

# Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização

Carlos Benedito Martins  
Universidades de Brasília, Brasil  
[carlosb@unb.br](mailto:carlosb@unb.br)

Recibido: 03/11/2020  
Primera revisión: 03/02/2021  
Aceptado: 01/03/2021

134

Dossier Especial

## Resumo

O presente artigo tem o objetivo de abordar determinadas transformações que estão ocorrendo no ensino superior contemporâneo em escala internacional, impulsionadas pela dinâmica do processo de globalização que estão alterando seu *modus operandi* e a concepção intelectual das universidades. Num primeiro momento, destaca que –ao lado da presença de sistemas nacionais de ensino superior que se desenvolveram no decurso de seus respectivos contextos históricos– formou-se gradativamente nas últimas décadas um novo *locus* de sua atuação, ou seja, *um espaço transnacional de ensino superior*. Num segundo momento, o artigo aborda a elaboração de determinadas ideias e concepções formuladas por organismos internacionais e também por acadêmicos que atuam simultaneamente nos níveis local, nacional e transnacional que permeiam o ensino superior nos dias correntes. Nesta direção, o trabalho inspira-se numa nova perspectiva da sociologia dos intelectuais que concentra sua atenção em *experts* em determinadas áreas do conhecimento, localizados em diferentes espaços sociais (universidades, organismos internacionais, centros de pesquisa, *think tanks*, etc.). Este trabalho guarda uma proximidade com o conceito de *tipo ideal* postulado por Max Weber, na medida em que procura formar um quadro de pensamento a respeito do ensino superior contemporâneo em escala internacional.

**Palavras-Chave:** Ensino Superior, globalização, espaço transnacional, organismos internacionais.

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

### ¿Adios, Humboldt? La Educación Superior contemporánea en el contexto de la globalización

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo abordar ciertas transformaciones en la educación superior contemporánea a escala internacional, impulsadas por las dinámicas del proceso de globalización que están cambiando el *modus operandi* y la concepción intelectual de las universidades. En un primer momento, se destaca que –además de la presencia de sistemas nacionales de educación superior que se han desarrollado en el transcurso de sus respectivos contextos históricos– paulatinamente se ha ido conformando un nuevo *locus* de su actividad en las últimas décadas, es decir, un espacio transnacional de educación superior. En segundo lugar, el artículo trata sobre la elaboración de ciertas ideas y conceptos formulados por organismos internacionales y también por académicos que trabajan simultáneamente en los niveles local, nacional y transnacional que permean la educación superior en la actualidad. En este sentido, el trabajo se inspira en una nueva perspectiva sobre la sociología de los intelectuales que centra su atención en expertos en determinadas áreas de la ciencia ubicados en diferentes espacios sociales (universidades, organismos internacionales, centros de investigación, think tanks, etc.). Este trabajo se acerca al concepto de tipo ideal postulado por Max Weber, ya que busca conformar un marco para pensar la educación superior contemporánea a escala internacional.

**Palabras clave:** Educación Superior, globalización, espacio transnacional, organizaciones internacionales.

### Goodbye, Humboldt? Contemporary Higher Education in the context of globalization

#### Abstract

The article aims to address certain transformations that are taking place in contemporary higher education on an international scale, driven by the dynamics of the globalization process that are changing its *modus operandi* and the intellectual conception of universities. At first, it highlights that –in addition to the presence of national higher education systems that have developed in the course of their respective historical contexts– a new *locus* of their activity has gradually formed in the last decades, that is, a *transnational space of higher education*. Secondly, the article deals with the elaboration of certain ideas and concepts formulated by international organizations and also by academics who work simultaneously at the local, national and transnational levels that permeate higher education today. In this sense, the work is inspired by a new perspective on the sociology of intellectuals that focuses his attention on *experts* in certain areas of knowledge, located in different social spaces (universities, international organizations, research centers, think tanks, etc.). This work is close to the concept of the *ideal type* postulated by Max Weber, as it seeks to form a framework for thinking about contemporary higher education on an international scale.

**Key words:** Higher Education, globalization, transnational space, international organizations.

## INTRODUÇÃO

Um dos legados do pensamento clássico da sociologia, ao analisar as relações entre os fenômenos educacionais e os contextos sociais, consistiu em colocar em relevo as condições particulares que permeiam os sistemas de ensino num determinado momento histórico, bem como, o imperativo de considerá-las uma condição incontornável para sua compreensão. A partir dos anos 1980, diversos trabalhos apontaram a relevância do processo de globalização enquanto um evento significativo no contexto das sociedades contemporâneas, cuja presença tem impactado a configuração de várias esferas da vida social e que direta e/ou indiretamente reverbera na dinâmica dos sistemas educacionais. De modo geral, esses trabalhos –realizados a partir de diversas tradições teóricas– chamam a atenção para fenômenos, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas,

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

culturais, acadêmicas, etc. que atuam além das sociedades nacionais e que possuem existência e dinâmica estrutural própria.

Longe de negar a presença das sociedades nacionais –que continuam a existir manifestando-se por meio da defesa de seus territórios e preservação de suas respectivas tradições culturais e acadêmicas– determinados trabalhos sobre o processo de globalização destacam as relações recíprocas entre os níveis local, regional, nacional e global (Turner e Elliot, 2012; O’Byrne e Hensby, 2011). Várias dessas análises têm enfatizado que a existência das sociedades nacionais não esgota a complexidade da realidade da vida social contemporânea. Desta forma, no contexto da globalização, diversos fenômenos sociais tendem a estender-se para além das fronteiras geográficas dos países, tais como, grandes corporações econômicas e culturais; crescente fluxo de mobilidade de pessoas e ondas de migrações; deslocamento de capital financeiro; desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação que conectam indivíduos situados em diferentes localidades no planeta; etc. Essa mesma dinâmica encontra-se presente também na esfera do ensino superior contemporâneo, cuja presença não se restringe mais aos contornos das sociedades nacionais (Shahjahan e Kezar, 2013).

O presente artigo tem o objetivo de abordar determinadas transformações que estão ocorrendo no ensino superior contemporâneo em escala internacional, impulsionadas pela dinâmica do processo de globalização que estão alterando seu *modus operandi* e a concepção intelectual das universidades. Num primeiro momento, destaca que –ao lado da presença de sistemas nacionais de ensino superior que se desenvolveram no decurso de seus respectivos contextos históricos– formou-se gradativamente nas últimas décadas um novo *locus* de sua atuação, ou seja, *um espaço transnacional de ensino superior*. Salienta que uma constelação de novos fenômenos encontra-se relacionada com a constituição deste novo *locus* de atuação do ensino superior, tais como, processo de desterritorialização de universidades e instituições de ensino e de corporações educacionais; surgimento dos *rankings globais*; incremento da mobilidade internacional de estudantes; corrida para o estabelecimento de *world class university* em diversas partes do mundo; etc. O artigo ressalta que o *modus operandi* do espaço transnacional do ensino superior, em larga medida, é marcado por um processo de concorrência em torno do prestígio social e acadêmico entre as instituições localizadas em diferentes países.

Num segundo momento, o artigo aborda a elaboração de determinadas ideias e concepções formuladas por organismos internacionais e também por acadêmicos que atuam simultaneamente nos níveis local, nacional e transnacional que permeiam o ensino superior nos dias correntes. Nesta direção, o trabalho inspira-se numa nova perspectiva da sociologia dos intelectuais que, em vez de privilegiar um tipo específico de ator –que supostamente possui qualidades intelectuais elevadas tal como, *man of the letters*, *man of the knowledge*. Quem a partir de sua autoridade literária e/ou científica intervém na esfera pública em nome de valores universais e da verdade, que por um longo período predominou nesta área de investigação– concentra sua atenção em *experts* em determinadas áreas do

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

conhecimento. Estes estão localizados em diferentes espaços sociais (universidades, organismos internacionais, centros de pesquisa, *think tanks*, etc.) que atuam de forma conjunta, de modo a realizar intervenções públicas em diferentes esferas da vida social a partir de suas respectivas expertises profissionais e/ou acadêmicas (Baert, 2012; Eyal e Buchholz, 2010; Fleck, 2009; Osborne, 2004; Stone, 2001). O trabalho procura destacar que a junção de determinados acadêmicos que são socialmente considerados *especialistas* em ensino superior, com quadros técnicos que atuam em organismos internacionais, forma uma espécie de *intelectual coletivo*. Isto significa um grupo que trabalha de forma razoavelmente unida na produção de concepções que tendem a sustentar as percepções, visões e práticas dos atores que atuam no espaço transnacional do ensino superior nos dias correntes. Este trabalho guarda uma proximidade com o conceito de *tipo ideal* postulado por Max Weber, na medida em que procura formar um quadro de pensamento a respeito do ensino superior contemporâneo em escala internacional. Isto é dado a partir de determinadas relações e acontecimentos que ocorrem no seu interior, mediante a acentuação mental de determinados traços do ensino terciário, como um *meio* de conhecimento de seu *modus operandi*, cujas manifestações empíricas podem assumir formas extremamente variáveis, dependendo de cada contexto histórico (Weber, 1949).

O artigo parte do pressuposto de que o fenômeno da globalização –compreendido como um processo multidimensional– constitui uma das características centrais das sociedades contemporâneas. Como ocorre com vários temas na sociologia, não se verifica um consenso conceitual a respeito do processo de globalização. Existem diferentes visões e compreensões a respeito da temática da globalização e também discordância sobre sua cronologia e seu impacto nas sociedades contemporâneas (O’Byrne e Hensby, 2011). Não se trata aqui de realizar discussão prolongada desse conceito e sua emergência no campo da sociologia, pois, ultrapassaria os limites deste trabalho. Além disso, parte dessa empreitada foi efetuada em outra publicação do autor deste artigo (Martins, 2017). No entanto seria oportuno destacar a conceituação formulada por Turner e Khondker que orienta o presente artigo. Segundo eles, *globalização é um processo multidimensional que abarca as dimensões econômica, sociopolítica e cultural. Trata-se de um processo histórico que possui uma dimensão macro –e também um nível micro, uma vez que afeta a consciência e a vida cotidiana dos indivíduos–* (Turner e Khondker, 2010). A propósito da inserção do ensino superior no processo de globalização, as análises sociológicas encontram-se ainda numa etapa relativamente incipiente, quando comparadas com o expressivo volume de produção acadêmica existente a respeito das dimensões econômicas, políticas, tecnológicas e culturais que o integram (Lemert, 2015; Held e McGrew, 2012; O’Byrne e Hensby, 2011; Lemert e Elliot, 2010). Ao mesmo tempo, verifica-se que uma parte significativa de trabalhos voltados à compreensão da relação entre globalização e ensino superior tem sido produzida fundamentalmente por pesquisadores provenientes da área de educação (Kuzhabekova e Hendel, 2015; Margison e col., 2011; Marige e Foskett, 2010; Knigh, 2008; King, 2004; Scot, 1998). Os trabalhos realizados por educadores em diferentes partes do mundo têm oferecido um significativo aporte para a compreensão dessa temática. No entanto, não seria incorreto dizer que é possível

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

identificar, em uma parcela significativa desses trabalhos, uma zona turva entre uma perspectiva analítica e uma postura valorativa e/ou normativa. Diante dessa situação, a sociologia –tanto internacional como nacional– tem o desafio de incluir em sua agenda de trabalho –de forma sistemática– a análise da inserção do ensino superior no contexto da globalização como uma condição indispensável para alargar a compreensão de sua configuração no contexto da sociedade contemporânea.

### O LOCAL, NACIONAL E GLOBAL NO ENSINO SUPERIOR

Originado na Idade Média, o ensino superior estruturou-se basicamente na existência de universidades de tal forma que, por um longo período, essas duas designações foram apreendidas de forma equivalentes. Em função de suas atividades de ensino, de seus produtos culturais e científicos, a universidade estruturou-se como uma instituição *sui generis*, mantendo uma posição relativamente autônoma diante das demandas econômicas e políticas nas sociedades nas quais estavam inseridas. Voltada fundamentalmente para seus afazeres específicos, dotou-se de grande prestígio social e foi considerada como uma instituição fundamental para a formação dos quadros das elites culturais, econômicas e dos estados nacionais que estavam em processo de construção. A partir do final do século XIX, em várias partes do mundo, as universidades passaram a ter sua organização influenciada pelo modelo concebido em 1810 por Humboldt, que integrou as atividades de ensino e pesquisa. Nessa concepção, permaneceu um contrato implícito entre universidade e sociedade, no qual –em função do valor das atividades de produção de conhecimento– sua relação com demandas instrumentais da sociedade seria atendida de forma indireta, preservando sua autonomia institucional (Collini, 2018; Delanty, 2002).

Na esteira da expansão das universidades que começaram a ser criadas em vários países, foram se formando os diversos sistemas nacionais de ensino superior, que assumiram características acadêmicas específicas, em função do contexto social, político e cultural de suas respectivas sociedades. O crescimento das universidades em vários países esteve relacionado com o ordenamento dos estados nacionais, muitos dos quais passaram a assumir a responsabilidade de subvencionar parte significativa de suas atividades. Inicialmente voltadas a uma clientela restrita –dotada de capital econômico e/ou cultural– as universidades passaram pouco a pouco a incorporar, em escala mundial, grupos sociais, até então às suas margens. A partir da década de 1960, o ensino superior começou a dar sinais mais nítidos de transformações em sua morfologia –em termos de aumento de instituições e de número de matrículas– iniciando um processo de ampliação que se acelerou em escala mundial nas décadas seguintes (Charle e Verger, 2012).

No contexto da formação dos diversos sistemas nacionais de ensino superior, por volta da década de 1960, uma expressiva mudança ocorreu no *modus operandi* na sua estruturação que, como salientado anteriormente, baseava-se até então na existência de universidades. Paralelamente à criação e à expansão de universidades em diversos países, ocorreu um processo de diversificação

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

institucional, ou seja, o surgimento de estabelecimentos não universitários, que assumiram diferentes formatos organizacionais. Num primeiro momento, esse movimento deu origem a instituições como *Community Colleges*, nos Estados Unidos da América; *Fachhochschule*, na Alemanha; *Institut Universitaires de Recherche*, na França; *Polytechnics*, na Inglaterra; institutos de formação técnica; etc., sendo que boa parte desses estabelecimentos não universitários estavam voltada, sobretudo, para uma formação profissional. Num período mais recente, este processo de diversificação tornou-se mais complexo, com o surgimento de universidades virtuais –instituições que ofertam cursos superiores na modalidade *on-line*– bem como a criação de universidades corporativas (Palfreyman e Tapper, 2009; OECD, 2005). Nesse contexto, ocorreu a formação de sistemas nacionais de ensino superior hierarquizados em termos de prestígio acadêmico e social, nos quais passaram a coexistir universidades de pesquisa ao lado de estabelecimentos voltados basicamente a atividades de ensino. Este processo de hierarquização deu origem aos *rankings* nacionais para classificar o desempenho acadêmico dos diferentes formatos organizacionais surgidos nos sistemas locais e nacionais de ensino superior.

A expansão e a diversificação institucionais, que levaram à criação de milhares de instituições, com milhões de estudantes nos cinco continentes, propiciaram uma condição e um terreno propícios para o surgimento do *espaço transnacional do ensino superior*, que foi incrementado no contexto do processo de globalização. O espaço transnacional de ensino superior é o resultado da prática social de uma pluralidade de atores institucionais e individuais, tais como governos nacionais, organizações supranacionais (como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial, UNESCO, Organização Mundial do Comércio, etc.), cujas agendas de trabalho tendem a repercutir direta e/ou indiretamente nos diversos sistemas nacionais de ensino superior. Nesse espaço transnacional, ocorre também uma ação de reitores de instituições, que procuram posicionar suas instituições nos *rankings* globais; *Policy makers* que atuam nas burocracias públicas de seus países e simultaneamente mantêm interações com organismos supranacionais voltados para as áreas educacionais.

Na medida em que o ensino superior não se confina mais nos limites dos territórios nacionais, torna-se necessário destacar brevemente o surgimento de quatro fenômenos que contribuíram para a formação do espaço transnacional do ensino superior: (i) processo de desterritorialização do ensino superior; (ii) incremento da mobilidade internacional dos estudantes; (iii) surgimento dos *rankings* globais; e (iv) corrida para criação e/ou preservação de *world class university*; que serão abordados brevemente a seguir. O movimento de deslocamento de universidades e/ou corporações educacionais que passam a atuar em outros países tem impulsionando o fenômeno da desterritorialização do ensino superior. Trata-se de um acontecimento relativamente recente, pois até os anos 1980 eram poucas as universidades que ofereciam programas de ensino além de suas fronteiras. No entanto, a partir dos anos 1990, iniciou-se um claro movimento de deslocamento de instituições de ensino superior em escala continental, liderado por países como Estados Unidos,

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

Inglaterra e Austrália; o que passou a ser denominado *crossborderless education* (Cunninghan e Stedman, 2000; 1998).

A partir da forte expansão mundial do ensino superior verificada a partir de 1970, a demanda por acesso manteve-se num nível crescente até mesmo em sociedades que estão abaixo de 20% na absorção de estudantes entre 18 e 24 anos de idade, tal como ocorre com Índia, China e muitos países da África. Esta demanda potencial por ensino superior em várias partes do mundo abriu espaço para a entrada de universidades estrangeiras e/ou de corporações educacionais. Com isso, passaram a serem oferecidas novas modalidades de funcionamento, tais como ensino a distância, ensino presencial por meio da instalação de universidades estrangeiras, ou ainda com parcerias entre essas universidades e instituições locais, etc. O Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) –que entrou em funcionamento em janeiro de 1995– propiciou também outra condição favorável ao processo de desterritorialização do ensino superior, uma vez que possuiu o objetivo de promover o livre comércio de serviços, removendo eventuais barreiras legais. A educação constitui um dos 12 serviços cobertos pelo GATS. Portanto, o deslocamento de instituições e de corporações educacionais para atuar em vários países encontra-se amparado neste tratado (King, 2004; Knight, 2008; 2003). A partir de 2000, ocorreu uma expansão no processo de criação de novos *campi*, especialmente no Oriente Médio e no Sudeste Asiático, de tal forma que em 2017 existiam 263 *branch campi* (Garret, 2017; Wildavsky, 2010; Altbach, 2004). No contexto do processo de desterritorialização do ensino superior, ocorreu a constituição de grupos educacionais que atuam em vários países a partir de uma lógica empresarial. A criação da *Universitas 21* constitui um caso exemplar no processo de aglutinação de instituições universitárias de diferentes países para atuarem conjuntamente na oferta de serviço educacional. Fundada em 1997, a *Universitas 21* abriga um consórcio de universidades de prestígio acadêmico localizadas na Austrália, Inglaterra, Canadá, Hong Kong, Singapura, China, etc. Este consórcio é integrado por instituições como University of Birmingham, University of Edinburg, McGill University, University of Melbourne, University of Singapore, Peking University, University of Hong Kong, etc. Dito consórcio oferece cursos *on-line* em áreas de administração de negócios. Nos últimos anos vem estabelecendo parcerias com empresas de mídia, como Rupert Murdoch’News Internacional e com a Thomson Corporation (Kosmutzky e Putty, 2016; Bjarnason, 2004).

Embora a mobilidade acadêmica possua uma longa tradição na história do ensino superior –podendo ser remontada até novecentos anos atrás, quando jovens de diversas origens europeias dirigiam-se às universidades de Bolonha, Paris e Oxford– o volume do deslocamento internacional dos estudantes que ocorreu nas últimas décadas difere em termos de grau e natureza. Nos primeiros anos da década de 1970, 500 mil estudantes tinham deixado seus países em busca da formação acadêmica em universidades estrangeiras. A partir dos 1990, houve uma rápida expansão dessa circulação e dados recentes apontam a existência de mais de 5 milhões de estudantes internacionais (Center for Academic Mobility Research and Impact, 2018). A intensidade deste novo fenômeno insere-se no processo de uma acirrada competição entre países e universidades para o recrutamento

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

de estudantes considerados talentosos que, após receber a titulação acadêmica, possam eventualmente ser integrados em determinados nichos de seus mercados de trabalho que exigem alta qualificação profissional. Por outro lado, na medida em que vários países estão diminuindo o volume de subsídios públicos para o ensino superior, ao mesmo tempo em que têm aumentado o valor de taxas escolares de estudantes estrangeiros, a atual mobilidade em larga medida tem sido pautada por uma lógica de ganhos econômicos por parte de países e de instituições. Isto provoca um distanciamento do propósito eminentemente acadêmico que motivou o deslocamento de estudantes entre países em períodos anteriores (Collini, 2018).

No contexto da globalização, as universidades, destacadamente as de maior prestígio acadêmico, classificadas nos *rankings* globais, direta e/ou indiretamente têm proporcionado a formação de quadros profissionais para atuar em corporações transnacionais ou em outras modalidades de organizações internacionais (Schattle, 2008; Sklair, 2001). Nesta direção, certos trabalhos indicam que o crescimento de uma classe média com alto poder aquisitivo em vários lugares do mundo –tal como a China; um dos países que mais exportam estudantes internacionais– tem impulsionado a mobilidade internacional de estudantes, pois tem enviado seus filhos para realizar formação acadêmica em instituições consideradas como *world class university*. Os dados existentes mostram que a maior incidência de estudantes internacionais ocorre em países como Estados Unidos (24%); Reino Unido (11%); China (10%); Austrália (7%); Canadá (7%); França (7%); Rússia (6%); Alemanha (6%); e demais países (23%). Não deixa de ser significativo que quase metade desses estudantes está concentrada em países que ocupam posições destacadas nos rankings globais e que usam o inglês como idioma. Tal fato tende a indicar uma estratégia baseada no entendimento de que a posse de títulos escolares, outorgados por universidades de prestígio internacional, e o aprendizado do idioma inglês capacitarão esses estudantes a conquistar posições vantajosas em suas futuras carreiras profissionais.

Tudo leva a crer que a concorrência por recrutamento de estudantes internacionais tende a se tornar mais intensa a curto e longo prazos. O governo do Canadá planeja recrutar 450 mil estudantes até 2022. Num prazo mais curto, até 2020, o Japão projeta a absorção de 300 mil estudantes estrangeiros, a Alemanha 350 mil e a China 500 mil. Esses e outros países têm desenvolvido uma série de estratégias no contexto da competição de recrutamento de estudantes estrangeiros. Entre elas, destacam-se ajustes em suas políticas de imigração para facilitar entrada e permanência, assim como oferecer oportunidades a integração ao mercado de trabalho após a conclusão da formação acadêmica. Ao mesmo tempo, vários países têm desenvolvido estratégias de marketing sobre suas universidades com ampla circulação mundial. Este processo de competição abriu espaço para a atuação de organizações especializadas em recrutamento de estudantes internacionais e de instituições dedicadas a analisar e fornecer consultorias para universidades com o mesmo objetivo. Entre elas podemos mencionar: *World Education News and Reviews* (WES), *The Power of International Education*, *Observatory on Borderless Higher Education* e várias organizações congêneres, muitas das quais atuam com um claro *ethos* empresarial.

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

A iniciativa de classificar o desempenho e o prestígio acadêmico de instituições de ensino superior não constitui um fato recente. Durante um longo período, esta atividade concentrou seu foco fundamentalmente nos sistemas nacionais de ensino superior. Na década de 1980, diversas publicações da mídia, já divulgavam informações a respeito das instituições de ensino superior de seus países. De certa forma, isso permitia classificá-las academicamente, tais como *The U.S. News and World Report's*, nos Estados Unidos; *The Times Higher Education*, na Inglaterra; *Der Spiegel*, na Alemanha; *Reforma*, no México, etc. Num momento posterior, gradativamente, vários países criaram suas próprias agências de avaliação, adotando distintos critérios de avaliação. A partir do início do ano 2000 ocorreu a emergência de vários *rankings* globais de classificação de instituições de ensino superior no plano internacional. De certa forma, o aparecimento dos *rankings* globais expressa uma metáfora do processo de globalização do ensino superior. Isto tem conexões com um conjunto de mudanças que estão em curso no ensino superior: expansão e diversificação, hierarquização dos sistemas nacionais de ensino superior e o surgimento de um novo *ethos* acadêmico, que privilegia um comportamento de competição por prestígio entre universidades e países. Na medida em que o ensino superior vem se tornando um ator cada vez mais estratégico na produção de novos conhecimentos, e um componente relevante no processo de competitividade econômica no contexto do processo de globalização—, seu desempenho também passou a ser comparado numa escala internacional (Margison, 2014; Rauhvargers, 2013; Hazelkorn, 2011; 2008).

Um dos primeiros *rankings* globais foi o *Academic Ranking of World Universities*, (ARWU), editado em 2003 pelo Instituto de Ensino Superior da Shanghai Jiao Tong University. Posteriormente, surgiu mais de uma dezena de *rankings* globais, constituindo, de certa forma, um campo especializado em classificar internacionalmente as instituições de ensino superior. Verifica-se uma disputa entre os *rankings* sobre a pertinência da utilização de determinados indicadores e procedimentos metodológicos para coleta de informações. Também há uma luta manifesta e/ou latente pela conquista de uma visibilidade entre atores envolvidos no espaço transnacional do ensino superior. A bibliografia indica que ARWU ocupa posição dominante em termos de notoriedade. Desde o início de suas atividades, divulga as 500 universidades melhor classificadas mundialmente a partir de indicadores como produtividade em pesquisa. Isto inclui número de artigos publicados nas revistas *Science and Nature*; citações de artigos de pesquisadores mensurados por *Thomas Scientific* e por *Science and Social Science Citations*; professores que ganharam Prêmio Nobel e/ou *Fields Medal*; etc. A divulgação do resultado anual do ARWU é acompanhado com vivo interesse por reitores de várias partes do mundo; *policy makers* de vários países; empresas em marketing educacional; organizações especializadas em recrutamento de estudantes e de consultorias em *rankings* globais; etc. (Luke, 2011).

Parte expressiva da bibliografia sobre os *rankings* globais oscilam entre uma perspectiva analítica e uma postura valorativa, sugerindo estratégias para as universidades realizarem mudanças visando ocupar posições destacadas no interior dos *rankings* globais. Afastando-se desta postura normativa, o que se deseja salientar é a centralidade que eles adquiriram no espaço transnacional de ensino superior e o seu impacto na orientação de um conjunto de atores. Nessa direção, tendem a

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

guiar a conduta de governos nacionais para impulsionar algumas de suas universidades no plano internacional e influenciam reitores que procuram criar estratégias para tornar suas instituições competitivas internacionalmente. Tendem, ainda, a influenciar o comportamento de empregadores, que avaliam a origem dos títulos universitários dos candidatos a postos de trabalho; na atuação de alunos que desejam realizar formação pós-graduada em instituições estrangeiras de prestígio internacional; e na prática acadêmica do corpo docente de instituições que desfrutam e/ou almejam alcançar uma posição de destaque no espaço transnacional de ensino superior, pressionando-os a publicar em destacados periódicos internacionais. Ao ser internalizada consciente e/ou inconscientemente por esses atores, a cultura dos *rankings* globais converteu-se não apenas num poderoso instrumento que pauta suas ações, mas também um instrumento de constante vigilância institucional com o objetivo de ocupar posições de destaque nos rankings globais (Sauder e Espeland, 2009).

O sistema de classificações de instituições acadêmicas operadas pelos *rankings* globais produziu um ostensivo processo de competição entre as universidades. Historicamente, a concorrência entre universidades não constitui uma novidade, uma vez que no período medieval a Universidade de Paris competia com as da Itália, Oxford, Cambridge, etc. No entanto, a competição que ocorre atualmente difere em grau e natureza dos períodos anteriores, pois possui uma dimensão global e encontra sua motivação na busca de benefícios econômicos para as universidades, ao contrário do aprimoramento do conhecimento enquanto uma finalidade em si mesma que marcou as rivalidades acadêmicas em períodos anteriores.

A batalha entre as universidades materializou-se na corrida em vários países pelo estabelecimento de *world class university*. Este termo indica a disposição de governos nacionais de introduzir em algumas de suas universidades determinadas atividades de ensino, pesquisa, recrutamento de docentes e estudantes e estruturas administrativas adotadas pelas instituições que galgaram posições de prestígio nos *rankings* globais. Em geral, a bibliografia sobre *world class university*, tal como os trabalhos dedicados aos rankings globais, tende também a oscilar entre uma perspectiva analítica e uma postura valorativa (Hazelkorn, 2014; 2011; Salmi, 2009; Liu e Cheng, 2010). Geralmente, são elaborados por educadores que transitam no espaço transnacional de ensino superior entre a academia e a consultoria para organismos multilaterais, ou seja, por especialistas em questões educacionais que trabalham em instituições internacionais como Banco Mundial e OCDE (Hazelkorn, 2014; Salmi e Liu, 2011; Margison, 2014).

Existe uma variação de políticas acadêmicas para implantação de *world class university* em função da historicidade de cada sistema nacional de ensino superior; de recursos econômicos disponíveis; da utilização da língua que utilizam para publicar os resultados de suas pesquisas; etc. Os sistemas de ensino mais desenvolvidos possuem uma relativa vantagem diante dos mais recentes na medida em que contam com uma infraestrutura de pesquisa mais consolidada e dispõem de redes internacionais de parcerias acadêmicas já estabelecidas. No entanto, enfrentam determinadas dificuldades no processo de competição global. Neste sentido, por exemplo, a França –embora

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

possua uma longa trajetória na construção de suas universidades, que historicamente antecedeu o sistema anglo-americano— ocupou posições modestas nas primeiras classificações dos *rankings*. Alguns fatores contribuíram para isto, entre eles o fato de a França publicar basicamente suas pesquisas em seu próprio idioma. Isto faz com que tenha alcance limitado face ao domínio do inglês no meio acadêmico e que não seja levado em consideração pelo ranking ARWU; o mais destacado entre os existentes. Ao mesmo tempo, a maioria do seu corpo docente é formada em suas próprias universidades. São raros os professores que se titularam no exterior. No entanto, o governo francês tem adotado medidas visando conquistar melhores posições nos *rankings*, tal como introduzir a língua inglesa em seus cursos como meio para atrair um maior número de alunos estrangeiros. Para aumentar a competitividade de suas universidades no contexto internacional, o governo francês também vem tomando as medidas tais como promulgar lei que deu maior autonomia administrativa e financeira às universidades; criar a *Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'enseignement*; e estabelecer parcerias entre universidades, *grandes écoles* e institutos de pesquisa do *Centre National de Recherche Scientifique* (Musselin, 2017; Mascret, 2015; Cytermann, 2007).

Na Ásia, como Coreia, Taiwan, China, Malásia, Vietnã, entre outros, têm realizado iniciativas com o objetivo de implementar *world class university* em seus territórios. No entanto, vale destacar determinadas vantagens que Singapura e Hong Kong possuem neste processo. Ambos os países, em função da colonização inglesa, utilizam o idioma inglês tanto nas atividades de ensino quanto nas suas publicações. Uma parte significativa de seus docentes obteve titulação no exterior e seus governos têm desenvolvido políticas salariais agressivas para absorver docentes altamente qualificados para atuar em suas instituições. O governo de Singapura tem propiciado um volume expressivo de recursos financeiros para a *National University of Singapore* e a *Nanyang Technological University* com o objetivo de torná-las *world class university*. Em Hong Kong, gradativamente, a University of Hong Kong, inicialmente mais voltada às atividades de ensino, transformou-se numa universidade de pesquisa que almeja destacar-se nos rankings. Deve-se destacar também que o governo de Hong Kong criou em 1991 uma nova instituição –The Hong Kong University of Science and Technology – com o propósito de transformá-la em uma *world class university* (Mok, 2016; Postiglione, 2013; Liu, 2011; Deem e Mok, 2008). Tal como vem ocorrendo em várias partes do mundo, as universidades asiáticas estão competindo entre si e ao mesmo tempo com instituições de outros países, evidenciando um quadro de concorrência acadêmica em escala global, uma vez que cada universidade guia suas ações em comparação com as demais.

### UM NOVO ESPÍRITO PARA AS UNIVERSIDADES?

O advento do processo de globalização não apenas propiciou a formação de um espaço transnacional de ensino superior, também provocou profundas transformações na própria concepção intelectual de universidade, que por um longo período orientou sua trajetória institucional. Desde as últimas décadas do século passado, encontra-se em processo a produção de um discurso específico para se referir às universidades que vêm se distanciando de determinadas

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134-162.

características institucionais históricas que marcou seu itinerário. Neste contexto surgiu um novo vocabulário para se referir às universidades nas sociedades contemporâneas –tais como *knowledge society*; *knowledge economy*; *entrepreneurial university*; *cross border higher education*; *branch campuses*; *ranking and league tables*; *world class university*; etc.–, que vem se difundindo globalmente. Essa nova linguagem encontra-se presente em diversos tipos de publicações, como livros e artigos produzidos por acadêmicos, relatórios e *working papers*, elaborados por organismos internacionais por meio de seus consultores, cujos conteúdos são abordados em seminários e/ou fóruns locais, regionais, nacionais e internacionais.

As categorias de pensamento contidas nessas publicações têm contribuído para imprimir um “novo espírito” para as universidades. Elas fornecem um conjunto de atributos e valores que passa a (re)definir sua identidade institucional. Também produz um sistema de crenças e adesões intelectuais capazes de guiar a percepção e a ação de uma pluralidade de atores que desenvolvem suas práticas no espaço transnacional do ensino superior. Durante 150 anos, a trajetória das universidades foi influenciada pela concepção elaborada em 1810 por Alexander Von Humboldt e por Friedrich Schleiermacher, durante o processo da criação da Universidade de Berlim, que passou a ser conhecido como modelo humboldtiano de universidade e que, gradativamente, vem sendo substituído em escala global por uma nova concepção, a ser delineada adiante (Collini, 2018; Kwiek, 2006).

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 direcionavam as instituições de ensino superior para a formação profissional de pastores, administradores de propriedades, professorado, 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, voltado 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 intelectual, 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 dominada da faculdade de filosofia e procurava inverter esta relação. As atividades de ensino e pesquisa não deveriam separar-se da filosofia (Ringer, 2000).

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 avançar o conhecimento por meio de investigações originais. Professores e estudantes formavam uma comunidade engajada na tarefa comum de se

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

dedicar à produção de novos conhecimentos. Este envolvimento com os docentes nas atividades de pesquisa contribuía para moldar uma sensibilidade intelectual específica nos estudantes, 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; Ringer, 1989).

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 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. Para este último caberia 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 (Nybom, 2003; Ringer, 2000; McClelland, 1980; Fallon, 1980).

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 John Hopkins e 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 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

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134-162.

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).

Alguns autores denominam a concepção de universidade inicialmente formulada por Humboldt como *intellectual model* (modelo intelectual). Esse modelo, tal como foi salientado, estruturou a vida acadêmica por um extenso período. O *modelo intelectual* deu origem a uma linhagem de pensamento que abarcou vários autores, desde as Conferências de John Henry Newman em Dublin, em 1859, perpassando também pelas reflexões de Karl Jaspers, realizadas após a Segunda Guerra, para quem a universidade perderia sua identidade institucional se propusesse apenas fornecer o treinamento para cientistas e técnicos especializados. Esta vertente de pensamento prolonga-se até os dias atuais nos trabalhos de Jürgen Habermas, Stefan Collini, Stephen Ball, entre outros. Não obstante a existência de diferentes visões teóricas entre estes e outros participantes desta linhagem de pensamento, eles tendem a compartilhar que a universidade possui a missão de contribuir para a formação integral da personalidade dos estudantes. Tendem a concordar que uma instituição que possui características particulares constitui um espaço intelectual *sui generis*, no qual professores e estudantes cultivam o conhecimento com dedicação e procuram preservá-lo como uma substância *a priori* (Collini, 2018; 2012; Ball, 2015; 2012; Jaspers, 1961; Habermas e Blazek, 1989; Newman, 1891).

Vários participantes dessa linhagem têm salientado que, a partir de 1980, a introdução de uma agenda neoliberal nas esferas econômica e política em escala global reverberaram no ensino superior, ocasionando um distanciamento com relação a esta concepção por parte de um conjunto de atores que atuam no contexto do ensino superior. Concomitantemente, assinalam que, desde então, encontra-se em processo a construção gradativa de um modelo cujas características contrastam com a tradição inaugurada por Humboldt e que vem sendo denominado como *managerialist model* (modelo gerencialista). Este modelo tende a assumir uma posição dominante na orientação do espaço acadêmico em várias partes do mundo, devido à produção e divulgação de livros, artigos, relatórios, etc. em escala internacional de determinados acadêmicos e de organismos internacionais (Tight, 2018; Canizzo, 2018; O’Byrne e Bond, 2014).

A construção do modelo gerencialista –que ainda se encontra num movimento de elaboração e longe de seguir uma trajetória linear– tem sido o resultado de uma conjugação de diferentes trabalhos realizados por acadêmicos, organismos internacionais, *think tanks* e centros de pesquisa sobre ensino superior, cujos resultados tendem a convergir intelectualmente para um terreno comum de ideias, concepções e valores comuns sobre o ensino superior. Um dos primeiros trabalhos que colocaram em questionamento a tradição de universidade formulada por Humboldt foi publicado em 1963 por Clark Kerr, que possuía formação acadêmica em economia e foi reitor da Universidade da Califórnia entre 1958 e 1967. Em seu livro *The Uses of University* –em grande parte baseado em sua vivência como administrador universitário– Kerr analisou as complexas relações que

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

algumas universidades modernas passaram a estabelecer com as demandas econômicas, políticas e com amplos setores da sociedade, abalando a natureza institucional que fundamentara sua organização até então. Assinalou que a Universidade da Califórnia possuía atividades em diversas localidades, incluindo o *campus* universitário, centros agrícolas, centros de extensão em diversas cidades e ao mesmo tempo mantinha contato com vários tipos de empresas, públicas e privadas, e com diferentes níveis de governo. A partir deste contexto, formulou a noção de *multiversidade*. Conforme este novo conceito, as universidades não exerciam mais tão-somente atividades de ensino e pesquisa, mas realizavam simultaneamente uma série de serviços para suas sociedades, assim como assumiam a missão de formar especialistas em várias profissões. Em sua visão, ao assumir diversos encargos, a universidade que estava surgindo no contexto norte-americano deixaria para trás o modelo concebido por Humboldt, assim como sua vocação de formação do intelectual humanista (Scott, 2006; Bok, 2003; Kerr, 2001).

A partir da década de 1960, surgiram conjuntos de trabalhos, que apesar de suas diferenças de perspectivas analíticas, irão contribuir pouco a pouco para a fase inicial da formação do modelo gerencialista. Simultaneamente, passarão a conferir uma dimensão instrumental para a produção do conhecimento realizado no interior da universidade, interligando-o direta e/ou indiretamente com demandas do campo econômico. Neste sentido, os trabalhos do professor de Administração da Universidade de Harvard, Peter Drucker, *Landmarks of Tomorrow* e *The age of discontinuity* introduzem o conceito de *sociedade do conhecimento (knowledge society)*. Este constitui um marco inicial na divulgação desta noção que, gradativamente, passou a ter uma ampla circulação mundial no campo acadêmico. Este conceito está presente em inúmeros trabalhos realizados por acadêmicos, sendo que vários deles tendem a assumi-lo como autoevidente. Na visão de Peter Drucker, 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 enquanto “fator de produção” (Amaral, 2018; Drucker, 1969; 1959). Os trabalhos de Daniel Bell e Alain Touraine realizados na década de 1970 caminhavam na mesma direção, uma vez que acentuavam também que o conhecimento produzido no interior das universidades constituía uma importante força no processo de inovação econômica, no contexto da “sociedade pós-industrial” –cuja temática prendia suas motivações intelectuais naquele momento– (Bell, 1973; Touraine, 1969).

Durante a década de 1990, período no qual o processo de globalização tornava-se mais explícito, determinados trabalhos irão reafirmar a centralidade instrumental do conhecimento enquanto um fator de inovação econômica. Nesta direção, Paul Romer –então professor de Economia da Universidade de Chicago– ressaltava que o crescimento econômico estava diretamente relacionado com a habilidade de as nações gerarem novas ideias, assinalando que as universidades constituíam um ator relevante neste processo. Os trabalhos denominados de “tríplice hélice” (*triple helix*), realizados por Loet Leydesdorff e Henry Etzkowitz, aprofundaram a ênfase discursiva na dimensão instrumental do conhecimento ao analisar as relações possíveis de serem estabelecidas entre governo, universidade e indústria na dinâmica do processo econômico (Etzkowitz, 2008;

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

Romer, 2007; 1990; Etzkowitz e Leydesdorff, 1998; 1997). Determinados trabalhos de Castells a respeito da relação entre ensino superior e processo econômico, no contexto da globalização, deram prosseguimento à construção discursiva iniciada por Peter Druker. Em sua perspectiva, em contraste com fatores produtivos tradicionais, tais como terra, recursos naturais, esforço humano e maquinarias –nas sociedades contemporâneas–, a produção de novos conhecimentos transformou-se em um novo fator de produção. Segundo ele, a atividade de pesquisa não repousa mais, como no passado, apenas na autonomia intelectual do pesquisador individual, aspecto este que constituía um elemento central no *modelo intelectual*. Tanto assim que, assinalou que em vários 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 mecanismo para ativar a competitividade de suas sociedades no mercado global. Nessa perspectiva, as universidades que realizam pesquisa capaz de gerar inovações nas esferas econômica, tecnológica e social passaram a ser consideradas instituições relevantes no processo de competitividade econômica entre os países no contexto da globalização (Castells, 1994).

A gradativa penetração de uma perspectiva econômica na esfera da educação foi reforçada direta e/ou indiretamente através da influência dos trabalhos de Gary Becker –então professor de Economia em Chicago e que recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1992–. Becker procurou estender a análise da economia para uma série de fenômenos sociais que a princípio integram o campo da sociologia, como família, imigração, discriminação racial, drogas, desigualdade social, educação, etc., ressaltando a fecundidade das explicações amparadas na ciência econômica. Seus trabalhos deram continuidade ao conceito de capital humano desenvolvidos anteriormente por Theodore Schultz –também professor de Economia em Chicago e ganhador do Nobel em Economia em 1979–, para quem o investimento em educação era um dos meios mais importantes para o aumento da qualificação profissional e também para incrementar a produtividade econômica das sociedades. Gary Becker incorporou a noção de capital humano formulada por Schultz, de tal forma que, em sua visão, o investimento em educação contribui para o crescimento econômico e agrega valor aos rendimentos individuais.

Simultaneamente, Becker adicionou a análise do investimento em capital humano à teoria da escolha racional, salientando sua pertinência explicativa para a compreensão de diversas condutas dos indivíduos –como na escolha de parceiros matrimônios, investimentos escolares e econômicos, etc. –, uma vez que os indivíduos tendem a guiar suas ações levando em conta os meios apropriados para alcançar os alvos desejados, ou seja, imprimindo uma dose de racionalidade em suas diferentes práticas sociais. Segundo Becker, os efeitos da relação de custo-benefício na conduta de instituições e de indivíduos dependem das avaliações racionais e críticas realizadas por eles diante de alternativas possíveis. Ao analisar os efeitos dos resultados dos *rankings* do desempenho de hospitais, instituições escolares e outros serviços, salientou que eles fornecem um conjunto útil de informações para os indivíduos realizarem de maneira mais eficiente suas escolhas em diversas áreas da vida social. Nesta direção, ao tratar os indivíduos enquanto consumidores, Gary Becker abriu um flanco para as

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

universidades perceberem os estudantes como potenciais consumidores de serviços educacionais. Também ele contribuiu, direta e/ou indiretamente, para a construção de uma imagem de um mercado universitário no qual os estudantes realizam suas escolhas com vistas a maximizar os resultados de suas opções escolares. (Becker, 2009; 1964).

Num período mais recente, os trabalhos realizados por Kathryn Mohrman –professora de Administração Pública da Universidade de Arizona–, e David Baker –professor de Educação da Universidade da Pensilvânia–, formularam o conceito de *emerging global model* (EGM) para caracterizar o *modus operandi* das universidades de pesquisa. Eles partem do pressuposto de que no contexto da *knowledge intensive society* –utilizando esta noção, como é autoevidente, como um dado natural e atemporal– as universidades de pesquisa são instituições estratégicas no processo de desenvolvimento econômico e social. Segundo eles, como as universidades de pesquisa constituem uma pequena proporção numérica no contexto do ensino superior, elas exercem uma grande influência e um fascínio para instituições que aspiram possuir uma estrutura semelhante. Mohrman e Becker assinalam que a fonte de inspiração deste modelo baseou-se na estrutura acadêmica das universidades norte-americanas que, a partir da Segunda Guerra, assumiram uma posição dominante no contexto internacional do ensino superior (Mohrman, 2013; 2008; Baker e Mohrman, 2008; Roger, 2004). Para eles, o EGM é constituído por um pequeno grupo de instituições que realizam de forma intensiva pesquisa, que assumiram a liderança acadêmica no ensino superior e estão conectadas com o processo de globalização. Este grupo concebe que sua missão transcende as fronteiras nacionais, uma vez que propõe formar indivíduos capazes de atuar profissionalmente em qualquer parte do mundo integrada com a economia global. Essas instituições participam de uma acirrada competição no espaço transnacional do ensino superior por estudantes, docentes, administradores acadêmicos e fontes de financiamento. Como foi assinalado na primeira parte deste trabalho, as instituições universitárias estão travando uma batalha para incorporar estudantes, considerados talentosos, para eventualmente serem integrados em determinadas áreas de trabalho que demandam alta qualificação. Ao mesmo tempo, percebem os estudantes internacionais como uma fonte de financiamento destas universidades, através de cobrança de elevadas taxas escolares (Collini, 2018).

Segundo, Mohrman e Becker, o *emerging global model*, implica mudanças na cultura e no comportamento dos docentes na medida em que passa a exigir deles um *ethos* empresarial. Eles passam a ser avaliados não somente pela atividade de ensino e de condução de pesquisas de ponta, mas também pela capacidade de captar recursos financeiros externos à universidade. Ao mesmo tempo, assinalam que em várias universidades de pesquisa alguns acadêmicos não se envolvem exclusivamente com atividades acadêmicas, mas dedicam boa maior parte de seu tempo trabalhando em projetos específicos, contatados por meio da universidade, envolvendo consultorias de negócios e agências governamentais que estabelecem parcerias com a universidade. Salientam que as demandas de pesquisa por parte de corporações influenciam a direção da investigação e tendem a ameaçar a tradição de publicização de seus resultados, pois as pressões do mercado podem limitar a liberdade

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

de professores de seguir sua livre criatividade no plano científico. Na visão deles, a intensidade da produção de conhecimento implica que os pesquisadores não sejam movidos somente pela sua curiosidade, mas espera-se que direcionem suas pesquisas para aplicações práticas, tendo como alvo as demandas do mercado econômico. Isso porque universidades de pesquisa estão desenvolvendo parques científicos, incubadora de pesquisas e espaços específicos para transferir tecnologias, desenvolvendo novos produtos direcionados para o mercado.

Na visão de Mohrman e Baker, o *emerging global model* implica a diversificação de fontes de recursos financeiros necessários para suas atividades, pois, segundo eles, mesmo determinados países mais ricos estão alocando menos recursos públicos nas universidades. Nos Estados Unidos, as universidades públicas recebem somente de 10% a 15% dos governos estaduais. Diante disto, sugerem que as universidades de pesquisa adotem diferentes estratégias, como aumento de taxas escolares, busca de doadores privados, realização de contratos com corporações, recrutamento de estudantes internacionais, etc. Mencionam a fertilidade do termo *triple helix* (triple hélice) formulado por Etzkowitz e Leydesdorff, que propõe relações mais estreitas entre universidade, indústria e governo, na medida em que o Estado assume menos a função de prover recursos e mais de facilitar às universidades estabelecerem parcerias comerciais com o setor privado.

As recomendações normativas apresentadas no *emerging global model* têm sido compartilhadas e reforçadas por determinados trabalhos realizados por agências multilaterais. Entre elas encontram-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); que possuem uma capilaridade mundial na difusão de suas ideias, conceitos e propostas para o ensino superior. Estes organismos internacionais têm expandido sua participação em escala global a partir da produção de dados sobre o ensino superior. Isto tem sido possível através de realização de relatórios de âmbito conceitual, a propósito da interação entre ensino superior e processo de globalização; elaboração de trabalhos empíricos concentrados sobre dimensões educacionais de diversos países; formulação de propostas e financiamento para implementar políticas para a educação terciária; etc.

Embora cada um destes organismos possua objetivos específicos –a UNESCO enfatiza a cooperação em educação, ciência e cultura; o Banco Mundial propõe uma agenda normativa de reformas no ensino superior; a OCDE volta suas atividades para seus estados-membros, salientando o papel do capital humano no processo de desenvolvimento econômico e social–, tendem a convergir quanto ao aspecto estratégico que conferem ao ensino superior no processo de competitividade econômica no contexto da *knowledge economy*. Este termo é utilizado de forma recorrente em um conjunto de documentos divulgados por estas instituições internacionais e que aparece em vários trabalhos elaborados por acadêmicos. Essas organizações, além de contarem com a participação de seus quadros profissionais, também incorporam a atuação *ad hoc* de acadêmicos que desempenham suas atividades em universidades ou centros de pesquisa. Entre eles encontram-se Philipp Altbach, Simon Marginson, Jane Knight, Hellen Hazelkorn e outros, que produzem textos

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

individuais e/ou em coautoria com outros universitários ou em parceria com pesquisadores destas instituições. Embora os acadêmicos citados sejam relativamente desconhecidos na sociologia, tendem a exercer influência nos debates em função de sua visibilidade no espaço transnacional do ensino superior (Moutsios, 2009; Bassett, 2010).

A realização de *wokshops*, conferências e *fóruns* constitui um dos procedimentos adotados por esses organismos para transmitir e divulgar a produção de seus diversos trabalhos. Estes encontros congregam uma ampla gama de atores que se movem no espaço transnacional do ensino superior. Eles são *policy makers*; agentes de governos nacionais; acadêmicos; universitários; reitores; provedores de serviços educacionais que atuam na dinâmica do processo de *cross border education*; instituições e especialistas em procedimentos de construção e análises de *rankings* globais; organismos e *experts* voltados ao recrutamento de estudantes internacionais; integrantes de *think tanks*; etc. Esses encontros propiciam a formação de redes transfronteiriças entre uma diversidade de atores institucionais e individuais e os organismos internacionais. Neste sentido, ocorre uma conexão recíproca destes organismos com instituições de ensino superior e universidades situadas nos quatro cantos do mundo. Isto envolve a participação de ministérios da educação; de finanças; trabalho de diversas nações; e a constituição de uma malha de pesquisadores em escala global formados em educação, sociologia, economia, gestão universitária, administração de negócios, que passam a ser expostos a determinadas concepções, estruturas de pensamento e agendas de reformas que circulam nestes organismos internacionais.

Outro mecanismo utilizado por esses organismos para divulgar suas concepções sobre ensino superior baseia-se na circulação de suas publicações em âmbito mundial. O documento publicado pelo Banco Mundial em 2000, denominado *Education in Developi*

*ng Countries: Peril and Promise*, teve uma impressão de 15 mil cópias e foi enviado gratuitamente para vários países. A partir deste documento, o Banco Mundial realizou fóruns de discussões na América Latina, América do Norte, Europa, Oriente Médio, África e Ásia. O objetivo é contribuir para a construção de uma concepção específica de ensino superior no espaço transnacional, em que suas estruturas cognitivas e categoria de pensamento –produzidas por esta organização– ocupem uma posição dominante no ensino superior contemporâneo (Shahjahan, 2012).

A título de indicação, seria oportuno assinalar, brevemente, determinadas concepções sobre o ensino superior contidas em documentos elaborados por estes organismos internacionais. Os relatórios produzidos pela OCDE, denominados *Universities under Scrutiny* e *The Knowledge Based Society*, ressaltam a necessidade de se criar uma interação mais explícita entre o conhecimento realizado nas universidades com as demandas advindas do campo econômico. Para tanto, as universidades necessitam adotar novos procedimentos em seu cotidiano, tais como substituir a administração colegiada por uma gestão mais centralizada –constituída por um corpo profissional capaz de imprimir métodos mais eficazes de comando–; introduzir critérios de avaliação da produtividade de seus docentes; etc. (OCDE, 1996; 1987). Apesar de diferenças intrínsecas, um

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

conjunto de documentos preparados pelo Banco Mundial e UNESCO possui convergências com a perspectiva de autores mencionados ao longo deste trabalho que, por meio de perspectivas analíticas distintas, iniciaram um distanciamento do *modelo intelectual* e tendem a manter uma afinidade analítica com as posições da OCDE. Vários relatórios do Banco Mundial, tais como, *Higher Education: the lessons of experience*; *Knowledge for Development*; *Constructing Knowledge Societies: new challenges for tertiary education*, reafirmam o pressuposto de que o conhecimento constituiu um fator estratégico para o desenvolvimento (*knowledge for development*). As universidades ocupam uma posição relevante neste processo na medida em que podem habilitar os países a competir numa economia cada vez mais globalizada. O relatório *Toward Knowledge Societies*, da UNESCO, segue muito próximo da mesma rota, uma vez que sublinha a importância do conhecimento para o desenvolvimento, no contexto do advento da *knowledge society*—expressão que perpassa vários documentos gerados por estes organismos e que ganhou ampla utilização em vários trabalhos acadêmicos— (World Bank, 2002; 1999; 1984; UNESCO, 2005).

Ao lado destes organismos, seria oportuno assinalar, brevemente, que determinados *Centros de Pesquisa sobre o Ensino Superior* existentes em diferentes partes do mundo operam também na difusão de temáticas, problemas, concepções de ensino terciário, etc., mantendo uma relativa proximidade de concepções com as instituições internacionais mencionadas anteriormente. Exemplo paradigmático é a atuação do *Center for International Higher Education*, vinculado ao Boston College, criado em 1995, que teve como diretor por um longo período Philip Altbach, figura proeminente no contexto do ensino superior internacional. Este Centro ocupa uma posição destacada no contexto do espaço transnacional do ensino superior em função de suas inúmeras publicações, contando com a participação de acadêmicos provenientes de diferentes partes do mundo. Entre as diversas temáticas abordadas nas publicações em formato de livro, podem ser mencionados determinados tópicos. Entre eles encontram-se: educação como fator estratégico no desenvolvimento da *knowledge economy*; estratégias de internacionalização de instituições de ensino superior diante do processo de globalização; impacto dos *rankings globais* nas instituições; relevância da educação a distância; desregulamentação do ensino superior; expansão mundial do ensino superior privado; construção de *world class universities* na Ásia, América Latina; etc. Os livros organizados pelo *Center for International Higher Education* que abordam estes e outros tópicos, são publicados em inglês por editoras de prestígio internacional, como Johns Hopkins University, Routledge, Sense Publishers, etc., garantindo uma circulação internacional. Em geral, estas publicações, além de manter certa afinidade com concepções dos organismos internacionais, oscilam entre uma perspectiva analítica e uma postura valorativa e/ou normativa. Além da organização e edição de livros, este Centro edita trimestralmente, desde 1995, uma publicação denominada *International Higher Education*, prestes a atingir a centésima edição. Esta contém artigos curtos abordando questões do ensino superior em diferentes partes do mundo. Eles são realizados por acadêmicos, *policy makers*, administradores de universidades, *experts* em recrutamento de estudantes internacionais, em *rankings* globais, funcionários de organismos internacionais, etc. Um *vol d'oiseau*, ou seja, uma breve leitura dos artigos

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

permite identificar temas que aparecem em artigos acadêmicos e relatórios de organismos internacionais, como agenda de reformas e projetos de construção de *world class university* que vêm sendo implementados no ensino superior em diversos países, experiências de privatização do ensino superior e resultados de implantação de *branch campuses* em diversos países. Constata-se a presença de autores que circulam entre o campo acadêmico e consultorias em organismos internacionais como Hellen Hazelkorn, Jamil Salmi, Daniel Levy, Jane Knight, Nian Cai Liu, Hans de Witt, Richard Garret, Simon Marginson, etc. Esta publicação possui um elevado potencial de circulação mundial, pois, além de estar disponível de forma gratuita em formato *on-line*, o seu conteúdo, além do inglês, é publicado em português, russo, chinês, vietnamita, francês e espanhol.

É possível identificar no contexto do espaço transnacional do ensino superior um conjunto expressivo de autores, provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que se posicionam de forma crítica com relação a esta concepção identificada de forma genérica por O'Byrne e Bond como *managerial model*, que se encontra em processo de construção. Nesse sentido, poderiam ser mencionadas as contribuições de Henry Giroux, Sheila Slaughter, Gerard Delanty, Raewyn Connell, Martha Nussbaum, Craig Calhoun, Stefan Collini e vários outros que não constituem objeto deste trabalho. No entanto, não seria impróprio postular que esses autores e outros que compartilham uma visão contrária à que foi esboçada neste artigo tendem a ocupar uma posição de menor visibilidade e penetração no espaço transnacional do ensino superior. Isto é por possuir uma desvantagem nos instrumentos de produção e divulgação global que usufruem os organismos internacionais e os acadêmicos associados a eles.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um longo período, a estruturação e a dinâmica do ensino superior estiveram fundamentalmente circunscritas aos limites territoriais de suas respectivas sociedades nacionais. Este trabalho ressaltou que o processo de expansão e diversificação institucional ocorrido em escala global em meados dos anos 1970, acarretou o surgimento de milhares de instituições e milhões de estudantes nos quatro cantos do mundo. Isto propiciou um terreno fértil e uma condição favorecedora para a formação de *um espaço transnacional do ensino superior* que, posteriormente, foi incrementado por meio do processo de globalização, cuja presença tornou-se mais visível na sociedade por volta do final da década de 1980. A produção deste *espaço transnacional* constitui o resultado da ação de uma pluralidade de atores individuais e institucionais que atuam cotidianamente no interior deste espaço. Entre eles podem-se mencionar diversos organismos internacionais; *policy makers*; reitores de universidades de diversos países; estudantes que desejam realizar seus estudos no exterior; organizações especializadas em recrutamento de estudantes internacionais; universidades que atravessam as fronteiras nacionais e criam *branch campuses*; empresas especializadas na construção de *rankings* globais; provedores internacionais de serviços educacionais; etc. O trabalho ressaltou que o ensino superior contemporâneo possui um elevado grau de complexidade devido às interações existentes entre os níveis local, regional, nacional e global que perpassam sua existência. Diante desta

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134-162.

situação, afastou-se deliberadamente de uma perspectiva de investigação que, direta e/ou indiretamente, tende a analisar os sistemas nacionais de ensino superior enquanto unidades empíricas autosuficientes, isoladas e desconectadas de laços transnacionais. Esse enfoque mereceu reiteradas críticas de Ulrich Beck através da sua ácida crítica com relação à persistência de um nacionalismo metodológico na análise sociológica que se encontra em nítida contradição com a existência de um mundo mediatizado por múltiplas relações de escala social.

A noção de *espaço transnacional de ensino superior* utilizada neste trabalho identificou a existência de um conjunto de fenômenos que permite configurar a formação –no contexto internacional do ensino superior– de um *campo específico*, numa direção próxima ao sentido atribuído a esta noção formulada e desenvolvida pela sociologia levada a cabo por Bourdieu. Como se sabe, ele compreendia a sociedade como um conjunto de microcosmos sociais relativamente autônomos, no interior dos quais existem relações objetivas entre atores e/ou instituições que desenvolvem lógicas sociais específicas, interesses próprios e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos. Em sua visão, o funcionamento de um determinado campo pressupõe que haja indivíduos e instituições motivados a jogar o jogo que se desenrola em seu interior e que sejam dotados de *habitus*, ou seja, um conjunto de disposições correspondente ao campo específico. Isto implica conhecimento, reconhecimento e incorporação consciente e/ou inconsciente das regras que estruturam o seu funcionamento. Para ele, a abordagem dos diferentes campos era inseparável da análise da gênese das estruturas mentais dos atores que neles participam, as quais constituem produto da interiorização dessas estruturas objetivas. Os trabalhos realizados por Bourdieu tiveram como referência principal, nos planos teórico e empírico, o contexto nacional francês. Ele analisou o funcionamento de diferentes campos, principalmente os situados na esfera da vida cultural (campo das instituições de ensino, da moda, da literatura, do esporte, da filosofia, dos intelectuais, etc.). Na medida em que o presente trabalho distanciou-se de uma perspectiva centrada na análise no ensino superior no interior de determinadas sociedades nacionais e dirigiu seu esforço no sentido de apreender tendências do ensino terciário no contexto internacional, foi possível vislumbrar os contornos de um *campo transnacional de ensino superior*.

As informações contidas neste trabalho indicam que as instituições de ensino terciário existentes em diferentes partes do mundo, direta e/ou indiretamente, encontram-se entrelaçadas no processo de concorrência acadêmica. Desta forma o ensino superior nas sociedades contemporâneas assumiu uma dimensão crescentemente relacional, na qual as universidades e seus países estão constantemente comparando uns com os outros em termos de performance acadêmica, disputando posições nos rankings nacionais, regionais e globais, etc. Tudo leva a crer que, no contexto da globalização, cada instituição possui a liberdade de definir seus objetivos acadêmicos. No entanto, nenhuma delas comanda inteiramente seus destinos, pois estão imbricadas entre si e cada uma constitui parte de uma vasta e complexa rede local, regional, nacional e global, marcada por uma intensa luta concorrencial.

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

Em vez de partir da noção de *espaço transnacional de ensino superior* como uma realidade já construída de antemão, ou pronta, o trabalho identificou a presença e a prática de um conjunto de atores individuais e institucionais que por meio da trama de suas ações recíprocas construíram gradativamente um espaço social específico em que predomina uma concorrência por prestígio social e acadêmico entre as universidades de diversos países. Foi possível identificar a existência de uma hierarquia no interior do campo internacional de ensino superior em termos de prestígio social e acadêmico em que os *rankings* globais operam como um imponente instrumento de classificação. Esta posição diferenciada em termos de reconhecimento acadêmico repousa também na existência de desigualdade de recursos financeiros, humanos e de acesso a editoras de prestígio internacional na divulgação dos trabalhos acadêmicos realizados pelos seus docentes. No contexto deste campo internacional do ensino superior, ocorre também uma luta entre países e suas universidades. Esta luta é causada pelo recrutamento de alunos internacionais para integrá-los em suas instituições. O principal objetivo é aumentar seus fundos financeiros e ampliar quadros científicos com a contratação de docentes de prestígio internacional, pela busca de obtenção de diversas fontes financeiras, a implementação de estratégias para preservar e/ou construir *world class university* capaz de ocupar posições privilegiadas na hierarquia deste campo.

Tudo leva a crer que os organismos internacionais tendem a ocupar uma posição central no processo de produção e divulgação de suas ideias diante de autores críticos das concepções elaboradas por eles, uma vez que contam com maiores recursos materiais e institucionais para divulgar em escala global suas orientações para o ensino superior. Ao mesmo tempo, estas instituições operam em ação conjunta com determinados acadêmicos que prestam assessoria a elas e/ou trabalham de forma independente. Estes acadêmicos com certa proximidade intelectual com estes organismos internacionais, realizam um trabalho importante na produção de concepções como *knowledge society*, *knowledge economy*, *entrepreneurial university*, *world class university*, que tendem a transformar-se em estruturas cognitivas por parte dos atores que atuam neste campo. Neste sentido, não seria impróprio postular que a atuação conjunta de organismos internacionais e certos acadêmicos –enquanto categoria de *intelectual coletivo*– produz um conjunto de valores, que passam a ser compartilhados pelos diversos atores neste campo. Este elabora um corpo de pressupostos cognitivos e avaliativos, que Bourdieu denomina de *doxa*, ou seja, um conjunto de crenças, que passa a orientar de forma quase inconsciente as percepções, ações e adesões a determinadas práticas por parte dos agentes que atuam neste espaço. Este *intelectual coletivo*, de certa maneira, passa a atuar *mutatis mutandis* como *legislador* no sentido conferido a este termo por Bauman. Isto quer dizer que procura assumir um controle na orientação dos caminhos do ensino superior contemporâneo. Desta maneira identifica os problemas legítimos a serem enfrentados, propondo as melhores práticas para resolvê-los, buscando fazer afirmações competentes a respeito de um novo modelo de ensino superior a ser seguido em escala global, bem próximo das demandas do mercado acadêmico.

O trabalho ressaltou que, na trajetória da universidade, a concepção formulada por Humboldt gradativamente cedeu lugar a uma concepção que imprimiu uma dimensão mais

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

instrumental para as universidades, buscando aproximá-las cada vez mais das demandas do campo econômico. No entanto, as ideias contidas na concepção de universidade formulada por Humboldt podem constituir 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 assim, 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 –que perpassa reflexões de determinados autores contemporâneos– consiste em salientar que sua identidade institucional 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 revisto 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 as universidades como uma instituição isolada de questões econômicas, políticas, culturais que são relevantes nas 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, 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 concebido numa perspectiva individualista– pode contribuir para um projeto 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.

Essa concepção tende a sugerir que o vetor fundamental na construção de vínculos intelectuais duradouros e frutíferos entre docentes e alunos repousa essencialmente no compromisso de desenvolver em conjunta um perseverante trabalho intelectual visando produzir novos conhecimentos. Compreende também que a universidade constituiu um ambiente plural, no qual circulam diferentes ideias e visões de mundo que a princípio são confrontadas a partir de discussões calcadas em argumentos racionais. Por fim, permanece a compreensão de que a universidade, por constituir um espaço social *sui generis* –ancorado em sua relativa autonomia institucional e liberdade de pensamento– não deve ser capturada por interesses sociais, econômicos, políticos e identitários particulares, na medida em que representa um dos raros espaços existentes na vida contemporânea capazes de refletir criticamente sobre a sociedade que a circunda e, ao mesmo tempo, sobre si mesma enquanto uma instituição que possui propriedades específicas.

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

## BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P. (2004) Higher Educations Crosses the Borders. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(2). 18-25.
- Amaral, A. (2018) Universities and the knowledge society revisited. En R. Barnetty M. A. Peters (Orgs). *The idea of university: contemporary perspectives* (pp.353-369). New York: Peter Lang.
- Baert P. (2012) Positioning Theory and Intellectual Intervention. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 42 (3). 304-324.
- Baert P. y Morgan, M. A. (2017) Performative framework for the study of intellectuals. *European Journal of Social Theory*, 2 (3). 322-339
- Ball, S. (2015) Living the neo-liberal university. *European Journal of Education*, 50(3). 258-161.
- Ball, S. (2012) *Global Education Inc: policy network and edu-business*. London: Routledge.
- Basset, R. (2010) International Organizations and the Tertiary Education Sector: understanding UNESCO, the OECD and the World Bank linking-pin organizations. En F. Maringe; N. Foskett (Orgs). *Globalization and Internationalization in Higher Education* (pp.277-289). Auckland: Continuum.
- Bauman, Z. (1997) *Legislators and interprets*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. (2009) *Uncommon sense: economic insights from marriage to terrorism*. Chicago: The University Chicago Press.
- Becker, G. (1964) *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University Chicago Press.
- Beck, U. y Cronin, C. (2006) *The Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity.
- Beck, U. y Cronin, C. (2005) How not to become a museum piece. *The British Journal of Sociology*, 56(3). 335-343.
- Bell, D. (1973) *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Bjanason, S. (2004) Borderless Higher Education. En R. King *The university in the global age* (142-164). Londres: Palgrave MacMillan.
- Bok, D. (2003) *University in the marketplace: the commercialization of the higher education*. Princeton University Press. New Jersey.
- Canizzo, F. (2018) Tactical Evaluations: everyday neoliberalism in academia. *Journal of Sociology*, 54(1). 77-91.
- Castells, M. (1994) *The University system: engine of development in the new world economy*. En J. Salmi (Org.) *Revitalizing Higher Education* (pp.14-40). Oxford: Pergamon.
- Center For Academic Mobility Research And Impact (2018) *A world on the Move: trends in Global Student Mobility*. New York: Institute of International Education.

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134-162.

Charles, C.; Verger, J. (2012) *Histoire des Universités (XIIe-XXIe Siècle)*. Paris: Presses Universitaires France.

Collini, S. (2018) *Speaking of university*. London: Verso.

Collini, S. (2012) *What are universities for?* London: Penguin.

Cunningham, S.; Stedman, L. (2000) *The Business of Borderless Education*. Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Canberra.

Cytermann, J. R. (2017) *Universités et grandes écoles*. Paris: La Documentation Française.

Deem, M.; Mok K. H.; Lucas, L. (2008) *Transforming Higher Education in whose image? Exploring the concept of the “world-class” university in Europe and Asia*, 21(1). 83-97.

Delanty, G. (2018) *Citizenship and the university: the consequences of globalization*. En R. Barnett; M. Peters (Orgs.) *The Idea of university: contemporary perspectives*. New York: Peter Leng.

Delanty, G. (2002) *The University in the Knowledge Society*. London: Open University. London.

Drucker, P. F. (1993) *Post-capitalist society*. New York: Harper Business.

Drucker, P. F. (1969) *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. New York: Butterworth-Heinemann.

Etzkowitz, H. (2008) *The Triple Helix: University–industry–government innovation in action*. London: Routledge.

Etzkowitz, H. y Leydesdorff. L. (1998) *The Triple Helix as a model for innovation studies*. *Science Public Policy*. 25(3).195-203.

Etzkowitz, H. y Leydesdorff. L. (1997). *Universities in the Global Knowledge Economy*. London: Continuum.

Etzkowitz, H. (1995). *The Triple Helix - University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development*. *EASST Review*, 14(1). 14-19.

Eyal, G.; Buchholz, L. (2010) *From the Sociology of Intellectuals to the Sociology of Interventions*. *Annual Review of Sociology*. 36.117-137.

Fallon, D. (1980) *The German University: a heroic ideal in conflict with the modern world*. Colorado Associated University: Boulder Press.

Fleck, C.; Hess, A. (2009) *Intellectuals and their Publics: Perspectives from the Social Sciences*. Burlington, Vt.: Ashgate Publishing Company.

Foucault, M. (2000) *Essential Works of Michel Foucault*. 3. New York: New Press.

Garrett, R. (2017) *International Branch Campuses: Success Factors*. *International Higher Education*, 2(93). 14-16.

Habermas, J.; Blazek, J. (1987) *The Idea of the University: learning process*. *New German Critique*. Special Issue on the critique of the enlightenment. (p.3-22).

Hazelkorn, E. (2014) *Reflections on a Decade of Global Rankings: what we've learned and outstanding issues*. *European Journal of Education*. 49(1). 12-28.

Hazelkorn, E. (2011) *Rankings and the reshaping of higher education*. London: Palgrave.

Martins, C. (2021). *Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização*. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.

- Jaspers, K. (1961). *The idea of a university*. London: Peter Owen.
- Keer, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- King, R. (org) *The University in the global age*. Palgrave. London. 2004.
- King, R. (2011) Marginson, S.; Naidoo, R. (Orgs.) *Handbook on globalization and higher education*. Massachussets: Edward Elger.
- Knight, J. (2008) *Higher education in turnoil: the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, J. (2003) *GATS, Trade and Higher Education*. The Observatory of Borderless Higher Education. London.
- Kwiek, M. (2006) *The University and the state: a study into global transformations*. New York: Peter Lang Publisher.
- Kosmutzky, A.; Putty, R. (2016) *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(91). 8-33.
- Kuzhabekova, A.; Hendel, D. D.; Chapman, D. W. (2015) *Mapping Global Research on International Higher Education*. *Research in Higher Education*. 56(8). 861-882.
- Lemert, C.; Elliot, A. (2010) *Globalization: a reader*. New York: Routledge.
- Lemert, C. (2015) *Globalization. An Introduction to the End of the Known World*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Liu, N.; Cheng, Y. (Orgs) (2011) *Paths to a world-class University: lessons from practices and experience*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Luke, A. (2011) *Generalizing across borders: policy and the limits of educational science*. *Educational Researcher*. 40(3). 367-377.
- Macret, A. (2015) *Enseignement Superieur et Recherche en France: une ambition d'excellence*. París: Documentation Française.
- Maringe, F.; Foskett, N. (orgs) (2010) *Globalization and internationalization in higher education.: theoretical, strategic and management perspectives*. London: Continuum International Publishers.
- Marginson, S. (2014) *University rankings and social science*. *European Journal of Education*. 49 (1). 45-59.
- Martins, C. B. (2017) *Sociologia da Globalização e Globalização da Sociologia*. EnC.B. Martins; C. E. Sell (Orgs.) *Teoria Sociológica Contemporânea: autores e perspectivas*. São Paulo: Anablume.
- McClelland, C. (1980) *State, Society and University in Germany 1700-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohrman, K.; Ma, W.; Baker, D. (2008) *The Research University in Transition The Emerging Global Model*. *Higher Education Policy*, 21(1). 5-27.

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134-162.

Mok, K. H. (2016) The quest for world-class university status: implications for sustainable development of Asian universities. Centre for Global Higher Education. Working paper, (8). London.

Moutsios, S. (2009) International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4).469-481.

Musselin, C. (2017) *La Grande Course des Universités*. París: Les Presses Science Po.

Newman, J. H. (1891) *The idea of a university*. London: Longmans.

Nybom, T. (2003) The Humboldt Legacy: reflections on the past, present and future of the European University. *Higher Education Policy*, 16(2). 141-159.

O'Byrne, D.; Bond, C. (2014) Back to the future: the idea of a university revisited. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(6). 571-584.

O'Byrne, D.; Hensby, A. (2011) *Theorizing Global Studies*. New York: Palgrave.

Osborne, T. (2006) On Mediators: Intellectuals and the ideas trade in the knowledge society. *Economy and Society*, 33(4).430-447.

Palfreyman, D.; Tapper, T. (2009) *Structuring Mass Higher Education: the role of elite institutions*. Londres: Routledge.

Postiglione, G.; Jung, J. (2013) Framework for creating research universities: the Hong Kong case. En J. Shin; B. Kehm (Orgs) *Institutionalization of the world class university in global competition*. London. Springer.

Rauhvargers, A. (2013) *Global University Rankings and their impact* Brussels: European University Association.

Ringer, F. (1969) *The Decline of the German Mandarins: the German Academic Community, 1890-1933*. Cambridge: Harvard University Press.

Ringer, F. (1989) Bildung: the social and ideological context of the German historical tradition. *History of European Ideas*, 10(2). 193-202.

Romer, P. (2007) Economic growth. En D. Henderson (Org.) *The Concise Encyclopedia of Economics*. Indianapolis: The Liberty Fund.

Romer, P. (1990) Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*. 98(5).71-102.

Salmi, J. (2009) *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.

Sauder, M.; Espeland, W. N. (2009) The Discipline of Rankings: tight coupling and organizational change. *American Sociological Review*, 74(1). 63-82.

Schattle, H. (2008). *The Pratices of Global Citizenship*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Scott, J. C. (2006). The Missions of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 7(1).1-39.

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134-162.

Shahjahan, R. A. (2012) The Roles of International organizations in globalizing higher education policy. (pp.369-407). En J. Smar; M. Paulsen (Orgs.) Higher education: handbook of theory and research. London: Springer.

Shahjahan, R. A. y Kezar, A. J. (2013) Beyond the “National Container”: Addressing Methodological Nationalism in Higher Education Research. *Educational Research*. 42(1). 20-29.

Shin, J.; Khem, B. (2012) Institutionalization of World Class University in Global Competition. Netherlands: Springer.

Sklair, L. (2001). The transnational capitalist class. Oxford: Blackwell.

Stone, D. (2001) Think Tank, Global lesson-drawing and Networking social policy ideas. *Global Social Policy*, 1(3). 338-360.

Taylor, C. A. (2017). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74(3). 419-435.

Tight, M. (2019). The neoliberal turn in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(3). 273-284.

Touraine, A. (1969) *La Société post-industrielle*. Paris: Denoël.

Turner, B. S.; Elliot, A. (2012) *On Society*. Cambridge: Polity Press.

Turner, B. S.; Elliot, A. y Khondker, H. (2010) *Globalization: East and West*. Londres: Sage.

UNESCO. (2005) *Toward Knowledge Societies*. Paris: Publishing UNESCO.

Weber, M. (1949) *Methodology of Social Sciences*. Illinois: The Free Press of Glencoe.

Wildavsky, B. (2010) *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. New Jersey Princeton: University Press.

World Bank. (2002) *Knowledge for Development, Constructing Knowledge Societies: new challenges for tertiary education*. Washington.

### Sobre el autor

Carlos Benedito Martins é Professor Titular de Sociologia da Universidade de Brasília. É doutor em Sociologia pela Universidade de Paris V (René Descartes) (1986). Realizou Pós-doutorado em Sociologia na Universidade de Columbia (2006) e na Universidade de Oxford (2012). Foi Visiting Scholar na Universidade de Columbia (janeiro/março de 2008 e fevereiro/março de 2010), no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (janeiro/fevereiro de 2009, novembro de 2010 e setembro de 2012), na Universidade Livre de Berlim (janeiro/fevereiro de 2014), na Universidade de Hong Kong (fevereiro/março de 2016) e na Universidade Nacional de Singapura (fevereiro de 2017), além de, diversas vezes, na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (último período em abril/junho de 2018). Foi Presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (2015–2017, reeleito para o período 2017–2019). Recebeu o Prêmio ANPOCS de Excelência Acadêmica Antônio Flávio Pierucci em Sociologia (2020). Áreas de atuação: Teoria Social; Sociologia do Ensino Superior; e Sociologia dos Intelectuais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7660-7050>

Martins, C. (2021). Adeus, Humboldt? O Ensino Superior contemporâneo no contexto da globalização. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 134–162.