fundamentais |
| Artigo 5º | "É reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados: a plenitude de defesa, com a atuação de defensor, no mínimo, pelo plenário, a soberania dos veredictos e a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida." | Garantias jurídicas |
| Artigo 14 | "A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular." | Participação democrática |
| Artigo 37 | "A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência." | Administração pública justa e eficaz |

| | | |
|------------|---|----------------------------|
| Artigo 205 | "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." | Educação e Cultura |
| Artigo 225 | "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações." | Responsabilidade Ambiental |

Fonte: Elaboração própria com base na Constituição Federal (Brasil, 1988)

A qualificação e a inserção no mercado são itens nas discussões educacionais contemporâneas, representando a interface entre a formação acadêmica e as demandas da sociedade.

Na Constituição Federal de 1988 pode-se inferir que a qualificação para o trabalho emerge como um direito fundamental consagrado já no artigo 6º, que estabelece que a Educação e o trabalho, entre outros, são direitos sociais. O artigo 205 reforça essa perspectiva ao definir a Educação como um direito de todos e um dever do Estado, compreendendo a qualificação para o trabalho como um componente essencial do processo educativo. Nesse contexto, a qualificação não deveria ser vista de forma isolada, mas integrada a uma concepção mais ampla de Educação, que abrange aspectos éticos, culturais e cidadãos. Também está presente no artigo 227, que destaca a necessidade de se assegurar à criança e ao adolescente o direito à profissionalização, assegurando sua inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1988).

O debate sobre qualificação para o trabalho transcende a aquisição de habilidades técnicas e se entrelaça com concepções mais amplas de Educação integral. Paulo Freire (1996), em sua pedagogia crítica, concebe a qualificação não apenas como um conjunto de competências técnicas, mas como parte de um processo educativo mais amplo, intrinsecamente conectado à formação cidadã e à conscientização. Nessa perspectiva, a qualificação não é um fim em si mesma, mas um meio para promover a participação ativa e crítica na sociedade.

Entretanto a qualificação profissional no contexto do neoliberalismo tem se caracterizado por uma ênfase na instrumentalização do ensino, voltada para a preparação rápida e eficiente dos indivíduos para o mercado de trabalho. No cenário neoliberal, as políticas educacionais são moldadas pela lógica do mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003), buscando atender às demandas imediatas das empresas e da economia, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. São características dessa abordagem o foco na empregabilidade, a ênfase em competências técnicas, avaliações baseadas em resultados, o individualismo e a competição.

É importante notar que essa abordagem, que tem eco nos conceitos de capital humano desenvolvido por Gary Becker (Monteiro, 2016), é digna de receber críticas significativas, especialmente no que diz respeito à desigualdade de acesso à Educação de qualidade, à perda da dimensão humanística da Educação e à falta de consideração para além das necessidades imediatas do mercado.

Embora haja um respaldo legal claro na Constituição, a efetivação da qualificação para o trabalho enfrenta desafios complexos. A rapidez das mudanças tecnológicas e a globalização exigem uma abordagem adaptativa e flexível na qualificação, que vá além das habilidades técnicas específicas e abrace competências transversais, como pensamento crítico, comunicação eficaz e resolução de problemas.

Outro desafio reside na necessidade de superar desigualdades socioeconômicas no acesso à Educação e, por conseguinte, à qualificação para o trabalho. A garantia de oportunidades equitativas deve ser uma preocupação central, e políticas públicas devem ser direcionadas para reduzir disparidades regionais e sociais.

A qualificação para o trabalho e a inserção no mercado constituem elementos fundamentais na interseção entre Educação e sociedade. A visão de pedagogos renomados contribui para a compreensão de que a qualificação não deve ser entendida de forma estanque, mas integrada a uma concepção mais ampla de Educação, voltada para a formação integral do indivíduo. O desafio contemporâneo é, portanto, integrar sustentavelmente a Educação à dinâmica do trabalho, preparando indivíduos não apenas para ocupar postos, mas para contribuir de maneira significativa e ética na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim o pleno desenvolvimento da pessoa, a Educação Plena: a busca por uma Educação plena é intrínseca à essência do processo educativo, transcende a transmissão de conhecimento e atinge camadas profundas do desenvolvimento humano. Ao dialogar-se sobre Educação plena, é interessante mergulhar em algumas distintas abordagens pedagógicas que influenciam e moldam essa concepção. Paulo Freire, figura central na pedagogia crítica, alicerça a ideia de Educação plena na conscientização e na práxis. Para Freire, a Educação não se restringe à instrução, ela é um ato político, um processo de libertação que visa não apenas o acúmulo de saberes, mas a transformação individual e social.

Jean Piaget, ao enunciar os fundamentos do construtivismo, adiciona profundidade à discussão. A Educação plena, segundo Piaget, implica não apenas na assimilação de informações, mas na construção ativa do conhecimento pelo aprendiz (Ferracioli, 1999). É um

processo que considera não só a bagagem cognitiva prévia, mas também os estágios de desenvolvimento e a interação com o meio.

Vygotsky, por sua vez, alça a Educação plena ao patamar da interação social. A zona de desenvolvimento proximal, conceito de Vygotsky, ressalta que a aprendizagem ocorre de maneira mais plena quando mediada por outros, (Coelho; Pisoni, 2012) enriquecendo a compreensão do mundo e das relações sociais.

Já a Escola Nova, movimento que propôs uma Educação centrada no aluno (Campos; Shiroma, 1999), adiciona uma dimensão prática à Educação plena. Valorizando a autonomia, a criatividade e a contextualização dos conteúdos, essa abordagem preconiza uma formação integral que transcende as fronteiras da sala de aula.

No cenário jurídico brasileiro, a Constituição Federal emerge como o arcabouço normativo que, em seu artigo 205 (Brasil, 1988), declara a Educação como um direito fundamental de todos e um dever do Estado e da família. O termo "pleno desenvolvimento" nesse contexto carrega uma profundidade que vai além da acumulação de habilidades. Ele encerra a visão de uma Educação que não só enriquece intelectualmente, mas que capacita os indivíduos a alcançarem seu potencial máximo.

O artigo 206, ao listar os princípios norteadores do ensino no país, ressalta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, e o pluralismo de ideias. Esses princípios, quando entrelaçados, fornecem o alicerce para uma Educação plena que respeita a diversidade, promove a liberdade intelectual e propicia oportunidades equitativas para todos os cidadãos.

A obrigatoriedade do Estado em garantir o atendimento educacional especializado, conforme o artigo 208, reforça a dimensão inclusiva da Educação plena. A plenitude aqui está associada à oferta de oportunidades educativas que atendam às necessidades individuais, garantindo a participação efetiva de todos os segmentos da sociedade.

A implementação efetiva de uma Educação plena enfrenta desafios consideráveis. A formação de professores, por exemplo, deve abarcar não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos que contemplem a pluralidade e a individualidade de cada aprendiz. A infraestrutura educacional é outra peça-chave; é essencial proporcionar ambientes propícios ao desenvolvimento integral, incentivando práticas que vão além da transmissão de informações.

No âmbito pedagógico, é premente fomentar a criatividade, a curiosidade e a capacidade crítica desde as fases iniciais da Educação. A interdisciplinaridade, aliada à contextualização dos conteúdos, promove uma compreensão mais profunda e conectada do conhecimento. A

tecnologia surge como aliada na concretização da Educação plena, proporcionando recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a personalização e a inclusão.

A Educação plena é uma jornada rumo à profundidade do desenvolvimento humano, um compromisso que transcende o conteudismo para abraçar a formação integral. A interseção entre as abordagens pedagógicas e os princípios constitucionais delinea um horizonte onde a Educação não é apenas um meio para um fim, mas uma via de enriquecimento humano, emancipação e transformação social. Nesse cenário, enfrentar os desafios significa investir não apenas em recursos materiais, mas na compreensão de que a Educação plena é alicerçada na construção de um futuro em que cada indivíduo possa atingir seu potencial máximo, tornando-se sujeitos críticos e reflexivos.

2.2.3 Concepções pedagógicas

Nessa seção do trabalho serão seguidos os preceitos de Saviani (2005), com o intuito de se conceituar o tema das concepções pedagógicas e de contextualizá-las historicamente no Brasil, para posteriormente confrontar os resultados encontrados junto às UC pesquisadas.

O conceito de concepção pedagógica refere-se a um conjunto de ideias, valores, crenças e princípios que fundamentam a prática educativa em uma determinada instituição, contexto ou sistema de ensino. Representa a visão geral sobre Educação que orienta as práticas pedagógicas adotadas. Uma concepção pedagógica pode envolver ideias sobre a natureza da aprendizagem, o papel do educador e do aluno, os objetivos da Educação, entre outros aspectos. É, muitas vezes, a visão mais ampla e abstrata que direciona as ações educativas em um determinado ambiente.

De acordo com Saviani (2005) as concepções pedagógicas envolvem 3 diferentes níveis: o nível da filosofia da Educação, o nível da teoria da Educação e o nível da prática pedagógica, ou seja, as concepções pedagógicas são as diferentes maneiras pelas quais a Educação é compreendida, teorizada e praticada. O autor considera que, do ponto de vista da pedagogia, as diferentes concepções de Educação podem ser agrupadas em dois grupos, sumarizados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Comparação entre os grupos de concepções pedagógicas

| | |
|-------------------------------|------------------------------|
| Teoria subordinando a prática | Teoria subordinada à prática |
| Pedagogia tradicional | Pedagogia nova |

| Teorias de ensino | Teorias de aprendizagem |
|---|----------------------------|
| Como ensinar | Como aprender |
| Centrada no professor | Eixo no aluno |
| "transmissão - assimilação" de conhecimento | Construção do conhecimento |
| Compreensão intelectual | Atividades práticas |
| Aspectos lógicos | Aspectos psicológicos |
| Conteúdos cognitivos | Processos de aprendizagem |
| Esforço | Interesse |
| Disciplina | Espontaneidade |
| Quantidade | Qualidade |
| Dominante até o século XIX | Tendência no século XX |

Fonte: Elaboração própria com base em Saviani (2005)

Pode-se classificar as várias concepções pedagógicas adotando-se como critério a postura de cada uma dessas frente à relação entre teoria e prática, e desta maneira obter-se 2 grandes grupos, um primeiro que estabelece a teoria sobre a prática e um segundo grupo no qual as concepções pedagógicas entendem a teoria como subordinada à prática. Nesse primeiro grupo (teoria subordinando a prática) encontram-se a maioria das concepções tradicionais (sejam religiosas ou leigas), já no segundo grupo de concepções pedagógicas (com a teoria subordinada à prática) aparecem as distintas concepções da pedagogia nova.

Seguindo ainda Saviani (2005) pode-se realizar um levantamento histórico sobre as concepções pedagógicas, ainda que deixando de lado um foco direcionado a um estudo de questões didático-pedagógicas. É importante ressaltar que, embora seja possível se traçar uma linha do tempo sobre as concepções pedagógicas, essas não têm períodos clara e formalmente delimitados: antes que uma concepção perca sua hegemonia outra inicia seu desenvolvimento e a ocupação de espaços, em um processo contínuo.

Apresentando-se, então, esse desenvolvimento proposto por Saviani (2005):

Pedagogia tradicional: engloba as correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, com uma visão essencialista do homem e visão pedagógica centrada no professor,

no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos, disciplina e memorização. Divide-se em 2 frentes, a concepção pedagógica tradicional religiosa e a concepção tradicional leiga.

a) Concepção pedagógica tradicional religiosa: Tem as raízes na Idade Média e como referencial filosófico as correntes do tomismo (Tomás de Aquino) e neotomismo, porém também engloba a pedagogia das escolas protestantes.

b) Concepção pedagógica tradicional leiga: centrada na ideia de natureza humana, já como resultado da ascensão da burguesia e de ideais do racionalismo iluminista.

Pedagogia católica: defende o primado da igreja sobre o estado em matéria de Educação e integra três planos ontológicos: o físico, o intelectual e o moral. É a manifestação mais forte da concepção pedagógica tradicional no Brasil, tendo por aqui início em 1549 com a chegada dos jesuítas à colônia.

Pedagogia brasílica (Plano de Nóbrega): 1549 - procurava adequar-se às condições específicas da colônia, sendo sua filosofia uma versão católica da contrarreforma e buscando a civilização pela palavra (José de Anchieta). A pedagogia brasílica encontrou resistência entre os próprios jesuítas e foi suplantada por um plano de estudos publicado pela ordem em 1599, o *Ratio Studiorum*.

Pedagogia jesuítica: 1599 - O *Ratio Studiorum* é um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes ligados ao ensino. Suas ideias pedagógicas, caracterizadas por uma visão essencialista do homem, correspondem ao que passou a ser conhecido como pedagogia tradicional.

Pedagogia pombalina: 1759 - A partir da expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses iniciou-se um período de coexistência entre as concepções tradicionais religiosa e laica, até 1932. As reformas realizadas pelo Marquês de Pombal trouxeram uma visão do racionalismo humanista e a sistemática de aulas régias, disciplinas avulsas ministradas por professores nomeados. A partir de 1808 expandiu-se o método de ensino mútuo (ensino e disciplinamento correlacionados), que em meados do século XIX foi sendo substituído pelo método intuitivo (conhecido como lições de coisas).

Concepção pedagógica nova (ou moderna): em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contrapondo-se à concepção tradicional e baseada na existência, na vida e na atividade, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer. Essa abordagem escolanovista (de relação intrínseca entre a escola, o trabalho e a vida) sofreu um antagonismo de defensores da pedagogia católica. Na medida em que o movimento renovador ganhava força houve também a tendência de renovação da pedagogia

católica (surgindo uma espécie de “escola nova católica”), até que a partir de 1945 a concepção humanista moderna passa a ser predominante.

Pedagogia tecnicista: a década de 60 marca o esgotamento do movimento renovador e no meio dessa crise cresce a tendência tecnicista, que passa a ser dominante a partir do golpe de 1964. Baseada em diretrizes militares e tecnocratas tinha como princípios a racionalidade, eficiência e a produtividade e o pressuposto da neutralidade científica, reordenando o processo pedagógico de maneira operacional e objetiva, de modo a minimizar interferências subjetivas.

Pedagogia produtivista: Entende a Educação como um bem de produção, importante no processo de desenvolvimento (teoria do capital humano). Desenvolveu-se desde a pedagogia tecnicista da década de 60 e mantém-se hegemônica. Tem também um viés interno de adoção pelas escolas da busca constante do máximo resultado. Retomou vigor com o neoliberalismo (ajuste das demandas educacionais às necessidades do mercado) e com a ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir para uma melhor posição nesse mercado, e fundamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Concepções contra-hegemônicas: Ainda que não tenham se tornado hegemônicas, há de se tratar das pedagogias críticas ao longo do tempo que convivem e se antepõe às correntes dominantes. Essas concepções operam como um contraponto às ideias baseadas na teoria do capital humano, que em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulam com as necessidades dos dominados. A concepção libertária do movimento operário do início do século XX e a concepção comunista a partir dos anos 20 são exemplos, assim como a pedagogia libertadora, da década de 60 (humanista e com traços da pedagogia renovadora, mas colocando no centro do processo educativo questões políticas e sociais), e a pedagogia histórico-crítica (proposta por Saviani), a partir da década de 70, com a Educação entendida como mediação no seio da prática social global.

Na década de 1970 a visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção. Na década de 1980 emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2005, p. 18).

É possível visualizar, conforme exposto na Figura 3, o levantamento histórico sobre as concepções pedagógicas proposto por Saviani (2005), ainda que o autor frise que é neste desenvolvimento foi deixado de lado o foco direcionado a um estudo de questões didático-pedagógicas.

Figura 3 - Panorama das concepções pedagógicas

| | | Antiguidade | | |
|--------------------|----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Tradicional | Religiosa | Católica | Idade Média | Tomás de Aquino |
| | | | 1549 | Brasílica (Nóbrega e Anchieta) |
| | | 1599 | Jesuítica (Ratio Studiorum) | |
| | Protestante | Escolas de confissão | Escolas de confissão | |
| | Leiga | 1759 | Pombalina (Aulas régias) | |
| | | 1808 | Método mútuo ou monitoral | |
| Meados século XIX | | Método intuitivo | | |
| Nova | Renovadora | 1932-1969 | Escola Nova | |
| Produtivista | Tecnicista | Anos 60/ 70 | Militares/ tecnocratas | |
| | Produtivista | 1969-2001 | Teoria do Capital Humano | |
| Contra-hegemônicas | Início século XX | Libertária/ Movimento operário | | |
| | Anos 20 | Comunista | | |
| | Anos 60 | Libertadora (Paulo Freire) | | |
| | A partir dos anos 70 | Histórico-crítica (Saviani) | | |

Fonte: Elaboração própria com base em Saviani (2005)

2.2.4 Teorias (correntes) pedagógicas

As teorias pedagógicas referem-se a um corpo sistemático de conhecimento que busca explicar e fundamentar as práticas educativas (Libâneo, 2005). Envolvem análise crítica, investigação e formulação de princípios gerais que orientam o processo de ensino e aprendizagem. As teorias pedagógicas são geralmente desenvolvidas por estudiosos, pesquisadores e filósofos da Educação e podem abranger diferentes abordagens. Cada teoria pedagógica oferece uma lente específica para compreender como ocorre a aprendizagem e como as práticas educativas podem ser mais eficazes.

Libâneo (2005, p. 5) divide as teorias contemporâneas em modernas: “aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica” e pós-modernas, que: “buscam rearticular seus discursos face às transformações que marcam a contemporaneidade”.

Como características das teorias modernas, o autor cita:

- Acentuação do poder da razão, da atividade racional, científica, tecnológica.
- Conhecimentos de uma cultura universal precisam ser comunicados e recriados para garantir a continuidade dessa cultura.

- Seres humanos têm a natureza humana básica, o que gera direitos básicos universais.
- Educadores são representantes dessa cultura e têm o objetivo de ajudar os educandos a internalizarem valores universais.

E sobre as teorias pós-modernas o autor indica como características:

- Relativização do conhecimento sistematizado, acentuando-se a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento.
- Indivíduos e a sociedade progredem à medida que se empenham em alcançar seus objetivos.
- Todas as culturas têm valor igual, deve-se resistir às formas de homogeneização e dominação cultural.
- Restabelecimento da unidade do conhecimento por meio da integração, onde os saberes comuniquem-se entre si.
- Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade.

- Educadores auxiliam estudantes na construção de seus próprios quadros valorativos.

Libâneo (2005) ainda sugere, baseado em uma pesquisa bibliográfica e na observação em congressos, encontros e seminários, uma classificação dessas teorias (ou correntes) pedagógicas contemporâneas em 5 grupos, a saber:

1- Racional-tecnológica: Também designada neotecnicismo. Voltada à formação para o sistema produtivo. Baseada na formulação de objetivos e conteúdo, padrões de desempenho, competências e habilidades. Busca seu fundamento na racionalidade técnico-instrumental buscando habilitar e formar o técnico. Caracteriza-se por técnicas refinadas de transmissão de conhecimento como mídias e computadores. Apresenta duas modalidades: o ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica do sistema produtivo, e o ensino tecnológico, para formação de mão de obra utilitária e eficaz para o mercado.

2- Neocognitivista: Agrupadas em duas modalidades: o construtivismo pós-piagetiano, em que a aprendizagem é resultado de uma construção mental, com base na ação do sujeito sobre o mundo, em sua interação com os outros e nos conflitos sociocognitivos que surgem dessas interações e as ciências cognitivas, cujo objetivo é investigar os processos psicológicos e a cognição, seja através da psicologia cognitiva (estudo do comportamento inteligente dos sujeitos) e da ciência cognitiva em si (estudo das analogias entre mente e computadores).

3- Sociocrítica: agrupa modalidades que surgiram a partir de referências marxistas, ainda que divergentes entre si quanto a premissas epistemológicas, mas convergentes na visão da Educação como compreensão da realidade para transformá-la. Pode ser agrupada em 5

modalidades: teoria curricular crítica (ou sociologia crítica do currículo), que acentua fatores sociais e culturais na construção do conhecimento e propõe analisar o saber particular de cada agrupamento de alunos; teoria histórico-cultural, em que a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que as ações são socialmente mediadas; teoria sociocultural da atividade enquanto processo de vivências socioculturalmente compartilhadas; teoria sociocognitiva, que visa o desenvolvimento por meio de processos socioculturais; e teoria da ação comunicativa, que realça no agir pedagógico a ação comunicativa (interação dos sujeitos por meio de diálogos).

4- Holística: correntes que têm em comum uma visão da realidade como integração entre partes e as dinâmicas dessa integração, podendo ser agrupadas em 5 modalidades: holismo: compreende a realidade como totalidade, em uma unidade orgânica, sem distinção entre observador e objeto; teoria da complexidade (ou pensamento complexo): compreende a complexidade das situações educativas e propõe uma prática pedagógica não prescritiva e não disciplinar; teoria naturalista do conhecimento: preconiza que o conhecimento está ligado aos planos biológico, bio-individual e bio-social; ecopedagogia (ou paradigma ecológico): dimensões biosférica e socioinstitucional propõe uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas, da inter-relação e auto-organização de diferentes sistemas; conhecimento em rede: adota a visão moderna de conhecimentos tecidos em redes e construído socialmente, onde a escola é um espaço-tempo de relações múltiplas.

5- Pós-moderna: se constituem a partir de críticas às concepções globalizantes assentadas na razão, ciência, progresso e autonomia individual, se apresentam em duas modalidades: pós-estruturalismo: baseado nas análises das relações entre o saber e o poder nas instituições educativas, e discute questões como poder, linguagem, identidade/ diferença, práticas discursivas, multiculturalismo, subjetividades, significados, etc.; e o neo-pragmatismo: ligado à autores da filosofia analítica, valoriza no processo educativo as experiências individuais e a interação dialógica, em uma atitude chamada de epistemologia experimental, que supera uma visão individualista.

Segue um quadro com o resumo dessas correntes propostas por Libâneo (2005):

Quadro 7 - Correntes pedagógicas contemporâneas

| Correntes | Modalidades |
|-------------------------|----------------------|
| 1. Racional-tecnológica | Ensino de excelência |
| | Ensino Tecnológico |

| | |
|---------------------|------------------------------------|
| 2. Neocognitivistas | Construtivismo pós-piagetiano |
| | Ciências cognitivas |
| 3. Sociocríticas | Sociologia crítica do currículo |
| | Teoria histórico-cultural |
| | Teoria sócio-cultural |
| | Teoria sócio-cognitiva |
| | Teoria da ação comunicativa |
| 4. "Holísticas" | Holismo |
| | Teoria da Complexidade |
| | Teoria naturalista do conhecimento |
| | Ecopedagogia |
| | Conhecimento em rede |
| 5. "Pós-Modernas" | Pós-estruturalismo |
| | Neo-pragmatismo |

Fonte: Quadro elaborado por Libâneo (2005, p. 10-11)

2.2.5 Pilares da Educação

Os pilares da Educação representam princípios fundamentais que orientam a prática educativa, visando à formação integral do indivíduo (UNESCO, 1996). Atualmente, diversos modelos e teóricos propõem diferentes conjuntos de pilares, refletindo abordagens pedagógicas diversas. De acordo com relatório Educação: um tesouro a descobrir, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO):

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (UNESCO, 1998, p. 89).

Ainda de acordo com esse relatório, também conhecido como Relatório Delors (Jacques Delors foi o presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI), para ser capaz de completar todas as suas proposições a Educação deve ser estabelecida sobre quatro pilares principais, elementos básicos que estarão presentes de alguma forma ao longo da vida

de cada pessoa como fundamentos do conhecimento: aprender a conhecer, ou seja, ter os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, a possibilidade de interagir com o meio ao redor; aprender a viver, com a finalidade da participação e cooperação com outros indivíduos; e aprender a ser, que integra as três precedentes.

Aprender a conhecer: enfatiza a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de pesquisa e da aquisição de conhecimentos em diversas áreas. Não se trata apenas de acumular informações, mas de compreender os processos de aprendizagem, as conexões entre os diferentes campos do conhecimento e a aplicação prática do saber. A ideia é formar indivíduos capazes de analisar, sintetizar e aplicar conhecimentos de maneira eficaz em diversas situações.

Aprender a fazer: destaca a aplicação prática do conhecimento. Envolve o desenvolvimento de habilidades técnicas, profissionais e artísticas, promovendo uma abordagem prática e orientada para a ação. Aprender a fazer não se limita à aplicação de habilidades, mas inclui a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe e inovar. O foco está na preparação dos indivíduos para desafios do mundo real.

Aprender a viver: convivência harmoniosa e o respeito à diversidade são centrais neste pilar. Significa desenvolver habilidades sociais, como empatia, cooperação, diálogo e resolução pacífica de conflitos. A Educação deve contribuir para a formação de cidadãos éticos e responsáveis, capazes de interagir positivamente em sociedade.

Aprender a ser: foca no desenvolvimento integral da personalidade. Envolve aspectos emocionais, afetivos, estéticos e éticos. Propõe uma abordagem que vai além da preparação para o mercado de trabalho, buscando o desenvolvimento pleno do indivíduo como ser humano. Isso inclui a promoção da autoconsciência, da autoestima, do senso de responsabilidade e do entendimento do significado da vida.

Os pilares são interdependentes e se complementam para formar uma base sólida para uma Educação abrangente. Refletem a visão de que a Educação deve ser um processo integral, preparando os indivíduos não apenas para enfrentar desafios específicos, mas para se tornarem cidadãos participativos, reflexivos, críticos e éticos em uma sociedade em constante evolução.

A essa altura é interessante apresentar um contraponto desenvolvido por Duarte (2001) acerca de conceitos contidos no desenvolvimento teórico dos pilares da Educação em UNESCO (1998), aglutinados em uma denominação de pedagogias do “aprender a aprender”. O autor extrai, e questiona, a partir de suas observações e discussões 4 posicionamentos valorativos sobre o tema, a saber:

- a) É mais desejável a aprendizagem realizada por si mesmo que aquela transmitida por outros indivíduos;
 - b) É mais importante o indivíduo desenvolver um método de construção de conhecimento que aprender conhecimento elaborado por outros;
 - c) Para ser educativa a atividade deve ser impulsionada pelos interesses do indivíduo;
 - d) A Educação deve preparar para uma sociedade em acelerado processo de mudanças
- Daf o autor conclui:

O "aprender a aprender" aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (Duarte, 2001, p. 38).

Essa sua conclusão não deixa de ser uma advertência sobre um viés neoliberal mesmo nesses pilares desenvolvidos pela UNESCO (1998).

2.2.6 Temas contemporâneos transversais (TCT)

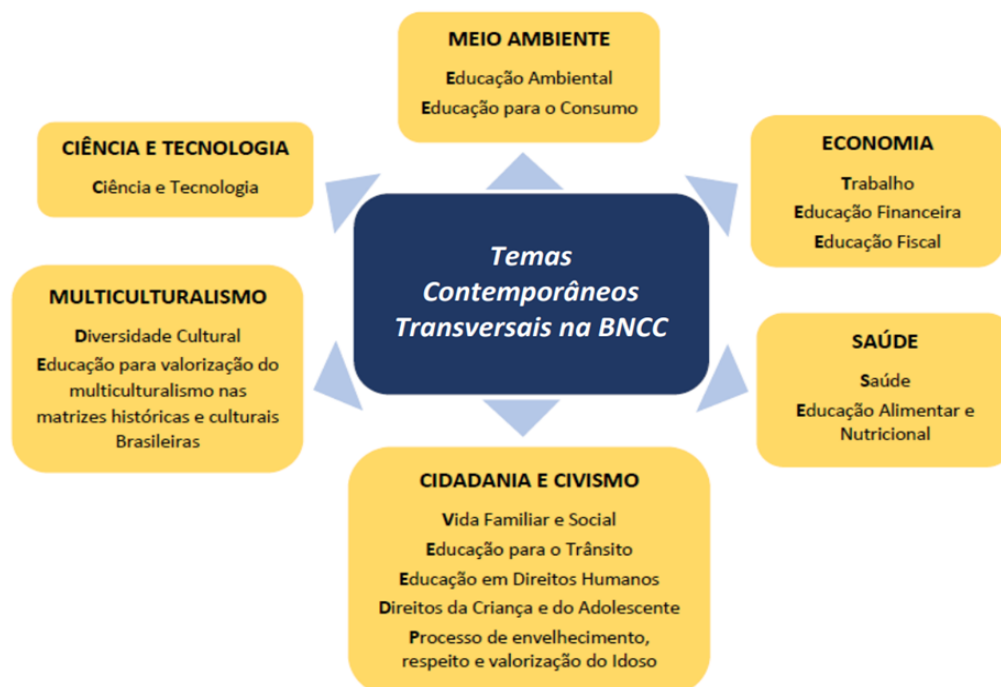
No contexto acadêmico, os TCT referem-se a questões interdisciplinares e atuais que perpassam as diversas áreas do conhecimento. São tópicos que ultrapassam as fronteiras tradicionais das disciplinas, permeando diferentes campos de estudo e exigindo uma abordagem integrada para uma compreensão abrangente (Brasil, 2019). Esses temas são caracterizados pela relevância social, política, econômica ou cultural e demandam uma análise que considere as interações complexas entre diferentes aspectos da sociedade. Os TCT podem abranger uma variedade de assuntos, tais como mudanças climáticas, sustentabilidade, direitos humanos, diversidade cultural, inovação tecnológica, globalização, entre outros. Sua natureza transdisciplinar exige uma abordagem holística, envolvendo contribuições de diversas áreas do conhecimento para uma compreensão mais completa e a formulação de soluções eficazes. O conceito de transversalidade está ligado às características formativas da Educação, dando ênfase a questões importantes e próprias da cultura em direitos humanos, com o objetivo de estreitar os vínculos dos indivíduos com valores da cidadania. Os TCT são contextualizados:

Educar e aprender são fenômenos que envolvem todas as dimensões do ser humano e, quando isso deixa de acontecer, produz alienação e perda do sentido social e individual no viver. É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem. Nesse sentido, os TCT têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua

conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade (Brasil, 2019, p. 6).

O foco com propósito mais formativo que capacitivo, direcionado para competências comportamentais, e complementares aos conteúdos instrutivos, de viés cognitivo, costuma estar presente também nos cursos de graduação. Os TCT são tratados nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), e de acordo com as diretrizes curriculares do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Oliveira *et al.* (2014) ressaltam que uma vez que há a presença desses conteúdos mais formativos que capacitivos em diversos documentos oficiais, fica latente o desejo do Estado brasileiro em também participar desse processo educacional, não deixando apenas para outros entes da sociedade civil, como a família, as igrejas, etc., a responsabilidade por essa função. A análise e integração dos TCT no âmbito acadêmico são fundamentais para promover uma Educação que não apenas transmita conhecimento disciplinar, mas também desenvolva habilidades e atitudes necessárias para a participação ativa e consciente dos indivíduos na sociedade moderna. Esses temas, ao cruzarem fronteiras disciplinares, promovem uma Educação mais alinhada com as demandas e complexidades do mundo atual. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os TCT foram estipulados em 15 temas, agrupados em seis macroáreas: Meio Ambiente, Economia, Saúde, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo e Cidadania e Civismo, dispostos na Figura 4.

Figura 4 - Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: Brasil (2019)

2.3 Neoliberalismo

2.3.1 Liberalismo

O liberalismo é uma corrente de pensamento político, econômico e social que se originou nos séculos XVII e XVIII, e que se fundamenta em princípios que buscam promover a liberdade individual, a limitação do poder do Estado e a garantia de direitos civis e políticos (Amadeo, 2011). Esse período foi marcado por transformações sociais, políticas e econômicas. A Revolução Inglesa (1688) e a Revolução Americana (1776) desempenharam papéis cruciais na formação do liberalismo, proporcionando um terreno fértil para a articulação de ideias que desafiavam o status vigente. O filósofo inglês John Locke articulou alguns dos princípios fundamentais do liberalismo, como a teoria contratualista, que estabelece que o governo deriva seu poder do consentimento dos governados. Locke defendeu direitos inalienáveis, incluindo vida, liberdade e propriedade, concepções que ecoariam nas fundações das democracias modernas (Mamede, 2007). Podem ser citadas como características do liberalismo:

Liberdade individual: liberdade de expressão, de associação, de propriedade e a autonomia do indivíduo para tomar decisões que afetam sua vida.

Estado de direito: o poder do Estado deve ser limitado por leis que se aplicam igualmente a todos os cidadãos, para impedir o abuso de poder e proteger os direitos individuais.

Economia de mercado: alocação de recursos determinada principalmente pela oferta e demanda, com a livre concorrência vista como benéfica para promover eficiência e inovação.

Propriedade privada: indivíduos têm o direito de possuir e controlar seus bens e recursos.

Individualismo: sociedade é vista como uma coleção de indivíduos com direitos e responsabilidades próprios, e não como entidade homogênea.

O liberalismo se desenvolve em uma teia complexa de ideias que abrange então a liberdade individual, economia de mercado e limitação do poder estatal, (Godoi, 2019) sendo a liberdade individual central na filosofia liberal. A obra de John Stuart Mill expande essa ideia, argumentando que a sociedade só pode interferir na liberdade de um indivíduo para prevenir danos a outros (Trindade, 2008). Charles de Montesquieu contribuiu com a ideia da separação dos poderes como um mecanismo para evitar abusos, o que estruturou muitas das constituições democráticas (Carvalho, 2009). Já Adam Smith, em "A Riqueza das Nações", é pioneiro no desenvolvimento da teoria econômica liberal. Para o autor a economia se move pelo interesse privado dos indivíduos e, ainda que não intencional, o egoísmo das pessoas gera o bem comum. Sua defesa da livre concorrência e sua metáfora da "mão invisível" que orienta o mercado influenciou a formulação de políticas econômicas ao redor do globo:

Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo. Nunca ouvi dizer que tenham realizado grandes coisas para o país aqueles que simulam exercer o comércio visando ao bem público (Smith, 1996, p. 438).

Como principais críticas ao liberalismo podem ser citadas (Bezerra, 2015; Leibão, 2015; Máximo, 2015), entre outras:

Desigualdade e injustiça social: o liberalismo não aborda adequadamente as disparidades inerentes ao capitalismo, resultando em desigualdades sociais. Concentração de riqueza e falta de uma abordagem sistêmica para corrigir essas disparidades são pontos de crítica.

Limitações do conceito de autonomia individual: pois não leva em conta complexidades sociais nem aborda questões complexas como a pobreza estrutural e discriminação sistêmica.

Inadequação em contextos não ocidentais: as teorias liberais foram desenvolvidas em contextos culturais específicos, muitas vezes inadequadas para aplicação em sociedades não ocidentais.

2.3.2 Neoliberalismo

O neoliberalismo é uma abordagem econômica, política e social que emergiu no século XX, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, representa uma evolução do liberalismo clássico e defende a ideia de que a intervenção mínima do Estado na economia é essencial para promover a eficiência, a liberdade individual e o crescimento econômico (Harvey, 2008). Como características do neoliberalismo pode-se citar a desregulamentação, redução ou eliminação de regulamentações governamentais sobre atividades econômicas; privatização, transferência de serviços públicos e empresas estatais para o setor privado; austeridade fiscal, políticas fiscais restritas com foco na redução dos gastos públicos; globalização, livre circulação de bens, serviços, capitais e informações entre os países; minimização do estado e principalmente a economia de mercado, livre concorrência como meio para alocar recursos de forma eficiente e estimular o crescimento econômico (Da Silva; Barbosa, 2020).

O neoliberalismo, como termo e movimento, ganha destaque no final do século XX, embora suas origens possam ser rastreadas desde as décadas de 1930 e 1940. Diante da Grande Depressão e do declínio percebido do liberalismo clássico, economistas como Friedrich Hayek e Milton Friedman começaram a formular ideias que culminariam no que conhecemos hoje

como neoliberalismo. Hayek argumentava contra o planejamento centralizado e defendia a primazia da liberdade individual e da economia de mercado (Oliveira, 2017). Friedman desenvolveu a Escola de Chicago, que promovia a minimização da intervenção estatal na economia (Peciar, 2009).

O neoliberalismo surgiu como uma resposta a desafios percebidos pelo liberalismo clássico durante o século XX, particularmente em face do intervencionismo estatal crescente e da ascensão de ideias associadas ao pensamento socialista. Os neoliberais buscaram revigorar os princípios liberais, introduzindo elementos mais radicalizados e ajustados à contemporaneidade. Diferentemente do liberalismo clássico, o neoliberalismo reconhece um papel ativo para o Estado, mas na garantia das condições necessárias para o funcionamento eficiente do mercado, direcionado a promover a competição e a remover barreiras à atividade empresarial.

A ênfase na maximização da eficiência econômica frequentemente conduz a políticas que favorecem a acumulação de riqueza, desafiando noções de justiça social. A premissa neoliberal no fim das contas é que o mercado é o rei (Benavente, 2015) e que dita todas as regras, uma entidade que deve ser protegida a todo custo e não pode ser tocada.

É importante se ter a ciência de que o movimento neoliberal é um processo complexo de viés hegemônico, ou seja, trata-se de uma construção de poder que busca se instalar através de sentidos claramente articulados, sendo por um lado uma série de reformas nos planos econômico, político, etc., e por outro lado um conjunto de estratégias visando legitimar essas mesmas reformas neoliberais como sendo as únicas soluções possíveis e necessárias a serem aplicadas no mundo atual, como discorre o autor:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (Gentili, 1996, p. 10).

Os defensores do neoliberalismo estão tendo sucesso em convencer que suas propostas e visão de mundo são verdades absolutas e que advém da natureza dos fatos. O desmantelamento da aparentemente racionalidade e naturalidade do discurso neoliberal constitui um dos desafios na sociedade moderna.

2.3.3 Formação X capacitação

É necessário em algum momento que se faça uma distinção entre os conceitos de formação, que é o resultado esperado de uma Educação plena, e capacitação, objetivo final de uma UC. Entende-se que a formação transita pelas três instâncias da Educação, quais sejam: conhecimento, política e arte. A natureza da formação está na incompletude na qual se dão a Educação e o saber. A capacitação, por sua vez, é um ato utilitarista, em que só se repete métodos. Pode-se inferir que formação é conhecimento, e que capacitação é informação e, conforme colocado pela autora, educar é formar:

[...] uma afirmação usual é a de que somos uma sociedade de informação, em que informação equivale a conhecimento. O que, se pensarmos discursivamente, não é nem necessário nem verdadeiro. Informação e conhecimento não significam a mesma coisa. E podem até significar o contrário se pensarmos em formações discursivas diferentes (Orlandi, 2014, p. 152).

Uma sociedade do conhecimento, em que a formação se sobreponha à capacitação, pode-se definir como uma sociedade que tenha a “[...] capacidade de identificar, produzir, processar, transformar, disseminar e usar informação para gerar e aplicar conhecimento para o desenvolvimento humano” (UNESCO, 2005, p. 27, tradução nossa).

Embora as UT e demais IES tenham passado por um processo de assumir um caráter mais técnico e produtivista nos últimos anos, a própria evolução e constante mudança dos perfis profissionais atuais tem gerado um certo movimento de recuperação do valor da Educação plena e de uma formação mais humanista, de modo a desenvolver capacidades críticas, raciocínio lógico, proatividade na solução de problemas e trabalho em equipe (Silva; Balzan, 2007). A formação (Educação) é capaz de produzir um sujeito “não-alienado”, resultado a que não se chega através apenas da capacitação. A Educação pode, como processo formador do indivíduo na sua relação com o social, dar condições para que esse indivíduo tenha a capacidade de avaliar a dimensão de suas interações nas formas sociais. A capacitação por si só não tem essa capacidade, portanto mantém o indivíduo como um simples objeto na relação com e de trabalho (Orlandi, 2014). Discorrem os autores, mais especificamente, sobre as UT:

Numa universidade, a educação deve exercer o papel de possibilitar e desenvolver conhecimentos e valores, procurando trabalhar o homem em sua totalidade, englobando as dimensões técnicas, sociais, culturais e políticas. Tornando o homem apto não só para atender aos requisitos do mercado, mas sobretudo para atuar como cidadão consciente num mundo globalizado. A educação superior deve ser emancipadora, valorizar a autonomia, atender às necessidades da vida cotidiana e promover a formação intelectual e moral do ser humano, fornecendo-lhe condições

para uma visão abrangente de mundo e capacidade de gerar novos modos de pensamento (Silva; Balzan, 2007, p. 253).

De acordo com Bernheim e Chauí (2008) a aprendizagem representa a essência da universidade contemporânea e, dentro dessa abordagem, os autores citam como competências básicas para o aprendizado contemporâneo e estratégico, presentes na formação (mais abrangente) e precários na capacitação (restritiva):

- capacidade reflexiva e crítica;
- capacidade de solução de problemas;
- capacidade de adaptação;
- capacidade de selecionar informações relevantes;
- capacidade de continuar aprendendo (permanente expansão do conhecimento);
- capacidade de buscar espaços de conexão entre disciplinas;
- capacidade de apreciar leitura, escrita, exercício do pensamento e atividade intelectual.

A Educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os levem a construir conhecimento, o ensino é um processo de criação e não apenas de repetição:

Esses novos paradigmas educacionais e pedagógicos se fundamentam nas contribuições da psicologia e da ciência cognitiva contemporâneas, sobre como o ser humano aprende, e nos levam a reconhecer que o estudante precisa não só adquirir informação como também aprender estratégias cognitivas, isto é, procedimentos para adquirir, recuperar e usar a informação (Bernheim; Chauí, 2008, p. 34-35).

2.3.4 Educação bancária X Educação libertadora

Nessa sessão serão desenvolvidos os conceitos de Educação bancária e Educação libertadora apresentados pelo pedagogo Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2022) e suas relações com o neoliberalismo. Para uma melhor compreensão da dicotomia entre a Educação bancária e a Educação libertadora, deve-se entender o contexto em Paulo Freire desenvolveu essa sua teoria pedagógica: Freire viveu e trabalhou em um período marcado por intensas desigualdades sociais e políticas no Brasil, em um cenário onde a Educação era utilizada como ferramenta de dominação e controle, reproduzindo as estruturas de poder e perpetuando a marginalização de determinados grupos sociais. Foi nesse contexto que Freire desenvolveu sua crítica à Educação tradicional, a qual ele denominou de "Educação bancária".

Educação bancária: A Educação bancária descreve um modelo de ensino tradicional que trata os alunos como receptáculos passivos de conhecimento, semelhantes a uma conta bancária na qual se depositam informações. Nesse modelo o educador desempenha um papel central, atuando como depositário do saber, enquanto os alunos são vistos como receptores desse conhecimento, sem espaço para participação ou questionamento. A metáfora da Educação bancária sugere uma abordagem unidirecional na qual o educador deposita informações nos alunos, que por sua vez devem memorizá-las mecanicamente. Paulo Freire esclarece:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2022, p. 80-81).

Esse modelo de ensino é marcado pela transmissão vertical do conhecimento, onde o educador assume uma posição de autoridade e os alunos são subordinados, sem voz ativa no processo educativo. Na prática os conteúdos são apresentados de forma fragmentada e descontextualizada, sem levar em consideração a realidade e as experiências dos alunos. Os estudantes são incentivados a memorizar informações e o sucesso acadêmico é frequentemente medido pela capacidade de reproduzir essas informações. Ao enfatizar a memorização de conteúdos, em detrimento da reflexão crítica, a Educação bancária não prepara os alunos para enfrentarem os desafios do mundo real e para agirem de forma consciente e transformadora.

A Educação bancária também limita o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos. Ao não incentivar a reflexão, o questionamento e o debate, esse modelo de ensino impede os alunos de se tornarem sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Em vez disso, eles são condicionados a aceitar passivamente as informações apresentadas pelo educador, sem desenvolver a capacidade de analisar, avaliar e criticar essas informações de forma independente.

A Educação bancária não apenas reproduz as estruturas opressoras da sociedade, mas também as legitima. Ao tratar os alunos como objetos passivos de aprendizagem, esse modelo os aliena de sua própria realidade e impede o desenvolvimento de uma consciência crítica. Além disso, ao reforçar a hierarquia entre educador e educando, a Educação bancária perpetua as desigualdades sociais e a marginalização de certos grupos na sociedade.

Educação libertadora (também chamada de filosófica, ou problematizadora): Foi proposta por Freire como uma alternativa à Educação bancária. Nesse modelo, o processo educativo é centrado na problematização, no diálogo e na participação ativa dos educandos. O

educador deixa de ser o detentor do conhecimento para se tornar um mediador entre os saberes existentes e os saberes construídos coletivamente.

A Educação libertadora busca promover não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de questionamento por parte dos alunos. Por meio do diálogo e da reflexão sobre as experiências vividas, os educandos são incentivados a compreender e transformar sua realidade. Dessa forma, a Educação libertadora se apresenta como um instrumento de conscientização e emancipação, capacitando os indivíduos a agirem de forma autônoma e transformadora.

Na Educação libertadora o diálogo é fundamental. Os educadores não são vistos como detentores exclusivos do conhecimento, mas como facilitadores do processo de aprendizagem, que ocorre de forma colaborativa e participativa. O diálogo permite que os alunos expressem suas ideias, experiências e pontos de vista, contribuindo para uma construção coletiva do conhecimento. Sobre o poder do diálogo o autor discorre:

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2022, p. 109).

A Educação libertadora parte da realidade dos alunos. Em vez de apresentar conteúdos descontextualizados e distantes da vida cotidiana dos estudantes, essa abordagem pedagógica busca relacionar os conteúdos curriculares com as experiências e vivências dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.

Um dos princípios fundamentais da Educação libertadora é a conscientização, ou seja, a capacidade de compreender criticamente a realidade social, política e econômica em que se vive. A conscientização envolve a análise das estruturas de poder e das relações de dominação presentes na sociedade, bem como o reconhecimento das próprias condições de opressão e marginalização. A partir da conscientização, os indivíduos são estimulados a agir de forma transformadora na sociedade. Isso implica não apenas uma mudança nas estruturas sociais injustas, mas também uma transformação interna, na forma como os indivíduos se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor. A Educação libertadora busca capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança, capazes de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

O neoliberalismo é uma ideologia econômica e política que enfatiza o livre mercado, a privatização, a desregulamentação e a redução do papel do Estado na economia. Nesse contexto,

a Educação é frequentemente vista como um produto a ser comercializado e uma ferramenta para promover a competitividade e o individualismo, alinhando-se com os princípios neoliberais.

Educação bancária e o neoliberalismo: A Educação bancária compartilha algumas características com o neoliberalismo, o que torna sua relação com esse modelo ideológico significativa. Em primeiro lugar, a Educação bancária enfatiza a transmissão unidirecional de conhecimento, com o educador atuando como o detentor do saber e os alunos como receptáculos passivos desse conhecimento. Essa abordagem pode ser vista como coerente com a lógica neoliberal, que valoriza a eficiência e a produtividade, muitas vezes em detrimento da participação democrática e da colaboração.

Também a Educação bancária promove uma visão individualista e competitiva da aprendizagem, na qual os alunos são incentivados a buscar o sucesso pessoal em detrimento do bem-estar coletivo. Isso se alinha com a ideologia neoliberal, que valoriza a competição como um motor de crescimento econômico e social, e promove a ideia de que o sucesso individual é resultado exclusivo do esforço pessoal.

Outro aspecto é a ênfase na padronização e na avaliação quantitativa do desempenho dos alunos, características comuns da Educação bancária. Essa abordagem pode ser vista como uma tentativa de medir e quantificar o valor da Educação de acordo com os princípios do mercado, contribuindo para a mercantilização do ensino e a transformação da Educação em um produto comercializável.

A Educação bancária muitas vezes reproduz as desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade, ao privilegiar determinados tipos de conhecimento e formas de aprendizagem em detrimento de outros. Isso pode ser entendido como uma forma de reforçar e legitimar as hierarquias sociais e econômicas, o que está em consonância com a lógica neoliberal, que tende a perpetuar a concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos.

A comparação entre os modelos de Educação bancária e Educação libertadora revela uma série de contrapontos que evidenciam suas diferenças e implicações para o processo educativo e para a sociedade como um todo. Enquanto a Educação bancária perpetua a passividade e a alienação dos educandos, a Educação libertadora promove a participação ativa e a conscientização. Enquanto a Educação bancária contribui para a manutenção das estruturas de poder e desigualdade, a Educação libertadora representa um desafio a essas estruturas, ao estimular a reflexão crítica e o questionamento das injustiças sociais. Dessa forma, a Educação libertadora emerge como um instrumento de resistência e transformação social, capaz de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

3 METODOLOGIA

Procura-se com essa pesquisa compreender a realidade das UC no Brasil e como essa entidade, relativamente nova, de Educação profissional, se posiciona frente à produção de conhecimento, bem como suas relações dentro da realidade de uma contemporaneidade ocidental neoliberal. Sobre essas relações com a realidade discorrem os autores:

Existe um campo epistemológico próprio da educação profissional? Entendendo campo epistemológico como o estudo crítico dos Princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica, há que compreender a educação profissional, não como um campo em si, mas como parte do campo da ciência da educação, que se constitui por categorias de método e por categorias de conteúdo. E se, do ponto de vista do método, compreendermos o processo de produção do conhecimento a partir da ação humana sobre a realidade, não há como compreender e sistematizar as categorias de conteúdo senão a partir das suas relações com a realidade que as determinaram, e ao mesmo tempo são determinadas por elas (Kuenzer; Grabowsk, 2016, p. 23).

Quanto à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, realizada através de um mapeamento de material (dados abertos, informações públicas e recortes de discursos) referente às universidades corporativas, visando entender suas dinâmicas a partir de análises resultantes desta coleta de dados, informações e recortes de discurso, aplicando-se uma interpretação das informações obtidas neste mapeamento. A pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação utilizada para compreender fenômenos complexos e explorar significados, percepções, experiências e contextos (Godoy, 1995). Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticas, a pesquisa qualitativa concentra-se na compreensão e na interpretação dos fenômenos estudados de forma mais aprofundada, de modo que permite ao pesquisador explorar aspectos que não poderiam ser percebidos pela análise de indicadores puramente quantitativos. A pesquisa qualitativa busca descrever e interpretar experiências humanas e contextos sociais. Neste trabalho a coleta de informações será através da análise de conteúdo e estudos de caso de dados abertos, informações públicas e recortes de discursos, sendo os dados coletados descritivos, não numéricos, e de uma pequena amostra, não necessariamente estatisticamente representativa. A análise de dados dessa pesquisa qualitativa será indutiva e fez uso de estudos de casos múltiplos, ou estudo de multicasos, que se caracteriza por um detalhamento e profundidade de poucos objetos para o atingimento do objetivo de descrição das UC e aprofundamento do fenômeno analisado por uma obtenção circunstanciada de informações.

É uma pesquisa básica (ou fundamental ou pura), que é uma forma de investigação científica que tem como objetivo a expansão do conhecimento teórico, sem necessariamente buscar aplicações práticas imediatas. O foco dessa pesquisa básica é compreender princípios, padrões e teorias, sendo o objetivo aprofundar o conhecimento teórico, gerar novas ideias e entender princípios fundamentais subjacentes ao fenômeno social das UC, não necessariamente orientada por problemas específicos ou pela busca de soluções imediatas para questões práticas.

Por seus objetivos constitui-se em uma pesquisa exploratória que visa proporcionar familiaridade com o tema das universidades corporativas através de pesquisas, mapeamentos e levantamentos bibliográficos e documentais. A pesquisa exploratória é um tipo de investigação que tem como objetivo proporcionar a compreensão de um fenômeno, além de descobrir informações, gerar hipóteses iniciais e estabelecer direções para eventuais pesquisas mais detalhadas. Pode envolver uma abordagem flexível em relação aos métodos e incluir revisões bibliográficas, observação informal, entre outros. A amostragem na pesquisa exploratória pode ser não probabilística, pois o foco não está na representatividade estatística, mas sim na obtenção de *insights* e na identificação de padrões.

Devido à própria característica do tema, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, principalmente em seu desenvolvimento teórico, pois baseou-se no levantamento e análise da produção já existente em forma de livros, artigos, teses, dissertações e outros materiais escritos disponíveis. Procurou-se proporcionar uma revisão do conhecimento existente sobre o tema, ajudando a identificar lacunas, fornecer uma base sólida de conceitos, teorias e modelos existentes relacionados ao tema em questão e ajudar a contextualizar o problema de pesquisa.

Por outro lado, é também uma pesquisa documental, a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, como: dados abertos, informações públicas, material institucional de acesso livre e referências em publicações na internet. Essa pesquisa envolveu a coleta de informações, de forma ética e garantindo a confiabilidade e a integridade dos dados, e a análise crítica e interpretação dos textos para extrair informações relevantes, identificar padrões, tendências, contradições e, dessa forma, coletar evidências documentais que sustentem ou refutem as hipóteses levantadas.

Dentro do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) é uma pesquisa enquadrada na Linha I: Ensino, Linguagem e Formação Humana, com foco na apropriação, reelaboração, produção e circulação de conhecimento e nos espaços não-formais de ensino.

A ideia é, a partir das informações obtidas através de mapeamentos e levantamentos bibliográficos (observação e experimentação) sobre universidades corporativas chegar a

conclusões (argumentações dedutivas) que validem ou refutem as hipóteses, conforme preconiza Severino:

Tanto a tese de doutorado como a dissertação de mestrado são, pois, monografias científicas que abordam temas únicos delimitados, servindo-se de um raciocínio rigoroso, de acordo com as diretrizes lógicas do conhecimento humano, em que há lugar tanto para a argumentação puramente dedutiva, como para o raciocínio indutivo baseado na observação e na experimentação.

Às vezes, a dissertação de mestrado e até mesmo as teses de doutorado são reduzidas a um levantamento puramente experimental de dados observados e quantitativos, fundados em procedimentos prioritária ou unicamente estatísticos. Mas sem uma reflexão interpretativa que procede inclusive por dedução, não se prova nada e não há nenhuma hipótese demonstrada (Severino, 2013, p. 195).

E ainda segue:

[...] toda monografia científica deve ser necessariamente interpretativa, argumentativa, dissertativa e apreciativa. Pesquisa experimental e reflexão racional complementam-se necessariamente na elaboração da ciência. Afinal, o objetivo de uma pesquisa é fundamentalmente a análise e interpretação do material coletado (Severino, 2013, p. 195).

Sobre as amostras da pesquisa, conforme afirma Minayo (2002), o passo inicial para a execução de uma análise social é a definição dos sujeitos sociais a serem pesquisados, ou seja, a definição da amostragem da pesquisa. A autora discorre sobre a questão das amostras:

A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. Uma pergunta importante neste item é "quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?" A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (Minayo, 2002, p. 43).

Por isso para essa definição deve-se ser criterioso, pois serão características dos sujeitos eleitos para serem estudados que levarão aos resultados do trabalho. Ainda conforme a autora uma escolha equivocada da amostra prejudicaria os resultados obtidos, chegando inclusive ao ponto de poder gerar resultados diametralmente opostos a realidade que se procura descrever, analisar e compreender. Existe uma diferença importante na seleção de amostra entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Com isso, deve-se desenhar um plano de amostragem que favoreça a um aprofundamento no problema de pesquisa, deve-se buscar a seleção de casos que ofereçam abrangência da compreensão, trazendo o maior número de informações sobre o fenômeno em questão. Tendo esse cuidado em vista, buscou-se identificar casos que pudessem responder de forma adequada aos objetivos de pesquisa e descrever adequadamente os objetos da pesquisa proposta. Para tanto, foram estabelecidos alguns critérios, ou seja, as condições ou

características específicas que uma unidade de análise deve atender para ser incluído na pesquisa com base nos objetivos da pesquisa e na natureza do estudo:

Localização geográfica: adotou-se apenas empresas que atuam no Brasil, independentemente de sua origem.

Porte das organizações e tamanho das UC: optou-se por estudar grandes empresas (com mais de 5.000 funcionários no país), devido a amplitude do impacto de suas ações internas, independentemente da natureza da empresa. Determinar quais são as maiores UC pode envolver diferentes critérios, como número de funcionários treinados, variedade de programas oferecidos, investimento, entre outros. Além disso, essas informações podem mudar ao longo do tempo e não serem divulgadas.

Maturidade das UC: escolheu-se considerar as UC estabelecidas a mais tempo, em detrimento das mais recentes. Determinar com precisão quais são as universidades corporativas mais antigas no Brasil é desafiador pois nem todas as empresas divulgam detalhes específicos sobre a fundação de suas iniciativas de treinamento e desenvolvimento.

Ramo de atuação/ setor econômico: procurou-se evitar, na escolha dos casos a serem estudados, a repetição de empresas de um mesmo ramo, visando ter uma maior diversidade e apresentar um retrato mais abrangente das UC no Brasil. Por exemplo: as UC do Banco Bradesco, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal se enquadram nos critérios anteriores, mas optou-se por manter apenas uma das UC no estudo.

Natureza da UC: com o intuito de melhor entender as relações entre as UC e a realidade neoliberal contemporânea foram mantidas apenas as UC cuja natureza é interna a uma corporação, com isso não foram incluídas empresas que têm a UC terceirizada e/ ou como uma entidade distinta, como é o caso da Isvor, Universidade Corporativa Fiat Chrysler Latam, que atua também para outras empresas do mercado corporativo.

Acessibilidade e atualização: disponibilidade de informações públicas, dados abertos, acessos a material institucional, citações em publicações acadêmicas ou não e atualização dos dados. Com isso foi desconsiderada, por exemplo, a Valer, UC da Vale, com indisponibilidade de dados e informações insuficientes e/ ou desatualizadas publicadas pelas e sobre as próprias instituições.

Com esses critérios postos foram selecionadas 5 universidades corporativas (a quantidade de 5 amostras foi arbitrária). Foram então coletados dados abertos, informações públicas, material institucional de acesso livre e referências (recortes de discursos) em publicações dessas organizações e empresas escolhidas para que pudessem ser comparadas de acordo com as questões apresentadas no referencial histórico e teórico e foi realizada uma

análise descritiva e comparativa dos modelos dessas instituições baseada na análise de discurso. Como as informações e dados apresentados nesta pesquisa são públicos e estão disponíveis na internet optou-se por não manter a anonimidade das empresas, favorecendo assim uma maior especificidade nas discussões elaboradas. Abaixo as 5 empresas escolhidas e as respectivas UC:

Quadro 8 - Empresas X Universidades corporativas pesquisadas

| Empresa | Universidade corporativa |
|--------------|----------------------------|
| Ambev | Ambev On |
| Bradesco | Unibrad |
| Leroy Merlin | UCLM |
| McDonald's | Universidade do Hambúrguer |
| Petrobras | UP |

Fonte: Elaboração própria

Com relação ao *corpus* do trabalho: foram coletados 95 recortes, citações e declarações, entre outros, referentes a essas 5 UC. Esses recortes encontram-se em relatórios institucionais, materiais de promoção e divulgação, matérias jornalísticas, entrevistas e outras fontes acessadas em 37 diferentes endereços eletrônicos de acesso aberto, distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 9 – UC X Sites/ Fontes X Recortes/ Citações

| Universidade corporativa | Sites/ Fontes | Recortes/ Citações |
|----------------------------|---------------|--------------------|
| Ambev On | 6 | 18 |
| Unibrad | 8 | 26 |
| UCLM | 7 | 15 |
| Universidade do Hambúrguer | 9 | 24 |
| UP | 7 | 12 |
| TOTAL | 37 | 95 |

Fonte: Elaboração própria

Analisando-se os materiais divulgados pelas e sobre as UC e através da análise de discurso pretende-se tomar conhecimento dos seguintes fatores, detalhados no Quadro 12, no Apêndice C (ver p. 115):

- Quais as DIMENSÕES são abrangidas?
- Quais OBJETIVOS são buscados?
- Qual MATRIZ CURRICULAR é oferecida?
- Quais os LOCUS e ASPECTOS existentes?
- Que PRINCÍPIOS e CARACTERÍSTICAS são presentes?
- Quais MÉTODOS são aplicados?
- Como é a OPERAÇÃO?
- Quais CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS são adotadas?
- Quais as TEORIAS PEDAGÓGICAS são implantadas?
- Quais PILARES são contemplados?
- Quais TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS são abordados?
- Quais RESULTADOS são buscados/ atingidos?

4 RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 Resultados

Espera-se poder comparar as análises das informações obtidas através dos mapeamentos e levantamentos bibliográficos com os temas conceituais desenvolvidos, e também analisar os pontos da discussão teórica *versus* comentários, opiniões e observações, e por fim levantar novas proposições, áreas e temas afins que ficaram de fora da delimitação deste trabalho.

O tema UC diz respeito a questões internas nas empresas. Devido a isso há uma lacuna com relação a dados e informações precisas sobre elas. Divulgações institucionais e *press releases* foram as principais fontes desse trabalho, haja vista que o tema não é normalmente tratado nos relatórios divulgados pelas empresas de capital aberto. Ainda assim os recortes obtidos foram suficientes para se traçar um panorama das instituições pesquisadas. Todos os acessos foram realizados entre Janeiro e Fevereiro de 2024.

4.1.1 Ambev On

A Ambev (Ambev S.A.) é uma empresa de capital aberto, fabricante de bebidas, fundada em 1999 e com sede em São Paulo, SP. Pertencente ao grupo Anheuser-Busch InBev é a maior fabricante de cervejas do mundo, controla o mercado brasileiro de cerveja e é uma das maiores empresas do país em receita líquida, resultante da fusão entre a Companhia Antarctica Paulista e a Companhia Cervejaria Brahma, do Rio de Janeiro. Produtos: cervejas, refrigerante, chás, águas minerais. Universidade corporativa Ambev: Ambev On

A universidade corporativa da Ambev, que recebe atualmente o nome de Ambev On, começou suas atividades em 1995 com o nome de Universidade Brahma. A Ambev On oferece cursos presenciais e online para colaboradores de todos os níveis operacionais, divididos nos eixos temáticos Liderança e Cultura, Funcional e Método. O objetivo da Ambev On é capacitar os funcionários tanto para se aprimorarem em seus cargos quanto para crescerem na empresa.

Os recortes de discursos referentes à Ambev On estão no Apêndice D (p. 117).

A UC Ambev On oferece treinamentos em áreas técnicas, divididos nos polos industrial, vendas, marketing, operações, logístico, administrativo e financeiro. Os recortes da Ambev On apontam para um foco em sucesso e competitividade. Desde a sugestão de literatura, selecionada para trazer conhecimento para a carreira do colaborador, até a afirmação de que o mindset é a explicação pela razão de se ser bem-sucedido ou não, a referida UC parte do pressuposto de que nenhuma empresa pode acompanhar o ritmo que será definido pelo mercado

sem a capacitação de seus profissionais. O desenvolvimento do time é um pilar da companhia, com objetivo de desenvolver habilidades para o futuro do trabalho, alinhado à evolução do mercado e às exigências do mundo corporativo.

A competição e a meritocracia transpassam pelo discurso da organização. É explicitado que é necessário desenvolvimento profissional para se chegar mais longe na empresa, posicionando o trabalho como um propósito para dar conta das demandas. A UC se coloca como ferramenta que permite ao empregado fazer do seu trabalho o melhor possível e gerar lembranças através de entregas excelentes, criando diferenciais relevantes para se destacar dos demais.

Não há foco na produção de conhecimento, pelo contrário, é explícito o objetivo de se entregar conhecimento. Embora seja considerada como referência em aprendizado e cultura, essa aprendizagem é oferecida em sessões rápidas, ressaltando que pequenas mudanças trazem resultados impressionantes. A prioridade é colocada no aprendizado contínuo e a responsabilidade do aprendizado fica por conta do empregado, pois se destaca sua autonomia para guiar a jornada de Educação e para absorver conhecimento.

Por fim se ressalta seu posicionamento frente a alegada lacuna da jornada tradicional, pois é reforçado seu objetivo de desenvolver competências diferentes do ensino convencional.

4.1.2 Unibrad

O Bradesco (Banco Bradesco S.A.) é um banco brasileiro constituído na forma de sociedade anônima, com sede na Cidade de Deus, em Osasco, SP. Foi fundado por Amador Aguiar em 1943 em Marília, SP. É uma das marcas mais valiosas e um dos maiores bancos do país, sendo que teve seu crescimento impulsionado, entre outros fatores, por mais de 45 aquisições e incorporações, como as dos bancos BMC e HSBC. Com uma excepcional capilaridade da rede de agências (presencial e virtual) e vasto portfólio, o Bradesco atende milhões de clientes, através de milhares de funcionários.

A universidade corporativa do Bradesco, que recebe atualmente o nome de Unibrad, foi inaugurada em 2013 e, a partir de uma sólida estrutura, que acumula experiência há mais de 40 anos, capacita e desenvolve funcionários da Organização Bradesco em todo o território nacional.

Os recortes de discursos referentes à Unibrad estão no Apêndice E (p. 119).

A Unibrad tem 9 estruturas físicas com diversas soluções de aprendizagem e oferece treinamentos em áreas diversas, divididos nos polos: carreira, mercado, saúde, bem-estar.

diversidade, Educação financeira, ética, inovação e tecnologia. A UC, que é integrada à área de Recursos Humanos, foi uma evolução da área de treinamento para universidade corporativa, e se posiciona como referência em formação de competências estratégicas para a organização.

Os recortes da Unibrad apontam para um foco em gerar valor para a organização, com ênfase no cumprimento de objetivos, os quais estão alinhados ao mapa estratégico da organização com meta no retorno financeiro. O sucesso e a perenidade da empresa perpassam pelos discursos verificados nos recortes. Os objetivos são capacitar com foco em continuar os negócios, desenvolver com foco em objetivos estratégicos e propiciar vantagem competitiva para a organização. É ressaltado que a instituição só tem ganho com todos bem instruídos.

Os cursos oferecidos são para aprimoramento técnico e o foco é qualificar o profissional, desenvolvendo habilidades com rapidez. Conhecimento focado no ambiente de trabalho e no mercado e aprendizagem sempre alinhada com o que há de relevante para o mercado, com otimização dos cursos para o negócio. O desafio é o colaborador ter as competências necessárias para os negócios.

Também se ressalta o viés de autoaprendizado, com a aprendizagem na mão dos indivíduos, permitido à pessoa receber conhecimento e ver como pode aplicar na prática e promover a autogestão da carreira.

4.1.3 UCLM

No Brasil desde 1998 a Leroy Merlin (Leroy Merlin Companhia Brasileira de Bricolagem S.A.) é uma subsidiária da Leroy Merlin, uma rede de lojas de materiais de construção, acabamento, decoração, jardinagem e bricolagem, fundada na França em 1923 por Adolphe Leroy e Rose Merlin e que atualmente é uma empresa pertencente ao grupo francês ADEO. Além do Brasil e França a rede também atua em outros 12 países: África do Sul, Chipre, Espanha, Grécia, Itália, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, Ucrânia e Cazaquistão, contabilizando mais de 310 lojas e 36 mil funcionários.

Em 2016 a empresa estabeleceu no Brasil a Universidade Corporativa Leroy Merlin UCLM.

Os recortes de discursos referentes à UCLM estão no Apêndice F (p. 122).

A UC da Leroy Merlin é uma iniciativa do setor de RH e visa desenvolver empregados através de uma cultura que influencia a estratégia da companhia. São cursos e treinamentos para a qualificação dos empregados, havendo alguns cursos obrigatórios e outros de formação

técnica, voluntários, nas áreas de *metier*, *metier backoffice*, *digital*, *supply*, performance, vendas e liderança.

Nos recortes da UCLM perpassa a ideia da lacuna deixada pela Educação formal, pois se coloca como responsáveis pelo desenvolvimento do colaborador, pois muitos empregados não tiveram acesso à Educação de qualidade.

A UCLM foca em aplicativos para tornar a aprendizagem ainda mais dinâmica e em eventos de transmissão ao vivo para menos custos e mais engajamento, transmitindo uma única mensagem a todos os multiplicadores. Há duas iniciativas prioritárias: Aprenda Mais (autoaprendizagem) e o Festival de Aprendizagem (*lives* semanais).

Embora se posicione como responsável pelo desenvolvimento do empregado o foco é incentivar o protagonismo e lifelong learning no colaborador, utilizando-se da aplicação da heutagogia, através do fomento da autoaprendizagem, e ressaltando a importância da aprendizagem intencional (autoaprendizagem).

4.1.4 Universidade do Hambúrguer

O McDonald's (McDonald's Corporation) é uma rede americana de restaurantes fundada em 1940 em San Bernardino, Califórnia, EUA. Transformada posteriormente em uma rede de franquias, mudou sua sede global para Chicago, Illinois, em 2018. Também é considerada uma empresa imobiliária por meio da propriedade de física de diversos estabelecimentos. O McDonald's é a maior cadeia de restaurantes do mundo, e um dos maiores empregadores privados do mundo.

A Universidade do Hambúrguer foi fundada em 1961 em Illinois, nos Estados Unidos e em 1997 foi aberto o primeiro campus na América Latina, em Alphaville, São Paulo.

Os recortes de discursos referentes à Universidade do Hamburguer estão no Apêndice G (p. 124).

A UC Universidade do Hambúrguer se coloca como uma instituição de ensino vinculada à empresa voltada à capacitação dos funcionários de diversos níveis gerenciais e de liderança buscando levar noção de administração e negócios aos trabalhadores e aprofundar conhecimentos técnicos e padrões operacionais para gerar a oportunidade de crescer dentro da companhia. A UC se divide em excelência operacional, liderança, negócios e desenvolvimento e inovação.

A companhia promove programas de empregabilidade e capacitação com cursos presenciais e online. Seu objetivo é focado em acultramento, pois a ideia é criar uma cultura

de desenvolvimento e formar profissionais em sintonia com os valores e cultura da marca, com acesso a formação que gere resultados para o negócio e acelere a cultura; e também em excelência, sendo um centro de excelência para o treinamento e desenvolvimento de procedimentos operacionais e otimização de recursos na execução de tarefas.

Nos discursos dos recortes da UC é possível a detecção da alegada laguna da Educação formal, pois se coloca como parte da solução do desemprego e da falta de oportunidades de Educação, propiciando novas habilidades e oportunidades de mercado. O foco no negócio e no mercado também é destacado, ressaltando-se ser um processo capaz de transformar conhecimento em resultados para o negócio, com conteúdo de acordo com as exigências do mercado.

Os vieses da meritocracia e da autoaprendizagem também se fazem presentes, pois é destacado que aprender significa construir o próprio futuro de sucesso, que a aprendizagem traz resultados para todos e que é a ferramenta para ascensão progressiva na empresa.

4.1.5 Universidade Petrobras

A Petrobras (Petróleo Brasileiro S.A.) é uma empresa de capital aberto cujo acionista majoritário é o Governo do Brasil, sendo, portanto, uma empresa estatal de economia mista. Com sede no Rio de Janeiro, opera no segmento de energia, prioritariamente nas áreas de exploração, produção, refino, comercialização e transporte de petróleo, gás natural e seus derivados. A empresa foi instituída em 1953 e manteve monopólio da indústria petroléira no Brasil até 1997.

A Universidade Petrobras UP deu seus primeiros passos em 1955, dois anos após a criação da estatal, com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento e Pesquisa de Petróleo (CENAP).

Os recortes de discursos referentes à UP estão no Apêndice H (p. 127).

A UC da Petrobras é um centro de formação e qualificação para empregados da companhia, para aperfeiçoamento de competências, em alinhamento com o RH e ligado diretamente à Diretoria de Assuntos Corporativos. Pela própria natureza do negócio o foco da UP está em formar os empregados nas competências técnicas necessárias ao plano de negócio, mas também contribuir para a transformação cultural da Petrobras, propiciando uma experiência educacional que dissemine a cultura e os valores da companhia.

São 14 polos que direcionam esses objetivos: gerenciamento; exploração; financeiro; logístico; operações; poços; refino e gás; reservatório/ elevação/ escoamento; segurança/ meio

ambiente/ saúde; sistemas submarinos; suprimentos; transformação digital; liderança; cultura. A UP é uma organização premiada mundialmente que oferece horas de treinamento superior à média das empresas.

Nos discursos encontrados nos recortes, e na própria estrutura da UC, perpassa a preocupação do alinhamento com as estratégias da companhia, com processos de capacitação e desenvolvimento de pessoas e suas competências necessárias para o alcance dos objetivos estratégicos, competências que são críticas para o negócio da empresa, com investimentos para que a curva de geração de valor seja a mais rápida possível.

4.2 Análises

4.2.1 Neoliberalismo e Educação

O neoliberalismo, como ideologia política e econômica, tem exercido influência sobre as políticas educacionais em muitos países. Enquanto o liberalismo clássico propôs os direitos do homem e do cidadão (entre os quais, o direito à Educação) o neoliberalismo foca nos direitos do consumidor. Na esfera educacional, isso se traduz em políticas que promovem a privatização, a descentralização e a autonomia das instituições de ensino. Nas UC estudadas essa autonomia é total, pois não há vínculo algum com as entidades de estado responsáveis pela regulamentação da Educação. No cenário neoliberal a Educação deixa de ser elemento do campo social e político para ingressar no mercado.

As universidades corporativas analisadas são influenciadas por princípios e práticas empresariais. Sua relação com o neoliberalismo é profunda e complexa, refletindo os valores e as prioridades do paradigma neoliberal na Educação, como por exemplo a ênfase na competitividade e na eficiência, maximização de lucros, minimização dos custos, alinhamento com o mercado, adequação de força de trabalho, abordagem utilitarista da Educação, etc.

Qual a relação entre o sistema neoliberal e a Educação? Há alguma influência dos princípios neoliberais nos sistemas educacionais atuais? Como o neoliberalismo atua de maneira global moldando a Educação? O autor nos dá pistas de como esse processo se desenrola:

É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais, as instituições são similares e recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora têm legitimidade em matéria de políticas públicas. Isso exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais

e o desenvolvimento de uma abordagem comparativa que leva em consideração o deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola. Falar de uma nova ordem educacional mundial não quer dizer que estamos lidando com um sistema educacional mundial perfeitamente homogêneo, mas que as transformações dos sistemas nacionais seguem todos na mesma direção, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas (Laval, 2019, p. 12).

Um ponto amplamente divulgado na literatura educacional é a defesa da Educação como ato político. No Brasil esse ponto foi fortemente influenciado pelo discurso de Antonio Gramsci, filósofo marxista italiano, principalmente nos anos 80 e 90. Em resumo, muitas das propostas para a Educação derivadas desse discurso dão suporte ao entendimento de que o professor, em sala de aula, pode ser um intelectual orgânico (ou seja, que se mantém ligado à sua classe social, atuando como porta-voz da ideologia e interesse de classe). Nosela (2004) foi protagonista da difusão desse pensamento em seu livro “A Escola de Gramsci”, incluindo o debate educacional na esteira da proposta política de preparação dos atores necessários à ascensão do proletariado. A proposta de Nosela foi mostrar a validade desse discurso para a Educação brasileira. Nas UC pesquisadas esse entendimento é, logicamente, ignorado, não havendo evidências de debates educacionais, sendo o viés político da Educação inexistente.

A abordagem pedagógica à qualificação profissional no contexto do neoliberalismo pode ser caracterizada por uma ênfase na instrumentalização do ensino, voltada para a preparação rápida e eficiente dos indivíduos para o mercado de trabalho, o que é comprovado nas UC avaliadas nesse trabalho. No cenário neoliberal, as políticas educacionais são moldadas pela lógica do mercado, buscando atender às demandas imediatas das empresas e da economia, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. “O Ensino Superior tem sofrido diversas pressões por parte do mercado para se estabelecer como canal de disseminação da ideologia neoliberal por meio dos conceitos de competências” (Silva; Balzan, 2007, p. 238).

Uma das características da abordagem hegemônica do neoliberalismo no que se refere à Educação é a sua estratégia de transformá-la na sua dimensão política em uma dimensão puramente de mercado, seja no âmbito da sua natureza quanto no viés dos resultados dela advindos. Dessa maneira o neoliberalismo acaba eliminando a Educação como direito e a reduz à condição de mercadoria, de propriedade. Dentro deste contexto o conceito de cidadania é ressignificado, o que se verificou nas UC estudadas, sendo valorizada a meritocracia e os esforços empreendidos na luta pela conquista das propriedades, sendo que a Educação é uma delas. O modelo de homem neoliberal é o consumidor. Castro e Éboli (2013, p. 411) afirmam que uma UC “deve operar em função da lógica produtiva e não da responsabilidade social” e

acrescentam que: “O objetivo precípua e central da UC é aumentar a produtividade e a competitividade da empresa. Tudo mais fica de fora ou tem um papel secundário”.

Enquanto as UT têm como foco crenças e valores universais e o conhecimento produzido pela humanidade com vistas à sociedade, as UC comprovam as colocações de Brito e Castro (2019), pois ensinam a cultura organizacional e o conhecimento para atendimento às demandas do negócio.

A questão do neoliberalismo na Educação pode ser notada inclusive na invasão de uma linguagem empresarial nas UC estudadas (capacitação/ produtividade/ competências) e também em um deslocamento da linguagem da Educação (formação) para uma linguagem de aprendizagem (capacitação/ autoaprendizagem). Essas mudanças não são meramente linguística, são políticas. É a racionalidade neoliberal fortalecendo o modelo empresarial na condução educacional. Há um deslocamento do processo formativo para a necessidade de aplicação à produção. O exercício do pensamento é reduzido à resolução de problemas. (Lopes *et al.*, 2023).

Conforme Marrach *et al.* (1996) o sistema neoliberal por certo atribui papel estratégico à Educação e, nessa atribuição, determina três objetivos básicos, sendo principalmente os dois primeiros perceptíveis nos objetos de estudo desse trabalho:

- Atrelar a Educação à preparação para o trabalho e a pesquisa às necessidades do mercado. A integração da universidade à produção industrial transforma a ciência em capital técnico-científico (teoria do capital humano, conforme Schultz, 1973).

- Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios (aparelho ideológico de estado, conforme Althusser, 1980). Adequar a Educação à ideologia dominante, pois esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica.

- Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural (financiamento da Educação, produtos didáticos e paradidáticos).

4.2.2 Fatores avaliados

A avaliação dos fatores (conforme Quadro 12 encontrado no Apêndice C) encontrados nos 5 casos estudados permite algumas conclusões sobre as universidades corporativas em questão.

Considerando-se as dimensões propostas no princípio da indissociabilidade, quais sejam ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1998), tem-se que há uma enorme discrepância entre essas

dimensões no foco submetido pelas UC, sendo assim impossível se falar em indissociabilidade. As evidências encontradas demonstram que a dimensão ensino tem a absoluta maioria, senão a totalidade, dos esforços e recursos nela alocados, sendo frequentemente colocados como seus objetivos aprimoramento, crescimento e sucesso, ou seja, diferentemente do que preconiza Carvalho (2011), consideram-se apenas os resultados aos quais se chega através do ensino, mas não como se chega. Todas as empresas das UC estudadas têm seus centros de pesquisa e/ ou desenvolvimento, mas não foram encontradas evidências de sua ligação direta com as respectivas UC de cada empresa, ou seja, não há pesquisa com um processo de abordagem e compreensão da realidade (Gatti, 2012). Das citadas dimensões a menos evidenciada nas UC estudadas foi a extensão, que viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (FORPROEX, 1987), eventuais ações isoladas das respectivas empresas junto às comunidades não demonstraram ligação com as UC. Nas 5 UC pesquisadas encontrou-se referências a conceitos como ensino, aprimoramento, crescimento e/ ou sucesso, por exemplo: “Aprender significa ganhar novos horizontes e construir seu próprio futuro de sucesso” (Universidade do Hambúrguer) e “Encontre tudo o que você precisa sobre desenvolvimento profissional e chegue cada vez mais longe” (Ambev On).

Quando se pensa uma universidade como um ente do ecossistema da Educação, e quando se consideram como objetivos da Educação o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1998) as UC estudadas também falham em atender a esses requisitos na totalidade. O conceito de desenvolvimento pleno da pessoa não aparece nas tratativas das UC estudadas, o foco está em habilidades e competências. Pensar, como esforço intencional para descobrir relações entre o que fazemos e as consequências (Dewey, 1979) não é algo de destaque. Com relação à cidadania, conceito ligado à democracia e uma prática cotidiana (Costa; Ianni, 2018) também não foram encontradas maiores evidências da atuação das UC. Já sobre a qualificação para o trabalho, totalmente moldada pela lógica do mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003), as UC são quase que integralmente direcionadas: capacitação, negócio e mercado são palavras de destaque encontradas nos recortes das UC. Nas 5 UC pesquisadas encontrou-se referências a conceitos como qualificação, habilidades, competências, capacitação, negócio e/ ou mercado, por exemplo: “Educar e capacitar para a excelência profissional e mobilidade social, com foco em continuar os negócios do Bradesco” (Unibrad) e “Promover a gestão do conhecimento e o desenvolvimento de competências na Petrobras por meio de ações de desenvolvimento para a formação e aperfeiçoamento de competências” (UP).

As matrizes curriculares (cursos e treinamentos) oferecidas pelas UC estudadas são variáveis, mas a grande concentração é técnica (operacional, administrativa), com destaque também para os temas voltados para a gestão e a liderança. Segurança, meio ambiente e saúde são citados, em menor escala. Nas 5 UC pesquisadas encontrou-se referências a formação da matriz curricular com base em conceitos operacionais, administrativos, gestão e/ ou liderança, por exemplo: “Hoje ela abriga sete academias com formações para as diferentes áreas da companhia: Métier; Métier backoffice; Digital; Supply; Performance; Venda de projeto; e Liderança” (UCLM) e “Os treinamentos incluem as áreas industrial, de vendas, marketing, operações, logística, administrativa e financeira” (Ambev On).

Com relação a seus aspectos as UC investem em cursos presenciais, mas cada vez mais em cursos on-line, síncronos ou não. A Unibrad tem polos físicos dispersos pelo país e a Universidade do Hambúrguer tem um “*campus*” centralizado em São Paulo, sendo então seus espaços físicos em geral não pensados como ambientes propícios para a aprendizagem, pesquisa e interação social, nem para a fomentação de uma comunidade acadêmica. Infraestruturas como bibliotecas, laboratórios, oficinas, instalações esportivas e de tecnologia não são necessariamente destaques nas UC estudadas. Em recortes de 4 das 5 UC estudadas encontrou-se referências a uso de recursos ou conceitos de TIC, por exemplo: “A UCLM conta até com app para tornar a aprendizagem ainda mais dinâmica” (UCLM) e “Recentemente, foi implantado o conceito de HU 2.0, uma plataforma digital que permite ampliar os caminhos de aprendizagem oferecendo cursos online” (UH).

Sobre os fatores princípios e características também há um grande descolamento entre as UT e as UC estudadas. Itens destacados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, indicam a regulamentação das UT, o que não foi demonstrado nas UC estudadas. Princípios como autonomia (Artigo 53 e Artigo 54), valorização do profissional da Educação (Artigo 61, Artigo 62, Artigo 67), cooperação entre instituições (Artigo 12, Artigo 43, Artigo 46), responsabilidade social (Artigo 43) e avaliação (Artigo 9º, Artigo 10, Artigo 16, Artigo 43) presentes na LDB (Brasil, 1996) não foram devidamente evidenciados. Em 4 das 5 UC pesquisadas encontrou-se indícios sobre uma certa autorregulamentação e uma abordagem distinta da educação formal, por exemplo: “A universidade corporativa tem como objetivo desenvolver em seus funcionários as competências determinantes para o negócio da companhia, diferentemente do ensino convencional” (Ambev On) e “Nós temos muitos empregados que não tiveram acesso à educação de qualidade e nós somos responsáveis por seu desenvolvimento” (UCLM).

Tratando-se de métodos, conforme anteriormente exposto, as evidências encontradas nas UC estudadas apontam para foco em aulas expositivas, com o eixo cada vez mais movendo-se de cursos presenciais para os cursos digitais, síncronos ou não e via aplicativos (*e-learning*). Mais até que técnicas de andragogia, o que se encontrou muito fortemente nos estudos foram referências à heutagogia (autoaprendizagem) e aprendizagem contínua. Tutoria e *coaching* também foram citados. A entrega de conhecimento é a tônica. Em recortes das 5 UC pesquisadas encontrou-se referências sobre conceitos como autoaprendizagem, aprendizagem contínua e/ ou aulas expositivas, por exemplo: “A aprendizagem está na mão do indivíduo, e a universidade corporativa e suas plataformas de aprendizado são apenas ferramentas para o colaborador se desenvolver, mas é ele quem deve buscar esse conhecimento” (Unibrad) e “A UP oferta cursos na modalidade de Educação Continuada, de curta e longa duração, com suas carteiras devidamente alinhadas às estratégias da Companhia” (UP).

O fator da operação das UC foi o mais parecido quando se comparam as entidades estudadas, com uma homogeneidade nos recortes dos discursos. Itens como o alinhamento com os objetivos organizacionais, a integração e submissão aos sistemas de RH, o acultramento e a promoção dos valores empresariais surgiram em diversos pontos do estudo. A postura em desenvolver competências diferentes do ensino convencional devida a uma lacuna deixada pela Educação formal e também uma insistência em atrelar a operação das UC à geração de valor, otimização de recursos, redução de custos, retorno financeiro e resultados para o negócio foram presentes nos recortes de discurso das UC estudadas. Nas 5 UC pesquisadas encontrou-se referências à subordinação ao RH, acultramento, valores empresariais, etc., por exemplo: “Tornar-se referência em formação de competências, fortalecer o valor da marca” e “Totalmente integrada à área de Recursos Humanos” (Unibrad) e “Traz uma nova grade de cursos, estabelecendo-se como o centro difusor de conhecimento e cultura da empresa” (UH).

Considerando-se concepção pedagógica (Saviani, 2005) como um conjunto de princípios que fundamentam a prática educativa em uma determinada instituição (natureza da aprendizagem, papel do educador e do aluno, objetivos, etc.) pode-se inferir, através da observação das UC estudadas o predomínio de uma pedagogia tradicional (centrada nos conteúdos, nas disciplinas) e também tecnicista (racionalidade, eficiência e produtividade). As 5 UC pesquisadas têm recortes que de alguma forma referenciam conteúdos técnicos, disciplinas, eficiência e/ ou produtividade, por exemplo: “Nossa competência técnica está nas pessoas e vamos valorizar a capacitação” e “Focando na capacitação técnica, os profissionais passam pelo centro de estudos” (UP) e “Ao ingressar em algum curso, o funcionário busca aprofundar seus conhecimentos técnicos e dos padrões operacionais da empresa” (UH).

Já considerando-se como teoria pedagógica uma lente específica para compreender como ocorre a aprendizagem (Libâneo, 2005) pode-se dizer que as UC estudadas operam primordialmente na teoria racional-tecnológica (neotecnicismo), voltada à formação para o sistema produtivo, baseada em objetivos, conteúdos, competências e habilidades, buscando capacitar os técnicos. Em todas as UC pesquisadas encontrou-se evidências sobre essa abordagem, por exemplo: “Foco em gerar maior autonomia do aprendiz e atender às necessidades, cada vez mais frequentes, de aprender e desenvolver habilidades” (Unibrad) e “Para atender a demanda de formação e capacitação dos colaboradores [...] são criados cursos que atendem aspectos operacionais” (UH).

Sobre os quatro pilares da Educação, princípios fundamentais que orientam a prática educativa, visando à formação integral do indivíduo (UNESCO, 1996) avalia-se que as UC estudadas, com uma certa liberdade na análise, de certa forma transitam pelos dois primeiros, quais sejam aprender a conhecer (com foco basicamente na obtenção de conhecimentos) e aprender a fazer (aplicação do conhecimento, habilidades técnicas). Nas 5 UC pesquisadas encontrou-se referências sobre obtenção e/ ou aplicação de conhecimentos, por exemplo: “Há conteúdos em formatos de texto, audiovisuais ou podcasts, que têm o objetivo de entregar conhecimento” (Ambev On) e “Duas iniciativas prioritárias: Aprenda Mais e o Festival de Aprendizagem” (UCLM). Nenhuma referência pôde ser encontrada sobre os pilares de aprender a viver e aprender a ser.

Ainda que não seja necessariamente objeto das UT os temas contemporâneos transversais são caracterizados pela relevância social, política, econômica ou cultural e demandam uma análise que considere as interações complexas entre diferentes aspectos da sociedade (Brasil, 2019). Esses temas pouco apareceram nos estudos sobre as UC, em apenas uma das 5 UC analisadas encontrou-se alguma referência ao meio ambiente, saúde e/ ou economia: “Carreira e Mercado/ Saúde e Bem-estar/ Diversidade/ Educação Financeira/ Ética/ Inovação e Tecnologia” (Unibrad). Citações de itens como multiculturalismo, cidadania e civismo não foram encontradas,

Por fim, com referências aos resultados buscados e obtidos, talvez aqui todas as avaliações anteriores e todas as observações realizadas desaguem. Uma UT deve formar uma pessoa, a Educação deve possibilitar e desenvolver conhecimentos e valores, englobando dimensões técnicas, sociais, culturais e políticas, deve ser emancipadora (Silva; Balzan, 2007). “Em síntese, a Pedagogia se justifica enquanto ciência pela promoção da transformação social, constituindo alunos reflexivos, críticos e criadores de novos saberes em diferentes realidades de atuação” (Pereira, 2022, p. 36), entretanto em todas as 5 UC estudadas o resultado buscado

e destacado sempre foi o de capacitação, o de desenvolvimento apenas de competências que visam a sustentação do negócio, para atendimento das demandas do mercado, atendendo diretamente a uma lógica neoliberal, por exemplo: “A nova plataforma de aprendizagem representa uma mudança na cultura de aprendizado dentro da empresa, alinhada à evolução do mercado de trabalho e às novas exigências do mundo corporativo” (Ambev On) e “Passamos a oferecer ambientes ainda mais humanizados, modernos e conteúdos sempre atualizados, de acordo com as exigências do mercado e do nosso negócio” (UH).

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho pretendeu conhecer e entender as universidades corporativas para analisar suas relações com os conceitos tradicionais de universidade, Educação plena e neoliberalismo, a partir de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa documental, para as conceituações teóricas, históricos e contextos espaço-temporais dos eixos do trabalho (universidades tradicionais, universidades corporativas, Educação e neoliberalismo); é um estudo de multicasos, realizado através de um mapeamento de material (dados abertos, informações públicas e recortes de discursos) referente à cinco universidades corporativas brasileiras.

O ensino é um processo, com entradas, transformações e saídas, já a Educação é um ecossistema, ou seja, demanda uma cooperação sinérgica entre diversos entes para a viabilização e sustentação do todo. Desde sempre o conhecimento é utilizado como ferramenta de poder, sendo assim o ensino é pensado dentro das relações de poder: “As relações de poder essencialmente impositivas nas construções de saberes, de certa forma, cerceia a possibilidade de uma prática que seja criativa” (De Oliveira, 2016, p. 89). Com as UC não é diferente.

Se por um lado as UT modernas nasceram voltadas às letras, filosofia e hermenêutica de textos religiosos e clássicos (formação) as UC são mais próximas, e pode-se até dizer que nelas tiveram origem, das corporações de ofício (Beck e Teixeira, 2019), de práticas manuais e mecânicas, com enfoque na qualificação e competências técnicas (capacitação).

O conhecimento nesses tempos de globalização, assim como as relações trabalho e Educação, são fortemente marcados pela influência neoliberal, inclusive via meios de comunicação, pois, se “[...] não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (Orlandi, 2011, p. 28), então não há discurso sem ideologia. A Educação nas UC não mais é direcionada para humanizar as condições de trabalho e/ ou o para dar oportunidade ao desenvolvimento do ser humano (Educação plena), mas antes para manter e reproduzir os meios de produção e inovar as condições de lucro.

Embora não seja o objetivo desse trabalho o aprofundamento nessa análise as posturas, características comuns e sentidos encontrados nos discursos apresentados nas UC estudadas permitem apontar indícios de que as UC existem e proliferam como sintoma de um distanciamento (conteúdo, qualidade, foco, etc.) entre a formação oferecida pelas universidades tradicionais e a qualificação exigida pela realidade do mercado:

Como a grande maioria dos trabalhadores é oriunda de instituições incapazes de formá-los de maneira condizente com as exigências do mercado de trabalho, as empresas que precisam de mão-de-obra mais qualificada criam seus próprios centros

de treinamento. As grandes empresas, então, desenvolvem a Educação Corporativa, embutidas nas Universidades Corporativas (Silva; Balzan, 2007, p. 250).

Oferecer a qualificação exigida pela realidade do mercado não é o objetivo principal de uma UT, entretanto, mais uma, vez destaca-se a marca do neoliberalismo: “[...] é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (Gentili, 1996, p. 12). Esse tema pode vir a ser mais explorado em algum trabalho futuro.

Nas UT devem ser garantidos a liberdade de pensamentos e o pluralismo ideológico, permitindo assim que cumpram papel crítico aos sistemas políticos e às instituições. Além de capacitar profissionais as UT devem formar cidadãos e sujeitos políticos e sociais, comprometidos com o desenvolvimento da sociedade, algo que não é a missão das UC. A UT não é um sistema fechado, isolado do contexto histórico, temporal e social, e não pode ser encarada apenas como um lugar de ensino.

[...] educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte (Orlandi, 2014, p. 167).

As UC têm sua sustentação totalmente marcada pela ideologia neoliberal, se colocando como novo espaço de formação profissional e buscando se diferenciar dos antigos departamentos de RH e centros de treinamento, promovendo a cultura organizacional de cada empresa, desqualificando a formação acadêmica tradicional e, mais profundamente, atuando como fragmentadora do sentido de pertencimento de classe. “Temas sociais não são irrelevantes ou assuntos a serem esquecidos. Só que as iniciativas para lidar com eles devem emanar de outro segmento da empresa” (Castro; Éboli, 2013, p. 411).

Os conceitos por trás das UT passam a ser ressignificados, havendo uma apropriação e um esvaziamento do termo universidade, sendo então as UC colocadas como as grandes parceiras dentro de processo de meritocracia. Também as UC exercem um controle sobre o processo de aprendizagem, produção, disseminação, avaliação e descarte do conhecimento, restringindo o acesso ao conhecimento produzido fora da organização e ao pensamento crítico (Brito; Castro, 2019), com o que concordam os autores:

[...] essas UCs desenvolvem suas atividades para viabilizar os conhecimentos requeridos pelo setor produtivo da empresa, excluindo qualquer tipo de disciplina que possa abranger uma formação mais humanística, que forneça ao aluno condições de análises e leituras políticas e sociais (Silva; Balzan, 2007, p. 235).

Por fim, as análises realizadas permitiram concluir que os objetivos do trabalho de comparar as características das universidades corporativas com as universidades tradicionais e investigar se grandes universidades corporativas no Brasil buscam a formação dos indivíduos ou apenas sua capacitação para o mercado de trabalho (objetivo geral), e descrever as universidades corporativas; conhecer seu funcionamento e os métodos de ensino utilizados; avaliar se e como atuam no trinômio ensino, pesquisa e extensão; analisar como se classificam e se posicionam com relação às concepções, teorias/ correntes pedagógicas e, por fim, comparar a capacitação oferecida com os conceitos de formação humana, Educação plena e neoliberalismo (objetivos específicos) foram atendidos.

Neste ponto é necessário reforçar, para evitar conclusões resultantes de uma visão rasa e compartimentalizada de um tema complexo, que todo esse trabalho utilizou como objeto de comparação, contra as universidades corporativas reais, uma universidade tradicional idealizada, que emerge das regulamentações, conceitos e teorias, mas que não necessariamente se reflete na realidade atual das IES no Brasil. Partindo-se dessa premissa algumas considerações chamam a atenção: o fato de ter universidade na denominação não aproxima as UC de algo parecido com uma universidade, nem mesmo com um centro universitário, as UC parecem estar mais próximas do modelo de faculdade isolada do que de uma universidade, e não se deve solidificar uma dicotomia entre UC e UT pois, mesmo essas, atualmente, são bastante voltadas à ideologia e à racionalidade neoliberal. Esses temas podem vir a ser mais explorados e aprofundados em trabalhos futuros.

Por fim: a hipótese do trabalho de que as UC têm foco exclusivo em capacitação e acultramento e não atendem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1998), e também a hipótese de que as UC têm foco apenas na capacitação, renunciando aos demais objetivos da Educação: pleno desenvolvimento e exercício da cidadania (Brasil, 1998) se confirmaram pela observação dos casos estudados.

Concluindo, conforme expõem os autores:

Ao se utilizar da universidade para os seus propósitos, as empresas 'colam' aquela a sua própria imagem, ao mesmo tempo que a desqualifica. Esse processo de desqualificação procede do desmonte do Estado Social e faz com que a população desvalorize a coisa pública e 'entenda' a iniciativa privada como a promotora das possibilidades de resgate da cidadania e consequente melhoria na qualidade de vida (Ramos; Santos, 2008, p. 287).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, William Lima. **Práticas de ensino com o design thinking e metodologias ágeis na elaboração de cursos na educação corporativa**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEA, Manaus, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12757105. Acesso em: 18.11.2023.

ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, set/dez, p. 149-165, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa-Portugal: Presença/ Martins Fontes, 1980. 120 p.

ALTMANN, Idio Fridolino. **A educação corporativa e suas implicações no desenvolvimento do capital intelectual de organizações industriais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNILASALLE, Canoas, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11245596. Acesso em: 18.11.2023.

AMADEO, Javier. As origens do liberalismo: liberdade, autoridade e propriedade no pensamento político do século XVII. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, São Paulo. **Atas [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-7. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300659814_ARQUIVO_Aorigensdoliberalismo-ANPUH.pdf. Acesso em: 23.02.2024.

AMORIM, Luciano Henrique da Silva. **Em nome de Deus? O discurso da juventude youtuber conservadora no Brasil/XXI rumo à barbárie educativa**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - UFAL, Maceió, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12978341. Acesso em: 18.11.2023.

ARONI, Allan. 50 anos da Reforma Universitária de 1968: a reforma que não acabou. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 235-259, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO - ABTD. **Panorama do treinamento no Brasil: fatos, indicadores, tendências e análises 13ª Edição 2018/ 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.integracao.com.br/wp-content/uploads/2020/02/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 13.09.2023.

_____. **Panorama do treinamento no Brasil: fatos, indicadores, tendências e análises 14ª Edição 2019/ 2020.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.integracao.com.br/wp-content/uploads/2020/02/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2019.pdf> . Acesso em: 13.09.2023.

_____. **Panorama do treinamento no Brasil: fatos, indicadores, tendências e análises 15ª Edição 2020/ 2021.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://abtd.com.br/documents/pesquisa-2020-21.pdf>. Acesso em: 13.09.2023.

_____. **Panorama do treinamento no Brasil: fatos, indicadores, tendências e análises 16ª Edição 2021/ 2022.** São Paulo, 2022. Disponível em: <https://materiais.integracao.com.br/pesquisa-panorama-2022>. Acesso em: 13.09.2023.

_____. **Panorama do treinamento no Brasil: fatos, indicadores, tendências e análises 17ª Edição 2022/ 2023.** São Paulo, 2023. Disponível em: <https://materiais.integracao.com.br/e-book-pesquisa-panorama-2023>. Acesso em: 13.09.2023.

AZAMBUJA, Antonio Joao Goncalves de. **Modelo de maturidade da arquitetura da informação para mitigar os impactos sociais dos riscos relacionados com a privacidade, segurança e perda de valor das informações disponibilizadas no ambiente do big data.** 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Químicas da Vida e Saúde) - UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9730992. Acesso em: 18.11.2023.

BARBOSA, Geison Anghinoni. **Deus Ex Ludo: cyberpunk, games e pedagogias culturais.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - ULBRA, Canoas, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10320659. Acesso em: 18.11.2023.

BARRAL, Aldina; BARRAL-NETTO, Manoel. A Faculdade de medicina da Bahia e a ciência médica. **Gazeta Médica da Bahia**, Salvador, v. 78, n. 1, 2008.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, São Paulo, v. 30, p. 1780-1790, 2007.

BATISTA, Blussia Tetis Brito. **Avaliação estrutural sistêmica aplicada a aprendizagem organizacional no serviço nacional de aprendizagem comercial/ Fortaleza.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFC, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13158510. Acesso em: 18.11.2023.

BECK, Maurício; TEIXEIRA, Karoline da Cunha. Do mesmo e do diferente: das corporações de ofício às universidades corporativas. **Entremeios**, Pouso Alegre, vol. 20, Especial, Dossiê “Língua, discurso e trabalho na contemporaneidade”, p. 101-110, 2019.

BENAVENTE, Ana. O que investigar em Educação?. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa-Portugal, v. 29, n. 29, p. 9-23, 2015.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008. 44 p.

BEZERRA, Juliana. Liberalismo Econômico. **Toda Matéria**, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/liberalismo-economico/>. Acesso em: 25.03.2024.

BORCSIK, Luiz Alberto. **Pedagogia organizacional nas universidades corporativas: empreendimento de si**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - USF, Itatiba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9787041. Acesso em: 18.11.2023.

BORDINI, Sandra Maria Mariga. **Ensino híbrido na educação corporativa: limites e possibilidades para o desenvolvimento a partir da aprendizagem colaborativa**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - URI, Frederico Westphalen, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12539442. Acesso em: 18.11.2023.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro-Uma busca da origem até a atualidade. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2017, Mar del Plata-Argentina. **Atas [...]**, Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-16. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05.09.2023.

BRANCO, Alessandra Rosa. O perfil das universidades corporativas no Brasil. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 99-120, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>. Acesso em: 20.03.2023.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos

superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_conteporaneos.pdf. Acesso em: 29.12.2023.

BRITO, Lydia María Pinto; CASTRO, Ahiram Brunni Cartaxo de. Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. **Innovar**, Bogotá-Colômbia, v. 29, n. 72, p. 147-162, 2019.

CÂMARA, Marcio Paz. **Gestão escolar democrática e conselhos escolares: onde esses conceitos se (des) encontram - um estudo a partir da lei nº 7.040/98/SEDUC/MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - URI, Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11017055. Acesso em: 18.11.2023.

CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, 1999.

CARVALHO, Alexandre Douglas Zaidan. Montesquieu e a releitura da separação de poderes no Estado contemporâneo: elementos para uma abordagem crítica. **Lex Humana**, Petrópolis, v. 1, n. 2, p. 40-65, 2009.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes, descolonização e transdisciplinaridade. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 13-56. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32949>. Acesso em: 04.03.2024.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O conceito de ensino. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, 10/ 09/ 2011. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2011/09/10/o-conceito-de-ensino/>. Acesso em: 20.12.2023.

CASTRO, Cláudio de Moura; EBOLI, Marisa. Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 53, p. 408-414, 2013.

CASTRO, Cloves Alexandre. O processo de urbanização da sociedade e o surgimento das primeiras universidades. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 18, n. 1, p. 39-54, 2014.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-PED**, Osório, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

CORDEIRO, Tarcisio da Silva. **O modelo de gestão da Unama com a sua aquisição pelo grupo Ser Educacional S.A. (2014-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPA, Belém; 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9900899. Acesso em: 18.11.2023.

CORREIA, Adriana Mercedeslane Moraes. **Universidade corporativa: implicações na trajetória profissional e perspectivas para a educação ao longo da vida**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCB, Brasília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6664889. Acesso em: 18.11.2023.

COSTA, Maria Isabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zölner. **O conceito de cidadania. Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2018. 122 p.

DA SILVA, Wagner Pires; BARBOSA, Erlene Pereira. Austeridade e neoliberalismo no Brasil pós-golpe. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 336-347, 2020.

DAITX, Patricia Boff. **Universidade acadêmica e universidade corporativa: convergências a partir da relação entre trabalho e educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESC, Criciúma, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7306911. Acesso em: 18.11.2023.

DALLE NOGARE, Pedro. A Faculdade de Filosofia a 400 anos de sua fundação. **Universitas**, Salvador, n. 12/13, p. 317-330, 1972.

DE MATOS, Nailton Santos; DE OLIVEIRA MATOS, Kédima Ferreira. Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento como Ferramentas para Gestão Estratégica de Pessoas nas Organizações. **Revista de Administração de Empresas Eletrônica-RAEE**, Taquara, v. 1, n. 19, p. 125-144, 2023.

DE OLIVEIRA, Rosilene Batista. Pensando os objetos no ensino a partir dos estudos Foucaultianos. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 6, n. 17, p. 176-189, 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1979. 416 p.

DIAS, Cláudia; FERNANDES, Denise. Pesquisa e método científicos. **Publicação eletrônica**. Brasília, v. 3, 2000. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~niveam/micro%20da%20sala/aulas/tecnicas_de_pesquisa/pesquisacientifica.pdf. Acesso em: 01.03.2024.

DITTA, Anna Camisassa. **Moradia estudantil como centro social e de conhecimento**. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - UPM, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/bec2e98b-7b32-4fbb-af5cb4babc4a8ac1/full>. Acesso em: 03.01.2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

FERNANDES, Edison Flavio. **A política da OCDE para a educação básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - UnB, Brasília, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7757533. Acesso em: 18.11.2023.

FERRACIOLI, Laércio. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 180-194, 1999.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, p. 421-431, 2010.

FONSECA, Mary Goncalves. **Currículo e construção da identidade Karipuna na aldeia Manga, Amapá**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8408146. Acesso em: 18.11.2023.

FORPROEX, Fórum de pró-reitores das instituições públicas de educação superior brasileira. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Brasília, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 30.11.2023.

_____, Fórum de pró-reitores das instituições públicas de educação superior brasileira. **Política Nacional de Extensão universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/PNEU.pdf>. Acesso em: 30.11. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26.02.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 81 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022. 256 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FURLAN, Cássia Cristina; MAIO, Eliane Rose. Educação na modernidade líquida: entre tensões e desafios. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 279-302, 2016.

GALVÃO, Andréia. O neoliberalismo na perspectiva marxista. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 27, p. 149-156, 2008. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/comentario2015_06_01_18_21_2828.pdf. Acesso em: 28.12.2023.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 30.11. 2023.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; FRIGOTTO, Gaudêncio; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; GENTILI, Pablo; SACRISTÁN, José Gimeno. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GODOI, Alexandra Strommer. O que é liberalismo, afinal?. **GV-executivo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 40-43, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/gvexecutivo/article/view/79177/75761>. Acesso em: 25.03.2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, Roberto da Silva. **Educação a distância corporativa e jurídica: desafios de interatividade**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESA, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13013715. Acesso em: 18.11.2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008. 256 p.

HUMBOLDT, Wilhelm von; CASPER Gerhard. **Um Mundo sem Universidades?**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. 102 p.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Natal, v. 6, p. 22-32, 2016.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa - o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 288 p.

LEIBÃO, Matheus de Carvalho. Conceitos do liberalismo e educação. Indivíduo, propriedade e liberdade na educação brasileira. **Movimento - Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 253-272, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32568/18703>. Acesso em: 29.02.2024.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 19-62. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: 15.12.2023.

LOPES, Maura Corcini; SCHULER Betina; CASAGRANDA, Edison Alencar; ROSSETO, Miguel da Silva. Universidade em questão: as instituições comunitárias e a dimensão formativa da gestão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, local. e273389, 2023.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, p. 55-72, 2011.

MADRUGA, Roberto. **Treinamento e desenvolvimento com foco em educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. 296 p.

MAMEDE, Juliana Maria Borges. A liberdade e a propriedade em John Locke. **Pensar-Revista de Ciências Jurídicas**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 104-113, 2007.

MARRACH, Sonia Alem; SILVA JR., Celestino Alves; BUENO, Maria Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. 93 p.

MARTINS, Herbert Gomes. **Estudo da trajetória das universidades corporativas no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

MÁXIMO, Mario Motta de Almeida. As limitações do conceito de autonomia no liberalismo. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 59-67, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/51928/28227>. Acesso em: 28.02.2024.

MAZZETTI, Antônio Carlos; RUBIN-OLIVEIRA, Marlize; PEZARICO, Giovana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Relação centro x periferia: a universidade em debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, local. e193459, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 108 p.

MONTEIRO, Waleska de Fátima. A metodologia neoclássica da teoria do capital humano: Uma análise sobre Theodore Schultz e Gary Becker. **Revista de Economia do Centro-Oeste**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 40-56, 2016.

MOREIRA, Heloi José Fernandes; SALGADO NETO, Luiz Antônio. Museu da Escola Politécnica: o espaço de construção da memória da Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (org.). **Universidade e lugares de memória**. Rio de Janeiro: UFRJ/FCC/SIBI, 2008. p. 95-114. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/139/1/memoria2.pdf#page=95>. Acesso em: 24.03.2024.

MOSCHINI, Sabrina. **Adoecimento docente nas instituições de ensino superior no interior do estado de São Paulo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - USF, Itatiba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11220010. Acesso em: 18.11.2023.

NELUHENI, Malindi. O desenvolvimento urbano do apartheid. **Laje**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 206-231, 2022.

NICÁCIO, Jancler Adriano Pereira. **As competências desenvolvidas pelo engenheiro de inspeção de equipamentos da indústria de refino de petróleo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6569769. Acesso em: 18.11.2023.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004. 256 p.

OLIVEIRA, André Silva de. **O paradoxo da regulação estatal do livre mercado em Karl Popper e Friedrich Hayek: o desafio da revitalização do liberalismo no mundo globalizado**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência Política) - UFPE, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28398>. Acesso em: 03.03.2024.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 149-170, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700009>. Acesso em: 06.03.2024.

OLIVEIRA, Joaquim Humberto Coelho; LEMMOS, Anna Paula Soares; LEVENHAGEM, Lucimar; AMAZO, Tania; BRAZ, Maria Rita. Temas transversais de formação geral e redes sociais: experiências educacionais inovadoras no ensino superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2014, **Anais [...]**. Curitiba: UNIGRANRIO, 2014. p. 1-10. Disponível em: <https://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/209.pdf>. Acesso em: 29.12.2023.

OLIVEIRA, Roberta de Lima. **A dimensão subjetiva da educação empresarial: uma análise na perspectiva sócio-histórica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11138757. Acesso em: 18.11.2023.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, p. 113-129, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 21-40, 2011.

_____. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 143-186.

ORSO, Paulino José. O surgimento tardio da universidade brasileira. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2001.

PAIVA, Luis Roberto Beserra de. **História do sindicalismo docente universitário nos países andinos (Bolívia e Peru) - gênese e trajetória: (1990-2016)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - UNINOVE, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2235/2/Luis%20Roberto%20Beserra%20Paiva.pdf>. Acesso em: 19.11.2023.

PECIAR, Paola Luciana Rodriguez. **A universidade e o mundo do trabalho no contexto neoliberal: refletindo acerca da formação em ciências sociais e do profissional sociólogo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSM, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6868>. Acesso em: 01.02.2024.

PEREIRA, Diego Henrique. A “nota 10” enquanto efeito de plenitude: Movimentos entre Educação e Memória Discursiva. **Revista Recorte**, Três Corações, v. 18, n. 2, p. 29-40, 2022.

PERROTTA, Umberto; PERROTTA, Mari-Pepa Vicente; MANSO, José Eduardo Ferreira. O bicentenário da Faculdade de Medicina da UFRJ. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 342-345, 2008.

PIOVESAN, Edinalva de Cassia. **As relações de poder-saber e as novas formas de governamentalidade: uma análise discursiva de uma educação corporativa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) USF, Itatiba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10490882. Acesso em: 18.11.2023.

PULCINELI, Márcia Mendes. **Do Treinamento à Educação Corporativa: Uma trajetória do processo de aprendizagem organizacional no Banco do Brasil SA**. 2002. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - FGV, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/6cb25f6e-ae95-47e3-b74c-678fec031451/content>. Acesso em: 15.01.2024.

RAMOS, Giovane Saionara; SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Valer (vá ler?): formação de trabalhadores sob a ideologia do mercado na universidade corporativa da Vale. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 283-302, 2008.

RIBEIRO, Saulo Eduardo. **A cidade como rede conectiva de educação cidadã**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9476043. Acesso em: 18.11.2023.

SARAIVA JR., Telmo. **A formação dos/as instrutores/as de trânsito: possibilidades didáticas na educação corporativa a partir de aplicativo educacional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - URI, Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11088485. Acesso em: 18.11.2023.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do HISTEDBR”, Campinas, v. 20, p. 21-27, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 01.12.2023.

SCARAMUZZA, Bruno Cezar. **Universidade corporativa: educação continuada e mediação tecnológica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias) - UNOPAR, Londrina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/852/1/Universidade%20corporativa%20educa%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20e%20media%C3%A7%C3%A3o%20tecnol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 18.11.2023.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

SCUDELER, Marcelo Augusto. **O Fies e as estratégias dos grupos empresariais da Educação Superior frente à redução dos contratos de financiamento público**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-CAMP, Campinas, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12502698. Acesso em: 15.11.2023.

SCUDELER, Marcelo Augusto; PIRES, André; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Reitor, espécie em extinção?. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 8, n. 13, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/812/788>. Acesso em: 28.02.2024.

SELLA, Marcia Lopes de Moraes. **Estudo sobre as configurações da universidade corporativa nos artigos publicados em periódicos nacionais nas áreas do ensino e administração**. 2020. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias) - UNOPAR, Londrina, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10940191. Acesso em: 18.11.2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**, São Paulo: Cortez, 2013. 274 p.

SILVA, Adelson Ferreira da. **A questão epistemológica da formação de professores no curso de pedagogia: a ciência da educação entre a teoria pedagógica e o praticismo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13626321. Acesso em: 18.11.2023.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, p. 131-165, 2006.

SILVA, Marco Wandercil da; BALZAN, Newton César. Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, p. 233-256, 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação: o “acúmulo” dará lugar à “experiência”?. **OUTRASPALAVRAS**, São Paulo, 08/04/2021, 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/educacao-acumulo-dara-lugar-a-experiencia/>. Acesso em: 08.03.2024.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136, 2013.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações - Investigação sobre sua natureza e suas causas**, São Paulo: Nova Cultural, 1996. 2 v. 471 p.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15468/Breve%20hist%C3%B3rico%20acerca%20da%20cria%C3%A7%C3%A3o%20das%20universidades%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 29.12.2023.

SOUZA, Reinaldo Antonio Do Amor Divino de. **Movimento estudantil (ME) na Universidade da Amazônia (Unama)/ Ser Educacional S.A.: do auge ao declínio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPA, Belém, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7761871. Acesso em: 19.11.2023.

TAGLIAVINI, João Virgílio. O DNA dos cursos de direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 109-129, 2017.

TORRES, Francisco Andrés Ibarra. La universidad que Chile y el mundo necesitan. Parámetro académico como ética de sentido deonto-teleológico en la auscultación de un espacio compartido. **Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales**, Buenos Aires-Argentina, n. 85, p. 8, 2017.

TRINDADE, Sérgio Luiz Bezerra. A ética utilitarista de John Stuart Mill. **Revista UNI-RN**, Natal, v. 4, n. 1/2, p. 93-108, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris-França: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4027441.pdf>. Acesso em: 06.09.2023.

_____. **Educação: Um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 19.12.2023.

_____. **Towards knowledge societies: UNESCO world report. UNESCO reference works series**. Paris-França: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>. Acesso em: 03.04.2024.

VACILOTTO, Antonio Carlos Valini. **A ética e o ensino da ética na educação superior no estado de São Paulo: concepções dominantes, matrizes curriculares hegemônicas e contradições teórico-práticas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8647883. Acesso em: 18.11.2023.

VERGARA, Sylvia Constant; BRAUER, Marcus; GOMES, Ana Paula Cortat Zambrotti. Universidades corporativas: educação ou doutrinação?. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 6, p. 167-191, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant; RAMOS, David Ricardo Moreira. Motivos para a criação de universidades corporativas-Estudo de casos. **RAM - Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 3, p. 79-98, 2022.

VERGARA, Sylvia Constant. Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. 181-188, 2000.

APÊNDICE A - Trabalhos na área

Quadro 10 - Trabalhos (mestrados e doutorados) entre 2014-2023 nas áreas de conhecimento: Educação e Ensino (busca: universidades corporativas/ catálogo CAPES)

| AUTOR | TÍTULO | CONCLUSÃO | INSTITUIÇÃO |
|--------------------------------------|---|------------|-------------|
| AGUIAR, William Lima | Práticas de ensino com o design thinking e metodologias ágeis na elaboração de cursos na educação corporativa | 06/03/2023 | UEA |
| ALTMANN, Idio Fridolino | A educação corporativa e suas implicações no desenvolvimento do capital intelectual de organizações industriais | 01/12/2021 | UNILASALLE |
| AMORIM, Luciano Henrique da Silva | Em nome de Deus? O discurso da juventude youtuber conservadora no Brasil/XXI rumo à barbárie educativa | 01/12/2022 | UFAL |
| AZAMBUJA, Antonio Joao Goncalves de | Modelo de maturidade da arquitetura da informação para mitigar os impactos sociais dos riscos relacionados com a privacidade, segurança e perda de valor das informações disponibilizadas no ambiente do big data | 22/04/2020 | UFRGS |
| BARBOSA, Geison Anghinoni | Deus ex ludo: cyberpunk, games e pedagogias culturais | 11/02/2020 | ULBRA |
| BATISTA, Blussia Tetis Brito | Avaliação estrutural sistêmica aplicada a aprendizagem organizacional no serviço nacional de aprendizagem comercial/fortaleza | 24/10/2022 | UFC |
| BORCSIK, Luiz Alberto | Pedagogia organizacional nas universidades corporativas: empreendimento de si | 21/10/2020 | USF |
| BORDINI, Sandra Maria Mariga | Ensino híbrido na educação corporativa: limites e possibilidades para o desenvolvimento a partir da aprendizagem colaborativa | 18/12/2022 | URI |
| CÂMARA, Marcio Paz | Gestão escolar democrática e conselhos escolares: onde esses conceitos se (des) encontram - um estudo a partir da lei nº 7.040/98/SEDUC/MT | 25/10/2021 | URI |
| CORDEIRO, Tarcisio da Silva | O modelo de gestão da Unama com a sua aquisição pelo grupo Ser Educacional S.A. (2014-2018) | 27/02/2020 | UFPA |
| CORREIA, Adriana Mercedeslane Moraes | Universidade corporativa: implicações na trajetória profissional e perspectivas para a educação ao longo da vida | 09/12/2018 | UCB |

| | | | |
|----------------------------------|--|------------|----------|
| DAITX, Patricia Boff | Universidade acadêmica e universidade corporativa: convergências a partir da relação entre trabalho e educação | 06/03/2018 | UNESC |
| FERNANDES, Edison Flavio | A política da OCDE para a educação básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar | 11/08/2019 | UnB |
| FONSECA, Mary Goncalves | Currículo e construção da identidade Karipuna na aldeia Manga, Amapá | 26/08/2019 | PUC-SP |
| GOMES, Roberto da Silva | Educação a distância corporativa e jurídica: desafios de interatividade | 17/03/2022 | UNESA |
| JUNIOR, Telmo Saraiva | A formação dos/as instrutores/as de trânsito: possibilidades didáticas na educação corporativa a partir de aplicativo educacional | 01/08/2021 | URI |
| MOSCHINI, Sabrina | Adoecimento docente nas instituições de ensino superior no interior do estado de São Paulo | 23/11/2021 | USF |
| NICÁCIO, Jancler Adriano Pereira | As competências desenvolvidas pelo engenheiro de inspeção de equipamentos da indústria de refino de petróleo | 02/08/2018 | CEFET-MG |
| OLIVEIRA, Roberta de Lima | A dimensão subjetiva da educação empresarial: uma análise na perspectiva sócio-histórica | 09/11/2021 | PUC-SP |
| PAIVA, Luis Roberto Beserra de | História do sindicalismo docente universitário nos países andinos (Bolívia e Peru) - gênese e trajetória: (1990-2016) | 25/05/2020 | UNINOVE |
| PIOVESAN, Edinalva de Cassia | As relações de poder-saber e as novas formas de governamentalidade: uma análise discursiva de uma educação corporativa | 14/12/2020 | USF |
| RIBEIRO, Saulo Eduardo | A cidade como rede conectiva de educação cidadã | 29/04/2020 | UNISINOS |
| SCARAMUZZA, Bruno Cezar | Universidade corporativa: educação continuada e mediação tecnológica | 07/05/2015 | UNOPAR |
| SELLA, Marcia Lopes de Moraes | Estudo sobre as configurações da universidade corporativa nos artigos publicados em periódicos nacionais nas áreas do ensino e administração | 15/12/2020 | UNOPAR |

| | | | |
|---|---|------------|---------|
| SILVA, Adelson Ferreira da | A questão epistemológica da formação de professores no curso de pedagogia: a ciência da educação entre a teoria pedagógica e o praticismo | 04/05/2022 | UFMG |
| SOUZA, Reinaldo Antonio Do Amor Divino de | Movimento estudantil (me) na Universidade da Amazônia (Unama)/Ser Educacional S.A.: do auge ao declínio | 10/07/2019 | UFPA |
| VACILOTTO, Antonio Carlos Valini | A ética e o ensino da ética na educação superior no estado de São Paulo: concepções dominantes, matrizes curriculares hegemônicas e contradições teórico-práticas | 28/11/2019 | UNICAMP |

Fonte: Elaboração própria com base no catálogo de teses e dissertações (CAPES). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 8.11.2023.

APÊNDICE B - Comparação entre UT e UC

Quadro 11 - Comparação entre UT e UC

| Universidade Tradicional | Universidade Corporativa |
|---|---|
| Público de estudantes para um ensino (cursos e programas) regulado pelo poder público, sob leis e normas do Ministério da Educação. | Público mais geral (funcionários, fornecedores, franqueados, clientes, comunidade) para um ensino definido pela empresa, com programas livres e sem regulamentação. |
| É uma maneira de provocar aprendizagem diversificada, com a abertura de novas perspectivas. | É uma maneira de formar, integrar e consolidar o time com foco na base de conhecimentos da empresa. |
| Tem estrutura organizacional burocratizada, o que dificulta decisões rápidas. | Tem estrutura organizacional voltada para o negócio, o que impõe decisões rápidas. |
| Há preponderância de aulas expositivas e com forte conteúdo teórico. | Há preponderância de aulas com forte conteúdo prático. |
| O corpo docente pode ou não ter experiência de mercado. | O corpo docente deve ter experiência de mercado. |
| Admite e até incentiva o pluralismo ideológico. | Focaliza o funcionalismo. |
| O ensino é voltado para a formação do indivíduo. | O ensino é voltado para as necessidades estratégicas de uma organização. |
| Aprendizagem temporária (prazo definido). | Aprendizagem contínua. |
| Crenças e valores universais. | Cultura e valores da empresa, do ambiente de negócios. |
| Aprendizagem baseada em conceitos científicos e acadêmicos. | Aprendizagem baseada na experiência e nas práticas do mundo corporativo. |
| Cursos regulamentados Art 44 (BRASIL, 1996). | Cursos livres. |
| Diplomas reconhecidos Art 48 (BRASIL, 1996). | Certificados. |

Fonte: Elaboração própria adaptado de Vergara, Brauer e Gomes (2005); Brito e Castro (2019)

APÊNDICE C - Fatores avaliados na pesquisa

Quadro 12 - Fatores avaliados na pesquisa

| | |
|---------------------------------|--|
| DIMENSÕES | Ensino |
| | Pesquisa |
| | Extensão |
| OBJETIVOS | Cidadania |
| | Qualificação |
| | Educação plena |
| MATRIZ CURRICULAR | Técnica/ Operacional |
| | Gestão/ Liderança |
| | Temas específicos |
| | Cidadania |
| | Formação continuada |
| LOCUS e ASPECTOS | Espaço físico/ Arquitetura |
| | Recursos/ Infraestrutura |
| | Estrutura acadêmica/ administrativa |
| | Acessibilidade/ Inclusão/ Diversidade |
| | Comunidade |
| | Cultura acadêmica |
| | Vida estudantil |
| | Atividades extracurriculares |
| | Experiência holística |
| PRINCÍPIOS e CARACTERÍSTICAS | Autonomia acadêmica |
| | Oferta de cursos |
| | Qualificação do corpo docente |
| | Cooperação entre Instituições |
| | Responsabilidade Social |
| | Acreditação |
| | Avaliações |
| MÉTODOS | Aulas expositivas |
| | Andragogia |
| | Discussões/ trabalhos/ projetos em grupo |
| | Aprendizagem ativa |
| | Aprendizado baseado em problemas |
| | Aprendizado baseado em projetos |
| | Aprendizado baseado em competências |
| | Pesquisa |
| | Seminários/ palestras |
| | Avaliações/ atividades avaliativas |
| | Avaliação contínua/ de impacto |
| | Estágios/ experiência prática |
| | Tutoria/ monitoria/ coaching |
| | Tecnologia/ e-learning/ TIC |
| Gamificação | |

| | |
|------------------------|---|
| OPERAÇÃO das UC | Alinhamento com objetivos organizacionais |
| | Desenvolvimento de conteúdo |
| | Integração com sistemas de RH |
| | Promoção da cultura empresarial |
| CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS | Pedagogia tradicional |
| | Pedagogia nova |
| | Pedagogia tecnicista |
| | Concepções contra-hegemônicas |
| TEORIAS PEDAGÓGICAS | Racional-tecnológica |
| | Neocognitivista |
| | Sociocrítica |
| | Holística |
| | Pós-moderna |
| PILARES | Aprender a conhecer |
| | Aprender a fazer |
| | Aprender a viver |
| | Aprender a ser |
| TCT | Meio Ambiente |
| | Economia |
| | Saúde |
| | Ciência e Tecnologia |
| | Multiculturalismo |
| | Cidadania e Civismo |
| RESULTADO OBTIDO | Capacitação |
| | Formação |

Fonte: Elaboração própria

APÊNDICE D - Recortes de discurso Ambev On

<https://www.ambevon.com.br>

“Obras cuidadosamente selecionadas para te inspirar e trazer conhecimento e novas ideias para sua vida, sua carreira e suas relações”

“Nenhuma empresa comercial, governamental ou sem fins lucrativos, conforme configurada no momento, pode acompanhar o ritmo que será definido”

“O mindset não é um mero traço de personalidade, é a explicação por que somos otimistas ou pessimistas, bem-sucedidos ou não”

“Pequenas mudanças, resultados impressionantes. Não importa quais sejam seus objetivos”

“Encontre tudo o que você precisa sobre desenvolvimento profissional e chegue cada vez mais longe”

“Tem que pensar em propósito para dar conta das demandas de todos os dias. Se não, no fim, você está fazendo por fazer, e isso não vai te manter muito tempo na posição”

<https://www.mundorh.com.br/ambev-abre-sua-plataforma-de-educacao-corporativa-ao-publico-externo/>

“Proporcionar aprendizagem em sessões rápidas, eficazes e de qualidade”

“A Ambev é referência há anos em aprendizado contínuo da nossa gente, gestão e cultura e temos o desenvolvimento do nosso time como um dos pilares da companhia”

“Há conteúdos em formatos de texto, audiovisuais ou podcasts, que têm o objetivo de entregar conhecimento sobre as mais diversas demandas”

<https://exame.com/carreira/ambev-muda-plataforma-de-aprendizado-e-investe-no-formato-netflix/>

“A companhia reforçou em evento interno o novo direcionamento priorizando o aprendizado contínuo, uma das habilidades mais necessárias para o futuro do trabalho”

“Os funcionários terão autonomia para guiar sua jornada de educação e para buscar informações de qualquer área. Os algoritmos da plataforma darão sugestões de acordo com cargos e conteúdos buscados”

<https://economia.uol.com.br/listas/universidades-empresas-mcdonalds-ambev-azul-fiat.htm>

“Os treinamentos incluem as áreas industrial, de vendas, marketing, operações, logística, administrativa e financeira”

"A universidade corporativa tem como objetivo desenvolver em seus funcionários as competências determinantes para o negócio da companhia, diferentemente do ensino convencional"

<https://www.linkedin.com/pulse/gere-valor-e-construa-sua-carreira-ambevon%3FtrackingId=C8qxH%252FGcTTHhO%252Fyr39vqDA%253D%253D/?trackingId=C8qxH%2FGcTTHhO%2Fyr39vqDA%3D%3D>

“Em um mercado cada vez mais competitivo é necessário encontrar diferenciais relevantes que se destaquem dos demais”

“Não há uma fórmula mágica para fazer as pessoas enxergarem o seu valor da noite para o dia, mas há atitudes que você pode adotar para fazer do seu trabalho o melhor possível”

“Gerar boas lembranças é imprescindível, e isso é feito através de entregas excelentes, resultados atingidos e atitudes fora da curva”

<https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2020/09/nova-universidade-corporativa-da-ambev-vai-usar-tik-tok-e-instagram-para-microaprendizados.html>

“A nova plataforma de aprendizagem representa uma mudança na cultura de aprendizado dentro da empresa, alinhada à evolução do mercado de trabalho e às novas exigências do mundo corporativo”

"Um dos grandes pilares dessa mudança é a autonomia dos funcionários, que vão poder escolher quais as ferramentas que preferem para absorver conhecimento”

APÊNDICE E - Recortes de discurso Unibrad

<https://www.unibrad.com.br/UniversidadeCorporativa/Unibrad>

“Tornar-se referência em formação de competências, fortalecer o valor da marca”

“Educar e capacitar para a excelência profissional e mobilidade social, com foco em continuar os negócios do Bradesco”

“Ao alcançar integralmente nossas equipes e comunidades locais, a Unibrad gera valor à Organização. Essa presença fortalece nossa cultura”

“A Unibrad é formada por 9 estruturas físicas - distribuídas estrategicamente por todo o País - que atendem os funcionários com diversas soluções de aprendizagem. No total, somamos 74 salas de aula e 10 auditórios”

<https://www.unibrad.com.br/UniversidadeCorporativa/Curso>

“Carreira e Mercado/ Saúde e Bem-estar/ Diversidade/ Educação Financeira/ Ética/ Inovação e Tecnologia”

<https://www.unibrad.com.br/UniversidadeCorporativa/FAQ>

“É uma iniciativa empresarial que busca desenvolver os profissionais de uma organização com foco em seus objetivos estratégicos”

“O grande diferencial é o conhecimento focado no ambiente de trabalho, no mercado e nas habilidades necessárias ao desenvolvimento profissional”

“Procura desenvolver competências que sejam estratégicas para a organização”

“Considera a gestão estratégica como um processo de aprendizado coletivo, portanto, visa desenvolver e explorar competências distintas, propiciando uma vantagem competitiva para as organizações”

“Promover com maior amplitude a aprendizagem colaborativa, a autogestão da carreira e o desenvolvimento de competências”

“A aprendizagem estará sempre alinhada com o que há de mais relevante para o mercado”

<https://abrhsp.org.br/conteudo/abrh-sp-no-estado/treinamento-desenvolvimento-a-educacao-no-centro-da-estrategica-empresarial/>

“Unibrad é o resultado da evolução da área de treinamento para um modelo de universidade corporativa”

“Totalmente integrada à área de Recursos Humanos”

<https://aspectum.com.br/cases/bradesco>

“O Bradesco buscava melhorar ainda mais seus indicadores de satisfação dos colaboradores e da lealdade dos clientes”

“Os gerentes necessitavam desenvolver mais fortemente uma cultura de assertividade na comunicação”

“Excelente curso. Ideal a todos os funcionários. A instituição só tem ganho com todos bem instruídos”

<https://www.hultef.com/pt/blog/historias-de-sucesso/bradesco-employee-experience-e-a-cultura-de-aprendizagem/>

“Um dos maiores desafios das empresas é a necessidade de o colaborador ter as competências necessárias para os negócios”

“A aprendizagem está na mão do indivíduo, e a universidade corporativa e suas plataformas de aprendizado são apenas ferramentas para o colaborador se desenvolver, mas é ele quem deve buscar esse conhecimento”

“No Bradesco, as necessidades de cada um estão sempre em evidência, como forma de melhorar o engajamento nos programas de capacitação”

“Foco em gerar maior autonomia do aprendizado e atender às necessidades, cada vez mais frequentes, de aprender e desenvolver habilidades com muito mais rapidez, tendo em vista que o novo mundo do trabalho está em constante movimento e mudança”

<https://valor.globo.com/carreira/noticia/2023/04/24/universidades-corporativas-incluem-graduacao-pos-e-mba.ghtml>

“A Unibrad - como é chamada a universidade corporativa do banco - sempre faz uma ‘otimização [do curso] para o negócio’. ‘Mexe-se no conteúdo programático, esticando, nunca reduzindo a carga horária”

“Os cursos regulamentados oferecidos pela universidade corporativa do Bradesco são, geralmente, para aprimoramento técnico, diz a executiva. ‘Na universidade corporativa, o foco é qualificar o profissional”

“A customização dos programas para a empresa traz ganhos certos para o negócio, afirma Peticov. ‘É uma ação efetiva, com resultado garantido, pois a pessoa recebe o conhecimento e vê como pode aplicar na prática”

“Ao final de muitos dos cursos certificados pelo MEC oferecidos pelas universidades corporativas, é comum os profissionais apresentarem trabalhos de conclusão ligados ao negócio”

<https://www.redalyc.org/pdf/1940/194035762005.pdf>

“Os objetivos, geral e específicos, das Escolas da Unibrad estão alinhados ao mapa estratégico da organização, que se fundamenta em três pilares - Pessoas, Sustentabilidade e Tecnologia -, todos com foco no retorno financeiro”

“A Universidade Corporativa Bradesco utiliza múltiplas abordagens teóricas para definição e, ou, escolha dos seus indicadores de desempenho, com ênfase no cumprimento de objetivos predeterminados a partir das saídas (outputs) para as propriedades e, ou, características organizacionais decorrentes”

APÊNDICE F - Recortes de discurso UCLM

https://www.linkedin.com/posts/leroy-merlin_uclm-universidadecorporativa-leroymerlinbr-activity-7088118394255753216-y2PU/?trk=public_profile_like_view

“Trabalho aborda um case premiado da LEROY MERLIN, demonstrando a importância da aprendizagem intencional (autoaprendizagem), facilitada pela UCLM, nossa Universidade Corporativa Leroy Merlin”

https://cdn.leroymerlin.com.br/files/sust_2017_2018_eng.pdf

“We have many Employees who had not access to quality education and we are responsible for their development. Today, the Universidade Corporativa da Leroy Merlin Brasil (Corporate University of Leroy Merlin Brasil) offers several courses and training courses for Employee qualification”

“Nós temos muitos empregados que não tiveram acesso à educação de qualidade e nós somos responsáveis por seu desenvolvimento. Hoje, a Universidade Corporativa Leroy Merlin oferece diversos cursos e treinamentos para a qualificação dos empregados” (tradução nossa)

“Created in 2016, the Universidade Corporativa Leroy Merlin - UC (Corporate University Leroy Merlin) aims to ‘Develop Employees, Customers, Professionals and Communities through a Learning Culture that inspires and influences the Company’s Strategy’”

“Criada em 2016, a Universidade Corporativa Leroy Merlin objetiva ‘desenvolver empregados, clientes, profissionais e comunidade através de uma cultura de aprendizagem que inspira e influencia a estratégia da companhia’” (tradução nossa)

[https://leroy-production.s3.sa-east-](https://leroy-production.s3.sa-east-1.amazonaws.com/cdn/RS_Leroy_2021+vers%C3%A3o+PT+Sem+dados+financeiros.pdf)

[1.amazonaws.com/cdn/RS_Leroy_2021+vers%C3%A3o+PT+Sem+dados+financeiros.pdf](https://leroy-production.s3.sa-east-1.amazonaws.com/cdn/RS_Leroy_2021+vers%C3%A3o+PT+Sem+dados+financeiros.pdf)

“Hoje ela abriga sete academias com formações para as diferentes áreas da companhia: Métier; Métier backoffice; Digital; Supply; Performance; Venda de projeto; e Liderança”

“Todas as demais capacitações que ofertamos estão incluídas na UCLM. Em nossa gama de cursos, há aqueles obrigatórios, como os sobre diversidade, compliance, Código de Conduta Ética e feedback, e os demais de formação técnica, que podem ser utilizados de forma voluntária pelos Colaboradores”

<https://netshow.me/blog/leroy-merlin-transmissao-ao-vivo/>

“Menos custos e mais engajamento com transmissão ao vivo”

“A Universidade Corporativa Leroy Merlin (UCLM) é uma iniciativa do setor de Recursos Humanos da empresa para capacitar e desenvolver os talentos internos”

“Se reuniram para pensar em uma maneira de se comunicar com todos os multiplicadores ao mesmo tempo de forma efetiva, transmitindo uma única mensagem”

“A UCLM conseguiu passar uma mensagem única a todos os multiplicadores”

<https://abrhsp.org.br/conteudo/noticias/cinco-anos-em-uma-semana/>

“Duas iniciativas prioritárias: Aprenda Mais e o Festival de Aprendizagem”

“Aprenda Mais reúne conteúdos da própria empresa e de parceiros estratégicos, como Veduca (plataforma de cursos online), Fundação Getúlio Vargas e ABTD - Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. São quase 100 publicações que falam de hard e soft skills”

“O Festival da Aprendizagem é composto por lives semanais com duração de 1 hora e temas diversos”

“Estamos lançando agora o Aprenda Mais Metier...composta por lives com momentos de discussão que serão mais extensos que as lives comuns, a iniciativa debaterá temas como o balizamento de produtos, precificação, marketing e outros voltados para a operação e o negócio”

<https://abtd.com.br/eventos/encontro-de-gestao-estrategica-cultura-de-aprendizagem/programacao/o-self-learning-como-estrategia-de-aprendizagem>

“A Leroy Merlin inicia de forma estruturada a aplicação da Heutagogia através do fomento da aprendizagem em modelo self, onde o colaborador tem a possibilidade de definir quais e quantos temas extras ele dará foco. A iniciativa primária foi chamada de APRENDA MAIS, que é o ambiente self-learning digital (autoaprendizagem) da UCLM - Universidade Corporativa Leroy Merlin, que tem como objetivo fomentar o protagonismo e lifelong learning no colaborador”

<https://fia.com.br/blog/universidades-corporativas/>

“Para manter todos esses profissionais engajados e em constante evolução, a Universidade Corporativa Leroy Merlin (UCLM) conta até com app para tornar a aprendizagem ainda mais dinâmica. A instituição se vale da figura dos multiplicadores (instrutores internos) para treinar e capacitar seus colegas”

APÊNDICE G - Recortes de discurso Universidade do Hambúrguer

<https://arcosdouradosdigital.com/pr/guia-rapido-educacao-corporativa-hamburger-university/>

“Aprender significa ganhar novos horizontes e construir seu próprio futuro de sucesso”

“Tenha acesso a metodologias, ferramentas e estratégias para desenhar ações de formação que gerem resultados para o negócio e acelerem nossa cultura”

“Esperamos que você seja capaz de gerar momentos deliciosos de conhecimento, aprendizagem e resultados para todos”

<https://querobolsa.com.br/revista/universidade-do-hamburguer-do-mcdonald-s>

“O McDonald’s é a primeira rede de restaurantes do mundo a ter um centro de treinamento global para seus funcionários. A Hamburger University é uma “universidade corporativa” - isto é, uma instituição de ensino vinculada à empresa e voltada à capacitação de seus funcionários”

“Os cursos da HU são voltados aos funcionários de diversos níveis gerenciais e de liderança, tanto nos escritórios como nos restaurantes do McDonald’s, buscando levar noção de Administração e Negócios aos trabalhadores”

“A universidade atua com quatro escolas de formação: Escola de Excelência Operacional; Escola de Liderança; Escola de Negócios e Escola de Desenvolvimento e Inovação. A Hamburger University tem como principal meta capacitar o jovem para seu futuro profissional”

“Ao ingressar em algum curso, o funcionário busca aprofundar seus conhecimentos técnicos e dos padrões operacionais da empresa para terem a oportunidade de crescer profissionalmente dentro da companhia”

“O objetivo dos cursos é oferecer aos alunos um processo contínuo de Educação, capaz de transformar conhecimento em resultados para o negócio e desenvolvimento pessoa”

<https://www.ispringpro.com.br/blog/mcdonalds-com-ispring>

“Para atender a demanda de formação e capacitação dos colaboradores de toda a área atendida pela Arcos Dourados, a maior franqueadora McDonald’s do mundo e responsável pela América do Sul e Caribe, são criados cursos que atendem aspectos operacionais”

<https://exame.com/negocios/por-dentro-da-mcdonald-s-university-em-alphaville/>

“A ideia é mesmo criar uma cultura de desenvolvimento dentro do McDonald's: é entrar sem experiência e fazer carreira na empresa”

<https://www.aberje.com.br/universidade-corporativa-do-mcdonalds-comemora-20-anos-no-brasil-e-america-latina/>

“Criada para qualificar o aprendizado de funcionários e parceiros da rede”

“A instituição veio trabalhando os cursos presenciais divididos em escolas de aprendizagem. Recentemente, foi implantado o conceito de HU 2.0, uma plataforma digital que permite ampliar os caminhos de aprendizagem oferecendo cursos online”

<https://mercadoeconsumo.com.br/21/06/2022/noticias/mcdonalds-promoveu-a-capacitacao-de-mais-de-400-mil-jovens-na-america-latina-aponta-estudo/>

“Atualmente, o McDonald’s é um dos principais geradores de emprego formal da região, com 60% dos funcionários tendo entre 16 e 24 anos, e com a companhia promovendo programas de empregabilidade e capacitação”

“A universidade corporativa oferece cursos para jovens adquirirem novas habilidades e oportunidades de mercado de trabalho”

“Nosso compromisso é ser parte ativa da solução de algumas das maiores problemáticas dos jovens latino-americanos que ficaram acentuadas com a pandemia: o desemprego e a falta de oportunidades de educação”

<https://escoladoaos.com/universidade-corporativa/>

“Lá, os colaboradores aprendem os procedimentos operacionais do restaurante e são ensinados a otimizar recursos durante a execução das tarefas”

“Permite a ascensão progressiva de cargos: primeiro tornam-se gerentes de restaurante, depois gerentes intermediários e então executivos”

<https://www.suafranquia.com/noticias/alimentacao-e-food-service/2011/05/mcdonalds-university-ganha-novo-curriculo-e-itens-sustentaveis/>

“Traz uma nova grade de cursos, estabelecendo-se como o centro difusor de conhecimento e cultura da empresa”

“Ampliou suas atividades e se tornou o centro global de excelência para o treinamento e desenvolvimento de profissionais”

“Nossa marca é internacionalmente reconhecida por valorizar e investir na qualificação e no aprendizado constante de seus funcionários”

“Passamos a oferecer ambientes ainda mais humanizados, modernos e conteúdos sempre atualizados, de acordo com as exigências do mercado e do nosso negócio”

“Continuará a atender sua missão de transmitir os pilares da marca- qualidade de produtos e serviços, em um ambiente com rigorosos sistemas de limpeza, higiene e segurança alimentar, por um justo valor ao cliente- a fim de transformar conhecimento em resultados para o negócio”

<https://www.mundorh.com.br/mcdonalds-sedia-forum-internacional-de-universidades-corporativas/>

“Nossa missão é proporcionar desenvolvimento de carreira e contribuir para formar profissionais talentosos, que trabalharão em sintonia com os valores da marca, difundindo nossa cultura”

“Criação de valor não só para os negócios das empresas, mas também para funcionários e sociedade”

APÊNDICE H - Recortes de discurso UP

https://www.petrobras.com.br/documents/2677942/2678123/Plano%20B%C3%A1sico%20de%20Organiza%C3%A7%C3%A3o_novembro%202023%20%281%29.pdf/d900b3b9-0817-9b18-06bc-32ed7e78e330?version=1.0&t=1699897590000&download=false

“Universidade Petrobras - Promover a gestão do conhecimento e o desenvolvimento de competências na Petrobras por meio de ações de desenvolvimento para a formação e aperfeiçoamento de competências, em alinhamento com a Política de Recursos Humanos”

<https://agencia.petrobras.com.br/pt/institucional/universidade-petrobras-volta-a-ser-prioridade-na-nova-gestao-01-08-2023/>

“Centro de formação e qualificação para empregados da companhia. A partir de 1 de setembro, a instituição, que estava descentralizada nas áreas de negócio e áreas corporativas, será ligada diretamente à Diretoria de Assuntos Corporativos. A Nova UP, como vem sendo chamada, concentrará as Academias e fortalecerá os processos de capacitação e desenvolvimento de pessoas e suas competências”

“Nossa competência técnica está nas pessoas e vamos valorizar a capacitação”

<https://aepetba.org.br/v1/petrobras-lanca-reestruturacao-da-universidade-petrobras-e-retomada-das-atividades-na-bahia-e-no-rio-grande-do-norte/#:~:text=O%20Polo%20Regional%20da%20universidade%20vai%20funcionar%20no%20edif%C3%ADcio%20sede,treinamento%20e%20capacita%C3%A7%C3%A3o%20da%20companhia.>

“A UP tem como principal objetivo formar os empregados da companhia nas competências necessárias ao atendimento de seus planos de negócio”

“Focando na capacitação técnica, os profissionais passam pelo centro de estudos”

“A UP oferta cursos na modalidade de Educação Continuada, de curta e longa duração, com suas carteiras devidamente alinhadas às estratégias da Companhia”

<https://petrobras.com.br/quem-somos/carreiras>

“Universidade premiada mundialmente. Horas de treinamento por empregado 70% superior à média das empresas”

<https://www.estadao.com.br/economia/radar-do-emprego/universidades-de-empresas-como-petrobras-e-pao-de-acucar-se-destacam-e-ganham-premios-no-exterior/>

“A UP vem criando soluções, programas e ações internas que contribuíram inclusive para a transformação cultural da Petrobras”

“Atua em rede com quatorze “Academias UP”: Gerenciamento de Projetos; Exploração; Financeira; Logística; Operações e Sistemas de Superfície; Poços; Refino e Gás Natural; Reservatório, Elevação e Escoamento; Segurança, Meio Ambiente e Saúde; Sistemas Submarinos; Suprimentos; Transformação Digital e Inovação; Liderança e Competências; e Disseminação da Cultura de Integridade”

<https://www.linkedin.com/pulse/aprendizagem-como-um-valor-universidade-petrobras-e-garbazza-vieira/?originalSubdomain=pt>

“A Universidade Petrobras busca prover as soluções que visam a materializar e viabilizar a aprendizagem contínua e a gestão do conhecimento na empresa. Sua missão é "Desenvolver os empregados da Petrobras nas competências críticas necessárias para o alcance dos nossos objetivos estratégicos, por meio de uma experiência educacional engajadora que dissemine a cultura e os valores da companhia”

<https://cajuina.org/principais/como-faz/petrobras-educacao-corporativa/>

“O grande foco da Universidade Petrobras é desenvolver as competências que são críticas para as estratégias de negócio da empresa”

“A gente faz esse investimento para que a curva de geração de valor posterior seja a mais rápida possível”

ANEXO A - Esboço de hua Universidade no Brazil

Figura 5 - Transcrição do manuscrito: Esboço de hua Universidade no Brazil

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|-----------|--|-----------|--|-----------|----------------------------|-----------|--|-------|--|------------|--------------------------------------|---------|--|-----------|-------------|-----------|--|-----------|--|-------|--|-----------|--|-------|-------------|------------|
| <p>Esboço de uma universidade no Brasil (de José Bonifácio de Andrada e Silva)</p> <p>A Universidade terá assento em S. Paulo pelo bom clima e salubridade do ar, barateza de comestiveis e alojamento, e pela fácil comunicação com as Capitánias do Centro e da Costa. Poderá abrir as suas aulas no Convento do Carmo, q. tem m^{tas} accomodações e bom sitio.</p> <p>Constará de 3 Faculdades, Philosophia, Jurisprudencia e Medicina: a Theologia será encinada nos Seminarios dos Bispos.</p> <p>A Univer^sid^e será governada por um Cancellario, q. será sempre hum Principe do sangue; e por hum Reitor triennial, tirado por turno seguido dos lentes das Faculdades, o qual alem do ordenado da sua cadeira terá de ajuda de custo no tempo do Reitorado 600 mi r^s.</p> <p>A Univer^sid^e terá a Directoria geral dos Estudos publicos de todo o Ultramar, a qual será dirigida por hua Junta de 5 Deputados, hum dos quaes será Secretario, presidida pelo Reitor.</p> <p>P^{ra} os negocios pecuniarios haverá hua Thesouraria, composta de hum Thesoureiro, hum Contador, hum fiscal, e 4 officiaes papelistas, e presidida pelo Reitor.</p> <p>A Univer^sid^e terá hua Tipographia, hum Laboratorio chimico, hum Observatorio Astronomico, hum Museo de historia natural, e hua Livraria, e hum Hospital.</p> <p>As cadeiras das 3 Faculda^{des} são as seg^{uintes}: Philosophia em 3 classes. Classes de Sciencias Naturaes.</p> <p>Cadeiras: 1^a Historia Natural ou Zoologia e Botanica. 2^a Chimica e Docimasia. 3^a Phisica. 4^a Mineralogia em toda a sua extensão.</p> <p>Philosophia racional e moral: 5^a Logica e Moral. 6^a Metaphisica e Aesthetica. 7^a Historia, Chronologia e Geographia.</p> <p>Sciencias mathematicas: 8^a Mathematica pura. 9^a Phoronomia. 10^a Astronomia.</p> <p>Jurisprudencia Cadeiras: 1^a Instituições de Direito natural e das Gentes. 2^a Direito Romano com a sua Historia. 3^a Direito Canonico com a sua Historia. 4^a Direito Patrio. 5^a Economia Política e de Fazenda.</p> | <p>Medicina Cadeiras: 1^a Materia Medica e Pharmacia. 2^a Anatomia. 3^a Physiologia e Pathologia. 4^a Medicina Clinica. 5^a Chirurgia e arte obstetricia.</p> <p>São por tudo 20 cadeiras e outros tantos Lentes; e para a substituição destes terá a Philosophia 4 substitutos; a Jurisprudencia 2 e a Medicina 3, por causa da assistencia no Hospital.</p> <p>Das Cadr^{as} 8 serão a 800 mil r^s – 5 a 700 mil r^s e 6 a 600 mil r^s. Os substitutos terão de ordenado 400 mil r^s.</p> <p>Despezas geraes por Orçamento.</p> <table border="0"> <tr> <td>8. cadr^{as} a 800,000r^s</td> <td>6:400,000</td> </tr> <tr> <td>6. d^{as} a 700,000r^s</td> <td>4:200,000</td> </tr> <tr> <td>6. d^{as} a 600,000r^s</td> <td>3:600,000</td> </tr> <tr> <td>9. Substituições a 400,000</td> <td>3:600,000</td> </tr> <tr> <td></td> <td><hr/></td> </tr> <tr> <td></td> <td>17:800,000</td> </tr> </table> <table border="0"> <tr> <td>Reitor p^a ajuda de custo</td> <td>600,000</td> </tr> <tr> <td>Directoria dos estudos 5 Deputados a 250,000 r^s cada hum</td> <td>1:250,000</td> </tr> <tr> <td>Thesouraria</td> <td>2:000,000</td> </tr> <tr> <td>Bedeis, Guardas dos Estabelecim^{tos}</td> <td>2:000,000</td> </tr> <tr> <td></td> <td><hr/></td> </tr> <tr> <td>Estabelecim^{tos} mencionados acima</td> <td>6:000,000</td> </tr> <tr> <td></td> <td><hr/></td> </tr> <tr> <td>Somma total</td> <td>29:650,000</td> </tr> </table> <p>Os fundos que se poderão applicar a estas despezas são: 1^o Os restos do Subsidio Litterario mais augmentado. 2^o As matriculas dos Estud^{tes} a 24000r^s por cada hum. 3^o Fazendas dos Jesuitas, e de alguns conventos suprimidos. 4^o Legados pios. 5^o Pensão do Erario Regio, emq^{do} não chegarem os outros fundos.</p> <p>Com o andar do tempo, e havendo mais dinheiro se poderão acrescentar mais alguas cadr^{as} practicas.</p> | 8. cadr ^{as} a 800,000r ^s | 6:400,000 | 6. d ^{as} a 700,000r ^s | 4:200,000 | 6. d ^{as} a 600,000r ^s | 3:600,000 | 9. Substituições a 400,000 | 3:600,000 | | <hr/> | | 17:800,000 | Reitor p ^a ajuda de custo | 600,000 | Directoria dos estudos 5 Deputados a 250,000 r ^s cada hum | 1:250,000 | Thesouraria | 2:000,000 | Bedeis, Guardas dos Estabelecim ^{tos} | 2:000,000 | | <hr/> | Estabelecim ^{tos} mencionados acima | 6:000,000 | | <hr/> | Somma total | 29:650,000 |
| 8. cadr ^{as} a 800,000r ^s | 6:400,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. d ^{as} a 700,000r ^s | 4:200,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. d ^{as} a 600,000r ^s | 3:600,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Substituições a 400,000 | 3:600,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <hr/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 17:800,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reitor p ^a ajuda de custo | 600,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Directoria dos estudos 5 Deputados a 250,000 r ^s cada hum | 1:250,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Thesouraria | 2:000,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bedeis, Guardas dos Estabelecim ^{tos} | 2:000,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <hr/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estabelecim ^{tos} mencionados acima | 6:000,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <hr/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Somma total | 29:650,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: ANDRADA e SILVA, J. B.; Esboço de uma Universidade no Brazil, IHGB, L 191, MS 4845 B.1. *apud* BARRETO; FILGUEIRAS: 2017, p. 1790.

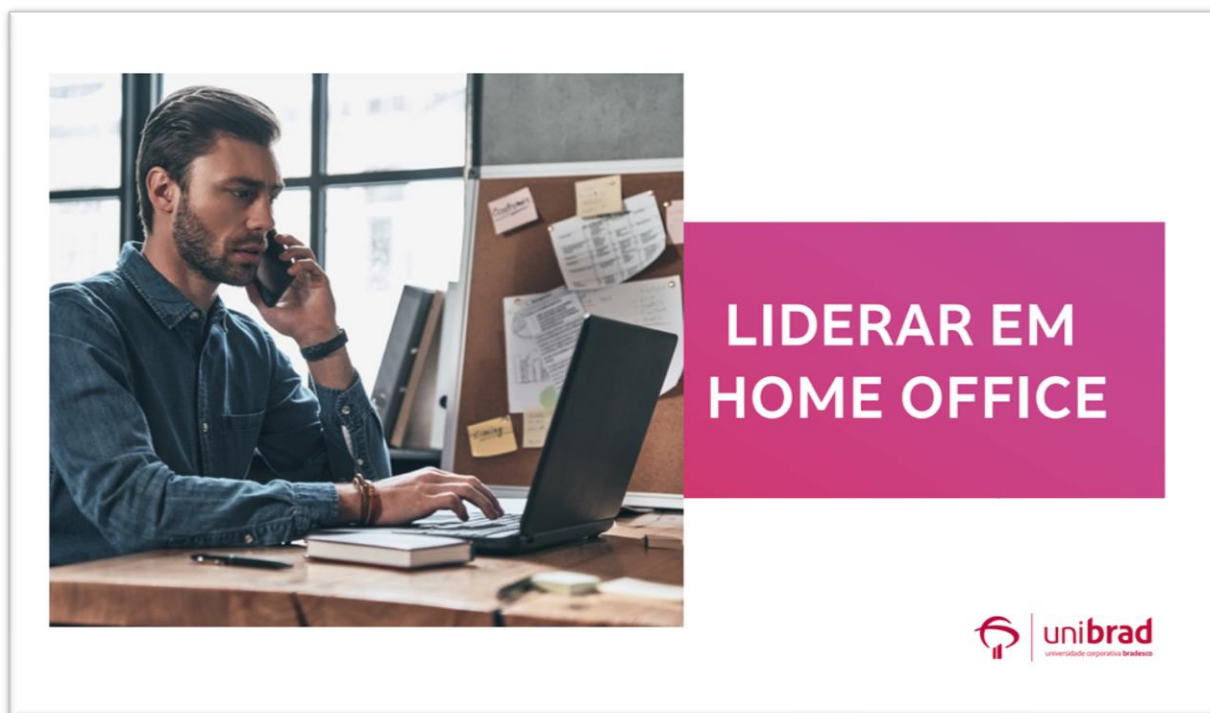
ANEXO B - Exemplos de materiais de divulgação das UC

Figura 6 - Divulgação evento de capacitação - Universidade Corporativa Ambev - Ambev On



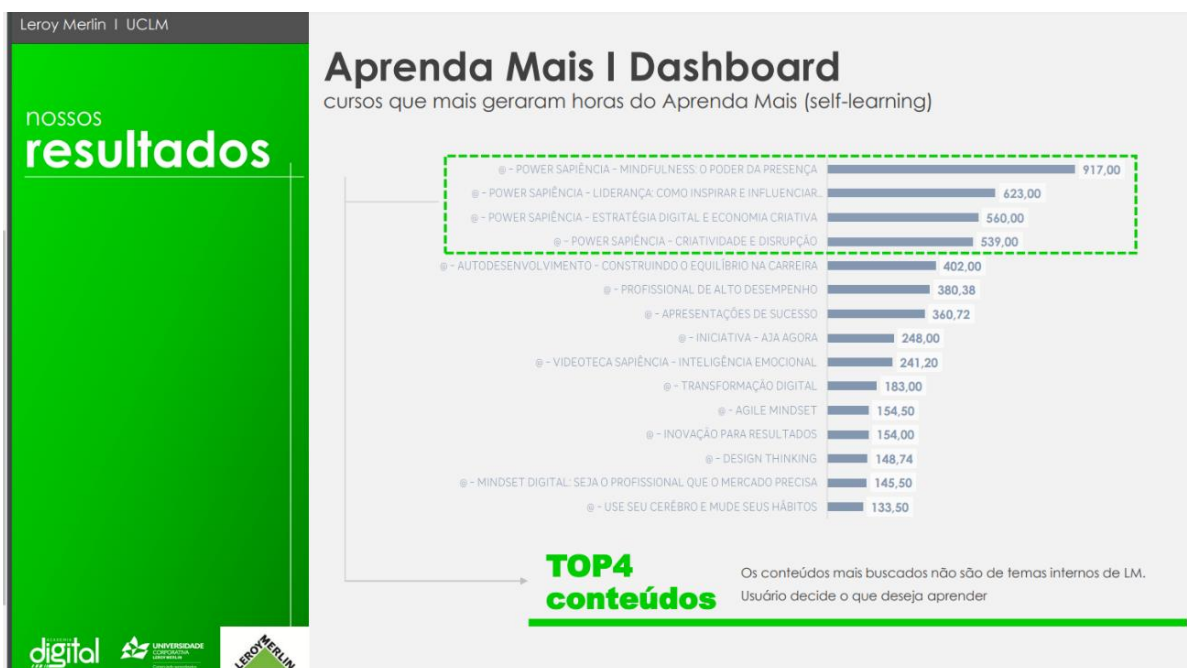
Fonte: <https://www.ambevonpoliusp.com/post/capacita%C3%A7%C3%A3o-on-experience-inscri%C3%A7%C3%B5es-abertas>

Figura 7 - Capa de material de treinamento e-book - Universidade Corporativa Bradesco - Unibrad



Fonte: https://www.unibrad.com.br/ManagerUniversidade//Uploads/Ebook/Arquivo/13/Lider_HomeOffice.pdf

Figura 8 - Dashboard 2020 + Jan. 2021: Horas de treinamento soluções assíncronas *self-learning* - Universidade Corporativa Leroy Merlin - UCLM



Fonte: <https://abtd.com.br/uploads/premium/case/142-conclusion-1b7c249b8204338cba641ec8efaf6bfc.pdf>

Figura 9 - Missão, Visão, Promessa e Proposta de Valor - Universidade Corporativa McDonald's/ McDonald's University - Universidade do Hambúrguer



Fonte: Guia McDonald's University (2017, p. 05)

Figura 10 - Premiações nacionais e internacionais recebidas em 2023 - Universidade Petrobras - UP



Fonte: <https://www.linkedin.com/pulse/aprendizagem-como-um-valor-universidade-petrobras-e-garbazza-veira/?originalSubdomain=pt>