

DILEMAS DO FUTURO DA GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA: PROFISSIONALIZAÇÃO OU COLEGIALIDADE?

Elizabeth Balbachevsky I

A questão que me foi colocada para essa contribuição envolve, a meu ver, um mal entendimento da trajetória recente da universidade em diferentes partes do mundo: ela supõe uma (nova) tensão permanente no processo de governança da universidade contemporânea: aquela que oporia a lógica institucional da colegialidade à lógica “burocrática” e “comercial” da administração profissionalizada.

A colegialidade é uma característica antiga da universidade ocidental. Ela pré-data a universidade humboldtiana, e expressa uma tradição propriamente medieval, quando as guildas organizavam e regravam as práticas das profissões e ofícios. Tal como outras guildas, as guildas acadêmicas medievais se estruturavam hierarquicamente e tinham sob a sua autoridade as diferentes facetas da vida acadêmica – inclusive, em algumas universidades europeias, negociavam os preços das atividades docentes junto às guildas e colégios de estudantes (HASKINS, 2020; JANIN, 2009; RAIT, 1912).

Foi a famosa reforma universitária introduzida por Wilhelm von Humboldt em Berlim, na primeira metade do século XIX, que re-significou a noção da colegialidade para a universidade moderna, criando as condições para que a ciência, enquanto instituição, ganhasse espaço e conexões com a vida universitária, o que permitiu que essa instituição se “aninhar” no interior da universidade.¹ A assim chamada revolução humboldtiana se alicerça em duas dimensões: a dimensão ideacional e a dimensão institucional. De um lado, a reforma se estruturou em torno de uma nova ideia de universidade, que propunha a primazia da produção do conhecimento, a unidade da pesquisa e do ensino, a liberdade de pesquisa e ensino, e uma concepção unificada do conhecimento. De outro lado, a nova universidade se constitui como uma entidade completamente autônoma e protegida pelo Estado, cujo acesso era regulado por uma porta de entrada altamente seletiva, o *Gymnasium/Abitur*. A articulação *Abitur/universidade* garantia que apenas jovens altamente bem preparados tivessem acesso à essa formação. Como assinala Pratt, a cultura acadêmica que se articula em torno do binômio autonomia e excelência é justificadamente seletiva: *“If what they do is selfjustifying, they can responsibly accept only those who are suitable for what they are doing.”* (Pratt 1997, pp.9). O lado socialmente perverso e excludente dessa lógica fica compensado pelo rigor com que se aplica a o princípio da meritocracia, tanto no acesso, como nos critérios que presidem a promoção e e certificação dos egressos dessa trajetória de formação.

Foi a universidade humboldtiana que presidiu a modernização das práticas de governança baseadas na lógica colegial. Se

¹ A primeira fase da revolução científica, entre 1600-1750, aconteceu a revelia e, na verdade, em franca oposição à universidade tradicional. De acordo com Nybom (2007), naquele período, a universidade tradicional europeia foi, até certo ponto, uma vítima da revolução intelectual trazida pelo iluminismo. Enquanto a ciência se organizou numa nova institucionalidade (as academias de ciência), a maior parte das universidades ou permaneceram estagnadas, presas ao passado e cada vez menos relevantes, ou passaram por processos de nacionalização que levaram à sua instrumentalização, colocando-as a serviço dos Estados Nacionais, com a tarefa de formar a alta burocracia desses Estados.

na universidade medieval essas práticas eram basicamente defensivas, focadas em proteger os seus membros de um ambiente externo razoavelmente hostil; na universidade humboltiana a lógica colegial responde a um novo princípio: promover cooperação entre professores que se encontram no ápice de suas carreiras, e que provaram, em diferentes instâncias e momentos, o seu amplo domínio da ciência e da filosofia. Assim, a universidade humboltiana se abre para a lógica que preside a avaliação de qualidade da ciência: a carreira universitária ganha o seu primeiro grande mercado competitivo externo, totalmente controlado pela lógica interna da ciência, quando o acesso à posição de professor catedrático se organiza em grandes concursos nacionais presididos por bancas compostas exclusivamente por pares. Esses concursos terminam por promover uma intensa mobilidade inter-institucional de profissionais maduros e que alcançaram um grande grau de autonomia intelectual. Dentro dessa nova lógica institucional, a colegialidade transforma a universidade naquilo que Brunsson e Sahlin-Anderssen descrevem como uma arena, isto é, uma entidade onde seus membros, em suas escolhas, decisões e práticas, são legitimamente guiados por interesses e regras externos à entidade (Brunsson e Sahlin-Andersson 2000, pp 734). Assim, os professores (catedráticos) que tinham assento no senado universitário representavam suas áreas de conhecimento, e negociavam considerando as necessidades, valores e interesses de suas respectivas cadeiras, que eram a representação de uma área de conhecimento no interior da universidade.

É essa lógica acadêmica fragmentada que cria, pela primeira vez, a divisão entre a agenda acadêmica, decidida no âmbito do senado universitário, e as decisões propriamente administrativas, que na universidade alemã reformada ficavam sob a autoridade do *Kanzler*, o chefe administrativo da universidade. O ocupante desse cargo era nomeado pelo Estado e ocupava uma posição que era, simultaneamente, ligada à universidade e também ao ministério.

De fato, foi durante o século XIX, à medida que a lógica da universidade humboldtiana contaminou outros sistemas universitários da Europa, que a separação entre a agenda acadêmica e decisões administrativas ganhou impulso. Como parte das instituições do estado, as universidades estavam sob um estrito controle do poder público.

A autoridade do Estado era a instância final em todas as decisões administrativas e orçamentárias. Decisões relativas ao tamanho do corpo de servidores, à abertura de novas posições acadêmicas e mesmo as principais regras formais que organizavam a carreira funcional e acadêmica eram tomadas no âmbito dos ministérios. Em muitos casos, até mesmo os prédios e a infraestrutura da universidade eram considerados propriedade pública e permaneciam sob a administração direta do governo (BLEIKLIE; KOGAN, 2007). Nesse contexto, a autonomia universitária, reforçada pelo ideal humboldtiano, é, antes de tudo, uma autonomia acadêmica, que se expressa na autoridade do senado acadêmico para decidir com independência sobre todas as questões que dizem respeito à vida acadêmica, decisões relativas à formação dos estudantes e às atividades de pesquisa. A liberdade de cátedra, nesse modelo tradicional de universidade, diz respeito à autonomia que o acadêmico goza para orientar sua atividade de ensino e de produção de conhecimento, respondendo aos ditames e prioridades estabelecidos no interior de sua área de conhecimento KOHTAMÄKI; BALBACHEVSKY, (2018).

Os dilemas contemporâneos da governança universitária:

O modelo de governança universitária descrito acima corresponde a uma universidade que não existe mais.

Até o final da primeira guerra, a universidade tradicional era uma construção institucional relativamente menor

e até periférica em relação a uma parte significativa das grandes dinâmicas sociais de sua época. Em todos os países, apenas algo em torno de 0,5% a, no máximo, 2% dos jovens chegavam a ter acesso ao ensino superior. Por mais relevante que fosse a pesquisa e o conhecimento produzido nas universidades, seu impacto para a sociedade mais ampla, e mesmo para a economia, era razoavelmente limitado.² O financiamento dessa universidade também representava uma parcela relativamente insignificante do orçamento público da época. Por outro lado, o desenho institucional dessa nova instituição era relativamente simples, do ponto de vista de sua arquitetura organizacional (NADLER, 1997). As linhas de autoridade bem definidas seguiam uma lógica hierárquica forte, que, simultaneamente, reservava uma autoridade ampla, quase absoluta, ao professor catedrático, ao mesmo que expunha sua produção ao escrutínio de pares, na arena criada pela institucionalidade nascente da ciência (POLANYI, 2000). O prestígio profissional do catedrático, decorrente de sua boa avaliação nesses “invisible colleges” (CRANE, 1972), por sua vez, se convertia em um recurso vital para garantir a autoridade do professor no interior da universidade e os recursos para suas pesquisas, seu laboratório, etc.

Para o bem ou para o mal, a universidade que conhecemos está muito longe do quadro descrito acima. Dos anos cinquenta do século passado para este início do século XXI, pelos menos duas grandes mudanças transformaram completamente a face dessa instituição. Primeiro está

² Estimar a importância da pesquisa propriamente universitária para o desenvolvimento tecnológico no século XIX é um tema controverso. Hobsbawm (1979), por exemplo, estima que boa parte da tecnologia empregada para deslançar a primeira revolução industrial dependeu principalmente de conhecimentos práticos acumulados por mestres artesãos e técnicos, cuja formação não estava ligada ao ensino universitário da época. Por outro lado, Nybom NYBOM, A rule-governed community of scholars., entre outros, aponta a relevância da interação da indústria alemã com algumas áreas da pesquisa universitária, mas., por outro lado, reconhece que essas interações eram limitadas, inclusive pelo próprio ethos predominante na universidade humboldtiana, quando o modelo “torre de marfim” era essencial para garantir a autonomia da nova instituição frente ao Estado prussiano e à coroa.

o intenso processo de massificação do acesso ao ensino superior que ocorre em escala global. Do final da segunda guerra até o presente a sociedade humana passou por uma revolução silenciosa que consiste na quase universalização do acesso ao ensino formal (BAKER, 2014), e uma expansão sem precedentes da proporção de jovens que alcançam o ensino superior. Comparativamente, essa proporção ainda é pequena no Brasil, onde o número de matrículas na graduação corresponde a algo em torno de 30% da coorte de jovens entre 18 e 22 anos, que é a referência internacionalmente utilizada para efeito de comparação. Considerando a parcela da população entre 17 e 34 anos de idade, a OCDE estimava que, em 2018, 17% dos nossos jovens nessa faixa etária haviam conseguido se matricular no ensino superior. Nos países membros da OCDE, essa proporção já era de 44% (OECD, 2018).

Essa intensa massificação do ensino superior significou mudanças estruturais significativas para as universidades: elas cresceram em tamanho, e, mais criticamente, seu corpo discente se diversificou. Poucas vezes paramos para avaliar o impacto qualitativo dessa mudança. O corpo discente não se diversificou apenas em termos qualitativos – mais alunas, com perfis diferentes (e desiguais) de formação. Ele se diversificou também em termos de expectativas, de visão de universidade e o que esperam da experiência universitária.

Em toda a experiência histórica anterior, o acesso extremamente restrito e seletivo garantia que o corpo discente era homogêneo em pelo menos duas dimensões cruciais: o grau de prontidão para os estudos universitários, e uma ideia comum de universidade, compartilhada com o corpo docente. A primeira dimensão diz respeito ao domínio das habilidades cognitivas necessárias para avançar no domínio de conteúdos abstratos e esotéricos. O professor universitário não precisava se preocupar em ensinar como estudar, sua experiência docente carecia de uma preocupação pedagógica específica: o conteúdo do

ensino não precisava se despir de sua qualidade esotérica: a complexidade do que era ensinado era dada, e se assumia que as alunas estavam preparadas para enfrentar o desafio da formação que a universidade oferecia.

Além de não problematizar a prontidão cognitiva dos estudantes, a universidade tradicional também não problematiza seu papel na construção do futuro de seus alunos. Uma comunhão de expectativas estava na base do entendimento do que esperar da universidade. Na universidade contemporânea essa “comunhão” de objetivos não está mais presente: o corpo discente se diversificou, incorpora jovens com diferentes níveis de prontidão escolar, e, mais criticamente, com diferentes expectativas e interesses. O ensino universitário de qualidade precisa agora incorporar elementos pedagógicos específicos e, inclusive, digamos assim, motivacionais.

No século XXI esse cenário se tornou ainda mais complexo, à medida que a massificação do acesso ao ensino superior se combinou com as novas realidades produzidas pela revolução tecnológica das novas tecnologias de informação e os avanços na inteligência artificial. Essa nova realidade alimenta uma erosão contínua das vantagens que tradicionalmente estiveram associadas à conquista de um diploma de ensino superior. **E a universidade, em escala global, está sendo desafiada em diferentes frentes para mudar suas estratégias de ensino: mudanças nos currículos, desenho de novas trajetórias de formação e de certificação, qualificação e requalificação, a centralidade de novas estratégias de ensino, novas competências didáticas.**

A segunda mudança que reposiciona a universidade contemporânea está associada às transformações ocorridas no próprio modo de produção do conhecimento. Desde o final do século passado, a literatura que se debruça sobre o modo de se fazer ciência reconhece a extensão das mudanças experimentadas pelo arcabouço institucional que sustenta

a produção de conhecimento. Já no início dos anos 1990, Gibbon e colaboradores (GIBBONS, 1994; NOWOTNY, 2001), apresentaram a primeira exploração sistemática do que ocorria na ciência. Seu trabalho documenta o surgimento de um novo modo de produção de conhecimento, organizado em redes híbridas, heterárquicas e transitórias, onde o conhecimento é produzido em contextos de aplicação, marcados pela sua transdisciplinaridade, e contando com controles de qualidade mais reflexivos e socialmente responsáveis. Desde a época de sua publicação, em 1994, a proposição central do livro deu lugar a um acalorado debate que repercute até o presente (METZGER; ZARE, 1999; REIS, 2010; SCHUURMAN, 2013; VAN LEEUWEN; TIJSEN, 2000).

No mesmo período, Etzkowitz e associados (ETZKOWITZ, 1995; ETZKOWITZ; LEYDESDORFF, 1997; 2000), propuseram um novo modelo de compreensão da dinâmica entre universidades, empresas e governo. De acordo com o modelo da hélice tripla, na nova economia do conhecimento, a crescente importância do conhecimento e da pesquisa para o desenvolvimento econômico cria uma terceira missão para as universidades: a sua participação ativa na criação das bases do desenvolvimento econômico e social.

Trabalhando com outra abordagem, Bonaccorsi e associados (BONACCORSI, 2008; BONACCORSI; DARAIO, 2007). coletaram evidências que apoiam a proposição de que as transformações que essa literatura observava na produção do conhecimento respondiam não apenas a pressões externas, mas também a dinâmicas internas, especialmente dos novos campos científicos que se organizaram no final do século passado.

Segundo esses autores, boa parte do conhecimento científico de ponta atual compartilha três características: primeiro, ele foca o entendimento de sistemas complexos, onde informações sobre arquitetura do fenômeno é parte crucial da explicação. Esse esforço para explicar sistemas complexos dá origem a uma dinâmica divergente de

produção de conhecimento, onde as agendas de pesquisa de diferentes áreas se cruzam e se multiplicam, o que ajudaria a entender a aceleração no processo de criação de novas áreas de conhecimento. Em segundo lugar, em muitas dessas pesquisas, a fronteira tradicional entre natural e artificial e entre a ciência básica e o design desaparece, ou pelo menos se atenua fortemente. Finalmente, a produção de novos conhecimentos é criticamente dependente do acesso à informação produzida em uma variedade de instituições e ambientes, o que requer a integração de competências heterogêneas e supõem a colaboração entre atores localizados em diferentes instituições.

As abordagens esboçadas acima estão longe de ser complementares: na verdade, elas se desenvolveram em meio a debates vigorosos. No entanto, eles coincidem em seu diagnóstico de uma grande mudança na relação entre universidade e sociedade. Maasen e Olse (2007), expressaram essa mudança em termos de um novo contrato social entre a academia e a sociedade.

A universidade contemporânea deixou de ser uma institucionalidade relativamente periférica e se deslocou para o centro das dinâmicas que reconfiguram a nossa sociedade. Alguns dos desafios cruciais que enfrentamos no presente dependem da capacidade de mudança e flexibilidade da universidade. Desafios centrais para o futuro da humanidade estão criticamente ligados às respostas dadas pela pesquisa que acontece dentro dos muros da universidade. A mudança climática e a experiência recente com a pandemia são eloquentes exemplos nesse sentido.

Por outro lado, a participação da universidade no esforço para a produção de novas trajetórias de formação, e para a reconversão da experiência de formação das gerações mais velhas, tendo em vista o enfrentamento das mudanças operadas pela revolução tecnológica é crucial. **Podemos persistir no argumento meritocrático arcaico de que**

apenas a formação (e a certificação) do bacharelado importa, ou podemos flexibilizar nosso entendimento da formação universitária, reconhecendo múltiplas entradas, trajetórias e saídas. Se nossa sociedade vai se cristalizar num padrão hierárquico de reprodução das desigualdades ou vai avançar na direção de um futuro mais solidário depende, em grande medida, da resposta que nossas universidades (aqui e no resto do mundo) darão a esse dilema.

Colegialidade e profissionalismo na governança da universidade contemporânea

A centralidade que a universidade, enquanto instituição, desempenha nas dinâmicas sociais contemporâneas coloca um desafio para o modo de governança colegial que, como vimos, com pequenas diferenças no seu desenho, se tornou um elemento central da universidade que conhecemos nos dois lados do Atlântico. Olsen (2005), identifica três outras grandes lógicas institucionais³ que ajudam a construir a governança da universidade contemporânea: a visão instrumental da universidade, a visão representativa da universidade, e a visão da universidade como uma empresa de serviços.

Na perspectiva instrumental, a universidade responde a uma agenda construída externamente, historicamente associada à consolidação dos estados nacionais. Essa é a lógica, por excelência, que presidiu a criação das Grandes Escolas francesas, das universidades suecas e finlandesas, ou das universidades soviéticas, por exemplo. Nessa perspectiva, se supõe que a universidade é por definição uma instituição pública, encarregada de implementar as políticas que lhe são atribuídas pelo poder público.

³ O conceito de lógica institucional descreve “os símbolos culturais socialmente construídos de práticas materiais, incluindo suposições, valores e crenças, pelos quais indivíduos e organizações fornecem significado para suas atividades diárias, organizam tempo e espaço e reproduzem suas vidas e experiências.” (THORNTON; OCASIO, 2012).

Seu sucesso e sua qualidade, aos olhos da sociedade e do estado, são medidos pela sua efetividade em responder às demandas colocadas por essa autoridade externa.

Na visão representativa a universidade é, antes de mais nada, um espaço de representação e negociação das forças internas à própria instituição. A escolha das autoridades internas acontece mediante processos eleitorais que abarcam todos os seus setores e estamentos. Nessa perspectiva, o sucesso da governança é medido pela qualidade da representação e a efetividade das respostas que a administração da universidade é capaz de dar aos conflitos internos.

A universidade como empresa de serviços, imersa num ambiente altamente competitivo, descreve um elemento constitutivo do sistema universitário norte-americano. Nessa lógica a universidade é uma organização autônoma que presta serviços para diferentes stakeholders. A qualidade desses serviços e a satisfação dos stakeholders é a principal métrica de seu sucesso. Mais recentemente alguns países, especialmente na Europa, implementaram reformas que simultaneamente ampliaram fortemente a autonomia organizacional das universidades, ao mesmo tempo que criavam um ambiente competitivo, “para-mercados”, para sinalizar diferentes possibilidades de desenvolvimento para essas instituições. A racionalidade por trás dessas reformas supõe que o ambiente competitivo seria capaz de induzir de ajustes mútuos entre as universidades, produzindo uma diversificação e, simultaneamente, coordenação entre essas instituições.⁴

Todas essas lógicas são discerníveis na governança dos sistemas de ensino superior em todos os países. Em cada sistema, algumas delas são dominantes. Entretanto, elas sempre convivem com um forte grau de colegialidade. De

⁴ Quase trinta anos após as primeiras reformas, podemos dizer que esse objetivo foi, nas melhores experiências, apenas parcialmente alcançado (STENSAKER, 2021).

fato, como argumentamos em outro artigo, a resiliência da universidade contemporânea decorre dos padrões de interação entre essa antiga lógica de governança universitária com outra instituição central da sociedade contemporânea, a ciência. A ciência é um espaço institucional próprio, articulado por normas e valores autônomos. Não obstante, diferentemente de outras instituições que conhecemos, ela não tem uma expressão organizacional própria. A universidade moderna, que se configurou na segunda metade do século XIX, é o espaço organizacional por excelência onde a ciência se organiza e se expressa. A intensa interação entre duas instituições é mediada pela lógica da colegialidade, já que ela permite que as prioridades estabelecidas pelos diferentes campos científicos se expressem. Isso porque está na base dessa lógica a norma que permite aos membros do colegiado defenderem suas escolhas, decisões e práticas em função dos interesses, prioridades e valores dominantes em sua área de especialização (BALBACHEVSKY; KOHTAMÄKI, 2018; 2020).

Boa parte das dificuldades e mal-entendidos da relação da universidade contemporânea com o seu entorno, e também com seus corpos internos, decorre das incompatibilidades de expectativas de comportamentos e de normas decorrentes dessas diferentes lógicas institucionais que organizam a governança universitária. Assim, não raro, governos e outros atores externos desenham políticas e lançam programas que focam a universidade assumindo a lógica instrumental. Por sua vez, as universidades respondem a esses programas mobilizando as lógicas participativa e/ou colegial, que terminam por subsumir a questão que vem de fora às dinâmicas, valores e interesses gestados internamente. O padrão fragmentado e auto-referenciado dessa resposta frustra as expectativas iniciais de quem via na universidade um instrumento poderoso para a realização de seus objetivos. Essa dinâmica perversa dá origem à percepção

de *moral hazard*⁵ que permeia boa parte das relações da universidade com seu entorno (LANE; KIVISTO,2008).

De maneira similar, a leitura particular que cada subunidade dentro da universidade dá para os programas lançados pela sua direção cria um padrão caleidoscópico de resposta que muitas vezes frustra a perspectiva da autoridade central. Vice-versa, diferentes instâncias menores dentro da universidade (e inclusive indivíduos) supõem deter um alto grau de autonomia para formular suas próprias estratégias, e se frustram quando decisões das autoridades universitárias contrariam essas expectativas.

Profissionalização da gestão universitária: uma resposta?

O cenário descrito nos parágrafos anteriores não é animador. As tensões, incompreensões e mal-entendidos tendem a se avolumar na relação da universidade com o seu entorno, na medida em que aumenta a centralidade dessa instituição para o futuro da sociedade como um todo.

Vivemos em um mundo globalizado. Isso obriga as nações a lutar por suas vantagens competitivas, identificando e desenvolvendo seus pontos fortes específicos. Nesse contexto, a capacidade de pesquisa das universidades se converte num objetivo estratégico nacional. Por outro lado, uma nova compreensão da complexidade de antigos problemas e a emergência de novas questões que colocam em risco a própria sobrevivência da espécie humana criam

⁵ O risco moral (*moral hazard*) é um dos dilemas de governança identificado pelo modelo teórico que analisa relações de delegação. Esse modelo chama a atenção para o fato de que o agente empregado para executar uma ação tem sua própria agenda de prioridades e interesses, que não converge necessariamente com aquela buscada pelo agenciador da ação, que arca com os seus custos (o principal). O *moral hazard* descreve a situação em que o agente para quem um recurso foi delegado prioriza a sua própria agenda, em detrimento dos objetivos perseguidos pelo principal.

uma expectativa generalizada sobre o possível papel que as universidades, particularmente as universidades de pesquisa, podem ter para a superação desses dilemas.

Finalmente, a rápida expansão do acesso ao ensino superior acirra a relevância de antigas questões, tais como o financiamento da educação e a garantia de qualidade, e levanta novos problemas que questionam o próprio desenho da educação superior. Afinal, multiplicar o número de cursos em seus formatos tradicionais - cursos de direito, pedagogia, administração, etc. - é suficiente para garantir um futuro de qualidade para as novas gerações? A lógica hierárquica e unidirecional que preside a pirâmide de diplomas que certificam o ensino universitário continua sendo aceitável diante da nova realidade mutante do trabalho?

Enfim, estamos diante de um cenário complexo que impõe uma pauta extensa e multifacetada para a universidade. A resposta fragmentada e, em grande medida, autorreferenciada, que emerge naturalmente da composição das diferentes lógicas que presidem a governança universitária atual, apenas fomenta incompreensões, tensões e a desconfiança. Para além disso, restringe a força inovadora da universidade, sua capacidade de indagar acerca dos novos desafios e propor novas trajetórias de intervenção na realidade. A resposta para esses dilemas, para muitos, está na profissionalização da gestão universitária, e a separação radical entre as tarefas de administração e de governança acadêmica. Essa proposta não é nova, e nem sequer é exclusiva das assim chamadas políticas neoliberais. Como vimos, ela era parte constitutiva do modelo humboldtiano tradicional e também do modelo napoleônico de universidade. Ela é uma solução quase natural (e tradicional) no modelo universitário norte-americano. Mais recentemente, essa tem sido a alternativa explorada por diferentes universidades no mundo (FRØLICH, 2013; FRØLICH; STENSAKER, 2012,).

Entretanto, o sucesso do passado não garante o futuro. A universidade contemporânea é complexa demais para permitir uma separação ingênua entre aquilo que é “apenas” gestão, e o que é “apenas” matéria acadêmica. A sua centralidade para os regimes nacionais de aprendizado (BALBACHEVSKY, 2021) e para os sistemas nacionais de inovação (UNDVALL, 2007), exige um padrão de respostas mais robusto e sustentado, do que os que as lógicas de governança atuais conseguem oferecer. A complexidade dos problemas para os quais se espera uma participação da universidade não comporta a divisão arcaica entre gestão e academia. Uma parte relevante das questões que se colocam para a gestão universitária diz respeito a decisões acadêmicas estratégicas: o redesenho de trajetórias de formação e o engajamento da pesquisa em redes híbridas e heterogêneas, com a participação de múltiplos *stakeholders*. Tampouco a solução de preservar o passado é satisfatória. A universidade contemporânea não pode se contentar com o padrão de respostas fragmentado, intermitente e, muitas vezes, conservador que tem marcado a sua interface com o seu entorno.

Para consolidar sua presença na sociedade e reforçar sua legitimidade, a universidade precisa avançar na construção de modos de governança por redes (BRAUN, 2003). Talvez seja possível para as universidades públicas brasileiras, particularmente as universidades paulistas, pelo seu alto grau de autonomia, saltar do passado para o futuro e abraçar a agenda das reformas pós-*new public management* (CHRISTENSEN, 2012; CHRISTENSEN; LÆGREID, 2011). Para isso, talvez seja preciso reinventar a universidade como um espaço institucional permeável. Uma instituição articulada por redes híbridas dedicadas a negociar e renegociar as agendas de formação e da pesquisa. Mais do que a profissionalização da gestão universitária, a universidade contemporânea precisa desenvolver canais estáveis e independentes de interlocução com a sociedade. Canais suficientemente robustos para reverberarem as mensagens no sentido “botton-up”, vindas da sociedade

para a universidade, que desafiam essa instituição milenar a vencer o passado, romper com o imobilismo conservador e se reinventar para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKER, David. *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. [s.l.: s.n.], 2014.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Varieties of learning regimes and their impact on social inclusion. In: *Higher Education in the next decade*. Amsterdam, The Netherlands: Brill Sense, 2021, p. 115-129.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; KOHTAMÄKI, Vuokko. University, science and new (and old) academic roles: Inner sources of institutional resilience. In: [s.l.]: EGOS (European Group of Organizational Studies) Colloquium, Tallinn, 2018.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; KOHTAMÄKI, Vuokko. University, science and the new (and old) academic roles: inner sources of institutional resilience. *Sociologias*, v. 22, n. 54, p. 64-86, 2020.

BLEIKLIE, Ivar; KOGAN, Maurice. Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, v. 20, n. 4, p. 477-493, 2007.

BONACCORSI, Andrea. Search regimes and the industrial dynamics of science. *Minerva*, v. 46, n. 3, p. 285-315, 2008.

BONACCORSI, Andrea; DARAIO, Cinzia. Theoretical perspectives on university strategy. *Universities and strategic knowledge creation. Specialization and performance in Europe*, p. 3-30, 2007.

BONACCORSI, Andrea; DARAIO, Cinzia. *Universities and strategic knowledge creation: Specialization and performance in Europe*. [s.l.]: Edward Elgar Publishing, 2007.

BRAUN, Dietmar. Lasting tensions in research policy-making—a delegation problem. *Science and Public Policy*, v. 30, n. 5, p. 309-321, 2003.

BRUNSSON, Nils; SAHLIN-ANDERSSON, Kerstin. *Constructing*

organizations: The example of public sector reform. *Organization studies*, v. 21, n. 4, p. 721-746, 2000.

CHRISTENSEN, Tom. Post-NPM and changing public governance. *Meiji Journal of Political Science and Economics*, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2012.

CHRISTENSEN, Tom; LÆGREID, Per. Democracy and administrative policy: Contrasting elements of New Public Management (NPM) and post-NPM. *European Political Science Review*, v. 3, n. 1, p. 125-146, 2011.

CRANE, Diana. *Invisible colleges; diffusion of knowledge in scientific communities*. [s.l.]: University of Chicago Press, 1972. Disponível em: <<http://philpapers.org/rec/CRAICD>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. Introduction to special issue on science policy dimensions of the Triple Helix of university-industry-government relations. *Science and Public Policy*, v. 24, n. 1, p. 2-5, 1997.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research policy*, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. The Triple Helix-University-industry-government relations: A laboratory for knowledge based economic development. *EASST review*, v. 14, n. 1, p. 14-19, 1995.

FRØLICH, Nicoline; HUISMAN, Jeroen; SLIPERSÆTER, Stig; et al. A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education*, v. 65, n. 1, p. 79-93, 2013.

FRØLICH, Nicoline; STENSAKER, Bjørn. University strategizing: The role of evaluation as a sensemaking tool. In: *Managing Reform in Universities*. [s.l.]: Springer, 2012, p. 63-80.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; et al. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. [s.l.]: Sage, 1994.

HASKINS, Charles Homer. *The Rise of Universities*. [s.l.]: Custom

History, 2020.

HOBSBAUWM, Eric J. A Era do Capital. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JANIN, Hunt. The University in Medieval Life, 1179–1499. 1st edition. [s.l.]: McFarland, 2009.

KOHTAMÄKI, Vuokko; BALBACHEVSKY, Elizabeth. University autonomy From past to present. In: Theoretical and methodological perspectives on higher education management and transformation [s.l.]: University of Tampere Editor, 2018, p. 179–194.

LANE, Jason E.; KIVISTO, Jussi A. Interests, information, and incentives in higher education: Principal-agent theory and its potential applications to the study of higher education governance. In: Higher education. [s.l.]: Springer, 2008, p. 141–179.

LUNDVALL, Bengt-\AAke. National innovation systems—analytical concept and development tool. Industry and innovation, v. 14, n. 1, p. 95–119, 2007.

MAASEN, Peter; OLSEN, Johan P. University Dynamics and European Integration. 1. ed. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007. (Higher Education Dynamics). Disponível em: <<http://www.springer.com/cn/book/9781402059704>>.

METZGER, Norman; ZARE, Richard N. Interdisciplinary research: From belief to reality. Science, v. 283, n. 5402, p. 642–643, 1999.

MUSSELIN, Christine. European academic labor markets in transition. Higher Education, v. 49, n. 1–2, p. 135–154, 2005.

NADLER, David; A, Nadler David; TUSHMAN, Michael; et al. Competing by Design: The Power of Organizational Architecture. [s.l.]: Oxford University Press, USA, 1997.

NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael; et al. Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty. [s.l.]: SciELO Argentina, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/img/revistas/cts/v1n1/html/v1n1a14.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

NYBOM, Thorsten. A rule-governed community of scholars: The Humboldt vision in the history of the European university. In:

University dynamics and European integration. [s.l.]: Springer, 2007, p. 55-80.

OECD. Education at a Glance 2018: OECD Indicators. [s.l.]: OECD, 2018. (Education at a Glance). Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en>. Acesso em: 23 set. 2021.

OLSEN, Johan P. The institutional dynamics of the European university. In: University dynamics and European integration. [s.l.]: Springer, 2007, p. 25-54.

POLANYI, Michael. The republic of science: Its political and economic theory. *Minerva*, v. 38, n. 1, p. 1-21, 2000.

PRATT, John. The Polytechnic Experiment:1965-1992. [s.l.]: Taylor & Francis, 1997. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED415724>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

RAIT, Robert Sangster. Life in the medieval university. [s.l.]: The University Press, 1912.

REIS, Verusca Moss Simões dos. O problema do ethos científico no novo modo de produção da ciência contemporânea. 2010.

SCHUURMAN, Nadine. Tweet me your talk: geographical learning and knowledge production 2.0. *The Professional Geographer*, v. 65, n. 3, p. 369-377, 2013.

STENSAKER, Bjørn; VÄLIMAA, Jussi; SARRICO, Claudia. Managing reform in universities: The dynamics of culture, identity and organisational change. [s.l.]: Springer, 2012.

THORNTON, Patricia H.; OCASIO, William. Institutional logics. *The Sage handbook of organizational institutionalism*, v. 840, n. 2008, p. 99-128, 2008.

THORNTON, Patricia H.; OCASIO, William; LOUNSBURY, Michael. The institutional logics perspective: A new approach to culture, structure, and process. [s.l.]: Oxford University Press on Demand, 2012.

VAN LEEUWEN, Thed; TIJSSEN, Robert. Interdisciplinary dynamics of modern science: analysis of cross-disciplinary citation flows. *Research Evaluation*, v. 9, n. 3, p. 183-187, 2000.