

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO



**AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS
NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

CRISTIANE ALPERSTEDT

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Ary Plonski

SÃO PAULO
2001

REITOR DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROF. DR. JACQUES MARCOVITCH

DIRETOR DA FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
PROF. DR. ELISEU MARTINS

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROF. DR. CLAUDIO FELISONI DE ÂNGELO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO



**AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS
NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de Doutor em Administração.

CRISTIANE ALPERSTEDT

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Ary Plonski

SÃO PAULO
2001

FICHA CATALOGRÁFICA

Alperstedt, Cristiane

As universidades corporativas no contexto do ensino superior / Cristiane Alperstedt. — São Paulo : FEA/ USP, 2001.

p. 201

Tese - Doutorado
Bibliografia.

1. Universidades corporativas 2. Ensino superior
I. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP.

CDD – 378.001

A todos os meus mestres, dentro e fora de sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Guilherme Ary Plonski, pela disposição e simpatia sempre presentes nos nossos inúmeros encontros.

Agradeço a todas as pessoas que demonstraram interesse pelo tema da pesquisa, especialmente os entrevistados, que me estimularam ainda mais na consecução do meu objetivo.

Agradeço principalmente aos meus pais, pela confiança e pelo carinho ao longo de toda a minha caminhada.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE ANEXOS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
1 - APRESENTAÇÃO	01
2 – PROBLEMA DE PESQUISA	03
2.1 INTRODUÇÃO	03
2.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	08
2.3 JUSTIFICATIVA	08
2.4 PREMISSAS DO ESTUDO	09
2.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS	10
2.5.1 TERMOS VÁLIDOS PARA ESTE ESTUDO	10
2.5.2 TERMOS GENÉRICOS	11
3 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
3.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	12
3.2 O CONTEXTO ORGANIZACIONAL ATUAL E O IMPERATIVO DE UMA NOVA DINÂMICA DE APRENDIZAGEM	14
3.3 AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS TRADICIONAIS: INSATISFAÇÃO REINANTE	16
3.3.1 ESPECIFICIDADES DAS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS	20
3.4 UMA PRÁTICA INOVADORA DAS ORGANIZAÇÕES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO APRENDIZADO	24
3.5 UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: CARACTERÍSTICAS GERAIS	26
3.6 DISCUSSÃO E PROPOSTA DE UMA DEFINIÇÃO PARA AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	37
3.7 UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: PROPOSTA DE UMA TIPOLOGIA	43
3.8 UMA ANÁLISE DOS CONDICIONANTES COM BASE NAS CATEGORIAS TIPOLÓGICAS PROPOSTAS	49
3.9 O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE GERAL	50
3.10 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE INTENSIVA DO DIRECIONAMENTO RECENTE ADOTADO	56

3.11 A COEXISTÊNCIA DE DIFERENTES ELEMENTOS PROVEDORES DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: IDENTIFICAÇÃO DE OPORTUNIDADES ESTRATÉGICAS E DE CONCORRÊNCIA POTENCIAL	66
3.11.1 SITUAÇÕES ILUSTRATIVAS DE OPORTUNIDADES ESTRATÉGICAS	66
3.11.2 SITUAÇÕES ILUSTRATIVAS DE CONCORRÊNCIA POTENCIAL	70
4 – METODOLOGIA DA PESQUISA	75
4.1 <i>DESIGN</i> E PERSPECTIVA DA PESQUISA	75
4.2 ESTRUTURA ANALÍTICA DA PESQUISA	76
4.3 TIPOS, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	78
4.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA	82
4.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	84
5 – ANÁLISE DOS DADOS	86
5.1 ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS BASEADA NA <i>GROUNDED THEORY</i> : A EMERGÊNCIA DE UMA TEORIA ORIENTADORA DO ESTUDO	86
5.2 ANÁLISE DOS DADOS PRIMÁRIOS BASEADA NO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: A TEORIA GERADA COMO PONTO DE PARTIDA	89
5.2.1 AMOSTRA AMERICANA	91
5.2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS E DE SUAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	92
5.2.1.2 ANÁLISE DOS DADOS	100
5.2.1.3 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS	125
5.2.2 AMOSTRA BRASILEIRA	128
5.2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS E DE SUAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	128
5.2.2.2 ANÁLISE DOS DADOS	138
5.2.3 AMOSTRA DE ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS E REPRESENTANTES DE ÁREAS DE CONHECIMENTO DESTACADAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	173
5.2.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS E DE ÁREAS DE CONHECIMENTO DESTACADAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	174
5.2.3.2 ANÁLISE DOS DADOS	176
6 – CONCLUSÃO	184
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192

LISTA DE QUADROS

QUADRO A DISTINÇÃO DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS PERANTE OUTROS TIPOS DE INSTITUIÇÕES: UM QUADRO COMPARATIVO	42
QUADRO B RAZÕES PARA A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	101
QUADRO C TENTATIVA PRÉVIA DE ENCONTRAR SOLUÇÕES EDUCACIONAIS JUNTO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	102
QUADRO D FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES	104
QUADRO E FINANCIAMENTO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	106
QUADRO F QUEM FREQUENTA A UNIVERSIDADE CORPORATIVA	108
QUADRO G PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	112
QUADRO H CARACTERÍSTICAS DA PARCERIA	115
QUADRO I ORIENTAÇÃO PARA O PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO	118
QUADRO J INTERESSE NA CAPACIDADE DE OUTORGA DE DIPLOMAS	121
QUADRO K UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: CONCORRÊNCIA OU COOPERAÇÃO COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	125
QUADRO L PERCENTUAL DE UNIVERSIDADES CORPORATIVAS CONFORME O SETOR DE ATUAÇÃO	128
QUADRO M RAZÕES PARA A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	139
QUADRO N TENTATIVA PRÉVIA DE ENCONTRAR SOLUÇÕES EDUCACIONAIS JUNTO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	140
QUADRO O FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES	144
QUADRO P FINANCIAMENTO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	147
QUADRO Q QUEM FREQUENTA A UNIVERSIDADE CORPORATIVA	153
QUADRO R PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	156
QUADRO S CARACTERÍSTICAS DA PARCERIA	162

QUADRO T ORIENTAÇÃO PARA O PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO	165
QUADRO U INTERESSE NA CAPACIDADE DE OUTORGA DE DIPLOMAS	169
QUADRO V UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: CONCORRÊNCIA OU COOPERAÇÃO COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	173
QUADRO X UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: OPINIÃO DOS ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS E DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	183

LISTA DE FIGURAS

FIGURA A	
TIPOLOGIA PROPOSTA PARA AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	45
FIGURA B	
FORÇAS QUE ATUAM NA RECONFIGURAÇÃO DO SETOR DE CONHECIMENTO SUPERIOR	53
FIGURA C	
ESTRUTURA ANALÍTICA DA PESQUISA	77

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – UNIVERSIDADES CORPORATIVAS 199

ANEXO B

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS E REPRESENTANTES DE ÁREAS DE CONHECIMENTO DESTACADAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR 201

RESUMO

Este estudo objetivou a identificação das universidades corporativas no contexto do ensino superior, quanto a representação de concorrência potencial ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior.

Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa, tendo-se adotado o método do estudo de caso, aplicado a múltiplos casos. A coleta e análise dos dados compreendeu três fases. Na primeira fase foi utilizada uma metodologia para análise dos dados secundários denominada *grounded theory*, que gerou uma teoria que consiste em uma tipologia proposta para as universidades corporativas. Essa teoria estabeleceu os critérios para a definição da amostra. Universidades corporativas americanas e brasileiras foram selecionadas intencionalmente a partir desse critério, tendo sido coletados dados primários a partir de entrevistas semi-estruturadas junto às pessoas-chave dessas instituições, os quais foram analisados mediante o método de análise de conteúdo, correspondendo à segunda fase de coleta e análise dos dados. A perspectiva dos principais órgãos representativos de instituições de ensino superior brasileiras, além de representantes das principais instituições de ensino superior responsáveis pelas áreas de conhecimento mais visadas pelas universidades corporativas para o estabelecimento de parcerias complementou os demais dados coletados, consistindo na terceira fase de coleta e análise dos dados.

Concluiu-se que as universidades corporativas são, nas condições atuais, predominantemente mais representativas de situações de concorrência. Tais situações de concorrência estão restritas, principalmente, a algumas áreas de conhecimento e atuação, com destaque para a pós-graduação, e outros segmentos onde concentram-se o público adulto.

ABSTRACT

The objective of this paper was to identify corporate universities in the context of higher education, related to the representation of potential competition or strategic opportunities for higher education institutions.

It is an exploratory study of a qualitative nature and the case study method was adopted, applied to multiple cases. The data gathering and analysis was made up of three phases. The first phase adopted a method of analysis known as grounded theory, which generated a theory that consists of a typology proposed for corporate universities. This theory established the criterion for defining the sample. American and Brazilian corporate universities were intentionally selected using this criterion. Primary data were gathered from semi-structured interviews with key people from these institutions, using the content analysis method, corresponding to the second phase of data collection and analysis. The perspective of the main representative organs of Brazilian higher education institutions and deans of main higher education institutions responsible for the areas of knowledge most commonly sought by corporate universities for the establishment of partnerships complemented other data gathered, making up the third phase of data gathering and analysis.

It was concluded that corporate universities are, in the present conditions, predominantly more representative of competitive situations. These situations are restricted, mainly, to some knowledge areas, highlighting graduate programs, and other segments where the adult public is concentrated.

1 - APRESENTAÇÃO

A universidade além de orientar e garantir o alcance dos objetivos acadêmicos, foi despertando, no decorrer da vida acadêmica, o interesse na organização “universidade” como objeto de estudo. Cursar duas graduações em paralelo, uma em uma instituição federal, e outra em uma instituição estadual, foi fundamental para que se estabelecesse um processo comparativo, que despertou inicialmente a atenção para a organização universidade.

Mais adiante, a opção pelo mestrado tornou possível a convivência com um corpo docente que se dedicava a um programa em Administração Universitária. A absorção de informações nesse âmbito não passaram despercebidas e foram estimulando cada vez mais o interesse pelas referidas organizações complexas.

A finalização do mestrado, o contato com a realidade das instituições privadas de ensino superior abundantes em São Paulo e o início da vida acadêmica-profissional em duas instituições privadas de ensino superior, mesclando trabalho acadêmico e administrativo, foram afinando ainda mais o interesse pelas organizações universitárias, não apenas como locais de trabalho, mas também como objeto de estudo mais intenso e profundo.

O ingresso no programa de doutorado da mais respeitada instituição de ensino superior do País já se deu com esse objetivo em mente. Ainda durante o processo seletivo o tema da tese já era externado como definitivo, tal era a certeza do interesse em aprofundar referido conhecimento.

Ao final do primeiro ano de realização dos créditos do programa, a assunção de um cargo gerencial de coordenação de curso em uma organização universitária tornou a realidade prática dessas organizações ainda mais próxima. A ação ganhou mais espaço e trouxe à tona novos meandros das organizações universitárias.

A realização de seminários no Brasil e no exterior, enfocando aspectos de gestão universitária, tendo sempre como base a discussão de aspectos políticos, econômicos e sociais, muito contribuíram nesse ínterim para ilustrar

diferentes realidades e possibilidades de ação e inserção no contexto educacional.

A realização de uma etapa do programa de doutorado no exterior e o contato mais intenso e prolongado com uma instituição de ensino superior americana de destaque, foi fundamental no processo de ampliação do espectro de tipos organizacionais de instituições de ensino superior, imersos em contextos diferenciados e sob modelos de gestão diferentes.

Igualmente o ingresso na condição de consultora *ad hoc* na Comissão de Especialistas do Curso de Administração, promovida pela Secretaria de Ensino Superior – SESu, do Ministério da Educação – MEC, tem contribuído significativamente para o conhecimento de realidades de outras instituições de ensino superior, além do exercício de conhecimentos específicos na gestão de cursos de Administração e suas habilitações.

Foi esse rol de interesses voltados para a organização universidade, e mais especificamente para os aspectos da gestão universitária, que tornou acurada a percepção acerca das universidades corporativas muito antes de elas se tornarem conhecidas na mídia acadêmica e informativa. Investigar em que consistem as universidades corporativas, quais suas características, seus objetivos, e que espécie de relações poderiam ter, ou vir a ter, com as instituições de ensino superior tornaram-se questões que precisavam ser respondidas. Movida pela curiosidade intelectual, a contribuição a seguir ganhou espaço e tomou corpo. E a pesquisadora teve ampliada e amadurecida a sua jornada acadêmica recém-iniciada.

2 - PROBLEMA DE PESQUISA

2.1 INTRODUÇÃO

O mundo vem testemunhando nos últimos anos um ciclo de mudanças cada vez mais rápido. No bojo dessas mudanças está a ampla disseminação da informação, facilitada pelos avanços tecnológicos na área de informática. Em decorrência da aceleração das mudanças, pressões competitivas de variadas ordens tomaram corpo considerável. No núcleo desse turbilhão insere-se a gestão das empresas, agindo e reagindo ao mercado, definindo e redefinindo seus negócios.

Modificações drásticas nos negócios não são conseqüências exclusivas de revoluções em tecnologia da informação. Somam-se dois outros importantes fatores: o novo papel dos governos e a globalização. Em detrimento de um ou outro caso relevante, de maneira geral, o protecionismo vem cedendo lugar à privatização e à desregulamentação, modificando significativamente a postura do governo frente aos negócios. Barreiras comerciais e alfandegárias vêm sendo substituídas pelo livre comércio, permitindo que novos concorrentes entrem no mercado, acirrando a competição.

O somatório dessas forças tem imposto às organizações a necessidade de repensar a sua atuação e de estabelecer uma nova definição de negócios. Nesse contexto, a obtenção e a seleção adequada de informações pode representar o diferencial competitivo necessário para determinar vantagens competitivas para uma organização. Cabe destacar que a agregação de informações selecionadas serve de base para a geração de conhecimento. O conhecimento está portanto, se transformando no recurso que mais agrega valor aos negócios e, por conseguinte, à economia.

As empresas, cientes da importância do conhecimento na sua arena de atuação e impelidas a buscar e manter uma força de trabalho em processo permanente de aprendizagem, vêm desenvolvendo diferentes estratégias de atuação.

Uma ação que vem ganhando espaço, principalmente nos Estados Unidos, é a criação de universidades corporativas. Empresas do setor industrial e do setor de serviços estão criando universidades corporativas, ou outras entidades com nome semelhante, as quais têm como objetivo principal a manutenção de empregados com elevado potencial de agregação de valor, representando uma fonte potencial de vantagens competitivas. Muitas dessas instituições têm estendido os seus programas de educação e treinamento a fornecedores, clientes, franqueados e, também, a outras empresas. Algumas dessas instituições têm tornado os seus programas acessíveis ao público interessado em geral, e outras vêm transformando sua universidade corporativa em uma fonte de receitas expressiva.

Em relação à educação e ao treinamento, é pertinente esclarecer o significado distinto entre tais termos. O primeiro possui um caráter mais genérico em termos de formação, e o último está mais voltado para a aquisição de uma habilidade específica.

Antes de avançar, cabe aqui uma explanação acerca da expressão “universidade corporativa”. O uso dessa expressão é reflexo da tradução livre da expressão recorrente na literatura americana: *corporate university*. O uso do termo “*corporate*” é decorrente do fato de que essas instituições estão atreladas a empresas, revelando que, pelo menos a princípio, a prestação de serviços educacionais não constitui *per se* o seu objetivo fundamental. Por sua vez, a adoção do termo “*university*” é justificada pelos empresários de diferentes formas. Todas porém, voltadas para denotar uma seriedade de propósitos, em termos de comprometimento com os objetivos pretendidos. Meister (1999) destaca que também é arrolado, como justificativa para uso do termo, o objetivo de criação de uma marca para os seus programas educacionais, materiais didáticos e processos.

É evidente que o uso do termo “*university*” não confere a essas instituições a mesma conotação que a palavra possui no sistema educacional. A palavra universidade no contexto do ensino superior é utilizada para caracterizar uma “instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica, e tem

por função precípua garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa” (Ferreira, 1995).

A Constituição brasileira estabelece no artigo 207 que “as universidades (...) obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Considerando o que estabelece a Constituição, Wanderley (1983) complementa a definição de Ferreira, ao destacar outra finalidade da universidade, a saber, a extensão universitária, materializada na prestação de serviços à comunidade.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, define as universidades de uma forma mais detalhada, conforme segue:

“Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber” (ABMES, 1998).

As universidades corporativas vêm se multiplicando em número e suas ações têm despertado a atenção para o fato de que suas atividades se distinguem dos conhecidos departamentos de treinamento. Ou podem ser consideradas como uma recriação da função treinamento nas empresas, uma nova terminologia para a evolução das suas atividades (Training and Development, 1996). De qualquer forma existem algumas diferenças fundamentais entre os departamentos de treinamento e o que se convencionou chamar de universidades corporativas, que motivaram o interesse por este estudo.

Em primeiro lugar, as universidades corporativas não restringem a sua prestação de serviços ao atendimento dos empregados da empresa, prática usual dos departamentos de treinamento; estendem seus serviços para além das fronteiras da empresa, servindo a fornecedores, clientes, franqueados e/ou a comunidade externa. Vale lembrar que algumas empresas já praticavam a

capacitação de *stakeholders* externos, especialmente clientes e fornecedores, mas tal atividade era, freqüentemente, de responsabilidade da área comercial. A diferença é que, agora, tais atividades estão concentradas e mais intensas nessa unidade organizacional, que se convencionou chamar de universidade corporativa.

Especialmente a abertura para o público interessado em geral constitui uma característica diferenciadora dos departamentos de treinamento tradicionais, bastante significativa considerando-se o contexto do ensino superior. A outorga de diplomas já é realidade, inclusive com reconhecimento pelos órgãos competentes.

O caso da Arthur D. Little, uma consultoria de origem americana ilustra ainda melhor a atuação das universidades corporativas no contexto da educação superior. A *Arthur D. Little School of Management*, fundada em 1963, em Cambridge – MA, submetida à avaliação por um órgão regional de acreditação americano – *New England Association of Schools and Colleges*, tem a prerrogativa de outorga de diplomas acadêmicos concedida pelo *Board of Regents of Higher Education of the Commonwealth of Massachusetts*.

Em segundo lugar, muitas universidades corporativas têm se associado a instituições de ensino superior tradicionais, estabelecendo parcerias de formas variadas, entre as quais se destaca a validação das disciplinas cursadas nas universidades corporativas para fins de totalização dos créditos exigidos pelas instituições de ensino superior tradicionais. É importante apreender daí que os serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas podem ser reconhecidos como equivalentes àqueles prestados pelas instituições de ensino tradicionais, por essas mesmas instituições. Além da validação de créditos, muitas vezes a parceria é almejada em função da possibilidade de outorga de diplomas. A universidade corporativa, não possuindo condições para tal, pode associar-se a instituições de ensino superior tradicionais, valendo-se da prerrogativa que essas instituições possuem, tornando possível a outorga de diplomas. É fato que algumas universidades corporativas obtiveram licença e passaram a conferir diplomas elas mesmas, independentemente de parcerias com instituições de ensino

superior tradicionais. Tal prática formalizada pelas universidades corporativas também é representativa de um aspecto que as diferencia dos tradicionais departamentos de treinamento.

A fim de investigar mais a fundo essa questão, a preocupação fundamental deste estudo passa a ser a identificação do papel das universidades corporativas no contexto da educação superior, sob a perspectiva dessas mesmas universidades corporativas; especialmente no que compete à investigação dessas instituições como concorrentes potenciais ao modelo tradicional de ensino superior, ou parceiros estratégicos representativos de possibilidades de interação.

Neste momento, uma ressalva se faz necessária. Reconhecendo que as atividades educacionais desenvolvidas pelas universidades corporativas são predominantemente mais voltadas para a área de Administração e áreas como Engenharia, especialmente de Produção, e Ciências da Informação, julga-se que situações de concorrência ou cooperação sejam mais factíveis exclusivamente nesses cursos ou faculdades, cuja denominação varia conforme o porte da instituição.

Entretanto, é absolutamente necessário considerar que esses cursos ou faculdades são, em um número relevante de casos e com destaque para a área de Administração, os principais responsáveis pela sustentação econômica da instituição de ensino superior como um todo, fato verificado especialmente nas instituições privadas, de administração predominantemente centralizada e válido tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos.

Nas instituições de ensino superior públicas, com administração predominantemente descentralizada, o raciocínio embasado na sustentação econômica advinda dos referidos cursos e/ou áreas não é válido, dado que a gestão institucional segue uma racionalidade orçamentária. Em menor número, porém responsáveis pela absoluta maior parte da produção científica no país, as instituições de ensino superior públicas não podem deixar de serem consideradas e tratadas, sendo feitas portanto, referências adicionais para a discussão do caso dessas instituições.

Diante dessa situação, pergunta-se:

São as universidades corporativas instituições representativas de concorrência potencial ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior?

2.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo tem como objetivo geral identificar as universidades corporativas como instituições representativas de concorrência potencial ou de oportunidades estratégicas para as Instituições de Ensino Superior – IES.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende:

- a) caracterizar as universidades corporativas;
- b) identificar as situações representativas de oportunidades estratégicas para educação superior, viabilizadas a partir do surgimento das universidades corporativas;
- c) identificar as situações representativas de concorrência potencial para a educação superior, suscitadas a partir da prestação de serviços educacionais pelas universidades corporativas;
- d) investigar a atuação das universidades corporativas no cenário brasileiro;
- e) apurar a opinião das instituições de ensino superior a respeito da atuação das universidades corporativas no contexto do ensino superior.

2.3 JUSTIFICATIVA

Constatado o crescimento da tendência das empresas desenvolverem instituições de ensino específicas para treinar seus empregados, esta pesquisa pretende, em termos teóricos, ampliar o espectro de conhecimento em torno das universidades corporativas, cujos estudos são incipientes, contribuindo assim para a compreensão dessa iniciativa.

Em termos práticos, a pesquisa pretende contribuir para o melhor entendimento das universidades corporativas como instituições representativas

de concorrência potencial ou de oportunidade estratégica para as instituições de ensino superior. Julga-se que o produto deste estudo pode contribuir para o enriquecimento de uma reflexão mais acertada acerca das universidades corporativas, entendidas como novos entrantes no cenário da educação superior.

Essa reflexão deve permear o questionamento, por parte das instituições de ensino superior brasileiras tradicionais, a respeito da qualidade da prestação do serviço educacional corrente, especialmente no caso daquelas instituições cuja ênfase recai sobre o ensino e cujo enfoque deve necessariamente privilegiar a capacitação profissional. Acredita-se que tal questionamento pode conduzir as instituições de ensino superior a vislumbrar a necessidade de uma reavaliação do seu papel no contexto da educação superior, contribuindo para um melhor posicionamento, em termos de redefinição ou redirecionamento de objetivos e de meios para alcançá-los, considerando-se esse mesmo contexto.

2.4 PREMISSAS DO ESTUDO

A presente pesquisa tem como base de sustentação algumas premissas cujo destaque se torna necessário. A primeira delas se refere ao fato de que a constatada taxa de crescimento do número de universidades corporativas, continuará a se elevar ou, pelo menos, será mantida.

A segunda premissa diz respeito à crescente valorização da competência em detrimento da mera detenção de um diploma de uma instituição de ensino superior tradicional. Ou seja, o mercado de trabalho passa a privilegiar mais as reais competências de um certo indivíduo para o desempenho de uma dada função, do que considerar como suficiente o lastro de um diploma obtido por esse mesmo indivíduo. Cabe destacar que essa é uma premissa considerada neste estudo, embora se saiba que, paralelamente, os empregadores ainda considerem intensamente alguns centros de excelência, não apenas pela qualidade do ensino prestado, mas também em função da seletividade do processo de admissão inerente.

2.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

2.5.1 TERMOS VÁLIDOS PARA ESTE ESTUDO

- Universidades corporativas*: instituições criadas e vinculadas a empresas, voltadas para a formação de competências essenciais à organização que, cumulativamente, apresentem as seguintes características:
 - estendam seus serviços educacionais, conforme o caso, a fornecedores, clientes, franqueados, outras empresas e a comunidade externa, não restringindo-os a seus empregados;
 - estabeleçam parcerias com instituições de ensino superior, culminando com a validação dos créditos cursados e possibilidade de outorga de diplomas, ou que desfrutem da possibilidade de outorga de diplomas de forma independente;
- Concorrência potencial: disputa entre universidades corporativas e instituições de ensino superior tradicionais, com destaque para o segmento de pós-graduação, compreendendo cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, que atendam ao público adulto profissional;
- Oportunidades estratégicas: ganhos e/ou vantagens decorrentes de parcerias que beneficiem universidades corporativas e instituições de ensino superior tradicionais;
- Instituições de ensino superior não-tradicionais: instituições de ensino que oferecem educação não-formal, que não atendem às características ou exigências para fins de credenciamento da instituição, requeridas, no caso brasileiro, pelos órgãos reguladores do Ministério da Educação;
- “Acreditação”: (do inglês *accreditation*) prática realizada nos Estados Unidos por associações privadas de escopo regional ou nacional que conduz a avaliação de instituições educacionais e dos programas oferecidos por estas, por meio de critérios e procedimentos diferenciados, que permitam determinar se estão operando em níveis mínimos de qualidade. Não se confunde com as práticas válidas no sistema educacional brasileiro:

* A discussão da definição proposta encontra-se detalhada no item 3.6

- credenciamento: criação de novas instituições de ensino superior – faculdades integradas, faculdades, e institutos superiores ou escolas superiores; ou transformação de instituições de ensino superior já existentes, em centros universitários e universidades;
- reconhecimento: refere-se a cursos e constitui requisito necessário a outorga de diplomas;
- Parcerias: acordos, convênios ou alianças firmados, com graus variados de formalidade, entre universidades corporativas e instituições de ensino superior tradicionais, orientados para a prestação conjunta de serviços educacionais.

2.5.2 TERMOS GENÉRICOS

- Educação superior: educação formal oferecida após a conclusão do ensino médio ou equivalente, ministrada em instituições de ensino superior credenciadas, abrangendo cursos de graduação, de pós-graduação, de extensão e cursos seqüenciais;
- Instituições de ensino superior tradicionais: instituições de ensino superior, públicas ou privadas, que se classificam em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, e institutos superiores ou escolas superiores; que devem se submeter ao credenciamento e reconhecimento, bem como devem submeter os cursos oferecidos a processos de autorização e reconhecimento, quando for o caso.

3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A questão da aprendizagem tem sido amplamente debatida, ocupando um espaço considerável em discussões acadêmicas e profissionais da atualidade. Porém não se trata de algo totalmente novo, nem mesmo em ambientes organizacionais.

As empresas ao longo de seu processo de crescimento e desenvolvimento vão naturalmente criando e aprimorando conhecimentos e experiências que podem ser considerados como integrantes de um processo de aprendizagem. Várias são as formas de aprendizagem organizacional e muitas delas vêm sendo praticadas há algum tempo.

As empresas aprendem a operar a produção e vão melhorando seus processos a partir de suas próprias experiências, alimentadas por informações advindas do mercado e da concorrência. De acordo com Bell (1984), esse tipo de aprendizado é passivo, automático e não implica custos adicionais, sendo porém limitado.

Há, entretanto, outras formas de aprendizagem, que exigem determinação e postura ativa, envolvendo considerável esforço e investimento. São os processos de aprendizagem por meio da mudança, da análise do desempenho, do treinamento, da contratação e da busca (Bell, 1984).

A introdução de novas tecnologias ou qualquer outro elemento que aponte para a necessidade de mudança, estrutural ou processual, impele as organizações à aprendizagem. As experiências e conhecimentos, positivos ou negativos, adquiridos ao longo de processos de mudança são extremamente enriquecedores, conferindo à organização um *plus* que todos os processos de aprendizagem oferecem.

A análise do desempenho da organização em termos produtivos também irá conduzir à aprendizagem, não só em decorrência da apreciação do comportamento de determinados índices que indicarão a necessidade de

manutenção do processo produtivo ou sua correção, mas também como decorrência da necessidade de se buscar índices de desempenho confiáveis e expressivos.

É evidente, porém necessário destacar, que a aprendizagem ocorre principalmente por meio de processos de treinamento e desenvolvimento dos empregados, tanto individualmente como em grupo. O objetivo é que o empregado seja mais produtivo, por isso se investe nele, proporcionando-lhe o desenvolvimento de habilidades técnicas, humanas e conceituais. De fato toda a bagagem de conhecimentos individuais e de grupo, adquirida com o passar dos anos, na própria organização ou fora dela, expressa um conteúdo de aprendizagem.

Daí advém uma outra forma de aprendizagem que é decorrente da contratação. Para Quinn e outros (1996), recrutar os melhores profissionais consiste em uma das *best practices* observadas pelas mais efetivas organizações. A empresa busca atrair indivíduos para a organização de modo a assimilar seus conhecimentos e habilidades específicas. A mera apropriação de conhecimentos individuais porém, não significa que a empresa está aprendendo, isso só ocorre se a empresa agregar na sua estrutura e processos o potencial representado por esse indivíduo.

A aprendizagem por meio da busca é mais conhecida pela formação de redes de alianças e parcerias. A cooperação entre empresas com fins estratégicos, além da redução de custos e partilhamento dos riscos, das economias de escala e da união de esforços, possibilita largamente a aprendizagem, ao viabilizar o acesso a conhecimentos e recursos internamente inexistentes.

Evidentemente não se pode desconsiderar a avaliação de experiências e conhecimentos alheios, bem ou mal sucedidos. Os meios de comunicação freqüentemente revelam informações que podem enriquecer a aprendizagem organizacional. Outras formas de aquisição de conhecimentos acerca de processos e produtos, não apenas da concorrência, mas também de empresas de áreas diversas, podem conduzir à aprendizagem organizacional. A

estratégia de “inteligência competitiva”, conforme denominado por Ettore (1995), ou *benchmarking*, como é mais conhecida, se insere nesse contexto.

Como se observa, habilidades e aprendizado sempre foram importantes, porém mudanças tecnológicas e alterações freqüentes da demanda de mercado, resultantes de uma série de forças que atuam conjuntamente sobre o ambiente macroeconômico, tornaram a velocidade do aprendizado uma questão crucial. Mais do que isso, o processo de aprendizagem deixou de ser um valor agregado para tornar-se uma estratégia de desenvolvimento organizacional, garantindo a sobrevivência da empresa.

3.2 O CONTEXTO ORGANIZACIONAL ATUAL E O IMPERATIVO DE UMA NOVA DINÂMICA DE APRENDIZAGEM

De fato as tendências do mundo atual têm influenciado as organizações na busca da aprendizagem. A rápida disseminação de informações e a própria renovação do conhecimento impulsionadas pelo avanço constante da ciência e da tecnologia, têm forçado as pessoas a renovar e a adquirir novos conhecimentos, sob pena de se tornarem obsoletas.

A necessidade de aquisição e renovação dos conhecimentos é percebida de modo individual e também organizacional. As pessoas estão dispostas a desenvolver e aumentar seus estoques de conhecimento porque percebem as potenciais ameaças do ambiente sobre a passividade intelectual, abalando principalmente, questões de segurança profissional. A ampliação do *quantum* de conhecimento aumenta as chances de alocação e realocação no mercado de trabalho.

Igualmente as empresas precisam constantemente renovar e ampliar seus conhecimentos em função da necessidade de se adaptarem às freqüentes mudanças do meio externo. Porém a agilidade reativa não é suficiente. Não basta buscar a adaptação a partir de mudanças no ambiente, a organização deve promover sua capacidade de inovar constantemente, caracterizando uma postura proativa.

Observando-se o caso do Brasil, constata-se que inúmeras empresas nacionais encontram-se atualmente em situação delicada em função da passividade com que vinham gerindo seus negócios. Com a abertura do mercado brasileiro, que inseriu o país num contexto globalizado, uma série de empresas multinacionais passou a competir com as nacionais introduzindo estratégias arrojadas que abalaram fortemente a maneira de pensar e agir das organizações. As posturas reativas não foram suficientes em muitos casos, em razão da indisponibilidade de recursos e de tempo para resposta, levando muitas organizações à falência ou à venda.

As organizações precisam de capacidade criativa e de competências para se tornarem mais ágeis. Não só em termos de capacidade de resposta às mudanças, mas também em termos de capacidade para estar à frente delas.

A partir do trabalho de Peter Senge – “*The fifth discipline*”^{*} – a expressão *learning organization* se popularizou, juntamente com o reconhecimento por grande parte das organizações da necessidade de se tornarem “organizações de aprendizagem”. Essa necessidade é decorrente do entendimento de que “se o ambiente de negócios muda mais rapidamente do que o tempo de resposta natural da organização, a aceleração do aprendizado pode se tornar um meio de os gerentes aumentarem suas habilidades em criar os resultados desejados” (Galer & van der Heijden, 1992).

Antes de avançar, é necessário destacar que a discussão sobre aprendizagem organizacional não é nova. Questões sobre o aprendizado organizacional foram lançadas originalmente por Chrys Argyris no final da década de 70. Segundo Argyris (1977) os executivos profissionais são muito hábeis no aprendizado que ele caracteriza como *single-loop* e que se refere à solução de problemas, tendo como foco a identificação e correção de erros. É importante corrigir problemas, porém não é suficiente. É necessário refletir criticamente sobre o próprio comportamento e as ações, questionando o modo e as razões de se fazer algo de uma determinada maneira. Argyris define esse modo de aprendizado como *double-loop*, e sugere que é necessário as organizações desenvolverem essa capacidade.

^{*} SENGE, Peter M. **The fifth discipline**. New York: Doubleday Currency, 1990.

Baseados na necessidade de transformar as organizações em organizações de aprendizagem, uma série de autores, especialmente após o *boom* da obra de Senge, recomendam diferentes práticas para a promoção do aprendizado organizacional, todas destacando o papel da mudança e inovação organizacional.

Esta competência para mudar e inovar implica a necessidade da organização possuir uma maior *expertise*. Segundo Drucker (1995) “as dinâmicas do conhecimento implicam um imperativo claro: cada organização precisa embutir o gerenciamento das mudanças em sua própria estrutura”. É portanto, responsabilidade de cada organização tornar essa *expertise* disponível. Em outras palavras, além das pessoas estarem forçosamente motivadas a aprender, é papel das organizações contribuir e operacionalizar o aprendizado.

Uma das formas mais comuns e muito explorada por um número significativo de empresas, visando contribuir e operacionalizar o aprendizado organizacional, é o incentivo aos empregados da busca de capacitação e atualização profissional. Entretanto, uma avaliação intensiva da prestação dos serviços educacionais tradicionais revela que essa alternativa não atende integralmente às expectativas organizacionais.

3.3 AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS TRADICIONAIS: INSATISFAÇÃO REINANTE

Antes de discutir especificamente a questão do não atendimento integral das expectativas organizacionais, convém apresentar, ainda que rapidamente, a evolução da função treinamento e desenvolvimento das empresas.

Uma das formas mais comuns das empresas promoverem a capacitação e a atualização profissional de seus empregados são os programas de treinamento e desenvolvimento.

Os departamentos de treinamento e desenvolvimento têm passado por uma série de drásticas mudanças, tornando-se principalmente uma ferramenta

de revitalização das empresas e de construção de competitividade baseada na aprendizagem (Ready et al, 1994). Vicere e outros (1994) são mais específicos quando afirmam que “treinamento não é mais o desenvolvimento de pequenos grupos com o objetivo de ascendê-los hierarquicamente na organização, mas uma ferramenta para construção de vantagem competitiva”.

A evolução dos departamentos de treinamento e desenvolvimento é marcada por duas tendências não excludentes entre si. A primeira é o crescente envolvimento entre empresas e instituições de ensino superior no desenvolvimento de programas *in-company*. Com base em pesquisas de levantamento realizadas ao longo de um período de dez anos, verificou-se que o apoio organizacional para o desenvolvimento da educação corporativa vinha se expandindo ao longo do tempo; assim como era crescente o nível de demanda de recursos externos, tais como corpo docente de instituições de ensino superior e consultores externos, no desenvolvimento e implementação de programas *in-company* (Vicere & Freeman, 1990).

A segunda tendência é o encaminhamento de empregados para cursar programas oferecidos pelas instituições de ensino superior, sejam eles programas genéricos especialmente desenvolvidos para o treinamento de executivos, sejam eles cursos de graduação ou pós-graduação. Nessa última categoria incluem-se os cursos de *Master in Business Administration* – MBAs, que em função de seu destaque recente, serão discutidos de uma maneira mais ampla posteriormente.

Ao discutir comparações entre os resultados obtidos por essas diferentes modalidades de educação e treinamento de executivos, Simpson e outros (1994) destacam que todas as modalidades apresentam aspectos positivos, o que não significa que a escolha de um ou de outro seja indiferente quaisquer que sejam as circunstâncias, devendo depender dos objetivos de desenvolvimento esperados pela empresa. Vicere (1990) reforça esse ponto de vista, tendo como base um estudo comparativo no qual ficou evidenciado que tais modalidades geram diferentes resultados, e que claramente não são substituíveis uma pela outra.

Entretanto, o fato de tais modalidades não serem substituíveis entre si, e ainda que estejam em acordo com os objetivos pretendidos, não significa que sejam satisfatórias. De acordo com Ready e outros (1993) a educação executiva conduzida por empresas em conjunto com universidades, ainda tem muito que desenvolver seu potencial como base para alcançar o desenvolvimento executivo. Os autores sustentam tal afirmativa alicerçados em resultados apurados por dois estudos apresentados a seguir.

O primeiro estudo, caracterizado como longitudinal e empreendido por Vicere, Taylor e Freeman, identificou o emergente papel das universidades como responsáveis pelo desenvolvimento e disseminação do 'estado da arte' em pesquisa e tópicos essenciais para o desenvolvimento de líderes atuais e futuros; bastante contrastante com a visão tradicional da universidade como um centro de cursos de graduação e pesquisa acadêmica. O mesmo estudo apurou um pequeno, porém crescente, percentual de respondentes que apontaram que as universidades não são efetivas no provimento de programas gerenciais de desenvolvimento.

O segundo estudo, desenvolvido por Ready, identificou o desejo de parte da comunidade empresarial, com relação aos programas oferecidos pelas universidades, de elos mais fortes entre desafios e realidades do trabalho, de novas abordagens de promoção do aprendizado e de programas mais focados nas necessidades das empresas.

Mais recentemente, nos Estados Unidos, os cursos de pós-graduação oferecidos por instituições de ensino superior, denominados *Master of Business Administration* – MBA, transformaram-se em um dos cursos mais atrativos de formação de executivos na área de administração. Uma vez que os MBAs, atualmente, constituem uma das modalidades mais em voga dos programas de pós-graduação na área de administração, e sua adoção no Brasil é desordenada, justifica-se uma discussão mais alongada.

Os cursos de MBA nos Estados Unidos são cursos de mestrado *stricto sensu*. Entretanto, os cursos de MBA oferecidos por instituições de ensino superior brasileiras não são equivalentes aos cursos de mestrado *stricto sensu*, e vêm assumindo diferentes características. A maior parte desses cursos

enquadra-se na categoria de pós-graduação *lato sensu* – especialização, existindo também cursos que podem ser classificados como de aperfeiçoamento. Os cursos de MBA também podem ser enquadrados na categoria de mestrado profissionalizante – cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, porém são raros. Há ainda cursos de MBA que são oferecidos por instituições não credenciadas, e cursos de curta duração. Todos esses cursos utilizam o nome fantasia “MBA” em decorrência de sua atratividade de mercado. Cabe ressaltar que a oferta de cursos de MBA não é regulamentada pela legislação.

Feitas essas observações, é retomada a questão da oferta significativa de cursos de MBA nos Estados Unidos. Considerando-se que a primeira *business school* – Wharton da Universidade da Pensilvânia – foi criada em 1881 (Neelankavil, 1994), é interessante destacar que a disseminação das *business schools* ocorreu somente a partir de 1980, especialmente com a multiplicação dos cursos de MBAs. Em 1990, aproximadamente 700 *business schools* americanas concederam 75 mil diplomas de MBA (The Economist, 1991). Mais contundente é o número estimado de alunos cursando MBA nos Estados Unidos um ano após: mais de 250 mil (Margerison, 1992). No Brasil a oferta de cursos do tipo MBA é bastante recente, encontrando-se atualmente em franca expansão, ainda que modesta, se comparada às estatísticas americanas.

Paralelamente ao aumento da oferta de cursos de MBA, um estudo realizado pela *Graduate Management Admissions Council* – GMAC, em 1990, comprovou o que vinha sendo proclamado por uma série de empresas contratantes: as *business schools* estão se afastando da realidade dos negócios. O mesmo relatório ressalta que, a fim de buscar sintonia com a realidade, e com a necessidade futura de seus clientes, sejam eles alunos ou empresas, as *business schools* têm que se orientar em direção a uma nova síntese de rigor acadêmico e relevância gerencial (The Economist, 1991).

De fato muitas empresas não estão satisfeitas com os programas oferecidos pelas *business schools*. A justificativa mais freqüente é que os programas não atendem aos problemas específicos enfrentados pelas

empresas. De acordo com Neelankavil (1994), um levantamento realizado com 108 diretores de recursos humanos de empresas listadas no *ranking* da revista *Fortune 1000*, apontou para a seguinte questão: na maior parte dos casos e de maneira geral, os MBAs estão longe de atender às expectativas empresariais, como conseqüência do fato de que a moderna *business education* se tornou amplamente irrelevante à prática dos negócios.

O resultado dessas pesquisas acerca das variadas modalidades de programas de capacitação e atualização profissional revela a insuficiência do setor do ensino superior. Muitos indicadores apontam para o significativo aumento de competidores nessa arena, considerando ainda as instituições de ensino superior não-tradicionais que emergiram recentemente (Ready et al, 1993).

Diante disso, muitas *business schools* vêm se conscientizando da necessidade de mudar os seus programas. Evidentemente que uma mudança dessa natureza não é fácil, pois a academia e o mundo dos negócios são, sob diversos prismas, representativos de concepções e orientações diferentes. Essa questão merece ser melhor explicitada, antes de seguir-se adiante.

3.3.1 ESPECIFICIDADES DAS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS

As instituições de ensino superior, em função de suas especificidades organizacionais são denominadas de organizações complexas (Kast & Rosensweig, 1980).

As atividades acadêmicas se dividem e se agrupam basicamente de duas maneiras: por áreas e por estabelecimentos institucionais. Emergem dessa característica das atividades acadêmicas, segundo Clark (1983), três dimensões fundamentais da organização acadêmica, que explicitam a complexidade organizacional preponderante nas instituições acadêmicas.

A divisão do trabalho decorrente da especialização do conhecimento no seio das universidades é uma das dimensões fundamentais da organização acadêmica, e que, em virtude da crescente complexidade das áreas de conhecimento e das atividades paralelas a elas, vem se fragmentando cada vez mais.

Uma segunda dimensão fundamental da organização são as crenças acadêmicas que reúnem aspectos simbólicos, culturais e relatos compartilhados, que são decorrentes da área de conhecimento de um grupo, bem como do estabelecimento institucional. Ainda que essas sejam as fontes imediatas das culturas, a profissão acadêmica constitui uma outra fonte de cultura, mais remota e ambígua. Há ainda a cultura do sistema, que se refere a um sistema nacional em seu conjunto, e que é afetada pelas definições intrínsecas referentes ao grau de abertura do sistema ou forma de acesso, à natureza especializada da formação, à conexão com o mercado de trabalho, e à ênfase na pesquisa.

Uma terceira dimensão fundamental de uma organização acadêmica é a autoridade. Não é possível discutir trabalho e crenças sem discutir autoridade. As estruturas de trabalho e de autoridade não se confundem necessariamente. Há autoridade baseada na área de conhecimento, que pode ser personalizada, colegiada, agremiada ou profissional. Há a autoridade baseada no estabelecimento institucional, que pode ser burocrática ou patronal. Há a autoridade baseada no sistema, que pode ser governamental, política ou pansistêmica. Clark (1983) menciona ainda a autoridade carismática. Os efeitos dos diversos padrões de autoridade são fundamentais, pois configuram o comportamento dos sistemas como tais, condicionando o tipo de mudança que se produz e os valores que predominam.

As instituições de ensino superior são percebidas como exemplos proeminentes de organizações debilmente coesas (Clark, 1983), ou frouxamente articuladas (Weick, 1976; March & Olsen, 1976) e cujos objetivos são vagos, ambíguos e conflitantes (Cohen & March, 1974; Baldrige et al, 1978). Tal entendimento se deve ao fato de que os objetivos são gerados ao se constituírem grupos acadêmicos em torno de determinados corpos de conhecimento, o que por sua vez, determina que os objetivos declarados da organização mais se pareçam com os propósitos de um massivo conglomerado institucional do que com os objetivos de uma organização unitária.

Em contraste com a percepção acerca de organizações corporativas, nas quais a estrutura organizacional é intensivamente voltada para o

atendimento dos objetivos almejados, que por sua vez são bem definidos e claros, observa-se que a lógica institucional da universidade é diferente da lógica corporativa.

Segundo Clark (1983) a ciência, a pesquisa e a educação superior, ostentam autonomias que são inconcebíveis em outras instituições; funcionam com maior liberdade, revelando-se um setor relativamente independente nas sociedades modernas. Entretanto, não se pode deixar de considerar, conforme ressalta Marcovitch (1998), o vínculo com o setor produtivo que é inerente às características irrenunciáveis da pesquisa no âmbito universitário. Sendo assim, essa liberdade e independência têm que ser consideradas dentro de um contexto social mais amplo, ao qual pertencem as instituições de ensino superior.

O trabalho acadêmico se organiza em torno de bases cuja natureza é singularmente intelectual. Clark (1983) afirma que as bases da educação superior são totalmente distintas daquelas que se encontram nas organizações industriais. Entretanto, faz uma ressalva: não é que a educação superior seja singular em todos os seus aspectos, de fato, outros setores vêm se assemelhando cada vez mais a ela na medida em que se fundamentam no conhecimento.

De qualquer forma, ainda que haja uma convergência relacionada à importância crescente da gestão do conhecimento em alguns setores das organizações corporativas, as características organizacionais-estruturais das organizações acadêmicas ainda denotam diferenças significativas que permeiam o modelo de tomada de decisão e as ações daí decorrentes. Conforme Birnbaum (1988), é tentador considerar uma instituição de ensino superior como uma organização corporativa, mas as diferenças entre ambas são gritantes.

Segundo Nimtz e outros (1995), as diferenças culturais entre instituições de ensino superior e empresas se manifestam nos métodos de operação, que refletem as características do *design* organizacional. Instituições de ensino superior, nos Estados Unidos, contam com uma estrutura descentralizada, enquanto que a maior parte das empresas conta com uma estrutura

centralizada. No Brasil esse raciocínio pode ser repetido apenas para as instituições de ensino superior públicas, pois as instituições de ensino superior privadas possuem uma estrutura organizacional significativamente centralizada.

Ainda com relação aos métodos de operação, as universidades operam com perspectivas de longo prazo, as empresas por sua vez, focalizadas, em sua maioria, na questão do lucro, não podem se dar esse luxo. Marcovitch (1998) também destaca o conflito dos “ciclos de tempo”: a empresa tem problemas imediatos, enfrenta dificuldades urgentes; as expectativas empresariais não são compatíveis com o ciclo médio e longo da universidade.

Em face dessas dificuldades, decorrentes da complexidade organizacional das instituições de ensino superior, torna-se possível compreender porque muitas instituições estão resistindo à mudança. Essa mudança consiste, essencialmente, em alterações e inovações curriculares, assim como atualização das tecnologias de ensino, de forma a acompanhar a evolução profissional.

Por outro lado, algumas instituições de ensino superior, mais ágeis, já implementaram algumas modificações nesses quesitos, enquanto outras estão ainda em processo de implementação. Além de modificações curriculares, com inclusão de novas disciplinas e de novas abordagens em programas genéricos de graduação e pós-graduação, inclusive MBA, observa-se o incremento do número de instituições de ensino superior que, principalmente por meio de suas *business schools*, estão ampliando sua oferta de programas de educação executiva. Alguns desses programas são genéricos, servindo a mais de uma empresa ao mesmo tempo, ao passo que outros são elaborados especificamente para uma empresa determinada. Nesses casos, os programas dos cursos são elaborados com base nos objetivos organizacionais da empresa em questão.

Cabe destacar que essa integração entre processos de aprendizagem e objetivos organizacionais é louvável e, à primeira vista, plenamente justificada, porém não é nova. Margerison (1992) revela que um dos mais antigos exemplos dessa abordagem teve início em 1969 a partir de um programa

conjunto entre a *Manchester Business School* e a *Rolls-Royce*, cujos princípios norteadores privilegiavam os projetos efetivos selecionados pela própria empresa como unidade de aprendizagem e o provimento de técnicas e métodos gerenciais por parte da instituição de ensino superior selecionada. Portanto, programas de capacitação gerencial oferecidos por instituições de ensino superior tradicionais em conjunto com empresas não são novidade, apenas tornaram-se mais intensos a partir da década de 90.

Portanto, em alguns casos e ainda que em escalas variadas, ações estão sendo empreendidas pelas instituições de ensino superior, principalmente pelas suas *business schools*. Algumas dessas instituições já perceberam que a orientação para o mercado empresarial não apenas cria melhores profissionais, mas também contribui para a captação de recursos financeiros para as instituições educacionais e seu corpo docente.

Apesar disso, as ofertas de programas educacionais orientados para empresas não são suficientes, ou não atendem às expectativas das organizações, dado que muitas empresas, antes clientes potenciais desses cursos, passaram a oferecer elas mesmas esse serviço.

Além da insatisfação com os serviços educacionais tradicionais, há que se considerar o ritmo de mudanças cada vez mais rápido nos vários setores, e conseqüentemente, as habilidades exigidas dos recursos humanos atuantes nestes. Em tais condições alguém que tenha terminado um curso de graduação ou pós-graduação há mais de dois anos já se encontra defasado, tornando a aprendizagem continuada uma necessidade.

3.4 UMA PRÁTICA INOVADORA DAS ORGANIZAÇÕES NA OPERACIONALIZAÇÃO DO APRENDIZADO

Algumas empresas têm empreendido ações direcionadas para a criação e o desenvolvimento de competências junto a sua força de trabalho, por meio da implantação de cursos formais pela própria organização. Margerison (1992) aponta que um número considerável de organizações criou a sua própria

business school, motivada pela convicção de que interessa à empresa integrar o trabalho e a aprendizagem de maneira mais consistente, como forma de ampliar as habilidades de seus recursos humanos, visando à continuidade da prestação de um serviço de qualidade para a empresa.

Meister (1998) reforça esta afirmação, ao apontar que a proliferação desses cursos formais pelas próprias organizações é consequência do crescente interesse organizacional pelo desenvolvimento permanente de empregados capacitados. Greenspan (1999) corrobora tal assertiva, discorrendo que o aumento da demanda por serviços educacionais, particularmente *on-the-job training*, impulsiona a proliferação das denominadas universidades corporativas.

É fundamental destacar que a criação desses cursos formais pelas empresas, disponibilizados pelas universidades corporativas, não se restringe apenas à seara da administração e gerência; abrange a área de informática, de engenharia e outras áreas consideradas vitais para o tipo de negócio da empresa. Algumas universidades corporativas focam as *core competencies*, tais como o desenvolvimento de qualidades de liderança e a compreensão dos valores organizacionais. Outras enfatizam a aprendizagem horizontal, em que, profissionais de marketing aprendem sobre tecnologia, por exemplo. E outras enfocam a aprendizagem vertical, promovendo o aprofundamento de conhecimentos e técnicas específicas. Evidentemente, combinações entre esses tipos são muito freqüentes.

Diante da ambiência atual, caracterizada pela ampla disseminação de informações e renovação constante de conhecimentos em função do permanente avanço científico e tecnológico, a atualização e domínio sobre estes fatores pode ser determinante para a empresa na agregação de valor em produtos e/ou processos, adquirindo um caráter decisivo na disputa por mercados. A iniciativa de criação de cursos próprios portanto, é motivada por processos de mudança organizacional orientados para a busca de efetividade, ou em outras palavras, é reflexo da imperiosa promoção da aprendizagem organizacional. Meister (1999) acrescenta que tal iniciativa também se deve à frustração com a qualidade e o conteúdo da educação pós-secundária.

Esse direcionamento para a aprendizagem procura tornar produtivo o empregado, preparando-o para promover a inovação, contribuindo dessa maneira para a formação e desenvolvimento de vantagens competitivas da organização a qual pertence. Evidentemente, do ponto de vista do empregado, este investimento é positivo, sendo inclusive tomado como um item de referência no caso de ter que decidir por uma ou outra empresa. Em alguns casos, os programas de educação e treinamento são estendidos a fornecedores, clientes, franqueados, outras empresas e público interessado em geral.

Em vários países, principalmente nos Estados Unidos, já existe uma série de organizações que vêm buscando a disseminação do aprendizado organizacional de uma maneira inovadora. Essas organizações vêm se beneficiando dos conhecimentos e habilidades que têm ajudado a promover, a partir da criação de departamentos ou instituições voltados especificamente para este fim. Pode-se citar as empresas Motorola, Arthur Andersen, Arthur D. Little, Disney, McDonald's, Nokia, Oracle, IBM, General Electric, AT&T, entre outras, como organizações que criaram centros de ensino próprios para a condução de atividades voltadas para a aprendizagem, denominadas universidades corporativas, em função de suas características e propósitos.

3.5 UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: CARACTERÍSTICAS GERAIS

O fenômeno das universidades criadas e mantidas por empresas não é tão recente. Um estudo desenvolvido pela Quality Dynamics – uma consultoria norte-americana – constatou que, em 1988, havia 400 instituições desse tipo nos Estados Unidos. No ano de 1997 esse número girava em torno de 1.000, e estudos apontaram para a manutenção da curva ascendente nos anos seguintes (Peak, 1997). Em 1999 o número de universidades corporativas cresceu para aproximadamente 2.000 (Meister, 1999).

Nesse contexto, as atividades de ensino dirigidas pela empresa promovem um programa de capacitação orientado para os objetivos da

organização. Além da vinculação aos objetivos organizacionais, Meister (1998) destaca o caráter intensivo e permanente como características diferenciadoras do provimento educacional oferecido pelas empresas. Essas duas características revelam os dois principais objetivos das universidades corporativas: ser um agente de mudanças na organização, e aumentar as qualificações, conhecimentos e competências relacionadas ao cargo.

O empregado por sua vez, interpreta isso como um investimento em sua carreira e uma possibilidade de incremento de seu *curriculum*, cuja validade não se restringe àquele emprego.

Embora um número expressivo de universidades corporativas esteja nos Estados Unidos, é necessário destacar que tais instituições não são exclusividade daquele país. No Canadá, por exemplo, destacam-se: *Bank of Montreal Institute for Learning* e *The Eaton School of Retailing*. Na Europa destaca-se a *Nokia*, além de *campi* de universidades corporativas americanas. Na América Latina, destaca-se o *Centro Internacional de Educación y Desarrollo* – CIED, universidade corporativa da companhia Petróleos de Venezuela S.A. – PDVSA, e a *Fundamental University* da Siderúrgica Venezuelana S.A. – SIVENSA. Com certeza os exemplos são profícuos em se tratando dos Estados Unidos, destacando-se entre as mais conhecidas: *Motorola University*, *Disney Institute*, *General Electric Leadership Development Center*, *Arthur Andersen Center for Professional Development*, *Arthur D. Little School of Management*, *Hamburger University* da McDonald's, *Oracle University* e a *Sears University*. No Brasil, já iniciaram suas atividades a *Motorola University*, *Universidade do Hambúrguer* da McDonald's, *Escola Amil*, *Universidade Brahma*, *Universidade Algar*, *Universidade da Comunicação Total* da Fischer América, *Universidade Telemar* – UNITE, com destaque, de acordo com Eboli (1999), para a *Academia Universidade de Serviços* do grupo Accor, *Boston School* do BankBoston, *Visa Training* e *Universidade Datasul*.

Antes mais presentes nos setores industrial e de serviços, o conceito de universidades corporativas está se alastrando e intensificando-se nos setores financeiro, saúde, telecomunicações e serviços públicos, setores esses que estão enfrentando competitividade crescente ou alcançaram a maturidade.

Além de estarem presentes em diferentes setores, as universidades corporativas são tão variadas quanto às organizações com as quais estão vinculadas, assumindo diferentes características. Peak (1997) discorre sobre alguns tópicos que pontuam diferentes arranjos organizacionais:

a) origem do investimento:

As universidades corporativas necessitam de investimentos significativos por parte das empresas às quais estão atreladas e, além disso, o retorno sobre esses investimentos é de difícil medição. Não surpreende portanto, o fato de que essas iniciativas sejam encontradas mais freqüentemente em grandes organizações.

Por outro lado, alternativas vêm sendo desenvolvidas para evitar a necessidade de grandes investimentos. É o caso dos consórcios entre empresas não concorrentes que compartilham necessidades de treinamento comuns e que têm se associado a fim de obter redução de custos. Peak (1997) destaca alguns exemplos de iniciativas de empresas: a antiga *Bell Atlantic*, que passou a denominar-se *Verizon* após a fusão com a GTE, reuniu vinte e três instituições de ensino superior em New England, a fim de desenvolver um programa associado que confere o grau de tecnólogo em telecomunicações; a *AT&T Universal Card* que se uniu a outras empresas não concorrentes em Jacksonville, com o intuito de desenvolver um *curriculum* para explorar principalmente banco de dados e tecnologia da informação.

Outra alternativa para organizações norte-americanas é a parceria com a *American Management's Association Partnership Group* – AMA, que define programas educacionais baseados nas necessidades e orçamentos das organizações associadas.

A descrição dessas alternativas denota que, mais importante do que a capacidade de investimento, é o comprometimento da alta administração com a necessidade de viabilizar a aprendizagem.

Apesar do investimento elevado, que pode ser reunido a partir de diferentes iniciativas, é importante destacar que, no que compete à questão do custo, as universidades corporativas são significativamente mais eficientes, se comparadas às instituições de ensino superior tradicionais (Moore, 1997).

Evidentemente que tal comparação exige que se considerem economias de escala em um horizonte de tempo mais longo, enfocando principalmente o aspecto da contratação de corpo docente e pessoal especializado conforme a demanda das universidades corporativas, em contraste com a manutenção de corpo docente titulado em horário integral ou parcial nas instituições de ensino superior tradicionais.

Meister (1998) afirma que a cobrança pelo fornecimento de educação e treinamento, especialmente após a incorporação das atividades das universidades corporativas na cultura organizacional da empresa, é uma prática recorrente nas várias universidades corporativas. Não é raro que aquelas empresas organizadas por unidades estratégicas de negócio, cobrem das unidades estratégicas que demandaram seus serviços de ensino-aprendizagem, como uma forma de equilibrar seus custos. Essa tendência vem sendo denominada por alguns autores de *shared internal services*, ou *insourcing*.

A pesquisa realizada pela *Corporate University Xchange* com 100 universidades corporativas identificou que mais da metade das universidades pesquisadas recebem recursos diretos da própria unidade de negócio, em vez de serem financiadas totalmente por alocações da organização (Meister, 1999). A autora ressalta que a estratégia de obtenção de recursos por meio da remuneração por serviços evolui na medida em que a universidade corporativa vai amadurecendo.

Quando a Motorola lançou a sua universidade corporativa em 1981, a empresa arcou com todo o seu custo. Em 1996, a empresa arcava com apenas 37% do custo. O restante do orçamento da *Motorola University* vinha do pagamento pelos serviços prestados feito pelos clientes das unidades de negócios internas (47%) e do licenciamento dos programas de treinamento da universidade corporativa a clientes e fornecedores (16%) (Meister, 1999).

Também a *Sun Microsystems* está evoluindo, considerando-se o modelo de amadurecimento da universidade corporativa. Os clientes contribuíram com 40% do orçamento total em 1995, com 75% em 1996, e a meta futura é cobrir totalmente os custos com recursos externos.

Como se pode observar, a obtenção de uma nova fonte de renda também serve de elemento motivador para que as universidades corporativas passem a treinar os elementos que compõem a sua cadeia de valor. O licenciamento de programas para fornecedores e clientes tornou-se uma importante fonte de receita para as universidades corporativas que objetivam sua independência financeira.

Outras organizações como a *First Union Corporation* e a *General Motors* também estão usando suas universidades corporativas como centro de resultados e, até, de lucro (Meister, 1999).

Embora a maioria das universidades corporativas (74%) ainda não receba recursos financeiros de fontes externas oriundos de treinamentos, o número daquelas que recebem aumentou significativamente, evoluindo de 16% em 1996 para 25% em 1998 (Meister, 1998). Não obstante, muitas universidades corporativas já se pronunciaram com relação às expectativas futuras: 38% das universidades objeto da pesquisa empreendida pela *Corporate University Xchange* pretendem começar a cobrar pelos serviços educacionais prestados por volta do ano 2000, indicando que aquelas que ainda não se valem desta prática estão pretendendo fazê-lo (Meister, 1999).

b) espaço físico:

Muitas universidades corporativas contam com instalações próprias, e outras contam com as instalações de instituições de ensino superior tradicionais em regime de parceria. Em ambos os casos podem atuar de maneira centralizada, deslocando todos os empregados para um mesmo local, ou de forma descentralizada contando com vários locais distribuídos entre vários pontos no mesmo país ou no mundo. A *Motorola University* é um exemplo de universidade corporativa que conta com instalações próprias, espalhadas ao redor do mundo, incluindo a unidade instalada em Jaguariúna - SP. O mesmo vale para a *Hamburger University* da McDonald's, que no Brasil está fisicamente instalada em Barueri – SP. Também o *Centro Internacional de Educación y Desarrollo* – CIED da Petróleos de Venezuela S.A. – PDVSA com sede em Caracas e que conta com mais 12 centros educacionais espalhados pela Venezuela. Outros dois exemplos de universidades corporativas que

contam com instalações físicas são a *Universidade Academia de Serviços Accor*, do grupo Accor, que dispõe de um *campus* físico em Campinas – SP; e a *Boston School*, do BankBoston, com sede em São Paulo – SP.

A *Southern Company College* é um exemplo de universidade corporativa baseada em um sistema de consórcio que conta com instalações físicas de uma instituição de ensino superior parceira, no caso a *Emory University*. A *Arthur D. Little School of Management* que, desde sua fundação, em 1964, estava instalada na matriz da empresa, no último semestre de 1997 passou a utilizar o *campus* de uma instituição de ensino superior – *Boston College*, permanecendo ambas as instituições independentes uma da outra.

Algumas universidades corporativas sublocam espaços em hotéis, centros de convenções e similares, como é o caso da *Visa Training* da Visa do Brasil. Muitas universidades corporativas não contam com qualquer tipo de arranjo físico concreto, pois estão baseadas em redes eletrônicas independentes de espaço físico, constituindo o que se convencionou denominar de organizações virtuais. A *Service Delivery University*, universidade corporativa da *Fidelity Institutional Retirement Services Company* – FIRSCo, a *SunU*, universidade corporativa da *Sun Microsystems*, e a *Quality Academy*, universidade corporativa da *Northern States Power*, são exemplos de universidades corporativas totalmente virtuais. No Brasil, são exemplos de universidades corporativas virtuais a *Universidade Brahma* e a *Escola Amil*.

Outras estão num meio termo, mesclam algumas atividades presenciais com outras à distância. São inúmeras as universidades corporativas que usam mídia eletrônica para promover algumas atividades de aprendizagem. É o caso da *Arthur Andersen Center for Professional Development*, da *Dell University*, da *Xerox Management Institute*, da *Oracle University*, da *University of Excellence* da *Sprint*, entre outras.

De acordo com Peak (1997) o ensino eletrônico com apoio de instrumentos informatizados e técnicas de ensino à distância dispõe de uma série de vantagens, porém na maior parte das vezes, não viabiliza o trabalho em equipe. Dado que o conceito de universidade corporativa exige que as organizações concentrem suas necessidades de treinamento em torno dos

objetivos organizacionais, e que esses objetivos envolvem cada vez mais o trabalho em equipe, muitos centros de ensino eletrônico estão buscando *campi* para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Em contrapartida, para Meister (1998) a tendência de longo prazo é de equilíbrio: as atividades de treinamento que podem ser ministradas por meio eletrônico assim o serão, ficando restritas às salas de aula os treinamentos que impliquem a reunião da equipe em um ambiente comum.

c) créditos reconhecidos e outorga de diplomas:

A pesquisa desenvolvida por Meister (1998) revela que cerca de 25% das universidades corporativas oferecem créditos universitários e 40% esperam começar a criar programas que garantam créditos. Esses créditos têm validade a partir de uma parceria desenvolvida com uma instituição de ensino superior tradicional, que, a partir de critérios negociados, assume a validade dos programas desenvolvidos pelas universidades corporativas como créditos reconhecidos para a obtenção de um diploma.

O *American Council of Education* – órgão americano que defende os interesses da educação superior – concedeu 7.000 créditos para os programas educacionais das universidades corporativas em 1995, número equivalente a três vezes o total de créditos concedidos em 1985 (The Economist, 1995).

Convém destacar que o reconhecimento de créditos por órgãos oficiais de educação superior nos Estados Unidos não constitui um fato inteiramente novo. Em 1974, o *American Council of Education* e o *New York State Board of Regents* desenvolveram um projeto de avaliação das organizações não-universitárias provedoras de ensino, que culminou com o reconhecimento dos créditos oriundos desses programas. Em 1976 foi lançado um guia que listava mais de 600 cursos oferecidos por 38 organizações nos Estados Unidos. Tais organizações, cuja principal função não era a educação, incluíam organizações de setores industriais, sindicatos, associações profissionais e voluntárias, e agências governamentais (Guide to educational programs in noncollegiate organizations, 1976).

Optem os empregados por continuar seus estudos em instituições de ensino superior tradicionais ou não, o que se deve observar é que o

conhecimento e as competências ensinadas são reconhecidas como equivalentes àqueles obtidos junto às instituições de ensino superior tradicionais.

A parceria entre as universidades corporativas e as instituições de ensino superior tradicionais prevê uma troca de serviços entre ambas. As universidades corporativas ganham com a validação dos créditos na obtenção de um diploma, além da experiência dos docentes da instituição. E a instituição de ensino, por sua vez, tem aumentado o seu potencial de captação de alunos, em função dos incentivos para que os empregados dêem continuidade aos seus estudos, além do ganho pela aproximação com a realidade organizacional das empresas.

A *AT&T School of Business and Technology*, por exemplo, estabeleceu uma parceria com a *University of Phoenix*, que oferece aos empregados da AT&T a oportunidade de continuar os seus estudos em um dos seus 51 *campi* e centros de aprendizagem espalhados nos Estados Unidos, reconhecendo os créditos cursados naquela universidade corporativa. Uma parceria nos mesmos moldes também foi estabelecida entre a *AT&T School of Business and Technology* e a *St. John's University* de Nova York, que conta também com um *campus* em Roma e outro na China.

Essas parcerias têm permitido às universidades corporativas desenvolver por meio de instituições de ensino superior tradicionais, além de cursos tradicionais, cursos inovadores conferindo diplomas de graduação em “serviço ao consumidor” (*American Express* e *Rio Salgado Community College*), “tecnologia de telecomunicações” (*Bell Atlantic* e *State University of New York*), “gerência de varejo” (*Eaton School of Retailing*, *Ryerson Polytechnic University* e *Bell Canada*), “projetista de veículos” (*Megatech Engeneering* e *Central Michigan University*), entre outros exemplos. No Brasil está sendo ofertado o curso superior seqüencial de “consultor de *Enterprise Resource Planning – ERP*” (*Universidade Datasul* e *Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC*).

Nessa linha, e visando ao oferecimento de diplomas, várias parcerias entre empresas e instituições de ensino superior tradicionais foram

estabelecidas. As empresas *per se*, muitas vezes, não têm o poder de chancela de diplomas. Entretanto, uma instituição de ensino superior tem tal poder. Esse é, com freqüência, um dos estímulos mais significativos ao estabelecimento de parcerias.

Variados são os exemplos dessas parcerias objetivando a outorga de diplomas. O *Rochester Institute of Technology* – RIT desenvolveu em parceria com os gerentes da Xerox um curso de graduação e um curso de *master of science* voltados para os empregados da Xerox (Laabs, 1993).

Outro exemplo interessante é o *Lord Institute for Technical and Management Training*, que é a universidade corporativa da *Lord Corporation*, uma empresa que projeta, produz e comercializa produtos para o controle de movimentos mecânicos. O *Lord Institute* recebeu uma licença do estado da Pensilvânia para atuar como instituição educacional. Esse é um fato significativo que merece ser destacado. Além de ter os créditos validados por uma faculdade comunitária, a *Northwest Pennsylvania Technical Institute* – NPTI, com a qual trabalha em regime de parceria, o *Lord Institute*, obteve licença para atuar como instituição educacional. Tal fato foi motivado pelo lastro de credibilidade que a licença representa, contribuindo para o acesso a novas fontes de financiamento.

Algumas empresas já galgaram um degrau mais elevado: outorgam elas mesmas os seus diplomas. A Arthur D. Little, consultoria de origem americana, licenciada para atuar como instituição educacional pelo estado de Massachusetts, com autorização para outorga de diplomas pelo *Board of Regents of Higher Education of the Commonwealth of Massachusetts*, oferece um mestrado em administração na *Arthur D. Little School of Management*, credenciado por um órgão regional de acreditação americano – *New England Association of Schools and Colleges*, desde 1973.

O caso da Arthur D. Little revela-a como a primeira instituição de ensino não-tradicional a outorgar ela própria os diplomas expedidos, porém, uma pesquisa conduzida por uma consultoria americana junto a 100 universidades corporativas identificou que um terço dessas instituições têm planos de, em um futuro próximo, iniciar a outorga de diplomas (The Economist, 1995).

No Brasil, a *Boston School*, universidade corporativa do BankBoston, está buscando acreditação de seu MBA junto a *The International Association for Management Education* – AACSB, que é um órgão de acreditação americano.

Há ainda o caso de acreditação por instituições que não são da área de ensino superior, mas que tornam reconhecida a educação ministrada em uma área de *expertise*. É o caso da *International Maritime Organization* – IMO, que credenciou o *Centro Internacional de Educación y Desarrollo* – CIED da Petróleos de Venezuela S.A. – PDVSA quanto ao ensino de habilidades referentes ao transporte marítimo, e que levou o Ministério dos Transportes e das Comunicações da Venezuela a autorizar o CIED a licenciar e certificar as competências exigidas pela IMO.

d) composição do corpo docente:

A política de composição dos professores para ministrar esses cursos de treinamento é variável. Algumas universidades corporativas entendem que apenas professores universitários titulados podem ministrar aulas, outras utilizam executivos da empresa e/ou consultores externos como professores, e outras ainda valem-se dos próprios profissionais da empresa que – submetidos a um treinamento e preparação pela instituição de ensino à qual estão vinculados, em regime de parceria – obtiveram certificado de professor-adjunto ou equivalente (Peak, 1997).

Como se vê, algumas dessas definições por parte das universidades corporativas vão favorecer ou não o estabelecimento de parcerias junto às instituições de ensino superior tradicionais. No caso da opção por professores titulados para ministrar cursos nas universidades corporativas, embora haja possibilidade de contratação *ad hoc* de professores de diferentes instituições de ensino, a tendência é buscar parcerias junto a essas instituições, a fim de facilitar o processo de contratação de professores, assim como reduzir os custos do processo.

e) clientela:

Algumas das universidades corporativas extrapolam a oferta dos cursos de treinamento para além dos empregados da empresa, estendendo-a a

clientes, fornecedores, franqueados, outras empresas, e até mesmo à comunidade externa em geral. Vale lembrar que a referência aos clientes, engloba todos os intermediários no processo de venda, ou seja, revendedores, distribuidores, atacadistas e lojistas.

Tradicionalmente essa expansão para outros *stakeholders* é resultante do sucesso obtido pelo programa junto aos clientes internos, e motivada pela possibilidade de realocação de custos. Os programas educacionais promovidos pelas empresas, durante muito tempo considerados como um mero centro de custos, passaram a ser considerados como um potencial centro de lucros, constituindo uma forma alternativa de captação de recursos financeiros para a empresa.

Convém destacar que além dos *stakeholders* mencionados, algumas universidades corporativas como a *Arthur Andersen Center for Professional Development* e a *Motorola University*, estão realizando algumas ações tópicas em escolas públicas selecionadas e/ou que contam com maior número de empregados. Tais ações consistem basicamente na orientação e estímulo para o uso de novos métodos de ensino-aprendizagem, e no aconselhamento de quais habilidades são importantes para o contexto profissional futuro dos alunos.

De todos os tópicos considerados para a compreensão dos diferentes arranjos organizacionais assumidos pelas universidades corporativas, o que mais produz impacto no contexto da educação superior é aquele referente à questão da clientela das universidades corporativas. Diante dessa importância, a proposta de uma tipologia para uma melhor compreensão deste quadro se faz necessária.

Antes de avançar para a descrição de uma proposta tipológica para as universidades corporativas convém discorrer a respeito da distinção entre essas e os tradicionais departamentos de treinamento, que culmina com uma proposta de definição para as universidades corporativas.

3.6 DISCUSSÃO E PROPOSTA DE UMA DEFINIÇÃO PARA AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

Ao observar as características das universidades corporativas percebe-se que estas diferem substancialmente dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento das empresas. Com o intuito de esclarecer essas diferenças optou-se por um critério duplo de diferenciação, explorando duas perspectivas de análise: longitudinal e transversal, como fios condutores auxiliares para a proposição de uma definição para as universidades corporativas (Alperstedt, 2000b).

O primeiro critério de diferenciação entre as universidades corporativas e os departamentos de treinamento e desenvolvimento de uma empresa vale-se da perspectiva longitudinal.

Uma análise longitudinal das empresas, enfocando especialmente a área de recursos humanos, revela que, segundo Fleury e Fleury (2000) a consolidação da gestão estratégica de recursos humanos na década de 90, foi incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo de gestão de pessoas. Ainda que o conceito de competências não esteja acabado, devendo ser entendido como um conceito em construção (Le Borteff, 1995), mudanças significativas nas práticas de gestão de pessoas em algumas empresas podem ser observadas.

É o caso do uso de novos instrumentos e técnicas que vêm sendo empregados em processos de recrutamento e seleção, visando identificar pessoas, conforme Le Borteff (1995), com um conjunto de conhecimentos e habilidades que se transformem em saber fazer e saber agir em um dado contexto profissional. Também no que compete aos sistemas de remuneração, algumas empresas têm desenvolvido modelos próprios estabelecendo os níveis de competência e a compensação condizente com cada nível. Mais relevante ainda, considerando a perspectiva deste estudo, são os novos contornos assumidos pelos processos de treinamento e desenvolvimento, praticados pelas universidades corporativas criados por um número cada vez mais crescente de empresas (Fleury & Fleury, 2000).

As universidades corporativas – responsáveis pelo processo de desenvolvimento de pessoas alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização – assumiram, em muitos casos, um papel tão significativo, que em várias empresas a área ou departamento de recursos humanos, passou a gravitar em torno de suas universidades corporativas. Os demais processos inerentes à gestão de recursos humanos, foram absorvidos como sub-funções ou sub-processos das universidades corporativas, denotando uma mudança qualitativa substancial na organização das funções estratégicas de recursos humanos. Meister (1999) corrobora com esse estado das coisas ao afirmar que do total de universidades corporativas investigadas por ela, 63% se reportam ao gerente ou diretor de Recursos Humanos, porém 37% se reportam diretamente à alta cúpula da organização. Isso evidencia o novo papel assumido pelas universidades corporativas perante a área de Recursos Humanos e a organização como um todo.

Porém, ainda que mudanças substanciais tenham ocorrido nesse âmbito, promovendo a reorganização das funções e processos de recursos humanos, a análise dessa perspectiva longitudinal demonstra que as universidades corporativas podem ser entendidas como uma evolução direta da função ou processo de treinamento e desenvolvimento.

O segundo critério de diferenciação entre as universidades corporativas e os departamentos de treinamento e desenvolvimento de uma empresa faz uso da perspectiva transversal com uma análise pontual e polarizada.

De acordo com Meister (1998) um departamento de treinamento de uma empresa tende a ser reativo, descentralizado e serve a uma ampla audiência; enquanto que a universidade corporativa tem orientação proativa e centralizadora para o encaminhamento de soluções de aprendizagem para cada negócio dentro da empresa. Ou seja, departamentos de treinamento em geral, propõem programas de treinamento na medida em que estes se tornam necessários, sendo muitas vezes identificada a sua necessidade no contexto de um departamento específico, e cujos tópicos são, na maior parte das vezes, genéricos. Já nas universidades corporativas, os programas de educação e treinamento são permanentes e orientados com visão para o futuro,

antecipando e gerando necessidades de melhoria, privilegiando os objetivos organizacionais, ainda que orientados para cada negócio dentro da empresa. Neste sentido, conforme Gerbman (2000) as universidades corporativas têm um escopo mais estratégico, enquanto que os departamentos de treinamento são mais táticos.

Uma outra diferença que Meister (1999) destaca é que os tradicionais departamentos de treinamento voltam-se mais para as habilidades técnicas imediatamente necessárias ao trabalho, enquanto que as universidades corporativas não se restringem às habilidades técnicas; envolvendo também o conhecimento dos valores e da cultura da corporação, da indústria em que a empresa opera – fornecedores, clientes e concorrentes, e das competências básicas do negócio.

Diferentemente dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento, as universidades corporativas valem-se da sistemática universitária, oferecendo cursos em bases modulares, valendo créditos, inclusive denominando de corpo docente o grupo de professores e instrutores. Algumas universidades corporativas contam ainda com catálogo de cursos e logotipo próprios.

Entretanto, as distinções apontadas não são suficientes para distinguir as chamadas universidades corporativas dos tradicionais departamentos de treinamento e desenvolvimento. Como a terminologia “universidade corporativa” está ‘na moda’, muitas instituições estão batizando com esse nome, ou nomes similares, os seus antigos departamentos de treinamento e desenvolvimento, sem contudo, imputar-lhes atividades diferenciadoras que justifiquem a mudança de nome. Isso tudo tem criado espaço para uma certa confusão.

O que distingue de fato as universidades corporativas dos departamentos de treinamento, considerando-se a perspectiva de análise pontual e polarizada, são duas características fundamentais, destacadas e entendidas pela pesquisadora como essenciais para a compreensão dessa distinção.

A primeira se refere ao fato de que as universidades corporativas não se restringem ao atendimento dos empregados, prática usual dos departamentos de treinamento, podendo estender seus serviços para além das fronteiras da empresa, servindo a clientes, fornecedores, franqueados e público externo interessado em geral. Dessa distinção decorre outra, apontada por Meister (1998): os departamentos de treinamento são administrados como um departamento da organização sendo financiados inteiramente por ela e voltados exclusivamente para os empregados; enquanto que as universidades corporativas são operadas, em muitos casos, como uma unidade de negócio, sendo financiadas também pelos seus clientes, sejam eles empregados, fornecedores, clientes, franqueados ou comunidade externa.

O caráter de abertura para além das fronteiras da empresa constitui uma característica diferenciadora fundamental dos departamentos de treinamento tradicionais. A abertura ao público interessado em geral é bastante significativa considerando-se o contexto do ensino superior, inclusive com outorga de diplomas e, em alguns casos, até mesmo reconhecidos por órgãos competentes.

A segunda característica fundamental refere-se ao fato de que algumas universidades corporativas têm se associado a instituições de ensino superior tradicionais, estabelecendo diferentes tipos de parcerias, entre as quais se destaca a validação das disciplinas cursadas nas universidades corporativas para fins de totalização dos créditos exigidos pelas instituições de ensino superior tradicionais. E igualmente o contrário: disciplinas cursadas em instituições de ensino superior tradicionais são reconhecidas como válidas pelas universidades corporativas. Além da validação dos créditos, o estabelecimento de parceria pode ocorrer com o objetivo último de possibilitar a outorga de diploma. Isso ocorre porque, não havendo licença, no caso americano, ou credenciamento da instituição, autorização e reconhecimento do curso, no caso brasileiro; a universidade corporativa apenas tem condições de conferir diploma por meio da instituição de ensino superior tradicional à qual está associada. Seguindo essa linha, algumas universidades corporativas americanas obtiveram licença, e passaram a conferir elas mesmas os

diplomas, independentemente de parcerias com instituições de ensino superior tradicionais. Essa prática formalizada pelas universidades corporativas constitui outro aspecto fundamental que as diferencia dos tradicionais departamentos de treinamento.

Considerando-se enfim, os dois critérios de diferenciação a partir das análises longitudinal e transversal, e tratando-se a expressão “universidades corporativas” de uma expressão nova que está sendo indistintamente utilizada, com um significado um pouco diferente em cada empresa que a está implementando, e não existindo um conjunto de parâmetros ou regras que precisam ser seguidas (Journal of Career Planning & Employment, 1996), este estudo, adicionalmente, propõe uma definição para as universidades corporativas. Tal esclarecimento, acerca do que consistem essas instituições, se revela essencial, antes que se avance em outros meandros dessa temática.

Assim sendo, a definição proposta para as universidades corporativas privilegia não apenas a formação estratégica de desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa, mas também, paralelamente, a detenção de duas características fundamentais. Uma dessas características refere-se a não restrição dos serviços educacionais aos empregados, com destaque para abertura ao público externo em geral. A outra refere-se ao estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, com destaque para a validação dos créditos cursados e a possibilidade de outorga de diplomas, ou ainda, a outorga de diplomas de forma independente.

Não obstante, e fundamentalmente, a definição proposta deve sempre ser trazida à baila de modo a distinguir aquilo que vem sendo intitulado de universidades corporativas, das universidades corporativas de fato. O que se quer destacar é a necessidade de não se assumir características iguais para instituições indistintamente denominadas universidades corporativas.

Evidentemente, por se tratar de um assunto incipiente, demandam-se estudos futuros de forma que a discussão seja complementada e que se consolide a definição proposta.

As características assinaladas ao longo da discussão que culminou com a proposta de uma definição para as universidades corporativas, referem-se,

basicamente, à distinção entre universidades corporativas e departamentos de treinamento. Entretanto, é necessário igualmente distinguir as universidades corporativas de outras instituições prestadoras de serviços educacionais. São basicamente três características que denotam essa distinção: i) o atrelamento a uma organização empresarial matriz, pelo menos no momento de sua criação; ii) a prestação de serviços educacionais não constituir o objetivo fundamental da organização matriz; iii) a existência de vínculo orgânico entre a unidade prestadora de serviços educacionais e a organização matriz. A relação orgânica se verifica, por exemplo, no envolvimento e participação dos empregados na condição de alunos, e também, na condição de corpo docente da unidade prestadora de serviços educacionais.

O QUADRO A ilustra o raciocínio comparativo adotado na descrição das características que diferenciam as universidades corporativas e os departamentos de treinamento, bem como destaca a diferença entre as universidades corporativas e a atividade de grupos empresariais que atuam na área de ensino superior.

QUADRO A
DISTINÇÃO DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS PERANTE OUTROS
TIPOS DE INSTITUIÇÕES: UM QUADRO COMPARATIVO

DEPARTAMENTOS DE TREINAMENTO	UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	GRUPOS EMPRESARIAIS ATUANTES NA ÁREA DE NEGÓCIO DE EDUCAÇÃO
RESTRITOS AO ATENDIMENTO DE EMPREGADOS	ATENDIMENTO AMPLIADO PARA ALÉM DOS EMPREGADOS DA EMPRESA, ENVOLVENDO FORNECEDORES, CLIENTES, FRANQUEADOS, OUTRAS EMPRESAS, E/OU PÚBLICO EM GERAL;	
	ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR TRADICIONAIS PARA A VALIDAÇÃO DE CRÉDITOS OU OUTORGA DE DIPLOMA, ACRESCIDO DA POSSIBILIDADE DE OUTORGA INDEPENDENTE DE DIPLOMAS;	
	ATRELAMENTO A UMA ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL MATRIZ, PELO MENOS NO MOMENTO DE SUA CRIAÇÃO;	
	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS NÃO CONSTITUI O OBJETIVO FUNDAMENTAL DA ORGANIZAÇÃO MATRIZ;	
	EXISTÊNCIA DE VÍNCULO ORGÂNICO ENTRE A UNIDADE PRESTADORA DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO MATRIZ	INEXISTÊNCIA DE VÍNCULO ENTRE A UNIDADE PRESTADORA DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS E AS EMPRESAS DO GRUPO

3.7 UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: PROPOSTA DE UMA TIPOLOGIA

Feitas as considerações a respeito da distinção entre universidades corporativas e departamentos de treinamento volta-se à questão dos diferentes arranjos organizacionais assumidos pelas universidades corporativas, com destaque para aquele que mais impacto produz, considerando-se o contexto da educação superior, e que se refere à questão da clientela das universidades corporativas.

As discussões a respeito das características das universidades corporativas poderiam levar à conclusão de que todas compartilham de características comuns. Sob um prisma *lato* isso é verdade. Por outro lado, considerá-las todas da mesma classe ou tipo, revelaria a adoção de um recurso de simplificação, que poderia conferir ao raciocínio um caráter simplório.

Os programas educacionais promovidos pelas universidades corporativas, além de servirem aos empregados da empresa, também são estendidos, em alguns casos, a clientes, fornecedores, franqueados, outras empresas e ao público interessado em geral. Peak (1997) faz a ressalva de que nesses casos as práticas são diferenciadas: algumas universidades corporativas oferecem o mesmo currículo adotado para a clientela interna e, outras, currículos diferenciados.

O importante é destacar que estas variações relacionadas à clientela das universidades corporativas adquirem caráter fundamental para fins de análise do papel assumido por essas instituições no contexto da educação superior.

De acordo com Hall (1984) “a essência do esforço tipológico reside na determinação das variáveis críticas para a diferenciação dos fenômenos que são investigados”. Assim sendo, as variações relacionadas à clientela das universidades corporativas conduzem à identificação das variáveis críticas essenciais para a compreensão do fenômeno estudado.

As tipologias podem variar entre esquemas classificatórios simples ou tradicionais à formulações mais elaboradas. Adotou-se nesse estudo uma

tipologia tradicional, porém útil à discriminação entre as universidades corporativas, considerando-se o objetivo do estudo.

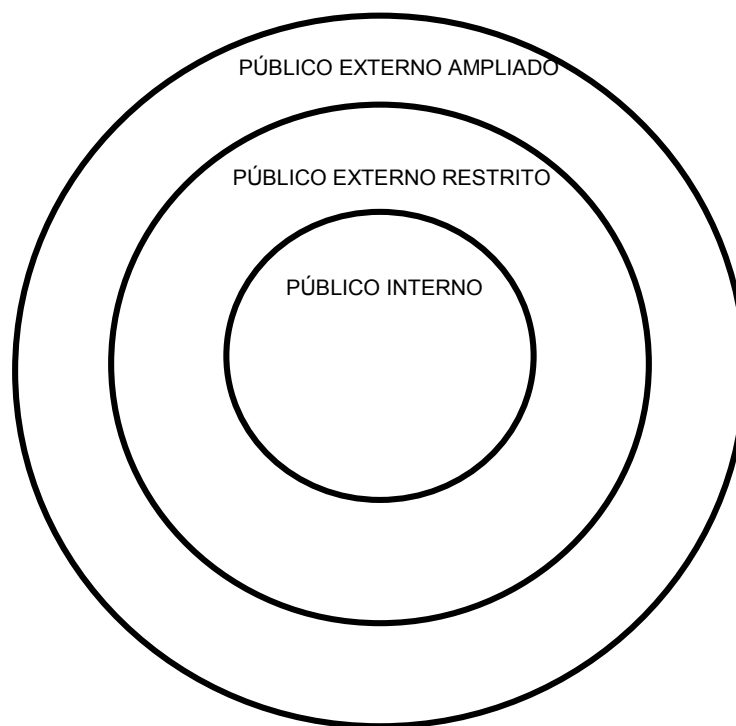
Considerando-se a clientela das universidades corporativas pode-se classificá-las em três categorias de atendimento (Alperstedt, 1999):

- a) público interno: fornecem prestação de serviços somente aos empregados da empresa;
- b) público externo restrito: além dos empregados da empresa atendem também a fornecedores, franqueados e/ou clientes;
- c) público externo ampliado: além dos empregados da empresa, prestam serviços educacionais a outras empresas e ao público interessado em geral.

É interessante observar que a tipologia apresentada considera um *continuum*, ou seja, uma categoria pode ser absorvida pela seguinte, não excluindo-se, necessariamente, a anterior. É o caso da universidade corporativa que inicia suas atividades atendo-se somente ao “público interno” – empregados da empresa, e que, posteriormente, pode ampliar os serviços para o chamado “público externo restrito” – fornecedores, franqueados e/ou clientes; ou diretamente para o “público externo ampliado” – outras empresas e público interessado em geral (FIGURA A).

Os exemplos são variados para cada uma dessas categorias. No caso das universidades corporativas que prestam atendimento apenas ao “público interno” pode-se citar: *Sears University*; *Service Delivery University* – SDU vinculada ao *Fidelity Institutional Retirement Services Company* – FIRSCo; *Xerox Management Institute*; *Verifone University*; *Dell University*; *Target Stores University*; *First University* vinculada ao *First Union Bank*, entre outras. No Brasil pode-se citar a *Academia Universidade de Serviços*, do grupo Accor, e a *Universidade Brahma*. Os exemplos são representativos de diferentes áreas de negócio: varejo, serviços e computadores, mas não se restringem a esses setores.

FIGURA A
TIPOLOGIA PROPOSTA PARA AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS



Cabe esclarecer que, seguindo a linha de raciocínio desenvolvida anteriormente (item 3.6), as universidades corporativas pertencentes a categoria – “público interno”, se tomadas isoladamente, não são suficientes para se distinguirem dos tradicionais departamentos de treinamento. Podendo ser consideradas, nestes casos, como uma mera evolução desses. O destaque para essa categoria deve-se à possibilidade de evolução, considerando-se o *continuum* já discutido.

É essencial destacar que todas as universidades corporativas que prestam serviços aos seus fornecedores, franqueados e/ou clientes, e também a outras empresas e ao público interessado em geral, representando a segunda e a terceira categorias, respectivamente, “público externo restrito” e “público externo ampliado”; mantêm a prestação de serviços educacionais voltada ao “público interno”.

Em muitos casos a promoção constante da aprendizagem voltada apenas para o “público interno” não é suficiente, especialmente naqueles casos em que a qualidade da prestação de serviços dos fornecedores e/ou dos membros da equipe de vendas, é essencial. Da mesma forma que o esforço de aprendizagem de uma rede de negócios, como as franquias, é fundamental.

A *Motorola University*, *Harley Davidson University* e *The Busch Learning Center* do grupo Anheuser-Busch, são exemplos de universidades corporativas cuja prestação de serviços foi estendida ao “público externo restrito”, atendendo fornecedores no caso da *Motorola*, revendedores no caso da *Harley Davidson* e equipe de vendas no caso da *Anheuser-Busch*. A *Hamburger University* da *McDonald's* é o exemplo mais freqüente de uma universidade corporativa que presta serviço educacional aos seus franqueados.

Ainda no que compete ao “público externo restrito”, há a prestação de serviços aos clientes. A *Motorola University* e a *Arthur Andersen Center for Professional Development* são exemplos desta prática.

No Brasil, tanto a *Motorola University*, quanto à *Hamburger University* da *McDonald's* têm o mesmo perfil de prestação de serviços de suas matrizes.

Nos Estados Unidos, universidades corporativas tais como: *Motorola University*, *Disney Institute*, *Arthur D. Little School of Management*, *Bell Atlantic*

Learning Center, Oracle Education, Arthur Andersen Center for Professional Development, entre outras; no Canadá a *Eaton School of Retailing*; na Venezuela o *Centro Internacional de Educación y Desarrollo* – CIED da Petróleos de Venezuela S.A. – PDVSA, vendem seus programas educacionais para o “público externo ampliado”. Além de oferecerem seus programas para outras empresas, no caso da *Oracle*, a programação dos cursos está disponibilizada no respectivo *site* na *Internet*, bastando realizar a inscrição. De acordo com Meister (1998) a *Motorola University* em 1996 teve 16% de seus gastos custeados pelas cobranças externas. Outras empresas como a *Digital Equipment, IBM, Sun Microsystems* e *Northern States Power* também estão comercializando seus cursos.

Na Europa uma subsidiária da *Nokia Consumer Electronics*, sediada em Genebra iniciou um projeto no final de 1990 denominado “Euromanager” com 31 meses de duração. O programa da Nokia oferece um amplo *mix* de educação e experiência prática, denominado *on-the-job training*. Um detalhe importante é que 50% dos alunos do curso são empregados da Nokia, e outros 50% são público externo interessado. Considerando-se somente o público externo, em 1992 a Nokia contabilizou uma procura de 65 inscrições por vaga (The Economist, 1992).

No Brasil, a *Motorola University* ainda não disponibiliza seus serviços para o “público externo ampliado”, embora tenha recebido propostas, que acabaram não se efetivando. Mas a *Visa Training*, por exemplo, permite que outros interessados freqüentem seus cursos, desde que haja vagas disponíveis, pois a prioridade é dada para o “público interno” e o “público externo restrito”. Também a *Universidade Datasul*, além de atender seus empregados e clientes, oferece seus cursos para o “público externo ampliado”, por meio de uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

O fato é que as empresas descobriram que as atividades das universidades corporativas são representativas de uma fonte alternativa de recursos não apenas para as próprias universidades corporativas, mas também para a própria empresa considerando-se um horizonte mais longo.

Meister (1998) assinala que, embora 74% das universidades corporativas estudadas ainda não estejam sendo custeadas pelo público externo, houve um acréscimo de 10 pontos percentuais do total de universidades corporativas que declararam adotar essa prática em 1997, tomando-se por base o ano anterior. Reforça esta tendência o fato de que 38% das universidades corporativas estudadas declararam esperar pelo aumento da renda captada junto ao público externo por volta do ano 2000, o que significa que grande parte daquelas instituições que ainda não estão atendendo ao público externo, estão planejando fazê-lo.

Todas essas iniciativas das empresas no oferecimento de cursos formais, quaisquer que sejam as categorias atendidas: “público interno”, “público externo restrito” e/ou “público externo ampliado”, de uma forma ou de outra, contribuem para a redução da participação das instituições de ensino superior tradicionais considerando-se o conjunto de instituições prestadoras de serviços educacionais.

Dado que essa prestação de serviços está sendo fornecida pelas empresas por meio das universidades corporativas, muitas vezes com reconhecimento de créditos pelas instituições de ensino superior tradicionais, e em alguns casos, com reconhecimento integral do curso por órgãos credenciadores, estando estas instituições habilitadas à outorga de diplomas; é razoável assumir que as instituições tradicionais de ensino terão seu *market share* diminuído, uma vez que estão passando a dividir sua clientela com as universidades corporativas.

Por outro lado, é importante notar que a redução do *market share* não necessariamente implica a diminuição do número absoluto de alunos, pois a redução da participação pode ser compensada pelo incremento do número de alunos interessados em educação continuada.

3.8 UMA ANÁLISE DOS CONDICIONANTES COM BASE NAS CATEGORIAS TIPOLÓGICAS PROPOSTAS PARA AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

Embora todas as categorias tipológicas contribuam, de uma maneira geral, para a redução da participação das instituições de ensino superior tradicionais considerando-se o conjunto de instituições prestadoras de serviços educacionais, é fundamental destacar as diferenças existentes entre as categorias identificadas por meio da tipologia sugerida.

No caso dos programas oferecidos somente ao “público interno”, na maioria das vezes a frequência aos cursos oferecidos é obrigatória, não restando opção ao empregado. Isso implica uma dificuldade de avaliar o papel dos programas oferecidos considerando-se o contexto da educação superior, pois, caso não existisse o caráter de obrigatoriedade, seja esta de fato ou decorrente de circunstâncias políticas internas, talvez não existisse procura pelos cursos, assumindo essa categoria, individualmente, um papel não muito significativo no contexto analisado. Não obstante, considerando-se que os programas educacionais são restritos aos empregados e não havendo uma parceria estabelecida com uma instituição de ensino superior tradicional, ou a capacidade de outorga de diplomas independentemente de uma instituição tradicional de ensino; essa categoria não é representativa do conceito assumido e proposto pela pesquisadora para as universidades corporativas.

Os programas oferecidos ao “público externo restrito”, embora atendam ao público externo, encontram-se restritos à cadeia de valor dos negócios da empresa. É o caso dos franqueados, fornecedores e/ou clientes. O caráter de obrigatoriedade assume uma característica mais velada, ou em outras palavras, de conveniência. Em função dessas restrições, igualmente essa categoria não é significativa para a análise das implicações das universidades corporativas no contexto da educação superior.

Em contraste, os programas oferecidos ao “público externo ampliado” possibilitam um maior potencial de análise pois são abertos ao público interessado em geral. Outras empresas e indivíduos diferentemente motivados

podem livremente optar pelos serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas, caracterizando uma situação de livre mercado, na qual o poder de escolha entre uma série de alternativas é amplo.

Essa constatação de maior potencial de análise atribuído à categoria das universidades corporativas cujos programas são oferecidos ao “público externo ampliado”, apenas ilustra uma situação mais pura no que compete à caracterização das universidades corporativas como representativas de um novo entrante no contexto do ensino superior.

Todavia, cabe ressaltar que as demais categorias também exercem um papel que deve ser considerado, por duas razões básicas. Em primeiro lugar, essas instituições estão oferecendo um serviço educacional, ainda que direcionado a um público circunscrito e com determinadas características, antes fornecido apenas pelas instituições de ensino superior tradicionais. Em segundo lugar, não se pode abster de considerar a possibilidade de expansão da sua atuação, passando essas instituições a oferecer seus serviços externamente, seja ao “público externo restrito”, seja diretamente ao “público externo ampliado”.

3.9 O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE GERAL

Consideradas as mudanças recentes no contexto empresarial, é pertinente uma análise do contexto atual da educação superior.

Sob o domínio do que se convencionou chamar de era da economia industrial o aprendizado orientava-se para um período restrito, considerando-se o tempo de vida de um indivíduo. Na era do conhecimento, a dinâmica da mudança tecnológica exige um aprendizado constante e a atualização permanente durante a vida profissional.

De acordo com Ghazi (apud Meister, 1998) a tradicional classe de alunos de 18 a 24 anos cursando graduação e pós-graduação nos Estados Unidos não mais é representativa da maioria do público alvo, considerando-se

que há 20 anos essa população representava 80% deste mercado. Atualmente essa parcela representa 56% da população, contra 44% da população de alunos adultos já atuantes no mercado de trabalho.

Essa é uma tendência mundial, também verificada no Brasil. Estima-se que o segmento de alunos adultos será o de maior crescimento no mercado educacional pós-secundário nos próximos anos.

Observando-se essa diferença sob uma perspectiva macro, a busca do conhecimento e da aprendizagem reflete uma transformação ainda maior na sociedade. Drucker (1992) afirma com segurança que nos próximos 50 anos, escolas e universidades vão mudar mais drasticamente do que o fizeram em todos os seus anos de existência; e o que vai produzir essas mudanças são, em parte, as novas tecnologias a serviço do aprendizado, e em parte, as demandas da sociedade do conhecimento as quais transformaram o aprendizado num processo contínuo e permanente ao longo da vida profissional.

Ao considerar-se o potencial crítico de exercícios de previsão, observa-se que embora Drucker sugira uma perspectiva de longo prazo, já é possível constatar atualmente que o mercado educacional se encontra em processo de redefinição a fim de acomodar não apenas os estudantes tradicionais, mas também os alunos recorrentes em busca de aprendizado constante. “Um novo conceito de educação e aprendizagem está emergindo no cenário” (Davis & Botkin, 1994).

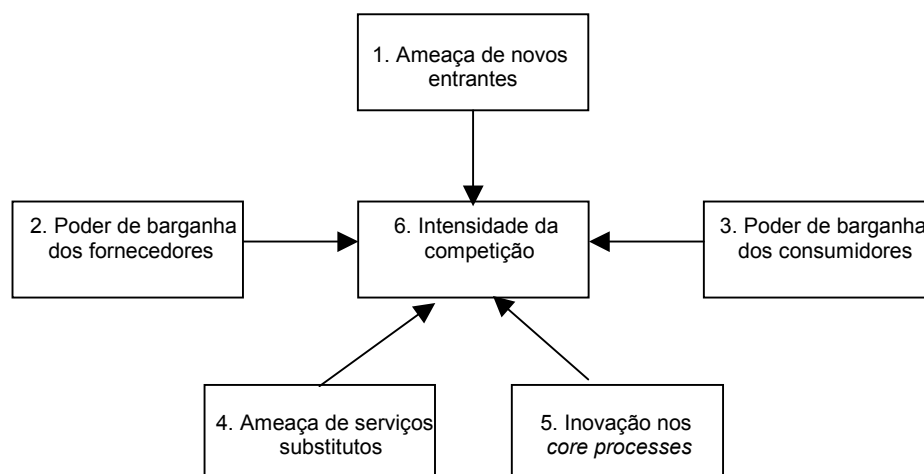
De acordo com Davis e Botkin (1994), o setor empresarial, orientado pelas exigências da economia do conhecimento, é o responsável pela instituição dessas mudanças no setor educacional. O sistema escolar, tanto público quanto privado, não está sintonizado com a transformação que está ocorrendo no contexto educacional. Diante destas constatações, os autores arriscam uma previsão: o setor empresarial, nas próximas décadas, deve eclipsar o sistema escolar, tornando-se representativo da instituição educacional predominante.

Um exemplo disso são as atividades desenvolvidas pelas empresas por meio de suas universidades corporativas. Apesar de relevante, o surgimento

das universidades corporativas é apenas um dos elementos representativos desse movimento. Ives e Jarvenpaa (1996) além de destacarem a presença das universidades corporativas no cenário da educação superior, acrescentam outras situações que contribuem para o destaque do setor empresarial neste ambiente: a oferta de salas de aula virtuais, produtos multimídia e audiovisuais, por instituições distintas das instituições de ensino superior tradicionais. Realce ainda maior é atribuído à *Internet*, que torna informações acessíveis, a um custo modesto, em qualquer lugar do mundo. Johnston (1997) destaca que o crescimento acelerado do número de instituições oferecendo cursos por meio eletrônico deve continuar, e ilustra tal estimativa com dados comparativos: em 1993 havia 93 instituições oferecendo ensino à distância, e em 1996 foram identificadas 762 instituições.

Apesar de ser identificada uma série de forças de mudança atuando sobre as instituições de ensino superior tradicionais, o papel das universidades corporativas nesse contexto é destacado. Peterson e Dill (1997) do *Center for the Study of Higher and Postsecondary Education – CSHPE* da Universidade de Michigan, reforçam este raciocínio ao afirmarem que enquanto o uso eficiente da tecnologia de informação é a chave para mudanças nos *core processes* – ensino, aprendizagem e pesquisa, das instituições tradicionais de ensino superior; a ameaça de novos entrantes é provavelmente a maneira mais tangível de visualizar a reconfiguração do emergente “setor do conhecimento superior” (FIGURA B).

FIGURA B
FORÇAS QUE ATUAM NA RECONFIGURAÇÃO DO
SETOR DO CONHECIMENTO SUPERIOR



Fonte: Peterson e Dill (1997)

Contribuem também para a configuração de um novo contexto da educação superior duas tendências importantes: a certificação do conhecimento será cada vez mais substituída pela valorização das qualificações do indivíduo, ou seja, pelas suas habilidades e competências; e mesmo quando a certificação se tornar menos importante, ela não mais será de competência exclusiva das universidades (Ives & Jarvenpaa, 1996). De fato isso já se verifica em algumas profissões. Um exemplo é a permissão do exercício da advocacia condicionada ao exame promovido pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Outro exemplo é o exame de suficiência aplicado pelo Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo – CRC/SP que constitui requisito para obtenção de registro no referido conselho, dirigido aos técnicos em Contabilidade e os bacharéis em Ciências Contábeis. Em outros países isso também se verifica. Nos Estados Unidos, por exemplo, é bastante popular o exame *Certified Public Accountant* – CPA, aplicado aos contadores graduados. Há também outras certificações comuns na área financeira. É o caso do *Certified Financial Planner* – CFP, e do *Chartered Financial Analyst* – CFA. Cabe ressaltar que os exames citados denotam que os cursos de graduação não são suficientes, embora continuem sendo necessários.

No que compete à discussão de tendências não é aconselhável assumir uma postura determinística a respeito do que está por vir, inclusive porque exercícios de futurologia são impregnados de risco. Por outro lado, a prática da construção de cenários se revela fundamental num ambiente de mudanças rápidas, que exige um posicionamento proativo, e não mais admite reflexos reativos.

No âmbito dessa prática de construção de cenários Duderstadt (1998) apresenta dois futuros possíveis para a educação superior. Um deles marcado pelas forças de mercado, no qual as instituições de ensino superior são ameaçadas e/ou obrigadas a adquirir novos *designs* organizacionais. E um outro, em contraste, marcado pelo direcionamento atual da sociedade, voltado para a era do conhecimento, no qual as instituições de ensino superior tradicionais, especialmente aquelas reconhecidamente dedicadas à pesquisa, continuam a desempenhar um papel relevante para a sociedade como

provedoras e disseminadoras do conhecimento. É importante notar que Duderstadt aponta como determinante, em ambos os cenários, a necessidade de mudança drástica no setor do ensino superior.

A mudança do sistema educacional composto por instituições de ensino superior tradicionais para o “setor do conhecimento superior” sugere um novo paradigma para as instituições de ensino superior tradicionais (Peterson & Dill, 1997). Esse novo paradigma exige a adequação de práticas organizacionais internas, bem como a adequação ao macro-ambiente que circunda essas instituições. Com relação ao contexto interno os autores sugerem mudanças radicais na estrutura acadêmica, no processo educacional, na conduta da pesquisa, e até mesmo no significado do trabalho acadêmico, que é a essência da cultura acadêmica. Com relação ao contexto externo, os autores fazem referência às possibilidades de competição e/ou colaboração com as instituições de ensino não-tradicionais.

Porém, essa mudança no sistema educacional está sendo subestimada, assim como o surgimento desse novo segmento de consumidores dos serviços educacionais (Davis & Botkin, 1994). Um exemplo disso é que muitas instituições tradicionais de ensino superior afirmam sentirem-se confortáveis considerando-se a ambiência atual, baseados na argumentação de que a maioria das empresas não tem recursos para desenvolver os seus próprios programas, e assim sendo, a competição deve permanecer insignificante (The Economist, 1992).

Também é pauta freqüente a argumentação de que educação não é o negócio da empresa, não faz parte da missão institucional; porém este argumento, assim como a questão da insuficiência de recursos, são discutíveis.

Tais fatos apenas revelam que, de maneira geral, a aceitação desse cenário que se descortina, no qual a ascendência do setor empresarial no contexto educacional se faz presente, não está gerando uma reação homogênea e imediata por parte das instituições de ensino superior tradicionais. No que compete ao ambiente externo, algumas poucas instituições têm detectado oportunidades estratégicas, e nesse sentido, têm buscado o estabelecimento de parcerias com o setor empresarial, oferecendo cursos

orientados conforme as necessidades organizacionais. Em contraste, a maioria das instituições tem assumido uma postura mais contemplativa, o que torna favorável a instauração de um ambiente de concorrência potencial.

As oportunidades estratégicas e as ameaças de concorrência potencial caracterizadas a partir do reconhecimento das universidades corporativas como representativas de um novo entrante no cenário da educação superior, são os dois prismas essenciais cujo olhar deve incidir, a fim de promover uma análise mais aprofundada desse mesmo cenário.

Antes de se enveredar nessa direção, cabe uma análise mais intensiva do recente direcionamento adotado para o sistema educacional brasileiro, especificamente em termos de ensino superior.

3.10 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE INTENSIVA DO DIRECIONAMENTO RECENTE ADOTADO

Em contextos variados o governo assume um papel crucial. No contexto do ensino superior a definição de políticas públicas pertinentes à área são fundamentais para estabelecer o direcionamento das instituições que atuam em seu seio.

As políticas educacionais no Brasil têm passado por uma série de modificações, especialmente desde a segunda metade da década de 90. Um dos pontos altos foi a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Com o intuito de contextualizar historicamente, ainda que em linhas gerais, convém mencionar algumas questões importantes. Antes da LDB de 1996, existiram duas outras LDBs: a Lei nº 4.024 de 1961 e a Lei nº 5.692 de 1971. Ambas receberam inúmeros adendos. A LDB de 1971 foi elaborada no período do governo militar (1964-1982) e era fortemente marcada pelo ideal de qualificação para o trabalho, enfocando claramente o ensino de 1º e 2º graus,

atualmente denominados de ensino fundamental e médio. Antes dessas duas leis, a educação no Brasil era regida por artigos da Constituição.

Exclusivamente no âmbito do ensino superior, movimentos estudantis suscitaram uma reforma universitária em 1968, materializada na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e implementada por meio do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Cabe destacar que nesse mesmo período foi decretado o Ato Institucional nº 5 – AI 5, de dezembro de 1968, marcando uma época não muito propícia a reformas de quaisquer naturezas.

A educação brasileira foi, por muitos anos, regida pela LDB de 1971, com todos os seus adendos, até que em 1996 uma nova LDB foi publicada. A última LDB pode ser analisada sob diversos prismas, mas para os fins que se pretende, foram selecionados três enfoques, os quais são apresentados a seguir (Alperstedt, 2000a):

a) orientação para a qualificação para o trabalho:

Nesse primeiro momento, o que se quer destacar na seleção dos artigos apresentada é a orientação da educação nacional para a qualificação para o trabalho, como consta na LDB quando faz referência aos princípios e fins da educação nacional, conforme segue:

“Art 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (ABMES, 1998).

Ao fazer referência especificamente à educação superior, no âmbito da definição dos níveis e das modalidades de educação e ensino, mais uma vez é feita menção à orientação ao mercado de trabalho, conforme é apresentado a seguir:

“Art. 43 A educação superior tem por finalidade:

(...)

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”(ABMES, 1998).

Algumas novidades apresentadas pela LDB no âmbito do ensino superior também estão marcadas por essa orientação da educação nacional

para o atendimento das expectativas do mercado profissional. Nesse ponto, convém destacar que a orientação para o mercado de trabalho na atual LDB é marcadamente mais voltada para os níveis de ensino médio e ensino superior, diferentemente da LDB anterior, de 1971, cuja orientação para o trabalho era mais fortemente orientada para os concluintes do 1º e 2º graus, atualmente denominados de ensino fundamental e médio.

Dentre essas novidades se destacam alguns aspectos. O primeiro deles é a inclusão dos cursos seqüenciais na categoria de educação superior, conforme explicitado a seguir:

“Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
I – cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam as exigências das instituições de ensino;
IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (ABMES, 1998).

Pode-se inferir que a inclusão dos cursos seqüenciais no rol dos cursos superiores denota um interesse em expandir o leque de educação superior, a partir da criação de uma categoria com características diferenciadas. Os cursos seqüenciais não são cursos de graduação, mas são considerados de nível superior, e têm duração mais curta: dois anos no máximo, estando voltados à renovação constante de conhecimentos e à capacitação para o mercado de trabalho em menor tempo.

O segundo aspecto de destaque refere-se aos novos procedimentos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de educação superior, conforme segue:

“Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.
Parágrafo 1º Após um prazo para saneamento das deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.
Parágrafo 2º (...)” (ABMES, 1998).

Processos de avaliação são, portanto, a base para autorização e reconhecimento de cursos mantidos pelas instituições de ensino superior.

O Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, estabeleceu os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, conforme segue:

“Art. 1º O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I – análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou natureza das instituições de ensino;

II – avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III – avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio de análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;

IV – avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento (ABMES, 1999)”.

Os artigos seguintes do decreto supracitado detalham cada um dos procedimentos arrolados. Adicionalmente, a Portaria n. 302, de 7 de abril de 1998, estabelece normas relativas ao processo de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior.

O que se apura a partir do estabelecimento de políticas e práticas de avaliação, é a necessidade de elevação da qualidade dos serviços educacionais prestados. Tal fim não decorre apenas da necessidade de reduzir o grau de variação da qualidade dos serviços educacionais prestados pelas diferentes instituições de ensino superior, mas também da necessidade de estimular o atingimento de um determinado nível de qualidade de forma a promover uma sintonia necessária entre a educação superior e as exigências do mercado de trabalho.

Convém destacar que, indiretamente, a necessidade de atendimento dos requisitos de avaliação internos e externos, acaba por contribuir para a profissionalização da gestão das instituições de ensino superior brasileiras.

Um terceiro aspecto que merece destaque na LDB, refere-se ao amplo espaço dedicado à educação profissional. Quando a LDB faz referência aos níveis e modalidades de ensino, dedica um capítulo à parte a essa modalidade. Mas é o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, que melhor esclarece os objetivos e os níveis dessa modalidade de educação.

Quanto aos objetivos, estes foram definidos conforme consta na redação do artigo a seguir apresentado:

“Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”(ABMES, 1998).

Quanto aos níveis de educação profissional, foram estabelecidos três níveis: básico, técnico e tecnológico, conforme define o artigo que se segue:

“Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio e técnico” (ABMES, 1998).

Ao referir-se especificamente ao nível tecnológico, de nível superior, e sua forma de estruturação, fica patente mais uma vez a orientação ao mercado profissional, conforme segue:

“Art. 10 Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo” (ABMES, 1998).

Adicionalmente, a Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997, regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDB e Decreto n. 2.208/97, e determina outras providências.

Uma outra questão, desta vez não presente na LDB, mas que denota substancialmente essa orientação para o mercado profissional, é objeto da Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, e que dispõe sobre a criação de mestrados profissionalizantes.

A criação dos mestrados profissionalizantes considerou algumas questões, que assumiram o caráter de justificativas, e que estão arroladas no texto da Portaria, conforme segue:

- “a) a necessidade de formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;
- b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação (...);
- c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do mestrado dirigido à formação profissional;
- d) a deliberação do Conselho Superior da Capes, ocorrida na sessão plenária realizada em 14/10/98”(ABMES, 1998).

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil sempre receberam uma orientação acadêmica dos órgãos aos quais estavam atrelados. A publicação dessa Portaria e a institucionalização dos mestrados profissionalizantes marca não apenas a possibilidade, mas também o interesse nacional em promover, além da orientação acadêmica, também a orientação profissional.

Apesar de se submeter às regras aplicáveis a sistemática de avaliação de cursos do mesmo nível empreendida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o enquadramento do curso de mestrado profissionalizante deve atender a requisitos e condições comparativamente mais brandos no que compete à composição do quadro docente, ao regime de trabalho docente, ao tempo mínimo de titulação, e a exigência de apresentação de trabalho final, o qual pode assumir formas variadas. A condição de articulação do ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, também é objeto de destaque no texto da Portaria.

b) interesse na disseminação do ensino:

A LDB ao listar as disposições gerais pelas quais se rege, faz referência ao incentivo aos programas de ensino à distância, configurando-se também em um aspecto de destaque presente na Lei. Entretanto, o destaque não é fruto da orientação à qualificação profissional, pelo menos não diretamente, mas sim, fruto da amplitude da prática do ensino, por meio da forma à distância, que é

assegurada a todos os níveis e modalidades de ensino. O interesse na disseminação do ensino por meio de formas alternativas constitui o segundo prisma de análise da LDB empreendido para fins desta pesquisa. Segue o texto do artigo:

“Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

Adicionalmente, o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394 – LDB, e dá outras providências. Em seu artigo segundo, é estabelecido que “os cursos à distância (...) serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (...)” (ABMES, 1998). No seu parágrafo primeiro esclarece que “a oferta de programas de mestrado e doutorado na modalidade à distância será objeto de regulamentação específica” (ABMES, 1998).

A Portaria n. 301, de 7 de abril de 1998, normatiza alguns procedimentos referentes ao credenciamento de instituições, conforme segue:

“Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico à distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto (...)

Parágrafo 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional em nível técnico, deverá apresentar solicitação às autoridades dos respectivos sistemas” (ABMES, 1998).

O artigo segundo dessa mesma Portaria, descreve os critérios que serão levados em conta para o credenciamento da instituição, como se pode observar a seguir:

“Art. 2º O credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:
I – breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infra-estrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;
II – qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares – corpo docente e especialistas nos diversos meios de informação a serem utilizados – e de eventuais instituições parceiras;
III – infra-estrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;
IV – resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;
V – experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

Adicionalmente, o artigo terceiro dessa mesma Portaria, arrola as informações que necessariamente deverão constar no projeto que acompanhará a solicitação para credenciamento do curso.

A análise desse prisma conduz à observação de um outro aspecto que constitui o terceiro prisma de análise da LDB aqui empreendido, e que trata das possibilidades de atuação, individualmente ou em regime de parceria, de instituições de ensino superior não-tradicionais no que tange ao oferecimento de cursos de nível superior.

c) possibilidades de inserção de instituições de ensino superior não-tradicionais no contexto do ensino superior:

Como se observou no texto do artigo segundo descrito anteriormente, o oferecimento de cursos à distância está condicionado ao credenciamento, o qual deve ser solicitado aos órgãos competentes. Entretanto, é importante destacar que os critérios levados em consideração para o credenciamento não são restritivos a ponto de inibirem que instituições de ensino não-tradicionais desenvolvam e coloquem em prática suas propostas. Inclusive a possibilidade de estabelecimento de parcerias com outras instituições está prevista, conforme atesta a alínea II do parágrafo segundo, anteriormente transcrito.

Ainda no âmbito deste prisma de análise, há que se resgatar um aspecto da Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, que trata dos mestrados profissionalizantes, já comentado anteriormente.

Além da orientação para a formação profissional, o artigo terceiro da referida Portaria evidencia a possibilidade de oferecimento de mestrados profissionalizantes por outras instituições, não estando restrita essa possibilidade apenas às instituições de ensino superior tradicionais. Segue o texto do artigo:

“Art. 3º As instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim, revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para a oferta de mestrado profissionalizante” (ABMES, 1998).

Não obstante, em seu artigo sexto, é incentivado o estabelecimento de parcerias ou convênios entre instituições, conforme pode se observar na leitura do artigo:

“Art. 6º Os cursos da modalidade tratada nesta portaria possuem vocação para o autofinanciamento. Este aspecto deve ser explorado para iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio de suas atividades” (ABMES, 1998).

Ainda nessa linha há uma referência na Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, quanto à expansão da educação profissional, que poderá ocorrer em parceria com o setor produtivo ou organizações não-governamentais, conforme segue:

“Art. 47 O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

Parágrafo 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Parágrafo 6º (...) (ABMES, 1998)”.

Vale lembrar que a educação profissional, conforme institui artigo terceiro do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, transcrito anteriormente, compreende três níveis: básico, técnico e tecnológico. Para fins dessa discussão está-se considerando, tão somente, o nível tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica.

Se quis demonstrar por meio da discussão dos três prismas selecionados para a análise: orientação para a qualificação profissional, incentivo a disseminação do ensino, e possibilidades de inserção de instituições de ensino superior não-tradicionais no contexto do ensino superior; os aspectos marcantes incorporados recentemente na legislação que orienta a educação nacional, e mais especificamente, a educação superior nacional.

O contexto legislativo brasileiro no âmbito do ensino superior não é, portanto, restritivo à articulação, implementação e desenvolvimento, ou seja, à atuação de instituições de ensino superior não-tradicionais no contexto do ensino superior. Ao contrário, há interesse, e em alguns casos, até incentivo para que isso ocorra de fato.

Ficam evidenciadas, portanto, as condições mediante as quais, variadas possibilidades podem ser colocadas em prática. É instigante descobrir quais serão as reações estratégicas, tanto das instituições de ensino superior

tradicionais, quanto das empresas. E no tocante a essas últimas, especificamente ao que compete às suas universidades corporativas, considerando-se o âmbito desse estudo. De qualquer forma, apesar de identificadas essas possibilidades na legislação do ensino superior brasileiro, é prematura uma análise conclusiva. Há que se observar como a realidade irá se delinear ao longo do tempo.

Por fim, é interessante destacar que essa orientação para a educação brasileira está afinada com o curso de ação adotado pela *Organisation for Economic Cooperation and Development* – OECD, cujo objetivo é coordenar políticas econômicas e de desenvolvimento das nações membros. A OECD é composta por 29 países membros, cujo rol o Brasil não pertence.

Os ministros da educação e do trabalho dos países membros da OECD estão interessados em melhorar as ligações entre educação e trabalho (Hasan & Tuijnman, 1996), e nesse sentido se reuniram em 1996 para revisar e traçar o curso das políticas de educação e treinamento, declarando-se na ocasião, convictos que o aprendizado contínuo é essencial. Sendo a responsabilidade pelo financiamento do aprendizado contínuo uma questão crítica, emerge desse contexto a possibilidade de parcerias com empresas (Payne, 1996).

É pertinente destacar que a situação dos países-membros da OECD, particularmente da Europa, é distinta da situação brasileira. Além da necessidade de aprendizagem contínua, de forma a manter a força de trabalho em permanente estado de atualização, apta ao desenvolvimento de vantagens competitivas, os países europeus, em função da taxa negativa de crescimento populacional, têm necessidade de alongar o tempo de estudo, de forma a postergar o choque do desemprego qualificado. Apesar dessas diferenças, o que se quis mostrar é o alinhamento entre as orientações para a educação no Brasil e nos países da OECD, revelando uma visão conexas comum entre educação e trabalho, e sobretudo, acenando igualmente para a possibilidade de parcerias com empresas.

3.11 A COEXISTÊNCIA DE DIFERENTES ELEMENTOS PROVEDORES DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: IDENTIFICAÇÃO DE OPORTUNIDADES ESTRATÉGICAS E DE CONCORRÊNCIA POTENCIAL

A partir do reconhecimento das universidades corporativas como representativas de um novo entrante no cenário da educação superior, uma série de oportunidades estratégicas podem ser listadas, assim como uma série de situações de concorrência entre os elementos pertencentes a esse contexto podem ser visualizadas.

3.11.1 SITUAÇÕES ILUSTRATIVAS DE OPORTUNIDADES ESTRATÉGICAS

Em relação às oportunidades geradas a partir do surgimento das universidades corporativas no contexto da educação superior pode-se citar aquela mais relevante, materializada na formação de parcerias entre as instituições de ensino superior tradicionais e as universidades corporativas.

A pesquisa conduzida em 1997 pela *Corporate University Xchange*, uma consultoria sediada em Nova York, descobriu que quase metade das 100 universidades corporativas investigadas, contavam com algum tipo de aliança com uma instituição educacional. A mesma pesquisa também apurou que 4 entre 10 universidades corporativas esperam começar a conceder diplomas reconhecidos, por meio de parcerias com instituições de ensino superior (Meister, 1999).

As universidades corporativas podem buscar o estabelecimento de parcerias com as instituições de ensino superior tradicionais, motivadas por diferentes necessidades (Alperstedt, 2000c):

- a) possibilidade de validação das disciplinas cursadas – a instituição de ensino reconhece como válidos os créditos obtidos por meio de disciplinas cursadas nas universidades corporativas. Tais créditos podem ser contabilizados no somatório total de créditos necessários para obtenção de um diploma, conferindo credibilidade aos serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas;

- b) possibilidade de outorga de diploma – em situações nas quais a universidade corporativa não tem licença para conferir individualmente diplomas, ela pode fazê-lo por meio da instituição de ensino superior com a qual estabeleceu parceria. Os diplomas expedidos nessas condições contam com o lastro da instituição de ensino, o qual é apreciado pelos beneficiários dos programas;
- c) ausência de espaço físico disponível – que pode ser provido pela instituição de ensino no que compete à utilização de salas de aula, bibliotecas, laboratórios e equipamentos;
- d) necessidade de docentes com conhecimento especializado – normalmente titulados e vinculados à academia, com habilidade em pesquisa;
- e) necessidade de docentes com experiência didática – o corpo docente de instituições de ensino superior tradicionais apresentam, em sua maioria, melhores condições de promoção do processo de ensino-aprendizagem;
- f) necessidade de fundir o currículo com a cultura corporativa – valendo-se do currículo desenvolvido pela instituição de ensino superior, porém conjugando casos específicos da empresa e enfatizando uma linguagem comum;
- g) interesse na formação de mão-de-obra especializada na comunidade – os ex-alunos de instituições de ensino locais podem vir a fazer parte do quadro de empregados da empresa. Por isso a discussão e sugestão por parte da empresa a respeito dos conteúdos de ensino-aprendizagem abordados nas instituições de ensino superior, possibilitada a partir do estabelecimento da parceria, é, muitas vezes, objetivada.

Do ponto de vista das instituições de ensino superior tradicionais também o estabelecimento de parcerias é representativo de uma série de vantagens:

- a) aproximação com a realidade organizacional das empresas – os professores das instituições de ensino superior tradicionais aumentam seus

conhecimentos práticos, os quais são multiplicados, posteriormente, junto ao corpo discente;

- b) incremento das possibilidades de pesquisa – conhecimentos e contatos com o mundo organizacional real facilitam o estabelecimento e o desenvolvimento de projetos de pesquisa de interesse mútuo;
- c) aumento da arrecadação de recursos financeiros – a instituição de ensino, em função do incremento das matrículas, bem como seu corpo docente, em função da ampliação de suas atividades; têm aumentada a sua fonte de renda;
- d) aumento do potencial de captação de alunos – decorrente dos incentivos representados pelo reconhecimento dos créditos das disciplinas cursadas nas universidades corporativas, reduzindo-se a carga horária necessária à finalização de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela instituição de ensino superior. E também, em função da criação de novos tipos de cursos decorrentes dos interesses decorrentes das parcerias.

Embora já tenha sido abordado ao longo do texto, vale lembrar que as parcerias entre instituições de ensino superior tradicionais e empresas podem ocorrer sob diferentes modalidades: desenvolvimento de programas personalizados de educação continuada, graduação ou pós-graduação; e formação de um consórcio de parceiros de aprendizagem, envolvendo por exemplo, mais de uma instituição de ensino superior e uma única empresa (*Whirlpool Brandywine Creek Performance Centre e Indiana University, University of Michigan e INSEAD*), ou mais de uma empresa e uma única instituição de ensino superior (*Southern Company*, mais 12 empresas de Atlanta e *Emory University* dando origem a *Emory University Consortium*). Também é realidade a formação de um consórcio entre mais de uma empresa e mais de uma instituição de ensino superior (*Ericsson, AT&T Wireless Services, Lucent Technologies, AirTouch Communication, Motorola, e Mankato State University, South Central Technical College e University of Texas*, que deram origem ao *Global Wireless Education Consortium*).

Como se vê, as parcerias entre empresas e instituições de ensino superior tradicionais podem assumir formas bastante variadas. Um outro exemplo é o caso da *United Healthcare*, que selecionou uma instituição de ensino superior – *Rensselaer Learning Institute*, com sede no estado de Nova York, em função de sua capacidade de oferecer treinamento à distância, para atuar como agenciadora, oferecendo programas à distância de outras instituições de ensino superior tradicionais, tais como *Boston University*, *Carnegie Mellon University*, *Stanford University* e *Massachusetts Institute of Technology*.

No Brasil a *Universidade Datasul* estabeleceu uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC a fim de desenvolver uma ferramenta específica para viabilizar treinamentos à distância, e outra parceria com a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC, para o oferecimento do primeiro curso superior voltado para a formação de consultores de *Enterprise Resource Planning* – ERP; e a *Universidade Illy* da *Illycaffè* estabeleceu uma parceria com a Universidade de São Paulo – USP, por intermédio de um núcleo de estudos da Fundação Instituto de Administração – FIA, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA.

A iniciativa do estabelecimento de parcerias freqüentemente é das empresas: a empresa detecta uma necessidade de aprendizagem e propõe um programa ou um *curriculum* à instituição de ensino superior tradicional. Entretanto, o inverso também pode ocorrer, embora seja menos freqüente: a instituição tradicional de ensino superior detecta uma possibilidade que seja do interesse de determinada empresa ou setor, e propõe um programa individual ou conjunto.

Claramente, o estabelecimento de parcerias entre universidades corporativas e instituições de ensino superior tradicionais, denota uma situação representativa de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior tradicionais.

3.11.2 SITUAÇÕES ILUSTRATIVAS DE CONCORRÊNCIA POTENCIAL

Paralelamente ao surgimento de oportunidades estratégicas, situações caracterizadas por concorrência potencial entre os elementos provedores de educação no contexto da educação superior podem ser visualizados a partir de dois aspectos importantes e não excludentes: abertura ao mercado externo e reconhecimento por órgãos de credenciamento dos diplomas conferidos pelas universidades corporativas.

No que concerne ao primeiro aspecto, as universidades corporativas além de oferecerem os seus programas aos empregados da empresa, podem estendê-lo aos fornecedores, clientes, franqueados, outras empresas e público externo em geral. Considerando-se a tipologia proposta, entende-se que a categoria “público externo ampliado” é a que melhor ilustra a situação de concorrência entre as universidades corporativas e as instituições de ensino superior tradicionais.

Nos Estados Unidos, universidades corporativas tais como: *Motorola University, Disney Institute, Bell Atlantic Learning Center, Arthur D. Little School of Management, Lord Institute, Employee Development University – EDU da Southern California Water Company*; e no Brasil: *Universidade Datasul, Visa Training, Boston School*; em maior ou menor grau, constituem exemplos de universidades corporativas que ilustram a categoria do “público externo ampliado”.

A decisão de adotar um determinado modelo de obtenção de recursos está intrinsecamente ligada ao interesse da universidade corporativa em criar ou não um mercado aberto de treinamento e educação (Meister, 1999). Essa decisão gera uma série de implicações, não apenas para a empresa, mas também para os outros elementos envolvidos. Considerando-se o âmbito do ensino superior tão somente, e especificamente, as instituições de ensino superior, esse aspecto evidencia uma situação de provável competição entre estas e as universidades corporativas, resultante do fato de as universidades corporativas estarem prestando serviços educacionais antes restritos unicamente às instituições de ensino superior tradicionais.

Com relação ao segundo aspecto importante, o caso da *Arthur D. Little School of Management*, comentado anteriormente, é o mais representativo. De acordo com Meister (1999) a Arthur D. Little – ADL iniciou suas atividades de educação em 1964, passando por uma série de modificações. Em 1973 o curso apresentava características de um programa de mestrado. Naquela época a ADL solicitou e recebeu uma licença do órgão intitulado *Commonwealth of Massachusetts*, para conceder diploma de “*master of science management*”. Em seguida obteve a acreditação regional da *New England Association of Schools and Colleges*. Posteriormente, a *Arthur D. Little School of Management* foi aceita como pré-candidata à acreditação nacional e específica para as escolas de *business* pela *The International Association for Management Education – AACSB*, antiga *American Assembly of Collegiate Schools of Business*. Para estar apta a iniciar o processo de acreditação, a *Arthur D. Little School of Management* teria que atender uma série de requisitos e padrões, comuns às instituições de ensino superior tradicionais. A candidatura ocorreu num momento em que a AACSB estaria se preparando para uma reedição das exigências e pré-requisitos. E foi esse o fator motivador que conduziu a *Arthur D. Little School of Management* a perseguir tal acreditação. Entretanto, essas novas exigências e pré-requisitos não se revelaram muito diferentes das anteriores, e em função do não-alinhamento de expectativas e também em função dos custos, decidiu-se por não mais perseguir tal ideal.

Há também o caso da *Employee Development University – EDU* da *Southern California Water Company*, que em julho de 1997 obteve junto ao *International Association for Continuing Education and Training – IAECT*, um órgão nacional de acreditação voltado para a educação continuada, o *status* de provedor educacional credenciado. A EDU além de explorar os serviços educacionais prestados para o setor de fornecimento de água, quer se posicionar como um braço educacional de todo o segmento de serviços públicos (Meister, 1999).

No Brasil, a *Boston School* do BankBoston, está em sua primeira turma do curso de *Master in Business Administration – MBA*, e vem buscando,

independente de parceria com uma instituição de ensino superior, a acreditação deste curso junto a um órgão americano voltado para este fim.

O movimento na direção da acreditação é realmente uma declaração de que as organizações estão assumindo o compromisso de serem proativas no que se refere à educação (Meister, 1999). Mas evidentemente, tal movimento não se restringe à mera promoção da educação. Além da credibilidade obtida pela acreditação concedida por órgãos competentes, há que se considerar também o aumento do potencial de captação externa de recursos financeiros, seja de fornecedores, clientes, franqueados, ou público externo em geral, obtido a partir do *status* alcançado resultante da acreditação.

Não obstante, a validação de créditos que ocorre quando as disciplinas cursadas nas universidades corporativas são reconhecidas pelas instituições de ensino superior tradicionais, configura a equivalência, ficando provada a confiabilidade do serviço prestado; o que em última análise pode configurar uma situação de concorrência, decorrente da não mais exclusividade das instituições de ensino superior nesse âmbito.

Há que se destacar que situações de concorrência entre instituições de ensino superior tradicionais e universidades corporativas são mais factíveis em cursos de pós-graduação e outros programas de educação continuada. De acordo com Meister (1999) o modelo de educação das universidades corporativas está mais voltado para o atendimento das exigências do adulto profissional. Trata-se de um público inserido no mercado de trabalho, já formado, detentor de diploma de nível superior obtido junto a instituições de ensino superior tradicionais. As instituições de ensino superior por sua vez, embora tradicionalmente mais voltadas para cursos de graduação, estão tentando aumentar seus percentuais de programas no âmbito da educação continuada e de pós-graduação, pois esse é um mercado com elevado potencial de crescimento.

Apesar de mais evidente a situação de concorrência entre instituições de ensino superior e universidades corporativas nos níveis de pós-graduação e educação continuada, situações de concorrência se configuram também no âmbito da graduação, embora em grau significativamente menor, visto que uma

série de universidades corporativas está oferecendo cursos de graduação, ainda que em regime de parceria com instituições de ensino superior tradicionais. A identificação de concorrência nesse caso está considerando unicamente a perspectiva das instituições que não estabeleceram parcerias com universidades corporativas, e que conseqüentemente, deixaram de conquistar alunos, perdendo-os para aquelas instituições.

Convém destacar que no âmbito da educação continuada, já se identificam situações evidentes de concorrência. No ano de 1999 o levantamento sobre educação executiva realizado pela *Business Week* (1999) incluiu pela primeira vez, além do universo tradicional das *business schools*, instituições de ensino superior não-tradicionais. Ainda que no *ranking* das 20 melhores instituições, configure apenas uma instituição de ensino superior não-tradicional, o *Center for Creative Leadership* – CCL ocupa um expressivo sétimo lugar. A empresa de energia Conoco, por exemplo, por meio de sua universidade corporativa – *Conoco University*, estabeleceu uma parceria com o CCL, a *London Business School* e uma empresa privada de consultoria, para o desenvolvimento conjunto de um programa de educação executiva com duração de três anos.

Apesar de muitos outros programas de educação continuada continuarem sendo oferecidos por instituições de ensino superior tradicionais isoladamente, é cada vez maior o envolvimento de executivos de empresas no *design* desses programas.

O aumento crescente da procura por cursos de educação continuada nos últimos anos criou espaço para o surgimento de diferentes arranjos em termos de *design* de cursos. Nos Estados Unidos, por exemplo, além do envolvimento entre empresas e instituições de ensino superior em diferentes níveis, é freqüente também a combinação de mais de uma instituição de ensino superior no provimento de cursos quando o volume de alunos é muito grande. É o caso da *Columbia University* que convidou a *Kellogg Graduate School of Management* da *Northwestern University* para ajudá-la a oferecer um programa para a *Deloitte & Touche* – uma empresa de consultoria (Reingold, 1997).

Além destas questões, não se pode deixar de mencionar mais uma vez a forte tendência de valorização das habilidades e competências dos indivíduos em paralelo à desimportância crescente atribuída à diplomas e certificados, assumida como uma premissa válida para esse estudo. “A ascendência das competências em detrimento da tradicional qualificação surge como uma opção necessária num ambiente que valoriza mais os resultados individuais e coletivos, do que a detenção de documentos certificadores de conhecimento” (Alperstedt, 1998). Nesse sentido as universidades corporativas oferecem programas e cursos orientados para resultados, diferentemente da maioria dos programas das instituições de ensino superior tradicionais, cuja tônica é a amplitude e a generalidade.

A intensificação dessa tendência, apesar de alguns empregadores ainda consideram certos centros de excelência na busca de talentos para compor os seus recursos humanos, pode contribuir ainda mais para a valorização do serviço educacional prestado, avaliado sob a perspectiva do potencial de agregação de valor ao indivíduo e à organização. Portanto, a prestação de serviços educacionais orientados para a consecução de resultados de valor agregado, pode acentuar aspectos concorrenciais entre os elementos provedores de educação no contexto da educação superior.

4 - METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 *DESIGN* E PERSPECTIVA DA PESQUISA

A discussão em torno das universidades corporativas é recente, e o conhecimento a respeito dessas instituições é incipiente. Trata-se então, de instituições ainda pouco conhecidas, sobre as quais é necessário ampliar o conjunto de conhecimentos a respeito.

As características do tema da pesquisa implicam a adoção de um estudo exploratório, cujo principal objetivo é “familiarizar-se com um fenômeno ou conseguir nova compreensão deste... nos casos em que o conhecimento é muito reduzido” (Selltiz et al, 1974).

Criticados por alguns autores, os estudos exploratórios são relevantes sempre que o rol de conhecimentos a respeito do assunto é pequeno, e tornam-se importantes na medida em que configuram-se em etapas prévias para o desenvolvimento de estudos mais estruturados, como estudos descritivos e causais.

Em estudos de natureza exploratória nos quais as variáveis relevantes ainda não estão estabelecidas, e o critério de coleta e análise dos dados é orientado em profundidade e não em amplitude, a pesquisa qualitativa torna-se a opção mais apropriada.

O estudo se caracteriza ainda como não-experimental, pois não implica manipulação e/ou controle de variáveis, inviabilizada pela própria inexistência de variáveis relevantes definidas previamente.

O nível de abrangência da pesquisa, uma vez que envolve a coleta de dados e informações a partir de uma dada situação empírica, define-a como uma pesquisa de campo.

A perspectiva do estudo é caracterizada por um corte transversal, dado que se restringe à coleta e análise de dados em um determinado momento do tempo.

O método selecionado para o desenvolvimento da pesquisa é o estudo de caso, o qual pode ser aplicado a um ou a múltiplos casos.

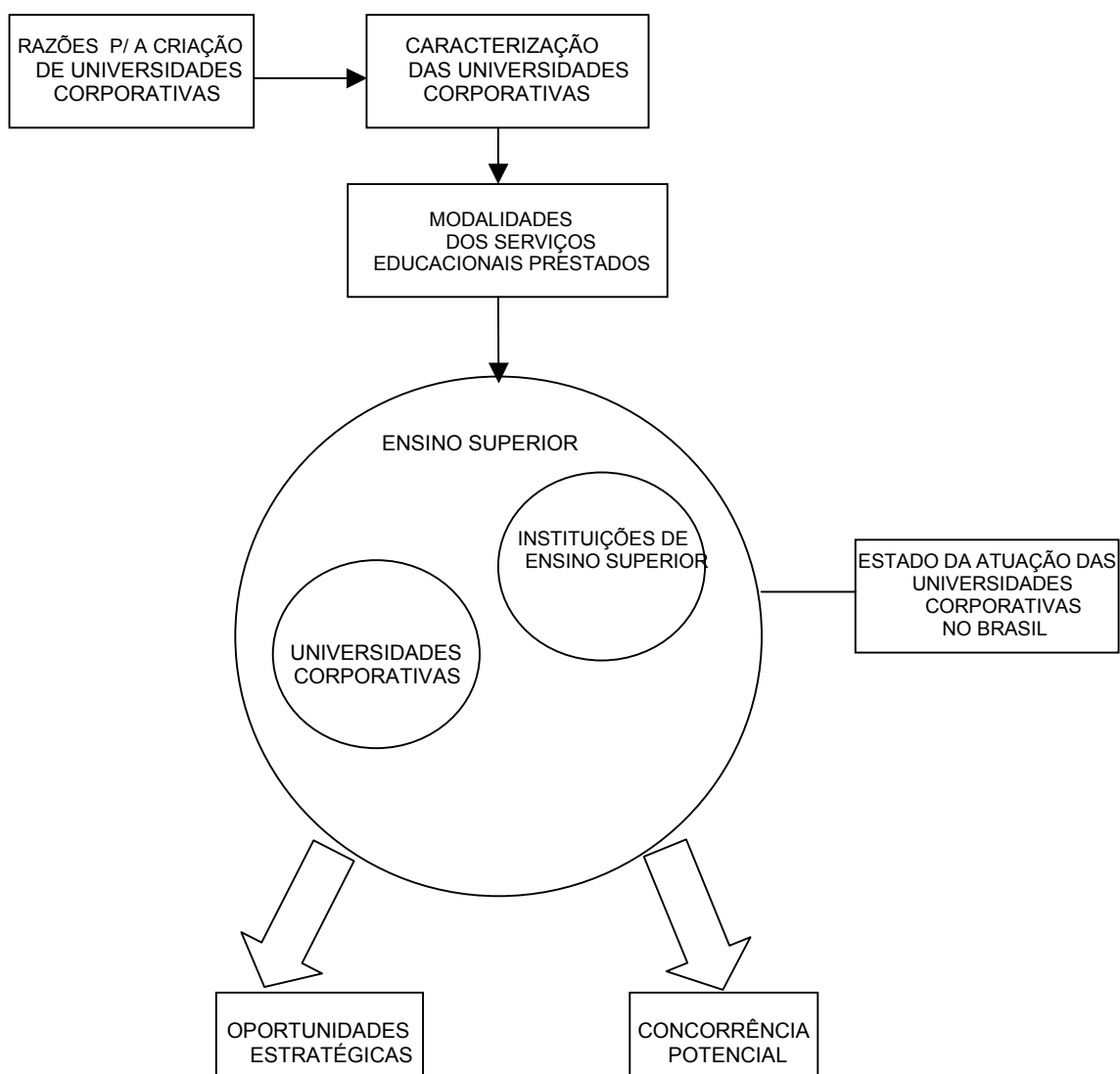
De acordo com Yin (1988) “o estudo de casos é uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro de seu contexto de vida real, onde as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas”. Nesse conceito a questão da situação prática é ressaltada, porém a análise em profundidade, comum aos estudos de caso, encontra apoio complementar na definição de Bruyne (1982), o qual define o estudo de caso como aquele que consiste em uma análise intensiva, empreendida em uma organização e que busca reunir informações tão numerosas e detalhadas quanto possível, com vistas a apreender a totalidade de uma situação.

4.2 ESTRUTURA ANALÍTICA DA PESQUISA

A estrutura analítica da pesquisa (FIGURA C) descreve a linha de raciocínio adotada para a realização do estudo. A caracterização das universidades corporativas implica a identificação das razões de sua origem, bem como no arrolamento de outras informações pertinentes à compreensão dessas instituições, ainda pouco discutidas.

Na seqüência, são analisadas as diferentes modalidades de serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas, visando distinguir aquela ou aquelas modalidades cujas ações implicam o entendimento das universidades corporativas como representativas de um novo entrante no cenário da educação superior.

FIGURA C
ESTRUTURA ANALÍTICA DA PESQUISA



A partir do entendimento das universidades corporativas como instituições representativas de um novo componente que passa a fazer parte do contexto do ensino superior, são examinadas, sob a perspectiva das universidades corporativas, as implicações desse novo entrante para as instituições de ensino superior. Nessa análise são privilegiadas as possibilidades de oportunidades estratégicas e/ou de concorrência potencial para as instituições de ensino superior.

Paralelamente é investigado o estado de atuação das universidades corporativas no Brasil, a fim de evidenciar que, embora a atuação destas universidades corporativas ocorra predominantemente nos Estados Unidos, há uma tendência forte de elas se multiplicarem e se disseminarem pelo mundo como resultante do processo de globalização. De fato, muitas universidades corporativas já estão presentes em outros países, e algumas delas já são realidade no Brasil.

Adicionalmente é investigada a opinião das instituições de ensino superior no Brasil a respeito da atuação das universidades corporativas no contexto do ensino superior.

4.3 TIPOS, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

As metodologias usuais comumente partem de uma teoria ou um conjunto de teorias, com definição da população e amostra e posterior coleta e análise dos dados. Essa ordem é reversa na metodologia de análise de dados selecionada para o desenvolvimento da primeira fase desse estudo, intitulada *grounded theory*, e que será detalhada a seguir. Por essa razão são discutidos primeiramente os tipos, procedimentos e análise dos dados; para então posteriormente, ser apresentada a amostra determinada para a condução dessa pesquisa.

Glaser e Strauss (1979) definiram *grounded theory* como um método de análise de dados que permite o surgimento da teoria a partir dos dados. Segundo Strauss e Corbin (1990) o princípio básico desse método é a geração

de teoria a partir da aplicação de procedimentos sistematizados com os dados coletados, sendo criada indutivamente.

Dado que o tema da pesquisa é novo e o referencial teórico é parco, não tendo como ponto de partida uma teoria consolidada, a *grounded theory* como método de análise, revela-se mais adequado, possibilitando a geração de uma teoria, ainda que intermediária. De acordo com Prasad (1993) a teoria intermediária ou *middle range theory* não gera hipóteses testáveis nem modelos conclusivos ou generalizáveis; procura, entretanto, apresentar perspectivas úteis ao entendimento da situação e *insights* teóricos que possam ser transpostos para outras organizações em situações semelhantes.

Strauss e Corbin (1998) reconhecendo que o desenvolvimento de teoria constitui um processo longo e mais complexo, optam pelo uso do termo teorização, e atestam que a *grounded theory* promove essa teorização, contribuindo com uma parte do processo de construção de uma teoria. Segundo os autores estão envolvidos os processos incrementais de descrição, ordenação conceitual e teorização. Trata-se, respectivamente, do detalhamento de uma história, sem nenhuma análise concomitante; da classificação de eventos e objetos em estados dimensionais explícitos, sem relacionar as dimensões umas às outras; do ato de construção de um esquema explanatório a partir dos dados, que sistematicamente integra vários conceitos por meio da emergência declarada de relações.

A *grounded theory* é uma opção à prática comum de outros métodos de análise qualitativa, marcados por procedimentos dedutivos, também chamados de hipotético-dedutivos; nos quais têm-se em primeiro plano o quadro teórico como referência e orientação, e cujas proposições teóricas ou hipóteses são geradas antecipadamente. Em pesquisas com essas características é comum a adoção do método de análise de conteúdo, o qual consiste em “uma técnica de análise de comunicações, tanto associada aos significados, quanto aos significantes da mensagem” (Vergara, 1997). É Bardin (1977) que destaca nesse método de análise o papel essencial das inferências ou deduções lógicas, as quais supõem um referencial teórico anterior consistente.

Seria um equívoco, entretanto, assumir que existe uma dicotomia precisa entre estudos dedutivos e indutivos. Mason (1997) pontifica que embora tais diferenças possam ser delineadas, a maioria dos estudos não constitui tipos puros. Nessa linha, a idéia de que a teoria é absolutamente posterior a coleta e análise dos dados, tem sido bastante criticada uma vez que seria ingênuo pensar que uma pesquisa têm condições de ser iniciada e desenvolvida num vácuo teórico.

Apresentada a *grounded theory* e feitas considerações a respeito de metodologias dedutivas e indutivas, a atenção volta-se agora para os tipos de dados. Existem basicamente dois tipos de dados: dados primários e dados secundários. Os dados primários são aqueles coletados originalmente pelo pesquisador, e os dados secundários são aqueles já disponibilizados no ambiente e materializados sob a forma de artigos especializados, livros, documentos organizacionais, entre outros.

Foram coletados dados a partir de documentos e de *papers* publicados na literatura, descrevendo situações específicas a respeito das universidades corporativas, constituindo-se em dados secundários. Os dados oriundos de fontes secundárias foram examinados mediante o método de análise proposto pela *grounded theory*. A análise desses dados possibilitou a emergência de uma teoria que consiste na tipologia proposta para as universidades corporativas e que é composta de três tipos fundamentais: “público interno”, “público externo restrito” e “público externo ampliado”, e no destaque para essa última categoria “público externo ampliado” decorrente de seu maior potencial significativo como categoria representativa das universidades corporativas como um novo entrante no contexto do ensino superior. Essa teoria encontra-se detalhada na fundamentação teórica desse estudo, e a sua extração a partir dos dados, encontra-se explicitada no capítulo que trata da análise dos dados.

A geração dessa teoria a partir da análise dos dados secundários é que permitiu a determinação das fontes de dados primários, ou seja, a definição da amostra, a qual se encontra detalhada no próximo item.

Foram coletados dados a partir de fontes primárias realizando-se visitas às instituições denominadas universidades corporativas, associadas à técnica

de observação sistemática, e por meio de entrevistas, junto às pessoas-chave dessas instituições. Também foram coletados dados primários junto às instituições de ensino superior brasileiras de modo a complementar o estudo.

Procedimentos de coleta de dados primários foram empregados, conforme apontado, por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro foi adaptado a cada tipo de interlocutor. Dado o caráter recente do tema e do desconhecimento amplo acerca do problema de pesquisa, o roteiro das entrevistas (ANEXO A e ANEXO B) serviu apenas como guia, permitindo-se aos entrevistados manifestarem-se sobre outros aspectos desviando-se do roteiro inicial.

O conteúdo das entrevistas, após gravadas e transcritas, constituiu os documentos de primeira-mão, os quais foram analisados por meio do método de análise de conteúdo, que consistiu no método de análise de dados utilizado na segunda fase desse estudo.

A análise de conteúdo consiste em substituir a carga opinativa e interpretativa do pesquisador por “procedimentos mais padronizados, convertendo materiais brutos em dados passíveis de tratamento científico”. Grawitz (1976) define a análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática, e não necessariamente quantitativa ou manifesta do conteúdo das comunicações, tendo por objetivo interpretá-las.

Em procedimentos metodológicos convencionais, e como decorrência da condição do estilo semi-estruturado das entrevistas, as informações coletadas a partir das mesmas constituem material assistemático, tornando-se difícil a sua categorização. Selltiz (1974) destaca que, ao trabalhar com material assistemático, o primeiro problema que surge é decidir quanto aos princípios de classificação que devem ser usados para o estabelecimento de conjuntos de categorias. Ciente das dificuldades de se categorizar informações assistemáticas, ainda assim procedimentos classificatórios foram adotados, motivados pela adoção de critérios rigorosos necessários à valorização da pesquisa qualitativa. Para auxiliar estes procedimentos foi utilizado em parte dos dados coletados, o segmento de análise léxica do *software* Sphinx, apropriado para tal objetivo.

4.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Na *grounded theory*, o critério para seleção de uma amostra volta-se para os conceitos que estão sendo investigados, diferentemente de outros procedimentos metodológicos, que fazem uso de outros fatores para delimitar a população estudada ou controlar as variáveis objeto de estudo (Dey, 1999).

Os conceitos investigados na presente pesquisa são oriundos da teoria emergente baseada na tipologia proposta para o estudo, e que consiste na definição de três categorias tipológicas para as universidades corporativas, conforme o público atendido: “público interno”, “público externo restrito”, e “público externo ampliado”.

Com base nessa tipologia, e considerando que a coleta de dados primários deveria ocorrer prioritariamente nas universidades corporativas pertencentes a categoria “público externo ampliado”, pelo fato dessa categoria dispor de um maior potencial de análise no que compete à caracterização das universidades corporativas como representativas de um novo entrante no contexto da educação superior, foram selecionadas a partir de uma amostra intencional, considerando-se o contexto americano e brasileiro, três universidades corporativas americanas e quatro universidades corporativas brasileiras. A coleta de dados ocorreu em momentos distintos, em etapas subseqüentes, sendo tratados de forma independente.

A coleta de dados nos Estados Unidos se justificou pelo fato de que tais instituições já existem há bastante tempo, estando com suas atividades mais consolidadas. O objetivo foi investigar mais a fundo exemplos de universidades corporativas pertencentes à categoria destacada – “público externo ampliado”, com mais tempo de existência, e portanto, mais desenvolvidas.

Sendo o nível de análise desta primeira etapa de coleta de dados o nível organizacional, definiu-se como unidade de análise o nível hierárquico superior da administração das universidades corporativas, ficando definidos como fontes de informação os executivos que compõem tal nível hierárquico.

A coleta de dados no Brasil revela-se essencial, pois a análise do estado de atuação das universidades corporativas no cenário brasileiro constitui o

objetivo último desta pesquisa. Da mesma forma, considerou-se a categoria “público externo ampliado” na seleção das universidades corporativas atuantes no Brasil. Entretanto, como a implementação dessas universidades corporativas é recente, sendo a sua atuação ainda, na maior parte dos casos, incipiente, privilegiou-se aquelas mais próximas de atingir tal caracterização tipológica.

Nessa segunda etapa de coleta de dados, o nível de análise permaneceu sendo o nível organizacional, igualmente configurando como unidade de análise o nível hierárquico superior da administração das universidades corporativas, configurando como fontes de informação os executivos que compõem o referido nível hierárquico.

A opinião das universidades corporativas, americanas e brasileiras, acerca de sua inserção no contexto do ensino superior, enseja uma investigação junto às instituições de ensino superior acerca dessa mesma perspectiva.

Nesse sentido foi empreendida uma terceira etapa de coleta de dados junto a essa população. A amostra foi apurada de maneira intencional, selecionando-se os principais órgãos representativos de instituições de ensino superior brasileiras, dos setores público e privado, dado que tais associações concentram fóruns de discussão das principais tendências, oportunidades e ameaças que incidem sobre o contexto do ensino superior brasileiro. Adicionalmente foi acrescentado a essa amostra os representantes de algumas das principais instituições de ensino superior responsáveis pelas áreas de conhecimento mais visadas pelas universidades corporativas para o estabelecimento de parcerias.

Nessa terceira etapa de coleta de dados, o nível de análise permaneceu sendo o nível organizacional, configurando como unidade de análise a alta hierarquia dos órgãos representativos de instituições de ensino superior, e a direção de destacadas áreas de conhecimento de instituições de ensino superior renomadas, configurando como fontes de informação os executivos que compõem tais lideranças.

Uma vez que a pretensão desse estudo foi principalmente investigar apenas algumas universidades corporativas, é necessário destacar que tal proposta teve o objetivo único de ampliar o espectro da investigação, e não de aumentar a possibilidade de inferências, visto que estas não são cabíveis em estudos dessa natureza.

4.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Limitações estão presentes em todos os estudos, variando apenas quanto ao grau. Algumas são decorrentes de escolhas conscientes feitas pela pesquisadora objetivando delimitar seu estudo e outras são decorrentes do método adotado.

Uma vez que não é possível analisar a realidade em seu todo, em função de sua complexidade e da indissociabilidade de sua análise histórica, impõe-se a necessidade de delimitar parte dessa realidade a fim de tornar factível a pesquisa. A delimitação para a presente pesquisa tratou de considerar para a investigação, principalmente, a perspectiva das universidades corporativas, americanas e brasileiras, e em segundo plano, a perspectiva das instituições de ensino superior, principalmente por meio de seus órgãos representativos. Ou seja, a opinião de segmentos menores inseridos nesse contexto, tais como alunos, professores e empresários, foram propositadamente desconsideradas no âmbito deste estudo.

Igualmente a decisão acerca da perspectiva do estudo, com corte transversal, representa uma limitação, dado que a coleta dos dados se restringirá a um determinado ponto no tempo. Também o período de tempo objeto de investigação constitui uma limitação, visto que variáveis intervenientes identificadas posteriormente ao período do estudo podem alterar seus resultados, como por exemplo, modificações na legislação referentes ao ensino superior.

É necessário destacar as limitações embutidas no método selecionado para o desenvolvimento da pesquisa. O estudo de caso possibilita um estudo

intensivo e detalhado de um ou de um pequeno número de casos, entretanto é limitada sua capacidade de generalização estatística dos resultados, dado que os resultados obtidos são válidos apenas para os casos estudados. Por outro lado, conforme destaca Yin (1989), os estudos de caso são generalizáveis para proposições teóricas, tornando-se úteis ao pesquisador cujo objetivo é expandir e propor teorias.

Uma outra limitação do estudo de caso faz referência a possibilidade de inclusão das percepções e tendências pessoais do pesquisador sobre a realidade que está sendo pesquisada. Goode e Hatt (1979) destacam que estas distorções conjugadas com a inexistência de um plano de amostragem conferem uma menor credibilidade aos estudos de caso. Entretanto, esta afirmação perde sua força quando se constata que o pesquisador sempre embute um pouco de si em toda e qualquer pesquisa que realiza, seja ela de natureza quantitativa ou qualitativa. Portanto, esta limitação não é própria apenas do método de estudo de caso ou da pesquisa qualitativa, mas sim da pesquisa em geral, uma vez que é conduzida por indivíduos cujo conhecimento formal encontra-se invariavelmente mesclado a impressões, sensações e intuições particulares.

5 – ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise dos dados ocorreu em dois momentos. Em um primeiro momento foram analisados os dados secundários coletados a partir de *papers* e publicações recentes de variadas fontes, além de documentos organizacionais de várias universidades corporativas. A análise dos dados secundários foi feita com base na *grounded theory* que permitiu a emergência de uma teoria para as universidades corporativas, consideradas dentro de uma perspectiva que as caracteriza como novos entrantes no contexto do ensino superior. A teoria gerada nesse momento tornou então possível a coleta de dados primários em profundidade junto a uma determinada categoria de universidades corporativas. A análise de tais dados constitui o segundo momento do processo de análise de dados empreendido nesse estudo, e que está baseado na metodologia de estudo de caso, aplicado a múltiplos casos.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS SECUNDÁRIOS BASEADA NA *GROUNDING THEORY*: A EMERGÊNCIA DE UMA TEORIA ORIENTADORA DO ESTUDO

Com base no método de análise de dados selecionado para esta primeira fase do estudo, e intitulado *grounding theory*, a teoria emerge a partir dos dados, e a idéia principal é iniciar o trabalho de pesquisa sem uma teoria preconcebida (Glaser & Strauss, 1979). De fato, esse estudo iniciou-se com a escolha do tema – universidades corporativas, e o problema de pesquisa – o papel das universidades corporativas junto às instituições de ensino superior tradicionais, considerando-se o contexto do ensino superior; sem uma teoria definida *a priori* que embasasse o estudo.

Glaser e Strauss (1979) salientam que essas etapas são necessárias e suficientes para permitir a emergência da teoria. Segundo os autores, a teoria gerada pode ser de dois tipos: substantiva ou formal. A primeira volta-se para o

desenvolvimento de uma área substantiva ou empírica de uma investigação social, e a segunda volta-se para o desenvolvimento formal ou conceitual de uma área de investigação social.

Tendo identificado o problema, ainda que em termos gerais, e iniciado o processo de pesquisa, desenvolvendo o referencial bibliográfico, e sobretudo, a partir da coleta de dados secundários, foi possível iniciar o processo de geração de teoria. De acordo com Glaser e Strauss (1979), a primeira coisa a fazer é identificar categorias de uniformidade de dados, e a partir daí, as propriedades e dimensões de cada uma dessas categorias. Categorias são elementos conceituais de uma teoria, propriedades são aspectos ou atributos presentes nas categorias, dimensões são magnitudes em termos de espaço ou tempo. A geração de categorias a partir dos dados coletados tem que ser, totalmente, fruto da sensibilidade teórica do pesquisador, sem privilegiar nenhuma perspectiva teórica antes da própria teoria gerada pela evidência dos dados (Glaser & Strauss, 1979).

Devido a temática a respeito de universidades corporativas ser tão recente, não existem teorias que ilustrem esse assunto, e principalmente, teorias que discutam essa assunto sob a perspectiva da representação de possibilidades de cooperação ou competição com as instituições de ensino superior. O processo de seleção de categorias conceituais e a caracterização dessas categorias, em termos de propriedades e dimensões, ocorreu durante o processo de análise dos dados secundários, sem considerar nenhuma perspectiva teórica anterior inclusive porque ela inexistente; e acabou suscitando a tipologia proposta para as universidades corporativas consistindo na emergência de uma teoria, no caso uma teoria do tipo substantiva.

A geração de uma teoria substantiva requer uma análise comparativa entre os grupos dentro de uma mesma área substantiva ou empírica. Considerando comparativamente o tipo de público atendido pelas universidades corporativas, as categorias foram criadas dando origem a uma tipologia para as universidades corporativas. A tipologia proposta consiste em três tipos de universidades corporativas, conforme já foi apresentado na

fundamentação teórica desse estudo (item 3.7): “público interno”, “público externo restrito” e “público externo ampliado”.

Nas metodologias convencionais, a amostragem usualmente precede a análise dos dados, com decisões prévias a respeito de que população extrair uma amostra. Na *grounded theory* essa ordem dos eventos é inversa. A amostra para a realização do estudo não pode ser determinada antes da coleta de dados (Glaser & Strauss, 1979).

Na presente pesquisa, a definição da amostra só se tornou possível a partir da coleta dos dados secundários, pois foi a análise dos dados secundários que permitiu a emergência da tipologia proposta para as universidades corporativas, ou da teoria substantiva.

De acordo com Glaser e Strauss (1979) a teoria substantiva deve emergir primeiro, servindo de base para a identificação de qual ou quais teorias formais podem ser relevantes. Segundo Dey (1999) essa é uma construção progressiva do conhecimento e da teoria, passando por uma teoria substantiva para uma teoria formal.

Tendo a teoria substantiva como base, materializada na tipologia proposta, extraiu-se a teoria formal significativa para o presente estudo. A teoria formal foi gerada com base na análise dos condicionantes considerando-se o impacto no contexto do ensino superior de cada categoria representada na tipologia proposta, e que se encontra detalhada na fundamentação teórica dessa pesquisa.

De acordo com Dey (1999) o processo de codificação na *grounded theory* é um processo chave para a análise qualitativa dos dados. Strauss e Corbin (1990), definem a codificação como um processo de análise que envolve três fases: *open coding*, *axiel coding* e *selective coding*, e que podem ser resumidas respectivamente em: categorização dos dados, conexão entre as categorias, e foco em uma categoria essencial.

A análise dos condicionantes empreendida, teve como base o enfoque em uma categoria essencial, que corresponde à terceira fase do processo de codificação. Tal análise conduziu à constatação de um maior potencial significativo, no âmbito desse estudo, da categoria das universidades

corporativas denominada “público externo ampliado”. Isso conduziu a geração de uma teoria formal que caracteriza as universidades corporativas cujos programas educacionais são oferecidos ao “público externo ampliado”, como representantes, na condição de categoria, de um novo entrante no contexto do ensino superior.

A emergência dessa teoria é que possibilitou a definição da amostra para coleta dos dados primários. Foi então que se definiu, com base na teoria sustentada a partir da tipologia proposta, que a coleta de dados primários deveria ocorrer prioritariamente nas universidades corporativas pertencentes a categoria “público externo ampliado”, por essa ser a categoria com maior potencial significativo no que compete à caracterização das universidades corporativas como representativas de um novo entrante no contexto da educação superior.

A amostragem, ainda que intencional, definida com base na teoria emergente, está voltada para a obtenção de novas fontes de dados, que contribuíram para o desenvolvimento conceitual pretendido.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS PRIMÁRIOS BASEADA NO MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: A TEORIA GERADA COMO PONTO DE PARTIDA

A análise de conteúdo pode ser de diversos tipos. No âmbito desse estudo optou-se por uma análise de exploração direta, representativa e qualitativa; dado que, respectivamente, o objetivo foi tratar as respostas tal qual apareceram, a informação obtida contentou-se com o senso aparente da comunicação, e baseou-se na presença ou ausência de determinada característica, e não na sua frequência.

Um esquema simples para os estudos de comunicação e útil para a análise de conteúdo, agrupa as seguintes questões: quem fala, para dizer o quê, a quem, como e com que resultado (Grawitz, 1976). No contexto das entrevistas realizadas quem fala – o emissor ou o entrevistado – reage a um

estímulo mais ou menos controlado pelo observador decorrente do roteiro de entrevistas, ainda que semi-estruturadas. O conteúdo da mensagem – para dizer o quê – é o que se quer conhecer e caracterizar, codificando-se as respostas abertas de forma a sistematizá-las. O receptor – a quem – no caso é representado pela pesquisadora. A forma – como – é algo subjetivo materializado em categorias qualitativas, mas analisado sob uma perspectiva quantitativa. Conhecer o que busca o emissor – com que resultado – ou seja, quais os seus objetivos explícitos e implícitos. Não previsto no esquema de Grawitz, a influência do ambiente também é importante, tanto sobre o emissor como sobre o receptor (Freitas et al, 1997).

O processo de análise de conteúdo está associado àquilo que se deseja investigar e a precisão desse objetivo, voltando-se para a escolha das categorias de análise e que valem-se do meio para obtenção de respostas, no caso, o roteiro de entrevista. A escolha das categorias tem origem, portanto, nas respostas às entrevistas. As categorias devem ser exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes, visto que elas fazem a ligação entre os objetivos de pesquisa e os seus resultados.

As categorias são geradas pela análise qualitativa dos dados. A análise de conteúdo como método de análise de dados, poderia se estender, realizando uma análise quantitativa e rigorosa aplicada a essas categorias, complementando a análise qualitativa. O presente estudo, entretanto, se caracteriza como exploratório, sendo orientado em profundidade e não em amplitude, interessando a presença ou ausência de determinado elemento, e não a sua frequência como já foi assinalado, não cabendo, portanto, uma análise quantitativa dos dados.

O método de análise de conteúdo conta com alguns *softwares* de auxílio. Nessa pesquisa foi utilizado o *software* Sphinx para auxiliar na análise lexical de parte do conteúdo das entrevistas realizadas com os executivos que compõem o nível hierárquico superior da administração das universidades corporativas selecionadas para o estudo.

De maneira geral as atividades conduzidas pela pesquisadora com base nos recursos do *software* Sphinx, ocuparam-se basicamente da última questão

da entrevista, na qual a contraposição de duas situações opostas era exposta, cabendo ao entrevistado discorrer a respeito. A análise lexical permitiu que fosse identificada a predominância de uma ou outra situação, auxiliando a pesquisadora na sua análise. Nas demais etapas da entrevista o uso da análise lexical se revelou inadequado em função de uma variedade de realidades e respostas, e da decorrente impossibilidade de alcançar precisão e objetividade.

A análise lexical realizada pelo Sphinx e conduzida pela pesquisadora percorreu algumas etapas descritas a seguir. O texto apurado a partir das transcrições das entrevistas foi reduzido ao seu léxico. Na seqüência, a validade e o fundamento das interpretações elaboradas a partir do léxico foram controlados, possibilitando a reunião daquelas que expressam a mesma idéia. Realizado esse agrupamento passou-se a trabalhar com o léxico reduzido, concentrando a atenção nas palavras relevantes. A seguir realizou-se a estatística das palavras do texto com o objetivo último de identificar a predominância entre as duas situações opostas que consistiam no foco da análise: concorrência ou cooperação entre universidades corporativas e instituições de ensino superior tradicionais.

A análise lexical do Sphinx prevê outros procedimentos visando a aplicação de métodos quantitativos de análise multivariada no léxico selecionado com o objetivo último de revelar explicações e relações causais. Entretanto, dado que o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, tais procedimentos não se aplicam, tendo-se realizado a análise lexical do Sphinx apenas até o ponto em que se revelava útil.

A análise dos dados primários coletados junto às universidades corporativas americanas e universidades corporativas brasileiras foi tratada de forma independente, respeitando-se os estágios diferenciados de maturidade que ambas se encontram.

5.2.1 AMOSTRA AMERICANA

Antes de partir para a discussão das etapas de análise dos dados coletados junto às universidades corporativas americanas, é necessária uma caracterização das empresas às quais as universidades corporativas estão

atreladas, bem como uma caracterização referente as próprias universidades corporativas.

5.2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS E DE SUAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

a) Motorola

- *Um breve histórico e caracterização da empresa*

A Motorola é uma empresa de origem americana, considerada um dos principais líderes mundiais em provimento de comunicações sem fio, semicondutores e sistemas eletrônicos integrados, componentes e serviços. A Motorola conta com cerca de 133 mil empregados divididos entre as áreas de produção, vendas e serviços em aproximadamente 65 países, estando presente nos seis continentes.

A companhia foi fundada por Paul V. Galvin em 1928 sob a denominação de *Galvin Manufacturing Corporation* em Chicago, estado de Illinois – EUA. O primeiro produto foi um “eliminador de baterias” que permitia que os rádios fossem operados diretamente por uma corrente elétrica. Em 1930 a companhia passa a produzir rádios para automóveis, adotando a partir daí, o nome Motorola, uma palavra criada para sugerir “som em movimento”. Durante este período a companhia também desenvolveu rádios para residências e sistemas de rádio para departamentos de polícia, divulgando seus produtos em escala nacional.

Na década de 40 foi criado um laboratório de pesquisa e desenvolvimento em Phoenix, Arizona, para explorar o transistor, um dispositivo constituído por semicondutores. Na década de 50 a Motorola construiu a sua primeira fábrica de semicondutores, e contava com uma demanda crescente de eletrônicos.

Sob a liderança de Robert W. Galvin, filho de Paul Galvin, a Motorola tornou-se líder em comunicações militares, espaciais e comerciais. Expandiu-se no mercado internacional entre meados da década de 60 e 70, quando começou a alterar o seu foco de negócio, afastando-se da eletrônica de consumo e concentrando sua atuação em mercados de alta tecnologia, introduzindo microprocessadores no mercado em 1974, e iniciando os testes

com aparelhos celulares em 1977. Em 1983 têm início as operações comerciais com sistemas celulares. Ao final da década de 80 a Motorola torna-se a maior fornecedora mundial de telefones celulares, e em 1988 recebe o primeiro prêmio *Malcolm Baldrige* de qualidade. No começo da década de 90 dá início ao projeto *Iridium*, um consórcio privado internacional que por meio de um conjunto de pequenos satélites tem o objetivo de tornar factível uma rede global de comunicação pessoal sem fio.

Em 1997, Christopher Galvin, neto de Paul Galvin é nomeado *Chief Executive Officer* - CEO da Motorola que se especializa em comunicação com foco no cliente. Em 1998 cerca de 70% das vendas foram originárias da área de comunicação, e os outros 30% das vendas se dividiram entre os negócios de semicondutores e sistemas eletrônicos integrados.

O projeto atual que a Motorola vem desenvolvendo denomina-se *Teledisic*, e consiste em comunicação mundial envolvendo som e imagem.

- *Motorola University*

As atividades da *Motorola University* começaram em 1981, inicialmente sob a denominação *Motorola Training and Education Center*, passando a adotar a denominação *Motorola University* a partir de 1989.

A *Motorola University* ocupa as instalações físicas do *Galvin Center for Continuing Education*, na mesma área na qual está sediado o escritório central da Motorola nos arredores de Chicago, em Schaumburg, Illinois. O *Galvin Center* foi projetado especificamente para atender as necessidades modernas de aprendizagem de um público adulto, servindo aos clientes da *Motorola University*: empregados, fornecedores, clientes e outras empresas, nesta ordem. A *Motorola University* conta também com instalações em outros países, servindo aos demais continentes, sendo considerada uma das maiores universidades corporativas, tanto em função de seu tamanho como do investimento financeiro realizado.

Durante a década de 80 o objetivo da *Motorola University* era de ajudar a empresa a construir uma cultura de qualidade. Ainda na década de 80 foram estabelecidos amplos planos de treinamento e políticas de investimento para apoiar os objetivos da *Motorola University*. Ao final da década de 80, a

Motorola University havia estendido sua atuação para todo o mundo, e começava a oferecer novos e mais amplos serviços, tais como consultoria aplicada sobre tópicos específicos de administração geral.

No início das atividades da *Motorola University*, os esforços de educação e treinamento se voltavam mais para o provimento de educação “corretiva”, chegando a representar quase metade dos serviços educacionais prestados. Em 1989 tais atividades se reduziram significativamente, e em 1991 esse número já se reduzia a menos de 10%.

Durante toda a década de 90 a *Motorola University* vem diversificando e consolidando seus serviços, sempre voltada a sua missão, que consiste em:

“ser a maior catalisadora da mudança e do melhoramento contínuo atuando no suporte dos objetivos organizacionais de negócios, por meio do provimento do melhor valor, liderando o treinamento e soluções educacionais de ponta, de forma a tornar-se parceiro preferido no desenvolvimento da *best in class* força de trabalho” (Motorola University Briefing, 1997).

Em 1998 a maioria das comunidades de treinamento da Motorola se fundiu em uma única organização, agregando-se aos serviços fornecidos pela *Motorola University*, que atualmente conta com cerca de 600 indivíduos, além de outros 700 contratados na base de serviços prestados, conforme a necessidade. A *Motorola University* opera em quatro regiões assim organizadas: Europa, Oriente Médio e África; Estados Unidos e Canadá; América Latina; e Ásia-Pacífico.

A *Motorola University* se divide em seis *colleges* ou “faculdades”: Qualidade, Tecnologia, Liderança e Estudos Transculturais, Marketing e Vendas, Gerência do Conhecimento e Pesquisa, e Tecnologias de Aprendizagem; concentrando as funções-chave de toda a corporação, cada uma delas com enfoques específicos.

A *Motorola University* dispõe de uma estrutura gerencial de conta, por meio da qual seus profissionais prestam diretamente consultoria e aconselhamento ao líder de cada um dos times em cada setor da corporação de forma a antecipar e conduzir apropriadas soluções de treinamento globalmente. Organizações de treinamento regionais e faculdades com equipes de *design* instrutivo, trabalham em parceria com os gerentes de conta de forma

a prover aos clientes soluções efetivas, rápidas e eficientes, no que tange ao conteúdo abordado, consultorias e parcerias.

As atividades das organizações de treinamento regionais e das faculdades são apoiadas por outros núcleos que fornecem suporte administrativo voltado para planejamento estratégico, marketing, qualidade, avaliação, serviços de consultoria e treinamento; além de suporte financeiro e jurídico, e de recursos humanos. Conta também com um núcleo de serviços de aprendizagem de base tecnológica, que busca desenvolver e expandir as atividades de ensino à distância.

Em relação às atividades de ensino à distância cabe destacar que tais atividades começaram a ser implementadas de fato, em dezembro de 1999, e que o processo de implementação será incremental e demandará tempo significativo para atingir o objetivo de oferecer *online* uma série de programas de educação e treinamento. Atualmente estima-se que as atividades educacionais prestadas pela *Motorola University* consistem em 90% de atividades em sala de aula, e apenas 10% de atividades usando recursos de ensino à distância.

Os alunos da *Motorola University* podem participar de programas de treinamento e educação já existentes, ou podem ter programas desenvolvidos especificamente para determinadas áreas e setores, identificada a sua necessidade. Os participantes podem escolher entre disciplinas e programas existentes nas áreas de: administração, engenharia, informática, entre outros. Há o currículo corporativo, comum a toda a corporação, e há o currículo regional desenvolvido pelas organizações de treinamento regional, baseado em necessidades regionais. Aproximadamente entre 30% a 40% das ofertas educacionais da *Motorola University* podem ser consideradas como “educação estratégica”, voltando-se as demais ofertas para a categoria de treinamento técnico, ou “como fazer”.

A *Motorola University* também possui uma unidade no Brasil, a qual se consiste em objeto de discussão posterior, dado que esta universidade corporativa é um dos casos selecionados para estudo no Brasil.

b) Arthur Andersen

- *Um breve histórico e caracterização da empresa*

Em 1913 um professor de contabilidade da *Northwestern University*, funda uma empresa e dá a ela o seu nome: Arthur Andersen. O propósito da empresa era ser mais do que uma tradicional firma de contabilidade. A Arthur Andersen foi concebida desafiando as práticas contábeis tradicionais da época, considerando uma visão de negócio na condução da prática contábil, e enfatizando o valor das informações que os números expressavam para entender o impacto deles nos negócios. Esses valores permanecem os mesmos atualmente.

A Arthur Andersen é uma empresa ligada à Arthur Andersen World Wide, que também dirigia a Andersen Consulting. A Andersen Consulting foi criada em 1989 como uma entidade jurídica independente, para abrigar as práticas de consultoria que não se relacionavam com práticas contábeis que permaneceram como foco do negócio da Arthur Andersen. A Andersen Consulting não pertence mais a Arthur Andersen desde 7 de agosto de 2000.

Atualmente a Arthur Andersen conta com mais de 380 escritórios espalhados em mais de 80 países, e com uma equipe de aproximadamente 70 mil profissionais, que compartilham as mesmas metodologias e práticas organizacionais.

Trata-se de uma empresa global de prestação de serviços profissionais multidisciplinares, que provê clientes de tamanhos variados de conhecimentos essenciais para sua manutenção, crescimento e incremento de lucros.

A Arthur Andersen concentra suas práticas nas seguintes áreas: Auditoria e Aconselhamento de Negócio; Consultoria de Negócios, voltado para estratégia, finanças e economia; Impostos, Legislação e Aconselhamento de Negócio; Finanças Corporativas Globais.

Em 1998 a Arthur Andersen obteve mais uma vez a primeira posição no *ranking* das empresas de consultoria em contabilidade e finanças, segundo o *Annual Accounting Professors' Survey* (Public Accounting Report, 1998).

- *Arthur Andersen Center for Professional Education*

O *Center for Professional Education* da Arthur Andersen está fisicamente instalado em Saint Charles, nos arredores de Chicago, Illinois. O complexo antes ocupado pelo *St. Dominic's College*, e adquirido pela Andersen em 1970, conta com uma infra-estrutura completa no que se refere a um ambiente para aprendizagem que serve aos empregados da Arthur Andersen em todo o mundo. O *Center* é reconhecido como uma das principais universidades corporativas e como o maior centro de conferências em todo o mundo, recebendo aproximadamente 70 mil pessoas anualmente, para treinamento e reuniões.

Além do complexo em Saint Charles, a Andersen tem sob contrato de *leasing* outros dois centros de aprendizagem menores: um na Holanda e outro na Espanha.

Orientada para o desenvolvimento profissional contínuo de seus empregados, a Andersen anualmente investe 6% do seu faturamento total na educação de seus recursos humanos. Os serviços educacionais prestados na Andersen têm dois objetivos: aprender como melhor servir os clientes da organização e desenvolver um *network* profissional entre os empregados. Nesse sentido o *Center* também privilegia a formação de conceitos e práticas metodológicas válidas em todo o mundo, promovendo um padrão mundial.

O *Center* é dirigido por um grupo de desenvolvimento profissional da Arthur Andersen, denominado *Arthur Andersen Performance and Learning – AAPL*, que busca dar suporte, em termos de extensão e profundidade, para o atingimento das competências necessárias de forma que a Arthur Andersen alcance seus objetivos.

Além dos programas de aprendizagem tradicionais oferecidos no *Center*, o AAPL explora outros meios para alavancar oportunidades de aprendizagem para mais pessoas e mais rapidamente. É o caso dos variados recursos de ensino à distância que são utilizados na prestação de serviços educacionais para os recursos humanos da Andersen, tais como *Internet*, *Intranet*, treinamento em computador, CD-ROM, entre outros. Há inclusive um grupo que se dedica exclusivamente à prestação de serviços de ensino à distância,

para a Arthur Andersen e seus clientes, denominado *Andersen Communication & Training Network* – ACTN, especializado no desenvolvimento e implementação de recursos de áudio e vídeo.

São continuamente incrementadas e refinadas oportunidades de aprendizagem para antecipar mudanças em tecnologia, em regulamentos legislativos e no ambiente de negócio.

As atividades educacionais na Arthur Andersen são desenvolvidas enfocando as quatro principais categorias de serviços prestados pela organização, além de outras atividades educacionais voltadas para o desenvolvimento específico de vários setores nos quais a Andersen atua e para o desenvolvimento de competências gerenciais genéricas.

O AAPL vem contribuindo para o atingimento dos objetivos da Arthur Andersen, e tem contribuído para a manutenção do *status* da Arthur Andersen como uma organização de aprendizagem de classe mundial.

c) Arthur D. Little

- *Um breve histórico e caracterização da instituição*

Em 1886, os químicos Arthur Dehon Little e Roger Griffin montaram um laboratório químico em Boston, Massachusetts, orientado à condução de investigações para o melhoramento de processos e para a perfeição dos produtos. Naquela época, Little, formado pelo *Massachusetts Institute of Technology* – MIT, identificou um nicho de negócio em torno do teste de matérias-primas e produtos que estavam explodindo no mercado.

Em 1909, a empresa passa a se chamar Arthur D. Little. Inicialmente voltada para o teste analítico, solução de problemas técnicos, tecnologia e desenvolvimento de novos produtos; a empresa durante a Segunda Guerra passa a desenvolver a área de pesquisa operacional, tornando-se uma das primeiras empresas a aplicar tais métodos no gerenciamento de questões logísticas e relativas a cadeia de fornecedores.

Em 1950 a empresa se firmava no ambiente crescente de práticas de consultoria, e permaneceu até 1979 como a empresa de consultoria “número um” nos Estados Unidos. Durante a década de 80, entretanto, várias outras

consultorias surgiram no mercado, ao mesmo tempo em que consultorias já existentes se tornaram extremamente poderosas.

Em 1995 a empresa exibia um faturamento acima de U\$500 milhões, caracterizando-se como uma das dez principais empresas de consultoria na Europa, e entre as vinte mais importantes em todo o mundo.

Atualmente a empresa conta com 3.000 profissionais, mais de 50 escritórios e laboratórios em quatro continentes, e aproximadamente 3.000 patentes registradas. Oferece um amplo leque de serviços integrados em consultoria de negócios; em tecnologia e inovação de produto; e em meio-ambiente, saúde e segurança.

- *Arthur D. Little School of Management*

Em 1964 a Arthur D. Little dá início ao primeiro programa de educação gerencial focado no treinamento de gerentes de países em desenvolvimento.

A instituição que então se denominava *Management Education Institute* – MEI teve como modelo o programa da *Sloan School of Management* do *Massachusetts Institute of Technology* – MIT , foi autorizada em 1971 a oferecer o diploma de Mestre em Administração, sendo reconhecida em 1976 pela *New England Association of Schools and Colleges*. Com o reconhecimento o MEI se tornou a primeira universidade corporativa a ser reconhecida.

Em 1995 a instituição tem sua denominação alterada para *Arthur D. Little School of Management*.

A *Arthur D. Little School of Management* é classificada pela *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education* como uma instituição especializada em *business* e *management*. A *Carnegie Classification* pertence à *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que é um centro de estudos e pesquisa de políticas educacionais com atuação nacional e internacional. A *Carnegie Classification* é uma classificação proposta para as instituições de ensino superior que, dado a diversidade dessas últimas, busca enquadrá-las em classes determinadas conforme sua caracterização.

A *Arthur D. Little School of Management* é portanto, uma universidade corporativa que teve reconhecida a sua condição de instituição de ensino

superior, e cujo enfoque são as áreas de administração e negócios. Seguindo essa linha, a instituição oferece um programa de *Master of Science in Management* – MSM com duração de um ano, assim como elabora programas de desenvolvimento gerencial para seus clientes em todo o mundo, e se encarrega do treinamento e educação de todo o pessoal interno da empresa.

Em 1996 estabelece uma aliança estratégica com a *Carroll School of Management* da *Boston College*, caracterizando-se como a primeira aliança realizada entre uma empresa e uma instituição de ensino superior tradicional baseada em um *campus*. Tal iniciativa foi motivada pela possibilidade de combinar as vantagens em termos de *expertises* de ambas organizações. As duas instituições mantêm suas identidades e continuam a conferir seus próprios diplomas.

Em 1997 transfere suas atividades educacionais para o *campus* da *Boston College*. Ainda em 1997 se torna uma organização independente sem fins lucrativos alinhada com a visão de negócio da firma de consultoria Arthur D. Little.

A *Arthur D. Little School of Management* desde 1964 contabiliza mais de 3.500 profissionais participantes de seus programas, oriundos de mais de 115 países.

Feita a caracterização das universidades corporativas americanas selecionadas, bem como das empresas as quais pertencem, é possível iniciar-se enfim a discussão da análise dos dados coletados.

5.2.1.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados segue a ordem do roteiro das entrevistas a fim de categorizar as respostas fornecidas pelos entrevistados. A discussão é ilustrada por quadros que representam graficamente as informações categorizadas.

No que compete as **razões para a criação e implementação da universidade corporativa** (QUADRO B), verificou-se que a Arthur Andersen e a Motorola iniciaram suas atividades de treinamento e educação motivadas principalmente pela necessidade de investir em seu capital intelectual,

representado pelos recursos humanos de ambas empresas, de forma a atingir um conjunto de habilidades representativas de valor agregado capazes de mantê-las competitivas. Ambas destacaram também, a importância da visão e comprometimento com a educação e o treinamento de seus fundadores.

A Arthur Andersen acrescentou a essa declaração o seguinte comentário: “foi a necessidade de desenvolver habilidades no nosso pessoal, o que a educação formalizada tradicionalmente não faz”. Após enfatizar a necessidade absoluta de investimento em seus ativos – que são as pessoas, e fazendo referência a outras universidades corporativas, foi apontado indiretamente o desenvolvimento de valores corporativos como um outro elemento de destaque na implementação da universidade corporativa.

A Motorola destacou que originalmente as atividades de treinamento e educação estavam voltadas para serem agentes de mudança para a empresa, porém paralelamente, quando outras iniciativas organizacionais surgiram, tais atividades foram utilizadas de forma a apoiar sua consecução, foi o caso do esforço voltado para o atingimento de um padrão de qualidade, e que culminou com o prêmio “Malcom Baldrige”.

A Arthur D. Little declarou que a razão para criação e implementação de suas atividades de treinamento e desenvolvimento foi servir aos clientes da empresa, de forma a viabilizar a implementação das recomendações feitas pela equipe de consultores, não sendo direcionadas ao seu pessoal interno.

QUADRO B
RAZÕES PARA A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
PROMOÇÃO DE HABILIDADES EM SEUS RECURSOS HUMANOS	X	X	
VISÃO DO FUNDADOR	X	X	
SERVIÇO PRESTADO A CLIENTES			X

Fonte: Entrevistas

Quanto à existência de uma **tentativa prévia de encontrar soluções educacionais para a empresa junto às instituições de ensino superior** (QUADRO C) a Arthur Andersen e a Arthur D. Little declararam de maneira bastante objetiva que tal não ocorreu. A primeira apontou a peculiaridade da área de consultoria na qual atua, e que atividades educacionais eram naturais àquela área. A segunda justificou que a oferta de soluções educacionais se configurou em uma oportunidade de expansão dos serviços prestados pela empresa.

A Motorola declarou que houve algumas tentativas prévias junto às instituições de ensino superior, voltadas para programas de desenvolvimento de executivos. Tal declaração foi seguida de um comentário enfático de que a *Motorola University* depois de criada, e em especial, mais recentemente, tem proativamente buscado estabelecer parcerias com instituições de ensino superior.

QUADRO C
TENTATIVA PRÉVIA DE ENCONTRAR SOLUÇÕES EDUCACIONAIS
JUNTO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
SIM		X	X
NÃO	X		

Fonte: Entrevistas

Com relação ao **funcionamento das atividades** (QUADRO D), a Arthur Andersen e a Motorola têm seus programas propostos e organizados pelas diversas áreas. Na Arthur D. Little os programas de treinamento desenvolvidos pela universidade corporativa para seus empregados seguem a mesma linha, porém o curso de mestrado, que é o mais destacado, é proposto e organizado pela própria universidade corporativa.

Com relação aos objetivos e a definição do conteúdo programático dos cursos, na Arthur Andersen a aplicação prática é privilegiada. Em relação à esse aspecto, o entrevistado declarou que existe uma contraposição entre a experiência da empresa e as instituições de ensino. Nessas, o professor ensina os conceitos que então são transferidos para a situação pessoal do aluno, enquanto que naquela a aplicação prática é privilegiada, devendo a transposição para um modelo conceitual ser elaborada pelo aluno. E finaliza: “quem melhor entende de aplicação prática? Professores de faculdade, não. Eles não são de meu interesse”. Um outro ponto no qual a crítica às instituições de ensino ficou em evidência, foi ao fazer referência à necessidade prioritária de ensinar as pessoas a trabalhar em equipe, coisa que, segundo o entrevistado, o sistema educacional nos Estados Unidos, e provavelmente em todo o mundo, não faz, pois a perspectiva é fortemente individualizada.

Com relações as instalações físicas, as universidades corporativas da Arthur Andersen e da Motorola valem-se, prioritariamente, de instalações próprias. Adicionalmente, Arthur Andersen possui um *leasing* sobre dois outros locais, e recorre à locação de hotéis. A Arthur D. Little, por sua vez, conta com as instalações de uma instituição de ensino parceira.

Com relação as tecnologias utilizadas as três universidades corporativas analisadas fazem uso destacadamente da educação em sala de aula, complementada, de maneira crescente, pelo uso de *Internet*, *Intranet* e CD-Rom.

Quanto aos professores utilizados nas atividades educacionais prestadas, as três universidades corporativas valem-se de pessoal interno da empresa, porém em graus diferentes. A Arthur Andersen vale-se exclusivamente desse recurso, e as outras duas universidades corporativas valem-se de uma mescla entre profissionais do mercado, professores de outras instituições de ensino superior e pessoal interno, também em diferentes graus de utilização.

Em termos de estrutura organizacional, as universidades corporativas da Arthur Andersen e da Motorola estão vinculadas à área de Recursos Humanos da empresa. A universidade corporativa da Arthur Andersen declarou ter

interesse em estar alocada futuramente junto à área de Estratégia. Outro aspecto interessante é que a universidade corporativa da Arthur Andersen estava alocada, inicialmente, junto à área de Qualidade. Já a universidade corporativa da Arthur D. Little constitui atualmente uma empresa independente, entretanto, seu Conselho é composto por membros da empresa que lhe deu origem.

QUADRO D FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS	- definido pelos responsáveis pelas áreas - orientada por objetivos	- definido pelos responsáveis pelas áreas	- definido pela universidade corporativa (mestrado) - definido pelos responsáveis pelas áreas (programas de treinamento)
INSTALAÇÕES	- espaço físico próprio (EUA) - <i>leasing</i> (Europa) - locação de hotéis	- espaço físico próprio (América do Norte; América Latina; Ásia-Pacífico; Europa, Oriente Médio e África)	- espaço físico em parceria com instituição de ensino
TECNOLOGIAS UTILIZADAS	- sala de aula - Internet, Intranet	- sala de aula - Internet, CD-Rom	- sala de aula - Internet
PROFESSORES	- pessoal interno	- profissionais do mercado - pessoal interno - professores de outras IES *	- professores de outras IES - profissionais do mercado - pessoal interno *
LOCUS ORGANIZACIONAL	- vinculada à área de Recursos Humanos	- vinculada à área de Recursos Humanos	- empresa independente

Fonte: Entrevistas

* em ordem decrescente de utilização

Com relação ao **financiamento do projeto da universidade corporativa** (QUADRO E), as universidades corporativas da Arthur Andersen e da Motorola contaram, no início de suas atividades, com recursos financiados pela própria empresa. A universidade corporativa da Arthur D. Little percorreu uma trajetória diferenciada, sendo financiada inicialmente pelos clientes da empresa que contratavam serviços educacionais com vistas a treinar sua equipe, como forma de garantir o sucesso das orientações prestadas pela equipe de consultores.

Atualmente as universidades corporativas da Arthur Andersen e da Motorola continuam sendo financiadas essencialmente pela própria empresa. A universidade corporativa da Arthur D. Little, manteve a mesma postura inicial, ou seja, continua sendo financiada quase integralmente por meios externos, ao prestar serviços educacionais aos clientes da empresa e aos seus próprios clientes.

A universidade corporativa da Arthur Andersen possui um departamento específico que desenvolve atividades de assessoria e planejamento de currículo, desenvolvendo programas educacionais para empresas, que podem, ou não, ser clientes da Arthur Andersen. Porém, segundo o entrevistado, tais atividades não representam uma fonte importante de recursos financeiros para fins de financiamento da universidade corporativa.

A universidade corporativa da Motorola segue a mesma linha da universidade corporativa da Arthur Andersen ao contar com um departamento específico que presta serviços de consultoria e treinamento externos, e praticar a locação de espaço excedente para outras empresas.

Em termos futuros, a universidade corporativa da Arthur Andersen pretende continuar sendo financiada basicamente pela própria empresa. Já a universidade corporativa da Motorola pretende conjugar sua sustentação financeira, equilibrando os recursos da própria empresa e os recursos externos. A proposta de sustentação financeira da Arthur D. Little é mais arrojada, pretendendo manter o financiamento externo, porém ampliando ainda mais a carteira de clientes próprios.

Quanto ao interesse da empresa na universidade corporativa como uma fonte alternativa de recursos financeiros, a Arthur Andersen declarou não haver tal interesse justificando que o lucro arrecadado com a atividade-fim da empresa é infinitamente maior do que o potencialmente gerado com os serviços educacionais prestados. A universidade corporativa da Motorola, por sua vez, declarou que não existe tal interesse, mas que essa possibilidade estava na pauta de discussões próximas futuras. A Arthur D. Little afirmou que o interesse da empresa na universidade corporativa como uma fonte de recursos financeiros não mais existia, dado que, atualmente, ambas eram

independentes juridicamente. Porém, foi ressaltado que desde o início de suas atividades a universidade corporativa era uma subsidiária da Arthur D. Little orientada para o lucro. Nesse particular é conveniente lembrar que a mudança para a condição “sem fins lucrativos”, no último quadrimestre de 1997, acabou se impondo em função de vantagens inerentes, como a possibilidade de obter financiamentos federais para seus alunos, tornando-se mais atrativa ao público.

No que compete a situação jurídica das universidades corporativas em relação às empresas as quais estão atreladas, as universidades corporativas da Arthur Andersen e da Motorola não possuem personalidade jurídica independente. Em contrapartida, a universidade corporativa da Arthur D. Little possui personalidade jurídica própria.

Quanto à avaliação do retorno sobre o investimento, nenhuma das três universidades corporativas investigadas realiza tal avaliação. A universidade corporativa da Arthur Andersen foi taxativa ao negar tal atividade, enquanto que a universidade corporativa da Arthur D. Little foi mais branda ao afirmar que não faz tal avaliação formalmente. Já a universidade corporativa da Motorola afirmou que pretende avaliar mais “realisticamente” em breve.

QUADRO E

FINANCIAMENTO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
ÉPOCA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO	- financiada pela empresa	- financiada pela empresa	- financiada pelos clientes da empresa
TEMPO PRESENTE	- financiada pela empresa - atividades de assessoria e planejamento de currículo - alocação de espaço físico	- financiada pela empresa - atividades de consultoria e treinamento - alocação de espaço físico	- financiada externamente por clientes da empresa e clientes próprios
PERSPECTIVA FUTURA	- financiada pela empresa	- financiada pela empresa e externamente de maneira equilibrada	- financiada externamente, ampliando a carteira de clientes próprios
FONTE DE RECURSOS FINANCEIROS PARA A EMPRESA	- não	- não, mas tal perspectiva está em discussão	- atualmente inexistente interesse, em função da independência jurídica
PERSONALIDADE JURÍDICA INDEPENDENTE	- não	- não	- sim
AVALIAÇÃO DO RETORNO SOBRE O INVESTIMENTO	- não calculam	- tem intenção de avaliar “realisticamente” em breve	- não calculam formalmente

Fonte: Entrevistas

Com relação a **quem frequenta a universidade corporativa** (QUADRO F) as três universidades corporativas investigadas atendem ao “público interno”. A Arthur Andersen e a Motorola, atendem prioritariamente ao “público interno”, e a Arthur D. Little atende prioritariamente ao “público externo ampliado”.

As três universidades corporativas atendem ao “público externo restrito” – enquanto a Arthur Andersen e a Arthur D. Little atendem os clientes de suas empresas de consultoria, a Motorola atende, além dos clientes, os fornecedores da empresa. Nesse particular, a Arthur Andersen declarou que pretende intensificar suas atividades junto aos clientes.

Enquanto na Arthur D. Little o atendimento a outras empresas, e especialmente, interessados em geral, é destacado e já está consolidado, na Arthur Andersen e na Motorola, embora não estejam acessíveis ao público interessado em geral, o atendimento a outras empresas também já é prática constante, principalmente na Motorola.

Quanto à definição do público alvo, a universidade corporativa da Arthur Andersen atende desde o seu início, basicamente, empregados, e tem a pretensão futura de ampliar seu atendimento a clientes. A universidade corporativa da Motorola iniciou suas atividades voltada ao atendimento dos empregados da empresa, porém atualmente atende também fornecedores e clientes, além de eventualmente prestar serviços educacionais a outras empresas. O caso da universidade corporativa da Arthur D. Little seguiu um desenvolvimento diferente do padrão adotado pela maioria das universidades corporativas. Em 1964, o início das atividades de prestação de serviços educacionais estava voltado para o atendimento de clientes da empresa. Em meados da década de 70 houve um reposicionamento, passando a focar o atendimento do “público externo ampliado” – outras empresas e público interessado em geral. Ao longo desse período passou a prestar serviços educacionais aos seus empregados, embora sejam eventuais. O programa educacional mais desenvolvido da universidade corporativa da Arthur D. Little é o programa de mestrado, cujo percentual de alunos no início do ano 2000 era

composto por 65% de público interessado em geral e 35% de clientes da empresa, sem a participação de nenhum dos empregados da empresa.

Em relação à divulgação dos serviços educacionais as três universidades corporativas valem-se de *Internet*, *Intranet* e atividades de relações públicas, tais como, palestras, contatos pessoais e institucionais, “boca-a-boca”, entre outros. A Motorola e a Arthur D. Little dispõem de brochuras ou *folders*. A Motorola, adicionalmente, faz divulgação em revistas, e a Arthur D. Little envia mala-direta e participa de feiras de divulgação.

QUADRO F
QUEM FREQUENTA A UNIVERSIDADE CORPORATIVA

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
<i>PÚBLICO INTERNO:</i> EMPREGADOS	X	X	x
<i>PÚBLICO EXTERNO RESTRITO:</i> FORNECEDORES, CLIENTES, FRANQUEADOS	x	X	x
<i>PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO:</i> OUTRAS EMPRESAS, INTERESSADOS EM GERAL	x	x	X
DEFINIÇÃO DO PÚBLICO ALVO	- desde o início atende basicamente empregados - eventualmente atende clientes - futuro próximo: pretende ampliar o atendimento a clientes	- inicialmente funcionários - atualmente atende também fornecedores e clientes - eventualmente atende outras empresas	- inicialmente clientes - atualmente está focada no atendimento do público externo em geral - atende eventualmente empregados
DIVULGAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS	- <i>Internet</i> , <i>Intranet</i> , atividades de relações públicas	- catálogos, <i>Intranet</i> , <i>Internet</i> , brochuras, revistas, atividades de relações públicas	- <i>Internet</i> , <i>Intranet</i> , atividades de relações públicas, brochuras, mala-direta, feiras de divulgação

Fonte: Entrevistas

Quanto às **parcerias com outras instituições de ensino superior** (QUADRO G) para a prestação dos serviços educacionais, é necessário antes destacar que as três universidades corporativas investigadas possuem diferentes tipos de relacionamentos com outras instituições ou empresas, que nem sempre se caracterizam como parcerias para a prestação conjunta de serviços educacionais. Tais tipos variam desde o recrutamento de alunos

formandos de graduação e pós-graduação, passando pela contratação de serviços de professores de instituições de ensino superior selecionadas – recursos estes utilizados pelas três universidades corporativas, atingindo até esforços conjuntos em pesquisa – caso específico da Motorola, e atividades de intercâmbio entre alunos de diferentes instituições por períodos determinados – caso específico da Arthur D. Little.

Adicionalmente a universidade corporativa da Arthur D. Little estava em vias de estabelecer uma parceria com uma empresa canadense para viabilizarem, em conjunto, a oferta do mesmo programa de mestrado atualmente em vigor, porém à distância, e com três ou quatro especializações diferentes.

A *Motorola University* também possui acordos semelhantes aos citados anteriormente com a *Northwestern University*, *Massachusetts Institute of Technology* – MIT, a escola de engenharia da *Indiana University*, *Purdue University*, *Center for Creative Leadership* – CCL, entre outros exemplos. Também existe uma parceria com *Los Alamos* que é um laboratório governamental.

Igualmente a universidade corporativa da Arthur Andersen possui acordos de natureza semelhante com o *Massachusetts Institute of Technology* – MIT, *Harvard*, *Dartmouth*, *INSEAD*, *Center for Creative Leadership* – CCL, que possibilitam ações meramente mercadológicas, como por exemplo a edição conjunta de livros na área de negócios. Adicionalmente são realizados com algumas destas instituições cursos rápidos de até três dias, e há também cursos de *Master of Business Administration* – MBA realizados com a *University of Warwick* e a *University of Manchester*. Esses cursos porém, são regulares nestas instituições e abertos ao público em geral, não sendo exclusividade e nem privilégio da universidade corporativa.

Os relacionamentos aqui relatados não se confundem com parcerias efetivas entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, que consistem, conforme definição no âmbito dessa pesquisa, na prestação de serviços educacionais conjuntos, culminando com a prática de validação dos

créditos cursados por uma e/ou por outra, e possibilidade de outorga de diplomas por meio da instituição de ensino parceira.

Quanto às parcerias efetivas estabelecidas com instituições de ensino superior, a universidade corporativa da Arthur D. Little dispõe de duas: uma delas é com a *Carroll School of Management*, que é a escola de *business* da *Boston College* com sede em Boston, e a outra é com a *La Salle University* com sede na Cidade do México.

A parceria da Arthur D. Little com a *Boston College* é relativamente recente, tendo iniciado-se em 1997 e a parceria com a *La Salle University* é ainda mais recente – 2000. A iniciativa no estabelecimento de ambas parcerias foi da universidade corporativa da Arthur D. Little. Na *Boston College* o programa é voltado para o mercado internacional, recebendo alunos de todas as partes do mundo, e na *La Salle University* o programa é voltado especificamente para o mercado mexicano, além de servir de porta de entrada para o mercado latino-americano.

A *Motorola University* tem estabelecido uma série de parcerias efetivas com várias instituições de ensino superior. Entre aquelas de maior destaque está a parceria com a *Arizona State University* – ASU. A estrutura curricular e a didática adotadas no curso de MBA gerado por essa parceria foram transferidas e adaptadas para a *Motorola University* em Pequim que oferece um programa similar em parceria com a *Tsinghua University*.

A parceria entre *Motorola University* e *Arizona State University* – ASU também rendeu um programa de bacharelado, iniciado em 1998. Esse curso permite a prática de validação de créditos das disciplinas cursadas na *Motorola University*.

Um outro programa de bacharelado fruto dessa mesma parceria e também iniciado em 1998 é oferecido no *Maricopa Community College*, localizado próximo a Phoenix.

Parcerias entre instituições de ensino superior e a *Motorola University* são comuns e variadas, podendo-se citar ainda a criação de um programa em gerenciamento de projetos, desenvolvido em parceria com *ESI International* e com a *George Washington University*, com direito a certificado de mestre.

Outro exemplo é a *Motorola University* com sede em Penang – Malásia, que organizou um *Bachelor of Arts in International Business Administration* à distância, em parceria com a *University of Lincolnshire & Humberside* do Reino Unido. Há também um programa em engenharia desenvolvido conjuntamente entre a *Motorola University* do Canadá e a *McMaster University*. Também existe uma parceria entre a *Motorola University* e a *National Technological University* para ofertar diplomas de nível técnico para os empregados da Motorola nos Estados Unidos, e alguns locais específicos na Ásia e Europa.

A iniciativa no estabelecimento destas parcerias entre a *Motorola University* e instituições de ensino superior variam. No caso da parceria com a *Arizona State University* – ASU foi simultâneo, a universidade estava buscando uma oportunidade para atuar na China, e os gerentes da *Motorola University* de lá estavam ansiosos por um programa. No caso do programa em gerenciamento de projetos com direito a certificado, desenvolvido em parceria com a *Erwin Schrödinger International Institute for Mathematical Physics* ou *ESI International*, como é mais conhecida, e a *George Washington University*, a *Motorola University* identificou as necessidades e buscou soluções junto às instituições de ensino superior, tendo sido portanto, iniciativa da universidade corporativa. Entretanto, o entrevistado destacou que tem sido constante a oferta de possíveis programas por diversas instituições de ensino superior, e que algumas vezes são encontradas, mais tarde, contrapartidas para estas ofertas.

A entrevista realizada com a universidade corporativa da Arthur Andersen revelou que não foram estabelecidas parcerias efetivas com instituições de ensino superior, entretanto, ficou claro o interesse na acreditação dos cursos considerando um futuro próximo e o estabelecimento de parcerias como uma condição conseqüente: “nós temos pensado na idéia de acreditação dos nossos cursos, que não sofreram esse processo, e para isso nós teríamos que estabelecer algumas parcerias”.

QUADRO G
PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
EXISTÊNCIA DE PARCERIAS	- não	- sim	- sim
INICIATIVA PARA O ESTABELECIMENTO DA PARCERIA		- da universidade corporativa - das instituições de ensino - de ambas simultaneamente	- da universidade corporativa

Fonte: Entrevistas

Para analisar as **características das parcerias** (QUADRO H) vários aspectos foram considerados. Quanto aos tópicos considerados de interesse da universidade corporativa no estabelecimento da parceria, a Arthur D. Little citou a infra-estrutura e o ambiente universitário, destacando que pelo fato de constituírem uma instituição de pequeno porte, não teriam condições de oferecer de maneira independente uma série de quesitos que a parceria com uma instituição de ensino superior de maior porte permite viabilizar. Já a *Motorola University* considera, de maneira geral, a competência da instituição de ensino para atender uma necessidade educacional da empresa. O entrevistado afirmou que também é considerada a adaptabilidade e flexibilidade para atender outras necessidades, tais como formato de *delivery* e *timing* na prestação do serviço, entre outras considerações de natureza semelhante.

Quanto aos tópicos possivelmente considerados pela instituição de ensino o entrevistado da universidade corporativa da Arthur D. Little crê em interesse no composto: *expertise*, *design* e *delivery* desenvolvido pela universidade corporativa, destacando que por meio da parceria a instituição de ensino passou a ter acesso aos ativos da Arthur D. Little para fins de desenvolvimento de programas com maior foco de mercado. Um exemplo disso foi a criação de uma disciplina intitulada “Habilidades em Consultoria”, que a instituição de ensino desenvolveu após ter colocado seus professores em contato com a equipe de consultores da Arthur D. Little.

A *Motorola University* destacou que os tópicos possivelmente considerados pela instituição de ensino variam e dependem se o relacionamento estabelecido é decorrente de uma necessidade imediata e uma conveniência, ou se trata de uma estratégia de longo prazo que pode resultar em um melhor posicionamento da instituição de ensino, ou conduzir à pesquisa conjunta e/ou a oportunidades de criação de *curriculum*.

Em termos da modalidade de parceria estabelecida, a universidade corporativa da Arthur D. Little, assim como a universidade corporativa da Motorola, é multiparceira, ou seja, possui parcerias com mais de uma instituição de ensino superior.

A parceria mais relevante da universidade corporativa da Arthur D. Little é estabelecida com a *Boston College*. As características específicas dessa parceria resumem-se no uso da infra-estrutura da instituição de ensino, no compartilhamento do corpo docente e de algumas disciplinas específicas de uma e de outra instituição, restritos porém à escola de *business* – *Carroll School of Management*. A parceria foi concebida no âmbito dos programas de mestrado de ambas instituições, porém foi estendida para os programas de educação executiva. Além disso a universidade corporativa passou a financiar fundos para pesquisa realizada pelo corpo docente da escola de *business*. Estão previstas também atividades de consultoria conjuntas no futuro.

Segundo Wiggernhorn (1990) as parcerias estabelecidas pela *Motorola University* são marcadas, em sua maioria, por características de: intercâmbio de corpo docente, desenvolvimento conjunto de programas, uso compartilhado de equipamentos de laboratório, e mecanismos de *feedback* mútuos. O autor ressalta que freqüentemente a base destas parcerias é a redução do vácuo entre o que a empresa necessita e o quanto isso difere daquilo que as instituições de ensino provêem.

A parceria mais relevante da *Motorola University* talvez seja aquela estabelecida com a *Arizona State University* – ASU. Nesta parceria ambas instituições trabalharam conjuntamente no *design* de um programa de MBA em alta-tecnologia, sendo a Motorola responsável pela formatação de 40% das aulas. As aulas são ministradas pelo corpo docente da ASU em instalações da

Motorola University no Arizona. Em 1998 a primeira turma se formou e outras três tinham iniciado o programa. Um programa similar é oferecido pela *Motorola University* em Pequim em parceria com a *Tsinghua University*, tendo a estrutura curricular e a didática do curso sido transferida pelo corpo docente da ASU.

A parceria entre *Motorola University* e *Arizona State University* – ASU também rendeu um programa intitulado *Bachelor of Interdisciplinary Studies in Organizational Effectiveness*, iniciado em 1998. Nesse curso os empregados da Motorola com 60 créditos universitários aprovados podem obter seus diplomas em 18 meses. Todos alunos podem ganhar até 12 créditos ao cursar disciplinas oferecidas pela *Motorola University*.

Um outro programa relevante fruto dessa mesma parceria, também iniciado em 1998, e denominado *Bachelor of Applied Science* é oferecido no *Maricopa Community College*, na região de Phoenix. *Community college* é uma modalidade do sistema educacional dos Estados Unidos e que consiste em cursos superiores profissionalizantes com duração máxima de dois anos. Correspondem no Brasil, grosseiramente, aos cursos seqüenciais criados pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996. Essa parceria permite que os alunos da ASU possam cumprir algumas disciplinas na *Motorola University* valendo até 12 créditos.

O percentual aproximado de participação das parcerias no total dos serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas varia. No caso da Arthur D. Little este percentual gira em torno de 30% a 40%. A *Motorola University* não soube quantificar o volume de parcerias considerando o total dos serviços educacionais prestados. Tal dificuldade decorre, provavelmente, da velocidade na implementação das atividades das várias unidades da *Motorola University* em todo o mundo.

A Arthur D. Little está expandindo seus relacionamentos e parcerias em todo o mundo, tendo o entrevistado declarado especificamente o interesse em desenvolver cada vez mais tais relacionamentos com instituições de ensino superior, não excluindo desse rol empresas orientadas para o lucro. Nesse sentido o entrevistado citou o estabelecimento da parceria com a *La Salle*

University na Cidade do México cujas atividades iniciaram no segundo semestre de 2000. Adicionalmente, declarou que existe o interesse em expandir o percentual de parcerias em relação ao total de serviços educacionais prestados para aproximadamente 60%. A declaração da *Motorola University* quanto ao interesse na renovação das parcerias foi positiva, porém a necessidade foi destacada como condição.

QUADRO H

CARACTERÍSTICAS DA PARCERIA

	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
TÓPICOS CONSIDERADOS PELA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	- competência para atender uma necessidade educacional da empresa - adaptabilidade e flexibilidade para atender outras necessidades (formato de <i>delivery e timing</i>)	- interesse na expansão de suas atividades - infra-estrutura e ambiente universitário da instituição parceira
TÓPICOS CONSIDERADOS DE INTERESSE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	- necessidade imediata e conveniência - estratégia de longo prazo: posicionamento, pesquisa e/ou criação de <i>curriculum</i>	- interesse no composto: <i>expertise, design e delivery</i> desenvolvido pela universidade corporativa
MODALIDADE DE PARCERIA ESTABELECIDADA	- multiparceiros	- multiparceiros
CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA PARCERIA MAIS RELEVANTE	- <i>design</i> conjunto de programas de pós-graduação e graduação - corpo docente da instituição de ensino - professores e palestrantes visitantes da universidade corporativa - uso das instalações da universidade corporativa no programa de pós-graduação e da instituição de ensino nos programas de graduação - validação dos créditos cursados na universidade corporativa para os cursos de graduação	- restrita à escola de <i>business</i> - uso da infra-estrutura da instituição de ensino - compartilhamento de corpo docente e de algumas disciplinas - concebida para o programa de mestrado - estendida para programas de educação executiva - financiamento de fundos para pesquisa - atividades de consultoria conjuntas previstas no futuro
PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DAS PARCERIAS (APROXIMADO)	- não soube quantificar	- 30% à 40%
INTERESSE NA RENOVAÇÃO DAS PARCERIAS	- sim, à medida que surja a necessidade	- sim

Fonte: Entrevistas

Quanto à **orientação para o “público externo ampliado”** (QUADRO I), as três universidades corporativas atendem outras empresas, porém em graus variados.

A *Motorola University* e a universidade corporativa da Arthur Andersen atendem apenas outras empresas, não estando acessíveis ao público interessado em geral. Embora os exemplos sejam em maior número na universidade corporativa da Motorola, eles também estão presentes, na universidade corporativa da Arthur Andersen. De maneira contrastante, a universidade corporativa da Arthur D. Little atende prioritariamente o público interessado em geral e outras empresas.

O fator que motivou essa orientação para o “público externo ampliado”, no caso da Motorola, foi a possibilidade de aprender com a experiência dessas empresas. Ao analisar documentos da *Motorola University* foram identificadas várias empresas às quais foram prestados serviços educacionais: *Citicorp*, *Chevron*, *Siemens*, *Wipro*, *NCR*, *Cybex*, *St. Joseph's Hospital*. Dessas, foram mencionadas ao longo da entrevista as três primeiras, e destacada a aprendizagem decorrente do processo de implementação de um programa de qualidade em uma organização de serviços, que poderia servir internamente ao se focar as áreas de serviços na empresa.

O atendimento do “público externo ampliado”, no caso da Arthur Andersen, é marcado por algumas peculiaridades. Em primeiro lugar, não se trata da prestação de serviços educacionais exclusivamente, pois além das atividades educacionais, são desenvolvidos serviços de planejamento de currículo, desenvolvimento de cursos específicos e assessoria à gerência. Esse conjunto de atividades é desenvolvido por um grupo específico pertencente à universidade corporativa intitulado *Performance and Learning Client Services*, que não se restringe ao atendimento de clientes da empresa de consultoria, embora não esteja deliberadamente orientado para tal. Nesse particular o entrevistado citou a *CB Realty*, a *General Motors*, e uma série de empresas locais com sede próxima à Saint Charles, nos arredores de Chicago. As atividades desse grupo consistem na orientação de currículos – disciplinas e cursos, ministrados por diferentes instituições de ensino superior, conjugados

ou não com cursos ministrados pela própria universidade corporativa, que nesse caso podem ser ministrados na empresa contratante ou nas instalações da universidade corporativa. A orientação para esse público ocorreu, segundo o entrevistado, como resultante do desejo de prestar um serviço excedente pela empresa de consultoria, especialmente nos casos em que são propostas “reengenharias” e que se torna necessário “retreinar” pessoas para assumirem outras funções. De forma a orientar essa redefinição de habilidades e competências necessárias, é que surgiram as atividades propostas pelo grupo *Performance and Learning Client Services*.

No caso da universidade corporativa da Arthur D. Little, a orientação para o “público externo ampliado” foi decorrente da necessidade de reposicionamento de mercado, pois os fundos financeiros que apoiavam clientes da empresa de consultoria de países em desenvolvimento, e que compunha o público alvo inicial das atividades educacionais da universidade corporativa, haviam entrado em declínio. Tal processo teve início em meados da década de 70, se estendendo ao longo da década de 80, quando a universidade corporativa optou pelo reposicionamento de mercado, orientando-se de maneira agressiva para o “público externo ampliado”, composto por outras empresas e público interessado em geral.

Em relação ao interesse na expansão do atendimento do “público externo ampliado”, a *Motorola University* possui um departamento intitulado *Consulting and Training Services*, que estava focado no atendimento do público externo, especificamente do “público externo restrito”, composto basicamente por clientes e fornecedores, mas que eventualmente atendia a demanda de outras empresas. Na época da realização da entrevista tal departamento estava sofrendo um processo de transformação a fim de definir o público externo a que iria servir, pois apesar de existentes os serviços prestados a outras empresas, não havia um empenho efetivo para servir àquele mercado potencial. No caso da universidade corporativa da Arthur D. Little, o interesse na expansão do “público externo ampliado” é óbvio, dado que esse é o principal público atendido pela universidade corporativa, especialmente no programa de mestrado, o qual ficou ainda mais fortalecido após o

estabelecimento da parceria com a *Boston College* em 1997. No caso da Arthur Andersen, não existe interesse na expansão do atendimento do “público externo ampliado”, a universidade corporativa quer ampliar o atendimento a clientes, que compõem o “público externo restrito”.

Quanto ao interesse no “público externo ampliado” como uma fonte alternativa de recursos financeiros, a *Motorola University* declarou que tal não se configurava naquele momento, mas que no futuro, se o “público externo ampliado” passasse a ter um enfoque destacado, isso mudaria a forma de operar e haveria um benefício decorrente do reinvestimento na própria universidade corporativa para outras atividades. Já a universidade corporativa da Arthur D. Little, muito embora tenha destacado anteriormente a sua condição “sem fins lucrativos”, declarou que o atendimento do “público externo ampliado” foi fortemente estimulado por se tratar de uma fonte alternativa de recursos financeiros, destacando que o mercado era bastante atrativo para um programa de mestrado com ênfase em experiência prática, em detrimento de formação teórica. A universidade corporativa da Arthur Andersen por sua vez, declarou que o apelo financeiro exercido pelo atendimento ao “público externo ampliado” é irrisório e incomparável ao retorno financeiro das atividades de consultoria.

QUADRO I ORIENTAÇÃO PARA O “PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO”

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
DESCRIMINAÇÃO E ACESSIBILIDADE DO “PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO”	- outras empresas	- outras empresas	- público interessado em geral - outras empresas
FATORES QUE MOTIVARAM ESSA ORIENTAÇÃO	- serviço excedente prestado, em sua gênese, para os clientes da empresa	- aprendizagem decorrente da experiência destas empresas	- reposicionamento de mercado
INTERESSE NA EXPANSÃO DO ATENDIMENTO DESSE PÚBLICO	- não	- está em discussão	- sim
FONTE ALTERNATIVA DE CAPTAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS	- não	- não se configura no momento presente	- fortemente orientada nesse sentido

Fonte: Entrevistas

Quanto ao interesse na **capacidade de outorga de diplomas** (QUADRO J), são necessárias algumas considerações prévias a respeito do sistema educacional americano.

Os Estados Unidos não possuem um Ministério da Educação ou outra autoridade exercendo um controle nacional sobre instituições educacionais pós-secundárias, entre as quais configuram as instituições de ensino superior. Em geral, tais instituições operam com considerável independência e autonomia. Como conseqüência, as instituições educacionais podem variar amplamente no que concerne às características e qualidade de seus programas.

De modo a assegurar um nível básico de qualidade, a prática da acreditação surgiu nos EUA como um meio de conduzir uma avaliação das instituições educacionais e seus programas por organizações não-governamentais. Nesse sentido, associações privadas de escopo regional ou nacional adotaram critérios e procedimentos para avaliar instituições ou programas, de forma a determinar, se estão ou não, operando em níveis mínimos de qualidade.

A acreditação não é determinante da capacidade de outorga de diplomas. A prerrogativa de outorga de diplomas nos Estados Unidos é concedida pelo governo estadual no qual está sediada a instituição, entretanto, o fato de a instituição ter se submetido a esse processo, e ter sofrido avaliação que conferiu o atendimento de critérios e procedimentos específicos de qualidade, contribui para que seja obtida tal prerrogativa.

O Departamento de Educação dos Estados Unidos mantém uma lista de associações ou agências reconhecidas pelo Departamento, evidenciando que os estudantes de instituições de ensino que foram avaliados positivamente ao se submeterem a processos de acreditação pelas agências listadas, podem se candidatar para a obtenção de assistência financeira federal. Portanto, a acreditação possibilita aos alunos, considerados cidadãos americanos, que tomem empréstimo junto ao governo para financiamento de seus estudos, o

que resulta em um fator significativo de atração de mercado para a instituição de ensino que apresente esse diferencial.

A universidade corporativa da Motorola declarou interesse na capacidade de outorga de diplomas de forma independente, mas vem viabilizando esse interesse por meio de parcerias com instituições de ensino superior. Já a universidade corporativa da Arthur D. Little desfruta da possibilidade de outorga de diplomas de maneira independente, valendo-se apenas de parcerias com instituições de ensino superior para esse fim em atividades educacionais incipientes fora de seu país sede. A universidade corporativa da Arthur Andersen, por sua vez, não confere diplomas de maneira independente, nem por meio de parcerias com instituições de ensino superior; entretanto, declarou disposição em fazer algo de maneira independente, provavelmente a certificação.

Segundo Wiggernhorn (1990) a *Motorola University* não pretende conferir diplomas, mas pretende desenvolver cursos que órgãos de acreditação aprovariam, e para tal, instituições de ensino que têm o poder de conferir diplomas são importantes.

O entrevistado da *Motorola University* declarou que o interesse na outorga de diploma existe há muito tempo, mas que uma das principais questões que se opõe a tal interesse é a necessidade de acreditação, a qual enseja o atendimento de uma série de critérios que a *Motorola University* não preenche, e é por isso que têm sido buscadas parcerias com instituições de ensino superior, a fim de viabilizar a outorga de diplomas. Variados exemplos dessas parcerias foram relatados anteriormente.

A *Motorola University* declarou interesse em buscar acreditação considerando uma perspectiva temporal variando de médio a longo prazo ou três à cinco anos, mas ressaltou que tal teria que ser respaldado pela empresa, assim como a definição do meio para atingir tal objetivo, que pode ser a aquisição de uma instituição de ensino, ou a submissão ao processo de acreditação atendendo às condições específicas.

De imediato e de maneira independente, a *Motorola University* vem explorando a possibilidade de certificação em várias áreas.

Conforme destacado anteriormente, a universidade corporativa da Arthur Andersen quando questionada a respeito de parcerias com instituições de ensino superior, declarou não contar com nenhuma parceria efetiva, porém revelou que dado o seu interesse em acreditar seus cursos teria que fazê-lo por intermédio de tais parcerias. Ao fazer tal consideração o entrevistado deixou claro o interesse na acreditação dos cursos, inclusive em um futuro próximo. Ficou evidente também que não existe uma definição por parte da universidade corporativa se a pretensão é buscar a acreditação ou a certificação: “está em análise a questão da acreditação, está em análise a questão da certificação; estão sendo analisadas todas essas coisas, uma delas se efetivará. Não há certeza se será acreditação, é provável que seja certificação.” A respeito da certificação o entrevistado discorreu a respeito do exemplo da Microsoft e do destaque obtido pelas certificações emitidas pela referida empresa junto ao mercado, acrescentando que gostaria de fazer o mesmo na Arthur Andersen. Quanto à acreditação, acrescentou que um dos obstáculos identificados para o atingimento desse fim seria o custo da submissão das provas e exames adotados pela universidade corporativa aos critérios estabelecidos pela *Equal Opportunities Commission* – EOC, uma comissão que se preocupa em eliminar preconceitos de diferentes ordens, tais como sexo, raça, idade, entre outros.

QUADRO J

INTERESSE NA CAPACIDADE DE OUTORGA DE DIPLOMAS

	ARTHUR ANDERSEN	MOTOROLA	ARTHUR D. LITTLE
DE MANEIRA INDEPENDENTE	X	X	X
POR MEIO DE PARCERIA COM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR		X	x

Fonte: Entrevistas

Quanto à opinião a respeito da **configuração de um cenário marcado por situações de concorrência** (QUADRO K) entre universidades corporativas

e instituições de ensino superior tradicionais, as universidades corporativas da Motorola e da Arthur D. Little declararam, tanto em termos da atuação específica de suas respectivas unidades, como em termos da atuação das universidades corporativas em geral, que o contexto atual é marcado por situações de concorrência, porém apenas em algumas áreas específicas. Já a universidade corporativa da Arthur Andersen declarou, em termos de sua atuação específica, não vislumbrar situações claras de concorrência; porém ao considerar a atuação das universidades corporativas como um todo, afirmou visualizar tais situações de concorrência, especialmente em determinadas áreas, como por exemplo, a área de educação executiva.

As possibilidades de cooperação entre universidades corporativas e instituições de ensino superior foram mencionadas claramente apenas pela universidade corporativa da Arthur D. Little. A *Motorola University* apesar de não ter feito um comentário claro a esse respeito, vem pautando sua atuação com base em diversas parcerias com instituições de ensino superior tradicionais. A universidade corporativa da Arthur Andersen, diferentemente, não fez menção às possibilidades de parceria, e tampouco tem alguma em vigor.

Cada um dos entrevistados expôs de maneira detalhada as suas opiniões. Segundo o entrevistado na *Motorola University*, o contexto atual configura uma situação de concorrência. Para justificar tal assertiva o entrevistado declara que “existem múltiplos caminhos para as pessoas aprenderem, e a universidade corporativa é um desses caminhos que enfoca necessidades específicas de aprendizagem de um determinado setor ou empresa, contribuindo para a manutenção competitiva da *performance* individual”. O entrevistado comenta adicionalmente que, por outro lado, há áreas que não justificam a atuação de universidades corporativas, inclusive porque elas não dispõem de habilidades e competências necessárias para atuar em tais áreas. Embora sustente a opinião de que a atuação das universidades corporativas determinam um ambiente competitivo, o entrevistado ressalta que as universidades corporativas provêm serviços educacionais potencialmente diferentes dos de instituições de ensino superior

tradicionais, acrescentando que estas não estão preparadas para o número de universidades corporativas que estão surgindo e que deveriam repensar suas formas de operar. Por fim reforça sua opinião de que se trata de um ambiente competitivo mas afirma crer que há espaço para ambas. Para exemplificar declara que, apesar dos serviços educacionais disponíveis na universidade corporativa, os empregados dispõem de um fundo de assistência à educação que reembolsa taxas de matrícula e mensalidade de cursos de graduação, mestrado e até mesmo doutorado mantidos por instituições destacadas.

Também o entrevistado da universidade corporativa da Arthur D. Little declarou que o contexto atual se configura como uma situação de concorrência, porém abrandou esse posicionamento destacando que a competição só ocorre em determinadas áreas. O impacto de sua declaração foi ainda mais reduzido ao afirmar que não acredita que muitas universidades corporativas se tornem como a universidade corporativa da Arthur D. Little, pois entende que as circunstâncias de evolução dessa foram únicas. O entrevistado não julga ser uma grande ameaça argumentando que não existe a pretensão de se tornar uma grande instituição de ensino superior, como *Harvard* ou *Thunderbird*. Declarou atuar em um nicho de mercado como uma instituição especializada voltada para o atendimento de profissionais experientes em um ambiente de formação internacional. Embora considere seu nicho de mercado pequeno declarou pretender dobrar o número de 60 alunos ingressantes anualmente.

“Várias universidades corporativas estão falando sobre o interesse em conferir diplomas, mas não consigo imaginá-las transpondo as barreiras do processo de acreditação”. O entrevistado crê que é mais provável que as universidades corporativas estabeleçam parcerias com instituições de ensino superior de forma a atender as prerrogativas e passar a oferecer diplomas de pós-graduação, mas não entende as razões que motivem o alcance desse objetivo, uma vez que tais atividades não consistem em uma competência essencial da empresa. É de opinião também que as universidades corporativas que buscassem esse caminho seriam provavelmente outras empresas de consultoria, uma vez que as atividades de consultoria são analíticas e

aprendidas, e que existem clientes externos identificáveis para os quais poderiam ser prestados esses serviços.

Ao considerar especificamente a universidade corporativa da Arthur Andersen, o entrevistado declarou, em primeiro plano, que o contexto atual não configura uma situação de competição entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, sustentando tal opinião no fato destas atuarem em “negócios diferentes”. Segundo o entrevistado, instituições de ensino superior estão focadas no desenvolvimento conceitual amplo, enquanto que a universidade corporativa da Arthur Andersen volta-se para processos próprios de aplicação do conhecimento, de propriedade da empresa, considerados únicos e não passíveis de serem compartilhados. Em um segundo plano, o entrevistado declarou que precisa de indivíduos graduados, com base conceitual ampla, que podem ou não ter cursado um mestrado, e que esse último aspecto poderia gerar uma situação de competição entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, uma vez que, se a Arthur Andersen, por exemplo, decidisse recrutar apenas graduados e conferir-lhes seu próprio desenvolvimento educacional, estaria tirando um “filão” significativo do mercado das instituições de ensino superior, pois no contexto americano os cursos de mestrado – MBAs e equivalentes – são os principais responsáveis pela sustentação financeira destas instituições. O peso dessa declaração foi amenizado pela informação de que a Arthur Andersen contrata em todo o mundo, anualmente, um número que varia entre 15 e 20 mil alunos, e que face a essa demanda não seria possível restringir a contratação apenas a graduados.

Ao considerar as universidades corporativas de maneira geral, o entrevistado da Arthur Andersen declarou que se estas, ao se voltarem para a educação executiva, estiverem deixando de contratar os programas desse nível oferecidos por instituições de ensino superior, então configuraria uma situação de competição.

Questionado a respeito do seu interesse declarado na certificação de suas atividades educacionais, o entrevistado afirmou que a universidade corporativa da Arthur Andersen não tem como objetivo diminuir o *market share*

das instituições de ensino superior, mas que é provável que o *Massachusetts Institute of Technology* – MIT, por exemplo, esteja sentido a atuação da Microsoft nesse âmbito.

Solicitado para concluir em linhas gerais a sua opinião, o entrevistado da universidade corporativa da Arthur Andersen declarou não visualizar “muita competição” do ponto de vista específico da atuação da universidade corporativa a qual pertence, porém declarou visualizar competição entre instituições de ensino superior e universidades corporativas na área de educação executiva, dado que ambas estão trabalhando com objetivos idênticos, e que uma série de universidades corporativas está afirmando querer desenvolver e ministrar tais programas e cursos de maneira independente.

QUADRO K
UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: CONCORRÊNCIA OU
COOPERAÇÃO COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

	ARTHUR ANDERSEN		MOTOROLA		ARTHUR D. LITTLE	
SITUAÇÕES DE CONCORRÊNCIA	X		X		X	
POSSIBILIDADES DE COOPERAÇÃO			x		X	
PREDOMINÂNCIA DE RESPOSTAS (SPHINX)	CONCORRÊNCIA	COOPERAÇÃO	CONCORRÊNCIA	COOPERAÇÃO	CONCORRÊNCIA	COOPERAÇÃO
	X		X			X

Fonte: Entrevistas

5.2.1.3 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS

Universidades corporativas vinculadas a empresas atuantes na área de consultoria despontam nos Estados Unidos, e por isso foram propositadamente incluídas na amostra realizada. Do total de três universidades corporativas americanas entrevistadas, duas pertencem à área de consultoria. Tal destaque se deve ao fato de ambas contarem com atividades educacionais bem consolidadas, que são estendidas para outras empresas atendendo ao “público externo ampliado”, além do atendimento do “público interno” e “público externo restrito”. Tal constatação poderia conduzir ao entendimento de que esse seria

um segmento diferenciado, no seio da amostra definida para a realização da pesquisa, o que poderia comprometer as conclusões do estudo.

Entretanto, há que se observar que as empresas de consultoria se inserem numa categoria mais ampla denominada *knowledge based companies* ou setor baseado em conhecimento. O diferencial desse setor reside na importância do conhecimento como recurso econômico. São variados os subsetores nos quais o conhecimento assume importância vital, podendo-se citar o setor eletroeletrônico e o setor farmacêutico, com destaque para o setor de tecnologia e computação e o setor de telecomunicações, além das consultorias cujo principal ativo é a gestão e organização de informações e conhecimentos (QUADRO L).

De acordo com Terra (1999) a revolução deflagrada pelo silício conduziu as indústrias de informática à condição de maiores e mais influentes empresas do mundo, cuja influência se estende por todos os setores da economia. Quanto ao setor de telecomunicações, o mesmo autor destaca que a relevância obtida nesse setor deve-se principalmente à crescente conexão dos computadores, em grande parte devido a *Internet*, e ao exponencial crescimento da capacidade de banda para comunicação.

Uma observação mais detalhada da lista de 50 (cinquenta) universidades corporativas realizada por Meister (1999), permite que sejam identificadas várias universidades corporativas vinculadas a empresas com características de *knowledge based company*. Igualmente a mesma identificação pode ser feita considerando-se o rol de 11 (onze) universidades corporativas brasileiras, citadas nesse estudo.

Do total de universidades corporativas americanas, considerando-se as empresas com as quais estão vinculadas, 34% pertencem ao setor baseado em conhecimento. O outro percentual significativo é representado pelo setor de serviços com 38%. Em terceiro lugar aparece o setor de transformação com 24%. Os setores de bens de consumo e de indústria de processo apresentam percentuais pouco significativos (QUADRO L).

Como se pode observar, o fato de as empresas de consultoria americanas terem despontado na amostra investigada, não conduz ao

entendimento de que se trata de um segmento diferenciado na categoria “público externo ampliado”. As consultorias podem ser alocadas como pertencentes ao setor baseado em conhecimento, assim como outras universidades corporativas que figuram na lista de Meister, e que são bastante expressivas, considerando-se o total selecionado. É portanto, o setor baseado em conhecimento que merece destaque, e não o segmento específico de empresas de consultoria.

Segundo Terra (1999), no setor de serviços a importância do capital intelectual é intrínseca e amplamente visível. O conhecimento nesse setor adquire, portanto, um valor bastante significativo – tal é constatado no percentual correspondente a 38% das universidades corporativas americanas listadas. Terra (1999), embasando-se em conclusões de outros autores, atesta que alguns setores do ramo industrial também têm tido aumentada a importância da gestão do conhecimento. Tal se verifica na medida em que atividades como pesquisa e desenvolvimento (P&D), desenho de processo, *design* de produto, logística, marketing ou gerenciamento de sistemas, em grande parte definem o diferencial competitivo das empresas. Isso também é revelado ao se examinar o percentual equivalente a 24% das universidades corporativas listadas pertencerem ao setor de transformação.

No Brasil, resultados semelhantes foram verificados. Do total de 11 universidades corporativas identificadas, seis pertencem ao setor de serviços, atingindo um percentual 54,5%; quatro pertencem ao setor baseado em conhecimento, representando 36,4% do total; e apenas uma pertence ao setor de bens de consumo, correspondendo a 9,1% do total (QUADRO L).

Portanto, independente da especificidade da empresa investigada, à qual está atrelada a universidade corporativa, é importante privilegiar uma visão mais ampla dos setores nos quais atuam estas empresas e suas universidades corporativas, destacando-se o setor baseado em conhecimento e o setor de serviços.

QUADRO L
PERCENTUAL DE UNIVERSIDADES CORPORATIVAS
CONFORME O SETOR DE ATUAÇÃO

SETORES	SUBSETORES	PERCENTUAL DA AMOSTRA AMERICANA DE MEISTER (1999)	PERCENTUAL DA AMOSTRA BRASILEIRA
SETOR DE SERVIÇOS	COMÉRCIO VAREJISTA ATACADADO E COMÉRCIO EXTERIOR SERVIÇOS PÚBLICOS SERVIÇOS DE TRANSPORTE	38%	54,5%
SETOR DE CONHECIMENTO	TECNOLOGIA E COMPUTAÇÃO ELETROELETRÔNICOS FARMACÊUTICO TELECOMUNICAÇÕES INFORMAÇÃO	34%	36,4%
SETOR DE TRANSFORMAÇÃO	CONFECÇÕES E TÊXTEIS AUTOMOTIVO MECÂNICA PLÁSTICOS E BORRACHA CONSTRUÇÃO	24%	9,1%
SETOR DE BENS DE CONSUMO	HIGIENE, LIMPEZA E COSMÉTICOS BEBIDAS E FUMO ALIMENTOS	2%	-
SETOR DE INDÚSTRIAS DE PROCESSO	QUÍMICA E PETROQUÍMICA PAPEL E CELULOSE SIDERURGIA E METALURGIA	2%	-

5.2.2 AMOSTRA BRASILEIRA

Antes de iniciar-se a discussão das etapas de análise dos dados coletados junto às universidades corporativas atuantes no Brasil, é conveniente uma caracterização das empresas as quais as universidades corporativas estão atreladas, bem como uma caracterização das próprias universidades corporativas, procedimento igual ao que foi adotado para a amostra americana.

5.2.2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS EMPRESAS E DE SUAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

a) Datasul

- *Um breve histórico e caracterização da instituição*

Fundada em 1978 em Joinville - SC, a Datasul iniciou suas atividades assessorando empresas na implantação de seus centros de processamento de

dados. Mais tarde iniciou o desenvolvimento e comercialização de sistemas portados para diferentes equipamentos disponíveis na época.

Em 1988 a empresa lançou o “Magnus”, um sistema aplicativo integrado para gestão empresarial em linguagem de quarta geração e com gerador de banco de dados relacional. Desde então vem buscando uma posição de destaque entre os provedores de soluções de *Enterprise Resource Planning* – ERP nos contextos latino-americano e mundial.

O negócio da Datasul consiste em oferecer por meio de seus sistemas de ERP, ou sistemas de gestão empresarial, uma série de funcionalidades adequadas à aplicação em gerenciamento de negócios, bem como o desenvolvimento de diferenciais competitivos para *supply chain management*, gerenciamento financeiro e gerenciamento de recursos humanos. Cada produto inclui consultorias pré e pós-venda, customização de acordo com as necessidades do cliente, suporte e treinamento, diagnóstico periódico e proposta de atualização.

Atualmente a empresa conta com três subsidiárias: uma na Argentina, uma nos Estados Unidos, e outra no México; com quatro filiais: Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo. Conta com clientes oriundos de diversos segmentos de mercado, tais como: Bauducco, Bausch & Lomb, Danone, Eucatex, Editora Moderna, Renner, entre outros.

A empresa mantém alianças tecnológicas com a IBM, Sun, Oracle, Progress, Execplan, ABC Bull, Bergen Informática, Compaq e Origin. Desfruta ainda de um convênio universidade-empresa com a Universidade Federal de Santa Catarina desde janeiro de 1998, centrado na contribuição de tendências tecnológicas no desenvolvimento de produtos Datasul, e na expansão da formação prática dos alunos.

- *Universidade Datasul*

A Datasul identificou, há alguns anos, a necessidade de atuar na qualificação de seus profissionais. A área então denominada “Treinamento Interno”, responsável pela definição de um calendário de treinamento e pela administração das inscrições. O enfoque era absolutamente reativo, então foi dado início a um processo gradativo de mudança, com orientação proativa,

voltada para propiciar treinamentos com qualidade, conteúdo adequado, instrutores atualizados, carga horária otimizada e atendimento *just in time* das necessidades apresentadas pelo cliente. A área passou então a ser denominada de “Engenharia de Performance Humana”.

Com o intuito de ampliar as ações que vinham sendo desenvolvidas na área de “Engenharia de Performance Humana”, finalmente foi criada a *Universidade Datasul* como um fruto da evolução das experiências anteriores, visando transformar o conhecimento em ferramenta de gestão competitiva. A orientação da *Universidade Datasul* é voltada para o atendimento específico e *just in time* conforme as necessidades do cliente, e por *roadmaps* compostos por currículo básico, trilha de desenvolvimento e certificação, e que consistem em programas específicos para cada grupo de formação e que têm como premissa básica as habilidades essenciais requeridas para o exercício de determinada função.

O conteúdo dos cursos é proposto e conduzido pelos gestores e colaboradores, além da participação de outros profissionais, pois a *Universidade Datasul* promove o compartilhamento de melhores práticas por meio de parcerias com instituições conceituadas em cada área de negócio, especialistas do mercado, consultores, entre outros.

A maior parte dos cursos versam sobre os produtos Datasul, abordando essencialmente conhecimentos específicos, técnicos e estratégicos, relacionados com a implantação de soluções de ERP de forma a capacitar os profissionais envolvidos na implementação e manutenção desses sistemas, de modo que as empresas possam obter o máximo de retorno do investimento efetuado. Porém, os programas estão em processo de ampliação, passando a abordar também a parte conceitual e comportamental.

O público atendido pelos cursos envolve, além dos empregados da Datasul, clientes e parceiros de negócio.

Os cursos são de curta duração, variando de um a quatro dias, e abordam assuntos bem específicos voltados para cada uma das áreas atendidas pelo sistema de ERP. O rol de informações sobre cada um dos

cursos está no *site* da empresa na *Internet*, assim como o formulário para inscrição.

Em seu período inicial e de consolidação, a *Universidade Datasul* conta com investimentos diretos da empresa, porém no médio prazo a meta é tornar-se auto-sustentável por conta da receita gerada com a comercialização de produtos e serviços.

Em termos de estrutura organizacional, a *Universidade Datasul* responde diretamente à Presidência da Datasul e desfruta de autonomia no gerenciamento e desenvolvimento de produtos e serviços.

Do total de cursos ministrados até 1999, 90% foram realizados de forma presencial, e apenas 10% à distância, usando recursos de multimídia, *Internet* e *Computer Based Training* – CTB, mas o ensino à distância tende a se expandir.

b) Motorola

- *Um breve histórico e caracterização da instituição*

Uma descrição sucinta da Motorola americana e de sua presença mundial foi objeto de destaque na etapa de análise dos dados coletados junto a universidades corporativas americanas. Aqui o histórico e caracterização da instituição se restringe mais à atuação da Motorola na América Latina, e especificamente, no Brasil.

A partir da década de 90, com a abertura do setor de telecomunicações na América Latina, a Motorola iniciou um ambicioso programa de investimentos na região, estabelecendo rapidamente subsidiárias nos principais países do continente.

A Motorola na América Latina, está presente geograficamente nos seguintes países: Brasil, Argentina, Paraguai, Chile, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, México, Porto Rico, El Salvador e Costa Rica.

Em 1992 foi criada a Motorola do Brasil com escritório em São Paulo. Três anos depois é tomada a decisão de instalação de uma fábrica no Brasil. Em 1996 é inaugurada uma fábrica de telefones celulares em Jaguariúna – SP, próximo à Campinas, e também é definido o projeto de um *campus* industrial

na mesma localidade. Em 1997 são inauguradas a fábrica de estações rádio-base para celular, e o Centro de Tecnologia de Semicondutores, que tem um convênio firmado com o Centro Tecnológico para Informática – CTI, órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Em 1998 são inauguradas a fábrica de *paggers* e a fábrica de *Integrated Dispatch Enhanced Network* – iDEN, que são sistemas digitais que integram transmissão sem fios, dados e tecnologia de sistema de mensagens. A fábrica de iDEN brasileira é a primeira fábrica desse tipo fora dos Estados Unidos.

O *campus* industrial e tecnológico da Motorola em Jaguariúna dispõe de 800.000m² de terreno e 64.500m² de área construída, e centralizará todos os futuros investimentos fabris que a Motorola planeja na América do Sul. O *campus* de Jaguariúna abriga ainda as dependências da *Motorola University*, e em breve, deve abrigar também, um centro de *software* que visa oferecer ao mercado soluções que integrem voz, dados, imagem e acesso à *Internet*, e que está em processo de implementação.

A Motorola Brasil está produzindo e comercializando: celulares; estações de rádio-base para infra-estrutura celular; *paggers*; semicondutores para indústria eletrônica; rádios bidirecionais; terminais iDEN; equipamentos para *networking*, *Internet* e multimídia; *smartcards*, serviços e soluções integradas para clientes corporativos; e soluções em telemática. Conta com cerca de 2.700 empregados, e realizou investimentos até 1999, em torno de US\$150 milhões, tendo anunciado investimentos para 2000 na ordem de US\$60 milhões.

- *Motorola University*

Na América Latina, a *Motorola University* está presente no Brasil, México e Argentina. No Brasil a unidade está instalada fisicamente no complexo industrial em Jaguariúna, e iniciou suas atividades em 1998. Dispõe de salas de aula e laboratórios para educação e treinamento de empregados, parceiros, fornecedores e clientes, buscando prover soluções de educação para atender as necessidades atuais e futuras do negócio.

A missão da *Motorola University* no Brasil consiste em: ser um agente de mudança; disponibilizar treinamento, educação e desenvolvimento para todos

os associados; ser um protetor e condutor da ética, valores e história da Motorola para todos os associados; agregar valor para os parceiros de negócios; e estabelecer parcerias com a comunidade e universidades (Motorola University Briefing, 1999).

As áreas de atuação da *Motorola University* são agrupadas da seguinte forma: liderança, gerência, negócios e educação transcultural; tecnologia, engenharia, *software*, fabricação, sistemas e qualidade; marketing, vendas e imagem; tecnologias e mercados emergentes para produtos e serviços. Os cursos oferecidos pela *Motorola University* se encaixam nas áreas de atuação definidas pela organização, atendendo as mesmas orientações válidas para todas as unidades da *Motorola University* ao redor do mundo.

c) Visa

- *Um breve histórico e caracterização da instituição*

A Visa Internacional é o maior sistema de pagamentos por consumidores do mundo. O volume de operações realizadas com cartões Visa diariamente é maior que o de outros cartões juntos, e a empresa conta com 21 mil instituições financeiras participantes de seus programas.

A Visa desponta também como a primeira marca no *ranking* do setor de serviços financeiros, de acordo com a publicação "*The world greatest brands*", e está classificada em décimo quarto lugar na lista "*Top 100 world's brands*". Também exibe um sexto lugar em qualidade de franquia.

Com uma bandeira internacional líder no setor de meios de pagamento eletrônicos, a Visa atua no mercado brasileiro desde 1968, embora seu primeiro escritório tenha sido instalado em 1987 no Rio de Janeiro. Desde então a Visa tem apresentado um histórico de crescimento permanente, atingindo atualmente a liderança absoluta do mercado nacional de cartões de pagamento.

Circulavam ao final do ano de 1999, 29,4 milhões de cartões de crédito e débito com a marca Visa, contra 18,6 milhões em 1998. Houve um aumento de 35% de aumento em suas vendas, 32% em número de transações e 57% na

emissão de cartões, projetando crescimentos ainda maiores para o ano de 2000.

A bandeira Visa conta com a maior rede de estabelecimentos comerciais credenciados no país, em torno de 450 mil. Os cartões Visa são emitidos por 50 bancos e instituições financeiras que atuam no Brasil.

Além de comercializar cartões de crédito, a Visa também disponibiliza a maior rede de cartões de débito – “Visa Electron”, e mantém em Campinas - SP, o maior projeto piloto com cartões inteligentes ou *smart cards* – “Visa Cash”. Também foi pioneira entre as empresas do setor, no lançamento de comércio eletrônico na *Internet* com cartão de pagamento totalmente seguro – “Visa Mall”, garantindo a segurança das transações comerciais com uso do protocolo *Secure Electronic Transactions* – SEC.

- *Visa Training*

Até o início dos anos 90 o mercado de pagamentos eletrônicos no Brasil era muito restrito. A estabilização da moeda, a aceitação internacional dos cartões de crédito brasileiros, o surgimento de empresas terceirizadas responsáveis pela administração e emissão do chamado *plastic money* diluindo o custo entre seus clientes o que permitiu que qualquer banco tivesse o seu meio de pagamento eletrônico, além da não mais exigência de exclusividade de emissão de cartões de uma só bandeira pelos bancos, fez com que o mercado brasileiro de meios eletrônicos de pagamento deslanchasse, ocupando hoje o sétimo lugar no *ranking* mundial (Eboli, 1999).

Apesar da proporção gigantesca assumida por esse mercado, o desenvolvimento de recursos humanos especializados não acompanhou esse crescimento. Anteriormente toda a programação de treinamento para a Visa do Brasil era coordenado pela Visa Internacional – região América Latina e Caribe – com sede em Miami. Além dos treinamentos ministrados serem insuficientes para atender a explosão da demanda brasileira, a questão do idioma representava uma outra barreira.

Diante da pressão pelos bancos membros da Visa para que se estruturasse um projeto para atender as demandas de formação de recursos humanos é que foi criada em 1997 a *Visa Training*, oferecendo programas de

treinamento e extensão profissional e buscando atender as necessidades de todos os profissionais que atuam no segmento de negócios de meios eletrônicos de pagamento.

Entre os principais beneficiários da *Visa Training* estão os bancos associados à Visa do Brasil, “Visanet” responsável pela afiliação dos estabelecimentos comerciais, e fornecedores da Visa. Porém, os cursos não são exclusivos desse público, podendo ser cursados por qualquer outro participante interessado, desde que haja vaga, pois a prioridade de atendimento é dada aos principais beneficiários apontados.

A descrição dos programas dos cursos, envolvendo detalhamento do conteúdo, palestrantes, instruções para pagamento, local de realização e datas são publicados com aproximadamente dois meses de antecedência no *site* da Visa. As inscrições podem ser feitas pelo telefone mediante comprovante de pagamento dos valores cobrados, que giram em torno de R\$1.000,00.

Todos os cursos são ministrados pelos principais executivos da Visa do Brasil e/ou de outros países, além de especialistas externos e internos, ligados ao negócio da empresa. A *Visa Training* não conta com instalações físicas próprias, locando salas e espaços específicos em hotéis e similares.

Os cursos são de curta duração, variando entre um e quatro dias, com oito horas de duração ao dia, e possuem títulos variados tais como “Fundamentos do negócio de cartões bancários”, “Comércio eletrônico”, “Desenvolvendo habilidades de vendas no negócio de cartões”, “*Customer service*”, entre outros. Além destes cursos, de natureza mais genérica, a *Visa Training* oferece outros cursos mais específicos voltados para o negócio Visa. São exemplos destes cursos: “Produtos e serviços Visa”, “Relatórios Visa”, “Gerenciamento de autorizações”, etc. A *Visa Training* portanto, oferece cursos com enfoque estratégico e com enfoque técnico, com direito a certificado.

Em termos de estrutura organizacional, a *Visa Training* é coordenada por um Conselho Diretivo, composto pelo presidente da Visa do Brasil, vice-presidente sênior de recursos humanos da Visa Internacional – região da América Latina e Caribe, e pela diretoria adjunta de recursos humanos da Visa do Brasil. O Conselho Diretivo é responsável pelas políticas e diretrizes dos

programas, avaliando e supervisionando a estratégia de implementação dos programas. Há também um Comitê de Orientação Técnica composto por participantes do Conselho Diretivo, diretores executivos da Visa do Brasil, e representantes dos bancos membros da Visa no Brasil. O Comitê atua na validação dos programas, indicação de docentes e avaliação anual dos resultados. Cada programa da *Visa Training* possui um *sponsor*, que atua como orientador técnico no desenvolvimento do seu conteúdo.

Em três anos de existência a Visa investiu mais de dois milhões de dólares no projeto, já treinou mais de três mil profissionais do setor, e ministrou 78 cursos.

A *Visa Training* pretende evoluir e implantar a “Universidade Visa dos Meios de Pagamento” no primeiro semestre de 2001, ampliando o leque de cursos de enfoque estratégico, valendo-se de programas modulares e integrados, criando grades curriculares para cada área-chave do negócio de meios eletrônicos de pagamento. Nesse novo modelo, a Visa não descarta a possibilidade de desenvolver parcerias com instituições de ensino superior tradicionais, mas há vários aspectos envolvidos que ainda serão discutidos.

d) BankBoston

- *Um breve histórico e caracterização da instituição*

O BankBoston é um dos mais antigos bancos dos Estados Unidos. Foi fundado em 1784 com o nome de *Bank of Massachusetts*. Seus fundadores foram os primeiros capitalistas da América e lançaram as bases de operação dos bancos comerciais norte-americanos, passando o banco a emitir suas próprias notas, denominadas dólares. A partir de 1917 o Banco começou a expandir seus negócios em todo o mundo. Em 1947 o BankBoston chegou ao Brasil. Atualmente está presente em 25 países.

A primeira agência do BankBoston no Brasil foi inaugurada no Rio de Janeiro, então capital federal. No ano seguinte instalou-se em São Paulo, onde está sediada a sua administração central. É o segundo maior banco de capital estrangeiro no país, posição alcançada na metade da década de 80. Foi também o primeiro banco da América Latina a obter a certificação ISO 9002.

O BankBoston sempre foi identificado por ser um banco voltado para um público diferenciado, atendendo principalmente clientes corporativos. Sua atuação também o caracteriza como um banco de investimento, proporcionando assessoria a empresas no aporte de recursos por meio da emissão de ações, debêntures e *commercial papers*, além de assessoria financeira em processos de compra ou de venda de empresas, em processos de reestruturação financeira, e em processos de privatização. Atualmente, além dos clientes corporativos assumiu também uma orientação mais voltada ao varejo, dispondo de agências distribuídas nas principais cidades brasileiras para o atendimento de pessoas físicas.

- *Boston School*

A universidade corporativa do BankBoston, inaugurada em abril de 1999, tem a intenção declarada de ser um centro de difusão do conhecimento em seu sentido mais amplo, que se estenda além dos interesses específicos da empresa e que atenda além dos empregados, seus familiares, clientes e fornecedores do banco.

Organizacionalmente a *Boston School* está diretamente atrelada à Fundação BankBoston, tendo surgido a partir de uma iniciativa da área de Recursos Humanos do Banco.

A estrutura de aprendizagem da *Boston School* se divide em três modalidades: i) programas estruturados, que são cursos desenvolvidos em ambiente de sala de aula de formação básica, técnica e gerencial, incluindo-se aí um curso de *Master in Business Administration* - MBA; ii) auto-desenvolvimento, que são centros avançados de auto-estudo e que contam com acervo para consulta e equipamentos multimídia; iii) conhecimento compartilhado, que se baseia na multiplicação de conhecimentos e em grupos de estudo para discussão e construção de conhecimento.

A *Boston School* conta com um local próprio para o desenvolvimento de suas atividades no centro de São Paulo, ocupando uma área de 1.157m², com capacidade de receber simultaneamente 340 pessoas. A meta a curto prazo é disponibilizar uma estação de auto-estudo em cada uma das 64 agências do

Banco. Também está prestes a ser inaugurada a *Boston School* no Rio de Janeiro.

Em seu primeiro ano de funcionamento a *Boston School* ofereceu um total de 334 programas, contando com a participação de 4.792 empregados e 99 familiares.

Atualmente o *Boston School* conta com uma estrutura física na qual convivem até 340 pessoas, de diferentes idades, perfis e formação educacional e cultural, e que funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e também aos sábados.

5.2.2.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados junto às universidades corporativas instaladas no Brasil segue o mesmo padrão adotados na análise dos dados das universidades corporativas americanas, ou seja, segue a ordem do roteiro das entrevistas, objetivando categorizar as respostas fornecidas pelos entrevistados. As respostas categorizadas estão representadas graficamente por quadros, ilustrando a discussão.

No que compete as **razões para a criação e implementação da universidade corporativa** (QUADRO M) as quatro universidades corporativas entrevistadas declararam, de uma forma ou de outra, que se viram impelidas nessa direção como decorrência da necessidade de qualificar seus recursos humanos, objetivando a sustentação competitiva de seus negócios. As universidades corporativas da Datasul e da Visa destacaram sua condição como resultante de uma evolução diferenciada de suas respectivas áreas de treinamento.

A *Universidade Datasul* ressaltou ainda a importância da questão do conhecimento na área de atuação da empresa: “como trabalhamos com tecnologia, a matéria-prima para o desenvolvimento do nosso produto é o conhecimento”.

A *Motorola University* incluiu o treinamento a clientes e fornecedores, ou parceiros de negócio como são denominados pela empresa, nas razões para a criação e implementação da universidade corporativa.

A *Boston School*, por sua vez, ao discorrer a respeito da universidade corporativa como uma estratégia de ação de desenvolvimento da empresa, destacou a necessidade de mudar a cultura relativa ao processo educacional, que no brasileiro, segundo o entrevistado, está arraigada na suficiência da graduação.

QUADRO M
RAZÕES PARA A CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
PROMOÇÃO DE HABILIDADES EM SEUS RECURSOS HUMANOS	X	X	X	X
EVOLUÇÃO DIFERENCIADA DA ÁREA DE TREINAMENTO	x		x	

Fonte: Entrevistas

Quanto à existência de uma **tentativa prévia de encontrar soluções educacionais para a empresa junto às instituições de ensino superior**, (QUADRO N) a *Boston School* fez essa tentativa, que porém não vingou. A *Universidade Datasul* também tentou, porém foram programas genéricos de educação executiva que não tiveram continuidade. A *Visa Training* e a *Motorola University* não tentaram previamente encontrar soluções educacionais para a empresa junto às instituições de ensino superior, entretanto, a universidade corporativa da Motorola declarou sempre observar o que existe disponível no mercado.

A *Boston School* estabeleceu um contato prévio com duas renomadas instituições de ensino superior e declarou ter se deparado com a lentidão do trabalho no seio dessas instituições: em ambas o horizonte de tempo para a implementação das atividades exigia uma carência de um e meio a dois anos. “Faltava entrega. Isso nos levou a sair e criar pernas próprias”, declarou o entrevistado. A constatação desse fato levou três meses, e no final de oito meses a *Boston School* estava em atividade.

A *Universidade Datasul* declarou ter procurado algo voltado para a educação de executivos junto à Fundação Getúlio Vargas e à Fundação Dom Cabral, porém foram programas isolados que não tiveram continuidade em nenhuma das instituições. O entrevistado ressaltou que os programas não eram voltados para o contexto e os problemas específicos da empresa.

A *Visa Training* não tentou previamente encontrar soluções educacionais junto às instituições de ensino superior. O argumento é que a função da universidade corporativa da Visa é complementar o ensino do ponto de vista do conhecimento técnico da área de atuação da empresa. O entrevistado declarou que mesmo os programas abrangentes são focados no negócio da empresa. As razões para a inexistência de busca prévia de soluções se resume em uma declaração do entrevistado: “não procuramos as instituições de ensino superior porque não temos a intenção de fornecer programas cujo conhecimento está nas universidades. Na verdade o conhecimento está conosco e nós queremos trabalhar o conhecimento específico da área – dos negócios Visa”.

A *Motorola University* esclareceu que não houve uma tentativa prévia de encontrar soluções educacionais junto às instituições de ensino superior que eliminasse a necessidade de criar uma universidade corporativa, mas que estão sempre sendo observadas as oportunidades que o mercado oferece, especialmente aquelas provenientes de instituições de ensino superior. Segundo o entrevistado, é difícil encontrar uma instituição de ensino superior que seja plenamente capaz de atender a diversidade das necessidades da empresa, que conta com mais de três mil cursos existentes e prontos para serem oferecidos em sua universidade corporativa, de áreas de conhecimento bastante diversificadas, envolvendo áreas técnicas, gerenciais e tecnológicas.

QUADRO N

TENTATIVA PRÉVIA DE ENCONTRAR SOLUÇÕES EDUCACIONAIS JUNTO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
SIM	x			X
NÃO		x	X	

Fonte: Entrevistas

Com relação ao **funcionamento das atividades** (QUADRO O), os programas educacionais organizados pela *Universidade Datasul* são definidos a partir de atividades de diagnóstico elaboradas por um comitê composto pelos membros da área em questão, além de membros da universidade corporativa. Os programas são estruturados sob a forma de *roadmaps* que devem ser seguidos de modo a cumprir “trilhas de treinamento” e, eventualmente, certificação. No caso da *Motorola University* e da *Visa Training*, ambas têm a maioria dos seus programas definidos pelas suas matrizes, sofrendo uma adequação e adaptação às necessidades locais do país. Existem também programas desenvolvidos pelas filiais aqui no Brasil para atendimento de necessidades locais, embora sejam em menor número. Na *Boston School* os programas são definidos a partir da identificação de necessidades pela área de desenvolvimento vinculada à área de recursos humanos, e também a partir de iniciativas institucionais, além de iniciativas da própria universidade corporativa, pois são oferecidos vários outros programas que não apenas aqueles voltados para as áreas específicas de negócio.

No que compete às instalações, as quatro universidades corporativas investigadas, com exceção da *Visa Training* contam com instalações físicas próprias. A *Universidade Datasul* conta com instalações próprias localizadas em Joinville – SC, além das instalações físicas de seus parceiros com sedes em outros estados. A *Motorola University* dispõe de instalações físicas próprias localizadas em Jaguariúna – SP, assim como a *Boston School*, cuja universidade corporativa localiza-se no centro da cidade de São Paulo, contando ainda com uma filial no Rio de Janeiro, embora mais modesta. Eventualmente, a *Boston School* vale-se da locação de hotéis quando a capacidade física de seus espaços próprios se esgota. Contrastando com as demais universidades corporativas, a *Visa Training* não conta com espaço físico próprio valendo-se sempre da locação de espaço físico em hotéis e similares.

Quanto às tecnologias utilizadas, as quatro universidades corporativas valem-se prioritariamente de atividades presenciais em sala de aula. A *Universidade Datasul* conjuga o uso da sala de aula com práticas de

treinamento à distância: *Computer Based Training* – CBT, CD-Rom e *Internet*. A *Motorola University* combina com recursos de *Internet* e vídeo-conferência, tendo o entrevistado declarado que o uso dos recursos de ensino à distância deverá ser ampliado, pois trata-se de uma prioridade daquela universidade corporativa. A *Visa Training* recentemente iniciou um programa com uso de CD-Rom, enquanto que a *Boston School* vale-se de recursos multimídia. Quaisquer que sejam as tecnologias à distância utilizadas, é importante notar que todas valem-se de algum tipo dessas tecnologias em combinação com atividades presenciais em sala de aula.

Indiferente ao fato de que cada universidade corporativa atribui uma denominação específica para seus professores, encontrou-se, a grosso modo, duas composições diferentes entre as quatro universidades corporativas investigadas. A *Universidade Datasul* e a *Visa Training* valem-se principalmente de pessoal interno para ministrar seus cursos, e a *Motorola University* e a *Boston School* valem-se prioritariamente de profissionais do mercado.

De maneira detalhada, a *Universidade Datasul* vale-se principalmente de pessoal interno quando se trata de serviços educacionais voltados para produtos Datasul, e vale-se de um *mix* de consultores, especialistas, professores e pessoal interno, quando se trata da prestação de serviços educacionais voltados para um “negócio”. A *Visa Training* também vale-se principalmente de pessoal interno para ministrar seus cursos, porém dispõe de alguns programas que são dados em parcerias com consultores, sempre complementados por alguém da Visa.

Para ministrar seus cursos, o entrevistado da *Motorola University* declarou que “são buscados profissionais de mercado com experiência na área, bem como com conhecimento teórico, e que preferencialmente tenham algum vínculo com universidade, sejam professores e tenham didática de ensino”. Para a *Motorola University* a questão da titulação não é importante “ela vem à reboque”, é a experiência da pessoa que é priorizada. A *Boston School* segue essa mesma linha, mesclando com a atuação do pessoal interno do banco em alguns momentos do curso, visando ilustrar como acontece na

prática. O entrevistado da *Boston School* ressaltou que a questão da titulação adquire importância no contexto do curso de MBA que está sendo desenvolvido pela universidade corporativa e que está buscando acreditação por um órgão competente americano.

Quanto à posição da universidade corporativa no organograma da empresa a qual está vinculada, identificou-se uma variação significativa, em termos administrativos, entre as quatro universidades corporativas estudadas. Todas porém descreveram uma relação relativamente próxima com a área de recursos humanos. A *Universidade Datasul* se caracteriza como órgão de *staff* ou assessoria, sendo ressaltado pelo entrevistado que essa posição é contrastante com a área de recursos humanos que está vinculada à diretoria administrativa-financeira. A *Motorola University* constitui uma área independente que se une à área de recursos humanos para fins de prestação de contas. Porém, como o próprio entrevistado declarou, embora administrativamente separadas, existe um relacionamento óbvio entre a área responsável por educação e treinamento e a área de recursos humanos. A *Visa Training* iniciou como uma área à parte, e acabou absorvendo a área de recursos humanos. A *Boston School* faz parte da Fundação BankBoston, porém mantém uma ligação estreita com a área de recursos humanos vinculada ao BankBoston.

QUADRO O

FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS	- definidos pelos responsáveis pelas áreas sob orientação da universidade corporativa - <i>roadmaps</i> de treinamento e certificação	- definidos, em sua maioria, pela matriz, sendo apenas traduzidos e adaptados	- definidos, em sua maioria, pelas demais regiões mundiais, passando por uma adequação da diretoria brasileira	- definidos pela área de desenvolvimento (RH) - definidos institucionalmente - definidos pela própria universidade corporativa
INSTALAÇÕES	- espaço físico próprio (Joinville) - espaço físico dos parceiros (vários estados)	- espaço físico próprio (Jaguariúna)	- locação de espaço físico em hotéis e similares	- espaço físico próprio (São Paulo e Rio de Janeiro) - locação de espaço físico em hotéis *
TECNOLOGIAS UTILIZADAS	- sala de aula - CBT, CD-ROM, Internet	- sala de aula - Internet, vídeo-conferência	- sala de aula - CD-Rom (iniciando)	- sala de aula - multimídia
PROFESSORES	- pessoal interno (produtos Datasul) - consultores, especialistas, professores, pessoal interno ("negócio")	- profissionais do mercado, com conhecimento teórico e, de preferência, com vínculo universitário *	- pessoal interno - consultores *	- profissionais do mercado - professores universitários - pessoal interno *
LOCUS ORGANIZACIONAL	- órgão de <i>staff</i>	- área independente, que se une à área de RH apenas para fins de prestação de contas	- iniciou como área à parte - posteriormente absorveu a área de RH	- pertence a outra pessoa jurídica, porém está ligada a área de RH

Fonte: Entrevistas

* em ordem decrescente de utilização

Com relação ao **financiamento do projeto da universidade corporativa** (QUADRO P), as quatro universidades corporativas pesquisadas foram integralmente financiadas pelas empresas às quais estavam atreladas na época da implementação de suas atividades. A Datasul e a Visa financiaram de maneira direta o projeto da *Universidade Datasul* e da *Visa Training*, respectivamente. A Motorola também financiou a *Motorola University* porém adotou uma sistemática na qual rateou os custos fixos entre as várias unidades de negócio, e repassou também a estas unidades os custos variáveis, conforme a participação de seus empregados. Igualmente a *Boston School* foi financiada de maneira integral pela empresa, que doou à Fundação BankBoston o necessário para que se iniciasse o projeto.

Atualmente a *Universidade Datasul* e a *Visa Training* são financiadas principalmente por seus clientes mediante cobrança pelos serviços educacionais prestados, sendo complementadas financeiramente pelas empresas às quais estão atreladas. A *Boston School* permanece sendo principalmente financiada pela empresa, porém recebe complementação financeira de seus empregados e familiares que pagam até 50% pelos serviços educacionais prestados, sendo que o preço desses é praticamente equivalente aos custos. Recentemente a *Boston School* passou a atender clientes para os quais ficou estabelecida uma cobrança de forma a cobrir os custos, porém tal valor, em experiências recentes e isoladas, foi repassado à unidade de negócio a qual pertence a pessoa de relacionamento do banco que solicitou essa prática em virtude da construção de um relacionamento com esses clientes. A *Motorola University* rateia o total de custos fixos e variáveis entre todas as unidades de negócio de maneira equânime, pois a sistemática anterior gerava, segundo o entrevistado, um trabalho interno que não se justificava, podendo ser eliminado. Além da sustentação financeira interna, a *Motorola University* cobra pelos serviços prestados a seus clientes e fornecedores, mas com o objetivo tão somente de recuperar os custos. Essa cobrança pode ser direta ou indireta, sendo nesse caso, realizada por meio da unidade de negócio. É o relacionamento, construído ou que se quer construir, dessas unidades de negócio com esses clientes ou fornecedores que determina a decisão de cobrança ou não. Questionado a respeito de montantes percentuais advindos das cobranças de clientes e fornecedores, o entrevistado declarou se tratar de uma parcela bastante pequena.

Em termos de perspectiva futura a *Universidade Datasul* pretende atingir a auto-sustentabilidade, ou seja, não mais receber complemento financeiro da Datasul. Tal objetivo considera um horizonte de curtíssimo prazo – até o final do ano de 2000. Já as universidades corporativas da Motorola, Visa e BankBoston, pretendem manter a composição atual de financiamento, porém aumentando a carteira de clientes no caso da *Boston School*, e de clientes e fornecedores no caso da *Motorola University*, sendo que a primeira visualiza um prazo de no mínimo cinco anos para que tal se efetive. O entrevistado da

Boston School declarou ainda, que está em discussão a perspectiva da Fundação BankBoston, a qual pertence a *Boston School*, de se tornar rentável com vistas ao reinvestimento.

Nenhuma das universidades corporativas representam uma fonte de recursos financeiros para as empresas as quais estão atreladas. O entrevistado da *Universidade Datasul* declarou que atualmente está-se concentrado, tão somente, em buscar a auto-sustentabilidade, que em última instância constitui uma etapa prévia. A *Motorola University* declarou que não existe esse interesse, mas ressaltou que existem correntes dentro da organização que defendem essa perspectiva. Adicionalmente o entrevistado da *Motorola University* declarou acreditar que nessa estratégia estaria embutido o risco da prestação de serviços educacionais interna ficar em segundo plano. Da mesma forma a *Visa Training* não considera a possibilidade de as universidades corporativas representarem uma fonte de recursos financeiros para as empresas às quais estão atreladas, tendo declarado que todo o dinheiro gerado pela universidade corporativa é reinvestido na mesma. A *Boston School* por sua vez, foi definitiva ao informar que não existe, e tampouco virá a existir, esse interesse na universidade corporativa como uma fonte de recursos financeiros para a empresa.

Quanto à detenção de personalidade jurídica própria, apenas a *Boston School* é diferenciada pois está vinculada à Fundação BankBoston que constitui outra personalidade jurídica, independente da empresa – BankBoston. As demais universidades corporativas não possuem personalidade jurídica própria. Entretanto o entrevistado da *Motorola University* ressaltou que apesar não possuir personalidade jurídica própria, a universidade corporativa da Motorola conta com marca própria e logomarca específica.

Quanto à avaliação do retorno sobre o investimento, nenhuma das quatro universidades corporativas calcula formalmente essa taxa. A Datasul dispõe de uma metodologia elaborada pela própria empresa que é oferecida aos seus clientes de forma a avaliar o retorno sobre o investimento após a adoção de um sistema integrado de gestão da Datasul em suas empresas. A mesma metodologia será aplicada na *Universidade Datasul*, porém ainda está

em processo de desenvolvimento. A *Motorola University* não calcula o retorno sobre o investimento, mas o entrevistado declarou que há uma tendência nessa linha pois várias universidades corporativas da Motorola em outras regiões estão procedendo essa avaliação. A *Visa Training* não calcula formalmente o retorno sobre o investimento mas avalia que o investimento feito pela empresa foi em parte recuperado. A Visa também considera o valor agregado em termos de reforço da marca, fidelização à marca e aumento do número de cartões de crédito em relação à concorrência, além do aumento da produtividade e rentabilidade dos bancos que representam a bandeira Visa. A *Boston School* também não calcula o retorno sobre o investimento, embora o entrevistado tenha ressaltado que procede-se alguma avaliação quando se trata de um produto e/ou projeto institucional do BankBoston.

QUADRO P

FINANCIAMENTO DO PROJETO DA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
ÉPOCA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO	- financiado pela empresa	- financiado pela empresa (CF= rateados entre as unidades de negócio, CV= conforme participação)	- financiado pela empresa	- financiado pela empresa que fez uma doação à Fundação BankBoston
TEMPO PRESENTE	- financiado pelos clientes - complementado por financiamento da empresa	- financiado pela empresa com custos totais rateados entre as unidades de negócio - financiado pelos clientes	- financiado pelos clientes - complementado por financiamento da empresa	- financiado pela empresa - complementado por financiamento de empregados e familiares
PERSPECTIVA FUTURA	- auto-sustentabilidade	- financiado pela empresa - eventualmente aumentar a participação de clientes e fornecedores	- permanecer com a composição de financiamento atual	- aumentar a oferta para clientes no longo prazo (5 anos) - tornar-se rentável (em discussão)
FONTE DE RECURSOS FINANCEIROS PARA A EMPRESA	- não há esse indicativo	- não, mas há uma corrente que defende essa perspectiva	- não, o dinheiro gerado é reinvestido na universidade corporativa	- não
PERSONALIDADE JURÍDICA INDEPENDENTE	- não	- não	- não	- sim
AValiação DO RETORNO SOBRE O INVESTIMENTO	- não calculam, mas pretendem fazê-lo (está sendo desenvolvida uma metodologia)	- não calculam, mas há uma tendência em fazê-lo em breve	- não calculam formalmente, mas avaliam a recuperação de parte do investimento, bem como o valor agregado	- não calculam, apenas é feita uma avaliação de produtos e/ou projetos institucionais

Fonte: Entrevistas

Em relação à **quem freqüenta a universidade corporativa** (QUADRO Q), as quatro universidades corporativas são freqüentadas pelo “público interno”. No caso das universidades corporativas da Datasul e da Motorola são atendidos com igual grau de prioridade o “público externo restrito”, composto por clientes e fornecedores. Diferentemente, a universidade corporativa da Visa atende prioritariamente seus clientes. A *Boston School* iniciou recentemente, e de maneira não premeditada, o atendimento a clientes do BankBoston. Com relação ao “público externo ampliado”, a *Universidade Datasul* se destaca por estender seus serviços educacionais a outras empresas e interessados em geral por intermédio de suas parcerias com instituições de ensino superior. Já a universidade corporativa da Motorola pratica a extensão de sua prestação de serviços educacionais a outras empresas, porém de maneira acanhada e passiva, consideração que se aplica ao tempo presente. A universidade corporativa da Visa se encaixa no mesmo perfil, porém além de estender seus serviços a outras empresas, também o faz para o público interessado em geral. Vale ressaltar que a *Boston School* adicionalmente estende grande parte de seus cursos aos familiares de seus empregados justificando que isso melhora as condições de empregabilidade daqueles, trazendo tranqüilidade ao empregado. Tal extensão aos familiares dos empregados implica o entendimento desse segmento como pertencente à categoria “público externo ampliado”.

O público-alvo no início da *Universidade Datasul* era composto de empregados. A transição para o atendimento externo foi bastante rápida, passando a atender também clientes, que são as empresas que compram os *softwares* da Datasul, e franqueados, que são as unidades de distribuição espalhadas no país e as unidades de desenvolvimento que têm contratos de franquia firmados com a Datasul. Também são atendidas outras empresas que tenham interesse em fazer os cursos, embora alguns programas tenham restrições. Em um futuro próximo a *Universidade Datasul* pretende ampliar o atendimento a clientes e franqueados e disponibilizar alguns cursos diretamente para a comunidade interessada em geral, como por exemplo, um curso sobre visão sistêmica de empresa, enfocando os vários departamentos e

processos pertinentes a cada um destes departamentos. Esse interesse no oferecimento de cursos para o público interessado em geral é motivado pela constatação de que existe uma necessidade de qualificação de pessoal, pois o mercado é demandante de profissionais com tais conhecimentos. Não se pode deixar de observar que, paralelamente à demanda do mercado, há uma intenção declarada da universidade corporativa da Datasul se tornar auto-sustentável considerando-se um horizonte de curtíssimo prazo, conforme já foi destacado anteriormente.

A definição do público-alvo da *Motorola University* seguiu um processo semelhante ao da *Universidade Datasul*. A prioridade inicial foi o atendimento dos empregados, passando rapidamente ao atendimento de clientes e fornecedores. Segundo o entrevistado a transição rápida se deveu ao mimetismo, uma vez que a *Motorola University* no Brasil seguiu os passos da *Motorola University* dos Estados Unidos.

Além de empregados, clientes e fornecedores, a universidade corporativa da Motorola atende também outras empresas. Nesse quesito a *Motorola University* também se vale da mesma prática adotada pela matriz nos Estados Unidos, prestando serviços educacionais a outras empresas, porém lá existe um setor na micro-estrutura da universidade corporativa, que embora pequeno, se volta proativamente para a conquista e o suporte a esse público. A *Motorola University* no Brasil não conta com um setor semelhante, tendo adotado, até o presente, uma postura mais passiva no que compete ao atendimento a outras empresas. Cabe ressaltar que embora não haja estímulo nesse sentido, também não há uma ordem contrária inibindo a ação.

Segundo o entrevistado, a *Motorola University* tem sido solicitada por várias empresas para fins de prestação de serviços educacionais. Nesses casos os cursos oferecidos são diferenciados, ou seja, não são compartilhados com esse público específico, os cursos ofertados aos empregados, fornecedores e/ou clientes. Questionado a respeito da freqüência dessas iniciativas, o entrevistado declarou que não têm sido freqüentes por conta dos recursos, que são priorizados para os cursos voltados para o “público interno” e o “público externo restrito”.

Em termos de perspectivas futuras o entrevistado declarou que eventualmente estar-se-á buscando ampliar o atendimento a clientes e fornecedores.

Quanto à definição do público-alvo, a *Visa Training* orienta seus serviços educacionais principalmente para seus clientes, que são os bancos associados à bandeira Visa. Também são atendidos empregados, além de outras empresas prestadoras de serviço na área e interessados em geral. A prioridade no preenchimento das vagas é dada nessa mesma ordem: clientes, empregados, outras empresas prestadoras de serviço na área, e público interessado em geral. Este último apresenta um percentual de participação bastante reduzido e consiste basicamente em estudantes que desejam aumentar a sua empregabilidade ampliando sua capacidade de inserção em um mercado específico. O entrevistado declarou adicionalmente que, se por um lado, é pouco significativo o número de interessados em geral que busca a *Visa Training* para freqüentar os cursos, por outro, não existe nenhuma ação de divulgação desses cursos, com exceção do *site* na *Internet*. Não há nenhuma alteração prevista da composição do público-alvo atendido pela universidade corporativa.

O principal público-alvo da *Boston School* é composto por empregados e familiares. Recentemente a universidade corporativa do BankBoston passou a atender clientes, porém ainda em fase de teste. Foram atendidas duas grandes empresas multinacionais. Um curso foi na área financeira e o outro na área de atendimento e imagem pessoal. Em ambos o interesse foi despertado pelos próprios clientes que, em contato com a pessoa de relacionamento do banco, solicitaram os cursos. Há interesse em aumentar o atendimento a clientes, porém a previsão considera um horizonte de longo prazo, aproximadamente 5 anos. O entrevistado declarou que apenas após consolidado o atendimento a empregados e familiares é que se vai partir para outras frentes, considerando o interesse da Fundação BankBoston se tornar rentável objetivando o reinvestimento.

Quanto à divulgação dos serviços educacionais pela *Universidade Datasul*, atualmente, segundo o entrevistado, essa divulgação não é

significativa. São usadas como mídia a *Internet* e o correio eletrônico. Há também algumas atividades de relações públicas que consistem basicamente na participação em eventos. Futuramente a universidade corporativa da Datasul pretende contar com uma brochura objetivando uma melhor veiculação da informação a respeito dos programas educacionais.

Os serviços educacionais da *Motorola University* são divulgados, basicamente, por meio de correio eletrônico e quadros de aviso, tanto para empregados, como para clientes e fornecedores. O entrevistado citou que, adicionalmente, são realizadas atividades de relações públicas. O uso de uma mídia básica foi justificado pelo entrevistado como reflexo da adoção de uma filosofia menos agressiva junto a esse público. De acordo com o entrevistado a *Motorola University* não tem como estratégia “bombardear os parceiros dizendo temos isso e aquilo, venha fazer conosco”.

Ainda com relação à divulgação dos serviços educacionais, a *Visa Training* além da *Internet* onde é disponibilizada a agenda dos cursos, adota uma linha de divulgação de marketing alinhada com a estratégia orçamentária dos bancos. No mês de novembro é divulgado uma brochura com o calendário anual para o ano seguinte, de forma que os bancos incluam em seus orçamentos tais despesas. Depois são enviadas, com dois meses de antecedência, brochuras mensais com enfoque específico sobre cada um dos cursos contendo informações mais detalhadas sobre esses. Tais brochuras são enviadas como mala direta para todo o *mailing* cadastrado.

A *Boston School* vale-se preponderantemente da *Intranet*, quadros de aviso e cartazes, porém em pesquisa realizada recentemente, a universidade corporativa descobriu que as pessoas não têm o hábito de consultarem diariamente a *Intranet*. Diante disso, passou-se a utilizar também o correio eletrônico para veicular informações a respeito dos cursos.

Todas as universidades corporativas investigadas declararam que a avaliação geral foi bastante positiva. No caso da *Universidade Datasul* houve uma grande receptividade tanto do público interno como do público externo, sendo que desse último as expectativas foram superadas.

No caso da *Motorola University*, o entrevistado declarou receber inúmeros *feedback* internos que sinalizam que os esforços têm surtido efeito: “as pessoas têm mudado depois de passarem por certos cursos que incentivam certas mudanças, e a demanda aumenta decorrente disso”. Por essa razão a universidade corporativa da Motorola tem aumentado o leque e a frequência dos cursos. Segundo o entrevistado, no início das atividades havia meia dúzia de cursos, e na época da entrevista, tendo transcorrido três anos, havia mais de uma centena, com tendência a aumentar. Em termos de avaliação externa, o entrevistado declarou que, se comparada com os demais competidores, a *Motorola University* representa um diferencial competitivo ao disponibilizar uma série de serviços educacionais para os seus parceiros de negócio.

No caso da *Visa Training* o entrevistado declarou que os empregados avaliam as ações educacionais positivamente, pois na medida em que os clientes desses empregados – os bancos – dispõem de mais e melhores informações, menores são os problemas gerados internamente. O entrevistado também ressaltou que um reflexo indubitável da avaliação positiva pode ser verificado uma vez que cada indivíduo frequenta em média três à quatro cursos, não cursando outros mais, em função de restrições financeiras.

No caso da *Boston School* o entrevistado destacou como resultado o fato do BankBoston ter recebido uma nota superior ao ano anterior, atribuída pelo guia “As Melhores Empresas para Você Trabalhar” da Revista Exame, após meros três meses de implantação da universidade corporativa. O entrevistado ainda destacou que a *Boston School* atua como um diferencial de retenção, sendo utilizada por vários empregados como argumento para permanência na empresa, ao traçarem uma análise comparativa com outras instituições do mesmo setor. Questionado a respeito da avaliação por parte dos clientes que assistiram alguns cursos na universidade corporativa, o entrevistado afirmou ter recebido uma carta de um desses clientes acusando que foi extremamente positiva a experiência, porém ressaltou ser difícil quantificar esse tipo de avaliação, embora considere a prática um valor

agregado, pois o principal concorrente do BankBoston não oferece essa prestação de serviço.

QUADRO Q
QUEM FREQUENTA A UNIVERSIDADE CORPORATIVA

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
PÚBLICO INTERNO: EMPREGADOS	X	X	X	X
PÚBLICO EXTERNO RESTRITO: FORNECEDORES, CLIENTES, FRANQUEADOS	X	X	X	x
PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO: OUTRAS EMPRESAS, INTERESSADOS EM GERAL	X	x	x	x (familiares)
DEFINIÇÃO DO PÚBLICO ALVO	- inicialmente funcionários - atualmente atende também clientes e franqueados - perspectiva futura: ampliar o atendimento a clientes e franqueados; atender interessados em geral	- inicialmente funcionários - rapidamente passou a atender também fornecedores e clientes - eventualmente atende outras empresas - perspectiva futura: eventualmente ampliar o atendimento a clientes e fornecedores	- desde o início é voltada principalmente para clientes - atende também empregados - eventualmente atende ao "público externo ampliado" (empresas e interessados em geral) - perspectiva futura: não há alterações previstas	- desde o início é voltada principalmente para funcionários e familiares - iniciou recentemente o atendimento a clientes - perspectiva futura: aumentar a carteira de clientes no longo prazo
DIVULGAÇÃO DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS	- <i>Internet</i> , correio eletrônico, e algumas atividades de relações públicas - futuramente pretende fazer uma melhor veiculação da informação (brochuras)	- correio eletrônico, quadros de aviso, atividades de relações públicas	- <i>Internet</i> , brochuras anuais e mensais, mala-direta	- <i>Intranet</i> , quadros de aviso, cartazes, correio eletrônico
AValiação GERAL	- positiva	- positiva	- positiva	- positiva

Fonte: Entrevistas

Quanto às **parcerias com outras instituições de ensino superior** (QUADRO R), a *Universidade Datasul* contabiliza algumas parcerias, assim como a *Motorola University* e a *Boston School*, em contraste com a *Visa Training* que não dispõe de nenhuma.

A *Universidade Datasul* conta com uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina oferecendo um curso superior seqüencial, que é uma modalidade de curso superior, distinta da graduação, lançada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O curso é voltado para a formação de profissionais em *Enterprise Resource Planning* – ERP.

Há também uma parceria estabelecida entre a *Universidade Datasul* e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, para a oferta conjunta de um programa do tipo *Master in Business Administration* – MBA. O curso é voltado para quem já atua na área de sistemas integrados de gestão.

A *Universidade Datasul* conta também com uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, porém voltada ao desenvolvimento e utilização do ferramental de ensino à distância.

Há ainda uma parceria com a Universidade de Joinville – Univille, que consiste na utilização dos produtos Datasul como ferramenta didática para os cursos de Ciências Contábeis e Administração de Empresas.

A *Motorola University* conta com uma parceria com a Fundação Vanzolini vinculada ao corpo docente da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – USP. Essa parceria está baseada basicamente na ação de ministrar cursos pela Fundação Vanzolini para a *Motorola University*, mas conforme ressaltou o entrevistado, não se trata da mera contratação de professores, há um relacionamento entre as pessoas jurídicas. Cabe ressaltar, entretanto, que a Fundação Vanzolini não se confunde com a instituição de ensino à qual está atrelada. Nesse particular o entrevistado destacou que “foi mais fácil trabalhar com a Vanzolini”, argumentando que as instituições de ensino superior estão presas aos seus processos e procedimentos e possuem alguns objetivos que não casam com as necessidades das empresas. A *Motorola University* conta ainda com uma parceria com a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, embora o entrevistado não tenha conferido destaque a essa parceria.

A *Visa Training* declarou não ter interesse em estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, argumentando que o conhecimento específico

objetivado não está presente nessas instituições. Segundo o entrevistado, é a empresa, no caso a Visa, que detém esse conhecimento específico.

A *Boston School* conta com parcerias em cursos na área de marketing com a Universidade de São Paulo – USP, por intermédio da Fundação Instituto de Administração – FIA, que são ofertados pela *Boston School*. O entrevistado citou ainda um projeto em parceria com a Escola Politécnica também da USP, e outro com o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais – IBMEC. Também foram citadas pelo entrevistado parcerias com instituições de ensino superior americanas como *Harvard*, *Columbia*, *New York University*, *Kellogg Graduate School of Management* da *Northwestern University*. Tais parcerias, porém, podem ser caracterizadas como “frouxamente articuladas” uma vez que consistem em eventos pontuais e de curtíssima duração. Um exemplo disso é a acolhida pela *Boston School* de um grupo de alunos e professores da *Kellogg* em visita de estudos ao Brasil, que ministraram um seminário para alunos da universidade corporativa em troca de uma palestra sobre o panorama financeiro do país.

Quanto à iniciativa para o estabelecimento das parcerias, no caso da Datasul e da UDESC foi de ambas simultaneamente, enquanto nos casos da UERJ e da UFSC foi das instituições de ensino. No caso da Motorola, a iniciativa foi mútua e ocorreu durante uma visita de um grupo da *Motorola University* à Escola Politécnica da USP, que aproveitou o ensejo para propor uma aproximação efetiva. No caso da *Boston School* e da FIA/USP a iniciativa foi da universidade corporativa. O entrevistado fez questão de destacar que a universidade corporativa foi procurada por aproximadamente três outras instituições de ensino superior, classificadas pelo entrevistado como de “segunda linha”, para trabalharem em algum projeto educacional conjunto, mas não houve interesse por parte da universidade corporativa.

QUADRO R
PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
EXISTÊNCIA DE PARCERIAS	- sim	- sim	- não	- sim
INICIATIVA PARA O ESTABELECIMENTO DA PARCERIA	- de ambas simultaneamente, no caso da UDESC - da instituição de ensino, no caso da UERJ e da UFSC	- de ambas simultaneamente, no caso da Fundação Vanzolini		- da universidade corporativa

Fonte: Entrevistas

Para analisar as **características das parcerias** (QUADRO S) foram considerados vários aspectos. Quanto aos tópicos considerados pela universidade corporativa, no caso da parceria da *Universidade Datasul* com a UDESC para a oferta do curso seqüencial intitulado “Consultor de ERP”, a universidade corporativa considerou algumas questões, interrelacionadas entre si, que impulsionaram o estabelecimento da parceria. Uma dessas questões foi o fato de não existir no mercado educacional um curso de formação em ERP. Outra questão foi o interesse em capacitar pessoas nessa área pois a Datasul enfrentava o problema de não ter profissionais qualificados para atuar em seus negócios. Uma outra questão, bastante expressiva, foi o fato de haver uma demanda reprimida no mercado, dado que uma série de empresas vinha implantando sistemas integrados de gestão e enfrentando dificuldades em encontrar profissionais qualificados que, por sua vez, tinham interesse em se qualificar porém não sabiam como efetivar a aprendizagem. Segundo o entrevistado, a demanda reprimida ficou evidente ao se lançar o curso, tendo sido preenchidas imediatamente três turmas de 45 alunos, quando a previsão inicial era de uma turma apenas. Diante do inesperado, as instituições parceiras decidiram por iniciar a primeira turma no primeiro semestre de 2000, e a segunda turma no segundo semestre do mesmo ano. O entrevistado declarou que ainda não estava definido se a terceira turma iniciaria também no segundo semestre de 2000, ou se seria adiada para o primeiro semestre de 2001.

Além dessas questões, também foram consideradas pela *Universidade Datasul* o fato da UDESC contar com uma estrutura adequada para apoiar as atividades de ensino e de possuir um *campus* em Joinville, cidade onde está sediada a Datasul. Também o fato de o coordenador do curso possuir conhecimento e experiência na área foi um fator considerado pela *Universidade Datasul*.

No caso da parceria da *Motorola University* com a Fundação Vanzolini para a oferta de um curso voltado à introdução de um processo na área da tecnologia da informação denominado *Capability Maturity Model – CMM*, desenvolvido pelo *Software Engineering Institute - SEI*, foi considerado pela universidade corporativa as competências de domínio dessa tecnologia pela instituição parceira que, além do treinamento, também atua como consultora na introdução e implementação do processo na Motorola.

No caso da parceria da *Boston School* com a FIA/USP foram observadas pela universidade corporativa algumas questões, tais como as competências reunidas pela instituição de ensino superior, além da facilidade de contato com os professores e a experiência didática dos docentes.

Quanto aos tópicos considerados de interesse pela instituição de ensino, as três universidades corporativas citaram em primeiro plano o interesse na aproximação com a realidade organizacional das empresas. O entrevistado da *Universidade Datasul* também citou o interesse financeiro, pois o curso foi desenvolvido e é ofertado por uma fundação ligada à UDESC – *campus* de Joinville, formada por professores da instituição.

Referente a esse mesmo quesito, o entrevistado da *Motorola University* acrescentou que o interesse na aproximação com a realidade organizacional das empresas contribui para a capacitação dos professores envolvidos, em termos de aumento do rol de habilidades relativas à flexibilidade e adaptação às necessidades empresariais, o que em última instância, é repassado também aos alunos da instituição de ensino onde atua esse corpo docente.

Ainda quanto aos tópicos considerados pela instituição de ensino superior, o entrevistado da *Boston School* também apontou o interesse em

trabalhar com educação sob um conceito diferenciado, no âmbito da universidade corporativa.

Interessante observar que apesar de a *Motorola University* e a *Boston School* terem estabelecido parcerias com a Fundação Vanzolini e a Fundação Instituto de Administração – FIA, respectivamente, nenhum dos dois entrevistados citou o interesse financeiro como um elemento motivador para o estabelecimento das parcerias, fator apontado pelo entrevistado da *Universidade Datasul*.

Em termos da modalidade de parceria estabelecida, as três universidades corporativas – *Universidade Datasul*, *Motorola University* e *Boston School* – são multiparceiras, ou seja, possuem parcerias com mais de uma instituição de ensino superior.

A parceria mais relevante da *Universidade Datasul* é difícil de ser determinada, pois há duas parcerias de destaque, a parceria com a UDESC e a parceria com a UERJ. Entretanto, mesmo sabendo que a *Universidade Datasul* é responsável por ministrar alguns módulos no programa, a parceria com a UERJ é recente tendo iniciado uma semana antes da realização da entrevista com um dos responsáveis pela universidade corporativa, não havendo condições suficientes para avaliação. Diante dessa questão optou-se por descrever as características da parceria com a UDESC, que foi efetivada no início do ano 2000.

Quanto às características específicas da parceria da *Universidade Datasul* com a UDESC, é importante destacar que houve um *design* conjunto do programa, das ementas e dos conteúdos abordados, sendo que a contribuição da UDESC tornou-se mais marcante na parte conceitual, enquanto que a contribuição da universidade corporativa foi mais relevante na parte prática, relativa às necessidades do ambiente de negócio. O corpo docente responsável pelo curso é formado por uma combinação de professores da instituição de ensino e da universidade corporativa. As aulas teórico-conceituais ficaram ao encargo dos professores da instituição de ensino, e as aulas práticas ao encargo dos professores da universidade corporativa, intitulados por esta de “multiplicadores”, e que acumulam essa função, além da

função profissional específica de uma das áreas da Datasul. As aulas práticas obrigaram a universidade corporativa a montar um laboratório com equipamentos Datasul na instituição de ensino, local onde é ministrado o curso.

A parceria mais relevante da *Motorola University* é a estabelecida com a Fundação Vanzolini. Embora constitua a parceria mais relevante da *Motorola University*, ao se comparar esta parceria com aquelas estabelecidas pela *Universidade Datasul*, ficam evidentes os diferenciais de estruturação e propósitos. O curso resultante da parceria da Motorola com a Vanzolini é um curso que poderia ser caracterizado como de educação continuada, que é menos estruturado, enquanto que da Datasul é um curso seqüencial no caso da parceria com a UDESC, e um curso do tipo MBA no caso da parceria com a UERJ, ambos os cursos fortemente estruturados. Não obstante, o curso da *Motorola University* em parceria com a Fundação Vanzolini é restrito ao “público interno” – os empregados da Motorola, além de ser de curtíssima duração; enquanto que da *Universidade Datasul* e suas principais parceiras – UDESC e UERJ, são abertos ao “público externo ampliado”, e tem duração de dois anos e um ano, respectivamente.

Questionado se o curso ministrado em parceria se configurava em alguma modalidade específica, como especialização, por exemplo, ou era adotado algum sistema de contabilização de créditos, o entrevistado da *Motorola University* respondeu negativamente, porém declarou que a tendência é se alcançar algum desses objetivos futuramente. O entrevistado declarou ter “o sonho” de um dia dispor de um currículo formado por cursos internos que possam valer créditos em uma instituição de ensino superior como parte de um programa de pós-graduação. Segundo o entrevistado, a tendência é se trabalhar nessa direção, de modo a fazer “algo mais consistente”. Adicionalmente o entrevistado declarou que, embora existam projetos que estão iniciando como cursos isolados, a intenção futura é centralizar toda a estrutura curricular concernente a tal área de conhecimento, em um centro de competência de uma instituição de ensino. Um exemplo disso é o programa denominado “Black Belt”, voltado para a área de qualidade, e que consiste em

6 ou 7 cursos que conjugam treinamento em sala de aula e desenvolvimento de um projeto em um local de trabalho.

Fazendo-se referência às características específicas da parceria da *Motorola University* com a Fundação Vanzolini é necessário destacar que o *design* do programa e conteúdos abordados são definidos conjuntamente de modo a adaptar o conteúdo do curso às necessidades da Motorola. Outro detalhe a se ressaltar é que são utilizadas as instalações da universidade corporativa – o *campus* em Jaguariúna.

A parceria mais relevante da *Boston School* é a estabelecida com a FIA/USP, e as considerações feitas à parceria mais relevante da *Motorola University* também se aplicam no caso da *Boston School*: trata-se de um curso caracterizado como de educação continuada e voltado para o “público interno” – os empregados do BankBoston.

Com relação as características específicas da parceria entre *Boston School* e FIA/USP, pode-se citar o *design* conjunto do programa e dos conteúdos abordados. O curso foi proposto pela universidade corporativa que orientou em linhas gerais seu interesse para um curso de marketing com ênfase em produto. Segundo o entrevistado, o enfoque de marketing para instituições bancárias tem costumeiramente um enfoque em mídia, por isso o interesse em desenvolver um curso específico voltado às necessidades do banco. Outra característica é que o curso é ministrado nas dependências da universidade corporativa.

O percentual aproximado de participação das parcerias no total dos serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas é variável. No caso da *Universidade Datasul* este percentual gira, segundo o entrevistado, em torno de 20% ou menos. No caso da *Motorola University* o percentual não atinge 10% do total, e no caso da *Boston School* varia entre 10% e 15%.

A *Universidade Datasul*, apesar de ter recentemente estabelecido parcerias, não tendo ainda, inclusive, condições de avaliar a parceria com a UERJ, declarou ter interesse na renovação dessas parcerias. O entrevistado declarou também que após o lançamento da parceria com a UDESC, a universidade corporativa foi procurada por diversas instituições de ensino

superior que se interessaram em conhecer a parceria e reproduzi-la no âmbito de suas instituições. A posição adotada pela *Universidade Datasul* foi a de aguardar até a total estruturação do programa em parceria com a UDESC, de forma a ter melhores condições para iniciar o processo decisório relativo ao estabelecimento de novas parcerias.

Além de julgar baixo o número de parcerias estabelecidas atualmente com instituições de ensino superior, o entrevistado da *Motorola University* declarou que existe uma tendência de aumentar o número de parcerias, bem como há, seguramente, interesse em renovar aquelas já existentes. O entrevistado também fez questão de frisar que não existe nenhum impedimento que obstrua esse direcionamento.

A *Boston School* busca combinar conhecimentos práticos e aspectos didáticos. Segundo o entrevistado, esses últimos estão concentrados na academia e por este motivo a universidade corporativa tem interesse em renovar parcerias com instituições de ensino superior. Por outro lado ficou claro no depoimento do entrevistado que o estabelecimento e renovação dessas parcerias atende a um processo de seleção entre várias instituições de ensino superior.

QUADRO S
CARACTERÍSTICAS DA PARCERIA

	DATASUL	MOTOROLA	BANKBOSTON
TÓPICOS CONSIDERADOS PELA UNIVERSIDADE CORPORATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - inexistência de oferta de um curso semelhante - interesse em capacitar pessoas nessa área - necessidade do mercado - estrutura e localização da instituição de ensino - coordenador do curso com conhecimento e experiência no assunto 	<ul style="list-style-type: none"> - uso das competências da instituição de ensino, concernente ao domínio de uma determinada tecnologia 	<ul style="list-style-type: none"> - competências reunidas pelas instituições de ensino superior - facilidade de contato com professores - experiência didática dos docentes
TÓPICOS CONSIDERADOS DE INTERESSE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - interesse na aproximação com a realidade organizacional - aumento da arrecadação de recursos financeiros 	<ul style="list-style-type: none"> - interesse na aproximação com a realidade organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> - interesse na aproximação com a realidade organizacional - interesse em trabalhar com educação sob um conceito diferenciado, no contexto da universidade corporativa
MODALIDADE DE PARCERIA ESTABELECIDADA	<ul style="list-style-type: none"> - multiparceiros 	<ul style="list-style-type: none"> - multiparceiros 	<ul style="list-style-type: none"> - multiparceiros
CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DA PARCERIA MAIS RELEVANTE	<ul style="list-style-type: none"> - <i>design</i> conjunto do programa e conteúdos - corpo docente da instituição de ensino e da universidade corporativa - uso das instalações da instituição de ensino - montagem de um laboratório com equipamentos Datasul na instituição de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>design</i> conjunto do programa e conteúdos de modo a adaptá-los às necessidades da empresa - uso das instalações da universidade corporativa 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>design</i> conjunto do programa e conteúdos - uso das instalações da universidade corporativa
PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO DAS PARCERIA (APROXIMADO)	<ul style="list-style-type: none"> - 20% aproximadamente, ou menos 	<ul style="list-style-type: none"> - não atinge 10% 	<ul style="list-style-type: none"> - de 10% a 15%
INTERESSE NA RENOVAÇÃO DAS PARCERIAS	<ul style="list-style-type: none"> - sim 	<ul style="list-style-type: none"> - sim 	<ul style="list-style-type: none"> - sim

Fonte: Entrevistas

Quanto à **orientação para o “público externo ampliado”** (QUADRO T), a *Universidade Datasul* e a *Visa Training* atendem outras empresas e o público interessado em geral. A *Motorola University* está disponível apenas para o atendimento a outras empresas, e a *Boston School* se diferencia ao atender os familiares de seus empregados.

O “público externo ampliado” atendido pela *Universidade Datasul* é composto por outras empresas, que podem freqüentar os cursos, havendo

porém, restrição em alguns programas. O público interessado em geral é atendido, pelo menos até meados do ano 2000, por intermédio das parcerias com instituições de ensino superior, havendo entretanto, conforme foi detalhado anteriormente no tópico a respeito de “quem frequenta a universidade corporativa”, o interesse em atender esse público diretamente, já estando em fase de homologação, na época da realização da entrevista, um curso básico voltado para o atendimento desse público específico.

O “público externo ampliado” da *Visa Training* é composto por outras empresas prestadoras de serviços na área e pelo público interessado em geral. O acesso aos programas educacionais da Visa para esse público é livre, porém está condicionado à existência de vagas, pois a prioridade no atendimento é dada aos clientes, que são os bancos, e aos empregados. A orientação para o atendimento do “público externo ampliado” é, no caso de outras empresas, devida ao interesse em formar pessoas ligadas aos meios eletrônicos da marca, como por exemplo, a empresa fornecedora do cartão plástico com meio magnético. No caso do público interessado em geral, a orientação para esse público é motivada pela intenção de atender aqueles que desejam desenvolver habilidades e competências que potencializem sua inserção nesse mercado de trabalho específico.

O “público externo ampliado” da *Motorola University* é composto por outras empresas interessadas nos cursos ofertados pela universidade corporativa. O atendimento desse público não conta, na realidade, com uma orientação declarada nesse sentido por parte da universidade corporativa. Segundo o entrevistado são várias as empresas que têm procurado a *Motorola University* com esse intuito, porém nenhum curso tinha se efetivado até a realização da entrevista, não por desinteresse da universidade corporativa em atendê-las, mas por questões de continuidade do processo de negociação por parte das próprias empresas.

O “público externo ampliado” atendido pela *Boston School* consiste nos familiares dos empregados, sugerindo a inserção de um segmento diferente na categoria tipológica proposta – “público externo ampliado” – que apenas previa outras empresas e/ou o público interessado em geral. Nesse particular cabe

ressaltar que se desconhece outras universidades corporativas que estendam a prestação de serviços educacionais aos familiares dos empregados, e que portanto tal constatação não implica a reformulação da categorização proposta. A orientação para o atendimento a esse público específico é decorrente do interesse de melhorar a empregabilidade, e conseqüentemente tornar o mercado de trabalho mais competitivo e melhor.

Quanto ao interesse na expansão do atendimento do “público externo ampliado”, o entrevistado da *Universidade Datasul* declarou existir “um interesse grande” nessa expansão. Tal declaração agrega-se aos depoimentos prévios relatados anteriormente na discussão de outros aspectos, tais como o interesse da universidade corporativa em se tornar auto-sustentável e o desenvolvimento de cursos orientados para o público interessado em geral, que seriam implementados em breve. O entrevistado da *Visa Training*, por sua vez, declarou que não há nenhuma divulgação nesse sentido de forma a promover a expansão da procura, nem orientação em fazê-la futuramente, o que evidencia um desinteresse na expansão do atendimento desse público.

Já o entrevistado da *Motorola University* declarou que não há interesse na expansão do atendimento do “público externo ampliado” no curto prazo, embora haja interesse no médio e longo prazos, em ampliar, ou pelo menos, responder às demandas. Por outro lado, o entrevistado afirmou que tem sido pauta de discussões, a oferta de seminários, pagos ou não, nas áreas de telecomunicações, liderança, entre outras, abertos ao público interessado em geral. Embora o entrevistado tenha feito questão de ressaltar que se tratariam de seminários e não de cursos, tais atividades seriam ofertadas pela universidade corporativa da Motorola, e poderiam ser caracterizados como cursos de extensão.

A *Boston School* evidenciou interesse na expansão do atendimento do “público externo ampliado”, representado por familiares dos empregados, ao declarar que ainda no ano de 2000 estaria acessível também aos pais de empregados e não apenas aos cônjuges e filhos, como estava definido anteriormente.

Questionado se a abertura para o público externo está calcada no interesse em uma fonte alternativa de captação de recursos financeiros, o entrevistado da *Visa Training* foi negativo em sua resposta. Em contrapartida, o entrevistado da *Universidade Datasul* declarou que existe interesse financeiro, ainda que não seja explícito. Segundo a percepção do entrevistado, há um *feeling* nas discussões atuais que conduz a esse entendimento. Em um momento anterior da entrevista, ao discorrer a respeito das características das parcerias, o entrevistado declarou que no ato de estabelecimento das mesmas “não havia intenção financeira, mas pode ser que isso gere expectativa ou venha a gerar, pois há uma procura imensa”. No caso da *Motorola University* o atendimento ao “público externo ampliado” não configura uma fonte alternativa de captação de recursos financeiros na época em que foi realizada a entrevista. No caso da *Boston School* a extensão aos familiares não é motivada pelo interesse em uma fonte alternativa de captação de recursos financeiros, embora indiretamente isso ocorra, pois é cobrada dos familiares uma taxa de 50% do valor dos cursos, que por sua vez é apurada tão somente com base nos custos.

QUADRO T
ORIENTAÇÃO PARA O “PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO”

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
DESCRIMINAÇÃO E ACESSIBILIDADE DO “PÚBLICO EXTERNO AMPLIADO”	- outras empresas - público interessado em geral	- outras empresas	- outras empresas - público interessado em geral	- familiares dos empregados
FATORES QUE MOTIVARAM ESSA ORIENTAÇÃO	- interesse/procura significativa desse público	- não há orientação declarada para o atendimento desse público; são as empresas que procuram a universidade corporativa	- formação de pessoas ligadas aos meios eletrônicos da marca - facilitar o ingresso de pessoas nesse mercado de trabalho específico	- melhorar a empregabilidade, e consequentemente o mercado de trabalho
INTERESSE NA EXPANSÃO DO ATENDIMENTO DESSE PÚBLICO	- sim	- não no curto prazo, mas há interesse no médio e longo prazos, em ampliar ou, pelo menos, responder as demandas	- não	- sim
FONTE ALTERNATIVA DE CAPTAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS	- sim, apesar de não estar claro	- não se configura no momento presente	- não	- não diretamente

Fonte: Entrevistas

Quanto ao interesse na **capacidade de outorga de diplomas** (QUADRO U), a *Boston School* se sobressai na expectativa de obter tal capacidade, enquanto que as outras universidades corporativas praticam tão somente a certificação. No tocante à capacidade de outorga de diplomas por meio de parcerias com instituições de ensino superior, a *Motorola University* se destaca por visualizar essa possibilidade no futuro. Cabe destacar que a *Universidade Datasul*, pelo fato de já contar com parcerias com instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores e de pós-graduação, bastando apenas uma definição contratual para obter a capacidade de outorga de diplomas, acaba por não obter o natural destaque, em função de não estar ciente dessa possibilidade.

A *Universidade Datasul* declarou que não tem interesse em buscar o reconhecimento de cursos de maneira independente junto aos órgãos competentes. O entrevistado afirmou julgar a parceria algo bastante interessante, que agrega valor para ambas as partes. Ficou evidente na entrevista, inclusive, que havia um desconhecimento a respeito da inclusão ou não, do nome da *Universidade Datasul* no diploma que será conferido aos alunos na conclusão do curso seqüencial realizado em parceria com a UDESC, assim como no diploma conferido pela UERJ. Tal desconhecimento denotou o desinteresse na capacidade de outorga de diplomas, até mesmo por meio de parceria com instituições de ensino superior que possuem a prerrogativa de possibilitar a chancela conjunta. A discussão no decorrer da entrevista, entretanto, gerou no entrevistado um interesse em discutir tal possibilidade junto às instituições de ensino superior parceiras.

Por outro lado, existe na *Universidade Datasul* um movimento claro e contínuo em direção à certificação. Os produtos passaram, recentemente, a serem certificados, o que segundo as expectativas do entrevistado, vai fazer com que o comportamento da demanda aumente significativamente. A ação de certificar, segundo o entrevistado, é muito comum na área de tecnologia, citando as experiências da Microsoft e da Oracle, pois existem condições objetivas de mensurar o conhecimento técnico que o indivíduo possui. Porém,

o entrevistado declarou que para uma série de *roadmaps* ou trilhas de conhecimento há potencialidade de vir a ter também certificações.

Apesar das declarações feitas pelo entrevistado, há um movimento em direção à certificação que não pode, de maneira alguma, ser desprezado. Constatou-se que a *Universidade Datasul* assumiu um posicionamento independente nessa direção, ainda que não determinante.

O entrevistado da *Motorola University* declarou que não há interesse da universidade corporativa na outorga de diploma de maneira independente, argumentando que não se trata da área de negócio da empresa. O entrevistado fez menção à legislação de ensino superior brasileira que dificulta essa prática, e afirmou que se tal vier a ocorrer, será por meio de parceria com uma, ou várias, instituições de ensino superior. Por outro lado, a *Motorola University* emite um certificado para os concluintes dos cursos da universidade corporativa. Adicionalmente o entrevistado declarou que não tem condições de avaliar se o mercado reconhece tal certificado como um fator de diferenciação.

A *Visa Training*, por sua vez, teme perseguir a capacidade de conferir diplomas por julgar que a consecução de tal objetivo é muito complicada. O entrevistado declarou que parcerias com instituições de ensino superior provavelmente tornariam possível a outorga de diplomas, mas ponderou que o custo elevado dessas parcerias não teria como ser repassado para os clientes – os bancos membros do sistema Visa, que não estão interessados em agregar valor individualmente, mas sim, interessados em agregar valor para a instituição. A afirmação do entrevistado a respeito dos custos foi embasada em um estudo feito na *Visa Training* da Colômbia que planejou a adoção do modelo de parceria com instituições de ensino superior, e que acabou se provando inviável em função dos custos elevados.

Diante desse contexto o entrevistado declarou que prefere a opção de certificação dos cursos, que pode ser feita de maneira independente. Porém, declarou que toda essa discussão referente a avaliação dos pontos positivos e negativos referentes à outorga de diplomas, certificação e parcerias, será retomada com a transição da *Visa Training* para a *Universidade Visa dos Meios de Pagamento*, que deve ocorrer no primeiro semestre de 2001.

A *Boston School* iniciou, no contexto da universidade corporativa, um *Master in Business Administration* – MBA oferecido internamente. O entrevistado declarou que buscou estabelecer algumas parcerias para a consecução do mesmo programa, porém mais uma vez percebeu que iria demorar, então decidiu iniciar de maneira independente. Foi contratado um acadêmico com experiência no mercado que gerencia o curso na condição de consultor externo para efetivar o projeto.

De acordo com o entrevistado, os MBAs ofertados por instituições de ensino superior brasileiras ou estrangeiras, voltados à área bancária, têm uma tendência a estimular o atendimento de pessoas jurídicas – clientes corporativos, empresas de grande porte, o que se torna muitas vezes um problema para o BankBoston, dado que esse empregado não tem interesse em trabalhar com produtos para pessoa física ou “de consumo” como nomeia o entrevistado, e que constitui uma das áreas de interesse atual do banco. Uma outra questão refere-se ao fato de que é uma necessidade alocar pessoas com perfil agradável para lidarem com o público, e que muitas vezes essas pessoas não dispõem dos conhecimentos necessários para prestar um serviço adequado. Como essas questões precisavam ser equacionadas e não havia cursos no mercado com a ênfase pretendida, a *Boston School* lançou seu próprio curso de MBA, uma iniciativa própria, sem mimetismo da matriz americana.

O curso que conta com 26 alunos foi idealizado no formato de módulos: três comuns e um de especialização. Embora o curso tenha sido criado para o desenvolvimento de habilidades e competências na área de produtos para pessoa física ou “de consumo”, acabou-se criando outras duas áreas de especialização: finanças e formação de executivos. Todos os módulos de especialização pretendem ser realizados no exterior em convênio com diferentes universidades americanas.

A *Boston School* está buscando acreditação junto a *The International Association for Management Education* – AACSB, antiga *American Assembly of Collegiate Schools of Business* – AACSB, o mesmo órgão de acreditação

americano que a *Arthur D. Little School of Management* buscou para o mesmo fim, e que desistiu após se deparar com uma série de exigências.

O entrevistado destacou que a busca da acreditação para o curso de MBA é motivada por se tratar de um nível educacional elevado voltado para profissionais seniores. Para os demais cursos oferecidos pela *Boston School* não há interesse em buscar acreditação, certificação ou capacidade de outorga de diplomas, considerando-se as condições atuais caracterizadas, principalmente, por níveis de prestação de serviços educacionais básicos. Isso só se justificaria, segundo o entrevistado, em um segundo momento, quando se começasse a trabalhar com níveis mais diferenciados – como é o caso do curso de MBA.

É pertinente ressaltar que a *Boston School* caso não consiga obter a acreditação pela AACSB, pode optar por um caminho diferente, estabelecendo uma parceria com alguma instituição de ensino superior que goze de autonomia, para cancelar o diploma pretendido, na modalidade de especialização ou mestrado profissionalizante, por exemplo. Por outro lado, no momento da realização da entrevista o entrevistado demonstrou não ter conhecimento desse meandro.

Apenas após discutida essa questão é que o entrevistado declarou que, no caso dos demais cursos oferecidos pela *Boston School* evoluírem e se consolidarem poderiam ser gerados cursos mais estruturados, como a modalidade de especialização *lato sensu*, e então a universidade corporativa poderia pensar em parcerias com instituições de ensino superior para viabilizar os cursos, e conseqüentemente, a outorga posterior de certificados e diplomas.

QUADRO U

INTERESSE NA CAPACIDADE DE OUTORGA DE DIPLOMAS

	DATASUL	MOTOROLA	VISA	BANKBOSTON
DE MANEIRA INDEPENDENTE	X	x	x	X
POR MEIO DE PARCERIA COM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	X	X		

Fonte: Entrevistas

Quanto à opinião a respeito da **configuração de um cenário marcado por situações de concorrência ou possibilidades de cooperação** (QUADRO V) a *Universidade Datasul* visualiza uma situação de concorrência entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, embora pratique ações que sinalizam o contrário. A *Motorola University* não consegue enxergar situações de competição, visualizando possibilidades de cooperação, ou no máximo, a coexistência de ambas em um mesmo ambiente. A *Visa Training*, de uma certa forma, também visualiza a coexistência de ambas, porém declarou que as universidades corporativas tomaram para si uma parcela do mercado que poderia ter sido atendida pelas instituições de ensino superior tradicionais, no âmbito da pós-graduação. A *Boston School* não visualiza concorrência no nível da graduação, mas visualiza a coexistência de ambas no nível da pós-graduação, especialmente em educação continuada ou educação executiva.

O entrevistado da *Universidade Datasul* acredita que universidades corporativas consolidadas representam uma situação de competição potencial no contexto do ensino superior. O entrevistado é de opinião, porém, que o resultado dessa situação de concorrência é benéfico, devendo as instituições de ensino superior tradicionais canalizarem sua atenção para os aspectos positivos que dela decorrem. De acordo com o entrevistado um dos aspectos positivos das universidades corporativas é o fato de estarem próximas da realidade organizacional. Com essa declaração o entrevistado deu a entender que essa característica deve ser objetivada pelas instituições de ensino superior tradicionais. O entrevistado contemporizou que, apesar de próximos da realidade organizacional, os serviços educacionais prestados pelas universidades corporativas estão mais restritos aos objetivos corporativos.

Não se pode deixar de mencionar que, embora a *Universidade Datasul* visualize um cenário de competição entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, paralelamente conta com diversas parcerias com instituições de ensino superior tradicionais – que representam, potencialmente, um cenário de cooperação.

No depoimento do entrevistado da *Motorola University* referente a configuração de um cenário marcado por situações de concorrência ou

possibilidades de cooperação, foram identificados dois momentos distintos, que porém não se opõem. Em um primeiro momento o entrevistado julga que a universidade corporativa vai atuar contribuindo para uma aproximação maior entre empresas e instituições de ensino superior. O entrevistado não consegue visualizar uma situação de competição entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, ao contrário, crê na tendência de fazer uso cada vez maior do conhecimento presente nas instituições de ensino superior. Tais declarações do entrevistado acusam um cenário marcado por possibilidades de cooperação.

Em um segundo momento, ao discorrer a respeito sobre os cursos ofertados pela universidade corporativa – restritos principalmente à área de negócio da empresa, o entrevistado declara que as instituições de ensino superior estão explorando igualmente esse segmento. Apesar disso, segundo o entrevistado os serviços educacionais prestados por ambas têm vantagens: aqueles ofertados por instituições de ensino superior são mais genéricos contando com participantes de outras empresas, e aqueles ofertados por universidades corporativas são direcionado para problemas específicos, obtendo-se uma sinergia do grupo. Segundo o entrevistado não há conflito nessa relação, devendo ambas existirem, pois apesar do conteúdo ser similar, os objetivos são diferentes. Nesse segundo momento do depoimento fica evidente a visualização, por parte do entrevistado da *Motorola University*, da coexistência não competitiva de universidades corporativas e instituições de ensino superior em um mesmo contexto, afastando definitivamente a hipótese de uma possível situação de concorrência.

O entrevistado da *Visa Training* não visualiza uma situação de competição no âmbito da graduação, argumentando que a graduação é uma formação básica necessária a todos. Porém ao se referir à pós-graduação, o entrevistado teceu uma crítica comparativa entre a aprendizagem resultante dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior tradicionais e os cursos oferecidos pelas universidades corporativas. Segundo o entrevistado, os cursos de pós-graduação oferecidos nas instituições de ensino superior tradicionais pecam por não assumirem a responsabilidade do conhecimento e

por não conjugarem os conteúdos ministrados e a realidade profissional prática. Já as universidades corporativas primam pela responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e estão orientadas prioritariamente para a prática profissional.

Apesar da crítica ao ensino ministrado nas instituições de ensino superior tradicionais em comparação com o ensino ministrado pelas universidades corporativas, o entrevistado concluiu que as últimas não irão tomar o lugar das primeiras. Porém, as instituições de ensino superior tradicionais poderiam ter abarcado a necessidade das empresas, declarou o entrevistado, sugerindo que as instituições de ensino superior perderam, ou deixaram de ganhar, um *market share* significativo. O entrevistado encerrou seu depoimento afirmando não saber se está se configurando uma situação de concorrência ou não, mas crê que as universidades corporativas estão preenchendo uma lacuna deixada pelas instituições de ensino superior no âmbito da pós-graduação.

A *Boston School* julga que jamais vai competir com uma instituição de ensino superior tradicional, especialmente no âmbito da graduação, argumentando que esse não é o foco do seu negócio. Mas acredita que há espaço para as duas atuarem – instituições de ensino superior tradicionais e universidades corporativas, principalmente no âmbito da pós-graduação, mais precisamente em educação continuada ou educação executiva, oferecendo com mais agilidade a prestação de serviços educacionais na área foco de negócio em que opera o BankBoston.

Adicionalmente o entrevistado declarou estar oferecendo o curso de MBA – que se caracteriza como um curso de pós-graduação, porque foi buscar no mercado um produto que atendesse às suas expectativas e não encontrou, decidindo por lançar um curso próprio. O depoimento do entrevistado sugeriu que a oferta do curso de MBA, estruturado e de prazo mais longo, foi pontual, não tendo a pretensão de se tornar uma prática.

QUADRO V
UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: CONCORRÊNCIA OU
COOPERAÇÃO COM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

	DATASUL		MOTOROLA		VISA		BANKBOSTON	
SITUAÇÕES DE CONCORRÊNCIA	X				x		x	
POSSIBILIDADES DE COOPERAÇÃO	x		X					
PREDOMINÂNCIA DE RESPOSTAS (SPHINX)	CONCORRÊNCIA	COOPERAÇÃO	CONCORRÊNCIA	COOPERAÇÃO	CONCORRÊNCIA	COOPERAÇÃO	CONCORRÊNCIA	COOPERAÇÃO
	X			X	X		X	

Fonte: Entrevistas

5.2.3 AMOSTRA DE ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS E REPRESENTANTES DE ÁREAS DE CONHECIMENTO DESTACADAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Os dados coletados e analisados até esta etapa do estudo referem-se à posição e opinião das universidades corporativas, americanas e brasileiras, acerca de sua inserção no contexto do ensino superior. Entretanto, se revela fundamental para a complementação desse estudo, a coleta de dados junto às instituições de ensino superior, de modo a captar a opinião dessas acerca do mesmo objetivo. Nesse sentido foram realizadas entrevistas com dirigentes dos principais órgãos representativos de instituições de ensino superior brasileiras, pois tais órgãos concentram fóruns para a discussão das principais tendências, oportunidades e ameaças, que incidem sobre o contexto do ensino superior brasileiro. Além dos órgãos selecionados a seguir, há outros, porém, com menor expressividade, como: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC, e as recém-criadas: Associação Nacional dos Centros Universitários – ANACEU, Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores – ANAFI.

Além dos principais órgãos representativos, também foram entrevistados os representantes de algumas das principais instituições de ensino superior responsáveis pelas áreas de conhecimento mais visadas pelas universidades

corporativas para o estabelecimento de parcerias: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA e Escola Politécnica – Poli, ambas da Universidade de São Paulo – USP.

5.2.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS E DE ÁREAS DE CONHECIMENTO DESTACADAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

a) ABMES

- Um breve histórico e caracterização do órgão

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES tem sede em Brasília, sendo uma entidade de direito privado, sem finalidade lucrativa, com o objetivo principal de postular pelos direitos e interesses das instituições associadas, buscando permanentemente a valorização e reconhecimento das instituições de ensino superior particulares.

Criada em 1982, a ABMES conta com 294 mantenedoras associadas e 350 instituições de ensino superior mantidas. Atua nas áreas acadêmica e política, se destacando no conjunto dos órgãos representativos das instituições de ensino superior privado do país.

A ABMES participou de forma efetiva do processo de criação da nova Lei de Diretrizes e Bases e apresentou contribuições concretas ao debate de disposições contidas em decretos e medidas provisórias, contribuindo para a revogação de um decreto e inclusão de alterações importantes em uma medida provisória. Tal atuação permitiu que a ABMES conquistasse o respeito da comunidade acadêmica e dos órgãos governamentais.

A ABMES realiza também cursos, seminários e encontros de trabalho, além de editar publicações na área de gestão da educação superior.

b) CRUB

- Um breve histórico e caracterização do órgão

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB tem sede em Brasília – DF e é uma instituição de direito civil, sem fins lucrativos, criada e mantida pelas universidades brasileiras a ele filiadas, dos segmentos federal, estadual, municipal, particular e comunitário.

Desde a sua origem, em 1966, o CRUB vem se afirmando como o *locus* dos estudos e debates das grandes questões da educação superior no Brasil, além de atuar no aperfeiçoamento das lideranças universitárias, visando a consolidação do sistema de ensino superior. A efetiva autonomia universitária, entendida como imperativo constitucional, tem orientado as ações do CRUB ao longo de toda a sua existência.

O CRUB realiza anualmente duas reuniões plenárias para debate de temas fundamentais e de problemas comuns, além de encontros regionais para discussão de assuntos específicos. Promove ainda cursos, seminários e fóruns, contribuindo para o desenvolvimento técnico-administrativo das universidades brasileiras.

c) ANUP

- Um breve histórico e caracterização do órgão

A Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP tem sede em Brasília, e está organizada como uma sociedade civil, sem fins lucrativos, políticos ou religiosos, cuja finalidade é representar oficialmente as universidades particulares brasileiras e defender seus interesses.

Fundada em 1989 por dez universidades brasileiras, a ANUP conta atualmente com 46 instituições associadas. Interagindo com outras entidades representativas da iniciativa privada na área educacional e com o CRUB, a ANUP vem atuando junto aos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, objetivando a manutenção dos interesses da educação nacional e dos princípios fundamentais para a educação expressos na Constituição brasileira.

d) SEMESP

- Um breve histórico e caracterização do órgão

O Sindicato das Entidades Mantenedoras do Estado de São Paulo – SEMESP, conta com sede em São Paulo – SP, e presta assessoria nas áreas jurídica, educacional, econômica, comunicação e informática às instituições afiliadas.

Fundada em 1979 reúne 258 instituições mantenedoras. Promove cursos, seminários e eventos, inclusive de âmbito nacional, para a discussão

de tópicos de interesse das instituições mantenedoras. Publica ainda, mensalmente, a revista “Ensino Superior”.

e) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP

- Um breve histórico e caracterização da instituição

A FEA foi criada em 1946, para formar profissionais de alto nível, especializados nas áreas de Administração, Contabilidade e Economia, orientados para o desenvolvimento econômico brasileiro. Paralelamente, a FEA tem realizado estudos e pesquisas relativas a esses ramos de conhecimento, além da prestação de serviços à comunidade, por meio da colaboração com empresas privadas e órgãos públicos. A FEA promove também intenso intercâmbio técnico, científico e cultural com inúmeros centros de estudos do país e do exterior.

f) Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – Poli/USP

- Um breve histórico e caracterização da instituição

Em fevereiro de 1894 foi criada a Escola Polytechnica, instituição ligada aos ideais de liberalismo e investimento na criação da indústria. Em 1934, o politécnico Armando de Salles Oliveira funda a Universidade de São Paulo, o que promove mudanças na estrutura organizacional da Poli, que passa a fazer parte da USP.

A missão da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo é de preparar profissionais competentes para liderar o desenvolvimento tecnológico do Estado de São Paulo e do Brasil, proporcionando com isso a melhoria da qualidade de vida da sociedade e a preservação do meio ambiente. Essa ação tem sido viabilizada pelas atividades de ensino e promoção da pesquisa tecnológica de ponta, associados a um intercâmbio intenso com os setores produtivos.

5.2.3.2 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados segue a ordem do roteiro das entrevistas de modo a categorizar as respostas fornecidas pelos entrevistados. A discussão é

ilustrada por um quadro resumo que representa graficamente as informações categorizadas.

Questionados a respeito do **conhecimento acerca da atuação das universidades corporativas** (QUADRO X) – o que são e o que fazem, todos os entrevistados afirmaram conhecer apenas superficialmente as universidades corporativas. Um único entrevistado declarou não conhecer, apesar de já ter ouvido a expressão e ter uma vaga idéia das suas atividades. Ao longo da entrevista a declarada superficialidade de conhecimento acerca da atuação das universidades corporativas ficou evidenciada dado que as universidades corporativas eram confundidas, pela grande maioria dos entrevistados, com quaisquer departamentos de recursos humanos de quaisquer empresas, inclusive com aqueles que sequer contavam com departamentos ou atividades de treinamento e desenvolvimento diferenciados. Nesse rol foram incluídas as empresas demandantes de programas exclusivos, e/ou de cursos *in company*, ministrados por instituições de ensino superior.

É pertinente destacar que apesar de um conhecimento superficial a respeito da atuação das universidades corporativas, potencialmente esse panorama tem condições de ser mudado, visto que em um seminário de âmbito nacional, realizado em novembro de 2000, voltado às instituições de ensino superior uma das palestras proferidas versava exatamente sobre o surgimento e a atuação das universidades corporativas. Na mesma época, em uma palestra proferida por um membro do Conselho Nacional de Educação em um seminário sobre gestão de cursos de Administração, foi manifestada a necessidade de ação das instituições de ensino superior no atendimento dos interesses do setor produtivo, inibindo assim a criação de universidades corporativas. Questionado se esse tópico estava sendo discutido pelo Conselho Nacional de Educação, o palestrante respondeu que tratava-se de uma preocupação particular. Ainda que pessoal, é relevante destacar a atenção que desperta e respeitabilidade que enseja tal conteúdo, exposto por relevante figura pública.

Com relação ao **conhecimento acerca de parcerias estabelecidas entre instituições de ensino superior e universidades corporativas**

(QUADRO X), apenas um entrevistado, ou 16,65% da amostra, conhecia um exemplo real de parceria estabelecida nestes moldes. Houve também um único entrevistado que declarou não conhecer nenhuma parceria entre instituições de ensino superior e universidades corporativas. A maior parte dos respondentes, ou 66,7% da amostra, declarou conhecer o estabelecimento de tais parcerias, porém ficou evidenciado que as parcerias citadas não eram exatamente com universidades corporativas. Foram citados exemplos de iniciativas de oferta de cursos orientados para o atendimento as empresas que, porém, não contavam com universidades corporativas. Nesse rol foi incluída a criação de cursos seqüenciais e de cursos técnicos, ambos de caráter profissionalizante, orientados, em muitos casos, ao atendimento de empresas. Foi citada também, a existência de programas educacionais exclusivos para empresas, além de cursos isolados, de curta ou longa duração, pontuais ou recorrentes, ministrados pelas instituições de ensino superior. Também foi citada a iniciativa de uma empresa de educação à distância, cujos cursos oferecidos pela *Internet* são certificados pela instituição de ensino superior à qual está vinculada. Essa empresa divulga em sua página na *Internet* a oferta de cursos que estão à disposição das universidades corporativas, bem como divulga a criação e o desenvolvimento dessas, entre outros serviços.

Vale ressaltar que embora esses cursos sejam oferecidos às empresas que não contam com universidades corporativas próprias, fica evidenciado nessas ações, uma reação das instituições de ensino superior no sentido de inibir a expansão das universidades corporativas.

Questionados se havia **interesse no estabelecimento e/ou renovação de tais parcerias**, todos os entrevistados declararam haver interesse nessa direção, e argumentaram de diferentes formas sobre as **razões que motivam esse direcionamento** (QUADRO X).

O entrevistado da ABMES ressaltou a importância da consistência profissional na prestação de serviços educacionais pelas universidades corporativas como uma das razões que motivam esse direcionamento, destacando que as instituições de ensino superior não têm essa preparação. O

entrevistado citou os cursos seqüenciais como mecanismos que permitirão o avanço da educação executiva no âmbito das instituições de ensino superior.

O entrevistado do CRUB e da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA destacaram que o estabelecimento de parcerias é motivado pela possibilidade de prestação de cursos com qualidade agregada pelos profissionais das empresas. O entrevistado da FEA citou vários exemplos de empresas que reúnem competências não disponíveis nas instituições de ensino superior.

O entrevistado do SEMESP destacou que uma das razões que motivam o estabelecimento dessas parcerias é a existência de professores nas instituições de ensino superior para atender a demanda das universidades corporativas. O entrevistado da SEMESP declarou que, no plano particular da instituição de ensino superior da qual é mantenedor, tem buscado estabelecer parcerias com empresas.

O entrevistado da ANUP ressaltou aspectos positivos, tanto para as empresas quanto para as instituições de ensino superior, decorrentes do estabelecimento de parcerias: redução de custos na prestação de serviços educacionais para as primeiras, e aumento do número de alunos para as últimas. O entrevistado citou a experiência de uma instituição de ensino superior da qual é um dos mantenedores, destacando como elementos motivadores para o estabelecimento de parcerias nesse caso específico, a região pródiga em empresas de grande porte e a existência de bolsas de estudo mantidas por uma dessas empresas, no caso a Volkswagen, junto à referida instituição. Segundo o entrevistado, ambos aspectos facilitaram o entendimento entre a empresa e a instituição de ensino.

O entrevistado da Escola Politécnica – Poli fez menção à perspectiva das instituições de ensino superior e a perspectiva das universidades corporativas, ao discorrer sobre as razões que motivam esse direcionamento no estabelecimento de parcerias. Respectivamente, segundo o entrevistado, as instituições de ensino superior, algumas mais destacadamente, já realizam tais atividades de prestação de serviços educacionais, e as universidades

corporativas são atraídas por algumas áreas de competência diferenciada que estão reunidas nestas instituições.

É necessário destacar mais uma vez que nenhuma das empresas citadas pelos entrevistados como exemplos ilustrativos de tentativas de estabelecimento de parcerias possuem universidades corporativas, com exceção daquelas citadas pelo entrevistado da Poli. O que se evidencia nessa constatação é que há interesse no relacionamento com empresas, o que é louvável, porém os esforços nesse sentido não têm sido orientados especificamente com foco nas universidades corporativas.

Questionados se o **contexto atual representa uma situação marcada por possibilidades de cooperação ou de competição entre as instituições de ensino superior e as universidades corporativas** (QUADRO X), todos os entrevistados com exceção de um, representando 83,3% da amostra crêem que o contexto atual é marcado por uma situação de competição entre as instituições de ensino superior e as universidades corporativas.

O entrevistado do SEMESP declarou que esse cenário está ainda em processo de definição, mas que está se delineando uma situação de concorrência, destacando que trata-se de um mercado livre e que as universidades corporativas também estarão interessadas na captação de alunos.

O entrevistado da ANUP também considera que a situação atual é marcada pela competição e declarou que há necessidade de as instituições de ensino superior se reunirem para discutir o que pode ser feito de modo a reprimir a expansão das universidades corporativas. Nessa mesma linha, o entrevistado da ABMES ressaltou que essa situação de concorrência que se configura, representa uma oportunidade ímpar para que as instituições de ensino superior “tirem a sua máscara e passem a enfrentar o campo de trabalho das universidades corporativas com muito mais veemência”.

O entrevistado da Escola Politécnica – Poli, baseado nas experiências entre a Poli e duas universidades corporativas, à princípio julgou se tratar de um contexto exclusivamente de possibilidades de cooperação entre instituições de ensino superior e universidades corporativas. Tal opinião é fruto também de

um conhecimento superficial acerca da atuação das universidades corporativas, fato constatado no decorrer da entrevista. Em função disso foram citados pela pesquisadora vários exemplos ilustrativos de cooperação e competição entre instituições de ensino superior e universidades corporativas. Mediante essa discussão o entrevistado modificou sua opinião, concluindo se tratar de uma situação de competição de modo geral, ressaltando entretanto, que tal ainda não foi vivenciado pela Poli.

O entrevistado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA define a situação como de concorrência, declarando que “se as universidades corporativas estão surgindo, a verdade é uma só: elas não estão encontrando fora (nas instituições de ensino superior) o que estão querendo”. O entrevistado destacou ainda que, atualmente, a preocupação com o foco do negócio corrobora para esse estado das coisas, dado que muitas vezes a especificidade de um setor ou negócio não é abordada na maioria dos cursos disponibilizados pelas instituições de ensino superior. O entrevistado acrescentou que isso ocorre principalmente por falha das próprias instituições de ensino superior, que isolam-se da realidade do mercado, voltando-se exclusivamente para a sua rotina e para os louros conquistados no passado. O entrevistado declarou, de maneira enfática, que há muitos talentos nessas empresas, inclusive para ministrar cursos com mais qualidade do que os professores que estão alocados nas instituições de ensino superior, daí a necessidade dessas últimas se aproximarem das empresas, a fim de aliarem-se a elas.

É importante destacar que os entrevistados revelaram como ponto crítico o fato dessas universidades corporativas estarem expandindo, em alguns casos, a prestação de serviços educacionais ao “público externo ampliado”, embora considerem que as universidades corporativas que atendem ao “público externo restrito” e ao “público interno” também representem concorrência às instituições de ensino superior na disputa por alunos, ainda que com decrescente importância. Tal consideração vem exatamente ao encontro da teoria gerada pela *grounded theory*, que destaca como categoria

essencial, com maior potencial significante, aquela denominada “público externo ampliado”.

O entrevistado do CRUB julga que não haverá, em hipótese alguma, competição entre instituições de ensino superior e universidades corporativas. Valeu-se da citação de Peter Drucker ao argumentar que as instituições de ensino superior irão se transformar, e que essa transformação conduzirá a uma associação crescente entre instituições de ensino superior e empresas, tornando-as complementares entre si. De modo a sustentar sua opinião, o entrevistado citou um exemplo específico, argumentando que as técnicas modelacionais que permitem o entendimento do setor de varejo não estão presentes nas empresas, sendo tais competências de domínio das instituições de ensino superior.

Vale lembrar que, a referida complementaridade verificada entre instituições de ensino superior e universidades corporativas dessas empresas, evidencia, paralelamente, a coexistência em um mesmo contexto de pelo menos dois provedores distintos de serviços educacionais. Tal sinaliza uma nova opção aos clientes desses serviços, o que na maioria dos casos, é suficiente para denotar um contexto de competição.

Outra consideração que precisa ser feita refere-se à inexistência de qualquer comentário feito pelos entrevistados de órgãos representativos de instituições de ensino superior e representantes de algumas instituições de ensino superior a respeito de impactos diferenciados dessa competição em diferentes segmentos da prestação de serviços educacionais por instituições de ensino superior como é o caso da graduação e da pós-graduação, que atendem públicos diferenciados. Tal consideração foi feita pelos entrevistados das universidades corporativas, porém, surpreendentemente, não foi feita pelos representantes e responsáveis pelas instituições de ensino superior.

QUADRO X
UNIVERSIDADES CORPORATIVAS: OPINIÃO DOS ÓRGÃOS
REPRESENTATIVOS E DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

	CONHECIMENTO ACERCA DAS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS	CONHECIMENTO ACERCA DE PARCERIAS ESTABELECIDAS	INTERESSE NO ESTABELECIMENTO E/OU RENOVAÇÃO DESTAS PARCERIAS	RAZÕES QUE MOTIVAM ESSE DIRECIONAMENTO	COOPERAÇÃO OU COMPETIÇÃO
ABMES	não	não	sim	consistência profissional na prestação de serviços educacionais	competição
CRUB	superficial	sim, porém não exatamente com universidades corporativas	sim	serviços educacionais de qualidade prestados pelas empresas	cooperação
ANUP	superficial	sim, porém não exatamente com universidades corporativas	sim	redução de custos nas empresas, mais alunos nas instituições de ensino	competição
SEMESP	superficial	sim, porém não exatamente com universidades corporativas	sim	professores nas instituições de ensino para atender esta demanda	competição
FEA/USP	superficial	sim, porém não exatamente com universidades corporativas	sim	serviços educacionais de qualidade prestados pelas empresas	competição
POLI/USP	superficial	sim	sim	serviços educacionais de qualidade prestados pelas IES	cooperação/ competição

Fonte: Entrevistas

6 – CONCLUSÃO

A investigação sobre a identificação das universidades corporativas no contexto da educação superior visando, especialmente, a determinação da representação de concorrência potencial ou oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior, conduziu a algumas conclusões.

As três universidades corporativas americanas investigadas vislumbraram situações de concorrência entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, porém, restritas a algumas áreas específicas. Apenas ao considerar sua atuação específica é que uma delas não enxergou tal condição. Possibilidades de cooperação foram citadas apenas por uma universidade corporativa, embora uma segunda realize ações que evidenciam a prática de cooperação com instituições de ensino superior.

Das quatro universidades corporativas brasileiras, uma delas visualiza uma situação de concorrência, e três delas visualizam a coexistência de universidades corporativas e instituições de ensino superior no mesmo ambiente, especialmente no âmbito da pós-graduação. Apenas uma universidade corporativa investigada enxerga possibilidades de cooperação, ainda que uma segunda realize ações pautadas nessa direção.

Antes de avançar, se faz necessária a discussão do que significa a coexistência em um mesmo ambiente de universidades corporativas e instituições de ensino superior. A disputa por um mesmo mercado, ainda que marcadamente no âmbito da pós-graduação e restrita a algumas áreas específicas de conhecimento, configura concorrência, pelo menos, em termos de participação no mercado. A mesma população que antes buscava, individual ou institucionalmente, atualização profissional e especialização na sua área de atuação exclusivamente junto às instituições de ensino superior, passa a contar com uma outra possibilidade.

Sendo assim, a visualização de situações de concorrência entre universidades corporativas e instituições de ensino superior predominam nas

análises de dados realizadas, tanto no contexto americano, como no contexto brasileiro.

A mesma opinião foi predominante na análise dos dados coletados junto aos órgãos representativos e representantes de áreas de conhecimento destacadas de instituições de ensino superior. Os entrevistados igualmente visualizaram situações de concorrência entre instituições de ensino superior e universidades corporativas, sem entretanto, fazer diferença entre segmentos específicos, como a graduação e a pós-graduação. Essa não distinção é decorrente, provavelmente, do surgimento recente da figura dos cursos seqüenciais, que embora não sejam de graduação, são considerados de nível superior, e contam com orientação profissionalizante, o que torna a aproximação com a realidade das empresas, praticamente, uma exigência. Em contraste com a apuração junto às universidades corporativas, brasileiras e americanas, não foi apontado um maior nível de competição no âmbito da pós-graduação. Por outro lado, o atendimento ao público adulto foi destacado uma vez que os cursos seqüenciais atendem, preponderantemente, esse perfil.

Respondendo-se especificamente a pergunta de pesquisa: “São as universidades corporativas instituições representativas de concorrência potencial ou de oportunidades estratégicas para as instituições de ensino superior?”, pode-se afirmar que as universidades corporativas são, nas condições atuais, mais representativas de situações de concorrência. Tais situações de concorrência estão restritas a algumas áreas de conhecimento e atuação, com destaque para a pós-graduação, e outros segmentos onde concentram-se o público adulto.

Antes as instituições de ensino superior tradicionais reinavam, praticamente, de forma absoluta no mercado de educação superior. Isso não é mais verdade. Novos entrantes, como as universidades corporativas, vêm abocanhando uma parte do *market share* no que compete à prestação de serviços educacionais. Tal parcela de mercado pode ainda ser incrementada, especialmente no caso da outorga de certificados e/ou diplomas pelas universidades corporativas, em sistema de parceria com instituições de ensino superior tradicionais, ou mesmo, de forma independente.

É importante destacar que embora a inserção das universidades corporativas no contexto do ensino superior traga em seu bojo elementos significativos de competição, tal pode ser tratado estrategicamente de diferentes formas, inclusive revertendo em oportunidades para as instituições de ensino superior como é o caso da formação de parcerias que, agindo orientadas nessa direção, podem tomar a iniciativa e obter o controle de alguns elementos, além de reprimir o avanço independente dessas universidades corporativas.

Além de oportuno, se faz necessário esclarecer que a enaltecida função das instituições de ensino superior de geradoras de conhecimento por meio da prática de pesquisa, não é suficiente para arrefecer, ou mesmo negar, o grau de competição estabelecido entre instituições de ensino superior e universidades corporativas, mesmo assumindo que a maior parte das universidades corporativas não são geradoras de conhecimentos, excetuando-se aqueles específicos para o negócio da empresa.

Nesse sentido são pertinentes três observações. Em primeiro lugar, cabe lembrar que as instituições de ensino superior não são todas caracterizadas como “universidades”. Considerando-se o contexto brasileiro, conforme determina o Decreto n. 2.306 de 1997, que regulamenta a Lei n. 9.394 de 1996, mais conhecida como LDB, são consideradas instituições de ensino superior, além das “universidades”, os “centros universitários”, as “faculdades integradas”, as “faculdades” e os “institutos superiores ou escolas superiores”.

As universidades, por definição, têm que apresentar atividades consistentes em todos os elementos que compõem a tríade ensino-pesquisa-extensão. De fato as funções da universidade são bem mais amplas e não podem ser reproduzidas facilmente pelas universidades corporativas. Além do ensino, são funções da universidade a pesquisa e a extensão, dificilmente replicáveis.

O enfoque dos centros universitários é a excelência no ensino, não sendo o desenvolvimento da pesquisa, portanto, uma exigência a ser atendida. Muito menos constitui exigência, o desenvolvimento da pesquisa nas demais

instituições de ensino superior arroladas. Cabe lembrar que além da não obrigatoriedade do desenvolvimento da pesquisa, os centros universitários, conforme Decreto nº2.306 de 1997, gozam de autonomia universitária para “criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior” (ABMES, 1998) tornando-se ágeis na consecução de diferentes estratégias, sem necessitar de autorização do Ministério da Educação para tal, condição que não desfrutam as demais classes de instituições de ensino superior – faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

Sendo assim, a argumentação comparativa entre instituições de ensino superior e universidades corporativas baseada na posição inexorável das primeiras em função de sua capacidade de geração de conhecimentos em diversas áreas, fica enfraquecida, dado que a maioria dessas instituições não tem a obrigação de apresentar resultados nessa direção.

Em segundo lugar, não se trata de considerar a instituição de ensino superior em sua totalidade, mas principalmente considerar em primeiro plano os cursos de Administração e áreas como Engenharia – especialmente a de Produção e Ciências da Informação, e em menor escala, cursos em outras áreas do conhecimento. Embora seja conveniente lembrar que tais áreas são responsáveis, em um número relevante de casos, pela sustentação econômica da instituição de ensino superior como um todo.

Em terceiro lugar, os cursos de graduação não são os alvos mais prováveis de configuração de competição, embora exista a oferta de cursos em nível de graduação por universidades corporativas em parceria com instituições de ensino superior tradicionais. Tal cenário é mais provável em cursos que atendem o público adulto profissional, de aperfeiçoamento, extensão ou pós-graduação *lato sensu*.

Considerando os três aspectos discutidos, é importante ressaltar que as universidades corporativas não apresentam potencial para abalar instituições de ensino superior cuja tradição e reconhecimento estão consolidados (Moore, 1997). Além disso, conforme já foi destacado, a competição é mais factível nas áreas de Administração, Engenharia e Ciências da Informação, especialmente

em cursos de pós-graduação, além de outros segmentos dirigidos a um público adulto.

Evidentemente que grande parte das universidades públicas brasileiras, pertencem a esse rol de instituições de ensino superior cuja tradição e reconhecimento estão consolidados, não tendo portanto, as suas atividades ameaçadas. Por outro lado, convém estar ciente de que estas mesmas instituições correm o risco de deixar de ser os únicos referenciais no mercado.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As regulamentações tradicionais cada vez menos influentes e a emergência de novas forças competitivas, lideradas pela mudança das necessidades sociais, realidade econômica e tecnologia, têm conduzido a uma massiva reestruturação do setor da educação superior (Duderstadt, 1999). Fusões, aquisições, novos competidores, e novos produtos e serviços fazem parte desse cenário. Além das universidades corporativas outros provedores educacionais também se caracterizam como novas forças competitivas que atuam no setor de educação superior. É o caso, por exemplo, de provedores de educação à distância. A diversidade cada vez maior na área de educação superior evidencia que haverá muitas formas e muitos tipos de instituições servindo à sociedade.

Hamel e Prahalad (1995) em sua obra “Competindo pelo futuro” sugerem que grandes mudanças paradigmáticas em um determinado setor da economia nunca são provocadas pelos seus tradicionais líderes. Grandes mudanças são provocadas por empresas iniciantes, dispostas a correr riscos. Nessa ótica, as universidades corporativas podem ser consideradas como esses *risk takers*, e nesse contexto assumiram o papel de um novo entrante no setor do ensino superior, que junto a outros novos entrantes nesse mesmo setor, têm conduzido a uma reestruturação do setor de educação superior, o qual está se modificando profundamente de forma a atender demandas mutantes da sociedade.

Positiva ou negativa, essa reestruturação do setor de educação superior, deve ser considerada como o contexto no qual deve ser discutido o futuro das instituições de ensino superior. Na medida em que as universidades corporativas vão se consolidando e se ajustando às condições do mercado ao qual estão expostas, é importante que as instituições de ensino superior, especialmente aquelas que não desfrutam de tradição e reconhecimento da sociedade, se conscientizem a respeito desse novo entrante, repensem e

redirecionem suas atividades, características e valores, sob pena de perderem uma parcela significativa de seu *market share*.

Quanto ao estabelecimento de parcerias entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, por se tratar de um mercado complexo com grande potencial de segmentação, pode-se dizer que muitas instituições de ensino superior podem decidir por diferentes nichos nesse mercado. Nesse sentido cabe às instituições de ensino decidirem como irão atuar e se posicionar nessa arena. Cabe destacar que não se trata de mudança da missão das instituições de ensino superior tradicionais, trata-se da expansão da missão em um novo território (Journal of the American Assembly of Collegiate Schools of Business, 1997).

Não obstante, além da possibilidade de estabelecimento de parcerias entre universidades corporativas e instituições de ensino superior, toda essa efervescência no contexto do ensino superior pode representar uma oportunidade significativa para que as instituições de ensino superior repensem os produtos educacionais que vêm oferecendo, e a forma como os mesmos são disponibilizados.

O presente estudo, além de identificar as universidades corporativas como instituições predominantemente representativas de concorrência potencial para as instituições de ensino superior, produziu uma série de resultados intermediários que consistem em algumas das contribuições deste trabalho.

Uma dessas contribuições foi a proposta de uma definição para as universidades corporativas, dado que essa expressão vem sendo empregada de maneira desordenada e irresponsável.

Outra contribuição foi a proposta de uma tipologia para as universidades corporativas, que distinguiu aquelas com maior potencial de competição para as instituições de ensino superior. Nesse particular, cabe destacar a utilização da *grounded theory*, que é uma metodologia inovadora, especialmente, na área de Administração.

Porém, a principal contribuição desse trabalho consiste no alerta às instituições de ensino superior, a respeito da necessidade de adotarem uma

postura proativa nesse novo contexto do ensino superior que se descortina. Por esse motivo, essa questão ganhou maior espaço, e foi alongada nas considerações finais.

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALPERSTEDT, Cristiane. Alliances Between Corporate Universities and Higher Education Institutions: Convenient or Mandatory? In: XXXV Latin America Council of Schools of Business Administration – CLADEA, 26-29 Sept. 2000, Barcelona. **Anais...** Barcelona: CLADEA, 2000c.
- _____. Corporate Universities: A Proposal of a Typology. In: XXXIV Latin America Council of Schools of Business Administration – CLADEA, 28-30 Oct. 1999, San Juan. **Anais...** San Juan: CLADEA, 1999.
- _____. Insertion Possibilities of Corporate Universities in the Brazilian Higher Education Field: An Analysis of the Recent Legislation. In: The Business Association of Latin America Studies – BALAS, 5-8 April 2000, Caracas. **Anais...** Caracas: BALAS, 2000a.
- _____. Sistema gerencial baseado em competências: considerações a respeito de sua aplicabilidade. **Cadernos – Centro Universitário São Camilo**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 1998.
- _____. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: 24º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração – ENANPAD, 10-13 set. 2000, Florianópolis. **Anais...** [Rio de Janeiro]: ANPAD, 2000b.
- ARGYRIS, Chris (org.) **On organizational learning**. Cambridge: Blackwell, 1995. Organizational learning and management information systems.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Ensino superior: legislação atualizada. Brasília: ABMES, 1998.
- BALDRIDGE, J. Victor, CURTIS, David V., ECKER, George et al. **Policy making and effective leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

- BELL, Martin. 'Learning' and accumulation of industrial technological capacity in developing countries. In: FRANSMAN, Martin, KING, Kenneth (org.) **Technological capability in the third world**. New York: St. Martin's, 1984.
- BIRNBAUM, Robert. **How colleges work**: the cybernetics of academic organization and leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BUSINESS: leaner times for business schools. **The Economist**, v. 322, n. 7745, p. 65-66, Feb. 1992.
- CLARK, Burton R. **El sistema de educación superior**: una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen, 1983.
- COHEN, Michael D., MARCH, James G. **Leadership and ambiguity**: the American college president. New York: McGraw Hill, 1974.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1988.
- CORPORATE universities: what's in a name? **Training & Development**, v. 50, n. 8, p. 33, 1996.
- CORPORATE and campus-based B-schools take strategic approach to alliances. **Journal of the American Assembly of Collegiate Schools of Business**. Fall, 1997.
- CORPORATIONS grow their own best employees at corporate universities. **Journal of Career Planning & Employment**, v. 56, n. 2, p. 24-26, Winter, 1996.
- DRUCKER, Peter. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.
- _____. The new society of organizations. In: **On the profession of management**. Boston: Harvard Business Review Press, 1998.

- DAVIS, Stan, BOTKIN, Jim. The coming of knowledge-based business. **Harvard Business Review**, Boston, Sept./Oct., p. 165-170, 1994.
- _____. **O monstro embaixo da cama**: o modo mais eficaz das empresas venderem conhecimentos. São Paulo: Futura, 1996.
- DEY, Ian. **Grounding grounded theory**: guidelines for qualitative inquiry. San Diego: Academic Press, 1999.
- DUDERSTADT, James J. **The 21st century university**: a tale of two futures. Washington, D.C.: NACUBO Financial Executives Symposium, Feb. 1998.
- _____. New roles for the 21st-century university. **Issues in Science and Technology**, v. 16, n. 2, Winter, 1999. National Academy Press.
- EBOLI, Marisa (coord.) **Universidades corporativas**: educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Schmukler, 1999.
- ETTORRE, Barbara. Managing competitive intelligence. **Management Review**, v. 84, n. 10, p. 15-19, Oct. 1995.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- FLEURY, Afonso, FLEURY, Maria Teresa L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.
- FREITAS, Henrique M., CUNHA JÚNIOR, Marcus V., MOSCAROLA, Jean. Aplicação de sistema de software para auxílio da análise de conteúdo. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 97-109, jul./set. 1997.
- GALER, Graham, VAN DER HEIJDEN, Kees. The learning organization: how planners create organizational learning. **Marketing Intelligence & Planning**, v. 10, n. 6, 1992.
- GERBMAN, Russell V. Corporate universities can augment training programs and teach employees strategic lessons. **HR Magazine**, v. 45, n. 2, p. 101-106, Feb. 2000.

- GLASER, Barney G., STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. 10.ed. Hawthorne, N.Y.: Aldine, 1979.
- GOODE, William J., HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1979.
- GRAWITZ, Madeleine. **Méthodologie des sciences sociales**. Paris: Dalloz, 1976.
- GREENSPAN, Alan. The interaction of education and economic change. **The Region**, Minneapolis, v. 13, n. 1, p. 6-10, Mar. 1999.
- GUIDE to educational programs in noncollegiate organizations: project on noncollegiate sponsored instruction. New York: The University of the State of New York, 1976.
- HALL, Richard H. **Organizações: estrutura e processos**. 3.ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1984.
- HAMEL, Gary, PRAHALAD, C.K. **Competindo pelo futuro: estágios inovadores para obter o controle do seu setor e criar mercados de amanhã**. 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- HASSAN, Abrar, TUIJNMAN, Albert. Linking education and work. **OECD Observer**, n. 199, p. 14-18, Apr.-May 1996.
- HUSSEY, David. Executive education in the UK. **Journal of Management Development**, West Yorkshire, v. 9, n. 4, 1990.
- IVES, Blake, JARVENPAA, Sirkka L. Will the Internet revolutionize business education and research? **Sloan Management Review**, p. 33-41, Spring, 1996.
- JOHNSTONE, Sally M. Quality control in electronic delivery of higher education. **Journal of Public Service & Outreach**. v. 2, n. 3, p. 12-17, 1997.
- KAST, Ferdinand E., ROSENSWEIG, J.E. **Organização e administração: um enfoque sistêmico**. 2.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1980.

- LAABS, Jennifer J. Employees get their degrees on-site, **Personnel Journal**, Santa Monica, v. 72, n. 6, Jun. 1993.
- LE BORTEFF, G. **De la compétence**. Paris: D'Organization, 1995.
- LEARNING organisations: those who can, teach. **The Economist**, v. 337, n. 7938, p. 79-82, Oct. 1995.
- MANAGEMENT education: passport to prosperity. **The Economist**, p. 3-26, Mar. 1991.
- MARCH, James G., OLSEN, Johan S. **Ambiguity and choice in organizations**. Bergen: Universitetforlaget, 1976.
- MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.
- MARGERISON, Charles. The rise of the corporate business school. **Target Management Development Review**, v. 5, n. 6, p. 13-17, 1992.
- MASON, Jennifer. **Qualitative research**. London: Sage, 1997.
- MEISTER, Jeanne. **Corporate quality universities: lessons in building a world-class work force**. New York: McGraw-Hill, 1998.
- _____. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- MOORE, Thomas E. The corporate university: transforming management education. **Accounting Horizons**, v. 11, n. 1, p. 77-85, March, 1997.
- MOTOROLA. Motorola University. **Motorola university briefing: conhecimento correto na hora precisa**. Maio, 1999.
- NEELANKAVIL, James P. Corporate America's quest for an ideal MBA, **Journal of Management Development**, v. 13, n. 5, p. 38-52, 1994.
- NIMTZ, Lynn E., COSCARELLI, William C., BLAIR, Daniel. University-industry partnerships: meeting the challenge with a high tech partner. **SRA Journal**, v. 27, n. 2, p. 2-17, Fall 1995.

- PAYE, Jean-Claude. Strategies for a learning society. **OECD Observer**, n. 199, p. 4-5, Apr.-May 1996.
- PEAK, Martha H. Go corporate U. **Management Review**, v. 86, n. 2, p.33-37, Feb. 1997.
- PETERSON, Marvin W., DILL, David D. Understanding the competitive environment of the postsecondary knowledge industry. In: PETERSON, Marvin W., DILL, David D., METS, Lisa A. et al. **Planning and management for a changing environment: a handbook in redesigning postsecondary institutions**. San Francisco: Jossey Bass, 1997.
- PRASAD, Pushkala. Symbolic processes in the implementation of technological change: a symbolic interactionist study of work computerization. **Academy of Management Journal**, v.36, n.6, p. 1400-1429, 1993.
- PUBLIC Accounting Report, AA stays at the head of the class. Special Reprint. July 31, 1998.
- QUINN, James Brian, ANDERSON, Philip, FINKELSTEIN, Sydney. Managing professional intellect: making the most of the best. **Harvard Business Review**, Cambridge, p. 71-80, Mar./Apr., 1996.
- READY, Douglas, VICERE, Albert A., WHITE, Alan F. Executive education: can universities deliver? **Human Resource Planning**, v.16, n.4, p. 1-11, Dec. 1993.
- _____. Towards a systems approach to executive development, **Journal of Management Development**, v.13, n.5, p. 64-71, 1994.
- REINGOLD, Jennifer. Corporate America goes to school. **Business Week**, New York, Oct. 20, 1997. Industrial/technology edition.
- REINGOLD, Jennifer, SCHNEIDER, Mica, CAPELL, Kerry. Learning to lead. **Business Week**, New York, n. 3651, p. 76, Oct. 18, 1999.
- SELLTIZ, Claire, JAHODA, M., DEUTSCH, M. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

- SIMPSON, Peter, GRISONI, Louise, COX, Rodney. Relative values: qualifications programmes or non-assessed development? **Journal of Management Development**, v.13, n.5, 1994.
- STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage, 1990.
- _____. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do conhecimento: aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras**. Escola Politécnica - Universidade de São Paulo, 1999. (Tese de doutoramento).
- VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.
- VICERE, Albert A. Universities as providers of executive education, **Journal of Management Development**, v. 9, n. 4, 1990.
- VICERE, Albert A., FREEMAN, Virginia T. Executive education in major corporations: an international survey, **Journal of Management Development**, v. 9, n. 5, p. 5-16, 1990.
- VICERE, Albert A., TAYLOR, Maria W., FREEMAN, Virginia T. Executive development in major corporations: a ten year study, **Journal of Management Development**, v.13, n.1, p. 4-22, 1994.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 91).
- WEICK, Karl E. Educational organizations as loosely coupled systems, **Administrative Science Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 1-19, Mar. 1976.
- WIGGENHORN, William. Motorola U: when training becomes an education. **Harvard Business Review**, v.90, n.4, p. 71-83, July/Aug. 1990.
- YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park: Sage, 1989.

ANEXO A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

1) Caracterização da universidade corporativa

- a) Quais as razões para a criação e implementação da universidade corporativa?
- b) Houve uma tentativa prévia de encontrar soluções educacionais para a empresa junto às instituições de ensino superior? Comente sua resposta.
- c) Como está definido o funcionamento das atividades?
 - organização dos programas (área do conhecimento, objetivos, definição do conteúdo programático, público alvo, etc.);
 - instalações, tecnologias utilizadas;
 - professores (seleção, titulação, experiência profissional, etc.);
 - situação organizacional (*locus* no organograma, relação com o departamento de treinamento).
- d) Como o projeto da universidade corporativa é financiado?
 - na época da sua implementação, no tempo presente, perspectivas futuras;
 - interesse na universidade corporativa como uma fonte de recursos financeiros para a empresa;
 - situação jurídica da universidade corporativa em relação à empresa a qual está atrelada;
 - avaliação do retorno sobre o investimento.
- e) Quem frequenta a universidade corporativa?
 - empregados/ fornecedores, clientes, franqueados/ outras empresas, interessados em geral;
 - considerando-se a perspectiva temporal, como se deu a definição do público alvo, justificativa;
 - perspectivas futuras, justificativa;
 - divulgação dos serviços educacionais (interna e externamente);
 - avaliação em geral: em termos de imagem organizacional (interna e externa), satisfação dos alunos, comportamento da demanda, etc.

2) Implementação das atividades

- a) Há parcerias estabelecidas com outras instituições para a prestação dos serviços educacionais?
- b) Qual das partes tomou a iniciativa no estabelecimento desta parceria?
- c) Com relação às características da parceria:

- o que foi considerado pela universidade corporativa? Comentário a respeito dos seguintes itens: uso de espaço físico, facilidade de contratação do corpo docente especializado, validação das disciplinas cursadas, experiência didática dos docentes, possibilidades de reconhecimento dos cursos, interesse na formação de mão-de-obra especializada na comunidade, outros fatores;
 - a que se atribui o interesse das instituições de ensino superior tradicionais no estabelecimento da parceria? Comentário a respeito dos seguintes itens: aproximação com a realidade organizacional das empresas, aumento de arrecadação de recursos financeiros, aumento do potencial de capacitação de alunos, outros fatores;
 - qual(is) a(s) modalidade(s) de parceria estabelecidas?
 - () individualizada (com uma única instituição de ensino superior)
 - () multiparceiros (com mais de uma instituição de ensino superior)
 - () consórcio com outras empresas (mais de uma empresa envolvida e uma ou mais de uma instituição de ensino superior)
- d) Qual o percentual de participação das parcerias no conjunto total dos serviços prestados pela universidade corporativa?
- e) Há interesse na renovação da parceria e/ou no estabelecimento de novas parcerias?
- f) a universidade corporativa oferece serviços educacionais:
 - () a outras empresas;
 - () ao público interessado em geral
- g) A que se deve essa orientação para o público externo?
- h) É decorrente do interesse numa fonte alternativa de captação de recursos financeiros?
- i) Há interesse em expandir as atividades das universidades corporativas no que tange ao atendimento de outras empresas e público interessado em geral?
- j) Há interesse em buscar o reconhecimento de cursos, independente da parceria com instituições de ensino superior tradicionais, junto aos órgãos competentes?
- k) Esse contexto configura, segundo a sua opinião, uma situação de concorrência entre universidades corporativas e instituições de ensino superior tradicionais?

ANEXO B
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS E
REPRESENTANTES DE ÁREAS DE CONHECIMENTO DESTACADAS
DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

- a) Existe conhecimento a respeito da atuação das universidades corporativas no Brasil?
- b) Conhece alguma parceria estabelecida com essas universidades corporativas?
- c) Há interesse no estabelecimento e/ou renovação destas parcerias?
- d) Quais as razões que motivam esse direcionamento?
- e) Considerando que:
 - algumas universidades corporativas não estão restritas ao atendimento de seus empregados, estendendo os serviços educacionais prestados a fornecedores, franqueados, e principalmente a outras empresas e ao público interessado em geral;
 - algumas universidades corporativas estabeleceram parcerias com instituições de ensino superior tradicionais;

Esse contexto configura, segundo a sua opinião, uma situação de possibilidades de cooperação ou de competição entre as instituições de ensino superior tradicionais e as universidades corporativas?