

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADE, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO - UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA BOFF DAITX**

**UNIVERSIDADE ACADÊMICA E UNIVERSIDADE  
CORPORATIVA:  
CONVERGÊNCIAS A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE  
TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller.

**CRICIÚMA  
2018**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D134u Daitx, Patrícia Boff.

Universidade acadêmica e universidade corporativa :  
convergências a partir da relação entre trabalho e educação /  
Patrícia Boff Daitx. – 2018.  
122 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul  
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Criciúma, 2018.

Orientação: Rafael Rodrigo Mueller.

1. Universidades e faculdades. 2. Ensino superior. 3.  
Universidade corporativa. 4. Educação para o trabalho. 5.  
Neoliberalismo. I. Título.

CDD. 22. ed. 378


**PATRÍCIA BOFF DAITX**


**“UNIVERSIDADE ACADÊMICA E UNIVERSIDADE  
CORPORATIVA: CONVERGÊNCIAS A PARTIR DA RELAÇÃO  
ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 7 de março de 2018.

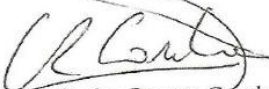
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller  
(Orientador - UNESC)

  
Prof. Dr. André Cechinel  
(Membro - UNESC)

  
Prof. Dra. Michelle Fernandes  
Lima  
(Membro - UNICENTRO-PR)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Suplente - UNESC)

  
Prof. Dr. Carlos Renato Carola  
Coordenador do PPGE-UNESC

  
Patrícia Boff Daitx  
Mestranda



*Para as duas meninas da minha vida: Lara e Brenda, a quem dedico todo o meu amor. A elas desejo que o exemplo de dedicação ao estudos possa, de alguma maneira, ter contagiado o futuro percurso de vida.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida e a seus bons anjos por nos guiarem e encorajarem em todos os momentos. Agradeço aos meus pais, Santina e Jorge, pela dádiva desta existência e por todo amor e carinho proporcionados.

Agradeço às minhas filhas, Lara e Brenda, que, mesmo sem muitas vezes entenderem tanta ausência, sempre estiveram junto a mim, incentivando e mostrando que todo o esforço valia a pena. Agradeço ao Luiz Felipe, que muito zelou pelas meninas para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Agradeço aos meus irmãos, a quem tanto amo, e em especial ao Rodrigo, que abriu os caminhos do mestrado para que depois eu também os pudesse trilhar. À minha querida psicóloga e amiga Cristiane Fabrício, que sempre tinha uma palavra amiga para confortar e estimular a seguir em frente.

Agradeço a muitas pessoas envolvidas neste processo de tamanhas transformações: meus colegas, professores, amigos e, em especial, a meu orientador, professor Dr. Rafael Rodrigo Müller, pesquisador de grande conhecimento e com uma sensibilidade singular, que, percebendo tantas vezes minhas preocupações e angústias, sempre se mostrou disposto a apresentar novos caminhos para minhas reflexões. Obrigada, professor!

Por fim, agradeço ao Banco ao qual trabalho e à universidade corporativa da qual faço parte, por me proporcionar ser membro integrante do processo, por dar oportunidade de refletir sobre a nossa prática e por entender que é a partir de diferentes pontos de vista que a educação se constrói.

Agradeço imensamente a todas as pessoas envolvidas que me incentivaram a concretizar este projeto.





*A educação significa uma modificação de personalidade e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora.*

*Álvaro Borges Vieira Pinto*



## RESUMO

O presente estudo visa analisar as concepções de formação apresentadas pela universidade acadêmica e pela universidade corporativa, identificando suas convergências, bem como suas principais diferenças. Busca-se compreender a constituição da universidade acadêmica, a partir da década de 1950, perpassando diferentes momentos históricos e políticos: a reforma universitária de 1968 – principalmente a partir dos estudos de Álvaro Vieira Pinto –, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), decretos e demais leis. Em concomitância, analisa-se o desenvolvimento da universidade corporativa, sua constituição, primeiramente nos Estados Unidos, e seus desdobramentos teórico-práticos no Brasil. Faz-se um paralelo entre as duas concepções de educação estudadas, apontando um processo de hibridização e, conseqüentemente, descaracterização da universidade acadêmica, uma vez que, com a intenção de suprir as demandas apresentadas por uma sociedade baseada na economia neoliberal, essa tem se aproximado significativamente da prática exercida pela universidade corporativa, cujo objetivo central, conforme nos relata Meister, é ser um “guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (1999, p. 29). Com o intuito de se adequar às demandas do mercado de trabalho e às expectativas financeiras dos grandes conglomerados educacionais, gerenciados por organismos internacionais que coordenam parte do ensino superior privado no país, a universidade acadêmica cada vez mais se assemelha ao modelo de formação oferecido pela universidade corporativa em detrimento de uma educação pautada na emancipação e no desenvolvimento crítico, conforme aspirava Álvaro Vieira Pinto. Como conclusão do estudo, tem-se a constatação de que a universidade corporativa é transparente quanto a sua atuação: volta-se à capacitação dos colaboradores da empresa, visando customizar a formação profissional, almejando retorno financeiro. Já a universidade acadêmica, embora possua como objetivo a formação integral do ser – baseada no ensino, pesquisa e extensão –, pouco tem cumprido seu papel de instrumento capaz de criar consciência estudantil, autonomia do pensar, que oportunizaria a reflexão da estrutura social, pois está voltada prioritariamente para o pragmatismo e para o tecnicismo demandados pelo mercado. O que se apresenta é uma nova roupagem de educação superior, aparentemente mais justa, acessível, como esperava Vieira Pinto, porém tão antiga, pouco libertadora e não reflexiva quanto na



época em que somente a elite do Brasil tinha acesso a ela.

**Palavras-chave:** educação corporativa, educação acadêmica, Álvaro Vieira Pinto, formação para o trabalho, neoliberalismo.



## ABSTRACT

The present study aims to analyze the training conceptions presented by the academic university and the corporate university, identifying their convergences, as well as their main differences. It seeks to understand the constitution of the academic university, starting from the 1950s, passing through different historical and political moments: the university reform of 1968 - mainly from the studies of Alvaro Vieira Pinto -, the Brazilian Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), decrees and other laws. In concomitance, the development of the corporate university is analyzed since its constitution, first in the United States, and its theoretical and practical developments in Brazil. There is a parallel between the two conceptions of education studied, pointing to a process of hybridization and, consequently, decharacterization of the academic university, since, with the intention of supplying the demands presented by a society based on the neoliberal economy, according to Meister's reports, it has been a "strategic umbrella to develop and educate employees, customers, suppliers and the community in order to comply with the organization's business strategies" (1999, p. 29). In order to adapt to the demands of the labor market and the financial expectations of the large educational conglomerates, managed by international organizations that coordinate a large part of private higher education in the country, the academic university increasingly resembles the training model offered by corporate university in detriment of an education based on emancipation and critical development, as Álvaro Vieira Pinto observed in his studies. As a conclusion of the present study, it has been verified that the corporate university is transparent as to its performance: it returns to the training of employees of the company, it aims to customize the professional training for financial return. The academic university, although its objective is the integral formation of being - based on teaching, research and extension - has not yet fulfilled its role as an instrument capable of creating student consciousness, autonomy of thinking, which would allow the reflection of the social structure, since it is focused primarily on the pragmatism and technicality demanded by the market. What is presented is a new dress of higher education, apparently more just, accessible, as expected Vieira Pinto, but as old, not liberating and not reflective as at the time when only the elite of Brazil had access to it.





**Keywords:** corporate education, academic education, Álvaro Vieira Pinto, training for work, neoliberalism.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - A pirâmide da aprendizagem .....	70
Figura 2 - A organização em transição .....	75
Figura 3 - Os 7 princípios do sucesso.....	79



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Evolução da matrícula no ensino superior. .... 60



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Acordos MEC-USAID.....	44
Quadro 2 - Educação acadêmica e educação corporativa: principais diferenças .....	105
Quadro 3 - Convergências entre a prática da universidade corporativa e a prática da universidade acadêmica. ....	107





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>29</b>
<b>2 UNIVERSIDADE ACADÊMICA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS</b> .....	<b>37</b>
2.1 MEDIDAS GOVERNAMENTAIS QUE PROPICIARAM A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968. ....	38
<b>2.1.1 Situação político-econômica e social e a emergência dos acordos MEC-USAID</b> .....	<b>40</b>
2.2 A CONTRAPELO DO MOVIMENTO ELITISTA: APONTAMENTOS DE ÁLVARO VIEIRA PINTO PARA A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968. ....	55
<b>2.2.1 Álvaro Vieira Pinto e sua atuação frente à direção do ISEB: a elaboração de um projeto nacional</b> .....	<b>57</b>
2.3 DOIS IMPORTANTES INSTRUMENTOS JURÍDICOS APÓS A REFORMA DE 1968: CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A NOVA LBD DE 1996. ....	59
<b>2.3.1 Processo de transformação da educação superior trazido pela economia neoliberal</b> .....	<b>62</b>
<b>3 UNIVERSIDADE CORPORATIVA: CONTEXTO HISTÓRICO DE SEU SURGIMENTO</b> .....	<b>66</b>
3.1 PRINCÍPIOS DO MODELO DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA .....	67
3.2 EVOLUÇÃO DE UM SISTEMA TAYLORISTA/FORDISTA PARA UMA GESTÃO FLEXÍVEL – TOYOTISMO.....	71
3.3 IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA NO BRASIL.....	75
<b>3.3.1 Pressupostos para a implementação de uma Universidade Corporativa</b> .....	<b>77</b>
<b>4 A QUESTÃO CONTEMPORÂNEA DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO A PARTIR DO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE: ELEMENTOS CRÍTICOS</b> .....	<b>82</b>
4.1 A VISÃO DE EDUCAÇÃO PARA VIEIRA PINTO .....	82
4.2 ANÁLISE CRÍTICA DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA .....	86
4.3 A <i>QUESTÃO DA UNIVERSIDADE</i> EM ÁLVARO VIEIRA PINTO .....	90
4.4 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA QUE RATIFICAM O PENSAMENTO DE VIEIRA PINTO .....	94



4.5 A DESTITUIÇÃO DA NATUREZA DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA VIA APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA .....	99
<b>4.5.1 Concepção de formação para a Universidade Corporativa....</b>	<b>99</b>
<b>4.5.2 Concepção de formação para Universidade Acadêmica.....</b>	<b>101</b>
<b>4.5.3 Elementos que destituem a natureza da Universidade Acadêmica.....</b>	<b>104</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um componente constituinte fundamental de qualquer povo ou civilização. É através dela que as relações se estabelecem de forma coerente, que a incivilidade cede espaço ao desenvolvimento e que a impolidez dá lugar à razão. Ela tem o poder de transformar indivíduos em estado de desenvolvimento precário – tanto no sentido de desconhecimento quanto no sentido de ingenuidade – em pessoas capazes de discernimento e ponderação. E isso tudo, associado a sólidas políticas públicas, eleva, invariavelmente, o poder de consciência e a capacidade crítica de uma nação. Álvaro Viera Pinto, filósofo brasileiro nascido no Rio de Janeiro, em 1909, importante estudioso do ensino superior brasileiro, traz o seguinte conceito de educação:

[...] é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, a educação é formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (VIEIRA PINTO, 1993, p. 29 - 30).

A partir deste ponto de vista, entende-se a educação como sendo a base precursora de qualquer sociedade que venha a almejar o desenvolvimento das pessoas que a compõem, pois é com o aprimoramento do pensar, do refletir, que o ser humano melhor compreende sua realidade, seu modo de vida e suas relações com a comunidade na qual está inserido.

A palavra “educação” possui diferentes concepções e pontos de vista. Para os fins deste estudo, ela será analisada no sentido de formação, desenvolvimento e aprendizado dentro do universo de constituição integral do ser. Como ponto de partida, exploraremos uma das fases acadêmicas da formação do estudante, que é o período que engloba o ensino superior. A pesquisa abordará a instituição “universidade”: como ela se constitui em suas diferentes concepções, qual sua função e como ela atua, não só na vida individual do acadêmico, mas também qual seu reflexo na sociedade, uma vez que ela

aparece como valiosa ferramenta de oportunidade para o desenvolvimento do indivíduo.

Num nível superficial, baseado no senso comum, a universidade deve direcionar o aluno a uma profissão específica. Entretanto, a proposta desta pesquisa é trazer reflexões acerca da necessidade de entender a universidade para muito além do pragmatismo, para que ela seja, antes de tudo, a efervescência do pensar, a propulsora da construção de uma visão ampla e crítica do espaço em que se vive, desse modo, proporcionando, a seus estudantes, o pensamento crítico sobre o exercício de cada profissão e não apenas a reprodução do que é considerado satisfatório para exercê-la, criando, assim, alternativas para cada vez mais aprimorar o espaço, não só profissional, mas também social do qual faz parte. Conforme Fávero (1977, p. 15), “a universidade não deve se voltar apenas para habilitar bons profissionais numa perspectiva pragmática e utilitarista [...] deve haver a preocupação de formar profissionais conscientes em exercer influências sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança”.

Ao abordar a questão do ensino superior no país, nossa proposta é analisar a evolução da universidade acadêmica, principalmente a partir dos anos de 1950, confrontando-a com as concepções da universidade corporativa, a partir da década de 1990, e trazendo ainda as contribuições de diversos autores, dentre eles, Álvaro Vieira Pinto, um importante pensador brasileiro, cuja produção literária efervesceu nas décadas de 1950 e 1960, mas que posteriormente foi calada com o golpe militar de 1964. Foi um autor comprometido com a educação, defendeu ferrenhamente um projeto de universidade voltada para o desenvolvimento nacional, que propunha uma educação voltada para o estudante brasileiro, com características e objetivos claros e definidos para as necessidades do país.

Para Viera Pinto (1960), o desenvolvimento do país deveria passar obrigatoriamente por uma educação voltada às necessidades internas, de tal modo que o estudante deveria conseguir ter a capacidade de observar o macro, no que tange aos problemas de seu país, para, então, poder intervir de forma positiva e crítica em tais questões. A educação superior não poderia ser privilégio de poucos afortunados, bem como não deveria ser voltada unicamente a ideia de instrumentalização. A universidade acadêmica não poderia ser restrita a práticas profissionais, mas deveria dar suporte ao incentivo da capacidade crítica dos estudantes, para, dessa maneira, formar não somente profissionais técnicos, como também sujeitos pensantes. Com o advindo do golpe militar, Álvaro Vieira Pinto foi expulso do país e toda

sua produção foi silenciada. O autor exilou-se no Chile na década de 1960<sup>1</sup>.

Vários acordos referentes à educação e ao ensino superior foram instaurados pelo governo militar, em 1964, dentre eles, os mais impactantes foram os chamados MEC-USAID, que, segundo Alves (1968, p.33), foram “acordos pelos quais os governos Castelo Branco e Costa e Silva entregaram o planejamento do ensino brasileiro aos Estados Unidos [...]. O primeiro acordo, relativo ao ensino superior, foi assinado a 30 de junho de 1966.” Com isso, o Brasil incorpora elementos do sistema educacional norte-americano, reforçando uma ideia de Brasil-colônia e, conseqüentemente, subjugando a educação a ideais exteriores dominantes.

A fim de melhor elucidar nosso estudo, analisaremos como, a partir da reforma universitária de 1968, aconteceu o desenvolvimento da educação brasileira, em particular do ensino superior. Martins (2009) relata que, entre 1965 e 1980, houve um crescimento substancial de matrículas no setor privado: passaram de 142 mil para 885 mil, representando 64% do total das matrículas, enquanto que, em 1965, o percentual de matrícula em estabelecimento privado era de 44%. Com o passar dos anos, esse número se acentuou cada vez mais, sendo que, entre 1985 e 1996, a quantidade de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 para 64 estabelecimentos.

Na medida em que o ensino superior privado se expandiu, foi adquirindo vida própria. Incentivado por leis e decretos – que facilitaram o conglomerado de grandes redes, criando empresas educacionais –, o setor privado brasileiro teve um recorde de matrículas nos anos 2000. Segundo os dados estatísticos extraídos do Censo da Educação Superior divulgados, em 2016, pelo Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2016, o percentual de matrículas na rede privada de ensino era de 75,3% em oposição a 24,7% das entidades estatais. Sendo que, naquele ano, havia 6.058.623 estudantes matriculados em faculdades e universidades particulares e outros 1.990.078 em instituições geridas pelo poder público. Das 2.407 instituições de ensino superior existentes, 2.109 fazem parte da iniciativa privada, enquanto 298 são públicas.

Após esta breve análise estatística acerca do ensino superior no Brasil, podemos inferir algumas hipóteses: uma delas é o fato de que

---

<sup>1</sup>Para melhor aprofundamento sobre vida e pensamento do autor, observar a obra *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*, de Marcos Cezar de Freitas, Cortez Editora, 1998, dentre outras.

essa proliferação de matrículas nas instituições privadas de ensino trouxe uma nova realidade para o país, nesse caso, uma possível mercantilização da educação. No Brasil, com os Decretos 2.207/1997 e 2.306/1997, foram normatizadas, com status jurídico, as empresas de educação. Os referidos decretos abriram a possibilidade de serem negociadas, na bolsa de valores, as ações de empresas educacionais brasileiras, o que foi muito bem aceito por grupos estrangeiros que viram excelente oportunidade de ganho financeiro com esse novo nicho de mercado. E o que se tem visto com essa nova proposta é que, com busca desenfreada de novos alunos, algumas dessas instituições de ensino estão transformando o processo de educação superior em serviço comercial, utilizando-se das mais variadas estratégias de marketing, juntamente a uma questionável flexibilização de ensino para atrair um público consumidor.

Analisando as informações de que, gradativamente, as matrículas no ensino privado estão crescendo substancialmente no Brasil, percebemos que o ensino superior no país está seguindo para esse direcionamento. De antemão, entendemos que alguns fatores têm direcionado historicamente nossa educação superior para uma pedagogia mercadológica e tecnicista<sup>2</sup>, e uma das possíveis causas estaria na conjuntura política e social implantada no país no decorrer das últimas décadas, que, associada a demandas econômicas de ordem geral, tem nos trazido, pouco a pouco, uma prática universitária direcionada ao consumo e à instrumentalização. Com isso, percebemos que se criam condições propícias para implantação e consolidação desse atual modelo de universidade, muito mais voltada à formação para o trabalho e a práticas tecnicistas.

Várias foram as formas da universidade se adaptar e se moldar a essa tendência da educação superior. Percebeu-se uma preocupação latente em suprir a demanda de lançar um modelo de ensino superior que acolhesse as necessidades que o mundo globalizado impôs. Com isso, criaram-se inúmeras formas alternativas de intensificação da

---

<sup>2</sup> Segundo Dermeval Saviani, a pedagogia tecnicista reordenou o processo educativo, a fim de que se chegasse a um modelo mais objetivo e operacional, para o qual os princípios de produtividade, racionalidade e eficiência fossem pressupostos para uma neutralidade científica: “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1995, p.23).



formação profissional a partir do ensino superior, como cursos *on-line* via educação a distância (EAD), cursos semipresenciais, cursos de curta duração e, por fim, especificamente voltada a suprir as necessidades empresariais, estabeleceu-se a universidade corporativa (UC), um dos focos de nosso estudo.

Criada nos Estados Unidos, na década de 1950 (MEISTER, 1999), a universidade corporativa tem ganhado cada vez mais espaço numa perspectiva de educação neoliberal. É importante salientar para nosso estudo que o início da criação das universidades corporativas americanas aconteceu na mesma década em que os técnicos da USAID tentavam exportar, para o Brasil, um discurso privatizador do ensino que rumava para a criação de uma escola mais voltada ao âmbito empresarial, como veremos nos apontamentos do primeiro capítulo.

As universidades corporativas são criadas, implantadas e desenvolvidas pelas próprias empresas. Não possuem a obrigatoriedade de seguir nenhuma exigência do MEC, logo, não estão sujeitas ao credenciamento do poder público. O próprio diploma por ela expedido dispensa o reconhecimento oficial para ter validade no mundo empresarial. A grande maioria delas trabalha, prioritariamente, oferecendo cursos de formação à distância para seus funcionários. A metodologia aplicada privilegia a aprendizagem por meio de atividades práticas, exercícios, estudos de caso e jogos de empresas. O currículo é elaborado “sob medida”, de acordo com as necessidades do ramo empresarial, sendo o corpo docente altamente profissional, no sentido de praticar o que ensina. A formação é baseada na aplicação para o mundo do mercado, repassando crenças e valores do ambiente de negócios da organização empresarial.

Voltada prioritariamente para sanar as necessidades do mundo corporativo, individualizada para cada empresa, com objetivos claros e definidos para determinado ramo empresarial, a universidade corporativa tem obtido sucesso e garantido cada vez mais ‘eficiência’ aos ‘colaboradores’ de diferentes setores e ramificações. Como diz Eboli (1999), uma das autoras mais renomadas no campo da Universidade Corporativa no Brasil, os sistemas educacionais corporativos são necessários para desenvolver o novo perfil de trabalhador para a era do conhecimento, focando, além do conhecimento técnico e instrumental, o desenvolvimento de competências. Números mostram, e veremos isso no decorrer da pesquisa, que não há dúvidas quanto à ampliação da universidade corporativa, que possui como filosofia a aprendizagem contínua e permanente, com missão organizacional de desenvolvimento de competências essenciais humanas e empresariais necessárias à

expansão do negócio (MEISTER, 1999).

Nesta pesquisa, averiguaremos como a universidade vem criando, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, possibilidades para formar estudantes tanto para o campo do trabalho, voltados a uma formação profissional, quanto para o desenvolvimento de cidadãos críticos, em um contexto de formação clássica-humanista. Para isso, utilizaremos a análise de duas concepções de universidade: a que chamaremos de Universidade Acadêmica – aquela historicamente constituída no mundo ocidental, na qual o nosso modelo de universidade se baseia, conforme indicado no decreto 5773/06 – e a Universidade Corporativa – destinada às aspirações empresariais. Com base nessa relação, concebemos o seguinte questionamento: como se estabelece a relação entre a Universidade Acadêmica e a Universidade Corporativa a partir do contexto do trabalho e da educação?

As considerações do vigente regime de globalização, baseado em tecnologias de informação e comunicação (TICs), e, conseqüentemente, o aumento substancial na produtividade do trabalho têm exigido o redesenho do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as universidades, por força de determinantes políticos e econômicos, vêm se adaptando a esse novo contexto, flexibilizando as suas propostas pedagógicas a fim de articular a formação acadêmica ao exercício profissional em detrimento de uma formação mais ampla que privilegie também o desenvolvimento de outras dimensões humanas. A partir do exposto, esta pesquisa tende a estudar como esse processo acontece nas duas diferentes concepções de universidades apresentadas.

Como objetivo geral da pesquisa, nossa proposta é analisar a relação entre a Universidade Acadêmica e a Universidade Corporativa a partir da formação profissional. Para melhor compreensão dos aspectos a serem estudados, conceituamos esses dois modelos de educação. A Universidade Acadêmica (UA) é uma Instituição de Ensino superior que objetiva articular o conhecimento por meio do ensino, universal e específico, da pesquisa e da extensão. A missão da universidade superior é promover a geração e disseminação do conhecimento e proporcionar a formação profissional e cultural necessárias para o desenvolvimento autônomo da nação (Schuch, Jr., 1990). Por sua vez, a Universidade Corporativa (UC) promove o conhecimento orientado para a qualificação das demandas das empresas, tendo como missão formar e desenvolver os talentos humanos, promovendo a gestão do conhecimento organizacional, por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua (Eboli, 1999a).

Como objetivos específicos da nossa pesquisa, temos os

seguintes: compreender a universidade acadêmica a partir da década de 1950 através de reformas e leis de diferentes momentos históricos e políticos, principalmente a partir dos estudos de Álvaro Vieira Pinto; analisar o desenvolvimento da universidade corporativa, sua constituição, primeiramente nos Estados Unidos, e seus desdobramentos teórico-práticos no Brasil; contrastar as concepções de formação presentes nos diferentes projetos de universidades estudadas, identificando suas convergências e diferenças pautadas na relação entre trabalho e educação.

Com a intenção de averiguarmos como têm se desenvolvido os estudos acerca de nosso objeto de pesquisa, buscamos fazer uma revisão sistemática da literatura na qual pudemos perceber a relevância de nosso tema. Inicialmente, foi feita uma pesquisa em diferentes bases de dados – Capes, BDTD, SciELO – com os seguintes descritores: “universidade”, “formação para o trabalho” e “educação corporativa”. Posteriormente, restringimos nossos filtros, buscando dissertações e teses que fizessem paralelos entre a universidade corporativa e a universidade convencional, e também procuramos estudos sobre um dos principais autores abordados, Álvaro Vieira Pinto. A princípio, encontramos cerca de 138 títulos envolvendo nossos primeiros descritores. Após vários filtros, selecionamos seis títulos que entendemos estarem relacionados ao nosso objeto de pesquisa: o primeiro é uma tese de doutorado (LIMA, 2013) que traz o pensamento de Álvaro Vieira Pinto para o debate sobre a reforma universitária; o segundo, uma dissertação de mestrado (FERRONATO, 2005) que paraleliza a Universidade Corporativa e a Universidade de Educação Superior, centrando seus esforços na proposta de analisar se esses dois modelos podem ser chamados de “Universidade”; as outras quatro pesquisas estão direcionadas para a observação de contrapontos entre esses dois modelos de universidade (LONGANO, 2007; MACHADO, 2007; SILVA, 2005, PAZETO, 2005).

Essa averiguação nos proporcionou maior interesse em aprofundarmos o nosso objeto de pesquisa, pois, embora já estudado por diferentes pesquisadores, no viés de desenvolvimento nacional que estamos propondo, ele ainda foi pouco explorado no Brasil. Dessa forma, o trabalho aqui apresentado se justifica pela necessidade de se conhecer melhor os conceitos de formação profissional elaborados por essas duas concepções de universidades, sendo relevante no sentido de que se possa mapear para onde a universidade brasileira está direcionada e como se chegou a tal direcionamento.

A pesquisa se divide da seguinte maneira: inicialmente, analisa-se

a concepção de universidade acadêmica que tem sido desenvolvida no Brasil a partir dos anos de 1950, pautada na reforma universitária de 1968, contrapondo-a aos ideais de Álvaro Vieira Pinto e sua luta por uma universidade voltada ao desenvolvimento do país e a uma formação universal. Além disso, duas leis mais atuais são abordadas: a Constituição Federal de 1988, no que tange à educação superior, e a LDB de 1996.

Em seguida, são explorados aspectos relativos à universidade corporativa: sua constituição, o contexto histórico do seu surgimento, quais seus princípios fundamentais, como foi a implantação desse modelo de educação no Brasil e, finalmente, quais são os pressupostos para a implementação de uma universidade corporativa, visando melhor aproveitamento da formação para o trabalho, ou mais precisamente, para uma formação profissional.

O capítulo subsequente foi reservado para as discussões sobre as convergências – bem como as diferenças essenciais – apresentadas entre a universidade acadêmica e a universidade corporativa. Ao analisar separadamente as duas propostas de educação em questão, vimos que elas são inicialmente irreconciliáveis, uma vez que a universidade acadêmica, a princípio, estaria voltada para a formação integral do ser, e a universidade corporativa, por outro lado, dirigir-se-ia à instrumentalização no âmbito do trabalho. Entretanto, ao confrontar essas duas propostas, como hipótese inicial, identificamos um processo de hibridização dos princípios de educação voltada para o trabalho a partir de uma perspectiva de formação centralmente profissional que está, de certa maneira, descaracterizando a universidade acadêmica.

## 2 UNIVERSIDADE ACADÊMICA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O processo de desenvolvimento de cada nação é permeado, invariavelmente, pela solidificação de suas instituições. A consolidação institucional apresenta-se como significativa ferramenta social, política e cultural para o desenvolvimento de um país. Dentre tantas importantes instituições responsáveis pela sustentação da nação, temos a instituição educacional, mais especificamente a universidade, como uma das mais representativas de amadurecimento e desenvolvimento social (PANIZZI, 2006).

Embora sejam uma importante ferramenta de desenvolvimento de um país, nossas universidades, diferentemente do que se viu na Europa, são historicamente recentes. É importante frisar que somos um povo colonizado por portugueses que queriam imprimir, em sua colônia, sua cultura e seu modo de governar e, para isso, quanto menos autonomia houvesse, mais facilmente as demandas dos colonizadores seriam aderidas. Conforme nos relata Fávero (1977), a fim de não perder o controle sobre a política de colonização, Portugal relutou na criação de uma universidade em solo brasileiro, alegando que muito mais adequado seria que as elites da época se dirigissem à Europa para cursar uma faculdade.

Em 1822, com a independência do país, foram criadas algumas escolas profissionalizantes e, a partir daí, houve muitos esforços para a criação da universidade brasileira. Apesar das inúmeras tentativas, o primeiro decreto de criação de universidade no país veio a surgir quase um século depois da independência. Somente com o Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, foi criada a primeira Universidade no país, a Universidade do Rio de Janeiro. Logo após, em 1927, instituiu-se a Universidade de Minas Gerais. Porém, essas instituições nada mais eram do que agregações de escolas superiores de Direito, Engenharia e Medicina. Até então, as universidades eram organizadas pela incorporação de cursos já existentes e autônomos (ROMANELLI, 2001).

A primeira universidade estabelecida a partir das normas dos Estatutos das Universidades (criados pelo decreto de 19.851, de 11 de abril de 1931) foi a Universidade de São Paulo, em 1934. A novidade era a oferta da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha por objetivo, além da formação de professores para o magistério secundário, também a pesquisa. Em 1935, criava-se a Universidade do Distrito

Federal e, no mesmo ano, a Universidade de Porto Alegre. Ainda segundo Romanelli (2001), nesse período, os esforços eram de constituir uma instituição unificada que não fosse apenas um aglomerado de cursos ou uma mera justaposição de escolas. Esse fato nos leva à reflexão de que, desde a criação da universidade, um dos principais obstáculos a ser superado era a segregação e a falta de homogeneização, que dificultam a inter-relação de áreas e campos do saber.

As universidades no Brasil emergiram no início do século XX e, desde então, vêm surgindo diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas, por todo território nacional. Para melhor compreensão e análise de como a universidade está atuando hoje em sua concepção de formação – integral e profissional –, estabelecemos uma linha temporal para o estudo dessa instituição educacional, que tem como ponto de partida a década de 1950. Para entendermos como a universidade está constituída atualmente e como se deu o seu desenvolvimento no que tange a formação para o trabalho, faremos um estudo da reforma universitária datada de 1968, bem como uma análise histórica do momento social, político e econômico em que a referida reforma aconteceu, a fim de analisar como esses fatores refletiram e continuam, de certa forma, balizando o ensino superior no país. Além disso, pesquisaremos duas leis que dizem respeito à educação brasileira, promulgadas na década de 1990, analisando qual sua contribuição para a solidificação do ensino profissionalizante no país.

## 2.1 MEDIDAS GOVERNAMENTAIS QUE PROPICIARAM A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968.

As relações políticas e econômicas do período de 1930 a 1964 foram relativamente estáveis em relação às tendências populistas características do governo Getúlio Vargas, no qual o modelo de expansão industrial já apontava forte crescimento. Nesse sentido, intensificou-se a penetração do capital internacional no país e, paulatinamente, Vargas foi perdendo o apoio do empresariado e também das forças armadas. Embora o próximo governo, de Juscelino Kubitschek, continuara adotando a política de massas, houve um grande crescimento industrial nesse período, o que ocasionou ainda mais a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 2001). Esse é um fator de extrema relevância para que se entenda por que, posteriormente, foi outorgado tanto poder, principalmente aos Estados Unidos, no que diz respeito às reformas e aos direcionamentos educacionais brasileiros.

A derrocada dos governos de Jânio Quadros e João Goulart (1961-1964) culminou na instauração do golpe militar de 1964. Com o governo militar no poder, houve um retrocesso incongruente em relação à autonomia da população em prol de uma suposta “segurança nacional”. Faveri (2014, p. 58) traz um importante apontamento a esse respeito:

O que se percebe, com os militares no poder, é a obsessão não só de lutar contra o comunismo e as lideranças contrárias a sua doutrina, mas também apagar definitivamente a memória nacional, ou seja, a identidade de pertencer a um país autônomo e independente em todos os setores, com um projeto alternativo e próprio para o desenvolvimento do país.

O governo militar foi marcado por um movimento abrupto e dilacerante de intervenção nos direitos, individuais e coletivos, de toda uma sociedade. Nesse período, houve um total bloqueio de lideranças nacionais em concomitância com uma força descomunal para apagar a memória do país. Segundo Germano (2000), o campo da educação foi um dos mais perseguidos pelos militares, justamente por vislumbrarem que ali haveria a possibilidade de esclarecimento e mudança da sociedade brasileira mediante o desenvolvimento crítico e cultural do pensar, até então duramente manipulado. Os pensadores e críticos daquele governo foram calados compulsoriamente. Exilados e, muitas vezes, desaparecidos, perderam não só a capacidade de falar e serem ouvidos, muitos perderam até mesmo o direito à vida.

No meio desse turbilhão de acontecimentos, uma pequena parte da elite estabelecida no Brasil – que apoiava o golpe e era formada por empresários nacionais e estrangeiros – enriquecia com mais força e rapidez. O governo, com uma orientação econômica liberal e ideologicamente conservadora, sentia-se seguro para indiscriminadamente tomar empréstimos com o Fundo Internacional Monetário (FMI). Porém, tudo isso teve um preço altíssimo: uma forte recessão interna, o que ocasionou a crise do governo militar e, conforme nos relata Faveri (2014, p. 60), “criou a condição fundamental para que o império econômico americano se instalasse no Brasil, iniciando uma invasão indiscriminada, do capital externo, que sufocou as iniciativas internas do surgimento da indústria nacional”.

Cada vez mais, o governo brasileiro estava sob o comando

financeiro americano, que, como todo dominador, começava a pensar em alternativas para estabelecer a subjugação e o agrilhoamento do povo. Foi em tal cenário que, então, em 1968, constituíram-se os Grupos de Trabalho (GTs) para um estudo de melhorias do sistema educacional brasileiro. Os GTs decidiram que deveria haver um “avanço” nas políticas de ensino do país. Os principais documentos norteadores desse grupo, os textos que constituíram os acordos MEC-USAID<sup>3</sup>, serão abordados a seguir.

### **2.1.1 Situação político-econômica e social e a emergência dos acordos MEC-USAID**

A transformação no cenário político e econômico no decorrer dos anos de 1930 a 1960 foi determinante para o direcionamento do sistema educacional no país. Conforme nos relata Romanelli (2001), até os anos de 1950, grupos sociais oligárquicos e tradicionais detinham o poder político e, com isso, havia predominância do setor agrário-exportador sobre o industrial. O fortalecimento cada vez mais robusto da indústria exigiu a transformação de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna, com acentuada mudança a partir da década de 1960.

Assim, as relações de dominação pautadas na superação do modelo getuliano-populista para o modelo do empresariado industrial tiveram diretamente influência na mudança da estrutura política, econômica e, conseqüentemente, educacional do país. Dessa maneira, o antigo esquema de dominação entra em crise em função de novos interesses. Trata-se de uma redefinição de papéis cujo resultado foi a expansão do capitalismo em solo brasileiro, trazendo, cada vez mais, o fortalecimento do empresariado em prol de uma então justificada “modernização”. Logo, o país não possuía mais espaço para um desenvolvimento autônomo e nacionalista e o cenário foi transformando-se para um mecanismo de dominação e controle do setor interno pelo externo.

Conforme nos relata Paviane e Pozenato (1984), em meio a esse cenário, crescia a necessidade de uma maior diversificação de habilitações profissionais, além das tradicionais profissões liberais. Ao

---

<sup>3</sup>Acordos MEC-USAID foram o resultado de convênios firmados entre os governos brasileiro e norte-americano através do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da United States Agency for International Development (USAID) para o planejamento do ensino no Brasil. O estudo dos referidos convênios será aprofundado no decorrer do capítulo.



mesmo tempo, apresentava-se uma estrutura educacional de suma importância que não representasse “ameaça” àquele sistema militar, visto que, historicamente, a universidade sempre foi berço de eclosões ideológicas, de politização e de lutas pela liberdade do pensar e do agir.

Instaura-se, nesse momento, um campo propício para uma reforma educacional que fosse moldada aos interesses, principalmente, econômicos. Sobre isso, Romanelli (2001, p. 231) nos aponta:

A modernização da universidade ocorreu menos por rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontando esse aspecto pelas forças internas e externas interessadas na modernização [...] Neste contexto, a racionalização, a eficiência, e a produtividade tornam-se valores absolutos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos.

Após essa breve retomada histórica, chegamos à análise no campo educacional do período do governo militar, que passou por dois momentos distintos no que se referia à educação. Romanelli (2001) nos relata que, inicialmente, em razão da implantação do regime e de uma política de recuperação econômica, através da fomentação do ramo empresarial, a demanda social da educação aumentou significativamente, pois se precisava de trabalhadores tecnicistas, técnicos. Porém, num segundo momento, isso gerou um agravamento da crise do sistema educacional, uma vez que não se tinha espaço para todos, principalmente, na universidade, constituindo o que se chamou, na época, de problemas dos “excedentes”<sup>4</sup>. Esse panorama, denominado como a “crise no ensino” ou a “crise da universidade”, proporcionou, ao

---

<sup>4</sup>Assim eram chamados os candidatos aprovados no vestibular, mas impedidos de ingressar na universidade devido à falta de vagas.

governo militar, a extinção do movimento de democratização do ensino e trouxe à tona um discurso de urgência da modernização da educação como uma estratégia para o “progresso” do país.

Para isso, os militares, seguindo a rota de estreitamento de relações com os Estados Unidos, retomaram convênios de cooperação técnica e financeira entre esses dois países. Técnicos e estudiosos americanos foram, então, convidados a contribuir para reformular o sistema educacional brasileiro.

Deve-se salientar a contribuição do americano Rudolf Acton na elaboração de vários relatórios que deram força e voz aos acordos MEC-USAID e, posteriormente, à própria reforma. Acton, estudioso em planejamento universitário, já havia estado no país entre 1953 e 1956 para trabalhar na Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Em 1965, a convite do governo brasileiro, voltou ao Brasil para novamente “contribuir” na reestruturação do ensino superior. Assim, em 1966, após visitar várias universidades brasileiras, entregou um relatório ao MEC, o qual apresentava várias sugestões de “melhoramento” da universidade.

Das diversas proposições apresentadas pelo americano, algumas chamam mais atenção: “a nova estrutura a ser estabelecida está baseada nos princípios da flexibilidade estrutural e da diversificação docente, dentro de um critério de máxima integração e economia” (ACTON, 1966, p. 14). Esse é o primeiro apontamento estabelecido, o qual demonstra a preocupação de caráter econômico e enfatiza a racionalização de recursos, pondo o pedagógico em segundo plano. Acton ainda propõe que “a nova estrutura a ser estabelecida se dirige à satisfação das reais necessidades da sociedade, proporcionando, a um número cada vez maior de jovens, um ensino superior em campos do conhecimento que a comunidade necessita com urgência” (ACTON, 1966, p. 15). Novamente, vem à tona a necessidade da universidade “servir” aos anseios trazidos pela sociedade – num sentido utilitarista, fundamentado nos preceitos de produtividade.

Mas nada nos chamou mais atenção no relatório de Acton do que seu discurso privatizador do ensino, no qual ele afirma que “um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, tem que se dirigir ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público” (ACTON, 1966, p. 82). Percebemos, nesse discurso, um forte direcionamento de Acton para a criação de uma escola voltada para o âmbito empresarial, numa relação financeira cliente-fornecedor, que rumava ao encontro das ideias americanas de ensino para o Brasil.

Cada vez mais, via-se o governo militar firmar parcerias com os Estados Unidos a fim de “qualificar” nosso campo educacional. Assim, o governo, através do MEC, intensificou uma parceria – que já existia de forma mais sutil desde o início de década de 1950 – com a *Agency for International Development* (AID) para assistência dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro. Dando, assim, abertura para a consolidação dos chamados “Acordos MEC-USAID”.

Conforme nos relata Cunha (1982), a visão dos Estados Unidos era de manter o Brasil como um “amigo próximo” e a chave dessa aproximação estava no ensino superior, uma vez que o pensamento das gerações que viriam a se formar dependeria muito dos professores universitários, que formam também os dirigentes do país e seus intelectuais. Com isso, iniciou-se um movimento para alinhamento ideológico educacional entre o Brasil e os Estados Unidos.

A USAID teria livre acesso aos órgãos federais de educação para assessorá-los no planejamento do ensino superior, sendo que os técnicos da USAID ficaram responsáveis por apresentar sugestões de melhoramento, e ficava a cargo do MEC pô-las em prática. Em decorrência, entre julho de 1964 e junho de 1968, foram realizados doze acordos para o “melhoramento” do ensino superior no Brasil, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Acordos MEC-USAID

(continua)

<b>DATA</b>	<b>ACORDO</b>
26 de junho de 1964	Acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por dois anos, de 6 assessores americanos
31 de março de 1965	Acordo MEC-CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) para melhoria do ensino médio. Envolvevia assessoria técnica americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos
29 de dezembro de 1965	Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o ensino primário
5 de maio de 1966	Acordo do Ministério da Agricultura – CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais
24 de junho de 1966	Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para Expansão e Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio no Brasil. Envolvevia a assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil.
30 de junho de 1966	Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois.
30 de dezembro de 1966	Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre seus objetivos, o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior”. Envolve igualmente a assessoria americana e treinamento de brasileiros.
30 de dezembro de 1966 –	Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco.

Quadro 1 - Acordos MEC-USAID

(continuação)

6 de janeiro de 1967	Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiram apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileira no processo de compra dos direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos;
	Acordos MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria `modernização das universidades, então substituído por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto
27 de novembro de 1967	Acordo MEC-CONTAP-USAID de cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicas rurais

## Quadro 1 - Acordos MEC-USAID

(conclusão)

17 de janeiro de 1968	Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do ensino Médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos). Envolve e amplia a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média” Ensina a praticar.
-----------------------	---

Fonte: ROMANELLI (2001).

Como pode ser observado, a abrangência desses acordos atinge todo o sistema de ensino brasileiro, sendo notória a importância que o setor externo e o capitalismo internacional atribuíam à educação. Esse cenário nos remete ao que Schultz (1973) vai chamar de Teoria do Capital Humano. O autor considerava como investimentos na forma de capital humano o treinamento e a educação formal realizados pelos indivíduos. Partindo desse princípio, ao crescer o nível educacional do indivíduo, cresce também sua renda, uma vez que a produtividade está baseada na formação e no treinamento. Essa teoria conclui que os investimentos humanos no campo da educação e do treinamento acarretam invariavelmente no crescimento econômico dos países.

O primeiro acordo, que dizia respeito à Universidade – Assessoria para a Modernização da Administração Universitária –, foi datado de 30 de junho de 1966. O texto inicia trazendo a informação de que o número de universidades no Brasil passou de 3 para 37 desde 1944, que esse crescimento se deu de maneira muito rápida e, com isso, não houve tempo para tratar os problemas da administração universitária, assim, justificando a necessidade do referido acordo, que trazia três itens que seriam priorizados:

- 1) Consultoria Técnica a ser proporcionada a instituições determinadas de âmbito mais

amplo e que estejam preparadas para iniciar programas específicos de reforma administrativa.

- 2) Uma série de seminários, a fim de estimular outras instituições interessadas a considerar a execução de programas semelhantes.
- 3) Cursos de curta duração, nos Estados Unidos, para treinamento e especialização de pessoal brasileiro necessário à avaliação, adaptação e instituição de novos processos e técnicas administrativas essenciais (ALVES, 1968, p. 34-35).

Ainda segundo Alves (1968), a iniciativa foi baseada na elaboração de reestruturação do sistema de ensino superior, primeiramente para as instituições que já estavam preparadas – amadurecidas para receber a assistência em relação à reforma administrativa. Para aquelas que ainda não estivessem preparadas para receber tal assistência, seria dada a oportunidade de servirem como anfitriãs para receberem seminários, a fim de debaterem e se familiarizarem com princípios e problemas da administração universitária. E para coordenar todo esse processo, a USAID se responsabilizaria por firmar acordo com uma instituição técnica competente dos Estados Unidos, trazendo cinco assessores americanos educacionais para trabalharem e orientarem o grupo de educadores brasileiros pelo prazo de 18 meses.

O que vemos nesse acordo é uma total falta de autonomia por parte de nossas instituições educacionais, como se nossos técnicos, professores e discentes não tivessem a competência teórica e/ou técnico-administrativa para reformular, propor e pôr em prática medidas para o melhoramento do ensino. A dependência de técnicos estrangeiros nos deixa numa total subjugação aos ideais ideológicos e econômicos dos americanos.

Em maio de 1967, com a intenção de mascarar um pouco o acordo anterior, surge, com ar de reformulação, o acordo de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, o que teoricamente daria mais autonomia ao MEC nos programas. Percebemos essa tendência já no primeiro objetivo do acordo, como segue:

- 1 – Designar pelo menos quatro educadores brasileiros de alto nível para constituir Grupo Permanente de Planejamento junto à Diretoria,

- em regime de tempo integral, assessorados pelos mesmos educadores previstos neste Convênio, enquanto vigorar o mesmo.
- 2 – Custear salários, viagens em território nacional e outras despesas eventuais relativas aos serviços desses educadores brasileiros.
  - 3 – Assumir a responsabilidade pela preparação de um plano de trabalho detalhado para a execução das atividades previstas neste Convênio.
  - 4 – Fornecer instalações adequadas de escritório, equipamento, material de consumo, telefone, secretárias bilíngües e demais assistência complementar, inclusive o pessoal necessário ao funcionamento efetivo do Grupo Permanente de Planejamento e de seus assessôres.
  - 5 – Assegurar a manutenção dos salários de bolsistas selecionados que venham a ser enviados ao exterior para os fins dêste Convênio (ALVES, 1968, p. 50).

Na realidade, os mecanismos de ação não foram alterados em nenhum aspecto em relação ao acordo anterior. A Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPS), como foi então nominalmente conhecida, adotava a mesma orientação ideológica do governo. Recomendava-se a criação de departamentos e a elaboração de um ciclo básico no primeiro ano de estudos universitários para corrigir o problema dos excedentes – para os alunos que eram aprovados no vestibular, mas que eram impedidos de entrar na universidade por falta de vagas, sugeria-se um exame vestibular classificatório, visando contemplar um maior número de estudantes. O relatório traz, de maneira clara, a inserção à participação do ensino privado, sugerindo que o governo deveria estimular a criação de universidades particulares, oferecendo apoio financeiro aos estudantes com poucos recursos.

Tudo estava sendo preparado para que as nossas universidades fossem estruturadas nos moldes de empresas educacionais, com objetivo de alcançar lucro econômico e agilidade no atendimento de demandas no mercado educacional, apresentando objetivos práticos que deixassem a educação superior adaptada às metas propostas pelo governo a fim de atingir o então “desenvolvimento nacional”.

É importante salientar que esses acordos MEC-USAID eram formulados sob clima de mistério e segredo; não eram imediatamente



divulgados ao meio universitário, o que causava muita indignação e revolta, tanto de discentes, quanto de docentes e da sociedade em geral.

Conforme nos relata Fávero (1977), em 29 de dezembro de 1967, o governo, muito pressionado para que se fizesse a reforma universitária, constituiu a Comissão Especial, mais tarde denominada de “Relatório Meira Mattos”, uma vez que foi presidida pelo Coronel Meira Mattos, pertencente ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra. A comissão especial, que funcionou durante oitenta e nove dias, tinha o objetivo de elaborar pareceres e diretrizes para a reformulação do ensino superior. Via-se que o relatório do Coronel Meira Mattos possuía um alto grau de convergência com os estudos já realizados tanto por Rodolph Acton quanto pela EAPS. O referido relatório considerou pontos críticos, que, segundo ele, deveriam ser remodelados, sendo eles: “inadequação estrutural do MEC; crise de autoridade no sistema educacional; políticas de ampliação de vagas; inexistência de uma liderança estudantil autêntica e democrática; ausência de fiscalização de recursos públicos no setor educacional” (FÁVERO, 1977, p. 60-64).

O relatório final foi entregue ao governo em 13 de maio de 1968, alegando que, se não fossem removidos os pontos considerados críticos, não haveria possibilidade de êxito para uma reforma universitária. Deve-se salientar que, para Meira Mattos, seria imprescindível fazer a contenção da mobilização discente, que, naquele momento, estava causando muito ruído e alarde.

Entretanto, no início de 1968, a mobilização estudantil, os debates dentro das universidades e as manifestações de rua levaram o governo a criar, em 02 de julho de 1968, o Grupo de Trabalho (GT) da reforma universitária, em caráter de urgência, para propor soluções à crise da universidade, principalmente, no que dizia respeito aos problemas dos excedentes. O referido grupo ratificou as ideias de Meira Mattos.

Todos esses estudos encomendados pelo governo, que trouxeram grande carga de contribuições estrangeiras, cooperaram para a criação dos Decretos-Leis 53/66 e 252/67, que traziam as primeiras medidas sobre a reformulação estrutural do ensino, as quais eram baseadas nas propostas trazidas pelos técnicos da USAID, e que, posteriormente, culminaram com a promulgação da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Fávero (1977) apresenta um aparato geral, a partir de alguns aspectos considerados fundamentais:

- 1) Estrutura Organizacional das Universidades: a universidade deveria ser organizada a partir de uma estrutura organicamente

integrada, constituída por Departamentos que, reunidos por campos do saber, estabeleceriam unidades mais amplas. O sistema Departamental foi justificado para que não mais houvesse duplicação de recursos para fins idênticos, ou seja, unidades acadêmicas justapostas seriam substituídas por uma estrutura que englobasse tanto o aspecto didático quanto o administrativo, eliminando gastos duplos com recursos humanos e materiais.

Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidades de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos (BRASIL, 1968).

2) Expansão do Ensino Superior: a lei exigia que o ensino superior acontecesse prioritariamente nas universidades e se realizasse em estabelecimentos isolados somente em caráter de exceção.

Essa é uma parte da lei que escancaradamente não foi cumprida, uma vez que, de 1962 a 1972, foram aprovados mais de 897 cursos em Estabelecimentos Isolados, dando ênfase à departamentalização e à fragmentação do ensino, que mais tarde viria a justificar a necessidade de criação de universidades particulares, uma vez que as universidades públicas não estavam suprindo a demanda de vagas do país.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (BRASIL, 1968).

3) Acesso ao Ensino Superior: o acesso se daria por aprovação do

concurso de vestibular, que teria uma função classificatória, com conteúdos que abrangessem certo nível de complexidade, e que também avaliaria a formação recebida pelos candidatos no segundo grau. O problema dos excedentes seria eliminado, uma vez que só seriam aprovados os candidatos que preenchessem o número máximo de vagas ofertadas pelas instituições. Mais uma vez percebemos a exclusão das classes menos favorecidas, pois quem não tivesse uma boa base de estudos oferecida pelo segundo grau ficaria de fora da universidade, mostrando a continuidade do seu caráter elitista.

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos. [...]

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores (BRASIL, 1968).

4) Primeiro ciclo: trata-se de um período inicial do curso universitário em que os estudantes teriam uma base curricular comum. Porém, esse quesito apareceu de forma mais explícita no Decreto Lei 464/69.

Art. 5º. Nas instituições de ensino superior que

mantenham diversas modalidades de habilitação, os estudos profissionais de graduação serão precedidos de um primeiro ciclo, comum a todos os cursos ou a grupos de cursos afins, com as seguintes funções: a) recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação dos alunos; b) orientação para a escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores (BRASIL, 1969).

5) Carreira do magistério: questão importante dentro da reforma universitária. Eliminou-se o sistema de cátedra vitalícia. Para cargos de Universidades Federais, existia inscrição para concurso de livre docência e o regime de trabalho abrangia duas modalidades: dedicação exclusiva ou em função do número de horas de trabalho.

Art. 33. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos.

§1º (Vetado).

§2º Nos departamentos, poderá haver mais de um professor em cada nível de carreira.

§3º Fica extinta a cátedra ou cadeira na organização do ensino superior do País. [...]

Art. 34. As universidades deverão progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicação exclusiva às atividades (BRASIL, 1968).

6) Pós-Graduação: não obstante a pós-graduação já houvesse sido mencionada na LDBEN, através da Lei 4.024 de 1961, e, posteriormente, conceituada em seu sentido estrito senso no Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, somente com a promulgação da Lei 5.540/68 é que a pós-graduação foi legalmente institucionalizada.

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou

equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;

- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;

[...]

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquêlê órgão (BRASIL, 1968).

7) Sistema de crédito e matrícula por disciplinas: embora não tenha sido promulgado na Lei 5.540/68, essa já era uma sugestão apresentada pelos americanos, uma vez que esse método foi muito difundido nas universidades americanas, anteriormente a ter sido aplicado no Brasil. Entretanto, ele só veio a ser instituído com o Parecer nº 33/71 do Conselho Federal de Educação. A matrícula por disciplina tenta inibir a junção de grupos de alunos, pois não havendo uma turma única, a tendência é que os estudantes não criem tão fortemente afinidades ideológicas.

Um intenso movimento percebido no início da década de 1960, visando o debate da reforma do ensino universitário brasileiro, foi iniciado pelo movimento estudantil, por docentes e por intelectuais preocupados em estabelecer um ensino que tivesse a digital do estudantado brasileiro e que fosse um espaço de produção de conhecimento científico, o qual refletisse as aspirações e realidades do país. Diversas transformações econômicas e socioculturais intensificaram a tomada de consciência sobre a estagnação da universidade. Nesse momento, debates e reivindicações deixaram de circular apenas no espaço de intelectuais e de estudantes e atingiram a opinião pública, incorporando vozes numa análise crítica a respeito do ensino superior brasileiro.

Fávero (1977) relata cronologicamente alguns fatos que marcaram historicamente a luta estudantil para o movimento de reforma universitária: Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado pelo UNE (União Nacional dos Estudantes), em maio de 1961, na Bahia; Primeiro Encontro da Região Sul, acontecido em junho de 1961; Segundo Seminário Nacional da Reforma Universitária,

promovido novamente pela UNE, em Curitiba, datado de março de 1962; a greve do 1/3 1; Terceiro Seminário Nacional de Reforma Universitária, que aconteceu em 1963, organizado pela UNE, em Belo Horizonte.

Ao analisar a proximidade das datas e o fato dos referidos seminários terem acontecido em diferentes pontos do Brasil, percebemos que se tratava de um movimento nacional organizado, em que se procurava um encadeamento de ideias para uma proposta de reforma universitária que não fosse isolada, mas, sim, que abrangesse toda a comunidade universitária do país – dando voz à grande parte dos estados e fortificando cada vez mais o movimento. Os estudantes, ao formularem a base para um programa de reforma universitária, perceberam ser fundamental expandir a questão para um contexto maior; ou seja, para eles, seria inviável discutir sobre Universidade se essa discussão não estivesse intrinsecamente ligada à realidade histórica que o país vivia. Assim, os estudantes “insistiam ser necessário esboçar sua missão compromissada com as necessidades da sociedade, uma Universidade datada e situada num país em fase de desenvolvimento” (FAVERO, 1977, p. 46).

Paralelamente a todos esses acontecimentos, internamente, cada instituição universitária – através de seus membros discentes, docentes e apoio administrativo – também abordava, discutia e questionava pontos a serem debatidos para uma reforma representativa dos anseios e das necessidades das pessoas realmente envolvidas no processo. Nesse contexto, a literatura nos traz importantes movimentos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e também a luta não menos silenciosa de alunos e professores que almejavam uma educação mais efetiva para os estudantes brasileiros. Vários nomes fizeram parte dessa construção e desse combate. Neste estudo, iremos relatar mais particularmente os ideais e propostas de Álvaro Vieira Pinto, diretor-executivo do ISEB na gestão 1960-1964, figura representativa do movimento da reforma universitária e fiel defensor de uma educação voltada ao povo brasileiro, não elitizada e acessível aos menos favorecidos. O qual publicou, em 1962, o livro *A Questão da Universidade*, que trazia reflexões e apontamentos acerca da construção de uma reforma que fosse verdadeiramente efetiva e que trouxesse mudanças significativas e melhorias à universidade.

## 2.2 A CONTRAPELO DO MOVIMENTO ELITISTA: APONTAMENTOS DE ÁLVARO VIEIRA PINTO PARA A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968.

Percebemos que a reforma universitária de 1968 foi instituída quando o Estado estava sobre o domínio de um governo militar extremamente autoritário. Entretanto, com um discurso de modernização da universidade, foram sugeridas mudanças típicas de um estado neoliberal, propostas em grande parte por norte-americanos, como o consultor Rudolph Atcon, com a culminação dos acordos MEC-USAID, ratificadas pelo General-de-Brigada Carlos de Meira Mattos e, posteriormente, sugeridas pelo relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Reforma.

Todo esse movimento colocava a educação a serviço de um sistema produtivo com o intuito de acelerar o desenvolvimento, buscando mais eficiência e produtividade para o sistema universitário e aproximando, assim, a universidade ao modelo de empresa privada, enquadrando a educação brasileira ao que o mundo globalizado e capitalista, proposto, principalmente, pelos Estados Unidos, esperava.

Esse cenário caracterizou, cada vez mais, a perda da autonomia e da identidade das universidades brasileiras, as quais foram pautas de lutas tão intensamente travadas não somente por estudantes, ativistas e intelectuais, mas também, por brasileiros preocupados com o destino de nossa nação. Envoltos por esses ideais, encontravam-se vários pensadores genuinamente engajados na luta pelo melhoramento de nossa educação. Dentre eles, Álvaro Borges Vieira Pinto.

Vieira Pinto, nascido em 11 de novembro de 1909, no Rio de Janeiro, pode ser considerado um intelectual plural: professor, filósofo, pesquisador, tradutor e, além das áreas da educação, atuava também na medicina, na matemática, na demografia e na física. Embora sua obra não tenha atingido grande notoriedade na época, a consistência e importância de seus estudos fizeram com que Paulo Freire, seu contemporâneo e amigo, o chamasse de ‘seu mestre’, uma vez que a postura ideológica dos dois autores comungava do mesmo ideal, conforme nos relata Faveri (2014).

A despeito de ter sido graduado em Medicina, o marco inicial da produção de seus ideais se deu com a atividade docente, período em que aconteceu o prelúdio da construção do seu pensamento filosófico. Em 1949, permaneceu um ano na França, onde escreveu sua tese sobre Platão. Ao retornar ao Brasil, em 1950, apresentou a referida tese a uma banca brasileira, ato que lhe proporcionou a titularidade de professor

catedrático. Tornando-se apto a atuar como professor de História da Filosofia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo que, em relação à atuação, “chama atenção a unanimidade dos ex-alunos entrevistados sobre o brilhantismo do docente Vieira Pinto, tanto na clareza quanto na profundidade com que abordava os temas definidos em aula” (FAVERI, 2014, p. 96).

Intelectual sempre muito envolvido nas lutas de seu país, Vieira Pinto tinha uma posição em defesa do desenvolvimento autônomo do Brasil a partir de uma formação crítica e emancipatória. No início da década de 1960, quando publicou *A questão da Universidade* –que trata sobre os aspectos gerais que, segundo o autor, seriam primordiais para que houvesse uma verdadeira reforma universitária –, Vieira Pinto solicitou a Dermeval Saviani que fizesse a apresentação da obra. Na referida apresentação, Saviani comentou sobre o texto de Vieira Pinto como sendo “um libelo de certo modo violento ao elitismo, conservadorismo, arcaísmo e alienação das estruturas universitárias a serviço da dependência cultural imposta pelos interesses dos grupos que dominam economicamente e, por consequência, impõem seu poder ao conjunto da sociedade” (SAVIANI *apud* VIEIRA PINTO, 1986, p. 05).

Trata-se de um livro bastante desafiador para sua época, pois traz reflexões acerca da universidade, com duras críticas não só ao sistema dominante, mas também aos próprios docentes cujo trabalho pedagógico, de certa forma, alimentava os ideais dominantes. Vieira Pinto também exercia o papel de docência, logo, tinha muita propriedade ao fazer seus apontamentos, não só por analisar o processo, mas, principalmente, por fazer parte dele.

A fim de melhor nos apropriarmos das concepções de Vieira Pinto sobre a educação do país e qual a contribuição do autor para que se realizasse uma reforma universitária que fosse verdadeiramente brasileira, basearemos a pesquisa em alguns autores que se dedicaram a estudar a trajetória de Vieira Pinto, tais como Abreu (2005), Cortês (2006,) Penna (2011) e Faveri (2014).

A seguir, discorreremos sobre a intensa colaboração de Vieira Pinto no campo educacional através da atuação como membro docente universitário e diretor do ISEB, o qual possuía o pacto com o nacionalismo desenvolvimentista como lema.



### 2.2.1 Álvaro Vieira Pinto e sua atuação frente à direção do ISEB: a elaboração de um projeto nacional

Criado pelo Presidente da República, João Café Filho, em 1955, o ISEB era um órgão que possuía uma constituição muito heterogênea, uma vez que seus membros não comungavam dos mesmos posicionamentos teóricos e muito menos possuíam as mesmas opções políticas, como nos relata Cortês (2006). Mas a necessidade de se debater problemas nacionais que envolvessem a economia, a política e a sociedade em geral fez com que intelectuais de diferentes ordens se reunissem e trouxessem para dentro das universidades tais debates.

Abreu (2005), ao analisar a constituição do ISEB, relata que seu surgimento se deu pelo Ministério da Educação, o qual teria como função elaborar estudos e interpretações sobre o Brasil a fim de que se delimitasse um projeto de desenvolvimento nacional através das mais variadas ações, como seminários, cursos de curta ou longa duração, pesquisas, conferências e muitos livros publicados.

Durante seu curto tempo de existência, que perdurou por nove anos (1955 a 1964), o ISEB possuiu períodos distintos, elencados por Fáveri (2014) como três etapas fundamentais: a primeira foi registrada pelo esforço de alguns intelectuais em constituir o órgão ISEB, até sua efetiva criação; a segunda etapa englobou o período em que Roland Corbisier, ex-redator do jornal *O Estado de São Paulo*, atuou como diretor executivo; e a terceira, que se deu até a extinção do instituto, em 1964, foi marcada pela gestão de Álvaro Vieira Pinto como diretor executivo, uma vez que Roland Corbisier se afastou da direção do movimento para assumir o cargo de deputado estadual no Rio de Janeiro. Vieira Pinto foi convencido a aceitar o referido cargo, “isso depois de muita resistência e relutância, porque sua vontade era a de não aceitar” (FAVERI, 2014, p. 76). Esse é um detalhe importante para percebermos que as aspirações de Vieira Pinto não estavam ligadas à ostentação de cargo ou poder, sua luta era em favor de um país que tivesse uma universidade voltada também aos menos favorecidos economicamente ao invés de servir prioritariamente à sociedade elitizada.

Numa época em que jovens de diferentes segmentos sociais iam às ruas reivindicar ideais de liberdade, irmanados na luta de um futuro promissor, Vieira Pinto, conjuntamente a uma ala do ISEB – pois, como dissemos anteriormente, não havia homogeneidade –, atuava como a voz do Brasil letrado que fomentava as ideias de emancipação nacional através da consciência e da inclusão, principalmente, das “massas”,

termo muito utilizado por Vieira Pinto. Penna (2011, p. 94) nos diz que a

[...] relação centro versus periferia era percebida por Vieira Pinto a partir de uma abordagem que se circunscrevia aos mecanismos de alienação. Uma vez que despertada a consciência popular, estariam dadas as condições para que emergisse a energia que possuiria a faculdade de desalojar a hegemonia dos poderosos do concerto mundial. Impulso carregado de força capaz de remover todo e qualquer obstáculo que se impusesse à vontade geral de um povo determinado a fazer valer suas conquistas.

Em sua aula inaugural no ISEB, em 1959, Vieira Pinto trazia a necessidade de uma reflexão filosófica para a concretização de um projeto nacional com ideologias que estivessem engajadas na superação da dependência estrangeira, no qual era almejado que fosse possibilitado às massas elevar sua condição de vida para, assim, serem capazes de se tornarem agentes dirigentes também do processo de desenvolvimento (PENNA, 2011).

Percebemos, portanto, que todo o esforço do pensador Vieira Pinto frente à direção do ISEB foi pautado na luta para que a nação desse espaço ao seu legítimo representante: o povo. Assim, os Isebianos, ou seja, seus intelectuais, estariam fomentando a discussão de questões que fossem interessantes para a sociedade como um todo.

Os principais temas geradores que constituíam, na perspectiva de Álvaro Vieira Pinto, as concepções do ISEB são trazidos por Faveri (2014) como sendo o desenvolvimento como alternativa para superar condições impostas pelo subdesenvolvimento e o nacionalismo enquanto condição para construção de um Estado autônomo e de uma nação soberana. Todo esse movimento vinha de encontro a uma ala extremamente de direita e que, em março de 1964, através de um golpe, assumia a direção do país: era a instituição do governo militar. Com ele, veio a censura, o cerceamento da divulgação de ideias e, conseqüentemente, o encerramento das atividades isebianas.

Porém, enquanto teve espaço e voz, Vieira Pinto trabalhou para a construção de uma nação genuinamente do povo brasileiro. Intelectual e letrado como era, o filósofo sabia que um dos canais mais fortes e diretamente ligado às suas lutas era o campo da educação; por isso, reservou grande parte de sua trajetória à universidade, aos alunos e a

levantar questões que pudessem servir de estopim para a transformação do país, que tanto almejava.

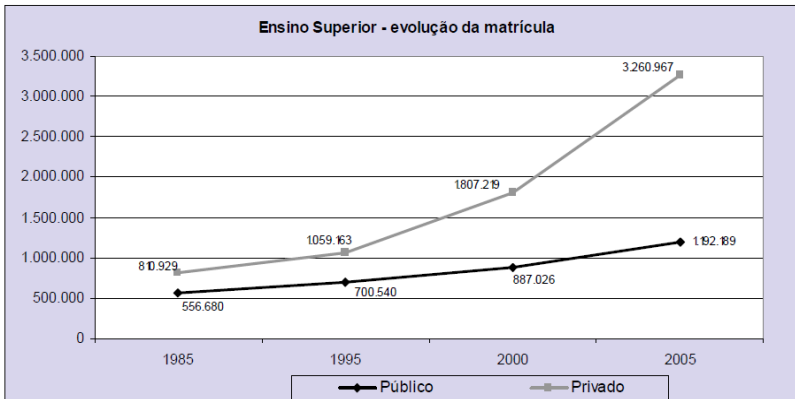
Podemos perceber que as aspirações por uma reforma universitária que viesse ao encontro das necessidades de todos os alunos – e não só de uma parte mais elitizada – deu-se através de uma luta que partiu não só de pessoas diretamente ligadas à universidade, mas, sim, da sociedade civil como um todo. Porém, para nossa constatação, foi a ação coercitiva do poder militar que formulou e instituiu a Lei 5544/68, demonstrando toda a força e poder de um grupo hegemônico. Assim, embora as lutas travadas por estudantes – as propostas apresentadas, dentre elas, as de Álvaro Vieira Pinto – tenham ocupado importante cenário nos discursos acerca da universidade, o que prevaleceu para a elaboração e promulgação da lei foram os anseios e as necessidades do capital, adaptando as instituições superiores às necessidades impostas pelo poder dominante.

A reforma universitária realizada pelo poder dominante tornou-se um marco no campo educacional. De tal forma que trouxe, ao estudante brasileiro, um retrocesso à educação, remetendo-nos a um panorama de “Brasil-colônia”, pois, mais uma vez, fomos subordinados aos desmandos; porém, não mais de um rei, mas, sim, dos ideais capitalistas ditados, principalmente, pelos americanos. Nos anos posteriores à reforma, muitos foram os indícios de que a legislação continuava a ratificar as tendências internacionais para a nossa educação, conforme será exposto a seguir.

### 2.3 DOIS IMPORTANTES INSTRUMENTOS JURÍDICOS APÓS A REFORMA DE 1968: CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A NOVA LBD DE 1996.

Nos anos subsequentes à reforma universitária de 1968, o país viveu uma intensa fase de crescimento do seu sistema de ensino superior. Na contramão dessa expansão, a universidade, timidamente, começou a ratificar a atividade de pesquisa e, paulatinamente, avançou em relação ao fortalecimento da extensão como movimento intrínseco do ensino superior. Vieira (2008) faz um interessante estudo sobre o crescimento de matrículas na universidade após a reforma, em um período de 20 anos (1985-2005), o qual é demonstrado no quadro abaixo:

Gráfico 1 - Evolução da matrícula no ensino superior.



Fonte: Vieira (2008, p. 11) .

Segundo Vieira (2008), houve um aumento substancial das matrículas no ensino superior durante o período analisado. Porém, se compararmos as matrículas do setor público às do setor privado, perceberemos que esse aumento foi muito mais significativo nesta última área de ensino, visto que, enquanto ela teve um aumento de 402%, o avanço público foi de 201%. O que nos mostra, com nitidez, uma política de expansão do setor privado do ensino, movimento que foi ao encontro das ideias previstas no Relatório Meira Matos, ou seja, a privatização do sistema educativo pela via do setor particular.

Conforme nos relata Sampaio (2000), essa proliferação acelerada do ensino superior privado foi apoiada pela nova legislação advinda com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Isso, no que tange ao princípio da autonomia das universidades, uma vez que abriu a possibilidade de criação e extinção de cursos na própria sede das privadas – sem necessariamente submeter ao controle de órgãos oficiais –, remanejando o número de vagas dos cursos oferecidos. Por um lado, essa facilidade oferecida à universidade beneficiou a instituição, visto que ela melhor pôde se adaptar às exigências e demandas do mercado e do público universitário, abrangendo, assim, um maior número de matrículas e, conseqüentemente, de rendimento financeiro. Ao mesmo tempo, foi atrativa para o governo, pois, simbolicamente, houve um maior fortalecimento do ensino superior: formalmente, essas universidades com fins lucrativos deixaram de se configurar como faculdades isoladas, oferecendo mais credibilidade às instituições superiores, aparentando maior êxito e fortalecimento da educação no

país. Na realidade, o que se viu foi o fortalecimento de uma universidade com aspecto de escola profissionalizante pautada no ensino tecnicista, em que a pesquisa pouco configurou como algo inseparável do ensino, muito embora, no artigo 207 da referida Constituição de 1988, estabeleceu-se, pelo menos a título de legislação, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Outro marco significativo para a educação superior foi a Lei 9.394, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já no início do texto, temos uma importante mudança mercadológica na visão de ensino:

Art 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III- capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, LDB, 1996).

Percebemos uma significativa alteração na gestão da educação a partir dessa Lei. Com ela, o Estado detém o controle e a gestão das políticas públicas através da avaliação da qualidade, entretanto, não amplia a oferta do ensino público, oportunizando a oferta de ensino superior à iniciativa privada.

Dentre os quinze artigos que envolvem o ensino superior, também chamamos a atenção para o Art. 44, inciso I, que abre a possibilidade de criação de cursos sequenciais por campos de saber com diferentes níveis de abrangência. Institui-se, então, a legalização de cursos de curta duração – em média, dois anos – voltados à formação de profissionais para o mercado de trabalho, num esforço de atualizar os currículos com as atuais necessidades do mercado.

A nova LDB de 1996 também traz uma forte estrutura de avaliação do rendimento escolar do ensino superior, sobre a qual Cury (1997, p. 11-12) afirma que “a nova lei inclui na sua letra e, de alguma maneira, no seu espírito, a educação como produto, insistindo na noção de qualidade [...] nesse sentido,

ela chama à cena o cidadão enquanto consumidor”. Isso acarreta diretamente num controle de resultado, deixando a universidade muito suscetível e dependente de fatos estanques que, na verdade, não refletem verdadeiramente o grau de aprendizagem de seus alunos; trazendo, novamente, à tona, a similaridade com a noção de empresa, de modo que todas as áreas são customizadas para medir a relação custo-benefício.

Percebemos que a legislação vem, no decorrer dos anos, complementando e ratificando, em alguns aspectos, os estudos feitos na década de 1960 para a reforma universitária, principalmente no que diz respeito à aproximação da universidade a aspectos da empresa privada. Essa, que já era a sugestão – e o direcionamento – do americano Rudolf Acton em 1966, indiscutivelmente, vem sendo implantada no Brasil através não só da legislação, mas também da nova ideologia do final do século passado e início do século XXI, na qual se deixa um aluno pensante em segundo plano e prioriza-se um repetidor de ideias técnicas que faz parte de um ensino instrumentalizador e mercadológico.

Veremos, a seguir, que essa mercantilização da educação superior, cujos reflexos são sentidos fortemente no Brasil de hoje, tem suas raízes no bojo do mundo neoliberal. Esse direcionamento que o ensino superior do país está novamente seguindo parte de “sugestões” de organismos internacionais para o “progresso” mundial da educação e, principalmente, para o incremento do lucro na economia intitulada como “globalizada”.

### **2.3.1 Processo de transformação da educação superior trazido pela economia neoliberal**

Dias (2002) discorre que a Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) na UNESCO, realizada em Paris, no ano de 1998, foi a oportunidade em que a comunidade acadêmica internacional e o governo de mais de 180 países decidiram manter o ensino superior como um bem público, contrariando as expectativas da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Ainda segundo Dias (2002), sorrateiramente, o secretariado da OMC, em conjunto com representantes de alguns governos que participavam da Declaração de Paris, criava manobras que pudessem transformar o ensino superior numa mercadoria a ser comercializada, buscando mecanismos que retirassem, dos estados nacionais, a soberania na decisão sobre ações que visassem formar cidadãos conscientes e responsáveis. Alguns dias antes da reunião em Paris, em 1998, a OMC elaborava um documento sobre serviços educacionais qualificados, o qual definia novas regras e princípios para o ensino superior que iam de encontro ao que era preparado para ser discutido pelos participantes da CMES:

No parágrafo 9 do documento, os autores afirmam que a educação é normalmente vista como um item de atribuição pública, frequentemente fornecida livre de encargos ou apreços que não refletem o custo de sua produção. Os gastos públicos permanecem, então, como a principal fonte de financiamento de muitos países. Com base em documento da organização para a Cooperação e o Desenvolvimento econômico (OCDE), a OMC avança na descrição do item, dizendo que a educação existe também como item de “atribuição privada”, com preços determinados livremente pelas instituições provedoras (DIAS, 2002, p. 40).

Através desse argumento, a OMC quis se valer de um atalho para justificar que, se as instituições particulares são tidas como provedoras de ensino, logo, esse bem – a educação – torna-se comercial, filho da globalização, devendo, então, submeter-se às regras da organização. Nota-se o esforço de manobra do secretariado da OMC em encontrar fundamentação para solidificar a ideia de educação como sendo de atribuição privada, para poder, assim, se apropriar da mais nova fonte promissora de riqueza, tornando a educação mais uma integradora do globalismo. Conforme relata Borja (2002, p. 22), “o ‘globalismo’ defende o fundamentalismo do mercado, a liberdade de comércio, [...] o desmantelamento do Estado, a ‘desregulamentação’ da economia, a soberania do capital, a uniformização dos costumes e a ‘macdonaldização’ do planeta”. Em relação à questão da OMC e da CMES, houve muitas divergências, diferentes pontos de vista e argumentos que estão em debate até os dias de hoje.

Para nossas reflexões, é relevante observar que todo esse esforço de se trazer à educação um aspecto mercadológico não é algo que pode ser considerado sem propósito ou circunscrito a determinado país. Viuse, na educação, uma excelente fonte de riqueza e de domínio e, a partir de então, o mundo desenfreado do capital vislumbrou uma dupla apropriação: “controlar a educação pode representar, em tempos de internet e de novas tecnologias, lucros fabulosos. Significa, também, o controle sobre as mentes, representa uma pá de cal no pouco que nos resta, nestes termos de globalização, de soberania aos Estados nacionais” (DIAS, 2002, p. 35).

Todo esse esforço em transformar a educação – fazer com que deixe de ser um direito e se torne uma mercadoria –, como vimos, nasce de um projeto histórico e mundial e reflete diferentemente em cada país, tendo em vista que as nações não são homogêneas. No Brasil, por sermos um país historicamente desigual, todos os fatores que envolvem o poder de compra são muito facilmente explorados por um pequeno grupo que detém o arbítrio financeiro e que se solidifica economicamente cada vez mais.

Um ano antes da reunião de Paris, em 1997, já sentindo o intenso movimento mundial de privatização do ensino, a economia brasileira vivia grande instabilidade com a desregulação e flexibilização das relações de trabalho e também com a privatização dos sistemas de seguridade social. Sofrendo pressões de todos os lados, principalmente do Banco Mundial e do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), o Ministro da Educação do Brasil, Sr. Paulo Renato de Souza, ex-vice-diretor do BID em Washington, através de suas políticas de redução de gastos, congelou os salários e pouco investiu nas instituições federais de ensino superior por dois mandatos presidenciais (1995-2002). Todo esse cenário foi propício para que, em 1997, fossem aprovados dois decretos – o 2.207 e o 2.306 – que autorizaram a abertura do mercado para Instituições de Ensino Superior privadas no país. Foi quando as quatro primeiras empresas educacionais brasileiras abriram capital na bolsa de valores, sendo elas: Kroton (Pitágoras), Estácio, Anhanguera e Sistema Educacional Brasileiro SEB ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus (SGUISSARDI, 2015).

O êxito do negócio educacional foi tão vultoso que assumiu grandes proporções na bolsa de valores, ultrapassando percentualmente os lucros de empresas renomadas da época, conforme nos aponta Sguissardi (2015, p. 870):

De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo,



enquanto o Ibovespa (Índice do total de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETRA4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações.

Com base em todo esse movimento, a década de 1990 foi marcada pela mercantilização da educação superior. Com a voracidade do capital e em face de uma acirrada concorrência, as empresas educacionais centraram seus esforços na adoção de novas estratégias para a busca de “clientes”, o que gerou a oferta de modalidades de ensino com diferenciações em virtude da demanda e do contexto local, instituindo modalidades de ensino com menor prestígio acadêmico, porém, adaptadas ao gosto e à capacidade de pagamento de cada “cliente”.

O ensino transformado em mercadoria, conforme nos relata Cruz e Paula (2015), está comprometendo os princípios fundamentais da educação, que são a emancipação do ser e a formação crítica. Para os autores, a luta desenfreada pelo lucro produz um ensino aligeirado, cada vez mais voltado ao mercado de trabalho, e o resultado é uma certificação vazia.

A escolha programática da grande maioria dos cursos de educação superior, trazida por essa nova vertente de educação, orienta para os negócios. Dessa maneira, os conhecimentos adquiridos precisam ser diretamente aplicáveis e relevantes ao trabalho. Os docentes desse modelo não apresentam a necessidade da pesquisa e nem se cria a expectativa de serviço à comunidade, tudo é em função do lucro a partir da ideia pragmática de suprir o mercado de trabalho. Podemos dizer que este é o slogan central da educação superior mercantilizada dos dias atuais: “Acesso-Facilidade-Rapidez = Êxito Profissional”.

Para melhor entendermos como essa concepção de educação, pautada na prática do fazer e na mercantilização, vem sendo absorvida pela educação superior acadêmica, cabe-nos verificar sua constituição, seus objetivos e para qual finalidade foi criada, temas tratados no capítulo seguinte.

### 3 UNIVERSIDADE CORPORATIVA: CONTEXTO HISTÓRICO DE SEU SURGIMENTO

Um intenso movimento gerado por pequenas e grandes empresas, iniciado na década de 1950, nos Estados Unidos, tinha, como norte, a formação de grupos de trabalho para ensinar e direcionar seus trabalhadores profissionais, focando todos os esforços na atividade e nos meios de produção da própria empresa. Jeanne Meister, através de estudos de consultorias realizadas em empresas americanas, aperfeiçoou programas de aprendizagem, projeção e planejamento – público-alvo – pautada num princípio que a autora chamaria de educação corporativa. No decorrer dos anos, a técnica foi aprimorada, estruturada e começaram a surgir as primeiras Universidades Corporativas (UC). Meister publicou o livro balizador desse conceito, *Educação Corporativa – A gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas*, no qual conceitua a educação corporativa como um instrumento-chave de mudança cultural para o aprimoramento educacional dentro da empresa, cujo objetivo é “sustentar a vantagem competitiva inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional” (1999, p. 19).

A partir dessa premissa apresentada por Meister, solidifica-se a Universidade Corporativa (UC), com o intuito de qualificar o empregado às exigências de sua função, visando atender às necessidades de seu cargo, contribuindo para o desenvolvimento da empresa, o qual, segundo a autora, torna-se parte integrante, por participar de seu processo de construção e aperfeiçoamento.

Meister (1999) cita algumas empresas como sendo precursoras da implantação da UC no mundo, como a Motorola University, a General Electric Crotonville, a Disney University, entre outras. Segundo a autora, o sucesso do resultado da implantação é grande, o que justificaria, desde sua criação, na década de 1950 até 1985, um aumento de cerca de 400 UC, sendo que, no início do século XXI, esse número estava próximo de 2000.

Aqui, abrimos um parêntese para fazermos relação com o que vinha sendo importado, em termos de educação, dos Estados Unidos para o Brasil na década de 1950. Nesse período, os técnicos da USAID, através de seus relatórios, já traziam a tendência da escola como empresa, como vimos no primeiro capítulo. Dessa maneira, torna-se mais claro o porquê de uma inclinação tão enfática dos americanos em fazer, de nossa universidade, uma relação cliente-empresa, uma vez que, naquele país, iniciava-se o desenvolvimento do pensamento da educação

corporativa como forma de obtenção de crescimento – êxito – tanto empresarial quanto financeiro.

A inovação sugerida por Meister seria uma proposta proativa: deixar de apresentar apenas cursos e treinamentos isolados aos funcionários para, então, estabelecer atividades contínuas que imprimissem, nos colaboradores, os objetivos da organização através de programas de capacitação. A universidade corporativa é conceituada por Meister como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (1999, p. 29). A autora se utiliza do termo “universidade” para criar uma metáfora com a universidade acadêmica. Em seu funcionamento apresentado, o objetivo seria proporcionar a preparação para a carreira e o sucesso no êxito do trabalho aos colaboradores, participantes e patrocinadores.

### 3.1 PRINCÍPIOS DO MODELO DE UNIVERSIDADE CORPORATIVA

As universidades corporativas possuem especificidades muito peculiares que variam de acordo com o ramo de trabalho e finalidade de cada empresa. Entretanto, para que se chegue ao sucesso do aprendizado permanente dentro das instituições – que é a meta fundamental desta política –, Meister (1999) elenca alguns objetivos e princípios que devem ser comuns a todas as universidades corporativas, por serem a base do poder de mobilização dos funcionários para se obter trabalho de altíssima qualidade, necessário para que as empresas tenham sucesso no mercado global:

*1) Oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões mais importantes da organização – As competências e vinculações da aprendizagem devem estar diretamente ligadas às estratégias da empresa. O cerne na empresa passa a ser o funcionário bem preparado, qualificado e totalmente ajustado aos ideais de sua corporação. O mundo, cada vez mais globalizado, variável, exige colaboradores com alto nível técnico e proativos: “assim como as equipes esportivas recrutam os melhores atletas agressivamente, as organizações empresariais no futuro competirão agressivamente pelos melhores talentos” (ZUCKERMAN, 1995 apud MEISTER, 2009, p. 31).*

*2) Considerar o modelo de universidade corporativa como um processo e não como um espaço físico destinado à aprendizagem – Não obstante algumas universidades corporativas ainda terem um espaço*

físico para sua realização, esse não é o foco, uma vez que o objetivo final é a criação do processo de aprendizagem. Por isso, não se trata de um curso com início, meio e fim, como geralmente acontece nas universidades tradicionais de ensino. A aprendizagem é contínua, a busca pelo conhecimento tem que ser diária – o que dificulta a saída do posto de trabalho. Assim, ao invés de o funcionário ir até a universidade para se capacitar, a universidade vem até ele através, principalmente, de cursos à distância. Segundo Meister, isso faz com que desperte, no colaborador, o comprometimento e o acesso a uma aprendizagem constante, uma vez que está disponível a todos sem a necessidade de deslocamento. Com isso, vê-se algumas vantagens: facilidade no acesso, garantia de que todos estão recebendo o mesmo conteúdo e, embora a autora não cite diretamente, sabemos que os custos são bastantes suprimidos – pois, dessa maneira, não há deslocamento do funcionário nem necessidade de se manter um local fixo, o que oneraria a empresa.

3) *Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas* – Enquanto os funcionários desenvolvem a cidadania corporativa, eles estão incorporando os valores, as crenças e a cultura da empresa; o que engloba todos os níveis hierárquicos, fazendo com que se envolvam no processo e, dessa maneira, sentindo-se parte integrante e importante da engrenagem do negócio. Na estrutura conceitual, é dada a oportunidade de o colaborador informar-se de aspectos importantes da empresa da qual faz parte, como, por exemplo, quem são seus principais clientes, fornecedores, quais as características do produto que é o carro-chefe da empresa, como agem seus principais concorrentes, como cada colaborador pode agir de maneira a vir a contribuir para melhorar a logística, os resultados da empresa e, conseqüentemente, seus próprios resultados. Ao estabelecer competências básicas aos funcionários, o sistema corporativo está gerando uma espécie de currículo que cria uma sistemática de como aprender, criar alternativas de soluções de conflitos, como ser proativo e como conhecer a estrutura do negócio, criando, para si, uma espécie de gerenciamento de soluções de conflitos e liderança.

4) *Treinar a cadeia de valores e parceiros, inclusive clientes, distribuidores e fornecedores de produtos terceirizados* – esse aspecto proporciona à empresa um treinamento amplo. Quando todos os membros vitais da cadeia comungam a visão, os valores, a missão e as metas, ela passa a ter vantagem competitiva sobre seus concorrentes, pois está mais preparada para atingir seus objetivos empresariais. A combinação de um foco interno com o externo da corporação faz com que os laços se estreitem, formando uma verdadeira parceria na qual

todos estão alinhados num mesmo fim.

5) *Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem* – é dada ênfase a novos métodos de aprendizagem, criando um verdadeiro laboratório de instrução. O treinamento é mais do que transferência de novas informações por parte de um único instrutor, mas serve para que cada um agregue modos de como melhorar sua produtividade, sempre difundindo isso a outros colegas. Além disso, inclui-se nesse tópico o uso das mais variadas tecnologias, como a intranet, o satélite e a multimídia, para expandir continuamente a capacidade de organização para instruir seu quadro.

6) *Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado* – esse método serve para aproximar líderes do alto escalão dos funcionários cujas funções são menos exigidas. Essa estratégia incentiva todos os funcionários a crescerem com a empresa, pois a proximidade desperta, no colaborador, o senso de pertencimento e mostra a real possibilidade de crescimento na carreira, pois passam a ser vistos os exemplos concretos de ascensão profissional. Ao mesmo tempo, gerentes e executivos ficam cada vez mais a par de seus negócios, pois, estando constantemente em contato com seus funcionários, recebem feedbacks, ficando sempre aptos a operar naquilo que está em desacordo com a visão da empresa.

7) *Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos* –

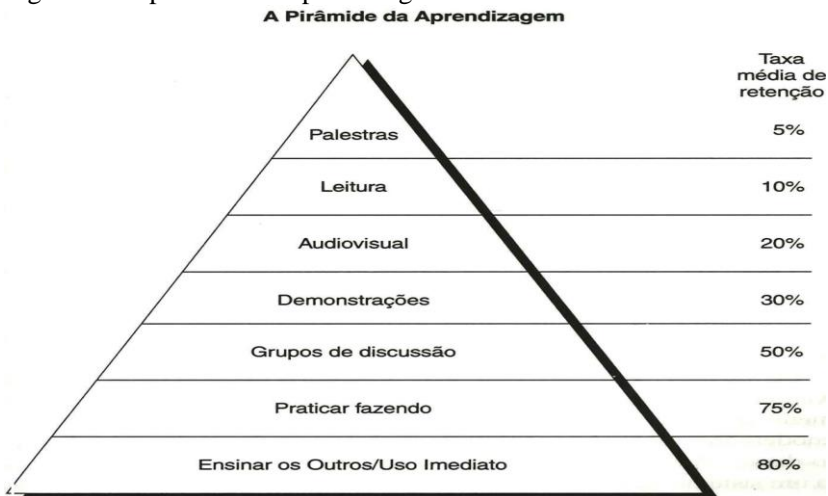
muda-se o foco de análise, deixa-se a medida de investimentos em segundo plano – como números de dias, horas do aluno – para adotar um média de resultados: o investimento está servindo para cumprir a estratégia comercial da empresa. Não se trata de gastos, mas, sim, de investimentos com alto índice de probabilidade de retorno. Assim, Meister (1999, p. 56) propõe três perguntas a serem feitas para fazer a avaliação dos resultados:

1. Que impacto provocamos no nosso capital humano em termos de manutenção, satisfação e inovação dos funcionários?
2. Que impacto provocamos em nossos clientes, internos e externos, em termos de manutenção, satisfação e metas empresariais atingidas?
3. Que impactos provocamos em termos de estratégias e metas empresariais atingidas?

8) *Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados* – essa competência oferece ao cliente muito mais do que apenas a qualidade técnica da empresa, “o desafio é criar um ambiente de aprendizagem no qual todo funcionário e todo elemento do sistema comercial da empresa compreendam a importância da aprendizagem contínua vinculada a metas empresariais” (MEISTER, 1999, p. 59). A técnica serve para surpreender o cliente; vai muito além de o simples fazer, chegando à proposição de soluções diferenciadas, a ver e a ouvir o que está acontecendo no mundo ao seu redor, e isso faz com que tenha vantagem competitiva sobre seu concorrente, que está fixado apenas num único ponto. Esse processo envolve *workouts*, seminários e consultoria em produtividade. Tudo para surpreender, trazer o novo, soluções para problemas que ainda estão por vir.

Abaixo, segue figura que traz um panorama de como se dá a aprendizagem numa universidade corporativa.

Figura 1 - A pirâmide da aprendizagem



Cortesia do NTL Institute for Applied Behavioral Sciences

Fonte: MEISTER (1999, p. 37).

Com essa pirâmide, temos a base de entendimento e de atuação da universidade corporativa. Ao analisá-la, fica evidente que o conhecimento se adquire na troca, no aprender fazendo, na prática, com a utilização palpável do conhecimento. Segundo Eboli (2005), a

universidade corporativa tem, como objetivo principal, deixar para trás as habilidades individuais e pautar na coletividade das competências do negócio. Dessa maneira, enxergar primeiramente o futuro deixa de ser atividade exclusiva do alto escalão da empresa – diretores, superintendentes – e passa a ser tarefa acessível a todos, num sistema de troca em que se privilegiam muito mais o fazer e o como fazer do que a capacidade intelectual de alguns. A leitura e o conhecimento acadêmico dão espaço aos processos chamados por Meister (1999) de inovadores de aprendizagem. Neles, as melhores práticas são compartilhadas, novas qualificações são adquiridas pelo contato com o outro e o conhecimento é transferido para toda a organização. Constitui-se um novo modelo de atuação em que a teoria do mundo acadêmico cede espaço à prática do mundo real, trazida por profissionais ligados com a filosofia da empresa, direcionando os funcionários a seguirem uma mesma ideologia, ou seja, todos “falando a mesma língua”.

Importante salientar que esse mundo real e prático no interior das corporações não mais representaria aquele sistema apenas de repetição e pura transmissão de afazeres – como se via nas esteiras das fábricas do início do século passado. A universidade corporativa veio justamente em oposição a essa atividade puramente mecanicista. Cada vez se solidificou mais a ideia de um movimento de aperfeiçoamento dos Departamentos de Treinamento (T&D), evoluindo para uma educação profissional pautada na mundialização do capital, numa gestão flexível, com uma produção enxuta, trazida por um novo elemento ideológico: que é o espírito do toyotismo que vem como uma espécie de aperfeiçoamento do antigo taylorismo/fordismo, tão amplamente difundido na Revolução Industrial, mas, de certa forma, ultrapassado para o sistema capitalista do mundo atual.

### 3.2 EVOLUÇÃO DE UM SISTEMA TAYLORISTA/FORDISTA PARA UMA GESTÃO FLEXÍVEL – TOYOTISMO

Uma drástica mudança no cenário econômico do século passado facilitou a implantação do modelo universidade corporativa. Foi a transição do sistema taylorista/fordista, de Frederick Taylor e Henry Ford, baseado na produção em série, em que a repetição do trabalho e a reprodução do conhecimento eram garantias a um profissional estável, para um sistema que segundo Harvey (2012), se apoia na flexibilização dos processos para o mercado de trabalho, direcionando-os aos produtos e padrões específicos de consumo àquele fim. Nessa gestão flexível, há uma descentralização e diminuição dos níveis hierárquicos –

autodireção, cargos mutáveis, tarefas complexas desempenhadas em equipes. Surge também uma maior interação entre funcionários, das mais variadas categorias, buscando sempre flexibilidade, adaptação e eficácia. Estruturas verticalizadas e centralizadas dão lugar a estruturas mais abrangentes e descentralizadas.

Como a rigidez do modelo taylorista-fordista, que se baseava na organização científica do trabalho em série, não mais se demonstrava capaz de assegurar a sobrevivência do capitalismo, desenvolveu-se o Toyotismo<sup>5</sup> como a maior expressão da gestão flexível. Coriat (1994) nos aponta para o elemento subjetivo do toyotismo, ou seja, ele tenta capturar a subjetividade do trabalho através de amplas inovações organizacionais, pautadas na polivalência do trabalhador, no trabalho em equipe, nas iniciativas de envolvimento do funcionário e na sua inserção engajada no processo produtivo. Em suma, é a manipulação do consentimento do trabalho pela produção do capital.

Segundo Dias (2002, p. 247), o toyotismo “opera a articulação hábil da ‘força’ [...] com a ‘persuasão’ – remunerações flexíveis ligadas a desempenho individual e trabalho em equipe e intensa propaganda ideológica”. Exige-se, cada vez mais, no mundo corporativo, a formação do trabalhador-gestor, funcionário informado, dinâmico, participante, que conhece os ideais de sua empresa e que, com sua eficácia e direcionamento – que vão sempre ao encontro das expectativas da empresa – trabalha pelo crescimento da instituição a qual pertence e, conseqüentemente, para o seu próprio aperfeiçoamento, criando, assim, uma linha de trabalho uniforme entre os ideais da empresa e o que se espera de seus colaboradores.

Eboli (1999a) relata que esse novo sistema empresarial, descentralizado e horizontal, exige das pessoas envolvidas, em todos os níveis hierárquicos, aprendizagem contínua e uma postura direcionada ao autodesenvolvimento. Ou seja, as pessoas têm de estar abertas a aprender das mais diversas maneiras, não apenas com o movimento

---

<sup>5</sup> O Toyotismo representou o modelo de expansão do capitalismo no Japão após a II Guerra Mundial. Segundo Ohno (1997) ao liberar para a linha de montagem somente a quantidade de produtos necessários, no momento certo, conforme a demanda do cliente, cria-se uma gestão flexível capaz de regular todo o fluxo do processo produtivo. Deixa-se de pensar na produção em série, para migrar a uma produção individualizada, caracterizada para cada mercado. É a expressão inovadora de intensificação de lucros através de uma gestão flexível para a customização da produção e do emprego de tecnologia de ponta e da microeletrônica.



repetitivo, como era no sistema taylorista-fordista, mas com capacidade de pensar, decidir e executar tarefas de uma maneira que vai ao encontro das expectativas e do direcionamento para o êxito da empresa.

Para desenvolver esse novo perfil, as empresas precisarão implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição do conhecimento técnico e instrumental. Essas tendências apontam para um novo aspecto na criação de vantagem competitiva sustentável: o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento dos seus colaboradores. Emerge assim a ideia de Universidade Corporativa como eficaz veículo para o alinhamento e desenvolvimento dos talentos humanos de acordo com as estratégias empresariais (EBOLI, 1999a, p. 2).

Se, por um lado, essa nova roupagem de organização proporciona certo grau de autonomia aos funcionários, por outro, exige também um novo perfil de trabalhador, com determinadas competências antes não essenciais para o sucesso do negócio – como, por exemplo, capacidade de adaptação com alta rapidez ao mercado competitivo, busca incessante de qualidade e excelência no trabalho realizado –, tornando, assim, o capital humano uma das principais vantagens competitivas das empresas.

Estes novos modelos de gestão de empresa, de pessoas e da educação corporativa mobilizam os aspectos subjetivos do trabalho, envolvendo a cultura, os valores, o coração e a mente dos funcionários num processo de aprendizado contínuo capaz de liberar a força criativa de cada um projetada para atingir os resultados desejados pela organização, ou seja, para defender os interesses do capital, manter sua competitividade no mercado e garantir seu lucro e sobrevivência, ao concentrar a inteligência, a emoção e a energia dos empregados nas estratégias empresariais (BRITO, 2005, p. 18).

Partindo do princípio de que as pessoas não são todas iguais, o

mundo corporativo tem agido como instrumento mediador. Apresenta as políticas, ideologias e interesses econômicos da empresa para, a partir de uma perspectiva polivalente, multifuncional, extrair o que cada um tem para melhor oferecer: aspectos técnicos, comportamentais, emocionais, culturais. A partir daí, obtém uma formação homogeneizadora de seus colaboradores, ou seja, cada qual doa o que tem de melhor, alinhado ao desenvolvimento estratégico da empresa, para que todos obtenham sucesso no empreendimento.

Meister (1999) também aborda o assunto dizendo que o conceito de trabalho está sofrendo mudanças quando comparado ao panorama empresarial dos anos de 1950-1960 para o século XXI. Para a autora, formou-se uma nova organização, com menos fronteiras, mais ambigüidade e com comunicação mais aberta entre a empresa e seus funcionários, fornecedores e clientes. Não existe mais a pirâmide em que os pensadores estavam no topo e os fazedores na base. As corporações estão, segundo Meister, mais planas, enxutas e com decisões mais descentralizadas. A organização do novo século deve valorizar o trabalho em equipe em detrimento do individual, priorizar mercados globais em detrimento do doméstico, vislumbrar as necessidades do cliente, criando um elo de confiança ao invés do lucro no curto prazo. A educação corporativa cada vez mais agregará valor ao capital humano, por entender que é através dele que se obtém o êxito empresarial.

Abaixo, segue um quadro comparativo elaborado por Meister sobre o modelo antigo e o novo modelo de gestão flexível:

Figura 2 - A organização em transição

<b>A Organização em Transição</b>	
<b>Modelo Antigo</b>	<b>Protótipo do Século Vinte e Um</b>
Hierarquia	<b>Organização</b> Rede de Parcerias & Alianças
Desenvolver a Maneira Atual de Fazer Negócios	<b>Missão</b> Criar Mudanças com Valor Agregado
Autocrática	<b>Liderança</b> Inspiradora
Domésticos	<b>Mercados</b> Globais
Custo	<b>Vantagem</b> Tempo
Ferramentas para Desenvolver a Mente	<b>Tecnologia</b> Ferramentas para Desenvolver a Colaboração
Homogênea	<b>Força de Trabalho</b> Diversa
Funções de Trabalho Separadas	<b>Processo de Trabalho</b> Equipes de Trabalho Interfuncionais
Segurança	<b>Expectativas do Funcionário</b> Desenvolvimento Pessoal
Tarefa das Instituições de Ensino Superior	<b>Educação &amp; Treinamento</b> América Corporativa mais um Leque de Empresas Educacionais com Fins Lucrativos

© 1997 Corporate University Xchange, Inc.

Fonte: Meister (1999, p. 3).

### 3.3 IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA NO BRASIL

Sabe-se que a realidade do mundo corporativo se transformou. Nada mais é estanque, as mudanças são de extrema rapidez e muito voláteis. Partindo desse pressuposto, viu-se também a necessidade de trazer esse novo modelo de universidade para o Brasil. A universidade corporativa surge, no país, como uma tentativa de adaptar a educação corporativa de empresas nacionais aos moldes das americanas. Segundo Eboli (1999b), está acontecendo a aderência desse modelo de educação empresarial à medida que as corporações sentem a necessidade de se adaptar e de “repensar seus tradicionais centros de T&D, de modo que possam contribuir, com a eficácia e o sucesso da estratégia comercial, agregando valor ao resultado do negócio” (EBOLI, 1999b, p. 5).

Para Vergara (2000), a Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através dos seus artigos 39, 40 e 41, oferece subsídios para abertura de universidades corporativas no Brasil. O artigo 39 menciona que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao

permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. No art. 40, encontramos informações sobre a educação profissional que “será desenvolvida em articulação com o ensino regular (fundamental, médio e regular) ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Esses artigos reforçam a iniciativa de se ter variados planejamentos para o direcionamento de ações voltadas à prática profissional, não apenas aqueles já ofertados pelas instituições regulares de ensino.

Vergara (2000) ainda vai além, dizendo que o artigo 41 da referida LDB abre espaço à possibilidade do aproveitamento da validação de créditos de disciplinas cursadas na universidade corporativa por universidades que a autora intitula de ‘tradicionais’: art. 41 “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de validação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Obviamente que, para que isso se realize, a instituição do curso original deverá estar devidamente cadastrada junto ao MEC, mas o relevante, aqui, é apresentar as possibilidades e mostrar como, também através do aparato jurídico, a universidade corporativa está adquirindo espaço e se corporificando na estrutura educacional brasileira.

No Brasil, segundo Eboli (2004), as primeiras UCs surgiram na década de 1990. As organizações sentiram necessidade, com a efervescência do mundo globalizado, de investirem na qualificação de seus colaboradores através de um ensino contínuo para gerar um diferencial competitivo para a empresa. Porém, ao falar de universidade corporativa no Brasil, Alperstedt (2001) diz que, apesar de incipientes, elas estão se propagando a passos largos. A preocupação apresentada pelo autor é que o uso do termo “**universidade corporativa** parece estar na **moda**, muitas instituições estão batizando com esse nome os seus antigos departamentos de treinamento, sem imputar-lhes atividades diferenciadoras, que justifiquem a mudança de nome” (ALPERSTEDT, 2001, p. 162). Esse é um agravante que pode vir a trazer à universidade corporativa brasileira menos credibilidade, uma vez que inexistente órgão que fiscalize ou que proporcione aval para funcionamento e tal titulação.

Por outro lado, Eboli (1999b) apresenta uma relação de empresas muito bem conceituadas no Brasil que, hoje, possuem sua própria universidade corporativa, instaladas a partir do modelo de Meister. Embora muitas dessas empresas sejam oriundas de países estrangeiros, seu modelo de universidade corporativa abrange também o público brasileiro. Segundo a autora, estima-se que existam cerca de 100

universidades corporativas no país. Algumas delas:

Abril, Accor, Albert Eistein, Alcatel, Alcoa, Algar, Ambev, Amil, Banco do Brasil, Banco Itaú, BankBoston, BIC, BNDES, Brasken, Bristol & Myers & Squip, Carrefour, CAIXA, Citigroup, CVRD, Companhia Vale do Rio Doce, Correios, Datasul, Elektro, Eletronorte, Elevar, Elma Chips, Embasa, Embraer, Embratel, Faccini, Fiat, Ford, Globo, GM, GVT, Habib's, IBM, Illy Café, Inepar, Leader Magazine, Martins Distribuidora, McDonald's, Metrô- SP, Microsiga, Motorola, Natura Nestlé, Oracle, Orbitall, Origin, Petrobrás, Previdência, Real ABN AmroBank, Redebahia, Renner, Sabesp, Sadia, Secovi, Seara, Siemens, Softway, Souza Cruz, Syngenta, Tam, Telemar, Tigre, Transportadora Americana, Ultragaz, Unibanco, Unimed, Unisys, Vallé, Visa, Volkswagem, Xeros, dentre outras (EBOLI, 1999, p. 7)

### **3.3.1 Pressupostos para a implementação de uma Universidade Corporativa**

Embora, no Brasil, a ideia de educação corporativa ainda seja muito nova, já temos alguns autores se dedicando a esse estudo. Eboli (2004), uma das principais pesquisadoras sobre o tema no país, ao abordar sobre a implantação desse modelo de universidade em empresas, aponta sete princípios do sucesso da educação corporativa:

1) **Competitividade:** uma alternativa para desenvolver o capital intelectual dos colaboradores é através da valorização da educação. Ao se investir em formação educacional, está se criando um fator de diferenciação em relação aos concorrentes. Assim, amplia-se a capacidade de competição e aumenta-se o valor de mercado, pois o capital humano passa a também ter mais valor. Através do desenvolvimento das competências empresariais e técnicas, busca-se continuamente elevar o patamar de competitividade.

2) **Perpetuidade:** a educação é um processo baseado na transmissão da herança cultural. Dessa maneira, não deve ser vista somente pela ótica de desenvolvimento do potencial intelectual, físico, espiritual e estético. O processo de formação exerce influência intencional e sistêmica, com o propósito de formação de um modelo

mental capaz de conservar, transmitir, disseminar, reproduzir ou até mesmo transformar as crenças e valores organizacionais para perpetuar a existência da empresa.

3) Conectividade: ao se estabelecer conexões, redes de aprendizagem, intensifica-se a comunicação empresarial e solidifica-se a interação para ampliar a quantidade e qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo (fornecedores, distribuidores, clientes, comunidade) da organização, facilitando a possibilidade de compartilhamento e propagação dos conhecimentos organizacionais considerados importantes para o negócio.

4) Disponibilidade: oferecer condições para que os colaboradores possam realizar a aprendizagem “a qualquer hora e em qualquer lugar”, facilitando o acesso, oportunizando a otimização do tempo, com recursos educacionais de fácil uso e estimulando o colaborador a ser responsável pelo processo de seu aprendizado que passa a ser contínuo e de autodesenvolvimento.

5) Cidadania: através de uma postura ética e socialmente responsável, estimula-se o exercício da cidadania individual e corporativa e da construção social do conhecimento organizacional. Através dessa possibilidade, os sujeitos tornam-se capazes de refletirem criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e de modificá-la continuamente. A cadeia de agregação de valor engloba, assim, colaboradores e empresa, imprimindo qualidade superior na relação de aprendizagem.

6) Parceria: a tarefa de se estabelecer relações de parceria é bastante complexa e audaciosa, principalmente porque essas parcerias não devem acontecer somente no âmbito interno do negócio. Ela deve se expandir até o público externo, não perdendo o foco de desenvolver continuamente as competências críticas dos colaboradores, em um intenso ritmo, requerido atualmente no mundo dos (desses) negócios. Para melhor entendimento, devem-se diferenciar as parcerias internas das externas. As parcerias internas constituem a relação dos líderes e gestores para com o grupo por eles comandados. Assim, envolvem-se e responsabilizam-se, exercendo o papel de educador, formador e orientador no cotidiano de trabalho. Tornam-se lideranças educadoras e são basilares no modelo de comportamento que deve ser seguido e buscado pelos demais colaboradores da empresa. As parcerias externas são obtidas através de aproximações com universidades, instituições de nível superior ou até mesmo clientes e fornecedores. São meios externos que agregam competência intelectual e valor às ações e aos programas educacionais corporativos, estando ancoradas numa concepção comum

sobre as necessidades de qualificação da força de trabalho.

7) Sustentabilidade: verifica-se a necessidade de buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autosustentável, criando um centro gerador de resultados para a empresa. Ao realizar essa ação, além de buscar agregar valor ao negócio, diminuem as vulnerabilidades do projeto de educação corporativa e ainda se viabiliza um sistema de educação estratégico, contínuo e satisfatório para o negócio.

Figura 3 - Os 7 princípios do sucesso  
**OS 7 PRINCÍPIOS DE SUCESSO**



Fonte: Eboli (2004, p.45).

Eboli (2004) complementa que o êxito na implantação dos sete princípios de sucesso da educação corporativa depende da qualidade de pensamento de seus idealizadores. Para o bom resultado na implantação de um sistema de educação corporativo na empresa, é essencial conhecer, mapear e associar cada princípio acima descrito com a prática específica de cada corporação, além de estabelecer conexões e aprimorar com a realidade de cada negócio.

Ainda no que tange à construção da universidade corporativa, existem alguns elementos que são considerados basilares, um deles é a geração do conhecimento, que está diretamente ligada à troca de experiências entre o grande grupo da organização. Fleury e Fleury (2004) apresentam três etapas para o melhor gerenciamento do

conhecimento:

1) Aquisição de conhecimento através de processos proativos: através da experimentação e socialização, motiva-se a busca pela expansão de horizontes, que proporciona a inovação necessária à criação de metodologias capazes de gerar o melhoramento na atividade profissional.

2) Disseminação, que se dará através de variadas maneiras:

- Comunicação e circulação do conhecimento: ideias compartilhadas coletivamente;
- Treinamento: forma de transmitir o processo de aprendizagem, porém, proporcionando abertura para contribuições;
- Rotação de pessoas: possibilita que o empregado sinta empatia ao vivenciar situações de trabalho a partir de diferentes posições setoriais;
- Trabalho em equipes diversas: variados espaços físicos e culturais proporcionam maior alcance para novas propostas e soluções de problemas;

3) Construção da memória: ao circular por diferentes setores com as mais variadas situações, o colaborador passa a ter um arquivo de memória que pode vir a ser utilizado em momentos oportunos, possibilitando sugestões para a resolução de conflitos.

Depois de se entender qual a base da educação corporativa, Eboli (2004, p. 51) estabelece etapas básicas para a implantação de universidade Corporativa, que são enumeradas da seguinte maneira:

- definir o que é crítico para o sucesso;
- identificar as competências essenciais, organizacionais e humanas;
- alinhar o sistema de educação às estratégias;
- envolver a alta administração com o processo de aprendizagem;
- definir o público-alvo;
- desenhar programas adequados e avaliar e ajustar os programas existentes;
- avaliar a tecnologia de educação disponível;
- implementar os programas e criar um cotidiano de trabalho propício
- criar um sistema eficaz de avaliação dos resultados obtidos com os investimentos em treinamento.



As etapas básicas acima descritas formarão o ponto de partida, ou seja, o planejamento estrutural, para, posteriormente, se concretizar a educação corporativa dentro da organização. Para Eboli (1999a), as empresas que aderem ao modelo de universidade corporativa têm mais chances de entrever o futuro por estarem mais bem preparadas ao fortalecer um sistema que desenvolve os talentos humanos tendo como base princípios modernos de um modelo educacional que proporciona mais competitividade e êxito nos resultados. Dessa maneira, segundo a autora, a universidade corporativa, cada dia mais, está se destacando como um sistema alinhado às estratégias do negócio que desenvolve pessoas e as transforma em talentos humanos, gerando uma grande e poderosa fonte de vantagem competitiva que pode levar a empresa a altos patamares de desenvolvimento.

Pode-se dizer, portanto, que o capital intelectual é basilar para a universidade corporativa e que, nesse caso, torna-se um importante ponto em comum entre as duas concepções de universidade estudadas. O próximo capítulo aprofundará a relação entre a educação e o desenvolvimento do capital intelectual, em particular, a partir dos estudos críticos de Álvaro Vieira Pinto e sua concepção de universidade.

## 4 A QUESTÃO CONTEMPORÂNEA DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO A PARTIR DO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE: ELEMENTOS CRÍTICOS

Neste capítulo, abordamos os principais apontamentos de Álvaro Viera Pinto sobre educação e universidade. Aprofundamo-nos na análise do livro intitulado *A questão da universidade*, de Vieira Pinto, e tratamos de algumas discussões atuais sobre o ensino superior do país que ratificam o pensamento do autor.

Além disso, situamos a relação de concepção de formação para a universidade corporativa e para a universidade acadêmica, analisando uma possível descaracterização desta, por se aproximar em demasia do modelo de formação daquela, verificando se existe um processo de hibridização de elementos entre ambas.

### 4.1 A VISÃO DE EDUCAÇÃO PARA VIEIRA PINTO

Como pensador e filósofo da educação brasileira, Vieira Pinto abordou detalhadamente o tema em diversos momentos de sua obra. Para o autor, o professor, no ato do ensino, se depara com as verdadeiras dificuldades, obstáculos concretos e palpáveis, e, nessa situação, aprende – porque o caminho que escolheu para aprender foi ensinar. Existe, assim, um caráter de encontro de consciência no ato da aprendizagem:

Não se trata da entrega de um embrulho de uma pessoa para outra, mas de possibilitar uma modificação no modo como essa outra pessoa, que é o aluno, está capacitada para receber embrulhos. Na pedagogia, o princípio é a teoria da recepção do sabido, porque é preciso que se modifique a outra consciência. Isso tem muita importância porque permite estudar a educação do ponto de vista cibernético, não material, como se costuma fazer, mas avaliando o resultado pela transformação que a educação imprime à consciência do aluno. Se ela não fizer isto, de nada adianta seu esforço. Um dos graves erros da pedagogia alienada é esse. É avaliar o resultado da prática educacional pela devolução do embrulho. Sem compreender que isso não é educação. A educação implica uma modificação de

personalidade [...]. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora (VIEIRA PINTO, 1993, p. 21).

Vieira Pinto (1993) percebe a educação num sentido amplo. Ela não se restringe à simples transmissão de conhecimento, como algo pronto, acabado e entregue a seus membros. Muito pelo contrário, através de uma educação pensante e dinâmica, a realidade brasileira pode ser revista, apresentando uma face em constante fluxo, deixando de lado a passividade, para que, dessa maneira, o povo possa elaborar seu próprio “embrulho” a partir de suas reais necessidades. A sociedade passa a ser pensada como uma unidade entre sujeito e seu meio, sendo aquele capaz de transformar o ambiente em que vive através da consciência de sua realidade.

Como caráter formativo de ideologia e consciência social, a educação se mostra uma precursora para que se alcance o desenvolvimento nacional, uma vez que o autor a coloca como o produto das relações do homem com seu meio social. Através desta relação, surgem os desafios e os saberes a serem desenvolvidos pelos membros da sociedade. Para Vieira Pinto (1956), a compreensão de educação é pautada a partir da concepção de homem que se quer formar e, segundo ele, o conteúdo da educação brasileira deve emergir da necessidade das massas populares para que, a partir de um contexto histórico-social, as ações ao nível da consciência privada possam transcender até o nível da consciência social. Como a questão do desenvolvimento nacional não pode ser analisada separadamente da questão educacional, Vieira Pinto concebe a educação como algo totalizante, objetivo, concreto e histórico, a qual desenvolve a autonomia tanto do ser quanto da nação.

No livro *As sete lições sobre a educação de adultos*, o autor faz um importante estudo sobre o caráter histórico-antropológico da educação, dizendo que ela “diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 29). Dessa maneira, a educação não pode ser circunscrita a um determinado grupo de pessoas ou mesmo ser imposta ou implantada desvinculada da realidade de quem tem acesso a ela. A partir desse ponto de vista, o autor discorre sobre alguns aspectos educacionais, sendo estes: educação como processo, como um fato existencial, como um fato social, como um fenômeno cultural, como sendo um fenômeno não uniforme, como fundamento do processo econômico da sociedade, como uma atividade teleológica, como uma modalidade de trabalho

social, como um fato de ordem consciente, como um processo exponencial, por essência concreta e por natureza contraditória.

- *Educação como um processo*: a educação se desdobra como um processo. Através dela, se dá o fenômeno da formação do homem, gerando, assim, um fato histórico com um duplo sentido: aquele que representa a história individual de cada ser humano e o sentido trazido coletivamente pela vivência em comunidade, tendo, assim, uma contínua evolução.
- *Educação como um fato existencial*: é a configuração do homem em toda sua realidade. É o modo como o homem, através das ações exteriores que sofre, se faz como tal. É o processo pelo qual o ser adquirir sua essência real, social. É o próprio efeito constitutivo.
- *Educação como um fato social*: é delimitada pelos interesses que movem a sociedade a reproduzir a si mesma em determinado período de tempo; muito embora a sociedade deseje fazer-se, no tempo futuro, o mais igual possível a si mesma – é a intenção de perpetuidade, de conservação. Porém, o progresso é irrefreável. Existe a necessidade de ruptura do equilíbrio presente, a criação do novo, e isso acontece com a educação, através da simultaneidade consciente de conservação e progresso. Essa integração possibilita a plena realização da natureza humana.
- *Educação como um fenômeno cultural*: o grau de desenvolvimento de uma comunidade depende não só dos seus conhecimentos, experiências, usos e crenças, mas também dos métodos utilizados pela totalidade social dela. Desse modo, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos segundo os meios que a própria cultura possibilita.
- *Educação como fenômeno não uniforme*: em toda a sociedade, há a divisão interna de classes opostas e, normalmente, a educação pelo saber letrado é sempre privilégio de um grupo (ou classe) ao qual é assegurado o direito de saber e, por isso, esse grupo se especializa na tarefa de educar. Logo, ele tem o direito de legislar sobre a educação, institucionalizando-a. Assim, todo o restante do saber não letrado, do qual o outro grupo faz parte e que reflete as demais formas de cultura que a sociedade transmite aos seus membros, é considerado como incultura e ausência de educação.
- *Educação como fundamento do processo econômico da sociedade*: são as leis do capital que determinam as possibilidades e as condições de cada fase cultural, bem como a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade e também os meios materiais para a execução do trabalho educacional.

- *Educação como uma atividade teleológica*: a formação é sempre dirigida para um fim e esse fim é a conversão do educando em membro útil para a comunidade. Ou seja, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para realizar as tarefas específicas da vida comunitária; por isso, a divisão da instrução em graus, em carreira. Portanto, o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social.
- *Educação como uma modalidade de trabalho social*: trata de formar os membros de uma comunidade para o desempenho de uma função de trabalho. Assim, o educador é um trabalhador cuja função é transmitir conhecimentos a fim de formar outro trabalhador para que esse eleve sua condição no âmbito de determinada atividade.
- *Educação como um fato de ordem consciente*: é a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a sociedade. Suscita, no educando, a consciência de si e do mundo. Passa da inconsciência cultural e atravessa as múltiplas etapas da consciência crescente até chegar à plena autoconsciência.
- *Educação como um processo exponencial*: multiplica-se por si mesma através de sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem de educação. E como esse processo é um ciclo, a educação jamais estará acabada.
- *Educação é por essência concreta*: o que define a educação é sua natureza objetiva. A realização depende das situações históricas, das forças sociais presentes, dos conflitos e dos interesses em causa. Logo, toda a discussão abstrata sobre a educação é inútil e prejudicial porque traz uma consciência dominante para justificar e deixar de cumprir seus deveres culturais para com o povo.

A partir da análise dos conceitos de educação para Vieira Pinto, percebemos que, para o autor, a educação é um componente que não traz somente o reflexo do real, mas revela as diferentes formas de interpretação da realidade, mostrando-nos que ela também é um ato político e, como tal, passa longe da neutralidade. Assim, com o ato educativo, o estudante começa a desenvolver a consciência dos problemas de sua realidade, constituindo-se através desse ato como ser gerador de transformação social.

Para Vieira Pinto, a consciência dos homens deve ser interiorizada para que haja uma consciência autêntica e crítica que acompanhe as transformações materiais da sociedade. É necessário que as massas populares também sejam ouvidas, desvinculando-as da noção de desprovidas do saber, vazias, sem cultura e dirigida.

Destarte, para o autor, é imprescindível o acesso à educação, uma

vez que é com ela que se constitui a consciência crítica do homem. A partir desse pressuposto, entendemos por que Vieira Pinto, docente do ensino superior, foi um ferrenho defensor de uma universidade que contemplasse a inserção de alunos pertencentes a todos os níveis sociais. A preocupação fundamental era com os alunos que não entravam na universidade. Segundo suas ideias, seria necessária uma reforma universitária que contemplasse não os educandos que estavam cursando o ensino superior, mas, principalmente, aqueles que não tinham acesso a ele.

#### 4.2 ANÁLISE CRÍTICA DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA

O primeiro ponto a ser abordado sobre a concepção da universidade, em Álvaro Vieira Pinto, centra-se na representatividade que a palavra “universidade” tem no Brasil. O autor aponta para a necessidade de fazer uma clara diferenciação entre a universidade brasileira e a universidade estrangeira, afirmando que “o que falta à Universidade brasileira é o conhecimento da teoria da alienação cultural, que constantemente pratica, sem disso ter consciência, em desfavor do país” (PINTO, 1962, p. 48).

Para Vieira Pinto (1956), a universidade no Brasil deve primar pela percepção objetiva da sua realidade, captada e vivenciada pela consciência de seus próprios sujeitos, sem interferências de intelectuais das nações dominantes. Da mesma forma que internamente, a universidade do país não deve ser pautada através das interpretações restritas a partir da realidade da elite brasileira. Vieira Pinto diz que, historicamente, a nossa condição de dependência nos tem privado de nós mesmos; porém, a partir dessa consciência, é preciso criar uma interpretação própria da realidade brasileira nas suas mais variadas formas, objetos e sujeitos.

Vieira Pinto, em seu livro *Ideologia e desenvolvimento nacional* (1956), aborda a temática da alienação cultural como sendo uma consciência doada por outros, totalmente desprovida de autenticidade e, portanto, não representante da expressão da consciência do brasileiro:

A inautenticidade consistia em que, por falta de consciência própria, utilizávamos o que ser próprio de consciências alheias e pelo modo como essas nos pensávamos é que igualmente é que nos compreendíamos. Estávamos assim entregues ao ponto de vista alheio, regulávamos o juízo sobre

nós mesmos pelo modo de pensar alheio, isto é, no sentido rigorosamente etimológico da palavra, alienados. A alienação foi o traço peculiar à nossa sociedade até o presente. A consciência com que nos concebíamos foi uma consciência alienada. (...) O próprio da colônia é não possuir consciência autêntica, é ser objeto do pensamento de outrem, é comportar-se como objeto. (...) Mas, quando numa comunidade nacional, até então conduzida pelo espírito inautêntico, chega o momento histórico em que começa a ver-se como possível sujeito, e logo depois como sujeito de fato, produz-se a transformação qualitativa da consciência, de alienada em autêntica (VIEIRA PINTO, 1956, p. 29-30).

Neste sentido, fica evidente a ideia de transporte cultural pela universidade brasileira, pois ela foi marcada historicamente pela tradição das instituições estrangeiras. Vieira Pinto (1986) traz a necessidade de a universidade ser transformada na essência, para que se pautasse na construção de uma consciência estudantil interessada em modificar uma estrutura social antiga, até então, injusta, direcionada a poucos e extremamente elitista, substituindo-a por outra, muito mais humana e livre.

Na obra *O conceito de tecnologia* (2005), Vieira Pinto traz importantes categorias filosóficas que, inseridas no campo educacional, nos auxiliam a refletir sobre o ensino superior, tais como nação, autonomia, “amanualidade”, consciência ingênua/consciência crítica e trabalho/trabalhador, descritas a seguir:

- Nação: uma grande dimensão de massa humana, a qual o autor chamou de massa oprimida. O nacionalismo é um movimento nacional que construiu, nesta massa, um pensar crítico que proporciona a elevação do nível da consciência ingênua para a autoconsciência. Por isso, a imensa luta de Vieira Pinto na inserção dos menos favorecidos na Universidade, pois esse ato proporcionaria a consciência crítica para a nação e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.
- Autonomia: desenvolvimento da soberania nacional através da intelectualidade das massas para que não haja distanciamento na leitura da realidade. Aprender a pensar o que se é, o que se quer e o que se pensa. Produzir a compreensão da realidade,

orientando as ações e relações da nação oprimida, é uma tarefa que cabe aos intelectuais nacionais. É o pensar crítico através da análise das massas.

- Amanualidade: é o resgate da história de manusear o mundo para transformá-lo, uma ação ativa – e não contemplativa – da realidade. Imprime, no objeto, ao trabalhar no mundo com as próprias mãos, o nível de conhecimento e cultura da sociedade do tempo em que se vive. As interpretações na realidade nacional passam a ser vistas a partir da realidade local. É a maneira de manusear e tocar o mundo que se constrói, a cultura e a memória social própria. Logo, o ensino superior, para o autor, deve ser prioritariamente amaneal, pois manusear o mundo com as próprias mãos desperta o pensar fundado no fazer humano. Essa forma de pensar constrói a consciência crítica e, como consequência, gera uma cultura em torno da necessidade de emancipação.
- Consciência ingênua/consciência crítica: ao fazer a análise da realidade nacional para construir a consciência social, as massas começam a deixar um olhar ingênuo da realidade para trás e passam a ser capazes de compreender os fatores e as condições que determinam o estágio da nação subdesenvolvida. Ao se construir uma sólida visão crítica da realidade nacional, acontece a migração da consciência ingênua para a consciência crítica.
- Trabalho e trabalhador: o modo pelo qual o homem vê o mundo está condicionado à natureza do seu trabalho. Trabalho e trabalhador se confundem, para Vieira Pinto, à medida que uma transformação radical da sociedade só seria possível pelas mãos daqueles que operam o mundo, a partir da sua própria vivência e realidade. Dessa forma, a universidade seria um importante instrumento de formação, pois capacitaria o trabalhador, revestindo-o da possibilidade de intervir na sua realidade.

Outro ponto abordado pelo autor é a importante relação entre universidade e trabalho, apontada em seu livro *Por que os ricos não fazem greve* (1962). O título do livro se justifica pela constatação de que os ricos não fazem greve porque não trabalham, são os operários que trabalham por eles, logo, são esses que fazem greve, não aqueles. Para o autor, a década de 1960 demandava a necessidade de uma nova mão-de-obra devido ao novo modelo industrial do país. Assim, a classe



dominante apontava para uma formação tecnológica para as universidades. Cada vez mais se apresentava a necessidade de químicos, arquitetos e economistas que alavancassem o desenvolvimento industrial do período. E, para que isso acontecesse, a universidade deveria estar apta a assumir essas novas exigências do mundo capitalista: constituir-se como agente servil do poder dominante.

Os 'ricos' não se julgam seguros com as garantias que lhes oferecem as simples teorias sociológicas difundidas no espírito das massas. Necessitam institucionalizá-las, criando corporações de intelectuais a seu serviço para manter permanente vigilância contra o eventual despertar da consciência do povo. Apóiam organizações eclesiais, criam estabelecimentos de ensino, sustentam academias e universidades, executam por todos os modos a política de enfeitiçamento ideológico, para que tais teorias surtam o desejado efeito. Uma única coisa lhes importa: manter a divisão social (VIEIRA PINTO, 1962, p. 58).

Assim, a universidade refletia um duplo efeito: ocultador e prático. Ocultador porque não se preocupava em propiciar estudantes para uma análise da sua realidade – muito menos para intervir nessa realidade. E prático porque os alunos, sob esse ponto de vista, eram preparados para sanar as necessidades do mundo industrial mecanicamente, sem questioná-las.

Como vimos, Álvaro Vieira Pinto foi um filósofo engajado com a questão da educação. Como atuava na condição de docente universitário, a área da educação superior foi ainda mais debatida e enfatizada pelo autor. Envolveu-se ferrenhamente na construção de uma reforma universitária que viesse ao encontro das reais aspirações da sociedade. Suas ideias, apontamentos e sugestões sobre a reforma universitária do Brasil foram condensados no livro *A questão da universidade*, que, por se tratar da questão central deste estudo, será abordado separadamente no próximo subtítulo.

### 4.3 A *QUESTÃO DA UNIVERSIDADE* EM ÁLVARO VIEIRA PINTO

A publicação, em 1962, do livro *A questão da universidade* foi o reflexo de toda a movimentação estudantil que estava ocorrendo na época. O tema da reforma universitária estava efervescendo junto à sociedade em geral. O texto é o resultado de uma conferência realizada por Vieira Pinto em Belo Horizonte e foi tão bem aceito pelos meios acadêmicos que a própria UNE solicitou ao autor que fosse transformado em livro, conforme ele mesmo nos relata (1986).

O autor coloca a análise da universidade como um ponto indissociável da realidade do país, para que, assim, não se faça uma reflexão estanque, somente através do plano pedagógico, pois, para ele, essa não era restritamente uma questão pedagógica, mas, sim, política – e a universidade nada mais é do que o reflexo das ações e das combinações dos que detêm o poder. A partir dessa ótica, Vieira Pinto denuncia o quanto a universidade brasileira está destituída de autonomia, sendo, uma das causas, o fato de ser vítima de grupos econômicos estrangeiros com o consentimento do poder público, que a faz comungar e beber da fonte de tais ideais – seja transformando muitos professores em cônsules de nações poderosas, seja convidando estudantes e docentes para conhecer as universidades modelo de seus países de origem, seja ofertando bolsas de estudos, isso é, utilizando todos os subterfúgios para parecer servil, mas que, na verdade, representa uma espécie de suborno e domesticação:

A universidade do país pobre, alienada na sua consciência de si, recebe de mão beijada todo o “auxílio” externo, assina convênios com fundações estrangeiras, aceita dispositivos humilhantes e alienadores das alianças que julgam lhes darão progresso, enfim, por todos os modos aceita o papel de casa pobre, de uma família pobre, a qual por si mesma não conseguiria melhorar as suas instalações. Esta idéia de si resulta da alienação que a domina. Não acreditando que o país tenha condições para realizar o seu desenvolvimento sem a subserviência ao capital estrangeiro, acha normal ser “ajudada” financeiramente pelos povos mais ricos, e naturalmente dentro desta providencial aliança cabe aceitar também as ideais que o dominador lhe oferta para distribuí-las aos seus

frequêntadores (PINTO, 1986, p. 37-38).

Por conseguinte, o autor coloca a universidade quase como uma moeda de troca. Ela passa a ser um mecanismo utilizado pela classe dominante para obter financeiramente o que julga necessário de países desenvolvidos e, ao mesmo tempo, continua mantendo o controle ideológico do país, uma vez que, deixando-a nas mãos estrangeiras, está assegurado o controle social, a não autonomia dos estudantes e o não desenvolvimento do pensar crítico acerca das questões do próprio país.

Para que a realidade apresentada começasse a ser pensada, Freitas (1998) relata que, para Vieira Pinto, era necessário que houvesse o encontro da massa com a verdade real, porque, dessa maneira, através da consciência dos indivíduos pertencentes ao país, seríamos capazes de romper a alienação, criando, assim, a identidade do ser nacional consciente. A publicação do livro – o qual estamos estudando neste subitem – nada mais é do que a tentativa de trazer esclarecimento sobre uma universidade que deixa de ser “ideal”, como era vista – não só pelos detentores do poder, mas também pela classe menos favorecida –, e passa a ser denunciada como “domesticadora”, capaz de perpetuar as desigualdades até então impostas.

Um dos aspectos primordiais tratados por Vieira Pinto era analisar o porquê de uma pequena parcela de brasileiros ter a oportunidade de cursar o ensino superior e a maioria não. Para Faveri (2014), Vieira Pinto acreditava que a cultura nacional autêntica provém das massas e de uma classe nova, que precisa chegar à universidade, sendo ela oposta à dominação e inspirada no povo. Para a universidade ser autêntica, ela precisa exprimir o universal concreto de cada sociedade na qual está atuando. Portanto, o fato de ser acessível a apenas uma pequena minoria – principalmente se essa minoria não representar a multidão que não teve acesso à universidade, mas, sim, interesses particulares estrangeiros – exclui qualquer possibilidade de autenticidade de um povo ou nação. Para Vieira Pinto (1986, p. 84), “a universidade quer situar-se no vértice da sociedade, quando, para ser legítima, precisa confundir-se com sua base, construir seus alicerces na massa, que assim ficam a ela incorporadas de fato”.

Assim, a universidade, tal como era apresentada, não tinha por função preparar os jovens para a consciência de sua condição enquanto ser no mundo, no país, na nação, tampouco os instigava a intervir na resolução de problemas. Ela era a representação de um verdadeiro transplante cultural alienatório, o qual precisava ser combatido.

Para não ficar somente no campo do discurso, Vieira Pinto, em

seu livro sobre a reforma da universidade, apontou alguns aspectos que eram de suma importância para que houvesse uma efetiva reforma no campo da educação superior. Para isso, reservou um capítulo no qual elabora as perspectivas práticas imediatas a serem construídas: elaboração de um projeto de reforma que partisse de uma comissão exclusivamente de estudantes; esses estudantes deveriam organizar-se como força política para levar a cabo esse projeto; a organização estudantil constituiria um grupo de pressão social para influenciar o corpo legislativo; a partir da luta travada pelos estudantes, a reforma universitária indubitavelmente passaria à reforma geral da sociedade brasileira, de maneira simultânea e harmônica, pois, através desta tomada de consciência geral, seriam incitadas diferentes reformas, como, por exemplo, a agrária, a bancária, a administrativa, a urbana, etc. Nas palavras do autor:

O objetivo verdadeiro da reforma universitária tem de ser a alteração das relações externas da universidade, desligando-se da vassalagem à classe dominante e pondo-a completamente a serviço do povo, enquanto massa trabalhadora. É uma mudança qualitativa. Diz respeito à essência da universidade. Consiste na verdadeira democratização da universidade que se confundirá com a cultura do povo, apenas se distinguindo por ter como tarefa estabelecer o centro diretor da educação das massas (VIEIRA PINTO, 1986, p.94).

Vieira Pinto ainda coloca, de forma mais explícita, algumas medidas práticas da reforma, tais como: 1) Cogoverno: a democratização da universidade seria representada pela ação de governantes docentes e discentes em todas as instâncias decisórias – departamentos, conselhos universitários, congregações e outros; 2) Supressão da trincheira do vestibular: esse deveria ser substituído pela verificação do mérito dos estudantes, isso, depois de ter proporcionado as condições materiais para estudar a todos os estudantes; 3) Universidade do povo: ao eliminar o vestibular, seria destituída a universidade da reduzida cúpula do saber, integrando-a ao processo do ensino das massas; 4) Luta contra a vitaliciedade de cátedra: essa seria uma maneira de desempossar a perenidade dos valores que a classe dominante – nela representada – incorpora e utiliza; 5) Entrosamento da universidade com os centros sociais de produção, como fábricas,

fazendas, empresas: essa medida faria a integração do ensino superior à vida cotidiana do povo, tornando-o foco difusor da cultura de toda a sociedade e retirando a sacralidade do intelectualismo.

Vieira Pinto, em *A questão da Universidade*, faz uma grande crítica ao modelo de universidade vigente da época e, ao mesmo tempo, aponta caminhos para uma melhor efetividade no ensino superior. Segundo seus relatos:

Quando se houverem realizado essas medidas por efeito dos esforços e batalhas do estudantado contra as resistências do conservadorismo e da reação, que têm na universidade um de seus mais fortificados castelos, a instituição estará apta a assumir a direção política do processo educacional do povo [...] o objetivo da reforma é identificar a universidade com a sociedade brasileira, no seu esforço de desenvolvimento material e espiritual, criando e semeando a cultura, a fim de que esta, juntamente com a liberdade, venham a tornar-se os bens mais preciosos possuídos por todo o homem do povo (VIEIRA PINTO, 1986, p. 101-102).

O autor deixa claro que existe um caminho mais humanizador e acessível a todos os brasileiros – de todas as classes – para se chegar à universidade. Inclusive, para isso, oferece sugestões, trazendo, a público, a capacidade dos brasileiros pensarem a própria educação. Contudo, para isso, seriam necessárias boa vontade e iniciativa do poder governante para ouvir as reivindicações emanadas pelas massas, o que, nitidamente, não aconteceu.

A partir de todo o exposto, percebemos que a necessidade de discussão de uma reforma universitária na década de 1960 deu-se através de uma luta que partiu não só de pessoas diretamente ligadas à universidade, mas, sim, da sociedade civil como um todo. Entretanto, para nossa constatação, foi a ação coercitiva do poder militar que formulou e instituiu a Lei 5544/68, demonstrando toda força e poder de um grupo hegemônico. Assim, apesar das lutas travadas por estudantes e das propostas apresentadas – dentre elas, as de Álvaro Vieira Pinto – terem ocupado importante cenário nos discursos acerca da universidade, o que prevaleceu para a elaboração e promulgação da lei foram os anseios e necessidades do capital, adaptando as instituições superiores às necessidades impostas pelo poder dominante. Novamente, vimos a

imposição arbitrária da força sobre a democracia.

#### 4.4 DISCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS ACERCA DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA QUE RATIFICAM O PENSAMENTO DE VIEIRA PINTO

Percebemos que, historicamente, a educação brasileira tem se apropriado e implantado políticas educacionais típicas de outras nações que são consideradas desenvolvidas. A adaptação desse modelo de educação, em geral, acontece de forma vertical, sem levar em conta as variantes que existem de um país para outro. Isso tem nos levado a absorver políticas que pouco se enquadram na realidade brasileira, destituindo a possibilidade de êxito no quesito educação – mais especificadamente, na educação superior. Tal fator agrava um sério problema da universidade no país: a dificuldade de se produzir cultura própria, de pensar e de refletir acerca do espaço em que se vive, reduzindo, assim, o ensino superior a um diploma que habilita o estudante a exercer certa profissão específica.

Marilena Chauí (2014) relata que, na universidade, somos pouco produtores de cultura, não só por sermos economicamente “dependentes”, nem somente devido ao mau uso da tecnologia – que está devorando e, de certa forma, destituindo o humanismo – ou, ainda, por nos faltar verba suficiente para produzir conhecimentos, mas, segundo a autora, a estrutura da universidade está elaborada para “dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão [...] É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária” (2014, p. 75).

Embora as palavras de Chauí nos pareçam um pouco duras, elas reforçam o que foi estabelecido desde a reforma universitária de 1968. Precisamos entender que, atualmente, o que nos chega através da universidade não é algo aleatório ou desprovido de propósito. Desde o relatório de Acton e Meira Matos – abordados no primeiro capítulo –, passando pelos acordos MEC-USAID e chegando num viés mais “moderno” de educação superior – que é a crescente privatização do ensino –, tudo tem sido construído para que a educação superior apresente índices de crescimento no Brasil, mas, de certa forma, ela está controlada e não representa “ameaça” ao poder dominante. Chauí (2014, p. 62) nos traz outra importante reflexão sobre o ensino superior:

Creio que a universidade tenha hoje um papel que

muitos não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise, é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isso, donde sua ‘crise’.

Sguissardi (2015) aponta outro aspecto relevante para este estudo. O autor faz um interessante paralelo entre educação e capitalismo ao relatar que as reformas pelas quais a educação superior tem passado nas últimas décadas convergem nas reformas neoliberais da economia. Elas reforçam, não só de forma implícita, mas também explícita, as políticas públicas dominantes, conforme seguem: a gradativa desresponsabilização do Estado pelo financiamento do ensino superior, porém, com a manutenção do seu controle através de sistemas de avaliação, regulação e credenciamento; o estímulo para a criação de instituições educacionais privadas, o direcionamento que essas instituições recebem para que sejam geridas semelhantes às empresas econômicas e o direcionamento da qualidade acadêmica nos moldes cliente/fornecedor e custo/benefício; o incentivo à competição, toda essa política está convergindo para o modelo de universidade pautada na globalização, no modelo neopragmático e eficientista, em que a expansão do privado, com fins lucrativos, está se sobrepondo à política educacional da autonomia, da construção e do fazer social.

Ao analisar todas as ações que foram tomadas desde a reforma universitária e as que vêm sendo exercidas naquele período até os dias atuais, constatamos que o Estado tem delegado, cada vez mais, a condução do ensino superior ao poder privado. Lima (2007) discorre que um conjunto de reformas políticas está em construção – principalmente nos países periféricos, a exemplo, o Brasil – a fim de reestruturar a esfera produtiva e readequar o papel do estado, enquadrando a educação superior aos interesses do capital.

A contrapelo de todo o esforço iniciado por Vieira Pinto nos anos de 1960, o fenômeno de mercantilização da educação tem se instalado no Brasil de forma mais intensa desde o final da década de 1990, época em que iniciou uma verdadeira profissionalização da gestão do ensino superior privado. Devido ao fato do Estado ter delegado grande parte do ensino superior ao poder privado, as empresas educacionais se organizaram de modo sistemático e eficaz a fim de conquistar cada vez mais clientes, criando e, posteriormente, atendendo as demandas. Baldan (2007) aponta algumas estratégias agressivas que estão sendo elaboradas, principalmente no que tange ao marketing da educação superior privada. Uma delas é o uso de imagens de artistas consagrados como modelo de pessoas bem sucedidas, funcionando como um convite para se matricularem em determinados cursos. Outra tática utilizada é a divulgação de promoção dos valores das mensalidades. Não existindo sequer a preocupação de esconder a competição predatória, o intuito é baratear o valor pago para obter ganho em escala, deixando o consumidor seduzido pelo baixo preço e pela facilidade no estudo. Nesse raciocínio, a qualidade do serviço ofertado não possui grande relevância, visto que o interesse está no diploma recebido ao fim do percurso.

Carvalho (2013) salienta que estão em criação centros universitários conglomerados através da aquisição de instituições educacionais de pequeno porte que passam por dificuldades financeiras. Grandes empresas educacionais, seja por meio de fusão de capital ou de incorporação, estão estudando sempre novos nichos de mercado geográfico, analisam as vantagens e desvantagens, estudam estatisticamente a possibilidade do crescimento do número de alunos, aproveitam a oportunidade de adquirir um curso já autorizado pelo MEC e compram tais instituições para serem incorporadas às já existentes. Percebe-se um negócio muito bem articulado e medido. Para agravar a situação, como vimos em capítulos anteriores, com a abertura de capital na bolsa de valores, o comando educacional privado brasileiro está nas mãos de basicamente quatro empresas, que são responsáveis pela maioria da fusão e da incorporação de instituições de menor porte, tornando-se, assim, verdadeiros monopólios educacionais:

Casos exemplares são a compra do Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO) pelo grupo Anhanguera Educacional, em 2007, seguida de perto pela Universidade Estácio de Sá, que adquiriu o Centro Universitário Radial



(UNIRADIAL), em São Paulo, e a Kroton, de Belo Horizonte, que adquiriu, em 2011, o Centro de Ensino Atenas Maranhense. Por se tratarem de estabelecimentos de grande porte, essas operações são emblemáticas do movimento de oligopolização do setor, no formato de conglomerados educacionais, cuja mantenedora empresa *holding* controla os negócios das demais (CARVALHO, 2013, p. 768-769).

Soma-se, a todas essas informações, um dado relevante e que nos faz entender e ratificar toda a preocupação apresentada desde Vieira Pinto: a crescente compra das ações das principais empresas educacionais brasileiras – cujos lucros, hoje, são relevantes – por parte de empresas estrangeiras, alguns exemplos:

A Laureate Education, que adquiriu 51% do capital da Universidade Anhembí Morumbi, em 2005, e 90% do Centro Universitário Hermínio da Fonseca, em 2010; a Whitney International University System, que adquiriu 60% do capital das Faculdades Jorge Amado (Bahia), que em 2006 foi transformada em Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE); e a rede DeVry University, que adquiriu 69% da Faculdade Nordeste. As três representam grandes conglomerados provenientes de empresas americanas com ampla capilaridade no mundo dos negócios. Cabe destacar que a Apollo Internacional tentou realizar operação de compra da Universidade Paulista (UNIP) e do colégio Objetivo, em 2008, ambos de propriedade de João Carlos Di Gênio, cuja proposta envolvia R\$2,5 bilhões, que foi prontamente recusada por seu proprietário. Esse grupo já havia adquirido parte do Grupo Pitágoras, em 2001, cujo negócio foi desfeito em 2006, quando o Grupo Pitágoras recomprou a parte do investidor internacional (CARVALHO, 2013, p. 769).

Constata-se que, mais uma vez, a história se repete: a educação no Brasil apresenta-se sob o controle e, por isso, pautada segundo os interesses estrangeiros, cujo único objetivo é lucrar por meio do terceiro mundo, uma vez que todo o comprometimento da gerência das empresas

educacionais deve convergir nos interesses dos acionistas/cotistas, aplicando estratégias de gestão focadas na ampliação dos lucros de curto prazo. Ou seja, de forma mais moderna e atual, tem se instalado, como sempre aconteceu no país, uma invasão organizada, criando status jurídicos para os estrangeiros comandarem as empresas educacionais brasileiras. Conforme nos relata Carvalho (2013), encontra-se no congresso nacional, desde 2006, um projeto que limitaria a 30% do capital total das instituições de ensino superior brasileiras que poderiam ser destinadas a estrangeiros. Contudo, não há, até hoje, impedimento legal para a oferta de internacionalização da educação.

Como o interesse primário é o lucro, é preciso que seja ofertada, a esse público consumidor de educação superior, facilidade no acesso, no tempo e, concomitante a isto, um estudo pragmático e voltado prioritariamente ao mercado de trabalho. Instaura-se, portanto, o que Marilena Chauí (2014) denomina como desvinculação entre educação e saber. A autora estabelece uma distinção entre conhecer e pensar, dizendo que, quando se apropria de um determinado campo de fatos ou ideias que constituem o saber estabelecido, o indivíduo está recebendo conhecimento. Ao raciocinar sobre determinado conhecimento – através de uma experiência nova, da formulação de um novo sentido, da produção pelo trabalho reflexivo –, está se proporcionando o pensar. Hoje, para Chauí, o papel do ensino superior é o de conhecimento; não é o de proporcionar ou transmitir cultura, mas, sim, treinar estudantes produtivos a fim de facilitar sua contratação no mercado de trabalho:

A universidade brasileira está encarregada dessa última forma de instrumentalização da cultura (conhecimento). Reduz toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Limitando seu campo do saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e qualificá-lo. Em uma palavra: administrá-lo (CHAUÍ, 2014, p. 73).

Ao analisarmos os rumos que tem tomado o ensino superior, não apenas nos últimos anos, mas desde a elaboração dos primeiros estudos até a culminância da reforma universitária de 1968, vimos que, muito diferente do que propunha Álvaro Vieira Pinto, a democratização do ensino não tem acontecido de forma real na universidade. Se, por um lado, houve ampliação crescente do ingresso por parte das camadas mais populares na universidade, por outro, isso não significou que a elite

intelectual e dominante estava dando espaço e vez à massa.

Como vimos, o fazer acadêmico da atualidade está sendo construído de forma muito diferente do que imaginava e propunha Vieira Pinto. Hoje, o ensino superior está muito mais centrado no pragmatismo, adequado ao modelo educacional de empresas econômicas e aproximado aos moldes cliente/fornecedor, o que afasta cada vez mais a universidade brasileira dos ideais de universidade trazidos pelo pensamento do autor, conforme veremos a seguir.

#### 4.5 A DESTITUIÇÃO DA NATUREZA DA UNIVERSIDADE ACADÊMICA VIA APROXIMAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Com o intuito de verificar a prática de formação oferecida nas duas concepções de universidade estudadas, fez-se um aprofundamento das questões relativas à estruturação e composição tanto na universidade corporativa, quanto na universidade acadêmica. Esta verificação objetiva fornecer subsídios para analisar uma possível destituição da natureza da universidade acadêmica.

##### 4.5.1 Concepção de formação para a Universidade Corporativa

Conforme nos relata Allen (2002, p.65 apud FURLAN, 2004, p.38) a universidade corporativa é “uma entidade educacional que funciona como uma ferramenta estratégica desenhada para ajudar a organização-mãe a atingir sua missão, por intermédio da condução de atividades que cultivem a sabedoria, o conhecimento e a aprendizagem individual e organizacional”. Dessa maneira, todo conhecimento adquirido pela formação dos funcionários deve estar alinhado à missão da organização. Em contrapartida, toda aprendizagem que não se identifica com o objetivo organizacional não é um resultado positivo.

As universidades corporativas apresentam um currículo básico, o qual possui um programa de aprendizagem que envolve competências e habilidades das quais todos os colaboradores precisam saber, independentemente de nível hierárquico, a fim de manter a empregabilidade dentro da organização. Além dos temas “missão”, “cultura” e “filosofia”, as áreas do currículo básico também incluem temas mais específicos, sempre alinhados à atuação da organização.

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.

Conforme apresentado em capítulos anteriores, os aspectos históricos da organização taylorista/fordista, centrados na repetição do trabalho e na reprodução do conhecimento, não contemplam a forma organizacional da universidade corporativa, pois a formação nesse modelo de educação não é verticalizada. De tal forma, todos os colaboradores precisam estar envolvidos na formação e ser proativos e engajados na visão da empresa – o fator determinante para que haja engajamento autêntico das pessoas é fazer com que elas se sintam importantes no processo. Logo, surge a identificação com o novo modelo educacional, denominado toyotismo, através da persuasão, do envolvimento do desempenho individual, de uma formação que envolva o funcionário, fazendo-o sentir-se parte integrante da equipe e formando um trabalhador gestor, dinâmico.

A formação vai ao encontro do intuito de moldar o colaborador através do planejamento estratégico da empresa, priorizando o capital humano interno e treinando e desenvolvendo o funcionário sob a ótica do olhar globalizado da empresa. Mundim, ao falar sobre a formação, discorre que a universidade corporativa tem como objetivo:

[...] evitar que o profissional se desatualize técnica, cultural e profissionalmente, e perca sua capacidade de exercer sua profissão com competência e eficiência, causando desprestígio à profissão, além do sentimento de incapacidade profissional. Educação Corporativa é, portanto, o conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional (MUNDIM, 2002, p. 63)

No que tange à crítica à atuação da formação na universidade corporativa, não obstante ela se mostre apta a formar trabalhadores cuja autonomia vai até o ponto em que não fere os interesses da empresa, a filosofia dessa universidade é clara. O modelo criado pelos norte-americanos, difundido para vários países e implantado no Brasil nos últimos anos, apresenta uma formação extremamente voltada para uma conformação profissional, formando um trabalhador alinhado aos ideais

da empresa, típicos do neoliberalismo contemporâneo. Entretanto, esse modelo de universidade não tenta transparecer, em momento algum, que seu colaborador será formado para a autonomia crítica e reflexiva e nem que terá respaldo, através de sua formação, para propor mudanças na visão e na missão organizacionais. As atribuições e até mesmo a proatividade do funcionário são bem claras e circunscritas, de modo que ele sabe até onde poderá propor mudanças e externar sua posição sobre o negócio. Mesmo que sustentada ideologicamente pelo modo de produção capitalista, mesmo que demonstre a subserviência do trabalhador ao capital, mesmo que reflita a voracidade da globalização, ainda assim, esse tipo de formação não tenta transparecer o que não é: o trabalhador-cidadão será satisfatório para a empresa à medida que faça tudo o que estiver a seu alcance para alinhar seu fazer aos ideais da organização, trazendo, assim, cada vez mais lucro. Ou seja, a universidade corporativa é uma legitimadora dos projetos formativos neoliberais que não se preocupa em esconder ou amenizar esse fato. O trabalhador se insere nesse contexto sabendo exatamente o que se espera dele e o que ele deve fazer e apresentar. Funcionamento bastante diferente do que acontece hoje na universidade acadêmica, cujo lema é a liberdade do pensar e do refletir, em que os processos são muito mais velados e perniciosos; esse é o fato que trataremos a seguir.

#### **4.5.2 Concepção de formação para Universidade Acadêmica**

Consta, na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, datada em vinte de dezembro de 1996, que a educação superior tem por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Panizzi (2006) afirma que a universidade é um patrimônio social, a qual possui uma dimensão universal na produção cultural e científica de determinada sociedade. Assim, a universidade possui, na essência, um agente construtivo de identidade social e de um projeto de nação.

Entretanto, na contramão do que se espera da real função da universidade, surge, no início do século XXI, uma nova roupagem de educação superior: a mercantilização da universidade. A LDB, de 1996, no que tange à privatização do ensino, faz a seguinte regulamentação:

- Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
- I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas

- por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)
  - III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
  - IV – filantrópicas, na forma da lei.

Conforme Carvalho (2013) expõe, subsequente à LDB, o decreto n. 2.207/1997, posteriormente substituído pelo decreto n. 2.306/1997, criou um aparato jurídico normativo que propiciou estabelecer uma clara diferenciação entre as instituições não lucrativas e as empresas educacionais.

Santos (2011) explana que as debilidades institucionais identificadas na universidade pública, ao invés de servirem como base para uma reformulação vasta no seu programa político-pedagógico, foram utilizadas para justificarem a abertura do bem público universitário à exploração comercial:

A transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores (SANTOS, 2011, p.27).

Todo esse processo de comercialização da educação, segundo Sguissardi (2005), provoca inúmeras mudanças na instituição de ensino superior. As relações entre capital e trabalho proporcionam um novo paradigma na esfera trabalho/educação: a pedagogia tende a voltar-se ao cognitivismo e à polissêmica noção de competência. À vista disso, a

educação passa a ser pauta central nos discursos de gestores empresariais, políticos e educadores – não raramente tendo a mídia para reforçar tais discursos com entusiástica relevância.

A partir desse processo de mercantilização do ensino superior, Santos (2011) cita como foi alterada a estrutura basilar da universidade, através da qual a formação educacional, por ela trabalhada, também sofreu influência do modelo neoliberal. O autor aponta para algumas ideias básicas que, segundo ele, norteiam a formação do ensino superior acadêmico atual:

1) A sociedade está vivendo a era da informação. A velocidade das informações é essencial à competitividade econômica. Logo, é necessário, cada vez mais, que o estudante seja informado, atualizado e capacitado para uma mão-de-obra extremamente qualificada, a fim de ser cada vez mais produtivo.

2) A economia centrada no conhecimento é dependente de um capital humano que seja capaz de responder às exigências de criatividade no uso da informação. Isso faz com que a maior eficiência na atuação seja necessária, visto que essa é uma condição de empregabilidade. Quanto maior for a capacidade de transferir ideias cognitivas e de possuir aptidões nos processos, maior será a aceitabilidade nas áreas profissionais que a economia demanda.

3) Para justificar sua existência atual, a universidade precisa canalizar seus esforços a fim de formar cidadãos para a sociedade da informação e para a economia baseada no conhecimento. Consequentemente, o foco de atuação é alterado: não há necessidade de se formar pesquisadores, agentes reflexivos ou profissionais capazes de indagar sobre seus afazeres. Estabelece-se uma gestão: a relação entre trabalhadores de conhecimentos e entre os mesmos e os utilizadores ou consumidores.

4) A nova relação professor-aluno deve ser pautada na mediação tecnológica, proporcionando produção e consumo de objetos materiais e imateriais. A universidade deve ser mais flexível (e mais vulnerável) às necessidades dos clientes e a atuação dos “operadores de ensino” precisa ser adaptável às necessidades dos empregadores para que, assim, haja, o mais rapidamente possível, o retorno do capital investido. Essas ideias de formação, com viés extremamente mercantil, unem-se ao paradigma institucional trazido pelas universidades públicas. É a era propícia para a implantação do ensino superior privado. Com o atual modelo adotado, é necessário que a qualificação e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado.

5) Partindo do pressuposto de custo-benefício, o paradigma institucional do ensino superior deve estar totalmente alinhado ao paradigma empresarial para que a formação ofertada na universidade seja moldada para maximizar a rentabilidade tanto da própria instituição universitária quanto dos estudantes, chegando, enfim, ao mercado capitalista final.

As tendências citadas, identificadas a partir de demandas do projeto neoliberal, de certa maneira, corroboram e justificam o viés mercadológico e pragmático apresentado pela educação acadêmica atual. As novas necessidades globais trazidas para a universidade são produzidas por um mercado externo cuja força e voracidade se unem a interesses financeiros, criando, portanto, mecanismos de persuasão, os quais estão modificando, paulatinamente, a educação superior num bem mercantil, privado e com fim útil e delimitado, fato que identificamos como sendo um processo de hibridização entre os modelos de universidade aqui analisados a partir das demandas da relação entre trabalho e educação.

#### **4.5.3 Elementos que destituem a natureza da Universidade Acadêmica**

Quando abordamos o tema “formação” pautado nas concepções da universidade corporativa, percebemos que a aprendizagem se dá por meio de alianças, através da cooperação entre os colaboradores da empresa, com fins estratégicos e viabilizando o acesso a conhecimentos e a recursos existentes, prioritariamente, dentro da própria instituição. Alperstedt (2001) disserta que esse tipo de formação objetiva que o empregado seja mais produtivo, por isso, investe-se nele, proporcionando o desenvolvimento de habilidades técnicas, humanas e conceituais que sejam capazes de despertar a inteligência competitiva e a busca contínua pelo melhoramento das técnicas e resultados.

Os resultados esperados através da formação pela universidade corporativa são bastante claros: espera-se que o funcionário possua, cada vez mais, capacidade de acompanhar as mudanças vindas do mercado de maneira proativa, alinhada à estratégia de desenvolvimento organizacional da empresa, garantindo, portanto, a probabilidade de maior êxito para o grupo organizacional ao qual pertence.

Embora, à primeira vista, pareça que essa técnica de formação apresentada pela universidade corporativa seja um tanto quanto incisiva e astuciosa, é necessário que entendamos para qual contexto ela foi criada: seu objetivo é “formar” funcionários para determinado tipo de



mercado. Esse é, entre outros, o papel da universidade corporativa.

Quando se pensa em formação da universidade acadêmica, tem-se a ideia de algo mais abrangente. Espera-se que, ao concluir o ensino superior, o indivíduo possa ter capacidade de discernimento e reflexão para, assim, atuar na sociedade da qual faz parte. A universidade acadêmica é considerada uma organização complexa, pois deve executar tarefas múltiplas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, desse modo, criando uma metodologia de trabalho própria que a diferencia de todas as outras organizações, pois é uma instituição que deveria ter o conhecimento necessário para servir à sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento, como fundamento.

Abaixo, segue um quadro no qual são apontadas as principais diferenças entre a prática de formação da educação corporativa e da educação acadêmica.

Quadro 2 - Educação acadêmica e educação corporativa: principais diferenças (continua)

<b>EDUCAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>EDUCAÇÃO CORPORATIVA</b>
Necessita de credenciamento e reconhecimento oficial.	Dispensa credenciamento ou reconhecimento oficial – o seu reconhecimento é pelo mercado.
Diplomas têm de ser registrados.	Diplomas não são registrados.
Cursos e programas são regulados por lei e estruturados segundo normas rígidas do MEC.	Cursos e programas são livres, atendendo às necessidades das pessoas que integram as organizações.
Oferta de períodos letivos semestrais ou anuais.	Flexibilidade na oferta de períodos letivos – módulos quinzenais, bimestrais.
Preponderância de aulas expositivas, teóricas e reflexivas.	Preponderância de metodologias que privilegiam a aprendizagem por meio de atividades práticas, estudos de casos e jogos de negócios.

Quadro 2 - Educação acadêmica e educação corporativa: principais diferenças **(conclusão)**

Currículo ou diretrizes curriculares nacionais.	Currículo “sob medida” de acordo com sua necessidade.
Corpo docente com conhecimento acadêmico.	Corpo docente profissional que pratica o que ensina.
Modelo baseado na graduação: liga o conhecimento estruturado à formação técnica e científica de um indivíduo.	Liga o conhecimento, nem sempre estruturado, às necessidades estratégicas de uma organização.
Vínculo aluno-escola.	Vínculo empresa-funcionário.
Instalações físicas.	Redes de aprendizagem.
O conhecimento passado serve de base para o conhecimento futuro.	Ênfase no futuro e em novas tecnologias.
Aprendizagem baseada em conceitos acadêmicos.	Aprendizagem baseada na prática do mundo dos negócios.
Ensina (ou deveria ensinar) a estudar, a pensar e a pesquisar.	Ensina a praticar.
Ensina crenças e valores universais.	Ensina crenças e valores do ambiente de negócios.

Fonte: SILVA (2005).

Muito embora existam delimitações bem marcantes entre uma prática e outra, o que se vê, na realidade, é a grande preocupação atual – tanto de uma quando de outra concepção de formação – em não “desapontar” o mercado, no sentido de formar cidadãos aptos a atuar segundo as regras e convenções estabelecidas pelo mundo neoliberal. Ou seja, num cenário em que o capital e as políticas de globalização fazem a condução do que se espera da educação superior, ficar à

margem desse sistema significa estar ultrapassado e não adequado ao que se espera dele.

Assim, rumamos para um cenário no qual a educação superior se torna uma mercadoria. A atuação da universidade aproxima-se muito da atuação de uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço, uma vez que o mercado estabelece o rótulo ideal para se obter um profissional satisfatório para o mundo do trabalho. A formação que é proporcionada para esse profissional deve apresentar características, tais como: ser competitivo, individualista, autônomo, criativo e proativo; entretanto, paradoxalmente a isso, espera-se um funcionário que cumpra ordens, que seja disciplinado e que realize tarefas sem questionar.

Abaixo, apresenta-se um quadro que elaboramos, o qual aborda alguns conceitos trazidos por Meister (1999) que estabelecem a base de formação da universidade corporativa. Nele, exibimos uma análise demonstrativa de como esses conceitos estão sendo cada vez mais absorvidos também pela universidade acadêmica, o que, no nosso entendimento, contribui para a sua descaracterização e, conseqüentemente, para a hibridização entre ambas.

Quadro 3 - Convergências entre a prática da universidade corporativa e a prática da universidade acadêmica. (continua)

<p><b>Organizações Flexíveis</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua origem corporativa, representa a emergência da organização enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial (Meister, 1999).</li> <li>• Trazendo esse conceito para o mundo acadêmico, vemo-lo ser basilar para a construção desse novo modelo em que empresas educacionais fazem uma competição predatória – barateando o valor das mensalidades e flexibilizando o estudo ao ofertar educação à distância e cursos de curta duração – cuja preocupação não está no aprendizado, mas no lucro.</li> </ul>
--------------------------------------	---

Quadro 3 - Convergências entre a prática da universidade corporativa e a prática da universidade acadêmica. **(continuação)**

<p><b>Era do conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No ramo empresarial, a consolidação da economia do conhecimento é a nova base para a formação de riqueza (Meister, 1999).</li> <li>• Universidades acadêmicas, cada vez mais preocupadas com a formação para o mundo do trabalho, estão se valendo de algumas posturas típicas do mundo empresarial – como o desenvolvimento da prática de negociação, da competência para criar e inovar, do incremento da capacidade de comunicação interpessoal e da proatividade para delimitar o campo de ação – a fim de formar os alunos para estarem mais bem preparados para exercer determinadas profissões, não necessariamente refletindo sobre a prática dessas, mas as otimizando para o bem do mercado.</li> </ul>
<p><b>Rápida obsolescência do conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No mundo corporativo, a redução do prazo de validade do conhecimento está associada ao sentido de urgência na criação do novo conhecimento instantâneo, substituído por modelos cada vez mais dinâmicos e modernos (Meister, 1999).</li> <li>• Com o argumento de se ter um profissional atualizado com as novas práticas e tecnologias da profissão, tenta-se desenvolver, na universidade acadêmica, estratégias de autonomia e competitividade nos alunos, preterindo o novo e o moderno em detrimento de um conhecimento histórico que proporciona maior entendimento da sociedade em que se está inserido e, conseqüentemente, oportuniza um maior desenvolvimento crítico.</li> </ul>

Quadro 3 - Convergências entre a prática da universidade corporativa e a prática da universidade acadêmica. (continuação)

<b>Empregabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os grupos organizacionais estão voltando seu foco para a capacidade de empregabilidade para a vida toda e não mais do emprego para toda a vida (Meister, 1999).</li><li>• O marketing da educação superior privada de hoje se utiliza de figuras públicas bem sucedidas, associando o ensino ofertado à garantia de sucesso. Propaga-se que o conhecimento adquirido é capaz de formar profissionais plurais, capazes de atuar em diferentes tipos de organização. A aprendizagem é vista numa perspectiva prática e instrumentalizada e o conhecimento deve ter um fim útil.</li></ul>
------------------------	---

Quadro 3 - Convergências entre a prática da universidade corporativa e a prática da universidade acadêmica. **(conclusão)**

<p><b>Educação para estratégia global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A educação corporativa está voltada para o mercado global. O processo formativo é baseado numa visão ampla, sob uma perspectiva internacional dos negócios (Meister, 1999).</li> <li>• Álvaro Vieira Pinto, na década de 1960, mencionava a importância de se ter uma educação voltada para as necessidades brasileiras, pois, segundo o autor, essa seria a maneira mais eficaz de análise e desenvolvimento das massas e também do país. A contrapelo do que propunha Vieira Pinto, a educação acadêmica segue a antiga tendência de replicar a implantação de políticas educacionais de países estrangeiros, esperando que se tenha os mesmos resultados apresentados internacionalmente. Isso aconteceu em meados do século passado, utilizando-se da “contribuição” dos acordos MEC-USAID, e também atualmente, com uma roupagem mais moderna, porém, não menos danosa, deixando que os grandes conglomerados educacionais brasileiros sejam adquiridos e administrados por empresas estrangeiras. Dessa maneira, não conseguimos nos desvencilhar do fato de nossa educação ser moldada segundo os interesses internacionais, os quais buscam o lucro, a riqueza e a dependência brasileira – tanto econômica, quanto intelectual. Um indício dessa manipulação pode ser percebido através da crescente privatização do ensino superior no país e da mercantilização da universidade, projetos que vêm sendo propostos insistentemente pela Organização Mundial do Comércio (OMC), principalmente para os países subdesenvolvidos e que têm encontrado um terreno fértil no solo brasileiro.</li> </ul>
---	--

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa.

Entendemos que a universidade acadêmica precisa rediscutir sua trajetória e preparar-se para uma readaptação ao ambiente em que está inserida. É evidente que a prática educativa utilizada deve acompanhar as tendências históricas do processo social humano. Porém, essa adaptação precisa ser pertinente e benéfica para a sociedade. No que tange à educação superior, o fato de que, por muitos e muitos anos, a universidade esteve inteiramente voltada para os interesses da classe dominante e que somente a elite do país teve acesso a ela proporcionou que essa mesma elite criasse mecanismos que aparentassem equidade, aumentando o crescimento de oferta da universidade privada, mercantil e com preços mais acessíveis e visando atingir um maior número de alunos, pois, assim, além de atender a uma demanda de mão-de-obra advinda de interesses de segmentos específicos da sociedade, também contribui para que as massas sintam-se parte integrante da elite intelectual do país.

Quanto à universidade corporativa, sabemos exatamente qual a finalidade da sua criação e da sua aplicação. Ela acompanha os moldes do capitalismo global e serve aos interesses da organização empresarial a qual pertence. Não obstante ela se valha de alguns aspectos também da universidade acadêmica, sua base central de atuação é a educação para a formação dos funcionários, para a geração do lucro. A universidade acadêmica, sentindo necessidade de se remodelar para não perder seu espaço de atuação, e, cada vez mais, orientada por ideais internacionais de formação profissional tem se utilizado de mecanismos de formação típicos da universidade corporativa para se manter atual e competitiva. Conforme relata Chauí (2014), esse atual modelo de formação acadêmica está realizando as aspirações do mercado ao formar incompetentes sociais e políticos, realizando na cultura o que a empresa realiza no trabalho: fragmenta, parcela e limita o conhecimento.

O novo modo de formação utilizado pela universidade – com roupagem privada, voltada aos anseios do capital – não deixa dúvidas quanto à preocupação estar centrada no pragmatismo e no utilitarismo do ensino. O que é ensinado na universidade acadêmica de hoje deve ter um fim útil para que, assim, ela não corra o risco de ficar “desajustada” ao mercado, tal qual como acontece na universidade corporativa. Não há mais espaço para a reflexão sobre a prática, para apontamentos filosóficos que proporcionam mais autonomia e nem para o desenvolvimento da consciência crítica, como propunha Álvaro Vieira Pinto. Muito pelo contrário, o que se vê é a instauração e ampliação da consciência ingênua muito bem camuflada e disfarçada por uma política educacional que se autointitula “moderna e eficaz”. Nesse contexto, o

maior dano é a falta de transparência, uma vez que se prega a universidade como o fomento do pensar quando, na verdade, ela está servindo ao mundo globalizado do capital, padronizando mão-de-obra e descaracterizando seu objetivo de formar pensadores críticos capazes de intervirem na sociedade a qual pertencem.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos apresentar as principais características evidenciadas na formação tanto da universidade corporativa quanto da universidade acadêmica. Confrontando o desenvolvimento histórico de ambas as instituições, em especial, a partir da década de 1990, percebemos que, em muitos aspectos, os dois modelos se aproximam em termos de uma formação para o trabalho. Para a universidade corporativa, utilizar-se dos princípios norteadores da universidade acadêmica e corporificar sua estrutura são fatores que oferecem embasamento e credibilidade, principalmente por se tratar de uma concepção nova de educação. Já a universidade acadêmica, ao se apropriar do modo de formação que é característico da universidade corporativa, busca manter-se ‘atualizada e competitiva’ frente às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. A princípio, a hibridização de elementos entre as concepções estudadas parece ser benéfica. Entretanto, ao se aproximar, cada vez mais, do modo de formação oferecido pela universidade corporativa, o ensino superior no Brasil, absorvendo uma tendência tecnicista e pragmática, pouco tem dado destaque ao tripé “ensino, pesquisa e extensão” e, conseqüentemente, parca tem sido a ênfase que dá ao pensamento crítico e reflexivo.

Vimos que, ao longo da história do país, a educação superior sofreu transformações em alguns aspectos. O número de matrículas aumentou significativamente – em especial, na universidade privada. Por um longo período, as vagas destinadas aos bancos universitários estavam reservadas apenas aos mais afortunados. A elite dirigente do país decidia quem poderia ter acesso à educação superior. Dentre tantas lutas travadas por Álvaro Vieira Pinto, essa era uma das mais significativas: proporcionar, às massas, o acesso à universidade. Outro aspecto relevante e também muito criticado pelo autor foi o fato de a educação superior no Brasil ter sido estruturada e elaborada por pensadores estrangeiros, principalmente norte-americanos, que instituíram suas intenções políticas e econômicas a partir da educação.

A reforma universitária de 1968, embora tenha sido palco de inúmeras reivindicações e lutas, não só por parte da comunidade estudantil da época, mas também pela sociedade em geral, pouco beneficiou os interesses dos brasileiros menos favorecidos. Baseada, quase em sua totalidade, nos relatórios de Atcon e tendo os acordos MEC-USAID como mote, foi implantada de forma imposta pelo governo militar, refletindo as aspirações de organismos estrangeiros que

sempre viram a possibilidade de estabelecer mercado e ações lucrativas sobre os países menos desenvolvidos.

Com o passar dos anos, leis e decretos, ratificaram e ampliaram a mercantilização da educação brasileira. Com os decretos 2.207 e 2.306, que possibilitaram a negociação de ações na bolsa de valores de empresas educacionais, grandes conglomerados financeiros, oriundos, principalmente, de países estrangeiros, iniciaram um processo de aquisição e de novo direcionamento do ensino superior no país. Algumas facilidades propiciaram a abertura de matrículas a alunos que, até então, não possuíam acesso ao ensino superior: cursos à distância, mensalidades com valores reduzidos e marketing intensivo – no qual personalidades conhecidas do mundo artístico fazem uma forte propaganda, atraindo alunos pela promessa de sucesso profissional. Vários são os subterfúgios utilizados para atrair novos estudantes. A questão relevante é o tipo e a concepção de educação ofertada nessas instituições de ensino, cuja preocupação central está baseada no resultado, no diploma profissional que capacita o aluno a servir de mão-de-obra ao mercado de trabalho.

Paralelamente à nova roupagem de universidade acadêmica, surgiu – inicialmente, nos Estados Unidos, e, aos poucos, tem se propagado pelo mundo – essa concepção de educação: a universidade corporativa. Como vimos, voltada a suprir aos anseios empresariais, trata-se de uma educação orientada à prática do fazer, do melhor fazer, na qual o ‘colaborador’ sente-se integrado no processo e, por fazer parte dele, torna-se responsável pela sua educação, por sua formação e por seus resultados.

A aproximação desses dois conceitos de educação tem trazido, principalmente, a partir do final do século XX, uma realidade, até então, pouco conhecida para a universidade acadêmica: o perfil empresarial. O ensino privado, regido pelo livre jogo do mercado, está transformando um direito de cidadania em um direito econômico ao converter os alunos do ensino superior em consumidores de produtos educacionais. Nesse sentido, para que se justifique o investimento nos cursos de ensino superior, a universidade precisa proporcionar conhecimentos práticos aos seus alunos, os quais os tornarão mais competitivos no mercado de trabalho. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual alunos buscam titulação que os capacitem para o trabalho e as empresas educacionais procuram, insistentemente, satisfazer as necessidades de seus consumidores.

A universidade corporativa faz a sua parte de forma transparente, clara e objetiva: volta-se à capacitação dos colaboradores da empresa,

visando customizar a formação profissional e almejando retorno financeiro. Todos os funcionários/alunos devem saber a filosofia, a visão e o direcionamento da empresa. É necessário se adequar aos processos, buscando, através da educação formativa, meios mais produtivos para alcançar os objetivos traçados pelo empregador. O ramo empresarial encontrou, na educação, meios dinâmicos e tangíveis para desenvolver o capital intelectual de seus colaboradores a fim de alcançar suas metas.

A universidade acadêmica, por sua vez, embora possua a formação humana ampla como objetivo – baseada no ensino, na pesquisa e na extensão –, pouco tem cumprido seu papel de instrumento capaz de criar consciência estudantil e autonomia do pensar, que oportunizaria a reflexão da estrutura social, pois está voltada, prioritariamente, assim como a universidade corporativa, para o pragmatismo do mercado. Impulsionada por políticas neoliberais, o que se vê é a universidade acadêmica acompanhando as tendências econômicas atuais, pouco vinculando a aprendizagem ao pensar e direcionando a formação para o fazer.

Vieira Pinto esperava que a entrada das ‘massas’ ou do ‘povo’ na universidade pudesse convertê-la num instrumento capaz de criar uma nova consciência estudantil, modificando, assim, a estrutura social e tornando-a mais justa e igualitária. Na verdade, o que se vê é uma nova roupagem de se fazer educação superior, aparentemente mais justa e acessível, como esperava Vieira Pinto, porém, tão antiga, tecnicista, pouco libertadora e não reflexiva quanto antes – contudo, mais mascarada. Na época da atuação de Vieira Pinto, sabia-se quem podia e quem não podia ter acesso à educação superior e essa transparência proporcionava um espaço de luta. Hoje, essa ilusória aparência de um pouco mais de igualdade vela a possibilidade de mobilização, pois, mesmo que o ensino superior para as massas esteja totalmente voltado para o fazer – para a instrumentalização –, o fato dos menos favorecidos terem acesso a ele, de certa maneira, cala as massas, pois se consideram parte integrante do processo. E assim caminha o ensino superior no país: perpetuando os interesses internacionais, do capital e da elite dirigente e cada vez mais desvinculado da reflexão social.

A partir do exposto, repensar a concepção de formação da universidade acadêmica baseada no tecnicismo e no pragmatismo torna-se de fundamental importância. A lógica de funcionamento do ensino superior privado é outro aspecto importante a ser revertido. É necessária a construção de um novo modelo acadêmico, associando sua reestruturação ao princípio de bem público – um direito inalienável do

cidadão. Porém, para que uma nova realidade possa ser esboçada, precisa-se, inicialmente, da consciência social de que a prática da universidade acadêmica está em desacordo com sua finalidade. Restamos saber se a voracidade do capitalismo dos dias atuais permitirá que isso aconteça.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves. A ação política dos intelectuais do ISEB. In: **Intelectuais e Política no Brasil**. A experiência do ISEB. Caio Navarro de Toledo (org). Rio de Janeiro: Renan, 2005.

ACTON, Rudolph. **Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1966.

ALLEN, Mark. Corporate University Handbook; designing, managing, and growing a sucessfui program. In: FURLAN, Luiz Fernando. **Educação Corporativa: contribuição para a competitividade**. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

ALVES, Márcio Moreira. **O Beabá dos Mec-Usaid**. Rio de Janeiro: Editora Gernasa, 1968.

ALPERSTEDT, Cristiane. Universidade Corporativa: discussão e proposta de uma definição. **Revista de administração contemporânea**. Curitiba: ANPAD, v.5, n.3, set/dez. 2001, p. 149-165.

BALDAN, João Carlos. Concorrência em confronto. **Revista de Ensino Superior**, São Paulo: Segmento, n. 102, p. 36-42, mar. 2007.

BORJA, Rodrigo. “Educação, globalização e sociedade do conhecimento”. In: PANIZZZI, Wrana Maria (org). **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

BRASIL. **Lei nº 5.540**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: DF, 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto- lei 464**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 11 de fevereiro de 1969.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.207.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, abril de 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.306.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, agosto de 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773** de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. Brasília, maio de 2006.

BRITO, Lydia Maria Pinto. **Gestão de Competências, Gestão do Conhecimento e Organizações de aprendizagem:** instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Revista Brasileira de Educação.** A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

CENSO DEMOGRÁFICO 2016. **Educação Superior.** Rio de Janeiro: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: ago. 2017

CÔRTEZ, Norma. O filósofo e o historiador – dois homens e um destino. In: **Nelson Werneck Sodré: entre o saber e a pena** / Paulo Ribeiro da Cunha, Fátima Cabral (organizadores). – São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso – O Modelo Japonês de Trabalho e Organização.** Rio de Janeiro: Editora Revan/UFRJ, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CRUZ, Andreia Gomes; PAULA, Maria de Fátima Costa. O setor privado-mercantil de educação superior no Brasil e a educação a distância. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 242-251, dez. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CURY, Carlos Roberto J. Reforma Universitária na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul/1997.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. “Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?”. In: PANIZZI, Wraha Maria (org). **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

EBOLI, Marisa Pereira. **Coletânea de artigos - Universidades Corporativas**. São Paulo: Schmukler, 1999a.

\_\_\_\_\_. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de administração? **Revista de administração**. São Paulo, v. 34, n. 4, p.56-64, out/dez, 1999b

\_\_\_\_\_. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

FAVERI, Ernesto de. **Álvaro Vieira Pinto: contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. São Paulo: LiberArs, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **A Universidade Brasileira em Busca de sua Identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERRONATO, Sibebe Paulon. **A Universidade Corporativa e a Universidade de Educação Superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – Administração. Biblioteca depositária: UFSM, 2005.

FLEURY, A.; FLEURY, M. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeças caleidoscópico da indústria brasileira.** 3ª .ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREITAS, Marcos César. **Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama.** São Paulo: Ed. Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HAYEK, David A. **O caminho da Servidão.** Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1944.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves trad. 23.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LIMA, Michelle Fernandes. **Atualidade do pensamento de Álvaro Borges Vieira Pinto para o debate sobre reforma universitária.** Doutorado. Universidade Federal do Paraná – Educação. Biblioteca depositária: UFPR, 2013.

LONGANO, Priscila de Freitas. **Universidade Corporativa: projeto do capital para a formação dos trabalhadores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Educação. Biblioteca depositária: UFU, 2007.

MACHADO, Ângelo José Penna. **UC: Oportunidade ou ameaça ao Ensino Superior Tradicional?** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – Educação. Biblioteca depositária: UCB, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.106, p. 15-35, jan/abr. 2009.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa.** São Paulo: Makron, 1999.

MUNDIM, Ana Paula Freitas. Desenvolvimento de produtos e educação



Corporativa. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PANIZZI, Wrana. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PAVIANI, Jayme; POZENATO, José. **A universidade em debate**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PAZETO, Antônio Elízio. Universidade, formação e mundo do trabalho: superando a visão corporativa. **Rev. pol.públ.Educ.** v.13, n.49 Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104)>. Acesso em: 24 jun. 2016.

PENNA, L. A. Vieira Pinto, o filósofo das massas. **Revista de Ciência Política**, v. 44, p.81 – 104, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: O setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: autores associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol.5).

SCHULTZ, T. W. **O capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUCH Jr., Vitor Francisco. A questão dos objetivos institucionais da universidade. **Educação Brasileira**,. Brasília: v. 12, n.2, p. 129-147, jul./dez. 1990.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./ dez., 2015.

SILVA, Marco Wandercil. **Universidade Corporativa: uma avaliação no contexto do ensino superior no Brasil**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Educação. Biblioteca depositária: PUC, 2005.

SOUSA, Ana Caroline Ferreira de. **Universidade Corporativa: trajetória e implicações**. Disponível em <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/universidade-corporativa-trajetoria-e-implicacoes/31047.htm>>. Acesso em: 15 maio 2017.

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

VIEIRA, Sofia Lerche. “Reforma Universitária: ecos de 1968”. **31ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: outubro/2008. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em 15/06/2017.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. 2 ed., Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1956.

\_\_\_\_\_. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Por que os ricos não fazem greve**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira AS, 1962.

\_\_\_\_\_. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1993.