



# Discurso & Sociedad

Copyright © 2021  
ISSN 1887-4606  
Vol. 15(2) 439-463  
[www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)

---

*Artículo*

---

## **Educação Corporativa: análise crítico-discursiva da literatura especializada no campo acadêmico brasileiro**

*Corporate Education: critical-discursive analysis of specialized literature in the Brazilian academic field*

*Anicleide Pereira da Silva*

Universidade Federal de Sergipe-Brasil

*Florence Cavalcanti Heber Pedreira de Freitas*

Universidade Federal de Sergipe-Brasil

*Izabel Silva Souza D'Ambrosio*

Universidade Federal de Sergipe - Brasil

---

## Resumo

*O objetivo deste artigo é apresentar reflexões da investigação realizada sobre as práticas sociodiscursivas acerca da educação corporativa em livros usados como referências no campo acadêmico brasileiro, visando identificar convergências, divergências e a formação de ordens de discursos que regem este fenômeno no agir da prática literária acadêmica. É uma pesquisa orientada à luz da lente teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso. É relevante para reflexão de sua utilização como instrumento ideológico e de poder social do campo educacional. O corpus de dados da pesquisa é construído por textos de 07 livros. Como resultados principais identificamos 05 ordens de discurso: (1) a linguagem ao estilo de discurso empresarial, construída por pressuposições, eufemismos e metáforas; (2) a centralidade do conceito de educação corporativa como estratégia e vantagem competitiva organizacional; (3) a exemplaridade dos modelos de universidades corporativas como inovação de sistema educacional; (4) a desqualificação da educação acadêmica e das instituições de ensino superior como justificativa ao domínio dos princípios da educação corporativa; e, (5) o consenso acerca da necessidade de parcerias entre universidade-empresa.*

**Palavras-chave:** Educação corporativa; Livros; Campo acadêmico brasileiro; Análise crítica do discurso.

## Abstract

*The purpose of this article is to present reflections on the research on sociodiscursive practices regarding corporate education in books used as references in the Brazilian academic field, aiming to identify convergences, divergences and the formation of discourse orders that rules this phenomenon in the practical action of the academic literary. It is a research guided in the context of the theoretical-methodological lens of Critical Discourse Analysis. It is meaningful to reflect on its use as an ideological and social power instrument in the educational field. The research data corpus is developed in texts from 07 books. As main results we identified 05 discourse orders: (1) the business-style language, built on assumptions, euphemisms and metaphors; (2) the centrality of the concept of corporate education as a strategy and organizational competitive advantage; (3) the corporate university as the main model and as an innovation of the educational system; (4) the discourse of disqualifying academic education and higher education institutions; and, (5) consensus on the need for university-business partnerships.*

**Keywords:** Corporate education; Books; Brazilian academic field; Critical discourse analysis.

---

## Introdução

O conceito de Educação Corporativa (EC) passou a ser popularizado no final do século XX em referência às práticas educacionais assumidas pelas organizações. Abrange uma imensa diversidade de modalidades, desde programas de treinamentos a educação formal, de todos os níveis, do ensino básico à formação específica, como cursos de graduação e pós-graduação, com métodos presenciais e a distância, e em parcerias com instituições de ensino superior (IES). Essas práticas são voltadas aos empregados e demais *stakeholders* (partes interessadas, como clientes, fornecedores, acionistas) de uma organização, sejam essas do setor privado ou público (Meister, 1999; Eboli, 2004; Paton et al., 2005).

Nessa lógica, as organizações, principalmente as grandes corporações norte-americanas, institucionalizaram em suas práticas e discursos, a concepção de entidades “educadoras”, produtoras de conhecimentos e aprendizagens necessárias ao “desenvolvimento” das “competências” e demais demandas requeridas em seus objetivos de negócios, mas também ao atendimento das necessidades educacionais da sociedade contemporânea, em todas as partes do mundo (Eboli, 2004; Lytovchenko, 2016; Meister, 1999; Ryan et al., 2015). Demandam das instituições e governos um sistema educacional de formação utilitarista e instrumentalizado que lhes atendam em seus objetivos econômicos (Sum & Jessop, 2013; Laval, 2004; Mccowan, 2018).

Situando estas práticas e discursos organizacionais nas concepções do que Fairclough (2003: 4) define por reestruturações de ordens de discursos (ODs) das sociedades modernas do “Novo Capitalismo”, entendemos a EC como um fenômeno constituído nesse contexto sócio-histórico. Para o autor, esse novo capitalismo se configura em reestruturações de práticas sociais, que estabelecem “novas relações estruturais entre domínios da vida social, redes de práticas ou, utilizando os termos de Bourdieu (1979), ‘campos’ [espaços de poder]” (Fairclough & Melo, 2012: 314), sejam esses econômicos e não-econômicos, transformando o saber e o conhecimento em seus produtos contemporâneos (Laval, 2004; Sum & Jessop, 2013).

Por esta razão, em tempos de *slogans* de discursos de simetrias e interações cada vez maior entre os mundos corporativos e educacionais, carregamos as inquietudes quanto aos caminhos ideológicos, políticos e sociais dos fundamentos que regem a EC nos domínios do campo da educação superior, em particular no campo acadêmico relacionado a gestão de organizações e em especial no contexto do Brasil (Eboli et al., 2018; Esther, 2017; Mccowan, 2018).

---

No entanto, apesar do debate entre as relações da EC e superior fazer parte de pesquisas no campo acadêmico, constatamos na revisão sistemática de literatura realizada entre os anos de 2018 e 2019, em estudos internacionais e brasileiros, uma irrelevante produção com abordagens críticas acerca do fenômeno da EC e das suas (inter)relações e aspectos discursivos (Abel & Li, 2012; Derosa & Freire, 2017; Freitag, 2010; Ryan et al., 2015; Santos & Silva, 2011; Silva et al., 2017; Toledo & Domingues, 2018). Os estudos caracterizam essas práticas da maneira mais objetiva possível, a fim de apresentar modelos prescritivos de ações e discursos que as organizações e as IES devem adotar no sentido de moldar e vincular o perfil e o comportamento das pessoas às estratégias competitivas organizacionais em um mercado global (Eboli, 2004; Meister, 1999).

Forma-se assim uma indústria de produção e difusão de práticas sociodiscursivas da EC, além-fronteiras do campo organizacional. Esta lógica faz da EC um negócio com a comercialização de cursos e outros produtos de gestão e de políticas públicas relacionados também a problemas de inovação de sistemas educacionais e de qualificação profissional, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil. Envolve articulações (na produção e consumo dos produtos) entre organizações e IES privadas e públicas, empresas de consultorias empresariais, associações de classe organizacional, sindicatos de trabalhadores e governos (Aires et al., 2017; Eboli, 2004; Eboli et al., 2018; Esther, 2017; Meister, 1999; Paranhos et al., 2018).

Tomando os diálogos dos campos dos Estudos Organizacionais Críticos (EORCs) (Alvesson et al., 2009; Clegg et al., 2007; Esther, 2017; Faria, 2014; Faria & Leal, 2007; Fontenelle, 2012; Thrift, 2005) e da Análise Crítica do Discurso (ACD) (Chiapello & Fairclough, 2002; Chouliaraki & Fairclough, 2010; Fairclough, 2001, 2003, 2005, 2010; Van Dijk, 2010) como alicerces contradiscursivos, buscamos compreender as estratégias de dominação que efetuam articulações distintas de discursos, frequentemente organizadas em torno de um discurso dominante que estabelece as relações entre outros discursos constitutivos.

Dessa forma, ao realizar um estudo com esta perspectiva de investigação, propomos a seguinte pergunta de pesquisa: como se estruturam os mecanismos de justificação das práticas sociodiscursivas que fundamentam as concepções do discurso organizacional da EC no gênero discursivo (GD) literário no campo acadêmico brasileiro? Afinal, se por um lado, como constatam Faria e Leal (2007: 260), “as universidades corporativas se constituem em estratégias de poder e de controle da organização sobre os indivíduos”; por outro, o discurso acadêmico pressupõe prestígio social como fonte de tradição cultural de

legitimação científica do conhecimento (Van Dijk, 2010), mas também como campo de lutas (Bourdieu, 2012).

Neste artigo, o objetivo é analisar práticas sociodiscursivas acerca da EC nos livros usados como referências no campo acadêmico brasileiro, visando identificar convergências, divergências e a formação de ODs que regem este fenômeno. Isso se faz relevante porque a ordem de discurso como o resultado de interações entre as estruturas (práticas sociais) e agências (atores sociais) sempre resulta de significados elevados à condição de hegemonia, formando um senso comum que legitima relações ideológicas de poder e visões de mundo (Fairclough, 2001, 2010; Thompson, 2011; Van Dijk, 2010).

Reflexões desta ordem são importantes particularmente no contexto contemporâneo do Brasil, no qual processos de (des)regulamentações público-privadas nas diferentes esferas do mundo do trabalho e da educação (re)definem as relações entre sociedade, capital e trabalho. Para tanto, apresentamos a seguir uma síntese sobre os caminhos empíricos delineados na investigação, resultados, discussões e conclusões alcançados.

### **Delimitação da Investigação Realizada**

Este estudo está situado no entrecruzamento teórico e onto-epistêmico-metodológico da ACD, na perspectiva dos estudos de Fairclough (2001 a 2010).

Nossa investigação analisa textos de 07 livros acerca do tema EC utilizados como referências no campo acadêmico brasileiro (Quadros 1 e 2). Estes livros foram selecionados com base nas principais citações referenciadas em 65 artigos e 33 teses que fizeram parte do levantamento inicial (compreendendo um período de 10 anos) deste estudo (realizado em 2018 e 2019), através dos termos “corporate education” e “educação corporativa” e “corporate university” e “universidade corporativa”, em banco de dados digitais oficiais da Pós-Graduação no Brasil: o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Definimos o “livro” como GD literário final para formação do *corpus* porque constatamos que as duas principais fontes da cadeia argumentativa que formam as práticas sociodiscursivas em estudo correspondem aos livros de Meister (1999) e Eboli (2004). Na formação do *corpus*, apesar do enfoque maior nas amostras dos textos contemplar estas obras principais, decidimos incluir

textos de outros cinco livros citados, a título de demonstrar o encadeamento discursivo.

<b>Título</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas	Jeanne C. Meister	1999	São Paulo: Makron Books
Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades	Marisa Eboli	2004	São Paulo: Editora Gente
Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações	Elisa M. Quartiero & Lucídio Bianchetti (Orgs.)	2005	São Paulo: Edunisc Santa Cruz do Sul: Cortez
Gestão da Educação Corporativa: casos, reflexões e ações em educação a distância	Eleonora J. Ricardo (Org.)	2007	São Paulo: Pearson Prentice Hall
Educação Corporativa: fundamentos e práticas	Ana Paula F. Mundim & Eleonora J. Ricardo (Orgs.)	2009	Rio de Janeiro: Qualitymark
Educação Corporativa em xeque: até que ponto o treinamento é um bom negócio para as organizações	Claudio Starec	2011	Rio de Janeiro: Ed. Senac
Como avaliar universidades corporativas: uma abordagem transdisciplinar	Fábio C. C. Moraes	2016	Rio de Janeiro: Qualitymark

**Quadro 1.** Lista de livros usados no estudo

O livro de Meister (1999) indicado no Quadro 1, assim como a autora, são legitimados pelos estudos do campo acadêmico brasileiro como a principal referência técnica internacional do tema (Aires et al., 2017; Freitag, 2010; Silva et al., 2017; Toledo & Domingues, 2018). Eboli (2004) é a agente brasileira mais referenciada, principalmente com este livro (Quadro 1), em que apresenta conceitos, princípios e modelos que fundamentam a EC, baseados em consultorias de empresas, pesquisas e estudos científicos locais. Quanto aos demais livros, temos uma coletânea de pesquisas de estudos de casos sobre EC, organizada por Quartiero e Bianchetti (2005). Obra situada na área de conhecimentos da pedagogia, apresenta trabalhos orientados para uma discussão das oportunidades, contradições e possibilidades demonstradas pela EC para os

ambientes corporativos e educativos, numa abordagem menos propositiva e mais crítica quanto aos sentidos dessa educação. Outros dois livros são de autoria de Ricardo (2007) e um em organização com Mundim (2009), com abordagens voltadas aos fundamentos e práticas da gestão da EC, mas com enfoque especial nos aspectos da gestão pedagógica da educação a ser praticada nos espaços organizacionais. O livro de Starec (2011) debate o tema da EC a partir dos aspectos da gestão e efetividade econômica das organizações que usam o modelo de UC. Este enfoque também converge com o livro organizado por Moraes (2016), que traz uma metodologia de avaliação das UCs, a partir de uma abordagem que define como transdisciplinar porque propõe uma ligação entre a educação tradicional e corporativa através da relação entre valores e competências.

### **Corpus de dados**

Para alcançar nosso propósito, o *corpus* a ser analisado foi formado por 25 textos selecionados dos livros em estudo (Quadro 2). Os textos relacionados aos quatro livros não organizados como coletâneas foram definidos tomando como critério seus objetivos, concepções sócio-históricas conceituais, princípios e outros fundamentos gerais considerados sobre a EC. Quanto aos três livros de coletâneas, como são formados por textos independentes de vários autores, estes foram definidos a partir do critério de autores mais citados na etapa da revisão de artigos e teses.

<b>Livro</b>	<b>Textos Selecionados</b>
Meister (1999)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação e prefácio (XIII-XXXII);</li> <li>2. Mudanças no Ambiente de Negócios (1-28);</li> <li>3. Como Funciona o Modelo da Universidade Corporativa (29-60);</li> <li>4. Universidades Corporativas: Oportunidades ou Ameaça às Universidades Tradicionais? (207-232);</li> <li>5. 15 Perguntas Frequentes sobre Universidades Corporativas (263-268).</li> </ol>
Eboli (2004)	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Educação e gestão empresarial (29-44);</li> <li>7. Educação corporativa: contexto de surgimento e principais conceitos (45-56);</li> <li>8. Princípios de sucesso e as melhores práticas da educação corporativa (57-82);</li> <li>9. Princípio nº 6: Parceria (181-216);</li> <li>10. Desafios e perspectivas para a educação corporativa no Brasil (259-268).</li> </ol>

<b>Livro</b>	<b>Textos Selecionados</b>
Quartiero & Bianchetti (2005)	11. Quartiero, E. M., & Bianchetti, L. A expansão dos espaços e tempos da educação: à guisa de apresentação (9-19); 12. Quartiero, E. M., & Cerny, R. Z. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação (23-49); 13. Grisci, C. L. I., & Dengo, N. Universidades corporativas: modismo ou inovação? (50-76).
Ricardo (2007)	14. Ricardo, E. J. A educação do trabalhador do conhecimento (3-12); 15. Gomes, E., & Starec, C. Conhecimento tem prazo de validade? (13-24); 16. Martins, H. G. O processo de ensino-aprendizagem mediado pelos recursos da EAD nas Universidades Corporativas (171-179).
Mundim & Ricardo (2009)	17. Stoeckicht, I. P., & Rodriguez, M. V. R. y. Gestão estratégica do capital intelectual voltada para a inovação (3-26); 18. Carneiro, R. Os Recursos Humanos e o Comportamento Organizacional (27-44); 19. Goulart, S., & Pessoa, E. Educação corporativa como base da estratégia organizacional (95-110); 20. Bechara, F. Implementando uma estratégia de comunicação (111-123).
Starec (2011)	21. Cenários da educação corporativa no Brasil (20-45) 22. Indicador de desenvolvimento profissional (140-160).
Moraes (2016)	23. A educação transdisciplinar (18-30); 24. Valores e Competências: o sistema circulatório da EC (33-35); 25. A EC transdisciplinar (56-68).

**Quadro 2.** Lista de textos selecionados dos livros

A partir dos textos extraímos um total de 70 fragmentos (recortes) para uso nas análises (Fairclough, 2003) e destes selecionamos 20 para demonstração neste artigo. As seleções dos recortes seguiu como critério a lógica das formações discursivas (FDs) que articulam a cadeia de fundamentos da representação da EC nos textos; elementos como conceitos, princípios, pressupostos, crenças e valores. Nesse sentido, os textos extraídos de Meister (1999), Eboli (2004), Starec (2011) e Moraes (2016) articulam uma cadeia fundamentada em abordagens teórico-metodológicas do campo da gestão e educação empresarial. Esta mesma lógica gerencial é encadeada nos textos dos livros de Ricardo (2007) e Mundim e Ricardo (2009), no entanto, por estarem situados no campo acadêmico da área da educação, a linguagem e teorias usadas apresentam algumas especificidades distintas. Por outro lado, os textos de Quartiero e Bianchetti (2005), também dessa área, são os únicos com propósitos interpretativos críticos acerca do tema.



---

## Análise de dados

Segundo Fairclough (2001), de acordo com a natureza e os objetivos da pesquisa, a ênfase dada a uma ou outra dimensão da análise do discurso pode sofrer variações. Dessa forma, pode-se realizar análises a partir de categorias de dimensão textual (linguística), discursiva (produção, distribuição e consumo dos textos) e social (poder e ideologia). Como raramente se fala sobre os aspectos de um texto sem referência ao processo de produção de estrutura e significados linguísticos do mesmo, neste estudo o processo de análise da dimensão textual ocorreu de maneira intercalada com a análise das práticas discursivas e sociais, estando presente para auxiliar na compreensão da formação de suas cadeias argumentativas.

Para o alcance desse objetivo realizamos o processo de análise a partir das explicações de Fairclough (2001) quanto a importância da linguagem para criar significados sociais. Utilizamos como categorias a *recontextualização*, em que se buscou demonstrar como os textos articulam seus argumentos através do processo de colonização dialética da emergência de discursos hegemônicos do campo organizacional na educação; *intertextualidade*, com o discurso representado pela especialista internacional do tema sendo assumido com grande afinidade pelos agentes locais e utilizado para legitimar os fundamentos da EC no campo acadêmico; *interdiscursividade*, em que se mostrou os tipos de discursos representados e suas articulações; e a *metáfora*, que permitiu identificar como certos argumentos são realçados ou encobertos (Fairclough, 2003, 2005).

Na operacionalização das análises, algumas observações são importantes: (1) as seleções dos recortes buscou ter como parâmetro os propósitos, as temáticas e as discussões centrais do contexto em análise; (2) as escolhas dos recortes privilegiaram as duas principais literaturas de referências, pela importância destas nas FDs dos demais; (3) a partir das leituras iniciais identificamos quais características discursivas se destacavam com mais ênfase para, somente a partir disso, selecionar recortes e determinar o roteiro de análise, uma vez que são os dados que devem nos indicar que categorias são adequadas; (4) os recortes dos textos foram identificados como citações: recuos como citação direta (acima de 40 palavras, mas também por conveniência de agrupamento de seleções textuais) ou entre “aspas”, em trechos de tamanho menor; assim como *itálico* para destaques e colchetes com identificação de autor(es) do livro de coletânea do texto em recorte citado.

## Resultados e Discussões

Como já explicitado, Meister (1999) é a autora e pesquisadora que se tornou referência internacional sobre o tema ao divulgar no livro indicado no Quadro 1 o modelo de Universidade Corporativa (UC) como ferramenta para a gestão do capital intelectual nas organizações, a partir das experiências pioneiras das grandes corporações norte-americanas, pesquisadas através de suas consultorias. A partir do lançamento da obra no idioma português é constituída uma cadeia discursiva do fenômeno da EC no GD literário acadêmico local, antes limitado aos discursos organizacionais das grandes corporações instaladas no país (Alperstedt, 2001; Eboli, 2004; Tarapanoff, 2004). Sendo assim, adotamos este livro como principal representação a mediar e constituir a cadeia de argumentos e pressupostos recontextualizados nos demais livros.

Como observa Fairclough (2003: 31), (cadeias de) gêneros na atualidade contribuem para ações/relações temporal e espacialmente desencaixadas, “facilitando a acentuada capacidade de ‘ação a distância’, e, portanto, facilitando o exercício do poder” (Fairclough, 2003: 31). Por sua vez, entende pressupostos por “proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (Fairclough, 2001: 155).

Na lógica das FDs de Meister (1999), o “*modelo*” de EC, popularizado com a designação do termo “*Universidade Corporativa*”, visa articular o processo de desenvolvimento de recursos humanos ou “*gestão do capital intelectual*” (Meister, 1999, capa) nas organizações, através da materialização de um sistema estratégico de aprendizagem organizacional para o alcance de resultados econômicos. Esses sistemas funcionariam como unidade de negócios independentes dentro das organizações, mas também articulando suas práticas e discursos através de parcerias com empresas de educação empresarial e IES. A “*tarefa de educar*” os empregados estaria

(1). . . nas mãos de uma combinação de universidades corporativas e de seus *parceiros*, que incluem empresas tradicionais de treinamento, universidades credenciadas e o segmento de empresas de educação com fins lucrativos, que tem apresentado crescimento acelerado [nos Estados Unidos]. . . . A fim de criar um sistema educacional verdadeiramente orientado para o mercado, *as universidades corporativas precisam formar alianças com vários parceiros de aprendizagem*, que incluem universidades locais, universidades reconhecidas nacionalmente, universidades internacionais. . . . (Meister, 1999: XXIX, XXX, Prefácio).

No entanto, se por um lado as parcerias com instituições de ensino são importantes no processo de construção dos sistemas de EC e por isso é definido

---

como um dos princípios essenciais para o sucesso de uma UC; por outro, seus fundamentos conceituais são articulados com argumentos justificadores à desqualificação da educação, principalmente da formação acadêmica e das IES, assim como de um produto comerciável, como exemplificado a seguir.

(2) Tanto as universidades corporativas quanto as universidades virtuais assim como as empresas de educação com fins lucrativos, floresceram para atender às necessidades da população adulta que trabalha. *Esses recém-chegados ao sistema de educação surgiram e proliferaram porque oferecem um modelo de educação orientado para o mercado, com foco na conveniência, no auto-desenvolvimento e na uniformidade do produto. Como grupo, eles representam tanto uma oportunidade de parceria quanto uma competição direta com o sistema de educação tradicional.* (Meister, 1999: 268).

Enuncia que a origem desse fenômeno emerge na década de 1950 nos Estados Unidos, a partir da crítica ao tradicional modelo de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), principalmente nas grandes corporações que investem alto em Pesquisa, Desenvolvimento e Tecnologia. O T&D foi considerado obsoleto para os padrões do que se configurou como novo modelo produtivo baseado na acumulação flexível moderna (Faria & Leal, 2007). Assim,

(3) *as empresas mais bem sucedidas, ao invés de esperar que as escolas tornem seus currículos mais relevantes para a realidade empresarial, resolveram percorrer o caminho inverso e trouxeram a escola para dentro da empresa.* (Meister, 1999: XIV, Apresentação)

Isso é recontextualizado nos demais livros, como destacado nos recortes a seguir:

(4) Adotar um sistema de educação estratégica, nos moldes de uma universidade corporativa, é condição essencial para que as empresas desenvolvam com eficácia seus talentos humanos. *O impacto positivo nos resultados do negócio decorrente da adoção desses sistemas educacionais estratégicos e competitivos sem dúvida é o principal fator que tem incentivado um interesse crescente pelo tema, no mundo corporativo e na academia.* (Eboli, 2004: 62)

(5) [A EC visa] *desenvolver processos de aprendizagem continuada que permitam o envolvimento de toda a cadeia de produção com o destino da organização e compromisso com as estratégias de negócios da empresa.* (Ricardo, 2007: 7)

(6) . . . trabalho e aprendizagem sobrepõem-se nas empresas. . . . *De espaços e tempos claramente delimitados, com especificidades que as caracterizavam – a escola concebida como locus de ensino e de aprendizagens; a empresa como campo de aplicação de conhecimentos, adquiridos em outro tempo e lugar – passa-se para uma situação onde o locus espaço-temporal de ensino e de aprendizagem e o da produção de bens materiais e*

---

bens intangíveis já não conhecem mais as rígidas delimitações que caracterizavam a relação entre essas instituições. (Quartiero & Bianchetti, 2005: 10)

*(7) A mudança que a educação corporativa pode fazer nas empresas é o que justifica que seja chamada de educação e não apenas de treinamento. Além do mais, empresas e escolas formais são instituições muito próximas. Há séculos as escolas formam trabalhadores para as empresas. Logo, não deve haver uma diferença gritante de propósito em cada uma delas. (Moraes, 2016: 29)*

De acordo com Fairclough (2005: 932), a recontextualização identifica os princípios de “disseminação de discursos emergentemente hegemônicos através de fronteiras estruturais (por exemplo, entre organizações) e fronteiras escalares (por exemplo, de escala local para nacional ou internacional, ou vice-versa)”. Tem-se assim a formação de uma cadeia discursiva da EC que trilha tanto fronteiras estruturais, estabelecidas entre organizações de diversos setores econômicos (privados ou públicos) e sociais (produtivos ou serviços, como a educação), quanto escalares (locais, nacionais e internacionais).

Eboli (2004), por sua vez, é identificada como principal referência brasileira especialista no tema (Aires et al., 2017; Brito & Castro, 2019; Freitag, 2010; Silva et al., 2017; Toledo & Domingues, 2018), tanto em consultoria empresarial quanto em práticas acadêmicas em IES. A mesma e a maioria dos demais agentes em estudo, reproduzem em seus livros a cadeia discursiva estabelecida por Meister (1999) e assim os discursos internacionais a nível local. Identificamos uma grande intertextualidade, definida por Fairclough (2003) como a articulação de vozes em um texto. É a combinação da voz do autor com outras vozes que lhe são articuladas através de um discurso direto, como uma citação, ou indireto, pelo uso de paráfrases, por exemplo.

Numa visão intertextual, Fairclough (2001: 156) assume que as proposições pressupostas são um modo de incorporar “texto de outros”. Esses textos nem sempre são especificados ou identificáveis e podem, inclusive, serem nebulosos, o que sugere uma correspondência ao que as pessoas tendem a dizer, ou seja, a opinião geral delas. Articuladas como uma estratégia relevante do potencial ideológico da intertextualidade, as pressuposições “apontam para o consenso, a normalização e a aceitação, suprimindo diferenças de poder” (Fairclough, 2003: 47). Com essa compreensão, ir ao encontro dos pressupostos constituídos nas FDs dos livros significa extrair as bases do que se propõe como referência à EC na contemporaneidade, propondo um breve diálogo histórico que nos permita compreender o veio intertextual que carregam e, quem sabe, uma aproximação das suas potenciais formações discursivas ideológicas (FDIs).

---

Eboli (2004) e demais agentes explicam que o conceito de EC chega ao Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990. As referências encontradas sobre as primeiras experiências de UCs brasileiras apontam para casos de empresas multinacionais com sede nos EUA, que já possuíam e implantaram em suas filiais pelo mundo (Alperstedt, 2001; Tarapanoff, 2004).

(8) *No Brasil, a adoção desse conceito começou na década de 90, com o advento de um mercado cada vez mais globalizado, pressionando assim as organizações a investirem na qualificação de seus colaboradores e a se comprometer com seu desenvolvimento contínuo, como um elemento-chave na criação de diferencial competitivo.* (Eboli, 2004: 63)

(9) *Essa modalidade de ensino [EC], surgiu na década de 90. Ela surgiu porque os modelos de transferência de informação e capacitação adotados pela maioria das instituições acadêmicas não atendem às exigências do mercado de trabalho.* (Gomes & Starec, 2007: 16 [in Ricardo, 2007])

(10) *A educação corporativa passou a ser pauta prioritária nas organizações brasileiras. Algumas ainda não têm uma universidade corporativa, mas investem alto nos cursos de formação técnica ou profissional.* (Starec, 2012: 44)

Apesar da denominação UC, definida na maioria dos textos como sinônima de EC, remeter ao que se pode designar por um sentido aparente de unidade estrutural, como seria idealizada uma universidade acadêmica tradicional, Meister (1999) destaca na definição que emprega o fato de que o elemento definidor deste modelo são seus processos formativos de aprendizagem para dar sustentação aos objetivos empresariais e não a sua estrutura física. Dessa forma, a autora e demais agentes definem UC ou EC como:

(11) *Um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização.* (Meister, 1999: 29).

(12) *Espaço responsável por promover uma educação a qualquer hora e em qualquer lugar, desenvolver competências, ações centralizadas, com uma proposta educacional proativa e estratégica, elevada ao status de unidade de negócio, produzindo recursos para a empresa e, principalmente, comprometida com o desempenho do trabalhador.* (Ricardo, 2009: 10)

(13) *As universidades corporativas são por natureza entidades multifuncionais ou multidisciplinares configurando-se como o grande ponto de encontro de todas as ações de treinamento e desenvolvimento de uma organização, construindo a ponte entre os*

---

objetivos do negócio e o desenvolvimento de talentos. (Bechara, 2009: 122 [in Mundim & Ricardo, 2009])

Nessa concepção argumentativa nota-se que o emprego lexical empregado para designar a EC e UC pelo mesmo conceito é um recurso típico do estilo adotado nos discursos do novo capitalismo (Fairclough, 2010), através dos princípios da recontextualização de muitos interdiscursos econômicos e políticos que se articulam em cadeias discursivas das práticas gerenciais das grandes corporações norte-americanas em extensão global e local.

Esta lógica defende que a constituição do discurso da EC decorre do fato de as mudanças sociais e organizacionais exigirem respostas às demandas de um ambiente de negócios globalizado, que vem se tornando crescentemente competitivo e desafiador, no qual a obtenção de bons resultados é sempre mais difícil. Como assinalam Lacruz & Vilella (2007: 48), “num contexto pós-industrial, são impostas exigências mais amplas que a mera utilização de técnicas gerenciais”, as competências gerenciais são associadas a obtenção e utilização de conhecimentos. Segundo explica Fairclough (2001: 26), os novos estilos de administração empresarial têm “perfil transnacional” para responder a novas ODS globais marcada “por tensões generalizadas entre práticas internacionais importadas e tradições locais”.

Nesse sentido, os estudos com objetivos voltados as discussões e práticas da EC no setor público não fazem distinção dessa lógica (Brito & Castro, 2019; Eboli, 2004; Freire et al. 2016; Meister, 1999; Paton et al., 2005), que se articula ao contexto dos discursos de mudanças estratégicas propostas a partir do conceito de administração pública gerencial, originário dos anos de 1980 no Reino Unido e, no caso do Brasil, das reformas do governo federal a partir de 1990. Tal conceito se orienta pela aproximação da lógica de geração de resultados (utilitarismo) - sejam esses econômicos, sociais, políticos, assistenciais, entre outros - voltados à sociedade (Bresser-Pereira & Spink, 1998). Nessa perspectiva, as propostas educacionais devem, portanto, atender a uma lógica de “conhecimento útil” na geração de resultados. Devem ser instrumentos de busca de resultados (instrumentalização).

Thrift (2005) enfatiza a crescente simetria entre o mundo da academia e o mundo dos negócios, especialmente em como os saberes estão crescentemente sendo associados ao conhecimento útil, sendo esta uma das características mais emblemáticas do chamado “capitalismo do conhecimento”. O autor avalia que ambos os mundos (o acadêmico e o de negócios) estão se tornando crescentemente mais parecidos, incluindo *modus operandi* nas formas de produção de conhecimento no mundo acadêmico - articuladas

predominantemente às demandas do mercado global - caracterizadas pela rapidez e uma predominância da natureza prática do saber (Thrift, 2005).

Nos textos, percebem-se essas ODs globais, por exemplo, a partir dos pressupostos de Meister (1999: 19), segundo a qual o principal objetivo da UC

(14) *é desenvolver meios de alavancar novas oportunidades, entrar em novos mercados globais, criar relacionamentos mais profundos com os clientes e impulsionar a organização para um novo futuro.* (Meister, 1999: 19)

Assim como destacado também no recorte em seguida:

(15) *A Educação Corporativa é uma tendência que vem ganhando espaço nas empresas, no momento em que velhas fórmulas de organização do trabalho, baseadas numa administração autocrática, fiscalizadora e restritiva estão sendo substituídas por um novo formato de negócios centrado na criatividade, no poder de inovar processos e produtos e de determinar tecnologias emergentes.* (Goulart & Pessoa, 2009: 97 [in Mundim & Ricardo, 2009])

A cadeia discursiva da EC é constituída ao longo dos textos pelo uso da categoria da interdiscursividade. A análise interdiscursiva de um texto corresponde à identificação dos discursos articulados, isto é, como ocorre a presença de um discurso dentro de outro; e, da maneira como são articulados. Destacamos, em linhas gerais, que duas perspectivas de dimensões discursivas são centrais nos livros: o *discurso econômico*, que caracteriza a EC como um importante sistema estratégico de criação de valor e aumento da competitividade organizacional; e o *discurso gerencialista*, que apresenta a EC como um importante sistema de inovação da gestão organizacional, principalmente no sentido de processo de gestão de pessoas capaz de gerir o “capital intelectual” (Meister, 1999) corporativo e aumentar as competências gerenciais e empresariais.

É a partir das articulações desses dois discursos nodais, isto é, discursos que articulam muitos outros (Fairclough, 2003), que as práticas discursivas da EC se constituem em diversas formas de imbricações e (inter)relações de um mesmo contexto de ações sócio-históricas do novo capitalismo, como a centralidade dos fundamentos adotados pela economia política cultural (EPC) e economia baseada no conhecimento (EBC) (Sum & Jessop, 2013; Fairclough, 2005, 2010).

Para os campos que (inter)relacionam este estudo, que se inserem em visões de mundo organizacional do trabalho e da educação, essa perspectiva é instaurada como resposta ao taylorismo/fordismo - sistema de produção em massa - e a posterior implantação do toyotismo-sistema de produção flexível -

que reestruturou as relações entre os domínios econômico, político e social. Essas práticas nascidas dentro dos processos de reestruturação produtiva das empresas, principalmente das grandes corporações multinacionais americanas, provocaram mudanças profundas e são considerados como marcos na história do mundo corporativo, tal a intensidade com que foram aplicados (Harvey, 2008).

Novos modos de produção; novas articulações de tempo e espaço na produção; novo discurso, incluindo o acentuado “compartilhamento lingüístico” entre o mundo da academia e o mundo dos negócios como características essenciais desse processo são acentuadas por Fontenelle (2012), bem como a produção de um não apenas novo, mas poderoso aparato discursivo que teoriza e descreve o mundo como sendo baseado na economia do conhecimento, inovação, capital intelectual, flexibilidade produtiva e da força de trabalho.

Esses deslocamentos históricos inclusive são retratados nas FDs dos textos, como os recortes destacados a seguir.

(16) *A economia do conhecimento* pode parecer um conceito abstrato, mas em essência ela tem a ver com o modo como gerenciamos a informação no trabalho. . . . *Mais pessoas estão realizando trabalhos que demandam maior conhecimento, e o componente intelectual de muitos cargos também aumentou.* (Meister, 1999: 8)

(17) *A troca de paradigma na gestão de empresas, a passagem da administração taylorista-fordista para a gestão flexível, gerou forte impacto no comportamento das organizações.* (Eboli, 2004: 36)

(18) *A empresa deve promover um ambiente e uma cultura em que a premissa básica é o compartilhamento de conhecimentos e experiências – conhecimento tácito e explícito – e em que o processo de autodesenvolvimento é encarado como algo permanente, visando ao desenvolvimento contínuo do capital intelectual e à conversão deste ativo em inovações.* (Mundim & Ricardo, 2009: 17)

Outro recurso típico do estilo discursivo empresarial contemporâneo é o uso da linguagem construída por metáforas, eufemismos, anglicismos (Fairclough & Melo, 2012; Moura, 2012). Isso fica bem caracterizado nas FDs dos textos quando afirmam que as organizações apresentam como justificativa o uso do termo “*universidade*” como uma “*metáfora*”, com o objetivo de criar uma marca para os seus programas educacionais, materiais didáticos e processos e, em casos extremos, como apelo mercadológico. Os Master in Business Administration (MBAs), cursos de negócios, consultorias e livros especializados na área de gestão são também produtores fundamentais do aparato discursivo e criação de “*marcas*”.



---

(19) Um número cada vez maior de organizações está optando por chamar de universidade a sua função de educação porque a mensagem é clara: aprender é importante e, usando a *metáfora de universidade corporativa*, essa conotação ganha ainda mais destaque. Além disso, *as organizações estão usando o modelo de universidade para criar uma marca para seus programas educacionais, materiais didáticos e processos*. Assim como uma empresa de bens de consumo cria uma marca (grife) para seus produtos, *as organizações estão percebendo que, apesar de gastarem milhões de dólares no treinamento de sua força de trabalho, não estão criando uma marca para a iniciativa e, portanto, não estão gerenciando esse investimento efetivamente*. (Meister, 1999: 263-264)

Nesse sentido, o uso específico pelas organizações dessa metáfora, mais do “*criar uma marca*” com apelo mercadológico, que também é típico do discurso contemporâneo empresarial, evidencia uma representação simbólica ligada à legitimidade social atribuída ao conceito e à linguagem própria do discurso acadêmico da administração e teorias modernas de gestão (Fairclough & Melo, 2012; Moura, 2012). Como explicam Lakoff e Johnson (2002), conceitos são metaforicamente estruturados no pensamento e conseqüentemente na linguagem, logo, a metáfora não nasce na linguagem, nem é uma questão meramente linguística ou lexical, ela é possível na linguagem porque existe em nosso sistema conceitual. Afinal, a essência da metáfora “é compreender uma coisa em termos de outra” (Lakoff & Johnson, 2002: 49).

Para a ACD, a metáfora é entendida como uma categoria linguística usada como estratégia nos discursos, adotando papéis fundamentais, especialmente em suas funções persuasiva, manipuladora, emotiva, mítica e, particularmente, ideológica (Fairclough, 2003; Thompson, 2011). Por isso, como assinalam Grisci e Dengo (2005: 53-54 [*in* Quartiero & Bianchetti, 2005]) sobre a questão das UCs serem “*modismos ou inovação*”, é preciso ponderar também que o sentido de “*modismo*”, metaforicamente utilizado nos meios empresariais, nem sempre é usado como simples estratégia discursiva. Os autores explicam que o aspecto positivo é pretendido com o objetivo de transmitir a imagem de “*organizações modernas e inovadoras*, adaptando-se à turbulência da modernidade” e, dessa forma, esse “*ganho de imagem*” pode ser maior do que “os resultados práticos intrínsecos ao processo”.

(20) A denominação UC está basicamente associada aos programas de T&D das empresas, *agregando-se a ela um sentido de divulgação mercadológica que gera ganhos de imagem externa e reconhecimento pelo mercado*. O emprego do neologismo Universidade Corporativa *passa a idéia de que a empresa utiliza práticas inovadoras de T&D*. (Grisci & Dengo, 2005: 69-70 [*in* Quartiero & Bianchetti, 2005])

---

Diante do significativo prestígio da posição legitimadora atribuída ao conhecimento científico nas sociedades contemporâneas, os termos “universidade” e seus derivados, assim como ocorre com “educação”, tornam-se elementos de estratégias discursivas indispensáveis a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social. No entanto, esses termos não são conceitos abstratos e estáticos, mas substantivos que aparecem sempre adjetivados no plano do conteúdo sócio-histórico de uma sociedade. Sendo assim, agregam valores que sempre se encontram em lutas sociais.

### **Conclusões**

A partir do contexto no qual se insere essa cadeia sociodiscursiva da EC temos aproximadamente 20 anos de produção de conhecimento acerca do fenômeno no GD literário analisado. Assim como outros fenômenos de origem organizacional, na busca pelo reconhecimento de um discurso ancorado no privilegiado campo das ciências, muitas teorias do mundo da gestão empresarial foram legitimadas como concepções teóricas do mundo acadêmico, principalmente no campo da gestão. Isso promove como resultado uma tradição retórica desse conhecimento, naturalizado universalmente como especializado pelos rigores paradigmáticos científicos que fundamentam este campo.

Quanto às convergências identificadas das FDs dos livros, o fenômeno da EC aparece como algo natural, neutro e necessário ao sistema econômico neoliberal que circunscreve seus domínios sócio-históricos, com algumas finalidades organizacionais e sociais prescritas e retóricas. A primeira, seria a de atuar como uma estratégia de gestão para as organizações atingirem seus resultados. Segundo, de suprir as lacunas deixadas pela educação, principalmente a do ensino superior, a favor do empregado, que tem a oportunidade não apenas de se capacitar profissionalmente, mas de obter aprendizado e “desenvolvimento” contínuos, proporcionados pelo seu empregador. Em terceiro, de uma “educação” contínua que alcança não apenas os empregados, mas os demais públicos estratégicos vinculados às organizações, logo, ao alcance da sociedade e da “cidadania”.

No que diz respeito às principais divergências, destacamos as abordagens dadas ao estudo do fenômeno, a partir de campos acadêmicos de conhecimento ao qual estão filiados os agentes (autores/pesquisadores) das FDs que regem os textos dessa literatura. A constatação ocorreu ao observar que a distribuição dos livros, por área de conhecimento, relacionam-no às concepções teórico-discursivas dos campos de gestão de organizações e da educação. Nesse sentido,

identifica-se um afastamento, em sua maioria, de visões críticas sobre os problemas, objetivos e mesmo enfoques paradigmáticos que regem as práticas sociodiscursivas do fenômeno.

Refletir as aproximações e afastamentos a partir das análises feitas nos permitiram identificar quais ODs resultam da cadeia de práticas discursivas e sociais que estabelecemos neste estudo. Logo, 05 ODs foram identificadas: (1) a linguagem ao estilo de discurso empresarial, construída por pressuposições, eufemismos e metáforas; (2) a centralidade do conceito de EC como estratégia e vantagem competitiva organizacional; (3) a exemplaridade dos modelos de UCs como inovação de sistema educacional; (4) a desqualificação da educação acadêmica e das IES como justificativa ao domínio dos princípios da EC; e, (5) o consenso acerca da necessidade de parcerias entre universidade-empresa.

Reconhecer essas ODs possibilita problematizar desdobramentos ideológicos entre os mundos do trabalho e da educação. Como consequência, como ocorre com outros estudos críticos sobre as perspectivas discursivas de fenômenos relacionados a gestão de organizações, a linguagem e os pressupostos que fundamentam a EC são caracterizados, numa análise da dimensão textual, por fragilidades conceituais básicas que se constituem particularmente por construções discursivas metafóricas e dotadas de eufemismos (Fairclough & Melo, 2012; Moura, 2012). Nessa lógica, essa literatura é constituída, em sua maioria, por FDs moldadas por ideologias gerencialistas que revelam valores, crenças e preocupações que constituem a maioria dos argumentos dos textos em análise, dissimulando relações de poder e evidenciando consequências positivas da EC diante das emergentes mudanças competitivas globais.

Observa-se que a meta que rege a produção dos argumentos é incitar a adesão ou aceitação do leitor, seja do campo acadêmico ou organizacional, ao ideário da EC, sua ideologia e suas práticas. Para tanto, essa cadeia discursiva invoca “valores”, naturalizados por significados tanto organizacionais (estratégia, vantagem competitiva, flexibilidade, eficiência, lucratividade, resultados, competências, entre outros) quanto educacionais (conhecimento, aprendizagem, qualificações, pedagogias, cidadania, reflexão crítica, entre outros), compartilhados por agentes do campo acadêmico de áreas distintas.

Esses valores, em meio a essas FDs, delinearão-se em diferentes significados para designar a “qualidade” da ação educativa proposta pelas organizações, quer expressando os princípios valorativos do que se entende socialmente por educação, privilegiando o sentido de “cidadania” corporativa; quer se voltando à formação de indivíduos como meros produtores, distribuidores e consumidores no mercado. O foco desses valores é a eficácia do sistema de EC

das organizações para suprir, ou mesmo substituir, as IES, buscando-se a lógica da eficiência que, em dias atuais, se identifica com os resultados (econômicos, financeiros) da educação como insumo e como produto e dos mecanismos de avaliação do desempenho e controle dos sujeitos em suas práticas cotidianas.

No entanto, ressaltamos que no campo acadêmico a materialidade dessas ODs se fazem presentes nas práticas sociodiscursivas que são constituídas por formações ideológicas, moldadas por disputas de subjetividades e visões de mundo próprias do *ethos* que forma as lutas internas dos agentes do próprio campo. Nesse caso, tais disputas implicam a inclusão de agentes representantes dessa cadeia discursiva da EC, e a exclusão de outros, que não corroboram com os sentidos atribuídos a essas práticas, os contradiscursos, que são importantes instrumentos de lutas hegemônicas.

Isso nos remete a relevância da proposta de reflexão almejada neste estudo, o qual, entretanto, tem limitações e precisa de novos percursos. É pertinente destacar dois pontos. O primeiro relaciona-se ao fato da análise ficar circunscrita apenas às informações contidas em livros e textos específicos, conforme critério de seleção definido. O segundo ponto diz respeito a restrição de espaço para uma discussão e aprofundamento das matizes ideológicas intrínsecas aos textos da EC.

Por esta razão, sugerimos como pesquisas futuras a análise crítica dos discursos da EC em escala local e global, a partir de outros GDs do campo acadêmico, em continuidade ao proposto neste estudo; assim como em outros campos sociais, como o organizacional, ou de classes profissionais ou do setor público; e na perspectiva de atores sociais, como os trabalhadores envolvidos nessas práticas, seus representantes ou profissionais da área.

## Referências

- Abel, A. L., & Li, J. (2012).** Exploring the corporate university phenomenon: development and implementation of a comprehensive survey. *Human resource development quarterly*, 23(1), pp. 103-128.
- Aires, R. W. A., Freire, P. S., & Souza, J. A. (2017).** Educação corporativa como ferramenta para estimular a inovação nas organizações. In: *Propriedade intelectual, desenvolvimento e inovação: ambiente institucional e organizações*, pp. 253-276. Criciúma: Ediunesc.
- Alperstedt, C. (2001).** Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(3), pp. 149-165.

- 
- Alvesson, M.; Bridgman, T.; Willmott, H. (Eds.). (2009).** *The Oxford handbook of critical management studies*. Oxford Handbooks.
- Bourdieu, P. (2012).** *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bresser-Pereira, L. C., & Spink, P. (1998).** *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV.
- Brito, L. M. P., & Castro, A. B. C. (2019).** Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. *Innovar*, 29(72), pp. 147-162.
- Chiapello, E., & Fairclough, N. (2002).** Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. *Discourse & society*, 13(2), pp. 185-208.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (2010).** Critical discourse analysis in organizational studies: towards an integrationist methodology. *Journal of Management Studies*, 47(6), pp. 1213-1218.
- Clegg, S., Hardy, C., & Nord, W. R. (Orgs.). (2007).** *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas.
- Derosa, F. M., & Freire, P. S. (2017, setembro).** As funções da avaliação de aprendizagem nas universidades corporativas: uma análise bibliométrica. *Anais do 3º Simpósio UFSC de Avaliação da Educação Superior*, Florianópolis, SC, Brasil.
- Eboli, M. (2004).** *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente.
- Eboli, M., Fischer, A., Moraes, F., Amorim, W., & Ferraz, L. (2018).** Concorrência ou convergência? *GV-executivo*, 17(2), pp. 34-37.
- Esther, A. B. (2017).** A universidade como universidade corporativa global? O caso da formação em Administração. In: *GIGAPP Estudios Working Papers*, 60-65(4), pp. 92-195.
- Fairclough, N. (2001).** *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2005).** Peripheral vision: discourse analysis in organization studies: the case for critical realism. *Organization Studies*, 26(6), pp. 915-939.
- Fairclough, N. (2010).** A dialética do discurso. *Revista Teias*, 11(22), pp. 225-234.

- 
- Fairclough, N., & Melo, I. F. (2012).** Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, 25(2), pp. 307-329.
- Faria, J. H. (2014).** Estudos Organizacionais no Brasil: arriscando perspectivas. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, 1(1), pp. 55-63.
- Faria, J. H., & Leal, A. P. (2007).** Do Treinamento à Universidade Corporativa: ideologia, dominação e controle. In: Faria, J. H. (Org.). *Análise Crítica das Teorias e Práticas Organizacionais*, pp. 167-189. São Paulo: Atlas.
- Fontenelle, I. (2012).** Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *Revista de Administração de Empresas*, 52 (1), pp. 100-108.
- Freire, P. S., Dandolini, G. A., Souza, J. A., Trierweiler, A. C., Silva, S. M., Denilson, S. E. L. L., . . . & Steil, A. V. (2016).** Universidade Corporativa em Rede: considerações iniciais para um novo modelo de Educação Corporativa. *Revista Espacios*, 37(5), pp. 1-20.
- Freitag, B. B. (2010, setembro).** O desenvolvimento da Educação Corporativa no Brasil. *Anais dos Seminários em Administração – XIII SEMEAD*. São Paulo, SP, Brasil.
- Harvey, D. (2008).** *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (17a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Lacruz, A. J., & Villela, L. E. (2007).** Identidade do administrador profissional e a visão pós-industrial de competência: uma análise baseada na Pesquisa Nacional sobre o perfil do administrador coordenada pelo Conselho Federal de Administração. *Revista de Administração Contemporânea Eletrônica*, 1(2), pp. 34-50.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2002).** *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: Educ.
- Laval, C. (2004).** *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.
- Lytovchenko, I. (2016).** Corporate university as a form of employee training and development in American companies. In: *Advanced Education*, pp. 35-41.
- Mccowan, T. (2018).** A “desagregação” do Ensino Superior. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(2), pp. 464-482.
- Meister, J. C. (1999).** *Educação Corporativa*. São Paulo: Pearson Makron Books.
- Moraes, F. C. C. (2016).** *Como avaliar universidades corporativas: uma abordagem transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

- 
- Moura, G. L. (2012).** Abusos metafóricos em manuais de introdução à Administração. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 13(6), pp. 138-167.
- Mundim, A. P. F, & Ricardo, E. J. (Orgs.). (2009).** *Educação Corporativa: fundamentos e práticas*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Paranhos, J., Hasenclever, L., & Perin, F. S. (2018).** Abordagens teóricas sobre o relacionamento entre empresas e universidades e o cenário brasileiro. *Revista Econômica*, 20(1), pp. 9-29.
- Paton, R., Peters, G., Storey, J., & Quintas, P. (2005).** *Handbook of corporate university development: managing strategic learning initiatives in public and private domains*. Gower Publishing.
- Quartiero, E. M., & Bianchetti, L. (Orgs.). (2005).** *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Edunisc. Santa Cruz do Sul: Cortez.
- Ricardo, E. J. (Org.). (2007).** *Gestão da Educação Corporativa: cases, reflexões e ações em educação a distância*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Ryan, L., Prince, C., & Turner, P. (2015).** The changing and developing role of the corporate university post-millennium. *Industry and Higher Education*, 29(3), pp. 167-174.
- Santos, M. R. C., & Silva, C. E. (2011).** Universidades Corporativas como vantagem competitiva na era do conhecimento. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 2(1), pp. 31-52.
- Silva, G. D. J., Agostino, I. R. S., Sousa, S. R. O., Ronchi, C. C., & Oliveira, R. D. (2017).** Educação Corporativa: uma reflexão sobre a absorção, criação, disseminação e retenção de conhecimentos nas organizações. *Educação*, 38(20), pp. 36-46.
- Starec, C. (2011).** *Educação Corporativa em xeque: até que ponto o treinamento é um bom negócio para as organizações*. Rio de Janeiro: Senac.
- Sum, N., & Jessop, B. (2013).** Competitiveness, the knowledge-based economy and higher education. *Journal of the Knowledge Economy*, 4(1), pp. 24-44.
- Tarapanoff, K. (2004).** Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: Secretaria de Tecnologia Industrial (Org.). *Educação corporativa: contribuição para a competitividade*, pp. 11-84. Brasília: Petróleo Brasileiro.
- Thompson, J. B. (2011).** *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa* (9a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Thrift, N. (2005).** *Knowing capitalism*. London: Sage.

**Toledo, G. S., & Domingues, C. R. (2018).** Produção sobre educação corporativa no Brasil: um estudo bibliométrico. *Revista de Gestão e Secretariado*, 9(1), pp. 108-127.

**Van Dijk, T. A. (2010).** *Discurso e poder* (2a ed.). São Paulo: Contexto.

### Notas biográficas

	<p><b>Anicleide Pereira da Silva</b> é doutora pela Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Sua tese estudou o fenômeno da educação corporativa como um problema sociodiscursivo e sua naturalização e legitimação no campo acadêmico brasileiro. Trabalha como Administradora na Universidade Federal de Sergipe, Brasil. Seus interesses de pesquisa são educação corporativa, gestão de pessoas, administração pública e análise crítica do discurso.</p>
	<p><b>Florence Cavalcanti Heber Pedreira de Freitas</b> é Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Brasil. Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia Graduação em Sociologia na Universidade Federal da Bahia com estágio na Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) e no Institut des Hautes Études sur la Amerique Latine. Atualmente é professora associada II e pesquisadora na Universidade Federal de Sergipe no Programa de Pós graduação em Administração (mestrados acadêmico e profissional) e docente colaboradora no Núcleo de Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia.</p>

**E-mail:** [anicleideufsita@gmail.com](mailto:anicleideufsita@gmail.com)

**E-mail:** [florenceheber@hotmail.com](mailto:florenceheber@hotmail.com)





**Izabel Silva Souza D'Ambrosio** é formada em Letras- Inglês pela Universidade Federal de Sergipe. É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Sua tese estuda o desenvolvimento da habilidade oral na Língua Inglesa através de interfaces tecnológicas. Sua área de interesse é Linguística e Tecnologia Digital. Trabalha como professora de inglês na Educação Básica – Secretaria de Educação do Estado de Sersipe.

**E-mail:** idambrosio66@yahoo.com.br