



GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

REFLEXÕES SOBRE OS NOVOS MODELOS DE UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Egeslaine de Nez

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
e.denez@yahoo.com.br

Evandro de Nez

Centro de Ensino Superior de Realeza - CESREAL
evandronez@hotmail.com

Vania Tanira Biavatti

Universidade Regional de Blumenau - FURB
vania@hprada.com.br

RESUMO:

A Educação em qualquer um de seus níveis, mas, de modo particular, no Superior, está mergulhada nas contradições da globalização que envolvendo a sociedade contemporânea norteia todo o conhecimento por ela gerado. Este artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões teóricas sobre os novos modelos universitários no contexto da sociedade do conhecimento, que impactam e modificam as atividades universitárias. Os procedimentos metodológicos utilizados contemplaram pesquisa bibliográfica que constituiu um estado de conhecimento, sendo que na análise e interpretação dos dados foi empregada abordagem qualitativa. A relevância científica para a produção deste estudo relaciona-se diretamente com o fato de que o contexto social que influenciou, num passado recente e que continua influenciando o desenvolvimento da Educação Superior atualmente, não é neutro, ao contrário, é abarrotado de intencionalidades. Nesse sentido, a investigação conclui que os novos modelos de universidade perpetuam uma continuidade de respostas ao meio produtivo, encontrando, entretanto, possibilidades de contraponto num modelo alternativo baseado na sociedade do conhecimento crítico que está aberta às demandas da sociedade global/local.

PALAVRAS-CHAVE:

Universidade, Sociedade do Conhecimento, Modelos.

INTRODUÇÃO

A transnacionalização econômica¹, as diferentes culturas, os variados movimentos sociais, bem como as minorias em geral, colidem esforços em busca de espaço na sociedade, recorrendo à Educação como um meio privilegiado para atingir suas finalidades. Silva e Gentili (1996) destacam que como produto, bem ou serviço, a Educação converte-se num alicerce central, não confinada ao espaço escolar, mas ampliada para os processos gerais da formação e do desenvolvimento e, portanto, eleita como fator estratégico na construção de outro tipo de sociedade.

Nessa perspectiva, não está delimitada apenas à aquisição de conhecimentos, mas também à intencional formação de comportamentos que melhor respondam às “novas” exigências da sociedade contemporânea. Bernheim (2006) realça que

La complejidad de la sociedad contemporánea, los desafíos que generan para la educación superior los extraordinarios avances del conocimiento y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, confieren especial relevancia al debate sobre la problemática del nivel educativo más estratégico para definir el lugar de los países en un mundo globalizado y de mercados abiertos, como lo es el nivel terciario de los sistemas educativos (p. 64).

Por isso, é impossível refletir sobre a Educação sem considerar as alterações da base produtiva e as exigências de reorganização do capital, explicitadas pela constante modernização da estrutura social global. Nagel (2001) destaca que não há como desconsiderar as contestações que colocam lado a lado a mudança e a permanência, que mascara velhas atitudes, maquiadas pelo velho dogma do mercado.

Essa é uma questão central em todo mundo, porque hoje se reconhece que a educação interfere decisivamente no destino da sociedade. A educação em qualquer um de seus níveis, mas, de modo particular, a Superior, está mergulhada nas contradições da globalização², especialmente no que tem relação com o seu fenômeno central: o mercado global (NEZ, 2014).

A Educação Superior tem, pois, o difícil desafio de enfrentar os contra-sensos da regulação e da autonomia, tanto nos amplos espaços transnacionais dos sistemas globais e nas políticas públicas nacionais e institucionais, como nas esferas de formação da subjetividade. Dias Sobrinho (2010) comenta que

O fato indiscutível é que a educação superior, com todos os seus problemas, ocupa um lugar central no desenvolvimento cultural e econômico da vida contemporânea. Pode-se dizer que o tipo de futuro que teremos em boa parte vai depender das respostas que hoje dermos aos dilemas da educação superior. Por tudo isso, é importante refletir sobre as funções que exerce na construção da sociedade, não simplesmente do ponto de vista de sua participação na capacitação profissional e técnica, mas, também e, sobretudo em relação aos significados éticos e políticos, que constituem parte essencial daquilo que é a sua responsabilidade pública (p. 44).

Assim, a Educação Superior é, ao mesmo tempo, central para o desenvolvimento social e econômico, mas, paradoxalmente, vítima de descrédito. Para Nez (2014) ainda que seja a principal instituição da produção, sistematização e socialização do conhecimento, a universidade está hoje ameaçada até mesmo em sua natureza essencial, vivenciando crises existenciais³.

Destaca-se, então, a afirmação de que o conhecimento é importante matéria-prima das riquezas, uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento. Isto já seria suficiente para reconhecer a centralidade da Educação Superior nesse mundo competitivo global da sociedade em rede⁴. A evidência se mostra no papel histórico que essas instituições têm tido no desenvolvimento dos países, no avanço dos conhecimentos e no fortalecimento da economia (NEZ, 2014).

Porém, as universidades não se constituem em elementos de determinação do desenvolvimento socioeconômico e cultural sozinhas, há outros aspectos relevantes. Todavia, para Lima e Contel (2011), “ninguém ousaria discordar de seu papel estruturante na medida em que criam condições que predispõe ao debate, à formação de quadros, à indagação, à busca de novos caminhos, à formulação de estratégias, e muito mais” (p. 08).

Didriksson (2006) comenta que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também destaca num “[...] capítulo especial sobre la educación superior, dada la importancia que tienen las instituciones de este nivel en la construcción de sociedades del conocimiento, y por los cambios centrales que ocurren en ellas” (p. 410). Isso acontece porque “La construcción de un *sector de producción y transferencia de conocimientos* relacionado con el desarrollo social, cultural y económico está ahora en el centro de todos los debates sobre el desarrollo económico, tanto a nivel nacional, regional como internacional” (p. 02 – grifos do autor). As universidades são espaços privilegiados de produção desse conhecimento.

Tais aspectos são relevantes, imprescindíveis mesmo quando se elabora análise da sociedade brasileira, principalmente no que se refere às Instituições de Educação Superior (IES) na medida em que suscitam questões que levam à indagar até que ponto essas instituições norteiam suas práticas por esses indicativos. Neste sentido, este artigo objetiva tecer algumas reflexões teóricas preliminares sobre os novos modelos universitários no contexto da sociedade do conhecimento.

A relevância científica para a produção deste estudo apresenta-se pela motivação da reflexão de que o contexto social que influenciou, num passado recente, e vêm influenciando o desenvolvimento da Educação Superior atualmente, não é neutro, ao contrário, é abarrotado de intencionalidades que constituem a sociedade do conhecimento.

Para essa análise, o artigo está organizado em quatro eixos além da introdução: no primeiro apresenta-se o contexto mundial com foco analítico para a sociedade do conhecimento e da informação; posteriormente, identificam-se os modelos universitários; no terceiro eixo abordam-se os procedimentos metodológicos na realização desta investigação; e, por fim, no quarto eixo reiteram-se as conclusões para a reflexão teórica objetivada.

1 CONTEXTO MUNDIAL: SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E DA INFORMAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, na sociedade contemporânea vêm acontecendo muitas transformações de todo tipo de ordem seja financeira, social ou educacional. Isso **ocorre** em consequência dos processos de globalização, afetando a sociedade como um todo e a Educação Superior de uma maneira marcante e definitiva.

Robertson (2009) concorda com a ideia de que em muitas partes do mundo, esse nível de Educação é visto como um “motor” para o desenvolvimento da economia baseada no conhecimento; por isso suas políticas são cooptadas e dimensionadas por interesses políticos e econômicos geoestratégicos mais amplos.

Em tempos de mundialização do capital e de flexibilização do trabalho, marcados por mudanças tecnológicas e pela recomposição do sistema produtivo, o conhecimento assume papel relevante no contexto ideológico da sociedade capitalista. Duarte (2003) destaca que há um revigoramento do mito de valorização da educação por sua relevância para o desenvolvimento das nações, voltando-se ao cerne das discussões políticas.

Os termos conhecimento, informação e sociedade do conhecimento, que emergem a partir das relações da sociedade em rede (CASTELLS, 2001), são complexos e despertam interesse de intelectuais e especialistas. Entretanto, independentemente da definição que se adote, há um denominador comum que é a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação.

Com relação à palavra informação, não há facilidades em sua definição justamente por ser um conceito polissêmico. Atualmente, seu sentido se complexificou mais ainda dado o processo de desenvolvimento tecnológico-digital, responsável pela disseminação e avanço do

conhecimento. Para Lima e Contel (2011) é a transmissão a um ser consciente de uma significação ou de uma noção, por meio de uma mensagem e com base em um suporte espaço-temporal.

Já a noção de conhecimento é mais abrangente e tem complexa amplitude, existindo diversos tipos de conhecimentos o que permite aos indivíduos dar significado as informações que recebe. Este termo muitas vezes é utilizado para se referir ao conjunto de fatos e princípios acumulados pela humanidade no decurso do tempo. No dicionário, é definida como ato ou efeito de conhecer, ideias, noção, notícia e experiência (HOUAISS e VILLAR, 2009).

Genericamente, pode-se dizer que o conhecimento é o ato de saber alguma coisa, de tomar consciência de determinado fato. Todavia, é compreendido como a “familiaridade ou estado de consciência que se obtém com a experiência de estudar determinado fato”, pode ainda ser a “soma da extensão/percurso/área do que tem sido encontrado, percebido ou aprendido” (SQUIRRA, 2005, p. 257) e, por fim, a específica informação sobre algo.

Para Lima e Maranhão (2009) no capitalismo contemporâneo, o conhecimento ganha importância por ser reconhecido como a principal força produtiva, “[...] a hegemonia exercida pelos países que dispõem de sistema educacional consolidado (porque acessível e concatenado às exigências do período histórico) parece não causar estranhamento” (p. 586).

Existem quatro funções que revelam a importância do conhecimento, segundo Lima e Contel (2011) que são: a finalidade de manter o poder; promover a estabilidade para facilitar a orientação e a exploração; ocultar vínculos sociais reais e controlar a natureza. O conhecimento, que é marca dos tempos atuais, determina novos padrões de organização social e econômica e produz riqueza. Há, pois, um caráter estratégico do conhecimento, assim “todo conhecimento, mesmo técnico, é não somente fonte potencial de riqueza e de sentido, mas também de riqueza em si. Como fonte de riqueza, ele é força produtiva; como riqueza, ele é fonte de sentido e fim em si mesmo” (p. 96).

Visto a partir da perspectiva de mercado, o conhecimento é um insumo econômico, um “capital cultural”. Portanto, poderia ser produzido e consumido, como matéria-prima. A priori a sociedade do conhecimento vem sendo constituída nesse cenário de cultura mundializada. Squirra (2005) destaca que: “Os princípios dessa sociedade trazem em si estampadas as modernas e dinamicamente evolutivas práticas e modelos de ação dos países mais avançados do globo” (p. 256).

Atrelada a esse movimento, a economia do conhecimento também vem ganhando forma, sendo definida “como a mobilização das competências empresariais, acadêmicas e tecnológicas com o objetivo de melhorar o nível de vida das populações” (SQUIRRA, 2005, p. 262). Nessa economia, além dos critérios tradicionais, como renda *per capita* ou desenvolvimento humano, os países também passaram a ser classificados quanto à sua capacidade de gerar conhecimentos e transformá-los em riquezas.

Hargreaves (2004) esclarece que essa sociedade se caracteriza, sobretudo, por produzir economias do conhecimento que são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade. Já Dias Sobrinho (2010) tem um posicionamento mais intenso e enfatiza que a sociedade é determinada pela economia do conhecimento, que define as prioridades temáticas, as opções epistemológicas, os sentidos de utilidade, as formas de apropriação, os financiamentos, as relações entre os pesquisadores e a ciência.

No âmbito dessas reflexões, Duarte (2011) apresenta cinco ilusões da sociedade do conhecimento que são imprescindíveis para aprofundar ainda mais essa análise. A primeira indica que o conhecimento nunca esteve tão acessível, isto é, vive-se numa sociedade na qual seu acesso foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet e por outros instrumentos. A segunda ilusão refere-se à capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano e a terceira ilusão apresenta que o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção

subjetiva resultante de processos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. Na quarta, os conhecimentos são considerados todos com o mesmo valor, não havendo hierarquia quanto à sua qualidade ou ao poder explicativo da realidade natural e social. E a quinta e última ilusão revela um apelo à consciência dos indivíduos que constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

Duarte (2011) finaliza suas elucubrações alertando que: “É preciso, porém, estar atento para não cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões” (p. 9).

Didriksson (2008) concorda com esse posicionamento crítico, pois percebe que: “El conocimiento, entonces, requiere ser explicado como proceso de trabajo pero también como el eje de la nueva organización social y como plataforma ideológico-cultural” (p. 417). Desta forma, este tipo de sociedade ancora reflexões e representa a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias, identificando que o destaque desse processo é o conhecimento. Assim, está presente não só na vida econômica dos indivíduos, mas especialmente e em consequência caracterizando a forma de operação das organizações, e consequentemente das universidades e/ou instituições de Educação Superior.

A expressão sociedade do conhecimento passou a ser utilizada, nos últimos anos do século passado, em substituição ao conceito de “sociedade pós-industrial” e como possibilidade de transmitir o conteúdo específico de um “novo paradigma técnico-econômico” (WERTHEIN, 2007). Hargreaves (2004) a define como: “[...] uma sociedade de aprendizagem” (p. 34), e também como uma sociedade “[...] em mudança, na qual a informação se amplia com rapidez e circula permanentemente pelo globo; o dinheiro e o capital fluem numa busca incansável e incessante de novas oportunidades de investimento; as organizações se reestruturam o tempo todo [...]” (p. 43 - 44).

A evolução das diferentes formas de combinação dos processos produtivos levou à chamada economia baseada no conhecimento. Para Nez (2014) seu significado também remete explicações sobre o contexto, indicando que os investimentos e os gastos com a Educação Superior são fundamentais para o seu aprimoramento.

Vale ressaltar que perante essa economia cujo principal insumo é o conhecimento e a informação, Bernheim (2006) considera que “Con la misma propiedad que hablamos de una economía del conocimiento, podemos también identificarla como una economía del aprendizaje. Innovación y aprendizaje son como las dos caras de una misma moneda” (p. 65).

Por fim, pode-se esclarecer que a expressão sociedade do conhecimento, que historicamente partiu de Bell e foi refinada por Drucker, não significa apenas o crescimento de alguns setores (HARGREAVES, 2004). Imperiosamente, está presente em todas as partes da vida econômica dos indivíduos, caracterizando a forma de operacionalização das organizações.

Na sociedade do conhecimento, a educação de um modo geral não está relacionada apenas à aprendizagem cognitiva, mas também ao desenvolvimento de uma gama de capacidades sociais e interpessoais, incluindo o sentido de direitos e responsabilidades, a construção de confiança, identidade e formação para a cidadania.

As demandas e exigências da sociedade do conhecimento não são as mesmas de antes e isso faz com que especialmente as universidades estejam confrontadas com situações complexas e dicotômicas. Com o surgimento e ampliação dessa sociedade, os modelos econômicos são revistos, no sentido de incorporar o conhecimento não apenas como mais um fator de produção, mas como o elemento essencial do processo de geração de riqueza. E, isso impacta na proposição de modelos universitários que atendam a essa necessidade específica deste século já que, conforme Santos e Almeida Filho (2009), a relação sociedade-universidade é estreitada e a todo o momento influencia, direciona e sofre interferências desse contexto.

Dessa forma, não se pode isolar fatos e acontecimentos que influenciam a estrutura educacional no Brasil de modo que é necessário analisar adequadamente essa realidade, por meio de práticas reflexivas sobre o contexto mundial da sociedade do conhecimento. Esse esforço de compreensão decorre especificamente na análise do espaço educativo, que se revela social e político ao propor a formação do cidadão.

Enfim, é imprescindível salientar que a sociedade e a economia do conhecimento representam aspectos relevantes quando se elabora uma análise do contexto brasileiro, principalmente no que se refere aos arranjos acertados no âmbito educacional, haja vista o direcionamento das políticas públicas que norteadas por esse movimento regulatório⁵ ajustam-se num nível transnacional⁶ conforme assinala Barroso (2006).

2 MODELOS UNIVERSITÁRIOS: DA ANTIGUIDADE À MODERNIDADE

A ideia de universidade remonta às fontes do pensamento filosófico e ao despertar da curiosidade científica. Lazaro (1999) interrogando os primeiros recortes arqueológicos, localiza a história dessa instituição passando pela Academia de Platão, pelo Liceu de Aristóteles, pelas corporações de mestres e alunos da Idade Média e pela diversidade de redefinições modernas. No entanto, mesmo com jornada tão intensa, a universidade guardou intacto o núcleo que a reconhece e a constitui como tal, ou seja, o conhecimento.

Fávero (1999) considera que a ideia de universidade é mais complexa do que pode parecer, é histórica. Somente a partir de sua criação e da identificação dos rumos que tomou, como parte de uma realidade concreta e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade, que se pode compreendê-la.

Para Nez (2011) nascida à sombra das catedrais, mosteiros, abadias e/ou conventos, as primeiras instituições se tornaram as herdeiras da cultura greco-romana e do pensamento humanista. Rossato (2007) considera que a Antiguidade Clássica estabeleceu parâmetros importantes para a Educação Superior, e isso aconteceu tanto na Grécia quanto em Roma antiga. No contexto da *Pólis*, surge a Academia de Platão e Aristóteles, que é lembrada como uma das precursoras das instituições de Educação Superior. Basta recordar que o termo serve até os dias de hoje para designar genericamente o espaço universitário.

Castro (1984) esclarece que as universidades gregas foram fruto das escolas filosóficas e retóricas. E, em Roma “[...] era uma imitação da educação grega. Suas primeiras bibliotecas foram tomadas como despojos dos gregos, assim como os melhores dos seus primeiros mestres foram escravos ou refugiados da Grécia após a conquista romana” (p. 16).

O período em que surgiram foi de grande prosperidade para o mundo, NEZ (2014) e Castro (1984) consideram que com o surgimento das universidades, o saber foi colocado ao alcance de um número maior de pessoas e o conhecimento proporcionou uma nova dimensão, engrandecendo os indivíduos e valorizando seu espírito.

Na Idade Média as universidades foram se multiplicando, tornando-se portadoras do saber até que, mais tarde, seu espírito de fortalecimento e de unidade serviram para a formação dos Estados Nacionais. Lisbôa (1993) comenta que a renovação dos saberes não se explicava apenas pelo desenvolvimento geral do ocidente, pela renovação econômica, pelo crescimento urbano, mas pelo fato da Igreja, poderes leigos e classes dirigentes, terem sentido cada vez mais necessidade das técnicas de escrita, para gerir seus negócios. Durante esse período, as universidades estiveram atreladas à igreja e, portanto, subordinadas aos seus ditames, as bulas papais subscritas pelos papas Inocêncio III e Gregório IX, protetores da universidade, contribuíram para seu aperfeiçoamento. Assim, o poder da Igreja sobre as universidades era considerável.

As universidades medievais por um longo tempo mantiveram suas instituições antigas, porém serviram de modelo para as novas fundações. A tônica das universidades estava voltada para o saber como um fim em si mesmo sendo criadas para formar uma elite aristocrática, posteriormente uma elite de mérito. Em seguida, tiveram que se modificar, adequando-se às novas condições impostas pela sociedade (ZAINKO, 1998).

Rossato (2007) comenta que Bolonha foi a primeira cidade ocidental da Europa que ampliou sua escola, transformando-a em *studium generale* e ainda se destacou na caracterização de um modelo organizacional que seria seguido por outras instituições nos séculos XII e XIII. Outro modelo medieval se originou em Paris, também no século XII e constituiu um dos grandes pilares das universidades. Sendo assim, o termo *universidade* foi tomado, no sentido de designar todas as formas de associação e comunidades de estudos elevados.

Segundo Zainko (1998) Bolonha e Paris foram às primeiras instituições na Europa a se constituírem como universidades: sendo que a primeira é a mais antiga; e a segunda, no seu ponto de vista, a mais importante. Como instituição se estabeleceu definitivamente a partir deste período e se expandiu, sendo constituída efetivamente para ensinar as verdades da fé.

Desses modelos, surgiram várias outras instituições, tanto na Itália como na França e nos demais países europeus. Logo, a universidade como instituição se estabeleceu definitivamente e se expandiu para novas áreas, nesse que foi chamado por Rossato (2007) de *o século das universidades*.

Assim, uma rede de universidades nasce no século XIII no continente europeu, fora dos territórios da França e da Itália: as universidades espanholas. Rossato (2007) acrescenta que nessa lista de instituições de Educação Superior figurou em 1290, a Universidade de Lisboa, fato extremamente relevante para o Brasil. Isto porque no período de colonização, chegando a adentrar no século XX, boa parte da elite brasileira à ela recorreu para completar ou mesmo constituir integralmente seus estudos.

No século XIV, as universidades dobraram em quantidade e surgiram as primeiras instituições na Europa Central, as alemãs (ROSSATO, 1998). Porém, com a revolução industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, nasce a exigência de especializações e técnicas que se ajustassem à divisão do trabalho que por sua vez deveriam ser forjadas no âmbito universitário.

A crise dos séculos XVI e XVII, com novas realidades e a instituição dos colégios, caminhou para o século XVIII, com a supressão das instituições universitárias em alguns países; em contrapartida surgiram outras universidades em novos contextos (NEZ, 2011). Silva e Almeida Filho (2009), ao reconstituírem a gênese da formação das universidades, localizam sua constituição a partir do modelo escolástico da Idade Média, sobrepujado pelo modelo pós-renascentista. Somente na modernidade, sinaliza-se uma reconfiguração, inaugurando a universidade da ciência e da pesquisa. No entanto, essa reorganização não prescindiu de continuidades dos modelos que os precederam.

À medida que cresceram em importância, foram gradativamente reformulando suas estruturas e formatos, tanto quanto seus objetivos centrais, pois em cada período histórico responderam às diferentes e diversas pressões, visando se adequar aos processos de desenvolvimento econômico e social. Wanderley (1984) destaca que as universidades foram atingidas, pois se exigiam cada vez mais conhecimentos úteis e de aplicação imediata.

Neste contexto, a universidade moderna foi produzida ao longo do século XIX, desdobrando-se até os dias atuais. Lombardi (2011) explica que foi gerada sob impulso do desenvolvimento das ciências, do iluminismo e do enciclopedismo, porém não seguiram um modelo único, estabelecendo diferenciadas relações entre ciência, Estado e desenvolvimento econômico. Dessas relações emergiram os dois modelos clássicos de universidade: o francês

ou napoleônico e o alemão ou humboldiano, que influenciaram significativamente a concepção e a estrutura da Educação Superior mundial.

A universidade napoleônica emergiu para explicitar o verdadeiro caráter da ideologia burguesa como um instrumento de defesa dos interesses dessa classe. Todo o sistema educacional estatal napoleônico foi chamado a ser um eficiente instrumento de formação profissional. Segundo Lombardi (2011) esse modelo influenciou as universidades tradicionais da América Espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades profissionais no Brasil (no século XIX).

Ribeiro (1978) expõe que a universidade francesa foi antes de tudo um produto dos impactos renovadores da revolução industrial, e muito além do que apenas um desdobramento vegetativo da universidade medieval de Paris. Sua ideia de instituição se relacionava diretamente com os grandes processos de transformação social experimentados pela nação francesa. Paula (2009) destaca que esse modelo tinha como objetivo final a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas.

Sguissardi (2006) considera que o modelo francês é

[...] tão revolucionário quanto o foi a Revolução, livrando-se ao máximo de heranças do Antigo Regime, fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a “tirania do diploma do Estado”. Numa palavra, era e é a especialização e a profissionalização (p. 68 – grifo do autor).

Diferentemente, a concepção de universidade alemã, fora forjada num contexto de desenvolvimento tardio das relações capitalistas de produção. Lombardi (2011) comenta que:

Somente entendendo os desdobramentos desse contexto de profundo revolucionar de todo o tecido social sob o capitalismo, é que se pode aprofundar o estudo sobre a reforma das universidades alemãs. Como não poderiam decorrer de uma revolução do espírito, das ideias, só poderiam resultar das profundas transformações então sofridas pelas formações sociais originárias da Alemanha (p. 13).

Todo esse período, que foi considerado a época de ouro da universidade alemã, baseou-se na concepção de Humboldt, ou seja, na concretização de um modelo em que “a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se define pela investigação científica” (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2009, p.116), motivo pelo qual as instituições foram chamadas de “universidades humboldtianas”. Drèze e Debelle (1983) caracterizaram-nas como instituições em busca da realização da unidade (indissociabilidade) de pesquisa e ensino.

A fundação da Universidade de Berlim (1810) representou um marco fundamental para essa concepção moderna. Foi precedida por uma reflexão de Humboldt, e dos filósofos Fichte, Schelling e Schleiermacher. Lombardi (2011) salienta que essa estrutura constituiu-se a partir de uma progressiva reconstrução das universidades alemãs, numa clara oposição as escolas profissionais napoleônicas.

Para Ribeiro (1978) “nasceu também com uma destinação missionária, porque desde o começo comprometeu-se com as tarefas de integração nacional e de incorporação da cultura alemã à civilização industrial” (p. 60). Em contrapartida, trouxe inúmeros avanços, visto que enfatizava a importância da pesquisa e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; além disso, destacava a formação geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber.

Houve também outros modelos de universidade, tais como a inglesa e a norte-americana. Mas como salientou Ribeiro (1978) da mesma maneira que a francesa, a primeira (inglesa) contribuiu muito pouco como modelo de estruturação universitária. Com relação ao segundo modelo (norte-americano) cresceu livre, democrático e fecundo de modo que as ideias e os princípios capitalistas deste país acabariam por impor uma cultura própria, aproximando a universidade da empresa.

O ideal básico do modelo norte-americano cultivou o “velho saber acadêmico-humanístico, mas, também o do novo saber científico. Sua maneira de alcançá-lo foi a criação de um quarto nível de ensino, através de escolas de pós-graduação, destinadas a ministrar cursos e a conceder títulos doutorais [...]” (RIBEIRO, 1978, p. 66). Havia de certa forma, um caráter inovador nessa proposta, com maiores potencialidades para a pesquisa.

Assim, as universidades norte-americanas acrescentaram a categorização dos estudos pós-graduados, elevando alguns deles ao nível de mestrado e doutorado. Ribeiro (1978) ainda comenta que: “É possível descrever a estrutura básica da universidade norte-americana, o seu modelo teórico, como uma constelação articulada de diversos componentes, relativamente ao grau e ao tipo de ensino ministrado” (p. 68).

Outro modelo de universidade é o soviético. Ribeiro (1978) destaca que esse modelo contrasta dos até agora apresentados, todavia também apresenta semelhanças. O modelo soviético simpatizou mais com a universidade francesa e a alemã (caráter burocrático e intencionalmente civilizador e nacionalizador), do que com a inglesa e a norte-americana (diversidade de linhas de formação, de oportunidades acadêmicas oferecidas e alto nível de preparação científica). Contudo, não se constituiu num modelo de destaque mundial.

Sinteticamente, Rossato (2007) ressalta que a unidade dos séculos XII, XIII e XIV foi rompida no século XV; e o século XIX, com suas reformas, fez emergir novas características. A universidade se enriqueceu: da uniformidade medieval, passou à vigorosa pluralidade do século XX. Enfim, pode-se destacar que a universidade de um modo geral, viveu um intenso processo de transformação desde o seu surgimento até a atualidade.

Logo, Nez (2014) observa que com o passar dos anos, no caudal da globalização e dos atuais arranjos políticos-ideológicos surgiram outros modelos de IES, que tem sua prática instituída na sociedade do conhecimento orientada para o mercado e nos laços internacionais. Para Franco (2009) a universidade corporativa, as de massa, as que vinculam parques tecnológicos, a virtual e as que emergem no entorno do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)⁷ sob o princípio da adoção de convergências para a garantia da qualidade são alguns dos tipos emergentes.

Delanty (2001) sinaliza que de uma instituição voltada à elite dominante, com ênfase bacharelesca e com base nos modelos neonapoleônico e humboldtiano, a universidade contemporânea embrenhou-se na internacionalização⁸, que apresenta uma tendência a coexistência de lógicas que ao se assemelharem de forma significativa permitem prever modificações nos modelos institucionais da Educação Superior.

Franco (2009) considera que nos modelos institucionais atuais

[...] encontra-se a universidade global que responde ao mercado e ganha espaço nas suas denominações de neoprofissional, neonapoleônica liberal-híbrida (pesquisa incipiente e foco na formação de profissionais), neohumboldtianas (orientação para a produção científico-tecnológica). A universidade é também entendida na perspectiva crítica de produtora de modelos culturais, mas com espaço para a interconectividade do conhecimento. Aqui está incluída a universidade influenciada pelos movimentos da sociedade civil, pelos novos interlocutores, pelo trânsito multilateral entre conhecimentos locais e globais, pela gestão documental (sustentação institucional de políticas, estratégias e missão por meio de

projetos/planos), pelas alternativas interdisciplinares na contramão de modelos dominantes, pela influência da avaliação e crescente ingerência das redes de acreditação. [...] (p. 64).

Os argumentos sobre essa diversificação dos modelos da Educação Superior têm crescido. Leite (2006) considera que o modelo institucional de universidade liberal híbrida, é uma instituição autônoma do mercado, que passou a sobrepor critérios de mercadorização aos seus tradicionais papéis, com “processos de avaliação homogeneizadores que produziram o redesenho de suas prioridades, atividades e funções” (p. 179).

Além disso, Leite (2006) acrescenta que elementos novos surgem na caracterização de outro modelo que emerge, o das universidades globais: caracterizadas como instituições que oferecem programas preferencialmente à distância; reconhecendo a legislação de seu país de origem; buscando consumidores de produtos no mercado internacional; oferecendo títulos em conjunto com instituições de prestígio; contudo, cobram taxas; aceitam regulação da Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS).

Há ainda modelos derivados dessas propostas, destacam-se as universidades empreendedoras de Clark (1998). A ação empreendedora coletiva é a característica principal dessa IES que convivem com o risco de empreender as inovações em busca de uma transformação planejada. Segundo Morosini (2006) essas instituições tonificam características institucionais mantenedoras da transformação juntamente com as mudanças, tais como: a diversificação da base financeira; a fortificação do centro diretivo institucional; a expansão do desenvolvimento periférico; o estímulo à comunidade acadêmica e a consolidação da cultura empreendedora integrada.

Nesse contexto, é que se encontra a universidade, no predomínio da transnacionalização e do turbocapitalismo (MOROSINI, 2006), cujo risco impõe a consolidação de uma era neocolonialista na Educação Superior. Altbach (2004) entende esse momento como uma nova era de poder, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado não só por razões políticas e ideológicas, mas angariando ganhos comerciais.

Logo, Altbach (2004) recomenda a classificação das IES em universidades de pesquisa de âmbito global e instituições de educação superior periféricas. As primeiras (*world class research universities*) são modelos que dominam a produção e a disseminação do conhecimento, lideram na ciência, na pesquisa, no ensino e na gestão. Localizam-se em países desenvolvidos e se beneficiam de fundos, infraestrutura (bibliotecas e laboratórios de pesquisa), corpo acadêmico, tradição e legislação que toleram a liberdade acadêmica e a orientação para altos níveis de ganhos.

As segundas são modelos periféricos que incluem os *community colleges* (primeira etapa alternativa da educação superior norte-americana) e outras semelhantes. Para Altbach (2004), essas instituições e os sistemas acadêmicos de países em desenvolvimento dependem dos centrais na produção da pesquisa, na distribuição do conhecimento e no treinamento de recursos humanos.

Desta forma, desde seu surgimento até o contexto atual, estabeleceram-se complexas relações entre as instituições universitárias e a sociedade que são demarcadas pelo contexto em que se inserem, dos quais esse artigo elencou como ponto fundamental a sociedade do conhecimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a implementação dessa investigação foi delimitado o seguinte percurso metodológico. Primeiramente, foi realizado levantamento através de pesquisa bibliográfica. Com relação à esse procedimento, pode-se esclarecer que a relação da pesquisa com a teoria é imprescindível, sendo aquela como geradora desta e esta como norteadora daquela (SEVERINO, 2009). A fundamentação teórica é compreendida como uma das principais etapas do processo metodológico, “as teorias são redes estendidas para capturar o que chamamos o ‘mundo’, para racionalizá-lo, explicá-lo e dominá-lo” (BRUYNE, HERMAN e SCHOUTHEETE, 1977, p. 102 – grifo do autor).

Assim, essa estratégia organizou-se a partir de uma rede de pressupostos que definiram a concepção de universidade que perpassa o problema e que referendaram as bases deste estudo. Isso postulou a perspectiva de que a realidade fosse interpretada a partir de uma leitura crítica sobre a sociedade do conhecimento, contexto atual dos modelos universitários. Deste modo, procedeu-se ao “[...] cerco em torno de um problema” (GATTI, 2007, p. 62).

Concomitantemente, foi realizado o que Morosini (2006) identifica como estado de conhecimento, que se constitui de um estudo qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado tema, que estabelece relações contextuais com um todo.

Franco (2011) sublinha que o estado de conhecimento são produções acadêmicas que sintetizam um dado número de dados, selecionados sob critérios previamente estabelecidos, sobre uma temática. “A matéria-prima para tais estudos podem ser bancos de resumos, produções para uma conferência, revisões de uma temática em periódicos científicos, entre outros exemplos” (p. 152). Nesta investigação contemplaram-se as pesquisas sobre universidade, modelos acadêmicos e sociedade do conhecimento.

Para a análise e interpretação dos dados foi empregada a abordagem qualitativa, visando o aprofundamento do conhecimento sobre os modelos universitários e a sociedade contemporânea. Nez (2014) destaca que a alternativa desvelada por esse procedimento considera o alto grau de maturidade e refinamento subjetivo do pesquisador.

Guerra (2008) enfatiza que a pesquisa qualitativa “[...] designa uma variedade de técnicas interpretativas que tem por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenômenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenômenos do que à sua frequência” (p. 11). Deste modo, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são ferramentas básicas nessa abordagem metodológica, e, esse foi o foco analítico considerado o mais coerente para essa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado pela universidade, de seu surgimento até a atualidade evidencia os processos de transformação que com o passar dos anos, no caudal da globalização e dos atuais arranjos políticos-ideológicos de onde emergiram modelos até então inusitados. As universidades de massa, as vinculadas aos parques tecnológicos, as que surgem no Espaço Europeu de Ensino Superior, entre outros que ainda estão em constituição.

Contextualizadas na sociedade do conhecimento, orientadas pelas questões mercadológicas e dirigidas por laços internacionais, instituem práticas cada vez mais vinculados aos princípios da convergência e da mobilidade. Esses elementos são entendidos pelos organismos multilaterais como a garantia da qualidade na formação superior que corroboram e se solidarizam num sistema de acreditação cada vez mais eloquente.

A despeito dessa reconfiguração que transpôs um modelo inicial voltado à elite, para uma lógica de internacionalização que supostamente alavancaria o acesso à Educação

Superior, há que se chamar atenção para o permanente anseio de manter um processo contínuo de remodelagem operado em função das necessidades dos arranjos produtivos.

Assim, a universidade contemporânea está imbricada no mercado e articulada de maneira uniforme ao setor produtivo de um modo nunca antes tão incisivo. Isso é perceptível através dos modelos criados por alguns países, conforme descrição apresentada no levantamento teórico. Um indício dessa perspectiva é a classificação das universidades em níveis de competência que reestrutura em escala mundial a universidade. Isso permeou e continua influenciando a reforma e/ou a criação das IES na Europa, nas Américas e noutras partes do mundo, impactando diretamente na distribuição de recursos para implementação de pesquisas, no aparelhamento da universidade no que toca a infraestrutura, entre outros financiamentos que são alocados respeitando os *rankings*.

Há, porém, não contramão desse movimento um modelo alternativo influenciado pelos movimentos sociais com interlocutores diferentes, que sugerem a interdisciplinariedade, a socialização e a pertinência da pesquisas, a inclusão, enfim, outras configurações do conhecimento, numa perspectiva crítica. Pela primeira vez, vislumbra-se nessa conjuntura, o engendramento da descontinuidade, com uma proposta de universidades com cunho social.

É com base nas reflexões teóricas desenvolvidas nesse estudo sobre o modelo universitário desenvolvido no contexto da sociedade do conhecimento crítico, que se entende ser essa uma possibilidade capaz de abalar a continuidade presente nas diversas configurações que tomaram forma em seu transcurso histórico por motivos diversos.

O risco de uma era neocolonialista na Educação Superior, levada a cabo não só por questões políticas e ideológicas, mas principalmente pelos ganhos comerciais, ao que tudo indica, encontra nesse modelo crítico seu maior contraponto. Isto porque a lógica se volta a outros aspectos que não esses que predominaram a tônica dos desenhos das instituições ao longo dos anos.

Enfim, conclui-se que histórica e temporalmente os modelos de universidade, em linha contínua ao desenvolvimento, perpetuam a continuidade de responder ao meio produtivo, encontrando, porém, possibilidades de contraponto. Esse modelo universitário alternativo está aberto as outras demandas que não unicamente as do setor produtivo, propondo a reorientação de suas bases constitutivas, baseando-se na sociedade do conhecimento crítico.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary education and management**. Kluwer Academic Publishers, 10, 2004.
- BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. V. 1. Trad. Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- BERNHEIM, C. T. Comentarios a la ponencia de Dr. Axel Didriksson: “universidad, sociedad de I conocimiento y nueva economía”. VESSURI, H. (coord.) **Conocimiento y necesidades de las sociedades latinoamericanas**. Venezuela: IVIC, 2006.
- BRUM, A. J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 21. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- BRUYME, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- CASTRO, J. S. R. Universidade: suas origens medievais. TUBINO, M. J. G. (org.) **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984.

CLARK, B. R. **Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation.** Oxfor: Pergamon, 1998.

DELANTY, G. **Challenging knowledge: the university in the knowledge society.** UK: RSHE, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DIDRIKSSON, A. Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. TUNNERMANN B, C. **La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años despues de la Conferencia Mundial.** Colômbia: IESALC/UNESCO, 2008. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=840&fabrik=10&rowid=5&tableid=10&lang=es. Acesso em: 12 ago. 2011. p. 399-458.

_____. **Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía.** 2006. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf. Acesso em: 05 out. 2012.

DOWBOR, L. Estado, nação e transnacionalização. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Frevph%2Farticle%2Fdownload%2F12295%2F8903&ei=Lt7kU-TfK4bLsATug4CgBA&usq=AFQjCNEsRRpxEAYj8wYrhBu9WLpSjZFuW&sig2=3iD0t6wYKUzDHIdxZqX5yw&bvm=bv.72676100,d.cWc>. Acesso em: 08 ago. 2014.

DRÈZE, J.; DEBELLE, J. **Concepções da universidade.** Trad. Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Universidade Federal de Fortaleza, 1983.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf. Acesso em: 05 jun. 2011.

FAVERO, M. L. A. A universidade, espaço de pesquisa e criação do saber. **Educação e filosofia.** 13, 25, jan./jun. 1999.

FRANCO, M. E. D. P. Construção de conhecimento acerca da qualidade na gestão da educação superior. MOROSINI, M. C. (org.). **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas.** V. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

_____. Universidade pública em busca da excelência: grupos de pesquisa como espaços de produção do conhecimento. FRANCO, M. E. D. P; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. (orgs.). **Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento.** Pelotas: UFPel, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2007.

GOERGEN, P. Universidade e responsabilidade social. LOMBARDI, J. C. (org.) **Temas de pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2003.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.** Cascais: Principia, 2008.

HARGREAVES, A. O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KNIGHT, J. Un modelo de internacinalización: respuesta a nuevas realidades y retos. WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (orgs.). **Educação superior na América Latina: a dimensão internacional.** Banco Mundial. Bogotá: Mayol, 2005.

LAZARO, A. **Visão e ação: a universidade no século XXI.** Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LEITE, D. Modelos institucionais, avaliação e isomorfismo. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.

LISBÔA, M. G. C. **A ideia de universidade no Brasil**. Porto Alegre: Edições EST, 1993.

LOMBARDI, J. C. Prefácio. ARAUJO, J. C. S. **A universidade iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler**. V. 1. Brasília: Liber Livro, 2011.

MOROSINI, M. C. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

_____. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**. Curitiba, n. 28, 2006.

NAGEL, L. H. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80.

HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. (orgs.) **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: UEL, 2001.

NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

_____. **Projeto de tese de doutoramento: consolidação da pesquisa e regionalidade: a construção de uma rede de pesquisadores numa universidade estadual**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

_____. Um balanço dos planos nacionais da pós-graduação brasileira de 1975 a 2011: em foco a regulação. **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: políticas, planos e gestão da educação: democratização e qualidade social**. Recife: ANPAE/UFPE, 2013. v. 17.

_____. Um balanço do Programa Nacional Bolsa Escola (2001-2003). **Educere et educare**. v. I, 2006.

NEZ, E., NEZ, E., BIAVATTI, V. T. A internacionalização da educação superior e os impactos do Processo de Bolonha nos programas de pós-graduação brasileiros. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. v.4, 2014.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**. Campinas. v. 14, n. 1, mar. 2009. p. 71-84.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 42. set./dez. 2009. p. 407-422.

ROSSATO, R. Humanismo na universidade em tempos de globalização. PEREIRA, E. M. A. **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007.

_____. **Universidade: nove séculos de historia**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Lisboa: Almedina, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96. out. 2006.

SIEBIGER, R. H. O processo de Bolonha e os novos espaços transnacionais de educação superior latino-americanos: a universidade brasileira em movimento. **Cadernos PROLAM/USP**. v. 2, 2010.

SILVA, R. T. P. **Os desafios e o compromisso da universidade do século XXI: algumas reflexões visando práticas educativas de transformação**. IV Seminário Nacional

Interdisciplinar em Experiências Educativas Interdisciplinar em Experiências Educativas. UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2012.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.) **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. MELO, J. M. M.; SATHLER, L. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005.

ZAINKO, M. A. S. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba: All-Graf, 1998.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

WERTHEIN, J. **A sociedade da informação e seus desafios**. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019652000000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev. 2007.

¹ Para Dowbor (2014) a transnacionalização altera a visão que se tem dos mecanismos de regulação econômica, bem como do papel do mercado. Isso afeta profundamente as economias nacionais e reforça os aspectos monopolísticos mundiais.

² A título de esclarecimento, é importante referendar que o termo globalização, embora tenha sido usado já na crise de 1929, só passou a integrar efetivamente o repertório vocabular na década de 1980. Todavia, no final do século XX, o fenômeno da globalização atinge uma nova etapa, com maior abrangência, elementos diferenciados e outras características (NEZ, 2006). Seu campo básico é a questão econômica, compreendida neste estudo como resultado de aceleradas e profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas. Para Brum (2000) o fenômeno vem de mais longe: “É um processo secular de aprofundamento das relações entre as nações e entre grupos econômicos ou empresas de um mesmo grupo” (p. 72).

³ Ver mais informações sobre as crises em: Santos (2005), Goergen (2003) e Dias Sobrinho (2010).

⁴ Estrutura social operada por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós das redes. A rede é a estrutura formal, com um sistema de nós interligados (CASTELLS, 2001).

⁵ Modo como as autoridades exercem a coordenação, o controle e a influência no sistema educativo através de normas e das leis (BARROSO, 2006). Nez (2013) esclarece que um exemplificador no Brasil é o caso dos Planos Nacionais da Pós-graduação que ratificam uma regulação do tipo burocrático e administrativo, sujeita a uma rede complexa de normativas (diretrizes e metas) que reforçam a intervenção direta do Estado, fiscalizando o cumprimento das ações necessárias ao desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-graduação.

⁶ “Conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 44-45 – grifos do autor).

⁷ Conhecido e identificado como Processo de Bolonha tem como objetivo a convergência dos sistemas de Educação Superior, baseando-se em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutorado). Segundo Siebiger (2013) ocupa um papel de destaque nas discussões acerca da Educação Superior, não apenas na Europa, mas em todo o mundo, com aplicações nas políticas públicas brasileiras. Sua finalidade é introduzir um sistema de graus acadêmicos, promovendo a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurando a elevada qualidade da docência. Ver mais sobre em: Nez, Nez e Biavatti (2014).

⁸ Esse termo possui uma gama de interpretações, sendo objeto de diferentes definições. Observa-se que é algo discutido há muito tempo e algumas das formulações tendem a privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros. Assim, enquanto algumas destacam aspectos internos às instituições, outras priorizam o ambiente e a influência que é capaz de exercer sobre a organização das atividades acadêmicas (KNIGHT, 2005).