

O ensino superior na nova geopolítica do conhecimento:

O surgimento da universidade *missão* | *negócio*?

Higher education in the new geopolitics of knowledge:

The emergence of the *mission* | *business* university?

L'enseignement supérieur dans la nouvelle géopolitique du savoir:

L'émergence de l'université *mission* | *business*?

Marcelo Parreira do Amaral*

Universidade de Münster, Münster, Alemanha.

Resumo¹

O artigo explora o significado das transformações da universidade, tema que recebeu grande atenção na pesquisa sobre o Ensino Superior (ES) nas últimas décadas. Focando especificamente na distinção *missão* / *negócio*, se argumenta que precisamos ir além de uma crítica da realidade acadêmica no século XXI, que vê o capitalismo acadêmico, o gerencialismo, a mercantilização, etc., como algo simplesmente externo ao ES. Ou seja, a distinção *missão* / *negócio* questiona qual é a essência do ES no século XXI e se as missões da universidade atual estão se relocando para um *negotium*, dando forma a uma *universitas negotiorum*, por assim dizer. Ao discutir a questão central, o artigo começa recapitulando as principais transformações no ES que impactam as três principais missões da universidade: pesquisa, ensino e serviços de extensão. De seguida, situa conceitualmente a ideia de *universitas* e refere-se aos termos *missão* | *negócio* ao deliberar sobre a importância destas mudanças para a essência do ES na atualidade. O artigo também discute questões relativas à mobilidade internacional. O artigo conclui com algumas considerações sobre o posicionamento de pesquisadores e a orientação normativa do ES para o futuro.

Palavras-chave: ensino superior, missões da universidade, mobilidade acadêmica internacional, *universitas negotiorum*, descolonização

Abstract

The article explores the meaning of the transformations of the university, a theme that has received great attention in research on Higher Education (HE) in recent decades. Focusing specifically on the distinction *mission* | *business*, it is argued that we need to go beyond a critique of academic reality in the twenty-first century, which sees academic capitalism, managerialism, commodification, etc., as something simply external to HE. In other words, the distinction *mission* | *business* questions what is the essence of HE in the twenty-first century? And if the missions of the current university are relocating to a *negotium*, giving shape to a *universitas negotiorum*, so to speak. In discussing the central issue, the article begins by recapitulating the main transformations in HE that impact the three main missions of the university: research, teaching, and extension services. Next, it conceptually situates the idea of *universitas* and refers to

* **Correspondência:** parreira@uni-muenster.de

¹ O autor agradece Tiago Neves pelo suporte em discutir e redigir o manuscrito.

mission | *business* to deliberate on the implications of these changes for the essence of HE today. The article also discusses issues related to international academic mobility. The article concludes with some considerations about the positioning of researchers and the normative orientation of HE for the future.

Keywords: higher education, university missions, international mobility, *universitas negotiorum*; decolonisation

Résumé

Cet article explore la signification des transformations de l'université, un thème qui a fait l'objet d'une grande attention dans la recherche sur l'enseignement supérieur (ES) au cours des dernières décennies. En se concentrant spécifiquement sur la distinction *mission* | *entreprise*, il soutient que nous devons aller au-delà d'une critique de la réalité académique au XXI^e siècle, qui considère le capitalisme académique, le gestionnalisme, la marchandisation, etc., comme quelque chose de simplement extérieur à l'ES. En d'autres termes, la distinction *mission* | *business* remet en question l'essence même de l'ES au XXI^e siècle et se demande si les missions de l'université actuelle ne sont pas en train de se transformer en un *negotium*, donnant ainsi naissance à une *universitas negotiorum*, pour ainsi dire. Pour aborder cette question centrale, l'article commence par récapituler les principales transformations de l'ES qui ont un impact sur les trois missions principales de l'université: la recherche, l'enseignement et les services de vulgarisation. Il situe ensuite conceptuellement l'idée d'*universitas* et se réfère aux termes *mission* | *entreprise* pour délibérer sur l'importance de ces changements pour l'essence même de l'ES aujourd'hui. L'article aborde également des questions relatives à la mobilité internationale. Il se termine par quelques considérations sur le positionnement des chercheurs et l'orientation normative de l'ES pour l'avenir.

Mots-clés: enseignement supérieur, missions de l'université, mobilité académique internationale, *universitas negotiorum*, décolonisation

1. Introdução

O artigo explora o significado das transformações da universidade, tema que recebeu grande atenção na pesquisa sobre o Ensino Superior (ES) nas últimas décadas. Focando especificamente a distinção *missão* / *negócio*, se argumenta que precisamos ir além de uma crítica da realidade acadêmica no século XXI, que vê o capitalismo acadêmico, o gerencialismo, a mercantilização, etc., como algo externo ao ES. A barra vertical (*Sheffer stroke*, em inglês) colocada entre os termos “missão” e “negócio” indica a concatenação dos dois conceitos. Porém, como operação lógica, indica simultaneamente a não-conjunção das duas partes; ou seja, ela indica a negação da conjunção de ambos. Por isso, também é chamada de ‘negação alternativa’ uma vez que expressa que, quando juntos, pelo menos um dos dois é falso.² Embora muitos talvez associem essencialmente ao termo “negócio” às transformações da universidade na atualidade, centradas na produtividade, geração de rendimentos, dominação em *rankings*, etc., se adota esta expressão para refletir sobre a missão primária da universidade como ES.³ A questão central que se coloca é a seguinte: qual a essência do ES no século XXI? A distinção *missão* / *negócio* questiona se a função essencial da universidade atual está se deslocando para um *negotium* que está presente em todas as missões da universidade, dando forma uma *universitas negotiorum*, por assim dizer.

² Na álgebra Booleana, a *Sheffer stroke* denota uma operação lógica usada para interpretar funções conectivas. Recebeu o nome de Henry Maurice Sheffer em 1913, depois de ter sido descrita anteriormente por Charles Sanders Peirce num fragmento escrito em 1880 (ver: Makridis, s.d.).

³ ‘Negócio’ denota aplicação ou compromisso com uma tarefa ou com um propósito. Os sentidos etimológicos mais antigos, agora obsoletos, também se referem à “qualidade ou estado de estar ocupado” ou ocupado, tanto no sentido de inquietação ou angústia quanto de trabalho diligente e esforço sério (Oxford English Dictionary on-line). Neste segundo sentido, e uso mais moderno, o negócio pode ser pensado em termos de eficiência e eficácia, mas também pode ser visto em termos de um propósito coletivo com valores normativos.

Isso nos permite pensar o ES além da sua instrumentalidade econômica, colocando a pesquisa, ensino, mobilidade internacional de estudantes e pesquisadoras e pesquisadores em uma outra perspectiva. Assim sendo, permite-nos pensar a descolonização não somente como interrupção de antigas estruturas e práticas coloniais, mas também como combate a novos tipos de dependência ao abrir processos de imaginação e práticas libertadoras e criadoras de futuros mais justos para o ES.

Nas seguintes seções começo recapitulando as principais transformações no ES que impactam as três principais missões da universidade: pesquisa, ensino e serviços de extensão. Ao situar conceitualmente a ideia de *universitas*, o artigo se refere à expressão aos termos *missão* | *negócio* ao deliberar sobre a importância destas mudanças para a essência do ES na atualidade. Na terceira parte, o artigo discute questões relativas à mobilidade internacional no contexto atual do ES. O artigo conclui com algumas considerações sobre questões do posicionamento dos/as pesquisadores/as e a orientação normativa do ES para o futuro.

2. Transformações no ensino superior

Nas últimas décadas ocorreram várias transformações no ES, as quais impactaram direta ou indiretamente as três principais missões da universidade moderna: pesquisa, ensino e serviços de extensão. Pesquisas recentes sobre o ES têm se concentrado em mapear as transformações substanciais que resultaram das mudanças nas relações entre universidades, economia, sociedade e Estado (Barnett & Peters, 2018; Macedo et al., 2022; Marginson, 2016; Parreira do Amaral & Thompson, 2022; Teixeira et al., 2021; Trow, 2010), mas também em focar o desenvolvimento do ES como campo de pesquisa (Altbach, 2011; Altbach et al., 2019; Cardoso et al., 2022; Eggins et al., 2021). Um segundo grupo de mudanças revolve ao tema “#RhodesMustFall” que provocou um movimento internacional para a descolonização das universidades no mundo, referente a questões de racismo, mudança institucional e pedagógica (Bhambra et al., 2018; Jansen, 2019; Mbembe, 2016). Corroborando mudanças no ES, o setor econômico emergente da “indústria global da educação” (Parreira do Amaral et al., 2019; Verger et al., 2016) abriu novos caminhos para os mercados transnacionais na educação, transformando-os em um empreendimento econômico e introduzindo mecanismos e lógicas de operação voltadas ao mercado no trabalho acadêmico. A pandemia COVID-19 acelerou ainda mais essas mudanças, criando implicações significativas para a relação entre pesquisa, ensino e serviços de extensão (Netswera et al., 2022; Oleksiyenko et al., 2020).

Uma primeira mudança paradigmática na *pesquisa* se deu início já nos anos 1990, resultando numa “nova produção de conhecimento” que teve efeitos transformadores para a maioria das disciplinas científicas, mas com impacto ainda maior nas Ciências Sociais (Jacob & Hellström, 2018; Normand, 2016). Essa mudança afetou o processo de produção de conhecimento, favorecendo a pesquisa transdisciplinar e aplicada em detrimento da pesquisa fundamental e universal (a mudança do modo 1 para o modo 2 da produção de conhecimento) (Gibbons et al., 1994). Isso facilitou uma colaboração mais intensa com a indústria e o governo, descrita como o “modelo de hélice tripla” de desenvolvimento (Etzkowitz & Dzisah, 2008), e

colocou as universidades no centro das “economias baseadas no conhecimento”⁴ emergentes (Jessop et al., 2008), nas quais se acredita que a educação em geral e, mais especificamente, a pesquisa e a transferência de tecnologia garantem o desempenho econômico e o bem-estar da sociedade. Nessas condições, os acadêmicos são levados a produzir pesquisas com aplicações mais práticas/instrumentais (Parreira do Amaral, 2019). Em segundo lugar, a implementação de reformas do setor público conhecidas como “nova gestão pública” (Broucker & De Wit, 2015) enfatizou a responsabilidade, a garantia de qualidade, as classificações de desempenho, o *benchmarking* e a eficiência em todas as atividades acadêmicas e em todos os níveis institucionais, promovendo a expansão do capitalismo acadêmico (Münch, 2011; Slaughter & Leslie, 1997), acelerando o trabalho acadêmico (Gibbs et al., 2015; Vostal, 2016) e promovendo uma preocupação com *rankings* (Brankovic et al., 2018; Hazelkorn, 2015; Marques e Powell, 2020), produtividade, competição e responsabilização (Marques et al., 2017; Powell, 2018; Powell & Dusdal, 2017). O raciocínio econômico neoliberal e a redução dos gastos públicos aumentaram a competitividade entre as instituições de ES, estimulando práticas empresariais e levando a uma maior hierarquização e precarização do trabalho acadêmico no interesse da maximização do lucro. Dentro das chamadas “universidades empreendedoras” (Slaughter & Leslie, 1997), os acadêmicos são levados a aumentar e melhorar constantemente seu capital humano e organizar seu desempenho de acordo com as métricas da universidade (Siivonen et al., 2023). A questão do impacto do empreendedorismo no cerne da universidade é pertinente para a descolonização do ES e não toca somente os currículos e arranjos pedagógicos, mas também aspectos materiais e operacionais. Num cenário onde o ES se encontra no centro do capitalismo do conhecimento, seus modos e práticas, como *rankings* globais e modos de garantia de qualidade e eficiência ficam enredados em novas estruturas do colonialismo e do ‘Novo Império’, como escrevem Penny Enslin e Nicky Hedge (2023).

Vários estudos examinaram a produtividade, competição e responsabilidade no ES (Powell, 2018; Powell & Dusdal, 2017). Justin Powell e Jessica Dusdal examinaram o papel crítico do setor universitário de pesquisa e sua institucionalização para a produção de publicações. A produtividade, medida por meio da publicação em periódicos revisados por pares e da colaboração em redes acadêmicas, contribui para o crescimento global da produção científica, posicionando as universidades de pesquisa na Europa no centro do cenário do ES. Posteriormente, Powell (2018) afirmou que a cooperação dentro e entre redes torna-se crucial para produzir novos conhecimentos e inspirar a inovação necessária para que as instituições de ES se mantenham economicamente competitivas. Além disso, os sistemas de avaliação de pesquisa, que podem ser considerados parte da “sociedade de auditoria” (Power, 1999), são também parte integrante destas dinâmicas. Com efeito, os sistemas de controlo interno, cada vez mais formalizados e utilizados para medir o desempenho individual e organizacional, têm vindo para a vanguarda da consciencialização pública, por vezes resultando em consequências não intencionais e disfuncionais (Power, 1999), como demonstrado por Marques et al. (2017). Assim, a produtividade, a competição e a responsabilidade não servem apenas para manter ou melhorar a qualidade da educação, mas também forçam as universidades a competirem por pesquisas escassas e, até certo ponto, por recursos de ensino.

⁴ Citações de fontes estrangeiras foram traduzidas pelo autor, a não ser quando especificado de outra maneira.

Este último ponto, o financiamento, em particular o financiamento por terceiros, tornou-se um mecanismo importante de transformação da academia. Com isso, pré-requisitos funcionais e normativos foram implementados e são hoje exigências para o financiamento de pesquisa. Neste contexto, só se pensa a pesquisa em forma de projetos predefinidos em tempo, escopo, conteúdo e fins. Esta ‘projectificação’ (Ylijoki, 2016) da pesquisa coloca por vezes a forma antes do conteúdo e a define como algo técnico, favorecendo o codificado relativamente ao inovador, a aplicação à criação de novas teorias ou métodos, a construção à crítica, o previsível ao incalculável (porém desejável), etc. Embora essas mudanças institucionais impulsionadas pelo financiamento não suplantem completamente as decisões socio-epistémicas da academia, elas ‘normalizam’ os projetos como modo padrão de organizar atividades de pesquisa. Como Ylijoki argumenta, o formato do projeto não é uma mera ferramenta técnica organizacional, mas sim algo com o potencial de remodelar as práticas e ideais de pesquisa, pois está inserido em uma temporalidade específica que é chamada de tempo do projeto. Pode-se contrastar esta temporalidade distinguindo-a do tempo do processo, que se refere a uma lógica organizacional interna da pesquisa. A predominância do tempo do projeto, que é linear, descontextualizado, previsível e rápido, sobre o tempo do processo, o qual é multidirecional, dependente do contexto, emergente e atemporal, cria conflitos e paradoxos no nível das práticas de pesquisa. Assim, não somente os ritmos e relações de poder são alterados, mas também o próprio conceito de pesquisa como missão é transformado. Segundo a análise de Ylijoki, feita com base nos conceitos de temporalidade de Barbara Adam (2004), a pesquisa é vista como uma mercadoria (*commodity*) a ser negociada em mercados (de fomento ou de consumo/uso) de pesquisa; ela é *controlada*, pois académicos são responsáveis pelo uso de seu tempo frente aos órgãos de financiamento e muitas vezes também para a gestão universitária; a pesquisa é *comprimida* e acelerada em seu ritmo, pois prossegue por metas predefinidas a serem alcançadas da maneira mais eficiente; e, enfim, ela é *colonizada* por ideais externos, sejam estes temporais, de gestão ou económicos.

Mudanças relativas ao *ensino* como segunda missão da universidade ocorrem num contexto já alterado por todas as reformas implementadas no processo de Bolonha—modularização dos cursos, tradução em créditos, carga horária, etc. (Witte, 2008). A literatura sobre o tema descreve uma mudança complexa, mas sempre com foco na implementação da reforma (Huisman, 2009; Neave & A. Amaral, 2008; Westerheijden et al., 2010; Wihlborg & Teelken, 2014). Uma outra parte desta literatura critica o facto de que o ES foi sendo cada vez mais visto não como uma questão de bem público, mas sim como um bem privado, privilegiando e fomentando elites, e tendo como objetivo melhorar a competitividade dos indivíduos no mercado de trabalho (Münch, 2009, 2011; Nilsson & Wihlborg, 2011). Com o foco numa educação para empregabilidade (Romero et al., 2011), lógicas e práticas orientadas para o mercado e para os resultados estão sendo estendidas aos arranjos pedagógicos com o fim de aumentar a empregabilidade dos graduados, transformando assim também o ensino. Alguns estudos mostraram como indivíduos são socializados com a ideia de que precisam desenvolver habilidades e qualidades para maximizar suas chances de sucesso no mercado de trabalho e se tornarem sujeitos empregáveis (ver também: Laalo et al., 2023).

Menos discutido nesta literatura é o fato de que, com a modularização dos cursos ocorrida no Processo de Bolonha, mas principalmente com o avanço da digitalização no ES, foram também sendo gradualmente introduzidas mudanças no cerne pedagógico da universidade, alterando não somente o espaço e contexto institucional, a relação pedagógica entre docentes e discentes, mas também os próprios conceitos de conhecimento e educação. As transformações nestas áreas ainda não foram sujeitas à pesquisa empírica; na ausência de resultados de pesquisa, os parágrafos seguintes se referem a observações da prática de ensino na universidade.

Espaço e contexto institucional do ensino é onde o ensino se dá. Este consiste no espaço físico ou digital, mas também no espaço institucional; ou seja, na forma como o ensino universitário é organizado. O espaço universitário pode ser definido como um *espaço público* no qual o indivíduo goza de liberdade e autonomia na formação de seu próprio processo educacional. A esfera pública do espaço indica também a acessibilidade do ensino universitário para a sociedade em geral. Aqui, a unidade entre ensino e pesquisa também é uma característica central, realizada por meio da escolha apropriada de tópicos, arranjos didáticos e formas de interação. Exemplos de alteração no espaço e contexto institucional podem ser vistos no ensino *online*, o qual sai do espaço físico da universidade para o espaço digital, sendo assim também privatizado e controlado em termos de eficiência de processos e da gestão da qualidade. Este último ponto é relevante, pois isso determina a possibilidade de se pensar e discutir em aberto, sem temer sanções derivadas de uma avaliação imediata – isso aponta para diferentes tipos de relação pedagógica, que pode ser horizontalizada ou verticalizada, como discutido abaixo.

A *relação pedagógica* pode ser definida como a interação entre alunos/as e professores/as e assume uma forma didática que envolve objetivo, meios e resultados. Requer disposições e qualidades individuais, bem como formas específicas de se dirigirem uns aos outros/as. Quanto às características individuais, isso se refere à disposição de todos/as se envolverem e refletirem sobre si mesmos/as, sobre os outros e sobre o mundo, e se relaciona com a capacidade de refletirem sobre as próprias opiniões e crenças e as dos outros/as. A prontidão e a capacidade de se comunicar e refletir são moldadas pelo espaço e por formas de abordar os/as alunos/as como sujeitos intrinsecamente motivados/as que estão dispostos/as a se envolver e debater sobre tópicos de relevância mútua. Uma característica essencial da relação pedagógica é expressa no *design* da comunicação em termos de tempo para reflexão e engajamento. Isso significa que o conteúdo/tema da comunicação não vem definido pelo/a docente, mas sim se define na interação comum entre todos/as, docentes e discentes. O espaço criado em conjunto aberto pela relação pedagógica caracteriza, em particular, a transferência horizontal de conhecimento e a consequente relação horizontal de poder e engajamento coletivo nesse espaço. Isso se expressa nas formas de transmitir conhecimento, ou seja, no *design* didático e organizacional de seminários e cursos, bem como nas formas propostas de abordar os assuntos e se dirigir-se uns aos outros/as. Outra característica da estrutura da relação pedagógica pode ser vista na ‘inconveniência’ (*incommodity*) e instabilidade em que os indivíduos se encontram. Por meio de constante reflexão e crítica mútua, é necessária uma flexibilidade no modo de pensar e distância ao conhecimento aprendido ou supostamente consolidado. Essa característica se expressa na imposição de uma

‘irritação intelectual’ nos sujeitos do ensino universitário. Uma abordagem cômoda e conveniente “orientada para o usuário” (*user ready and friendly*) é por vezes abandonada em favor de um conceito dinâmico de conhecimento.

O *conceito de educação e conhecimento* como conteúdo da interação descrita acima também é afetado por mudanças, uma vez que o sujeito do ensino está profundamente enraizado nas formas de sua mediação e no quadro institucional. O conceito de educação é definido como a ideia, objetivo e percurso do processo educativo no ensino universitário. O conceito de conhecimento refere-se a ideias sobre o tipo de conhecimento transmitido no ensino universitário (epistêmico, canônico, aplicado, emocional, etc.). A educação (*Bildung*) é entendida como um processo aberto e não conclusivo, e o foco não está no desempenho, mas sim no processo educacional. Atribui-se a ela uma função antropológicamente constitutiva e, portanto, um valor humanístico em si mesma, algo que existe além de resultados mensuráveis. Essa função caracteriza-se pela capacidade de refletir sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo que envolve o sujeito com uma complexidade apropriada.

Na atualidade, a mensurabilidade e a comparabilidade básicas do ensino são assumidas como centrais para o sucesso educacional (Biesta, 2009, 2014; Münch, 2009). Esse dado é acompanhado pela otimização do processo educacional, que visa alcançar maior sucesso educacional e, portanto, processos educacionais mais eficientes e econômicos. Essas características estão presentes por meio de testes de performance e nível de aprendizagem com o objetivo de melhorar o ensino, métodos de garantia de qualidade, como ciclos de *feedback* e comparações entre disciplinas. A ubiquidade dos testes de nível de aprendizagem, ou seja, a medição do sucesso da aprendizagem justifica-se pela eficiência e pela gestão da qualidade.

Características de mercantilização também podem ser identificadas na concepção do conteúdo de ensino de modos tangíveis e, portanto, comercializáveis. Isso explica o caráter transacional da transferência de conhecimento, que é outra característica transformada da compreensão da educação. O caráter transacional da educação é particularmente visível no *design* do espaço institucional e da relação pedagógica. A ideia da transação pode ser ilustrada por atividades na sala de aula. Para além de formulações linguísticas como ‘aquisição de conhecimentos’ e ‘cooperação lucrativa’, o caráter transacional do processo reflete-se no fato de o conhecimento adquirido ser sempre agrupado e ‘empacotado’ num ‘produto’, por exemplo, ‘ficha de tarefas’, ‘*take-away*’, ‘*PowerPoints*’, ‘*check-lists*’, *wiki*, multimídia, etc.

Tais práticas pedagógicas sedimentam-se na mercantilização do ES, transformando o ensino em produto e os/as estudantes em clientes (Gupta et al., 2023; Paricio Royo, 2017). A mercantilização é o processo de tratar a educação como uma mercadoria ou produto e atribuir-lhe um valor econômico. Isso fixa o foco no ganho econômico em detrimento dos benefícios sociais da educação. A mercantilização do ES, então, refere-se à transformação deliberada do processo educacional em forma de mercadoria, para fins de transação comercial. Estudantes são vistos/as como consumidores/as de educação e como capital humano para o mercado de trabalho, o ES é classificado (*rankings*) e lhe é atribuído um valor de troca, permitindo-lhe competir em um mercado, criando uma cultura de competição entre estudantes, instituições e financiadores. A mercantilização diminui o valor da educação como meio de crescimento pessoal e cidadania ativa,

levando alunos/as a se concentrarem na preparação para o mercado de trabalho, em vez de participarem ativamente do ES. Num contexto mercantilizado, alunos/as do ES são cada vez mais conceituados/as como clientes e os/as professores/as são vistos/as como provedores/as de serviços.

Em resumo, pode-se dizer que o conceito de ensino aqui é cada vez mais determinado pelo sucesso educacional mensurável e, portanto, é considerado não mais como um processo aberto, mas sim como algo que pode ser concluído. A educação adquire um caráter transacional, o conteúdo educacional e conhecimento são comodificados. O conhecimento, especialmente em formatos digitais, é predominantemente tratado como informação que é transmitida verticalmente de professores/as para alunos/as. Relevante para o presente artigo é a discussão de como isso afeta a essência da universidade, com ênfase na aprendizagem enquanto seu objetivo principal, ou seja, a aprendizagem *como* ES (ver: Magnússon & Rytzler, 2022).

Voltando à questão da descolonização do ES, todos os aspectos discutidos acima têm relevância para a liberação do ES de práticas e estruturas coloniais e imperiais. Descolonizar o ES está intrinsecamente relacionado com aspectos epistêmicos, os quais são negociados e transformados no ensino (Jansen, 2019), mas acima de tudo com aspectos afetivos e interseccionais, como discute Michalinos Zembylas (2021, 2025).

Onde problemas sociais e políticos são vistos de uma perspectiva tecnocrática, o ES se torna uma ferramenta para prevenir ou resolver problemas atuais e futuros da sociedade (Smeyers & Depaepe, 2008; Tröhler, 2017). *Serviços de extensão* ou *terceira missão* entram aqui em meio da discussão sobre a função e o valor da universidade no século XXI. A terceira missão refere-se a um grande número de atividades que, no ES, procuram transferir conhecimento para a sociedade em geral, bem como promover competências empreendedoras, a inovação, o bem-estar social e a formação de capital humano. Estas atividades têm relação com a investigação (transferência de tecnologia e inovação), o ensino (aprendizagem ao longo da vida/formação contínua) e o envolvimento das universidades na vida social e cultural (Di Berardino & Corsi, 2018; Etzkowitz, 2012; Montesinos et al., 2008; Mora et al., 2015). Várias publicações se ocuparam do tema, apontando para um maior foco na terceira missão (ver: Compagnucci & Spigarelli, 2020). Nesta literatura também se identifica um entendimento específico da terceira missão, o qual enfatiza o empreendedorismo (*startups*), a formação de capital humano e a geração de rendimentos através de serviços de pesquisa/colaboração financiados por terceiros e por patentes. A institucionalização do patenteamento como uma das atividades dos/as pesquisadores/as resulta na criação de uma nova estrutura de incentivos que afeta o comportamento dos/as acadêmicos/as (Czarnitzki et al., 2008; Geuna & Nesta, 2006). A terceira missão se transforma aqui na conversão da propriedade intelectual universitária em inovações tecnológicas oferecidas comercialmente, sendo contrária a um bem comum da sociedade. Ela se insere no que se chama de 'ecossistema de inovação' (*innovation ecosystem*; Cai et al., 2020; Reichert, 2019; ver também: Virolainen et al., 2024). Relacionada com a terceira missão e vista como atividade transversal, a internacionalização do ES tem sido gradualmente discutida de uma perspectiva econômica e não mais como cooperação internacional acadêmica (Chellaraj, 2019; Gürüz, 2011; London Economics, 2024). A mobilidade internacional figura aqui como fonte de rendas para instituições (de Wit & Altbach, 2021), como

uma das variáveis contabilizadas nos *rankings* de universidades (Hazelkorn, 2015), como ‘competição por talentos’ (Geddie, 2015) ou como comércio internacional de serviços (Chellaraj, 2019; ver secção 4 sobre a mobilidade internacional como forma de terceira missão).

A próxima secção situa conceitualmente a universidade e questiona a relevância das transformações discutidas acima.

3. Universidade *missão* | *negócio*

Vale a pena revisitar brevemente o conceito de *universitas* e questionar qual é a essência do ensino que ele presume. Aqui temos de distinguir a universidade como ideia e como instituição. A partir desta perspectiva, o ES teve e ainda tem diferentes significados, dependendo da ideia de universidade subjacente – na *universitas magistrorum et scholarium* se concentrava no ensino canônico das sete artes liberais, jurisprudência, medicina e teologia; na *universitas studiorum* eram os/as estudantes que tinham mais autonomia para escolher os conteúdos e modos de aprender que lhes pareciam mais úteis. No período que chamamos moderno, a *universitas litterarum* uma vez mais transformou o sentido do ensino ao combiná-lo com a pesquisa, e ainda hoje essa ideia de universidade nos orienta. O conceito de *universitas litterarum* se desenvolve a partir dos princípios filosóficos do Iluminismo: razão e liberdade (de pensamento e expressão). O ensino tem aqui como objetivo não somente transmitir conhecimentos canônicos e/ou úteis, mas em primeiro lugar desenvolver as capacidades de razão dos indivíduos através do ‘uso público da razão’, como Immanuel Kant postulou.

Na universidade moderna, que também pode ser denominada de *universitas studii*, o ensino e a pesquisa foram combinados pela primeira vez na busca da verdade imparcial numa comunidade de estudantes e professores/as. Estes associavam-se em virtude da prática que realizavam *juntos*: estudar. A palavra ‘*studium*’ se refere em primeiro lugar a um modo de refletir sobre um tema, uma questão de importância – *matters of concern*, como o filósofo Jan Masschelein colocou. Estudar não tem como primeiro objetivo produzir algo – resultado, *outcome*, efeito, produto (diferença entre estudar e aprender). A associação de ensino e pesquisa implica o estudo “em encontros públicos ao redor de, com, para, e através de um tema de importância coletiva” (Masschelein & Simons, 2018, p. 52). Aqui o ensino não vem depois da pesquisa, quase como se fosse sua disseminação ou transferência para o espaço público: ele é uma forma pedagógica que articula *in situ* o engajamento coletivo e público de docentes e discentes.

É precisamente a ‘pedagogia’ da universidade, isto é, suas formas e práticas de estudo que inscrevem e incorporam tais formas coletivas e públicas de reflexão, cautela, vigilância e atenção. Essa é a essência do ES (Masschelein & Simons, 2018), sua dimensão performativa da associação de docentes e discentes é central para um entendimento amplo de ES.

A *universitas* moderna alcançou a forma clássica na Alemanha do século XIX (Universidade de Berlim, *Humboldt Universität zu Berlin*) e, apesar de ser *uma* ideia de universidade entre outras (se fala hoje de diferentes ideias/tradições – alemã, inglesa, americana, francesa; ver: Peters & Barnett, 2018), tornou-se um

modelo dominante e influente em um sentido global. As características básicas que passaram a caracterizar a universidade liberal moderna incluem: a liberdade intelectual na pesquisa e no ensino, a autonomia universitária, o surgimento de padrões e prioridades próprias da academia e o cosmopolitismo.

A questão que agora podemos nos colocar ao refletir sobre as transformações nas missões do ES discutidas anteriormente é se esse modelo de *universitas* ainda é dominante ou se nosso contexto já se transformou a ponto de constituir uma nova ideia de *universitas*. A pesquisa sobre o ES referida acima aponta neste sentido.

Agora que situamos conceitualmente o ensino na *universitas*, gostaria de retornar à distinção feita acima entre *missão* | *negócio*. Como ressaltado no início do artigo, a linha vertical sinaliza a concatenação dos dois termos, porém mantendo sua separação, pois indica a negação da conjunção de ambos. Essa ‘negação alternativa’ aplica-se aqui, pois uma mera oposição entre missão e negócio não seria produtiva porque cria falsas dialéticas. O próprio conceito de missão institucional da universidade moderna sempre incluiu racionalidades de valor e racionalidades instrumentais, como o exemplo do conceito de educação na reforma universitária de Wilhem von Humboldt em Berlin claramente mostra. Embora von Humboldt as tenha colocado numa sequência lógica, a educação geral e a vocacional estabeleceram no ES um compromisso entre esses dois tipos de racionalidade. A expansão do ES se deu unindo lógicas distintas, criando tensões e paradoxos entre lógicas e princípios intra- e extra-acadêmicos. Ela atendeu interesses do Estado, das igrejas, da economia e das elites (Clark, 1995; Cunha, 2007a, 2007b, 2007c; Kerr, 1964/2001; Kwiek, 2006; Peters & Barnett, 2018).

Enquanto conceito normativo, o ensino como missão, apesar de incluir diferentes racionalidades, requer um espaço aberto e livre para se desenvolver e ter um efeito formador em sentido amplo, ético, estético, cognitivo, dando um sentido superior a essas atividades. O filósofo belga Jan Masschelein foi perspicaz ao escrever:

A universidade é um local onde discentes e docentes podem se tornar um público de estudantes, um público pensante que não existe independentemente das questões que o trazem à existência. (Masschelein & Simons, 2018, p. 57)

O mesmo se aplica à pesquisa como missão do ES e, nesta perspectiva, tanto o ensino quanto a pesquisa dependem de ‘*Müße*’, que é um termo alemão que se traduz em ‘vagar’. Semanticamente relacionado com o latim ‘*otium*’ e em contraste com ‘*negotium*’, refere-se ao

vagar como períodos delimitados de liberdade de restrições temporais associadas à ausência de uma expectativa de desempenho imediata e limitante do tempo. O vagar precisa de liberdade das restrições de tempo, mas difere da mera inação, pelo menos em sua avaliação social, na medida em que é atribuído à produtividade em um segundo nível. A produtividade surge da liberdade de não-ação. (Dobler & Riedl, 2017, p. 1)

Complementando, mas ao mesmo tempo contrastando com esta visão de missão, o termo negócio não é usado aqui somente em seu sentido mais corrente (atividade comercial ou de troca com fins pecuniários), mas sim como atividade prática que tem fins, temporalidades e objetivos definidos *a priori*. Os antônimos *otium* e *negotium* designam desde a Roma antiga a oposição entre ‘algo que se quer fazer’ e ‘algo que se tem que fazer’, indicando diferentes espaços de liberdade e autonomia. As missões da universidade no sentido de

negócio somente são concebidas como ações diligentes e urgentes no sentido de acionismo/imediatismo (*busy!*) com relação a produção de resultados. Do mesmo modo, a pesquisa é ‘projectificada’ e lhe são impostas temporalidades e lógicas alheias, alterando assim o próprio conceito como discutido acima. Para sua operacionalização, o ensino é dividido e fragmentado em pequenas porções, separadas de seu sentido mais amplo (a distinção de *literacy*, *numeracy* ou mais geralmente de ‘*skills and competences*’ exemplifica essa tendência) e imediatamente mensuradas e avaliadas – e isso o torna contraprodutivo na abertura de sentidos e significados culturais, éticos e de valor. Desta maneira, um conceito – missão e negócio – nega o outro e não se alcança nem a formação e desenvolvimento individual (no sentido de missão), nem algum valor prático é acrescentado para a sociedade e economia (no sentido de negócio).

Com todas as transformações que ocorreram relativas a todas as missões da universidade atual, se pode questionar se a função essencial do ES representa uma nova ideia de *universitas*, uma *universitas negotiorum*. A questão que se coloca é se, com a conjunção ubíqua de missão e negócio, a universidade atual neutraliza ou até mesmo nega a própria essência de missão universitária. Independente da resposta a essa pergunta, pensar o ES como *missão | negócio* nos oferece um ponto de partida para refletir sobre os nossos atuais contextos, necessidades e restrições. Esta expressão nos convida também a refletir sobre a essência, sentido e finalidade do ES.

4. Mobilidade acadêmica internacional na universidade *missão | negócio*

A mobilidade acadêmica internacional deve também ser entendida no contexto das transformações do ES com vista a considerar a integração da produção de conhecimento no ES no posicionamento estratégico dos Estados, regiões e empresas, ou mesmo indivíduos em circuitos de competição econômica global. Imerso nessa *nova* geopolítica do conhecimento (Parreira do Amaral, 2021, 2022), o ES está centrado em discursos, tecnologias de governança, práticas calculativas e de subjetificação que têm como fim criar uma sociedade e/ou economia com base no conhecimento. O ES se torna o *locus* central de produção e disseminação de conhecimento e inovação, a serem traduzidos em mercadorias comercializáveis na competição por geração de valor e vantagens comparativas nas cadeias de valor transnacionais de competitividade global. Por outro lado, se argumenta que é necessário, ao mesmo tempo, examinar como é que estruturas e práticas de dominação – neocoloniais e/ou neoimperiais – se reproduzem. Essa perspectiva aponta para questões de descolonialismo e justiça epistêmica, enfatizando a necessidade de reconhecer paradigmas epistemológicos (alternativos) e projetos filosóficos de libertação social e descolonização (Mignolo, 2002; Reiter, 2018; Santos, 2014), com o objetivo de repensar a relação entre conhecimento e poder, desenvolvimento, democracia e ideologia. Neste contexto, é necessário considerar os entendimentos, as práticas e formas de produção de conhecimento dominantes a partir de uma perspectiva descolonial. Ao referir-se a uma *nova* geopolítica do conhecimento, este artigo chama a atenção para a necessidade de considerar a política de espacialização da política internacional do ES, incluindo suas práticas materiais e discursivas. Além de fornecer ferramentas conceituais para uma sólida crítica dos projetos hegemônicos e ideologias neoliberais

com eles relacionados, convida-nos à reflexão sobre como projetos intelectuais pluriversais podem questionar e ser uma imaginação contra-hegemônica, abrindo assim novos caminhos para pensar em alternativas possíveis. Com efeito, é crucial analisar os contextos atuais e derrubar a retórica generalizada de que ‘não há alternativa’.

Com relação à mobilidade internacional de docentes e discentes, a perspectiva de uma *nova* geopolítica do conhecimento (Parreira do Amaral, 2021, 2022) traz à luz pelo menos três evoluções atuais que mostram a interligação de elementos econômicos e (reprodução de) estruturas neo-coloniais e neo-imperiais. Focando-se a mobilidade acadêmica internacional, se pode distinguir três estratégias relativas a (a) fluxos de recursos, *status* e retornos, (b) novas políticas de migração, e (c) processos organizacionais nos sistemas de ES:

(a) Fluxos de recursos, status e retornos

Esta estratégia é seguida tanto por indivíduos quanto organizações e pode ser resumida na expressão em inglês ‘*follow the money*’ – siga o dinheiro –, isto é, recursos disponíveis como programas e vagas abertas – tanto nos países anfitriões quanto em chamados ‘*offshore campuses*’ – que atraem e facilitam a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores/as (Bobée & Kleibert, 2022; Kleibert, 2021). Ela inclui também uma dimensão de estratificação social, pois existe uma hierarquia informal entre destinações para o intercâmbio internacional, com países de língua inglesa no topo da hierarquia. Isto é promovido e impulsionado por classificações e listas internacionais (*rankings*) e agências especializadas em consultoria na área.⁵ Em suas buscas por credenciais com maior valor de troca – retornos financeiros, *status*, progressão na carreira, etc. –, indivíduos, famílias e grupos se orientam gradualmente por critérios extra-acadêmicos na escolha de mobilidade no ES. De uma perspectiva descolonial, se observa aqui a reprodução de estruturas de poder e influência. Universidades no Norte global aproveitam o conjunto aparentemente interminável de clientes pagantes do Sul, asseguram assim suas vantagens e mantêm sua posição na hierarquia acadêmica global.

(b) Novas políticas de migração laboral e ‘brain drain’

O projeto de pesquisa ‘*International students are ideal immigrants: A critical discourse analysis of study-migration pathways in Canada, Australia, and Germany*’ da Universidade de York (Canadá), Fundação Allianz (Alemanha) e RMIT University (Australia) analisou, entre 2018 e 2024, mudanças nas políticas de mobilidade acadêmica e uma maior proximidade às políticas de migração internacional. As autoras mostram como, até recentemente, os/as estudantes internacionais tinham que provar que sua estadia pretendida nos países anfitriões era estritamente acadêmica e que voltariam para casa após a conclusão dos estudos. No entanto, eles agora são ativamente perseguidos/as como imigrantes ‘ideais’ em alguns países, com políticas de estudo e permanência de ‘dupla intenção’. Esse discurso político está circulando globalmente e é uma prioridade política em países como Austrália, Canadá, Alemanha, Holanda, Suécia e Irlanda (ver: Brunner et al., 2025; Sabzalieva et al., 2022).

⁵ Ver Institute of International Education, Inc. <https://www.iie.org/>, Logos Global Education <https://logosglobaleducation.com/>, ou Estude em Portugal <https://estudeemportugal.org/sobre-nos/>, como exemplos de consultorias especializadas em colocação estudantes em instituições no exterior.

Aqui, a problemática de ‘*brain drain*’, que já foi amplamente discutida nas décadas passadas, continua sendo aguda, ainda mais quando novas políticas abandonam explicitamente princípios de cooperação e focam no ganho econômico, mas também devido a retóricas relativistas presentes no discurso atual que mudam o foco para ‘*brain gain*’ ou ‘*brain circulation*’ (ver: Gérard & Sanna, 2017; Hammerbauer et al., 2021). A mobilidade acadêmica internacional, antes instrumento de cooperação e de mitigação das desigualdades epistêmicas e de poder, é usurpada como nicho comercial e fonte de mão de obra qualificada e de talentos (França et al., 2018).

(c) Isomorfismo institucional

O isomorfismo no ES refere-se ao processo em que as instituições se tornam mais semelhantes entre si ao longo do tempo, muitas vezes devido a pressões ou influências externas (ver: Cardona Mejía et al., 2020; Meyer & Frank, 2007). Essa semelhança pode se manifestar em várias áreas, como estrutura, políticas, programas e até funções do corpo docente. Dois tipos impactam direta e indiretamente na mobilidade internacional: o isomorfismo normativo, que envolve a adoção de práticas e normas consideradas legítimas ou apropriadas no campo do ES; e o isomorfismo mimético, que se dá quando as instituições copiam ou imitam práticas ou estruturas bem-sucedidas observadas em outras instituições, especialmente aquelas percebidas como líderes ou modelos. Por exemplo, as universidades podem adotar modelos curriculares populares (vistos como ‘*global standards*’) ou metodologias de governança e controle de qualidade utilizadas em outras instituições para melhorar suas classificações ou reputação (Zapp & Ramirez, 2022). Cartas e Programas de internacionalização se tornaram lugares-comuns nas universidades, bem como unidades especializadas no recrutamento e atendimento de ‘*international*’, sejam esses/as alunos/as ou pesquisadores/as. O *status quo* global – a diferença colonial, por assim dizer, é perpetuada e renovada, e mais uma vez a universidade é imbricada em projetos (neo-)coloniais e (neo-)imperiais e posta ao serviço de interesses alheios à academia.

5. Considerações finais

O ponto de partida deste artigo foi a questão da essência do ES no século XXI. A distinção *missão / negócio* nos convida em primeiro lugar a reconhecer o ES como *topos* e *locus* na sociedade e/ou economia baseadas no conhecimento, apreciando criticamente o papel do ES como mercadoria e investimento na integração da produção de conhecimento no posicionamento estratégico dos Estados, regiões, empresas ou mesmo indivíduos em circuitos de competitividade econômica global. Em segundo lugar, a distinção nos estimula a considerar o escopo, as manifestações e as formas de um ES que o traduzem em *negotium*, neutralizando ou mesmo negando suas missões.

Na *universitas* moderna, ensino, pesquisa e terceira missão se institucionalizaram como essência da universidade. Principalmente na *universitas studii*, o ensino e a pesquisa foram combinados na busca da verdade imparcial por uma comunidade de estudantes e professores/as, associados em virtude das práticas

que realizavam *juntos/as* e em relação a questões públicas. Essa dimensão performativa da associação de docentes e discentes foi central para um entendimento amplo de ES. Neste entendimento, a essência do ES é sua *forma pedagógica*, ou seja, suas formas e práticas de estudo e pesquisa, o que organiza e incorpora tais formas coletivas e públicas de reflexão, cautela, vigilância e atenção.

Na atualidade, as missões primárias da universidade estão cada vez mais centradas na produtividade, geração de rendimentos, sucesso em *rankings* internacionais, etc. O ES é cada vez mais formulado em termos de uma racionalidade de mercado da educação, que é colocada em contraste, por exemplo, com o ideal da *universitas studii* no que diz respeito ao papel do ES tanto para a sociedade quanto para o indivíduo. A distinção *missão / negócio* questiona se a função essencial da universidade atual está se relocando para um *negotium*, dando forma a uma *universitas negotiorum*.

A discussão da centralidade do ES numa *nova* geopolítica do conhecimento, com foco na sua integração em projetos estratégicos econômicos de vários agentes, também enfatiza a importância de refletir a imbricação da própria universidade nos projetos coloniais e imperiais do passado. Com esse pano de fundo, a breve discussão de evoluções ao redor da mobilidade acadêmica internacional mostra, de diferentes maneiras, uma interligação de elementos econômicos e (reprodução de) estruturas neo-coloniais e neo-imperiais. As estratégias relativas a fluxos de recursos, *status* e retornos, novas políticas de migração e processos organizacionais nos sistemas de ES ilustram como a mobilidade acadêmica internacional é cooptada por interesses alheios às missões principais da universidade.

Se historicamente o ES teve um papel essencial na disseminação de saberes e modos de ser coloniais, a universidade atual, para não ser um simples *negotium*, tem que recuperar o ES como forma pedagógica de reflexão pública e coletiva de questões que nos tocam a todos/as. Descolonizar a universidade significa examinar e transformar criticamente as estruturas, currículos e práticas da instituição para lidar com o legado e o impacto contínuo do colonialismo. Envolve desafiar vieses eurocêntricos e estruturas de poder que historicamente marginalizaram conhecimentos e perspectivas não ocidentais e trabalham ativamente para inclusão e representação de diversas vozes e sistemas de conhecimento (ver Mignolo, 2017). Reclamar as missões da *universitas* significa resistir à ‘*trickle-down epistemology*’ (Latour 2016) que estabelece a sequencialidade de primeiro pesquisa, segundo ensino, depois serviço ao público geral. O espaço do ES não pode ser um simples local de transmissão de competências, ‘*skills*’, credenciais a serem trocadas por posições e *status* no mercado, mas sim um espaço de deliberação e discussão de questões de relevância pública; tanto no sentido de aberto e democrático como no sentido de questionamento, debate e definição *comum* de temas e problemas a serem discutidos.

Referências bibliográficas

Adam, Barbara (2004). *Time*. Polity Press.

Altbach, Philip G. (2011). Ranking season is here. *International Higher Education*, 62, 2–5.

<https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8531>

- Altbach, Philip G., Reisberg, Liz & Rumbley, Laura E. (Eds.). (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Sense Publishers; UNESCO.
- Barnett, Ronald, & Peters, Michael A. (Eds.). (2018). *The idea of the university: Contemporary perspectives* (Vol. 2). Peter Lang.
- Bhambra, Gurinder, Gebrial, Dalia, & Nişancioğlu, Kerem (Eds.). (2018). *Decolonising the university*. Pluto Press.
- Biesta, Gert (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, Gert (2014). Measuring what we value or valuing what we measure? *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46–57. doi:10.7764/PEL.51.1.2014.5
- Bobée, Alice, & Kleibert, Jana M. (2022). Choose France! Containment, circulation and postcolonial (dis)continuities in transnational education. *Globalisation, Societies and Education*, 21(4), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2075329>
- Brankovic, Jelena, Ringel, Leopold, & Werron, Tobias (2018). How rankings produce competition: The case of global university rankings. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(4), 270–288. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0118>
- Broucker, Bruno, & De Wit, Kurt (2015). New public management in higher education. In Jeroen Huisman, Harry de Boer, David D. Dill & Manuel Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 57–75). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4
- Brunner, Lisa R., Desai-Trilokekar, Roopa, Morris-Lange, Simon, Liu, Helen, Laufer, Melissa, El Masri, Almira, & Joshi, Anumoni (2025). Magnets, gatekeepers, surveillants, and refiners: The emergence of higher education institutions as migration governance actors in Australia, Canada, and Germany, 1990 to 2019. *International Journal of Educational Research*, 129, 102490. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102490>
- Cai, Yuzhuo, Ma, Jinyuan, & Chen, Qiongqiong (2020). Higher education in innovation ecosystems. *Sustainability*, 12(11), 4376; <https://doi.org/10.3390/su12114376>
- Cardona Mejía, Liliana, Pardo del Val, Manuela, & Dasi Coscollar, Maria del S. Àngels (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 61–73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229102>
- Cardoso, Sónia, Santos, Sandra, Diogo, Sara, Soares, Diana, & Carvalho, Teresa (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education*, 84, 885–908. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00805-5>
- Chellaraj, Gnanaraj (2019). *The economics of international student and scholar mobility. Directions for research. Policy research working paper 8848*. The World Bank.

- Clark, Burton L. (1995). *Places of inquiry: Research and advanced education in modern societies*. University of California Press. [https://doi.org/10.1016/S0195-6310\(00\)80025-3](https://doi.org/10.1016/S0195-6310(00)80025-3)
- Compagnucci, Lorenzo, & Spigarelli, Francesca (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting & Social Change*, 161, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- Cunha, Luiz A. (2007a). *A universidade crítica: O ensino superior na República Populista* (3.^a ed.). UNESP.
- Cunha, Luiz A. (2007b). *A universidade reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (2.^a ed.). UNESP.
- Cunha, Luiz A. (2007c). *A universidade temporã: O ensino superior da colônia à era de Vargas* (3.^a ed.). UNESP.
- Czarnitzki, Dirk, Hussinger, Katrin, & Schneider, Cédric (2008). Commercializing academic research: The quality of faculty patenting. *Industrial and Corporate Change*, 20(5), 1403–1437. <https://doi.org/10.1093/icc/dtr034>
- de Wit, Hans, & Altbach, Philip G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5, 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Di Berardino, Daniela, & Corsi, Christian (2018). A quality evaluation approach to disclosing third mission activities and intellectual capital in Italian universities. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 178–201. <https://doi.org/10.1108/JIC-02-2017-0042>
- Dobler, Gregor, & Riedl, Peter P. (Eds.). (2017). *Muße und Gesellschaft* [Lazer e sociedade]. Mohr Siebeck.
- Eggins, Heather, Smolentseva, Anna, & de Wit, Hans (Eds.). *Higher education in the next decade: Global challenges, future prospects*. Brill.
- Enslin, Penny, & Hedge, Nicky (2023). Decolonizing higher education: The university in the new age of Empire. *Journal of Philosophy of Education*, 58(2–3), 227–241. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad052>
- Etzkowitz, Henry (2012). *The age of knowledge: The dynamics of universities, science and societies*. Brill.
- Etzkowitz, Henry, & Dzisah, James (2008). Rethinking development: Circulation in the triple helix. *Technology Analysis and Strategic Management*, 20(6), 653–666. <https://doi.org/10.1080/09537320802426309>
- França, Thais, Alves, Eelisa, & Padilla, Beatriz (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: A colonial legacy or a new strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>
- Geddie, Kate (2015). Policy mobilities in the race for talent: Competitive state strategies in international student mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 40(2), 235–248. <https://doi.org/10.1111/tran.12072>
- Gérard, Marcel, & Sanna, Alice (2017). Students' mobility at a glance: Efficiency and fairness when brain drain and brain gain are at stake. *Journal of International Mobility*, 5(1), 43–74. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0043>

- Geuna, Aldo, & Nesta, Lionel (2006). University patenting and its effects on academic research: The emerging European evidence. *Research Policy*, 35(6), 790–807.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.04.005>
- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter, & Trow, Martin (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE.
- Gibbs, Paul, Ylijoki, Oili-Helena, Guzmán-Valenzuela, Carolina, & Barnett, Ronald (Eds.). (2015). *Universities in the flux of time*. Routledge.
- Gupta, Achala, Brooks, Rachel, & Abrahams, Jessie (2023). Higher education students as consumers: A cross-country comparative analysis of students' views. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 55(2), 174–191. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2234283>
- Gürüz, Kemal (2011). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy* (2nd ed.) SUNY Press.
- Hammerbauer, Martin, Pavletic, Pegi, & Vespa, Matteo (2021). *Brain drain in higher education: European context. Final report: ESC41*. European Students' Union. <https://eric.ed.gov/?id=ED614387>
- Hazelkorn, Ellen (2015). *Rankings and the reshaping of higher education* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230306394>
- Huisman, Jeroen (2009). The Bologna process towards 2020: Institutional diversification or convergence? In Barbara Kehm, Jeroen Huisman, & Bjørn Stensaker (Eds.), *The European higher education area: Perspectives on a moving target* (pp. 245–262). Sense Publishers.
https://doi.org/10.1163/9789087907143_014
- Jacob, Merle, & Hellström, Tomas (2018). Epistemic governance and the conditions for knowledge production in HER institutions. *Studies in Higher Education*, 43(10), 1711–1717.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1520413>
- Jansen, Jonathan (Ed.). (2019). *Decolonisation in universities: The politics of knowledge*. Wits University Press.
- Jessop, Bob, Fairclough, Norman, & Wodak, Ruth (Eds.). (2008). *Education and the knowledge-based economy in Europe*. Sense Publishers.
- Kerr, Clark (2001). *The uses of the university* (5th ed.). Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1964)
- Kleibert, Jana M. (2021). Geographies of marketization in higher education: Branch campuses as territorial and symbolic fixes. *Economic Geography*, 97(4), 315–337.
<https://doi.org/10.1080/00130095.2021.1933937>
- Kwiek, Marek (2006). *The classical German idea of the university revisited, or on the nationalization of the modern institution* (Research Papers Series Vol. 1). Center for Public Policy Studies.
https://cpp.amu.edu.pl/pdf/CPP_RPS_vol.1_Kwiek.pdf
- Laalo, Hanna, Kinnari, Heikki, Silvennoinen, Heikki, & Haltia, Nina (2023). Boosting employability through fostering an entrepreneurial mindset: Critical analysis of employability and entrepreneurship in

- EU policy documents. In Päivi Siivonen, Ulpukka Isopahkala-Bouret, Michael Tomlinson, Maija Korhonen, & Nina Haltia (Eds.), *Rethinking graduate employability in context* (pp. 73–93). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20653-5_4
- Latour, Bruno (2016). *Is geo-logy the new umbrella for all the sciences? Hints for a neo-Humboldtian university*. In Robyn Barnacle & Denise Cuthbert (Eds.), *The PhD at the end of the world: Provocations for the doctorate and a future contested* (pp. 9–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62219-0_2
- London Economics. (2024). *The economic impact of higher education teaching, research, and innovation: Report for Universities UK*. London Economics. <https://www.universitiesuk.ac.uk/sites/default/files/field/downloads/2024-09/LE-UUK-Impact-of-university-TL-and-RI-Final-Report.pdf>
- Macedo, Fernanco C., Monteiro Neto, Aristides, & Vieira, Danilo J. (Eds.). (2022). *Universidade e território: Ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI*. IPEA.
- Magnússon, Gunnlaugur, & Rytzler, Johannes (2022). *Towards a pedagogy of higher education: The Bologna process, didaktik and teaching*. Routledge.
- Makridis, Odysseus (s.d.). *The Sheffer stroke: Alternative definitions of the Sheffer stroke*. Internet Encyclopedia of Philosophy. <https://iep.utm.edu/sheffers/#SH1a>
- Marginson, Simon (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Marques, Marcelo, & Powell, Justin (2020). Ratings, rankings, research evaluation: How do schools of education behave strategically within stratified UK higher education? *Higher Education*, 79(5), 847. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00471-8>
- Marques, Marcelo, Powell, Justin, & Biesta, Gert (2017). How does research evaluation impact educational research? Exploring intended and unintended consequences of research assessment in the United Kingdom, 1986–2014. *European Educational Research Journal*, 16(6), 820–842. <https://doi.org/10.1177/1474904117730159>
- Masschelein, Jan, & Simons, Maarten (2018). The university as pedagogical form: Public study, responsibility, mondialisation: Finding space and time for research. In Stefam Ramaekers & Naomi Hodgson (Eds.), *Past, present, and future possibilities for philosophy and history of education: Finding space and time for research* (pp. 47–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94253-7_4
- Mbembe, Achille J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1) 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Meyer, John W., & Frank, David J. (2007). University expansion and the knowledge society. *Theory and Society*, 36, 287–311. <https://doi.org/10.1007/s11186-007-9035-z>
- Mignolo, Walter D. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57–96. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>
- Mignolo, Walter D. (2017). Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 12–32. <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>

- Montesinos, Patricio, Carot, José M., Martinez, Juan-Miguel, & Mora, Francisco (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, 33(2–3), 259–271. <https://doi.org/10.1080/03797720802254072>
- Mora, José-Ginés, Ferreira, Camino, Vidal, Javier, & Vieira, María-José (2015). Higher education in Albania: developing third mission activities. *Tertiary Education Management*, 21(1), 29–40. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.994556>
- Münch, Richard (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co* [Elites globais, autoridades locais: educação e ciência sob o regime da PISA, McKinsey & Co]. Suhrkamp.
- Münch, Richard (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die Politische Ökonomie der Hochschulreform* [Capitalismo académico: sobre a economia política da reforma do ensino superior]. Suhrkamp
- Neave, Guy, & Amaral, Alberto (2008). On process, progress, success and methodology or the unfolding of the Bologna process as it appears to two reasonably benign observers, *Higher Education Quarterly*, 62(1/2), 40–62. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00380.x>
- Netswera, Fulufhelo, Woldegiyorgis, Ayenachew A., & Karabchuk, Tatiana (Eds.). (2022). *Higher education and the COVID-19 pandemic: Cross-national perspectives on the challenges and management of higher education in crisis times*. Brill.
- Nilsson, Monica, & Wihlborg, Monne (2011). Higher education as commodity of space for learning: Modelling contradictions in educational practices. *Power and Education*, 3(2), 104–116. <https://doi.org/10.2304/power.2011.3.2.104>
- Normand, Romuald (2016). *The changing epistemic governance of European education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-31776-2>
- Oleksiyenko, Anatoly, Blanco, Gerardo, Hayhoe, Ruth, Jackson, Liz, Lee, Jack, Metcalfe, Amy, Sivasubramaniam, Malini, & Zha, Qiang (2020). Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612–628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Paricio Royo, Javier (2017). Students as customers: A paradigm shift in higher education. *Debats. Journal on Culture, Power and Society*, 131(3), 137–149. <https://revistadebats.net/article/view/1723>
- Parreira do Amaral, Marcelo (2019). Embedding education research in the European economic imaginary? In Marcelo Parreira do Amaral, Gita Steiner-Khamsi, & Christiane Thompson (Eds.), *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement* (pp. 115–133). Palgrave Macmillan.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2021). Produção de conhecimento na nova geopolítica do conhecimento: Imaginar e transformar o ensino superior. In Nora Krawczyk & , Selma Venco (Eds.), *Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia* (pp. 95–118). Pedro & João Editores.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2022). Imagining and transforming higher education. Knowledge

- Production in the New Geopolitics of Knowledge. In Parreira do Amaral, M., & Thompson, C. (Eds.), *Geopolitical Transformations in Higher Education. Imagining, Fabricating and Contesting Innovation*. Cham: Springer International Publishing, pp. 35–51.
- Parreira do Amaral, Marcelo, & Thompson, Christiane (Eds.). (2022). *Geopolitical transformations in higher education: Imagining, fabricating and contesting innovation*. Springer.
- Parreira do Amaral, Marcelo, Steiner-Khamsi, Gita, & Thompson, Christiane (Eds.). (2019). *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement*. Palgrave Macmillan.
- Peters, Michael A., & Barnett, Ronald (Eds.). (2018). *The idea of the university: A reader* (Vol. 1). Peter Lang.
- Powell, Justin J. W. (2018). Higher education and the exponential rise of science: Competition and collaboration. In *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1–17). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0464>
- Powell, Justin J. W., & Dusdal, Jennifer (2017). Science production in Germany, France, Belgium, and Luxembourg: Comparing the contributions of research universities and institutes to science, technology, engineering, mathematics, and health. *Minerva*, 55(4), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9327-z>
- Power, Michael (1999). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Reichert, Sybille (2019). *The role of universities in regional innovation ecosystems: EUA study*. European University Association.
<https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20innovation%20ecosystem%20report.pdf>
- Reiter, Bernd (Ed.). (2018). *Constructing the pluriverse: The geopolitics of knowledge*. Duke University Press.
- Romero, Isidoro, Petrescu, Raluca M., & Balalia (Iosif), Alina E. (2011). Universities as suppliers of entrepreneurship education services. The cases of the University of Seville and The Academy of Economic Studies in Bucharest. *Amfiteatru Economic Journal*, 13(30), 347–361.
<https://www.amfiteatruconomic.ro/ArticolEN.aspx?CodArticol=1049>
- Sabzalieva, Emma, El Masri, Amira, Joshi, Anumoni, Laufer, Melissa, Trilokekar, Roopa, & Haas, Christina (2022). Ideal immigrants in name only? Shifting constructions and divergent discourses on the international student-immigration policy nexus in Australia, Canada, and Germany. *Policy Reviews in Higher Education*, 6(2), 178–204. <https://www.doi.org/10.1080/23322969.2022.2096106>
- Santos, Boaventura S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Siivonen, Päivi, Isopahkala-Bouret, Ulpuukka, Tomlison, Michael, Korhonen, Maija, & Haltia, Nina (2023). *Rethinking graduate employability in context: Discourse, policy and practice*. Palgrave Macmillan.
- Slaughter, Sheila, & Leslie, Larry L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.
- Smeyers, Paul, & Depaepe, Marc (2008). Introduction: Pushing social responsibilities: The educationalization of social problems. In Paul Smeyers & Marc Depaepe (Eds.), *Educational research: The educationalization of social problems* (Vol 3, pp. 1–11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_1

- Teixeira, Pedro N., Silva, Pedro L., Biscaia, Ricardo, & Sá, Carla (2021). Competition and diversification in higher education: Analysing impacts on access and equity in the case of Portugal. *European Journal of Education*, 57(2), 235–254. <https://doi.org/10.1111/ejed.12501>
- Tröhler, Daniel (2017). Educationalization of social problems and the educationalization of the modern world. In Michael A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 698–703). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_8
- Trow, Martin (2010). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*. John Hopkins University Press.
- Verger, Aantoni, Lubienski, Christopher, & Steiner-Khamsi, Gita (Eds.). (2016). *World yearbook of education 2016: The global education industry*. Routledge.
- Virolainen, Maarit H., Heikkinen, Hannu L. T., & Laitinen-Väänänen, Sirpa (2024). The evolving role of Finnish universities of applied sciences in the regional innovation ecosystem. *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2024.2443905>
- Vostal, Filip (2016). *Accelerating academia*. Palgrave Macmillan.
- Westerheijden, Don F., Beerkens, Eric, Cremonini, Leon, Huisman, Jeroen, Kehm, Barbara M., Kovac, Aleksandra, Lazetic, Predrag, McCoshan, Andrew, Mozuraityte, Neringa, Souto-Otero, Manuel, de Weert, Egbert, Witte, Johanna, & Yagci, Yasemin (2010). *The Bologna process independent assessment. The first decade of working on the European higher education area* (Final report to the European Commission). European Commission.
- Wihlborg, Monne, & Teelken, Christine (2014). Striving for uniformity, hoping for innovation and diversification: A critical review concerning the Bologna process: Providing an overview and reflecting on the criticism. *Policy Futures in Education*, 12(8), 1084–1100. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.8.1084>
- Witte, Johanna (2008). Aspired convergence, cherished diversity: Dealing with the contradictions of Bologna. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 81–93. <https://doi.org/10.1080/13583880802051840>
- Ylijoki, Oili-Helena (2016). Projectification and conflicting temporalities in academic knowledge production. *Theory of Science*, 38(1), 7–26. <https://doi.org/10.46938/tv.2016.331>
- Zapp, Mike, & Ramirez, Francisco O. (2019). Beyond internationalisation and isomorphism: The construction of a global higher education regime. *Comparative Education*, 55(4), 473–493. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1638103>
- Zembylas, Michalinos (2021). Decolonizing “the university” in Europe: Theoretical and methodological implications of an affective assemblage approach. *European Education*, 53(2), 61–75. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2049974>
- Zembylas, Michalinos (2025). Bringing intersectionality and (de)coloniality into dialogue: Theoretical insights and political pathways for decolonizing higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101772. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101772>