

textos

Emergência do discurso da universidade empreendedora: breves notas críticas

Carlos Benedito Martins

A

s sociedades contemporâneas encontram-se imersas em profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, impulsionadas pela globalização, compreendida conceitualmente como um processo multidimensional, não linear, que pode assumir diferentes configurações no interior das sociedades nacionais¹. Nesse contexto, os

1 A propósito da incorporação da temática da globalização na sociologia, consultar Dufoix (2018): *Premiers éléments pour une sociologie historique des theories de la globalisation*. Quanto aos trabalhos posteriores sobre a temática da globalização, ver: Martell (2007). A respeito das controvérsias a respeito deste conceito, ver: O'Byrne & Henbsy (2011).

CARLOS BENEDITO MARTINS é professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

fenômenos econômicos, políticos, culturais e acadêmicos tendem a alongar-se além das fronteiras nacionais, de tal forma que as universidades encontram-se também inseridas nas transformações que estão ocorrendo nas sociedades contemporâneas, vivenciando mutações significativas em diversos aspectos de sua configuração. O presente ensaio centra sua análise no plano internacional do ensino superior no qual está ocorrendo uma de suas transformações significativas – *eclosão de um discurso sobre a universidade empreendedora* – que se encontra em processo de construção, cujo conteúdo tende a enfatizar uma relação mais estreita entre as instituições de ensino superior com o campo econômico, reduzir a produção de conhecimento tão somente a finalidades econômicas e introduzir uma cultura empresarial entre seus dirigentes, docentes e alunos². Esse novo discurso vem assumindo uma posição de destaque nos círculos acadêmicos e em outras esferas da vida social e compreende um conjunto de ideias, valores e concepções normativas, como também abrange a elaboração de um novo léxico para se referir às universidades, que vem sendo disseminado através de relatórios de trabalhos realizados por organismos internacionais, documentos elaborados por *think tanks*, textos produzidos por acadêmicos, situados em diferentes partes do mundo. Convém destacar que esta modalidade de discurso tende a se afastar e se contrapor

2 Este trabalho utiliza a expressão “ensino superior” para designar uma variedade de instituições que inclui faculdades, institutos de tecnologia, *colleges*, *community colleges*, etc., sendo que o termo universidade representa uma modalidade específica de instituição do ensino superior. A respeito do processo de diversificação do ensino superior, ver: Teicheler (2020; 2002).

com a concepção de universidade concebida por Humboldt, que norteou a construção da Universidade de Berlim em 1810 e que por um extenso período marcou a estruturação das universidades em diversos países.

RECONFIGURAÇÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR

Antes de focar a constituição deste discurso instrumental, considera-se oportuno destacar brevemente três mudanças que estão ocorrendo no ensino superior, no plano internacional, que contribuíram direta ou indiretamente para o surgimento desta concepção específica de universidade. A primeira delas refere-se à *expansão mundial de matrículas* que vem ocorrendo desde a metade do século passado. Criadas no período medieval, as poucas universidades existentes estavam concentradas em reduzido número de países, que por sua vez possuíam número restrito de estudantes e absorviam clientela dotada de capital econômico e cultural. A partir de 1970, o número de matrículas e de instituições de ensino superior se expandiu mundialmente: naquele ano havia 31.977.939 alunos matriculados. Em 1975, esse contingente saltou para 41.580.410 milhões de estudantes (World Bank, 2021). Desde então, a expansão de matrículas se acelerou em todos os continentes, de tal forma que, em 1995, os dados indicavam 80 milhões de matrículas e em 2000 contava-se 100 milhões de estudantes. As informações mais recentes apontam a existência de 227.555.088 estudantes em 2019. Uma constelação de fenômenos tem contribuído para o processo desta expansão de matrículas no plano

internacional, tais como a valorização do conhecimento técnico e científico enquanto um dos ingredientes centrais das sociedades contemporâneas e a presença de movimentos sociais em várias sociedades nacionais que passaram a pressionar seus governos pela aquisição de direitos sociais, incluindo aí o acesso ao ensino superior, como um dos ingredientes da cidadania. Por sua vez, as rápidas alterações no mercado de trabalho e no conteúdo das profissões, as expectativas dos estudantes e de suas famílias de ascender socialmente por meio da educação formal, bem como o contínuo crescimento do número de formandos do ensino secundário, também têm impulsionado a expansão mundial de matrículas no ensino terciário. Embora o ensino superior em vários países tenha passado a incorporar novos grupos sociais, que até então estavam às suas margens, persistem padrões de desigualdade de acesso em função de marcadores sociais, como classe social, gênero, etnia e raça (Liu & Pansiero, 2016; Shofer & Meyer, 2005).

Paralelamente à expansão de matrículas em nível mundial, ocorreu também uma segunda mudança relacionada ao *processo de diversificação institucional*, em vários países, que alterou também a forma pela qual historicamente desenrolou-se a trajetória do ensino superior, posto que durante longo tempo esteve assentado fundamentalmente na existência de universidades, de tal maneira que esses dois termos – ensino superior e universidade – tendiam a designar fenômenos praticamente homólogos. Nos dias atuais, embora as universidades tendam a ocupar uma posição central em vários países devido a suas atividades de ensino e pesquisa, não possuem mais o mo-

nopólio institucional em prover a educação de terceiro nível, em virtude de que novas modalidades de estruturar o ensino superior vieram à tona. Nesta direção, as universidades passaram a coexistir com diferentes tipos de estabelecimentos que possuem distintos objetivos de formação acadêmica e formatos organizacionais específicos, tais como os *community colleges* nos EUA, *fachhochschule* na Alemanha, “novas universidades” na Inglaterra, constituídas a partir da existência das *Polytechnics*, bem como *grands établissements* na França, institutos tecnológicos, universidades corporativas, faculdades isoladas, etc. (Scott, 2015; Teicheler, 2020, 2002).

A diversificação institucional propiciou o crescimento exponencial do número de estabelecimentos de terceiro grau, como também possibilitou a acomodação de uma clientela heterogênea socialmente que passou a frequentar os diferentes tipos de instituições existentes e que possui múltiplos interesses intelectuais e distintas expectativas educacionais e profissionais. Simultaneamente, tem contribuído com o processo de hierarquização acadêmica entre os diferentes tipos de instituições, tanto no interior dos países quanto no plano internacional, em função do prestígio social que possuem, na medida em que vários países, ao lado dos novos estabelecimentos que surgiram, preservaram e/ou criaram instituições de elite, tais como Oxford, Cambridge, as universidades que integram a Ivy League, nos Estados Unidos, Tokyo University, *grandes écoles* francesas e instituições congêneres que se encontram voltadas à formação de quadros dirigentes nacionais e/ou profissionais que tendem a exercer postos de comando em diferentes tipos de corporações

e/ou organismos transnacionais (Friedman & Laurison, 2020; Palfreyman & Tapper, 2009; Shavit & Haim, 2013).

Os processos de expansão de matrículas e de diversificação institucional convergiram de tal forma que criaram condições favoráveis para a manifestação da terceira mudança no ensino de terceiro grau, que diz respeito à *formação de um espaço transnacional do ensino superior*, que se encontra em curso. Por um longo período, as universidades estruturaram-se no interior das fronteiras nacionais e assumiram características acadêmicas e organizacionais em função dos contextos culturais, econômicos e políticos de suas respectivas sociedades. No entanto, nos dias correntes o ensino superior não se confina tão somente aos limites territoriais das sociedades nacionais, na medida em que gradativamente constituiu-se um novo *locus* de sua atuação e movimentação que abarca um plano supranacional, no qual circulam milhões de estudantes que se deslocam de um país para outro em busca de uma formação acadêmica, onde existem milhares de instituições que competem entre si para absorver estudantes estrangeiros e por reputação acadêmica, bem como constata-se a presença de organismos multilaterais que formulam agendas de reformas que tendem a repercutir nas ações de *policy maker* e de dirigentes de instituições de ensino situados em diferentes continentes, etc. Neste novo espaço desenrola-se o processo de desterritorialização do ensino superior, através do deslocamento de universidades estrangeiras e/ou estabelecimento de parcerias com instituições locais em vários países na Ásia, Oriente Médio e em outras regiões, lideradas pelos Esta-

dos Unidos, Reino Unido e Austrália, que são os maiores exportadores de serviços educacionais.

O surgimento dos *rankings* mundiais tem contribuído para revigorar o dinamismo neste novo espaço, tendo em vista que revelam a dimensão relacional do ensino contemporâneo, ou seja, apontam que as universidades e seus respectivos países estão constantemente comparando-se uns com os outros a partir de indicadores que tendem a expressar o prestígio nacional e/ou internacional de cada uma delas, divulgados nesses rankings³. No contexto atual, certamente, cada instituição de ensino superior possui a liberdade de estabelecer seus objetivos e missões acadêmicas. No entanto, nenhuma delas comanda inteiramente seus próprios destinos, uma vez que integram um vasto e complexo sistema nacional e global que interage de forma incessante e no interior do qual ocorre uma acirrada luta concorrencial por prestígio acadêmico. Longe de negar a existência das universidades que integram os sistemas nacionais de ensino de seus países, que continuam manifestando suas respectivas tradições acadêmicas e culturais, o que se deseja salientar é que a existência dos sistemas nacionais não esgota a complexidade do ensino de terceiro grau nas sociedades contemporâneas. Nesta direção, existe uma relação recíproca entre este novo *locus* de sua atuação, ou seja, o espaço transnacional, e os sistemas nacionais, dado que as instituições e os atores envolvidos neste

3 Parte expressiva da bibliografia sobre os *rankings* globais oscila entre uma perspectiva analítica e uma postura valorativa. Ver a respeito desta postura os trabalhos de Ellen Hazelkorn (2015, 2014).

campo atuam ora no plano nacional, ora no plano transnacional e/ou simultaneamente nestes dois níveis de funcionamento do ensino superior (Martins, 2021, 2005; Kosmutzy & Putty, 2016; Ball, 2012).

No interior deste espaço transnacional do ensino superior vem se constituindo e difundido também um discurso *sui generis* sobre as universidades que propõe uma concepção de ensino e pesquisa inspirada numa perspectiva econômica e numa cultura empresarial. Este discurso não se reduz apenas à construção e difusão de textos produzidos por determinados círculos acadêmicos, organismos internacionais, *think tanks*, uma vez que as categorias de pensamento contidas nestes trabalhos tendem a orientar as percepções e ações cotidianas de uma multiplicidade de atores que atuam no espaço acadêmico nacional e internacional, assim como têm o poder de plasmar determinadas práticas a serem adotadas pelas universidades⁴. No espaço transnacional do ensino superior ocorre a participação de um grupo de intelectuais que se apresenta como especialista em questões relacionadas ao ensino superior internacional, cujos trabalhos intervêm na construção e reprodução de um modelo instrumental de universidade. Este discurso se contrapõe a uma longa trajetória das universidades orientada pela concepção elaborada por

Alexander von Humboldt, que a concebeu como uma instituição não econômica.

O legado de Humboldt

Na trajetória do ensino superior constata-se a existência de diversos modelos que estruturaram a vida das universidades. Nesse sentido, destaca-se o modelo napoleônico, que enfatizou a formação de quadros profissionais para a administração pública francesa; o modelo britânico, que emergiu no contexto das universidades de Oxford e Cambridge e privilegiou uma educação geral para os estudantes, em vez de prepará-los para uma profissão específica; o norte-americano, que diversificou suas instituições de ensino de terceiro grau, tais como as *research universities*, *colleges* e *community colleges*, de tal modo que cada uma delas possui objetivos e públicos específicos (Altbach, 2001; Ben-David, 1992; Sam & Sijde, 2014). No entanto, entre os modelos de universidade, o que foi criado em 1810 por Alexander von Humboldt e por Friedrich Schleiermacher, durante a formação da Universidade de Berlim, ocupou uma posição paradigmática na história das universidades, na medida em que marcou durante aproximadamente 150 anos a trajetória de várias universidades em diversas partes do mundo (Collini, 2018, 2012; Charle, 2012).

A criação da Universidade de Berlim, levada a cabo por Humboldt, em 1810, representou uma reação ao modelo de universidades existente na Alemanha do século XVII, em que predominava a atividade de preparar profissionais especializados em determinadas áreas de atividades. Durante esse período, as administrações governamentais

4 Este ensaio utiliza o termo discurso para se referir ao uso da linguagem escrita e falada que contribui para a produção, reprodução e/ou transformação da realidade social, que tem o poder de modelar distintos tipos de instituições, incluindo as universidades. Longe de existir apenas como textos, os discursos permeiam a vida social, criam objetos, engendram práticas dos atores sociais e, em razão da sua força, podem limitar ou restringir a produção de discursos alternativos (Mayr, 2008).

direcionavam as instituições de ensino superior para a formação profissional de pastores, administradores de propriedades, professores, profissões liberais, etc. A Universidade de Halle possuía a reputação de ensinar a cameralística, ou seja, um corpo de conhecimentos sobre administração e gestão de finanças do Estado, voltada à preparação profissional de funcionários públicos. Numa direção contrária à especialização profissional, considerada como limitada no contexto educacional, a recém-criada Universidade de Berlim, pautada por princípios neo-humanistas, enfatizava a dimensão moral da educação e seu efeito sobre a totalidade da personalidade dos indivíduos, concebendo-a como algo além de uma formação técnica, uma vez que ela poderia transformar o estudante num novo ser humano. O projeto da nova universidade criticava a predominância conferida até então às faculdades profissionais diante da posição subalterna da faculdade de filosofia e procurava inverter esta relação. As atividades de ensino e pesquisa não deveriam separar-se da filosofia⁵.

Sua criação representou um marco histórico na formação da universidade moderna ao introduzir uma série de inovações. Um dos princípios centrais de sua concepção postulou a unidade de ensino e pesquisa, desde então salientado *ad nauseam* em artigos e livros consagrados a este princípio. A universidade teria como missão fazer avançar o conhecimento por meio de investigações originais. Professores e estudantes formavam uma comunidade engajada na tarefa

comum de se dedicar à produção de novos conhecimentos. Este envolvimento dos estudantes com os docentes nas atividades de pesquisa contribuía para moldar uma sensibilidade intelectual específica neles capaz de propiciar o entendimento do mundo e provocar uma atitude ativa perante a sociedade. Influenciado pelo conceito alemão de *Bildung*, identificava na universidade um *locus* propício para realizar a formação e o desenvolvimento de uma personalidade individual autônoma, por meio de um trabalho de autoformação efetuado pelo estudante, num processo de interação com o universo universitário e com a sociedade. Esta empreitada foi informada pelo idealismo alemão e ocorreu num contexto de nacionalismo, secularização da cultura, formação dos Estados, declínio da aristocracia e emergência de camadas médias movidas pela crença de mérito intelectual e propensa a reconhecer a importância simbólica dos títulos acadêmicos (Taylor, 2017; Scott, 2006).

Para Humboldt, a identidade institucional da universidade repousava no livre cultivo da busca de conhecimento enquanto uma finalidade que se encerrava em si mesma. Em sua visão, a autonomia institucional da universidade constituía uma condição necessária para a plena realização de suas atividades e, simultaneamente, um mecanismo indispensável para se proteger diante de forças religiosas, políticas e econômicas. Esta concepção de universidade defendia que o aparelho estatal renunciasse à tentativa de censurar as atividades que eram realizadas no seu interior. Pressupunha que, quanto mais a universidade fosse preservada das pressões externas imediatas da sociedade, poderia desempenhar de maneira mais adequada suas atividades de ensino e pesquisa,

5 A propósito de princípios que pautaram a Universidade de Berlim, criada em 1810, ver os trabalhos de Collini (2018), Delanty (2002) e Ringer (1969).

e também conseguiria ser mais útil à sociedade e ao Estado. Em sua concepção, a preservação da autonomia da universidade repousava num delicado equilíbrio entre o livre cultivo do conhecimento e sua relação com o Estado, pois caberia a ele ser o provedor dos recursos financeiros para suas atividades e, ao mesmo tempo, garantir legalmente sua independência tanto interna quanto externa, uma vez que a universidade poderia fornecer uma contribuição importante para a formação da identidade nacional (Baert, 2005; Nybom, 2003).

Por volta de 1900, o modelo de universidade concebido por Humboldt levou a Alemanha a uma posição de liderança na pesquisa científica no contexto internacional. Vários países adotaram alguns de seus elementos constitutivos. A Inglaterra incorporou a pesquisa de laboratório, a Universidade de Tóquio, criada em 1877, inspirou-se também no modelo alemão e foi organizada como uma instituição nacional. As novas universidades americanas, como a Johns Hopkins e a de Chicago, institucionalizaram a atividade de pesquisa a partir da experiência da universidade alemã, que foi frequentada por vários de seus docentes durante o século XIX. Um dos legados do modelo de Humboldt consistiu na institucionalização do princípio da liberdade acadêmica no interior de várias universidades mundo afora, mesmo quando o Estado assumiu a responsabilidade de financiar suas atividades. O vigor intelectual deste modelo levou vários países a introduzir o princípio da autonomia institucional das universidades em suas constituições, visando a protegê-las diante de distintas pressões externas. Na esteira da autonomia institucional e da liberdade acadêmica postulada por Humboldt, ocorreu

a profissionalização da carreira acadêmica em diversos países, propiciando aos docentes o exercício de uma cidadania ativa tanto sobre questões pertinentes à vida universitária quanto sobre assuntos de interesse de suas respectivas sociedades. Através desta direção, as universidades, em diversos países, transformaram-se em um dos principais *locus* que possibilitaram o surgimento de intelectuais públicos e um dos espaços centrais para discussões relevantes em suas sociedades (Delanty, 2018, 2001).

UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA E FORMAÇÃO DE EMPRESÁRIOS DE SI MESMOS

O advento do processo de globalização não apenas impulsionou a formação do espaço transnacional de ensino superior como também provocou profundas transformações na própria concepção intelectual, organizacional e cultural da universidade. Desde as últimas décadas do século passado, encontra-se em processo a produção de um discurso específico para se referir às universidades que *pari passu* introduziu um vocabulário para se referir à sua existência, até então inexistente, que tende a afastar-se da concepção formulada por Humboldt que a orientou durante um longo período, tais como *knowledge society* (sociedade do conhecimento), *knowledge economy* (economia do conhecimento), *entrepreneurial university* (universidade empreendedora), *triple helix* (tripla hélice), etc. – e que vem se difundindo em escala global. Essa nova concepção e linguagem inspiram-se numa visão instrumental e estreita da universidade, uma vez

que a produção deve ser orientada para as demandas do campo econômico⁶. Segundo vários autores que têm contribuído para esta perspectiva, as mudanças que estavam ocorrendo na “sociedade pós-industrial” sinalizavam para a emergência de uma “nova economia”, na qual o conhecimento tornou-se o principal recurso estratégico enquanto “fator de produção”, de tal forma que as universidades ocupariam um papel central no processo de inovação econômica e tecnológica (Amaral, 2018; Drucker, 1993, 1969).

Ao analisar as relações entre ensino superior e processo de globalização, Castells destacou que, além da emergência de um mercado econômico global, que se intensificou nas últimas três décadas, vem ocorrendo a produção de um volume de conhecimentos científico e tecnológico que mantém relação com a acumulação do capitalismo global. Em sua perspectiva, em contraste com fatores produtivos tradicionais, tais como terra, recursos naturais, esforço humano e maquinarias, nas sociedades contemporâneas, a elaboração de novos conhecimentos transformou-se em um novo fator de produção. Nessa direção, Castells e outros autores têm ressaltado que, no contexto atual, a atividade de pesquisa não repousa mais, como no passado, apenas na autonomia intelectual do pesquisador individual e na realização de seus interesses intelectuais. Para ele e outros autores que compartilham esta visão, em numerosos países, a produção de conhecimentos tem sido com frequência subsidiada por fundos governamentais ou privados,

que estabelecem parcerias com equipes de pesquisadores de universidades e/ou outras instituições congêneres como um meio para incrementar a competitividade no mercado global. Na perspectiva desses autores, as universidades que realizam pesquisa capaz de gerar inovações nas esferas econômica e social são consideradas como atores relevantes no processo de globalização e tendem a ocupar uma posição destacada nos contextos nacional e/ou internacional do ensino superior (Mariel & Urbano, 2016; Ennew & Greenaway, 2012; King & Margison, 2001; Gibbons, 2004, 1998; Castells, 1994).

Entre as concepções que têm contribuído para direcionar uma maior interação das universidades com o campo econômico, destaca-se a concepção de *entrepreneurial university*, ou seja, a universidade empreendedora, que vem ocupando uma posição central na agenda de trabalho de atores que atuam nos níveis nacional e/ou internacional do ensino superior, tais como dirigentes de instituições, *policy makers*, organismos internacionais como OCDE, Comissão Europeia, etc. Esta concepção encontra-se amparada numa abundante produção de trabalhos realizados numa perspectiva normativa, uma vez que consideram que as propostas de mudanças contidas nesta visão particular constituem a forma legítima de organizar as universidades nas sociedades contemporâneas, que, por sua vez, têm contribuído para sua implantação em diferentes parte do mundo (Dabic, 2021; Commission, 2008; Godin, 2006; OECD, 2019, 1996).

Os acadêmicos adeptos da concepção da *entrepreneurial university* tendem a assumir o pressuposto de que, diante do contexto de uma acirrada competição econômica global, os países e suas regiões têm a expectativa de que suas universidades assumam uma

6 Para uma avaliação crítica dos conceitos de *knowledge society* e outros termos correlatos, ver: Amaral (2018) e Peters & Olssen (2015).

“terceira missão”, ou seja, além de desenvolver suas atividades de ensino e pesquisa, promovam uma série de “serviços – que caracteriza a “terceira missão” –, visando a estimular o desenvolvimento econômico, através de mecanismos como transferência do conhecimento para o setor privado, comercialização da pesquisa, maior interação com o mundo empresarial, criação de *spin-offs*, licenciamento de tecnologia etc. Além de reduzir a produção de conhecimento tão somente a finalidades econômicas, julgam também fundamental a promoção e difusão no interior das universidades de uma cultura e *ethos* empresarial que sejam introduzidos e incorporados em seus dirigentes, docentes e alunos (Etzkowitz, 2008a, 2008b, 1998a, 1998b; Fayolle & Redford, 2014; Foss & Gibson, 2015). A concepção de conhecimento subjacente à perspectiva da universidade empreendedora elimina uma série de mediações sociais que perpassam a produção do conhecimento, tais como as relações de força, ou seja, a existência de processos de dominação econômica, cultural e política existentes na vida social, assim como processos de desigualdades materiais e simbólicas que direta ou indiretamente interferem na construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, esta visão omite e suprime a função de crítica que a universidade pode exercer diante de diferentes formas de injustiça e opressão existentes na vida social, assim como neutraliza uma avaliação crítica sobre a própria universidade e dos seus compromissos morais.

Uma das formulações iniciais do conceito de *entrepreneurial university* foi realizada por Burton Clark, cujo termo passou a ser utilizado de forma corrente no interior das instituições de ensino superior. Em seus pri-

meiros trabalhos ele sugeriu a metáfora de um triângulo para se referir ao ensino superior, constituído pelas presenças do Estado, mercado e valores acadêmicos, ressaltando a manifestação de uma constante tensão entre esses três componentes no interior de sua hipotética figura (Clark, 1983). Nos anos seguintes da publicação do influente livro de Clark, *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation* (1998), ocorreu uma mudança no interior do triângulo concebido por ele, uma vez que passou a predominar em vários países uma inclinação das universidades em direção ao mercado econômico⁷.

As análises de Burton Clark partiam do princípio de que as universidades estavam diante de desafios, manifestos pela pressão contínua de expansão do acesso de estudantes, ao mesmo tempo que enfrentavam reduções de financiamento estatal para suas atividades. Para ele, os governos nacionais esperavam que as universidades pudessem solucionar problemas econômicos e sociais, bem como as empresas que as circundavam nutriam a expectativa de que elas formassem profissionais capazes de atuar de forma empreendedora no mercado de trabalho. Em

7 No livro *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation* (1998), Clark concentrou sua atenção em cinco universidades europeias – Warwick (Inglaterra), Strathclyde (Escócia), Twente (Holanda), Joensuu (Finlândia) e Chalmers (Suécia) – com vista a analisar mudanças que essas instituições processaram tanto em suas estruturas organizacionais internas como em suas relações com o ambiente externo, que, segundo sua análise, as tornaram inovativas e proativas institucionalmente (Clark, 1998). Num trabalho posterior, *Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts* (2004), incorporou novas universidades em sua investigação, como Makerere (Uganda), Católica (Chile), Monash (Austrália), Stanford, MIT, Michigan, UCLA, North Caroline e Georgia Institute of Technology.

sua visão, as universidades estariam pressionadas a produzir pesquisas alinhadas à criação de novas tecnologias, de tal modo que deveriam rever seus currículos, modernizar seus procedimentos de gestão, alterar as atitudes e condutas de seus docentes por meio da internalização de uma cultura acadêmica empresarial, etc. Diante deste cenário, as instituições abordadas por Clark adotaram, segundo ele, um comportamento deliberadamente empreendedor, objetivando distanciar-se de regulamentações governamentais e passaram a assumir riscos institucionais ao se abrirem para eventuais oportunidades advindas de suas relações com o campo econômico (Clark, 2004). A noção de *entrepreneurial university* formulada por Clark apoiou-se em medidas adotadas pelas instituições examinadas em seus trabalhos, destacando que esta noção comportava tanto um aspecto analítico quanto uma dimensão normativa, prescritiva, uma vez que, segundo ele, as mudanças realizadas por elas poderiam servir como protótipo a ser adotado por outras universidades. Torna-se oportuno assinalar, brevemente, determinadas características deste modelo de universidade identificadas por Clark. Procurando afastar-se da dependência de fundos governamentais, este tipo de universidade implementou uma *diversificação de fontes de financiamento* para realização de suas atividades, por meio de parcerias com empresas, governos e fundações filantrópicas, comercialização de invenções patenteadas e de propriedade intelectual, mas também através de cobrança de anuidades etc.⁸

As universidades empreendedoras se caracterizam também por possuir um *núcleo centralizado de gestão* que lhes possibilita formular estratégias de ação e tomar decisões rápidas com relação a demandas sociais e econômicas, nos níveis regional, nacional e/

ou global; para tanto, contam com um corpo especializado de *managers* visando a impulsionar mudanças internas na universidade e captar recursos financeiros. Para Clark, uma outra característica deste tipo de instituição repousa na *existência de departamentos acadêmicos dotados de uma cultura empreendedora* que em função do seu dinamismo absorvem quadros de docentes qualificados, incorporam estudantes promissores, captam recursos adicionais para suas atividades e passam a exercer um papel exemplar e impulsionador no processo de mudanças de outras unidades deste tipo de universidade. Uma outra característica refere-se à *implantação de um conjunto de práticas e valores adotados na vida das empresas de alta tecnologia*, uma vez que este procedimento permite um constante desenvolvimento institucional. A *introdução de uma nova cultura organizacional*, baseada em princípios e em um *ethos* empresarial em seu interior, constitui uma condição simbólica *sine qua non* na orientação das práticas dos seus atores com vista à realização de seus propósitos materiais.

Esta formulação inicial da noção de universidade empreendedora realizada por Clark tem tido continuidade na literatura do ensino superior nos trabalhos realizados por uma série de autores que têm participado

8 A Universidade Warwick, considerada no contexto inglês um caso exemplar de instituição empreendedora, decidiu diversificar o financiamento de suas atividades, tal como recomendado pelos trabalhos de Burton Clark, de modo a tornar-se mais independente diante dos recursos governamentais. Com isso, no período de 1970 a 2008, ocorreu um decréscimo de 69% para 18% no financiamento público para suas operações. Em contrapartida, passou a manter interações de maior proximidade com o meio empresarial local e iniciou a cobrança de anuidades, de tal maneira que os recursos não governamentais passaram de 29% a 65% entre os anos 1970 e 2010 (Robertson, 2014).

da concepção deste modelo de universidade (Audretsch & Belitski, 2021; Bezanilla, 2020; Guerrero, 2018; Guerreiro & Urbano, 2019; Hu et al., 2018; Cunningham & Urbano, 2015). Entre esses autores, destaca-se a presença de Henry Etzkowitz, que tem exercido um papel proeminente na difusão em escala global do conceito de universidade empreendedora, através de seus trabalhos publicados por editoras de circulação internacional. Em sua análise, o modelo de universidade concebido por Humboldt representou a primeira revolução acadêmica ao introduzir a realização da pesquisa ao lado da atividade de ensino. No entanto, para Etzkowitz, neste modelo de universidade a produção do conhecimento era realizada enquanto uma finalidade em si mesma e relativamente afastada do campo econômico. A segunda revolução acadêmica, que, para ele, está em andamento, vem sendo realizada pelo surgimento da universidade empreendedora, que assumiu uma “terceira missão”, aludida anteriormente, qual seja, gerar novas empresas e impulsionar o desenvolvimento econômico, articulando as atividades de ensino e pesquisa nesta direção. Ao lado de Loet Leydesdorff, Etzkowitz lançou, em 1996, a noção da *triple helix* (tripla hélice), que constitui uma variante do modelo de *entrepreneurial university*. Para eles, as esferas institucionais da universidade, governo e indústria, que permaneceram isoladas por um extenso período, passaram a manter relações entrelaçadas a partir do século XX. Neste processo interativo, segundo eles, ocorrem mudanças internas em cada uma das três instituições, seguidas da influência de cada uma delas sobre as demais, criando novas combinações, cujo efeito reverbera na sociedade como um todo. Posteriormente, fundaram a

Triple Helix Association, que impulsionou a formação de uma ampla rede internacional de atores, como *policy makers*, dirigentes universitários, acadêmicos que atuam nos planos regional, nacional e internacional do ensino superior e participam da elaboração, divulgação e implantação deste modelo de universidade em diferentes partes do mundo (Etzkowitz, 2008, 2008a, 2008b).

Esses autores realizam seus trabalhos em relativa oposição à concepção “humboldtiana” de universidade, que tende a ser considerada por eles como expressão de uma “universidade tradicional”, caracterizada de forma depreciativa como *ivory tower*, que desenvolveu ao longo do tempo suas atividades de ensino e pesquisa pautada por um *modus operandi* marcadamente acadêmico. De acordo com este ponto de vista, isso teria isolado a universidade das demandas econômicas de suas sociedades. Os trabalhos performativos dos autores que mantêm afinidades com o modelo de *entrepreneurial university* propõem medidas a serem adotadas pelas universidades, visando a torná-las mais competitivas em termos de reputação acadêmica no espaço internacional do ensino superior e convertê-las num artefato estratégico dos países diante da concorrência econômica no contexto da globalização. De forma recorrente, esses trabalhos amparam suas considerações no conceito denominado *knowledge based economy* (economia baseada no conhecimento), formulado pela OCDE, que é incorporado de maneira acrítica e reproduzido de forma automática pelos participantes do movimento. Diante da saliência do enfoque econômico, os trabalhos produzidos por esta vertente marginalizam outras questões concernentes às relações entre universidade e sociedade, tais como sua

contribuição institucional para a formação da cidadania, construção da democracia, equidade e inclusão social, cujas críticas são formuladas por uma série de autores (Jessop, 2017; Mautner, 2012; Streckeisen, 2009; Välimaa & Hoffman, 2008; Godin, 2005; Olsen & Peters, 2005).

Ao mesmo tempo, a Comissão Europeia tem contribuído também para a implementação do modelo de universidade empreendedora. Para tanto, tem produzido uma série de trabalhos, salientando a necessidade de as universidades na Europa realizarem transformações visando a materializar a “Estratégia de Lisboa”, que declarou que a União Europeia deveria tornar-se a economia mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social. Em 2000, sob a proposta da Comissão Europeia, foi tomada a decisão de estabelecer uma Área Europeia de Pesquisa e Inovação, com o objetivo de apoiar a criação de uma *knowledge based economy*, ou seja, economia baseada no conhecimento em escala europeia, sob o signo de uma “Europa do Conhecimento”. Os trabalhos realizados pela Comissão Europeia preconizam mudanças nas estruturas organizacionais das universidades europeias e também em suas relações externas como uma condição para torná-las competitivas em termos de reputação acadêmica no contexto internacional do ensino superior e capazes de absorver parcelas expressivas de estudantes provenientes de várias partes do mundo. Para tanto, recomendam gestão centralizada, profissionalização do quadro administrativo, estabelecimento de prioridades estratégicas, diversificação de fontes de financiamento, introdução de mecanismos de

controle e avaliação de resultados institucionais, etc. Indicam também o estabelecimento de novas modalidades de contrato entre as universidades e o Estado, de forma que elas devam responder pelos seus próprios recursos, ao passo que os governos devem propiciar mecanismos e incentivos financeiros, fornecer orientações estratégicas gerais e avaliar os produtos realizados por elas. Salientam também que as universidades devem romper seu isolamento diante do contexto social, assumir sua posição estratégica no contexto da *knowledge economy* (economia do conhecimento) e fomentar também uma mentalidade e cultura empresarial nos estudantes por meio das atividades de ensino (European Commission, 2006; Kwiek, 2008).

Simultaneamente, verifica-se a implantação de medidas no interior das universidades recomendadas pela concepção de universidade empreendedora em diversas partes do mundo, que vem sendo impulsionada por uma constelação de fenômenos, como redução de fundos governamentais e propagação da crença de que a translação de “boas práticas” adotadas na organização empresarial para a vida acadêmica constitui o modo mais eficiente de conduzir sua gestão. As universidades que seguem este modelo procuram engajar-se em atividades lucrativas, por meio da comercialização de patentes, cursos, consultorias, abertura de *branch campuses* em outros países, instalação de sucursais de suas universidades e/ou por meio do estabelecimento de consórcios com instituições locais e oferta de cursos on-line (Dal-Soto, 2021; Lose, 2020; Alsultan, 2020; Somers, 2018; Mok, 2013, 2013a; Middlehurst, 2013; Aucoin, 2017; Pollitt, 2016).

A diversificação de financiamento praticado por este tipo de universidade tende a

introduzir mudanças em sua estrutura interna de administração. Por um longo período, as universidades europeias e em outras partes do mundo tomaram suas decisões a partir de um conjunto de órgãos colegiados, conduzidos pelos seus docentes, mediados por um quadro burocrático, buscando a construção de consensos diante de diferentes interesses acadêmicos existentes em seu interior. Por mais lento que fosse o processo de tomada de decisões nas universidades, esta prática de governança expressava uma cultura acadêmica que priorizava o envolvimento dos docentes na participação das deliberações institucionais. A produção bibliográfica indica que esta modalidade de condução da vida acadêmica vem sendo gradativamente substituída em diversas partes do mundo por uma outra forma, o *managerialism*, ou gerencialista. Este modelo vem ganhando espaço, especialmente, no interior das universidades empreendedoras (Deem, 2020; Law, 2019; Ntshoe, 2008).

Nesta nova modalidade de gestão, as relações entre o núcleo que concentra o poder da universidade e a sua base, constituída pelos docentes e estudantes, é mediada por uma gama de administradores e/ou gestores, ou seja, um corpo profissional especializado – que vem substituindo os quadros acadêmicos da instituição que anteriormente desempenhavam funções administrativas – que assume cargos executivos para operar em determinados setores da universidade, como centros e/ou seções administrativos voltados para a elaboração de planejamento estratégico, captação de recursos financeiros externos, estabelecimento de parcerias com empresas privadas e órgãos governamentais, transferência de tecnologia, etc. Neste tipo de instituição, a administração central da

universidade, ao lado desses gestores, procura introduzir valores de eficiência e padrões de produtividade, através de uma série de iniciativas, remanejando departamentos considerados pouco rentáveis, ou seja, sistemas de avaliações que procuram mensurar os resultados alcançados pelas diversas unidades acadêmicas e seus docentes. Ao mesmo tempo, estimula a prática da competição entre os departamentos acadêmicos e entre os docentes no processo de alocação de recursos, premiando os que alcançaram níveis mais elevados de produtividade em termos de ensino, pesquisa e relações com o ambiente externo (Shepherd, 2018; Pollitt, 2016; Kilkauer, 2015).

Este modelo de universidade não se restringe apenas a manter uma relação de maior proximidade com o campo econômico, mas expressa também a disposição de imprimir um *ethos* empresarial em sua cultura institucional, perpassando o corpo administrativo, docentes e estudantes, incentivando mudanças de atitudes, comportamentos e suas estruturas cognitivas de tal forma que os atores que se movem em seu interior possam transformar a universidade num “empresário coletivo”, como postula um dos mais enfáticos entusiastas da universidade empreendedora (Etzkowitz, 2003). Nesta direção, espera-se que os docentes não sejam movidos somente pela sua curiosidade intelectual, mas que direcionem suas pesquisas para aplicações práticas, tendo como alvo demandas do mercado econômico, uma vez que este tipo de universidade incentiva a formação de espaços específicos para transferência de tecnologias para empresas privadas e/ou públicas. Por consequência, instaura-se uma concepção instrumental da vida universitária e o exercício de uma cul-

tura acadêmica que enfatiza uma relação pragmática com o conhecimento, concebendo-o prioritariamente como um meio voltado para a solução de problemas econômicos. Na visão de alguns adeptos deste tipo de universidade, os docentes que lideram grupos de pesquisa devem proceder como empresários acadêmicos, tal como se estivessem gerenciando uma pequena empresa, uma vez que seu grupo encontra-se inserido num contexto de acirrada competição por recursos financeiros, que exige deles uma dedicação quase integral de seu tempo na gestão de seu grupo, procurando manter suas operações. Visando à aquisição de uma mentalidade e prática de comportamento empresarial, algumas instituições, tal como a Universidade de Newcastle, instituíram a modalidade de *professor of practice (PoP model)*, ou seja, professor de prática a ser conduzido por empresários que criaram empresas de alta tecnologia, que possuem formação acadêmica e têm interesse em dedicar uma parte de seu tempo para organizar grupos de pesquisa nesse tipo de universidade. Ao mesmo tempo, ocorre o incentivo para docentes dedicarem uma parte do tempo do contrato de trabalho em empresas, de modo destacado nas que estão em fase de formação (Etzkowitz, 2007).

Simultaneamente, esse tipo de universidade tem introduzido mudanças em seus currículos, pretendendo desenvolver em seus estudantes uma educação que incentive um comportamento empreendedor que possa ser utilizado em sua vida profissional. Para tanto, tem incorporado desde as últimas décadas o que vem sendo designado no meio educacional como “educação empresarial”, a tal ponto que uma série de autores passou a reivindicar a existência deste tópico

como um campo de estudo e de pesquisa (Heinonen & Hytti, 2010). A aprendizagem do comportamento empreendedor, por longo período, concentrou-se nas escolas de administração de empresas, nas instituições de ensino de finanças, marketing e correlatas. No entanto, no contexto atual, devido à expansão da “educação empresarial”, seus princípios vêm sendo introduzidos em diferentes áreas do conhecimento, como em ciências, engenharias e tecnologia, espalhando-se também para as ciências humanas, penetrando na economia, ciência política e sociologia, tendo em vista formar um *entrepreneurial intellectual*, ou seja, um intelectual empreendedor (Barrow, 2018). Para tal intuito, a universidade empreendedora propõe trabalhos em grupos envolvendo a participação de diversas disciplinas para abordar estudos de casos, de modo destacado questões econômicas, e sugere estratégias para propiciar a formação de uma mentalidade empreendedora, por meio de atividades que exponham os estudantes a situações desafiadoras e/ou desconhecidas que provoquem sentimentos de incertezas, de tal modo que eles possam adquirir uma estrutura emocional que os capacite a descobrir e explorar oportunidades comerciais e enfrentar imprevistos na sua vida profissional. Recomenda também a introdução nos currículos de atividades de *business games*, ou seja, simulações de jogos de negócios, como uma forma de reproduzir artificialmente práticas adotadas no meio empresarial; incentiva também treino dos estudantes no interior de empresas como forma de aquisição de habilidades empresariais, bem como preconiza a inserção de empresários para exercer atividades de docência nessas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante um longo período o ensino superior foi estruturado em várias partes do mundo mediante o modelo de universidade formulado por Humboldt, em 1810, no contexto da criação da Universidade de Berlim, o qual concebia a produção do conhecimento como uma finalidade em si mesma e postulava a autonomia institucional da universidade face às demandas externas, advindas dos campos religioso, político e econômico. O modelo concebido por Humboldt continua presente no pensamento de vários autores contemporâneos, como Jürgen Habermas, Stefan Collini, Stephen Ball, Zygmunt Bauman e outros, para os quais a universidade, ao assumir o encargo de transmissão e produção de novos conhecimentos, constitui uma instituição *sui generis*, cujas incumbências requerem sua autonomia diante dos diversos tipos de demandas externas que a circundam.

No entanto, a partir de meados do século passado iniciou-se um gradativo processo de formação de um outro modelo para as universidades que tem procurado se contrapor ao da concepção humboldtiana e que, simultaneamente, passou a enfatizar uma maior conexão da universidade com o campo econômico. A elaboração deste modelo, longe de seguir uma trajetória linear, decorre de uma conjugação de diferentes trabalhos realizados por acadêmicos e organismos internacionais, cujos resultados têm convergido para um terreno comum de ideias, concepções e valores sobre o ensino superior em escala internacional, que têm enfatizado sua contribuição para o desenvolvimento econômico dos países.

Esta mudança de percurso tem sido associada à introdução de um novo vocabu-

lário que vem se difundindo globalmente, tais como *knowledge society*, *triple helix* e outros congêneres para se referir à inserção das universidades nas sociedades contemporâneas. O uso destes termos e outros correlatos contribui para a disseminação em escala global de categorias de pensamento, atributos e valores na redefinição institucional da universidade, estimulando-a, direta ou indiretamente, a tornar-se mais próxima de questões econômicas.

O artigo apontou a *eclosão de um discurso sobre a universidade empreendedora* nos dias correntes como caso exemplar do modelo instrumental de universidade, na medida em que acentua que a “terceira missão” da universidade consiste em manter uma interação ativa com o setor de negócios, ou seja, com o campo econômico. Nesta concepção, a esfera empresarial se beneficia da produção de conhecimentos realizada na universidade e, em contrapartida, a universidade obtém recursos financeiros adicionais em função da parceria com empresas e governos. A adoção desta concepção em várias partes do mundo tem impactado a organização interna das universidades na medida em que os colegiados, dirigidos pelos seus docentes e intermediados por um estamento burocrático, vêm sendo substituídos por um corpo de gestores que, ao lado da administração central da universidade, introduz valores de eficiência e padrões de produtividade através de modelos de *accountability* para as unidades acadêmicas e seus docentes. Este tipo de universidade imprimiu também uma cultura institucional conduzida por um *ethos* e uma mentalidade empresarial a ser interiorizada pelo corpo docente, administrativo e estudantes, de tal forma que suas ações convertam este tipo de instituição num “empresário coletivo”.

Além de expressar uma concepção estreita do conhecimento que privilegia uma dimensão instrumental, esta concepção tende a propiciar a formação de uma mentalidade e um comportamento individualistas nos docentes e estudantes. Trata-se de formar um *self* empreendedor, que deve governar a si próprio e seus interesses acadêmicos e profissionais, de forma calculada, como condição necessária para se movimentar numa sociedade na qual os indivíduos encontram-se em desamparo social e devem lutar pela sua sobrevivência e realização pessoal. Os indivíduos socializados neste tipo de instituição são projetados tendencialmente para ser competitivos, ágeis, criativos e ativos no governo de suas vidas e perseguir de forma frenética seus objetivos privados. Diante da corrosão de mecanismos de proteção social que vem ganhando terreno nas sociedades contemporâneas, o *ethos* empresarial apreendido e valorizado neste tipo de instituição tende a contribuir para a formação de microempresários de si mesmos, que devem ser considerados como os únicos responsáveis por suas ações, tal como um átomo social, realizando investimentos em proveito próprio, em sua carreira, família, administrando e autopromovendo publicamente seus sucessos profissionais e ocultando cuidadosamente seus eventuais fracassos dos outros membros sociais.

As ideias contidas na concepção de universidade formulada por Humboldt têm o potencial para se constituir como uma referência cognitiva relevante nos dias atuais, para fundamentar uma reflexão crítica com relação aos rumos que a universidade vem assumindo em diferentes partes do mundo, para interpelar uma concepção estreita do conhecimento que vem conquistando mentes

e corações em escala global, que tende a privilegiar a dimensão funcional e utilitária do saber e valorizar uma formação acadêmica voltada prioritariamente a atender demandas do mercado de trabalho. Um dos legados da concepção de universidade inaugurada por Humboldt, e que perpassa reflexões de determinados autores contemporâneos, consiste em salientar que sua identidade institucional se assenta na produção e na transmissão do conhecimento, cujo valor não deve ser medido a partir de critérios de utilidade, mas avaliado pela sua qualidade e relevância acadêmica. Não obstante, a dimensão profícua deste modelo necessita também ser revista criticamente, pois sua gênese coincidiu com a existência de uma universidade destinada basicamente a um pequeno círculo da elite detentora de posses econômicas e/ou culturais. Não procede nos dias atuais conceber a universidade como uma instituição isolada de questões econômicas, políticas e culturais relevantes das sociedades nacionais e do mundo contemporâneo. A revisão desta concepção pode propiciar percursos alternativos possíveis com vistas a estabelecer um delicado e complexo equilíbrio entre a preservação da autonomia institucional das universidades frente às múltiplas demandas econômicas e políticas, bem como diante de demandas de pautas específicas de diversos movimentos sociais. Paralelamente, a revisão crítica do conceito de *Bildung*, associado a este modelo de universidade que foi concebido numa perspectiva individualista, pode contribuir para um projeto de construção de uma sólida formação intelectual das novas gerações, capaz de fornecer elementos para uma práxis coletiva, tendo como horizonte a transformação das sociedades nas quais as universidades estão situadas.

REFERÊNCIAS

- ALSULTAN, H. *Strategic change in the Kingdom of Saudi Arabia: the entrepreneurial university concept in practice*. United Kingdom, The University of Manchester, 2020.
- AMARAL, A. "Universities and the knowledge society revisited", in R. Barnett; M. A. Peters (orgs.). *The idea of university: contemporary perspectives*. Oxford, Peter Lang, 2018.
- AUCOIN, P. "New public management and new public governance: finding the balance". *Professionalism and public service*. Toronto, University of Toronto Press, 2017, pp. 16-33.
- AUDRETSCH, D. B.; BELITSKI, M. "Three-ring entrepreneurial university: in search of a new business model". *Studies in Higher Education*, 46.5, 2021, pp. 977-87.
- BAERT, P.; SHIPMAN, A. "University under siege? Trust and accountability in the contemporary academy". *European Societies*, 7.1, 2005, pp. 157-85.
- BEZANILLA, M. "Developing the entrepreneurial university: factors of influence". *Sustainability*, 12.3, 2020, p. 842.
- CASTELLS, M. "The university system: engine of development in the new world economy", in J. Salmi. *Revitalizing higher education*. Oxford, Pergamon, 1994.
- CHARLES, C.; VERGER, J. *Histoire des universités (XIIe-XXIe siècle)*. Paris, Presses Universitaires France, 2012.
- CLARK, B. *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford, Pergamon, 1998.
- CLARK, B. *On higher education. Selecting writings (1956-2006)*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2008.
- CLARK, B. *Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts*. New York, Society for Research into Higher Education/Open University Press, 2004.
- CLARK, B. *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley, University of California Press, 1983.
- COLLINI, S. *Speaking of university*. London, Verso, 2018.
- COLLINI, S. *What are universities for?* London, Penguin Books, 2012.
- COMMISSION of the European Communities. *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies. Final report of the expert group*. Brussels, Directorate-General for Enterprise and Industry, 2008.
- CUNNINGHAM, J. A.; GUERRERO, M.; URBANO, D. "Entrepreneurial universities – overview, reflections, and future research agendas". *The world scientific reference on entrepreneurship*. Volume 1: *Entrepreneurial universities technology and knowledge transfer*, 2017, pp. 3-19.
- DABIĆ, M. "Entrepreneurial university in the European Union". *Knowledge Economy*, 12, 2021, pp. 115-9.
- DAL-SOTO, F.; SOUZA, Y. S. de; BENNER, M. "A orientação empreendedora na transformação de universidades". *Brazilian Business Review*, 18, 2021, pp. 255-77.
- DEEM, R. "New managerialism in higher education". *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Springer, 2020, pp. 2.083-8.
- DELANTY, G. *The university in the knowledge society*. London, Open University Press, 2002.
- DUFOIX, S. "Premiers éléments pour une sociologie historique des theories de la globalization", in A. Caille; F. Vandenberghe (orgs.). *Des sciences sociales à la science sociale: fondements anti-utilitaristes*. Lormont, Éditions le Bord de l'Eau, 2018.

- ENNEW, C.; GREENAWAY, D. (eds.). *The globalization of higher education*. Springer, 2012.
- ETZKOWITZ, H. "Professors of practice and the entrepreneurial university". *International Higher Education*, n. 49, 2007, pp. 10-1.
- ETZKOWITZ, H. et al. "Pathways to the entrepreneurial university: towards a global convergence". *Science and Public Policy*, 35 (9), 2008a, pp. 681-95.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. "The triple helix as a model for innovation". *Science and Public Policy*, v. 25 (3), 1998a, pp. 195-203.
- ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. "Triple helix of innovation: introduction". *Science and Public Policy*, 25(6), 1998b, pp. 358-64.
- ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. "Introduction to special issue building the entrepreneurial university: a global perspective". *Science and Public Policy*, v. 35, n. 9, 2008, pp. 627-35.
- FAYOLLE, A.; REDFORD, D. *Handbook on entrepreneurial university*. Massachusetts, Edward Elgar, 2014.
- FOSS, L.; GIBSON, D. *The entrepreneurial university: context and institutional change*. New York, Routledge, 2015.
- FRIEDMAN, S.; LAURISON, D. *The class ceiling: why it pays to be privileged*. Cambridge, Polity Press, 2020.
- GIBBONS, M. "Globalization, innovation and socially robust knowledge", in R. King (org.). *The university in the global age*. London, Palgrave, 2004.
- GIBBONS, M. *Higher education relevant the 21st century*. Washington, The World Bank, 1998.
- GODIN, B. "The knowledge-based economy: conceptual framework or buzzword?". *The Journal of Technology Transfer*, 31.1, 2006, pp. 17-30.
- GUERRERO, M. et al. "Determinants of graduates' startups creation across a multicampus entrepreneurial university: the case of Monterrey Institute of Technology and Higher Education". *Journal of Small Business Management*, v. 56, n. 1, 2018, pp. 150-78.
- GUERRERO, M. et al. "Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape". *Small Business Economics*, 47.3, 2016, pp. 551-63.
- GUERRERO, M.; URBANO, D. "Effectiveness of technology transfer policies and legislation in fostering entrepreneurial innovations across continents: an overview". *The Journal of Technology Transfer*, 44.5, 2019, pp. 1347-1366.
- HAZELKORN, E. "Rankings and the global reputation race". *New Directions for Higher Education*, n. 168, 2014, pp. 13-26.
- HAZELKORN, E. *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. Springer, 2015.
- HEINONEN, J.; HYTTI, U. "Back to basics: the role of teaching in developing the entrepreneurial university". *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 11.4, 2010, pp. 283-92.
- HU, R. et al. *Entrepreneurial universities: exploring the academic and innovative dimensions of entrepreneurship in higher education*. Springer, 2018.
- JESSOP, B. "Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities". *Higher Education*, 73.6, 2017, pp. 853-70.
- KING, R.; MARGINSON, S.; NAIDOO, R. (eds.). *Handbook on globalization and higher education*. Massachusetts, Edward Elgar, 2011.
- KLIKAUER, T. "What is managerialism?" *Critical Sociology*, 41.7-8, 2015, pp. 1.103-19.
- KOSMÜTZKY, A.; PUTTY, R. "Transcending borders and traversing boundaries: A systematic review of the literature on transnational, offshore, cross-border,

- and borderless higher education". *Journal of Studies in International Education*, 20.1, 2016, pp. 8-33.
- KWIEK, M. "Academic entrepreneurship vs. changing governance and institutional management structures at European universities". *Policy Futures in Education*, 6.6, 2008, pp. 757-70.
- LAW, W.-W. *Politics, managerialism, and university governance: Singapore. Lessons from Hong Kong under China's Rule since 1997*. Springer, 2019.
- LIU, A. G.; PENSIERO, N. "Expansion of higher education and inequality of opportunities: a cross-national analysis". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38:3, 2016, pp. 242-63.
- LOSE, T. "Functional elements for an entrepreneurial university in the South African context". *Journal of Critical Reviews*, 7 (19), 2020, pp. 8.083-8.
- MARTELL, L. "The third wave in globalization theory". *International Studies Review*, 9 (2), 2007, pp. 173-96.
- MARTINS, C. B. "Intervenções dos intelectuais nos rumos das universidades na sociedade contemporânea". *Revista Brasileira de Sociologia*, vol. 8, n. 20, 2020, pp. 270-307.
- MARTINS, C. B. "Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior". *Cadernos CRH*, 2005, pp. 291-307.
- MARTINS, C. B. "Reconfiguração do ensino superior em tempos de globalização". *Educação e Sociedade*, v. 43, 2021, pp. 11-27.
- MAUTNER, G. "The entrepreneurial university: a discursive profile of a higher education buzzword". *Critical Discourse Studies*, 2.2, 2005, pp. 95-120.
- MAYR, A. *Language and power an introduction to institutional discourse*. London, Continuum International Publishing, 2008.
- MIDDLEHURST, R. "Changing Internal Governance: are leadership roles and management structures in United Kingdom universities fit for the future?". *Higher Education Quarterly*, 67.3, 2013, pp. 275-94.
- MOK, K. H. "The quest for an entrepreneurial university in East Asia: impact on academics and administrators in higher education". *Asia Pacific Education Review* 14.1, 2013, pp. 11-22.
- MOK, K. H. *The quest for entrepreneurial universities in East Asia*. London, Palgrave MacMillan, 2013a.
- MOK, K. H.; MARGINSON, S. "Massification, diversification and internationalisation of higher education in China: critical reflections of developments in the last two decades". *International Journal of Educational Development*, 2021, pp. 1-8.
- NTSHOE, I. et al. "The changing academic profession in higher education and new managerialism and corporatism in South Africa". *South African Journal of Higher Education*, 22.2, 2008, pp. 391-403.
- NYBOM, T. "The Humboldt legacy: reflections on the past, present and future of the European University". *Higher Education Policy*, v. 16, n. 2, jun./2003, pp. 141-59.
- O'BYRNE, D.; BOND, C. "Back to the future: the idea of a university revisited". *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 36, n. 6, 2014, pp. 571-84.
- OECD. *Education at a glance*. Paris, OECD, 2019.
- OECD. *The knowledge based economy*. Paris, OECD, 1996.
- OLSSSEN, M.; PETERS, M. "Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism". *Journal of Education Policy*, 20.3, 2005, pp. 313-45.

- PALFREYMAN, D.; TAPPER, T. *Structuring mass higher education: the role of elite institutions*. Abingdon, Routledge, 2012.
- PINEDA, P. *The entrepreneurial research university in Latin América: global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*. London, Palgrave MacMillan, 2015.
- POLLITT, C. "Managerialism redux?". *Financial Accountability & Management*, 32.4, 2016, pp. 429-47.
- RINGER, F. K. *The decline of the German mandarins: the German academic community, 1890-1933*. Middletown, Wesleyan University Press, 1990.
- ROBERTSON, S. L. "Corporatisation, competitiveness, commercialisation: new logics in the globalising of UK higher education". *The internationalisation of higher education*. Abingdon, Routledge, 2014, pp. 31-44.
- ROJO, M. "New developments in discourse analysis: discourse as social practice". *Folia Linguistica* (35) 2, 2001, pp. 41-78.
- SCHOFER, E.; MEYER, J. W. "The worldwide expansion of higher education in the twentieth century". *American Sociological Review*, 70.6, 2005, pp. 898-920.
- SCOTT, J. "The missions of the university: medieval to postmodern transformations". *The Journal of Higher Education*, v. 7, n. 1, nov./2006, pp. 1-39.
- SCOTT, P. *The European higher education area between critical reflections and future policies*. London, Springer, 2015.
- SHAVIT, Y.; HAIM, E. "Expansion and inequality of educational opportunity: a comparative study". *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 31, 2013, pp. 22-31.
- SHEPHERD, S. "Managerialism: an ideal type". *Studies in Higher Education*, 43 (9), 2018, pp. 1.668-78.
- SIMON, M.; CONSIDINE, M. *The entrepreneurial university: power, governance and reivention in Australia*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- SOMERS, P. et al. "Academic capitalism and the entrepreneurial university: some perspectives from the Americas". *Roteiro*, 43.1, 2018, pp. 21-42.
- STRECKEISEN, P. "Knowledge society – or contemporary capitalism's fanciest dress". *Analyse & Kritik*, 31.1, 2009, pp. 181-97.
- TAYLOR, C. "Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education". *Higher Education*, 74.3, 2017, pp. 419-35.
- TEICHLER, U. "Diversification of higher education and the profile of the individual institution". *Higher Education Management and Policy*, vol. 14, 2002, pp. 177-86.
- TEICHLER, U. "Higher education system differentiation, horizontal and vertical". *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Springer, 2020, pp. 772-8.
- VÄLIMAA, J.; HOFFMAN, D. "Knowledge society discourse and higher education". *Higher Education*, 56.3, 2008, pp. 265-85.
- WORLD BANK. Database, 2021. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5Eall-indicators#>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.