

GIGAPP

Estudios / Working Papers

ISSN 2174-9515

Año (2017), Núms.60-65, págs. 92-195.

Rosas Ferrusca, Francisco Javier
Calderón Maya, Juan Roberto
Miranda Rosales, Verónica
*Facultad de Planeación Urbana
y Regional de la Universidad Autónoma
del Estado de México.*

Gobernanza Metropolitana Integrada: herramienta estratégica para la innovación de la gestión urbana en Toluca y Metepec, México
(2017-60. págs. 92-112)

Espinal Ospina, Danilo
*Escuela Superior de Administración
Pública ESAP*

Habitabilidad urbana en ciudades intermedias: Caso Manizales, Colombia
(2017-61. págs. 113-134)

Vilalta Reixach, Marc
Universidad de Barcelona

La aplicación del Derecho de acceso a la información pública en Cataluña: balance de actuación de la Comisión de Garantía del Derecho de Acceso a la Información Pública
(2017-62. págs. 135-149)

Querol Castillo, Esther
Universitat de Girona

La arena de internet como el nuevo poder social para influenciar en las políticas públicas y la democracia: El caso del turismo en Barcelona
(2017-63. págs. 150-161)

Éster, Angelo Brigato
*Universidade Federal
de Juiz de Fora*

A universidade como universidade corporativa global? O caso da formação em Administração
(2017-64. págs. 162-178)

Collado Campana, Francisco
Universidad Pablo de Olavide

Una aproximación teórica al liderazgo político de los alcaldes en el sistema local de España
(2017-65. págs. 179-195)



Grupo de Investigación en
Gobierno, Administración
y Políticas Públicas

GIGAPP Estudios Working Papers es una publicación de la
Asociación Grupo de Investigación en Gobierno,
Administración y Políticas Públicas

www.gigapp.org

Consejo de Dirección

José A. Hernández-Bonivento (Director)

César N. Cruz-Rubio
Palmira Chavero Ramírez
Ricardo García-Vegas
Cecilia Güemes
Álvaro Ramírez-Alujas

Comité Editorial

Victòria Alsina Burgués
Roberto Castellanos Cereceda
Flavia Galvani Silva
Leandro Grass Peixoto
Efrén Guerrero Salgado
Juan Enrique Gutiérrez
Juana López-Pagán
Diego Pablo Pando
Erika Rodríguez-Pinzón



Licencia 3.0 (España) Creative Commons.
Reconocimiento-No Comercial-Sin Obras Derivadas.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

ISSN 2174-9515



Grupo de Investigación en
Gobierno, Administración
y Políticas Públicas

GIGAPP
Estudios / Working Papers

A universidade como universidade corporativa global? O caso da formação em Administração

Ésther, Angelo Brigato

Universidade Federal de Juiz de Fora/Brasil

 angelo.esther@ufjf.edu.br

Documento recibido: 2 julio 2016
Aprobado para publicación: 14 febrero 2017

Abstract

Este artigo visa propor uma reflexão acerca da formação universitária, especialmente no caso da Administração. A tese central aqui é a de que a universidade vem se transformando numa espécie de universidade corporativa global. As evidências apontam para a depreciação do papel crítico da universidade, atribuindo-lhe um papel de agente de desenvolvimento econômico apoiado na teoria do capital humano e na ideologia do empreendedorismo. Destacam-se os cursos de Administração, cuja atuação tem se reduzido, em larga medida, à mera reprodução acrítica do ideário e do imaginário empresarial, apoiados pelas diretrizes curriculares nacionais, embora em conflito com a lei de diretrizes e bases da educação brasileira..

Keywords

educação; educação superior; universidade; universidade corporativa.

Resumen

Este artículo pretende proponer una reflexión sobre la formación universitaria, especialmente en el caso de la administración. La tesis central es que la universidad se ha convertido en una especie de universidad corporativa global. La evidencia apunta a la depreciación de la función crítica de la universidad, y se le asigna el papel de agente de desarrollo económico basado en la teoría del capital humano y la ideología del espíritu empresarial. De particular interés son los cursos de Administración, cuya labor se ha reducido en gran medida a la mera reproducción acrítica de la ideología y la empresa imaginaria, apoyado por las directrices curriculares nacionales, aunque en conflicto con la Ley de Directrices y Bases de la educación brasileña

Palabras clave

educación; educación superior; universidad; universidad corporativa.

1. Introdução

Este artigo visa propor uma reflexão acerca da formação universitária, especialmente no caso da formação em Administração. É conveniente observar que não se trata da formação em administração pública, conforme discutiremos adiante. De todo modo, esta discussão não é propriamente nova. Os estudos de Covre (1991), Gurgel (2003) e Paula (2012) fornecem discussões interessantes neste sentido, por exemplo. Visando contribuir para a temática, procuramos contextualizar a análise tendo em vista o avanço neoliberal sobre a educação superior em todo o mundo com foco no Brasil. Internacionalmente, desde a década de 1990, vem ganhando força a concepção da universidade empreendedora, sobretudo a partir das publicações de Burton Clark (Clark, 1998). Embora o qualificativo “empreendedora” possa sugerir uma atuação da universidade independentemente de pressões externas, é exatamente disto que se trata, ou seja, a universidade empreendedora é aquela que, a despeito do discurso contrário, perde sua autonomia enquanto instituição e passa a responder a demandas oriundas do mercado. Sua autonomia, na prática, se restringe a ser capaz de buscar financiamento diversificado para sustentar suas atividades e seu portfólio de produtos e serviços, dentro do espírito do que alguns autores vêm chamando de “capitalismo acadêmico” (Rhoades, Slaughter, 2004).

A tese central aqui é a de que, de acordo com certos parâmetros, a universidade oficialmente se transformando numa espécie de “universidade corporativa global”. Neste contexto, destacam-se os cursos de Administração, detentores, reprodutores e, por vezes, críticos do ideário e do imaginário empresarial, os quais vêm impregnando todas as áreas de formação superior, sobretudo sob a égide do conceito ideologicamente construído de “empreendedorismo”.

O cerne da discussão não está propriamente na universidade corporativa (UC). A questão fundamental que colocamos é se tal papel tem sido, pode ou deve ser desempenhado no âmbito de uma universidade oficial, por assim dizer. Isto implicar considerar, talvez, antes de qualquer outro elemento, no que consiste uma universidade e no que ela difere de outras instituições de ensino superior, levando em conta, simultaneamente, de que estamos falando da educação em nível superior. Em nível técnico ou médio, a discussão bem pode ter uma argumentação um tanto diferente.

No contexto global capitalista, vemos a criação e a institucionalização da chamada “universidade corporativa”. Conforme discutiremos adiante, tal nomenclatura – a despeito de admitir que a “ideia de universidade” não é exatamente a mesma em toda parte – nos parece inadequada, uma vez que tal instituição não é, de fato, uma universidade, por mais “simbólico” que o termo possa ser. Ao mesmo tempo, tal definição acaba por depreciar o significado histórico da instituição universidade, reduzindo o termo (ou sua “ideia”) a um mero centro de formação profissional para o desenvolvimento de negócios empresariais.

O texto ora apresentando constitui um ensaio acerca da universidade e de seu papel na formação de profissionais de nível superior, especialmente em Administração, baseado, especialmente, na literatura e na legislação acerca da universidade e da educação superior, bem como na experiência e vivência do próprio autor enquanto professor. No campo da gestão, buscou-se, sobretudo, analisar as diretrizes oficiais norteadoras da formação, adotadas pelos cursos. Tal reflexão é fruto de uma agenda de pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida ao longo dos últimos anos.

2. Universidade: uma instituição historicamente constituída

Embora a palavra universidade possa não significar exatamente a mesma coisa em toda parte, é certo que ela surgiu num contexto não capitalista enquanto modo de existência social e econômica. Assim, neste sentido, suas raízes nada têm a ver com as chamadas universidades corporativas.

No entanto, as hipóteses sobre seu surgimento orbitam em torno de, pelo menos, três possibilidades: manutenção da dominação da classe dirigente; florescimento do comércio e transportes fomentados pelas cruzadas; e, contrariamente às perspectivas anteriores, em função do interesse erudito e científico, pelo desejo de aprender e de saber, o chamado amor sciendi (Rüegg, 1996). Por outro lado, o conhecimento atual ainda não permite conclusões nem explicações definitivas sobre quais fatores ou quais combinações de fatores fizeram com que acadêmicos se fundissem numa pessoa jurídica coletiva à qual fossem garantidos direitos e privilégios por parte das autoridades públicas da época (Rüegg, 1996).

Ao longo dos séculos, a universidade se institucionaliza, passando por transformações e adaptações, alcançando a forma mais ou menos conhecida na atualidade, a despeito de suas especificidades nacionais. No caso brasileiro, a história da universidade é caracterizada, num primeiro momento – Brasil colônia e Império – por uma total rejeição à sua existência – em função de seu potencial contestatório, observado na Europa desde os tempos do descobrimento – e, depois, já na fase republicana até a década de 1920, por ser considerada pelos positivistas uma instituição ultrapassada e decadente, representativa do antigo regime. Somente em 1920 é criada a primeira universidade brasileira, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (Torgal, Ésther, 2014).

De fato, pelo menos em dois momentos históricos, por assim dizer, quando se criou uma universidade a partir de sua concepção de “lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada”, ela sofreu enorme resistência. Estes são os casos da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e a Universidade de Brasília (UnB), em 1961. Em relação à UDF, o principal argumento era ideológico, afirmando-se que ela seria uma esquerdista ou comunista, “qualificação mágica atribuída pelo sectarismo integralista e pelos católicos” (Fávero, 2006, p.59). A UnB, por sua vez, durante o regime militar, foi invadida, seguida da prisão de alunos e professores, sob alegação de defenderem princípios socialistas e comunistas (Teixeira, 1989).

A década de 1960 pode ser considerada emblemática sob vários aspectos. No que diz respeito às políticas governamentais e suas escolhas estratégicas, os diversos movimentos sociais, incluindo estudantis, denotam a insatisfação de boa parte da sociedade, resultando num regime autoritário repressivo e violento. Tal situação não se deu exclusivamente no Brasil. No país, dadas as crises conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica da universidade, para Darcy Ribeiro, o país teria de escolher entre duas estratégias: buscar o desenvolvimento autônomo ou adotar a modernização reflexa (Ribeiro, 1969). Como é sabido, a ditadura militar, a despeito de equipar materialmente as universidades, incentivou amplamente o crescimento da oferta de ensino superior por meio da expansão do setor educacional privado, em vez do público.

Ao longo de todo o século XX, diversos autores continuaram apontando crises, contradições e problemas quanto à educação superior e à universidade. Internacionalmente, Boaventura de Souza Santos destaca as três crises fundamentais da universidade no mundo na última década do século, decorrentes de suas respectivas contradições: as crises de hegemonia, de legitimidade e institucional (Santos, 2003). Para este autor (Santos, 2004, p.41),

A perda de prioridade na universidades pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde,

previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a uma vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário.

Na mesma linha, Torgal (2008b) também afirma que a universidade passa a ser regida pela lógica do capital, ao mesmo tempo em que considera ainda estar vivo o ideal despótico esclarecido de Pombal de que só o Estado é capaz de realizar grandes reformas na universidade (Torgal, 2008a). Percebe-se, entre os autores, a perspectiva de que ou a universidade é irreformável, ou ela só o é se for por meio da ação governamental. E, mesmo neste caso, a reforma se dá de forma “despótica”, ou seja, mediante uma prática de cunho autoritário, baseada na prerrogativa hierárquica da subordinação das universidades aos ministérios da educação, levando-se muito pouco em conta a autonomia universitária.

No caso brasileiro em particular, durante os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi promovida a reforma do Estado em direção ao modelo chamado comumente de neoliberal¹. Tal concepção alcança o nível superior, cujo segmento privado é expandido enquanto o público sofre forte desinvestimento. Nesta fase, a lógica de resultados e avaliação é implantada, de acordo com os preceitos da chamada Nova Gestão Pública², no país apelidada de Gestão Pública Gerencial. É durante seu mandato, também, que é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O Presidente Lula, ao contrário de seu antecessor, promove a expansão do ensino superior público, tanto pelo aumento de vagas quanto pela criação de novas universidades. No entanto, em alguma medida, mantém a orientação neoliberal para a educação superior, a despeito de ter havido alguns avanços. Em 2004, no segundo ano de seu primeiro mandato, foi realizado um seminário internacional para discutir os caminhos da educação superior, no qual foi apontada uma série de tensões e conflitos entre: massificação do ensino superior e Excelência acadêmica; participação social e mérito acadêmico; educação pública e educação privada; inves-

¹O neoliberalismo pode ser descrito por meio de três características institucionais fundamentais: restrição drástica da regulação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros e potenciais detentores de capital intelectual (inventores e criadores de tecnologia, por exemplo), e subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais, tais como o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Na prática, isto implica “a liberalização dos mercados, a privatização das indústrias e serviços, a desativação das agências regulatórias e de licenciamento, a desregulamentação do mercado de trabalho e a flexibilização da relação salarial, a redução e a privatização, pelo menos parcial, dos serviços de bem estar social [...], uma menor preocupação com temas ambientais, as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção da cidadania; etc.”(Santos, 2005, p.38).

² A Nova Gestão Pública (NGP) ou *New Public Management* (NPM) é embasada teoricamente no pensamento neoliberal e na teoria da escolha pública. Sua implementação se deu devido, entre outros elementos, à crise do *Welfare State* e da ascensão do gerencialismo, sendo necessário reestabelecer a cultura empreendedora da era vitoriana, resultando numa forma de gestão pública caracterizada por ter transformado o ideário empresarial em um referencial para o setor público (Paula, 2005). O lema da NPM é “toque o governo como um negócio” (*run government like a business*). Para além do uso de técnicas de negócios, “a NPM se tornou um modelo normativo, sinalizando uma profunda mudança na maneira de se pensar acerca do papel dos gestores públicos, a natureza da profissão e no por que fazemos o que fazemos” (Denhardt, Denhardt, 2007, p.13).

timento público no ensino fundamental e investimento público no ensino superior; autonomia e avaliação externa; políticas nacionais para a educação superior e internacionalização dos sistemas educacionais (Novos Caminhos..., 2004).

Como se pode perceber, as tensões não diferem substancialmente daquelas apontadas anteriormente por Darcy Ribeiro e Boaventura Santos. Ao contrário, parece que elas foram aprofundadas, abrindo ainda mais espaço para o avanço do setor privado, responsável pela maioria absoluta das matrículas no nível superior no país. De todo modo, em 2005 o governo promove a expansão por meio do PROUNI e, em 2007, do REUNI, sob a alegação da necessidade de possibilitar acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população em condição de frequentá-la. No entanto, embora tenha havido ganhos significativos, a filosofia subjacente do capital humano continua a embasar o desempenho da instituição universitária, mesmo nos mandatos da Presidenta Dilma Rousseff.

Neste sentido, são diversos os autores que vêm criticando as políticas governamentais. De modo geral, são unânimes em apontar o direcionamento mercantilista da educação, ao priorizar, fundamentalmente, a formação de mão de obra para o mercado, contrariamente ao que preconiza a LDBEN, conforme veremos a seguir.

3. A formação superior em Administração

A educação no país é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/1996). Como tal, ela é a referência fundamental para a formulação de quaisquer programas e cursos de formação, incluindo o de Administração. Segundo os termos da referida lei, em seu artigo 43, a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;*
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;*
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;*
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;*

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Como se pode perceber de imediato, a formação de diplomados (inciso II) é uma dentre outras finalidades da educação superior, o que implica afirmar que o papel de um curso superior – e da instituição que a fornece – deve ultrapassar a mera formação profissional. Em outras palavras, as finalidades estabelecidas exigem uma atuação que priorize, acima de tudo, uma formação cidadã, ética e responsável, além de estimular e proporcionar condições para uma atuação na sociedade que corresponda às suas expectativas, que vão muito além da mera aplicação de técnicas. É digno de nota que o texto legal não prioriza nem enfatiza a busca ou a contribuição para o desenvolvimento *econômico* em particular. Sequer palavras como economia ou a própria expressão “desenvolvimento econômico” são mencionadas. Portanto, o pensamento reflexivo é a prioridade, não a mera reprodução de técnicas e procedimentos. Isto implica que o estudante deve ser estimulado a perguntar, pensar, refletir e argumentar criticamente a respeito de seu campo de atuação, de sua contribuição para a vida humana em sociedade, e assim por diante, *necessariamente*.

É neste sentido que a liberdade acadêmica deve ser estimulada e adotada, uma vez que liberdade acadêmica significa a “liberdade do estudioso (*individual scholar*) em sua atividade de ensino e pesquisa na busca da verdade a onde quer que ela leve, sem medo de punição ou demissão por ter contrariado alguma ortodoxia política, religiosa ou social” (Berdahl, 1988, p.7).

A formação superior em Administração é regida pelas respectivas “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN). Em geral, cursos de graduação em Administração baseiam-se e constroem seus currículos e grades curriculares dentro da perspectiva empresarial, ainda que muitas das vezes o aluno receba o diploma de Bacharel em Administração (sem a especificidade “de empresas”). Neste sentido, e não sem uma disputa política, a formação em Administração Pública conquistou suas próprias diretrizes curriculares³.

As DCN preconizam que os cursos devem ser concebidos e estruturados segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Ele é um instrumento de gestão do curso e, ao mesmo tempo, constitui um conjunto de escolhas que reflete determinada visão de mundo, os pressupostos que a definem e os instrumentos de sua implementação. Dito de outra forma, um projeto de curso é, necessariamente, o processo e o resultado de uma construção coletiva mediada pelas relações de poder. Daí ser uma construção coletiva, sobretudo numa instituição em que embates ideológicos, epistemológicos, teóricos, ontológicos e metodológicos constituem a tônica de sua dimensão acadêmico-científica e devem ser estimulados permanentemente. É por esta razão que a LDBEN determina, em seu artigo 56, que “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

As DCN do curso de Administração preveem os seguintes elementos constitutivos do PPC (Resolução CNE/CES 4/2005):

³Cf. Resolução n.1, de 13 de janeiro de 2014, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14957-rces001-14&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05 nov. 2015.

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;*
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;*
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;*
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;*
- V - modos de integração entre teoria e prática;*
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;*
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;*
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;*
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;*
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,*
- XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.*

O PPC prevê o estabelecimento de elementos concretos que devem ser implementados, como o conjunto de disciplinas, carga horária, formas de avaliação e assim por diante. Ressalvamos, especialmente, o item VIII, que considera a pesquisa como *prolongamento* do ensino, e não como uma atividade integrada. Tal concepção pode fazer sentido para faculdades e cursos isolados privados, mas não se aplica a universidades (públicas ou privadas), as quais têm como princípio fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reiterada no Decreto 5.773/06. Neste sentido, a pesquisa deveria ser considerada atividade obrigatória por parte da comunidade acadêmica como um todo.

Evidentemente, o entendimento acerca de tais conceitos comporta algumas possíveis polêmicas, conflitos e ambiguidades. No entanto, o que queremos destacar é que um projeto pedagógico não deve se limitar a mera definição de disciplinas e o estabelecimento de conteúdos fixos, por exemplo. Ao contrário, deve prever e estimular o busca incessante pelo conhecimento, por formas alternativas de aprendizagem, articulação entre as diversas ações, e uso intensivo e sistêmico do potencial acadêmico de uma universidade como um todo, ou seja, proporcionar interfaces com outras unidades acadêmicas e áreas do conhecimento. E, acima de tudo, estar em conformidade com os pressupostos de um curso de nível superior. Diante do exposto, destacamos, finalmente, o *perfil do egresso* segundo as diretrizes curriculares, expresso em seu artigo terceiro (Resolução CNE/CES 4/2005):

*Art. 3º. O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para **compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento**, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (grifo nosso).*

Tal perfil centra-se, *exclusivamente* (vide grifo nosso), nas necessidades e demandas da esfera da produção, e, por se tratar de um curso voltado para questões empresariais, nas necessidades da esfera da produção privada. Dentro desta perspectiva, o carácter desejado é meramente tecnicista, uma vez que outras esferas da atividade e da práxis humana sequer são contempladas ou, sequer, mencionadas. Para alcançar tal perfil, as DCN estabelecem o perfil de competências, descritos em seu artigo quarto. O Quadro 1, a seguir, lista o referido perfil, a partir das DCN, bem como sintetiza algumas observações a respeito.

Quadro 1 – Análise das competências do administrador estabelecidas pelas DCN à luz da LDBEN

Competências desejadas para o graduado em Administração segundo as DCN do curso	Análise da competência em relação ao que é preconizado pela LDBEN
Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;	O pensamento é dirigido apenas aos problemas do processo produtivo; ênfase na racionalidade estratégica e instrumental.
Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;	Capacidade de comunicação focada no exercício profissional, de modo instrumental, geralmente dentro dos pressupostos do behaviorismo.
Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;	A reflexão e a crítica se resumem apenas à esfera de produção (notadamente da empresa capitalista), sem nenhum tipo de preocupação com outras esferas da vida humana.
Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;	O uso do intelecto é dirigido para formulações matemáticas com base no paradigma positivista, de forma a resolver problemas na esfera da produção. Abordagem típica de análise e resolução de problemas.
Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;	Descrição vaga do estímulo à criatividade. Curiosamente, a competência se refere à consciência acerca das implicações éticas, mas não exige seu cumprimento rigoroso. Além disto, na prática, a ética profissional pode se resumir meramente a um código formal da categoria, muito aquém dos princípios éticos das diversas esferas da vida humana em sociedade.
Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;	Ênfase no aprendizado instrumental, na medida em que estimula a aplicação de conhecimentos exclusivamente no ambiente de trabalho e campo de atuação profissional. Ressalta a adaptabilidade e a flexibilidade, o que pode denotar mera adaptação reativa a situações, sem questionamentos e críticas sobre as mudanças a ocorrer ou em curso.
Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e	No contexto do conjunto das competências, os projetos a serem elaborados e implementados se reduzem à esfera da produção.
Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.	Ênfase na disseminação e aplicação dos conhecimentos técnicos direcionados a outras organizações. Capacidade de reprodução dos pressupostos e filosofia de atuação do administrador de acordo com os padrões produtivos do modo de desenvolvimento.

Elaborado pelo autor, a partir das DCNs.

Conforme apontamos no Quadro 5, algumas questões ficam absolutamente evidentes:

- Predominância absoluta da ação estratégica, pautada numa racionalidade meramente instrumental, em conformidade com o perfil do egresso. De certo modo, mas com ressalvas, diz respeito e, em parte, atende apenas ao inciso II quanto ao papel do ensino superior preconizado pela LDBEN.
- Não é evidenciado, em nenhuma das competências, o que é preconizado pela LDBEN como sendo finalidade da educação superior, pois em nenhum momento se defende ou propõe uma racionalidade substantiva e uma ação desinteressada. Ao contrário, as DCN mantêm fidelidade e o alinhamento ao ideário tecnicista do administrador. É evidente que a formação profissional deve contemplar os aspectos racionais e técnicos envolventes, mas, certamente, não deve se resumir a eles, daí a necessidade de uma concepção mais ampla, sob todos os aspectos, da vida em sociedade.

Analisando-se as DCN, entende-se que a compreensão acerca dos diversos aspectos relacionados à produção e seu gerenciamento deve se dar apenas na perspectiva da racionalidade instrumental com vistas à *performance* e resultado operacional da organização (geralmente a empresa privada), tal como se pode depreender do perfil do egresso, daí as competências serem, para isto, *adequadamente* direcionadas.

No entanto, percebe-se que as DCN para o curso de Administração não estão adequadas aos pressupostos da LDBEN no que diz respeito à educação superior. Ao contrário do que possam parecer, estimulam a formação de um administrador cuja ação é instrumental e heterônoma, pois não estimulam sua ação enquanto sujeito, mas o transforma em objeto (ou *recurso*) a serviço de uma estrutura organizativa apoiada numa ideologia refratária à crítica e à reflexão desinteressada e socialmente necessária.

Além disto, observe-se, ironicamente, que, mesmo no campo do estritamente técnico, as competências prescritas bem poderiam ser consideradas ultrapassadas ou insuficientes para as exigências do campo empresarial, cada vez mais defensor de valores à época da definição das DCN pouco explorados, como no caso do empreendedorismo e da inovação. Uma análise mais atenta das DCN ainda em vigor, denotam um perfil tecnicista burocrático, incompatível até, em parte, com os discursos midiáticos e dos *think tank* de cunho empresarial. Neste sentido, é mais provável que os currículos dos cursos de administração estejam mais ajustados do que o que preconizam as DCNs. Ao que parece, os currículos estão mais alinhados às perspectivas desenvolvidas no âmbito de comunidades de prática e das chamadas comunidades epistêmicas⁴.

Neste aspecto, uma pesquisa conduzida pelo Conselho Federal de Administração (CFA), publicada em 2011, traz informações neste sentido. A referida pesquisa é a mais recente realizada, e compara com a realizada em 2006. Por exemplo, os novos conhecimentos que a amostra pesquisada mais demandou foram no campo do empreendedorismo. O foco no empreendedorismo, na inovação e na gestão das pequenas e microempresas (PMEs) e – aliado às questões públicas e ambientais – vem sendo observado desde a aprovação das DCNs, as quais não contemplam estes conteúdos de forma explícita.

⁴Segundo Wenger (2012), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham preocupações ou paixões por algo que elas fazem e aprendem como fazê-las melhor à medida que interagem regularmente. (Wenger, 1998). A comunidade epistêmica, por sua vez, diz respeito a rede de atores que partilham orientações de políticas de modo a resolver problemas e que desenvolvem expertise científica como base da argumentação para o solução daqueles problemas (Akrich, 2010). Segundo Cetina (2007, p.361), a definição dominante de sociedade do conhecimento é econômica, o que implica que o conhecimento se tornou uma força produtiva que recoloca os recursos naturais, de capital e de trabalho como fatores centrais de criação de valor e de riqueza.

Ainda segundo a pesquisa (Perfil, 2011, p.10), apontam-se:

- “A consolidação da identidade do Administrador como um profissional com visão sistêmica da organização, articulador de diversas áreas e pronto para o exercício da liderança, formando e motivando pessoas e equipes de trabalho;
- Os currículos básicos das Instituições de Ensino Superior (IES) para a formação dos Administradores têm sido ajustados para adequar-se às demandas do mercado de trabalho, bem como a adequação das metodologias de ensino, de forma a elevar a motivação dos alunos;
- Os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes desejadas nos Administradores foram identificados mediante a opinião dos Empresários/Empregadores, as quais poderão influenciar as IES em seus esforços de adaptação às exigências do mercado de trabalho”.

Fica evidente que ao mercado é atribuído o papel totalizante pela formação do administrador (não que lhe seja possível), inclusive no que diz respeito à construção dos currículos, confirmando, de certo modo, a constatação de que as DCNs ainda estariam desatualizadas em relação ao que o mercado exige, bem como a não aderência ao prescrito na LDBEN se dá de forma deliberada, algo corroborado, inclusive, pelas coordenações de curso pesquisadas, atribuindo aos empresários e empregadores a tarefa de “influenciar as IES [instituições de ensino superior] em seus esforços de adaptação às exigências do mercado”.

É interessante notar que – talvez o primeiro – estudo acerca da formação ideológica do administrador já apontava que este profissional

Enquanto elemento componente de uma empresa, está envolvido com as imposições da mesma, com o ethos de planificação e de especialização, e com seus valores essenciais. Ele tem de se postar como defensor do Capital, pois é o mercado que vai direcionar e delimitar as suas ações, os seus sucessos e os seus fracassos. (Covre, 1991, p.114-115) (grifos da autora).

De todo modo, não se trata de comparar as pesquisas, mas tão-somente de tentar demonstrar que o discurso do mercado é capaz de construir um imaginário mais glamoroso do que a realidade vivida experimentada pelo administrador. Os currículos tendem a ser construídos de modo a corresponder ao imaginário criado e difundido. E, neste contexto, o próprio currículo deixa de atender ao que, de fato, as empresas demandam. Neste aspecto, o que a UC procura realizar é exatamente a aproximação entre o que se preconiza e o que se realiza na esfera da produção, conforme veremos, a seguir.

4. Universidade corporativa

A universidade corporativa tem suas origens no surgimento das organizações industriais americanas, quando seus administradores alegavam que o sistema educacional nacional não atendia suas necessidades quanto ao “tipo certo de pessoa” (*right kind of person*) para trabalhar em suas corporações então em franca expansão. Foram criadas faculdades corporativas em meados do século XIX, e, no início do século XX, mediante uma reforma no sistema educacional, tais faculdades cresceram de modo a se adequarem às novas condições competitivas, com a conseqüente chegada das escolas de negócios e dos departamentos de comércio nas universidades e faculdades. No entanto, em meados do século XX, os executivos de grandes corporações como Disney, McDonald’s e Motorola, insatisfeitos com a falta de competências requeridas dos estudantes

oriundos do sistema educacional tradicional, começaram a se organizar internamente para fornecer treinamento e desenvolvimento mais específico para os funcionários. As instituições por eles criadas começaram a sair da obscuridade no início da década de 1980⁵, na medida em que passaram a adquirir poderes de garantia de grau, e uma definição de instituições educacionais corporativas híbridas emergiu – a faculdade corporativa (*corporate college*) (Paton *et. al*, 2005).

Embora possa haver algumas semelhanças entre as UCs e as universidades tradicionais, as diferenças são significativas. Segundo os autores, as UCs se referem a uma nova geração de iniciativas de aprendizagem estratégica (*strategic learning initiatives*). Neste sentido, três aspectos diferenciam as UCs (Paton *et. al*, 2005):

1. Elas são iniciativas em nível corporativo com configurações altamente complexas e diferenciadas.
2. Busca contínua de alinhamento estratégico.
3. Visam elevar padrões, expectativas e impactos no que diz respeito a treinamento e desenvolvimento.

Conforme apontado pelos autores – e outros na mesma linha -, a UC não é o mesmo que os antigos centros de treinamento e desenvolvimento – daí a considerarem uma nova geração de iniciativas –, mas está vinculada estrategicamente à função recursos humanos nas empresas, de modo a garantir, por meio da gestão de pessoas, o alcance dos seus objetivos estratégicos.

Ainda segundo Paton *et. al* (2005), é importante destacar como se dá a aprendizagem no local de trabalho por meio desta iniciativa:

- Captura e criação de conhecimento por meio de alguma forma de pesquisa ou levantamento focando naqueles que detêm o *know-how* relevante.
- Codificação deste conhecimento em termos de princípios abstratos, técnicas e esquemas de análise (*frameworks*).

⁵ Em 1983, o governo Reagan divulgou um levantamento – polêmico – acerca da educação americana, que mostrava uma situação de risco (competitivo) para a nação, dado o baixo desempenho dos alunos. As recomendações que se seguiram basearam-se em testes e aumento de *performance*, uso do tempo, liderança, mas não apuraram exatamente as causas dos problemas. Atualmente, as escolas públicas americanas abrigam, em sua maioria, crianças que vivem em situação de pobreza, com pouca ou nenhuma condição de ascensão social e econômica. Cf. SEF. A New Majority Research Bulletin: Low Income Students Now a Majority in the Nation's Public Schools. Disponível em

<http://www.southerneducation.org/Our-Strategies/Research-and-Publications/New-Majority-Diverse-Majority-Report-Series/A-New-Majority-2015-Update-Low-Income-Students-Now.aspx>. Acesso em 11 dez. 2015. O documento original "A nation at risk: the imperative for na educational reform", de 1983, pode ser acessado em <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>. Em 2013, em aversão aos resultados das políticas públicas decorrentes do relatório "A nation at risk", uma coalizão de educadores, pesquisadores, pais, ativistas e outros assinaram uma "Declaração de Educação", reivindicando uma concepção não mercantilista da educação, cujas reformas foram (e ainda são) apoiadas pelo meio empresarial. Dentre os signatários, estão professores, dirigentes educacionais, incluindo a National Education Association. Cf. http://educationopportunitynetwork.org/education_announcement/. [2013]. Acesso em 11 dez. 2015. Enfim, o que se percebe é que, embora, aparentemente, o modelo empresarial educacional seja propagandeado como o mais eficaz, tal realidade não ocorre nem mesmo nos Estados Unidos, seu maior defensor. Por outro lado, em 09 de dezembro de 2015, o Presidente Barack Obama pôs fim a este modelo, assinando e tornando lei o *The Every Student Succeeds Act*, em substituição ao *No Child Left Behind*, associado à era Reagan. A notícia e a concepção geral podem ser conferidas no site da National Education Association. Disponível em <http://neatoday.org/2015/12/09/every-student-succeeds-act/>, acesso em 11 dez. 2015.

- Comunicação do conhecimento descontextualizado para aqueles que planejam e fornecem educação e treinamento.
- Fornecimento dos princípios gerais aos *praticantes trainees* para serem aplicados em contextos de trabalho.
- Adaptação contextual e aplicação dos princípios gerais pelos praticantes às suas situações particulares.

Em termos gerais, os autores realçam que os processos de aprendizagem são colaborativos, o que, a rigor, não é a novidade. Para eles, a novidade reside na extensão em que a necessidade de aprendizagem colaborativa contínua é importante, reconhecida, encorajada e facilitada como parte de uma economia do conhecimento competitiva.

Segundo Jeanne Meister, uma UC pode ser compreendida da seguinte forma. É um portal dentro de uma companhia por meio do qual toda a educação ocorre, um centro de conexão estratégico da organização para a educação de empregados, clientes e fornecedores, que conecta as estratégias organizacionais aos objetivos de aprendizado de seus públicos. Tal como outros autores, a especialista defende a ideia de que a UC é diferente dos departamentos de T&D, pois estes tendem a ser reacionários, fragmentados e descentralizados, projetados para servir uma público amplo com programas abertos. Por outro lado, a UC agrega toda a aprendizagem numa organização gerenciando a educação como um projeto de negócio. Há uma direção (*chief learning officer*), objetivos e metas claras e planos de longo prazo, contribuindo para modelar a cultura corporativa encorajando a liderança, pensamento criativo e a solução de problemas. A UC provê estrategicamente soluções de aprendizagem para cada família de cargos dentro de uma corporação. Neste sentido, a palavra chave é “estratégico”, ou seja, uma organização de aprendizagem funciona como um guarda-chuva para todas as demandas educacionais da empresa e de toda a sua cadeia de valor. Nela, os empregados constroem competências individuais e organizacionais de modo a melhorar o desempenho global da empresa (Corporate, 2000).

Os defensores deste tipo de estratégia se baseiam nos pressupostos da teoria do capital humano, segundo a qual, na concepção de Becker (1975), devem ser feitos investimentos em atividades que influenciem resultados futuros por meio das pessoas. As maneiras de investir são diversas, tais como a formação escolar, treinamento no local de trabalho, cuidados médicos, consumo de vitaminas e posse de informação sobre o sistema econômico. Seus efeitos são diversos, mas, no todo, são capazes de incrementar as habilidades físicas e mentais das pessoas e aumentar o retorno sobre o investimento. Para o autor, a escola pode ser definida como uma “instituição especializada na produção de treinamento, diferentemente da empresa, que oferece treinamento conjugado com a produção de mercadorias” (Becker, 1975, p.37). O autor, ainda, exemplifica que enquanto uma escola pode ensinar uma simples habilidade de barbearia, uma universidade é capaz de oferecer um conjunto muito mais amplo. Segundo sua concepção, uma universidade, portanto, é mera fonte de conhecimento que seja capaz de ser convertido em resultado econômico-financeiro.

Sem dúvida, a UC é uma versão sofisticada e complexa dos antigos departamentos ou centros de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) das grandes corporações. Com a complexidade evidenciada por um mundo considerado mais global e interconectado, aqueles modelos parecem não fazer mais sentido, ou, pelo menos, ser pouco eficazes para os interesses e objetivos corporativos. No entanto, há uma série de implicações e desdobramentos decorrentes desta “evolução”, sendo alguns deles discutidos adiante.

5. Universidade x universidade corporativa: a formação do Administrador

No nosso modo de ver, dada a predominância do modo capitalista de produção, a existência de UCs é compreensível, na medida em que ela desempenha um papel que coaduna com os interesses das organizações empresariais. Neste sentido, ela é tão legítima e esperada quanto qualquer outra organização ou instituição. Não constitui surpresa alguma suas diretrizes formativas serem na direção dos preceitos capitalistas empresariais. O que causa estranheza é quando *as universidades tradicionais se rendem* ao modelo da UC e passam a adotá-lo como sendo o seu.

Tal situação pode ser melhor compreendida tomando-se como ponto inicial a própria nomenclatura. Conforme vimos, historicamente, a universidade se constituiu como instituição voltada para a busca da verdade e do conhecimento de modo a contribuir para a compreensão e solução dos problemas enfrentados pela sociedade como um todo. Neste aspecto, o termo “universidade” caracteriza esta determinada figuração humana, com suas características próprias conforme os diversos estágios de desenvolvimento da sociedade. Mesmo com todas as mudanças ao longo dos séculos, sua função precípua permaneceu fundamentalmente a mesma, institucionalizando e fixando o termo “universidade” como o título fundamental da instituição.

Ao se adotar o termo “universidade” para os centros de T&D corporativos, com a “aceitação passiva” das universidades típicas e tradicionais, era de se esperar que as UC se configurassem como UT, o que, indubitavelmente, não ocorreu. Na verdade, não era de se esperar que o termo “universidade” fosse adotado, a despeito do argumento de Paton e outros. Para eles, pelo menos no Reino Unido e na Europa, os diversos rótulos ou nomes utilizados pelas companhias – universidades, faculdades, institutos – são, geralmente, mais simbólicos do que literais, e, ainda que haja semelhanças entre as UC e as oficiais, elas são significativamente diferentes (Paton et. al, 2005). No nosso modo de ver, tal argumento não faz sentido. Todo termo carrega sua dimensão simbólica, pois é elemento da linguagem e, como tal, traz em si significados. Assim, dado o argumento da indústria de que as universidades e o sistema educacional oficial não atendem a seus interesses, a opção pelo termo “universidade” não nos parece aleatória ou inadvertida. Ao contrário, sua adoção parece constituir mais uma espécie de afronta ou ironia à configuração da universidade acadêmica. De certo modo, é como se a indústria apontasse o significado “real” de universidade, predicando o termo com o atributo “corporativa”, de modo a deixar claro a quem ela deve atender e o que proporcionar, ou seja, o *tipo certo de pessoa* para as empresas.

O que nos parece mais significativo é a percepção de que as universidades acadêmicas parecem estar se rendendo à tal concepção e, por conseguinte, de seus pressupostos –, na medida em que vêm se ajustando e agindo em função das chamadas “demandas do mercado”. Assim, em vez de as universidades “recusarem” a denominação colocada pelo mundo corporativo, elas estão se adequando à mesma.

A denominação corporativa deprecia e/ou reduz a concepção de universidade, pois a UC tem como objetivo a mera reprodução de um conhecimento técnico a serviço da razão estratégica e utilitarista, visando proporcionar maiores lucros por meio de recursos humanos “altamente capacitados”, os quais são recompensados pelo sistema meritocrático, graças ao domínio de competências compatíveis com o modelo de negócios dominante, de acordo com as definições apontadas anteriormente.

É neste sentido que diversos autores têm apontado a transformação do conhecimento (materializado no ensino superior) numa mercadoria que pode ser comercializada como qualquer outra, pois, na prática, deixa de

ser concebido como um direito e um bem público e passa a ser definido como serviço comercial. A despeito da reação da comunidade acadêmica em todo o mundo envolvendo o reconhecimento do ensino superior como serviço no âmbito da Organização Mundial do Comércio, é fato que as instituições têm adotado políticas, práticas e discursos compatíveis com esta concepção, a partir da adoção de termos e expressões do jargão empresarial, tais como “visão”, “missão”, “excelência”, “qualidade total”, “estratégia”, “necessidades dos clientes”, “marketing”, dentre outras. Desta forma, como bem destaca Chauí (2001), a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, transformando o cientista, o pesquisador e o professor em agentes econômicos diretos, proporcionando maior poder às empresas e corporações por meio da posse e do monopólio do conhecimento e da informação. Em adotando como seu o ideário empresarial, pela mera aceitação do modelo econômico vigente, as universidades abrem mão de sua atuação histórica, aceitando a colonização do mundo da vida pela ordem sistêmica, como diria Habermas (2012).

Mesmo no caso das UC, é comum que elas se associem às universidades oficiais, de modo a fornecer grau acadêmico aos recursos humanos corporativos. Nos Estados Unidos elas podem, por exemplo, fornecer créditos para o ensino superior tradicional. No Brasil, depende de aprovação do MEC quando solicitado.

Portanto, parece-nos claro que Santos (2015) tem razão quando afirma que:

O modelo neoliberal só é anti-estatal enquanto não captura o Estado, pois precisa decisivamente dele para garantir a concentração da riqueza e para captar as oportunidades de negócios altamente rentáveis que o Estado lhe proporciona. Devemos ter em mente que neste modelo os políticos são agentes econômicos e que a sua passagem pela política é decisiva para cuidar dos seus próprios interesses econômicos.

Assim, como se pode notar, a despeito de todas as críticas do mundo empresarial ao “descolamento da realidade” atribuído às universidades – especialmente as públicas –, este não hesita em delas utilizar para seus propósitos lucrativos, ao torná-la *parceira* do negócio.

6. Considerações finais


É neste contexto que vem ocorrendo a formação superior em Administração no país. De todo modo, é importante ressaltar que procuramos ressaltar um dos aspectos centrais da LDBEN. Assim, optamos por nos deter no aspecto que consideramos o mais fundamental de todos, ou seja, a *finalidade* da educação superior. No nosso modo de ver, é a partir de sua finalidade que as estruturas e modelos deveriam ser desenhados. Na prática, as finalidades não são respeitadas. Na melhor das hipóteses, são consideradas e interpretadas de forma um tanto distorcida ou reducionista, como podemos observar nas DCN para os cursos de graduação em Administração.

Se a LDBEN preconiza a formação de um cidadão acima de tudo, as DCN estão preconizando, essencial e exclusivamente, a formação profissional em seus aspectos puramente técnicos. Ironicamente, o argumento do mundo empresarial de que as UT estão descoladas da realidade faz sentido. Mas, não pelas razões por ele apontadas. A formação superior está descolada da realidade por considerá-la apenas sob o prisma da produção. A realidade é muito mais complexa. Reduzi-la a uma única dimensão é um enorme reducionismo. Mas, é exatamente este reducionismo que interessa à esfera da produção, pois reduz os seres humanos a recursos cambiáveis, sobretudo quando estes não detêm e não mantêm atualizadas suas *competências*, não alcançan-

do, portanto, o *mérito* para permanecerem nas organizações produtivas. Não é por acaso que os recursos humanos são considerados *capital humano*, ou seja, os indivíduos são apropriados pelas empresas como capital, ocultando o contraditório e assumindo a classe trabalhadora meramente como recurso à sua disposição.

De certo modo, talvez possamos afirmar que a UT está, paradoxalmente descolada da realidade, exatamente quando – e/ou “se” – ela atua de acordo com a finalidade da LDBEN, por não ser capaz de atender satisfatoriamente às exigências empresariais e do mercado. Estaria a UC “colada” à realidade ao oferecer treinamento técnico e utilitário apenas?

Para além destas questões, podemos perguntar se, na prática cotidiana dos cursos superiores e das universidades, elas estão, efetivamente, apenas reproduzindo a ideologia dominante ou se seus dirigentes e docentes, junto com seus alunos, têm chamado para si a crítica ao modelo vigente. No nosso modo de ver, não há evidências sólidas disto. Ao contrário, percebemos o avanço contínuo do modelo de formação de competências profissionais, associadas ao desenvolvimento do empreendedorismo sob seus vários prismas, mas, sobretudo, aquele que o considera sob a ótica de geração de resultados financeiros e econômicos dentro de uma lógica estritamente empresarial, tal qual aquela defendida pelas universidades corporativas.

Finalmente, uma universidade não é uma universidade corporativa. No entanto, ao assimilar seus pressupostos, acaba por exercer a mesma função e papel desta, abrindo mão de sua autonomia e de sua liberdade acadêmica de “buscar a verdade a onde quer que ela leve”. Neste sentido, é importante destacar que as universidades brasileiras – especialmente as públicas – não têm assumido o protagonismo que talvez deveriam assumir, permitindo que sua autonomia – ainda que mal resolvida na prática – seja ameaçada ou suprimida, levando-as a agir a reboque de políticas governamentais elaboradas ao sabor de interesses partidários e político-eleitorais mobilizados em nome de uma ordem econômica mundial inexorável e incontornável, e descoladas – porque inexistentes – de um projeto de educação atrelado a um projeto de país democraticamente construído. 

Referências

- Akrich, M. 2010. From communities of Practice to Epistemic Communities: Health Mobilizations on the Internet. “Sociological Research Online”, SAGE Publications, 15, 2, <10.5153/sro.2152>. Acesso em 10 dez. 2015.
- Becker, G. S. 1975. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York: Columbia University Press for NBER.
- Berdahl, R. 1988. Academic freedom, autonomy and accountability in British universities. Paper prepared for the Conference of the society for research into higher education, University of Surrey, 19-21, December.
- Cetina, K. K. 2007. Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. “Interdisciplinary Science Review”, 32, 361-375.
- Chauí, M. 2001. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP.
- Clark, B. 1998. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Bingley: Emerald.
- Corporate Universities: An Interview with Jeanne Meister [2000]. “Technology Source”. July/August. Disponível em http://technologysource.org/article/corporate_universities/. Acesso em 26 out. 2015.

- Covre, M. L. M. 1991. A formação e a ideologia do administrador de empresa. São Paulo: Cortez.
- Denhardt, J. V., Denhardt, R. B. 2007. The new public service: serving, not steering. New York: M. E. Sharpe.
- Fávero, M. L. A.. 2006. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In MOROSINI, Marília. A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP.
- Gurgel, C. R. M. A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal. São Paulo: Cortez, 2003.
- Habermas, J. 2012. Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista. Vol. 2. São Paulo: Martins Fontes.
- Novos Caminhos para a Educação Superior. 2004. Seminário internacional Universidade XXI. Documento síntese. Brasília: março. Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 15/10/2012.
- Paton, R., Peters, G., Storey, J., Taylor, S. 2005. Handbook of corporate university development: managing strategic learning initiatives in public and private domains. Aldershot: Gower.
- Paula, A. P. P. 2012. Estilhaços do real: o ensino de Administração em uma perspectiva benjaminiana. Curitiba: Juruá.
- Paula, A. P. P. 2005. Por uma nova gestão pública. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador: pesquisa nacional. 2011. 5 ed. Brasília : CFA.
- Resolução CNE/CES 4/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais: Curso de Administração. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005.
- Rhoades, G., Slaughter, S. 2004. Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. "American Academic", 1,37-60.
- Rüegg, Walter. 2007. Themes. In RIDDER-SYMOENS, H. DE. *A history of the university in Europe*. Volume II: Universities in early Europe 1500-1800. New York: Cambridge University Press.
- Santos, B. S. 2004. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. O que está em causa. O público. Opinião. [2015]. Disponível em <http://www.publico.pt/politica/noticia/o-que-esta-em-causa-1712944>. Acesso em 01 nov. 2015.
- Santos, B. S. 2005. Os processos da globalização. En SANTOS, Boaventura de Souza Org.. A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 25-102.
- Santos, B. S. 2003. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.
- Torgal, L. R., Ésther, A. B. 2014. Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil. Juiz de Fora: EDUFJF; Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Torgal, L. R. 2008a. A universidade entre a tradição e a modernidade. *Revista Intellectus*. Ano 07, 1.
- Torgal, L. R. 2008b. A universidade e as condições da imaginação. *Cadernos do CEIS20*, Coimbra, 9, 1-32.

Wenger, E. 2012. Communities of practice: a brief introduction. Recuperado en 01 de diciembre de 2015, de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning as a Social System. *The Systems Thinker*, v.9, n.5, June. Recuperado en 07 de abril de 2015. https://www.researchgate.net/publication/215439265_Communities_for_Practice_Learning_as_a_Social_System.

Sobre el autor(a) o autores/About the autor(s)

Angelo Brigato es Professor Associado da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACC/UFJF). Doutor em Administração pela UFMG. Pós-Doutor pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra, do qual é investigador integrado. Coordenador do *Socius* Grupo de Pesquisa (FACC/UFJF).

URL estable documento/stable URL

<http://www.gigapp.org>

El Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas (GIGAPP) es una iniciativa impulsada por académicos, investigadores y profesores Iberoamericanos, cuyo principal propósito es contribuir al debate y la generación de nuevos conceptos, enfoques y marcos de análisis en las áreas de gobierno, gestión y políticas públicas, fomentando la creación de espacio de intercambio y colaboración permanente, y facilitando la construcción de redes y proyectos conjuntos sobre la base de actividades de docencia, investigación, asistencia técnica y extensión.

Las áreas de trabajo que constituyen los ejes principales del GIGAPP son:

1. Gobierno, instituciones y comportamiento político
2. Administración Pública
3. Políticas Públicas

Información de Contacto

Asociación GIGAPP.
ewp@gigapp.org

La Serie **GIGAPP Estudios Working Papers** es un espacio de divulgación científica sobre avances de investigación y estudio en materia de gobierno, administración y políticas públicas.

Su propósito principal es contribuir al intercambio y debate de ideas, servir de plataforma para el fortalecimiento de las labores de investigación aplicada en estas materias y poner al alcance de la comunidad académica, investigadores, estudiantes y público en general interesado, reflexiones y contenidos del más alto nivel con el objeto de promover nuevas miradas respecto del perfeccionamiento y mejora de nuestros sistemas políticos, gobiernos y administraciones públicas.

GIGAPP Estudios Working Papers (nueva serie) es una publicación de la Asociación Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas GIGAPP. (ISSN 2174-9515).

Se aceptan para evaluación trabajos inéditos en castellano, portugués e inglés.
Envío de originales ewp@gigapp.org

Consulte las normas para la presentación de originales en la web
<http://www.gigapp.org/index.php/publicaciones/working-papers>



Imagen cortesía del Efrén Guerrero @auraneurotica

GIGAPP
Estudios / Working Papers

ISSN 2174-9515