

## **Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade**

Instituting models of german and french brazilian higher education:  
a critical review of literature from the employability perspective

Mônica Marcon <sup>1</sup>

Tiago Wickstrom Alves <sup>2</sup>

**Resumo:** A relação entre ensino superior e a empregabilidade é o tema do presente artigo. O objetivo é estabelecer fatos estilizados dos modelos de ensino superior Napoleônico (Francês) e Humboldtiano (Alemão) que evidenciem o perfil do egresso em termos de habilidades e competências para o mercado de trabalho. Tais modelos de ensino superior que influenciam a universidade brasileira desde sua constituição, geram habilidades e competências que se diferem em função do processo educacional a que se propõem, atuando sobre a empregabilidade de maneira peculiar. A metodologia empregada foi a elaboração de fatos estilizados a partir da revisão crítica da literatura. Os resultados revelaram que enquanto o modelo de ensino superior Napoleônico foca em desenvolver características práticas, o modelo de ensino Humboldtiano foca no desenvolvimento do pensar crítico do indivíduo.

**Palavras-chave:** crise no ensino superior; modelos de ensino superior; empregabilidade.

**Abstract:** The relationship between higher education and employability is the subject of this article. The objective is to establish stylized facts from the Napoleonic (French) and Humboldtian (German) higher education models that show the graduate's profile in terms of skills and competences for the job market. Such higher education models that have influenced the Brazilian university since its constitution generate skills and competences that differ according to the educational process they propose, acting on employability in a peculiar way. The methodology used was the publication of stylized facts based on a critical review of the literature. The results revealed that while the Napoleonic higher education model focuses on practical characteristics, the Humboldtian teaching model focuses on the development of the individual's critical thinking.

**Keywords:** crisis in higher education; teaching models in higher education; employability.

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Programa de Pós-Graduação em Economia |  
Porto Alegre | RS | Brasil.  
Contato: monica\_marcon@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2967-2102>

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Programa de Pós-Graduação em Economia e  
Ciências Contábeis | Porto Alegre | RS | Brasil.  
Contato: twa@unisinis.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9979-7133>

- Recebido em: 15 de setembro 2020
- Aprovado em: 26 de outubro de 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772022000100003>

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

## **1 Introdução**

As universidades são centrais no desenvolvimento de habilidades e capacidades na sociedade pós-industrial, em que o conhecimento, a ciência e a inovação tecnológica são considerados parâmetro competitivo (BERGLUND *et al.*, 2019). Esta é uma das justificativas da expansão do ensino superior, sendo uma resposta da sociedade à crescente demanda das instituições por trabalhadores com conhecimento aprimorado (BROWN; HESKETH; WILIAMS, 2003). As qualificações proporcionadas pelas universidades, no entanto, mesmo que altamente valorizadas não parecem mais suficientes para garantir a empregabilidade.

Uma preocupação a nível internacional surge a partir da quantidade de graduados desempregados, ao mesmo tempo em que dúvidas sobre os benefícios materiais e intelectuais do ensino superior se manifestam (SINGAM, 2017). Essa relação entre a universidade e o mercado de trabalho permite uma discussão mais ampla sobre o papel da universidade, de forma a retomar suas raízes históricas (MCCOWAN, 2015). No caso brasileiro, os modelos Humboldtiano e Napoleônico de ensino superior se destacam na influência sobre a constituição do ensino superior no país (PEREIRA, 2009; PROTA, 1987).

Assim, o objetivo do artigo é estabelecer fatos estilizados dos modelos de ensino superior Napoleônico (Francês) e Humboldtiano (Alemão) que evidenciem o perfil do egresso em termos de habilidades e competências para o mercado de trabalho. A metodologia empregada neste estudo foi à elaboração de fatos estilizados, sendo que para sua construção, a pesquisa na literatura foi realizada de forma criteriosa. Com o intuito de atingir o objetivo proposto, o artigo foi dividido na seguinte sequência: introdução; contextualização e história do ensino superior; métodos utilizados para elaboração dos fatos estilizados; descrição dos fatos estilizados dos modelos de ensino em análise; e por fim, a conclusão dos resultados.

## **2 Ensino superior: contextualização e história**

A contextualização do ensino superior e a empregabilidade possibilita revelar as circunstâncias contemporâneas no relacionamento entre este nível de ensino e o mercado de trabalho. A partir da análise histórica da transformação do ensino superior, é possível chegar aos modelos de ensino, destacando o contexto brasileiro.

### **2.1 Contextualizações entre o ensino superior e a empregabilidade**

A proposta da universidade tem transitado entre transmitir conhecimento para as profissões, fomentar a investigação científica para promover os interesses do Estado, servir diversos interesses sociais (comunidade, indústria, governo) e impulsionar o crescimento

econômico através de formação de capital humano e inovação tecnológica (MCCOWAN, 2015). Diante das dificuldades em conciliar e atender as diferentes demandas que lhes são feitas, é comum associar a universidade à um estado de crise.

De acordo com Pereira (2009), como no caso brasileiro não houve clareza sobre o significado da instituição universidade, não se pode falar em crise conceitual como apontado por alguns autores como causa da crise na universidade. Contudo, como se trata de um processo universal (PEREIRA, 2009), o Quadro 1 comenta algumas dimensões desta crise conforme a literatura, sendo possível observar diferenças no contexto nacional e internacional.

**Quadro 1 - Principais características da crise na universidade: cenário nacional x internacional**

Autor		Características do estado de crise nas universidades
Características _ Contexto Internacional	Santos (1989)	<b>Hegemonia</b> (contradição entre a produção de alta cultura para a formação das elites e a produção de padrões culturais médios para a força de trabalho); <b>Legitimidade</b> (contradição entre hierarquização e democratização) e <b>Institucional</b> (autonomia institucional e produtividade social).
	Goergen (2005)	<b>Conceitual</b> (conceito de universidade, em que o termo é usado genericamente por diferentes instituições); <b>Contextual</b> (universidade se sente perplexa frente às transformações sociais); <b>Textual</b> (suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia).
	Giroux (2010)	Cortes no orçamento, diminuição da qualidade, redução do corpo docente e reformulação do currículo para atender ao mercado.
	Hammershoj (2018)	Universidade <b>organizacional</b> (Universidade com foco gerencial); Universidade como uma <b>ideia</b> (ideia original ameaçada/perdida).
Características _ Contexto Nacional	Prota (1987)	Persistência em modelo de ensino superior com base <b>profissional</b> (Napoleônico).
	Ristoff (2000)	<b>Financeira</b> (investimento em educação tem retornos consideráveis na economia); <b>Elitismo</b> (referência à pequena porcentagem de jovens que frequentam a universidade); e <b>Modelo</b> ( <i>diversidade de interesses de grupos sociais: jovens de classe média buscam a educação superior como forma de ascensão social; Estado pretende que a universidade auxilie no desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e as empresas desejam pessoal profissional qualificado</i> ).
	Schwartzman (2008)	<b>Ideal de democratização</b> (acesso igualitário do ensino), <b>educação funcional</b> (preparar para funções sociais), <b>Qualidade</b> (ensino efetivo) e a <b>crise da universidade científica</b> (realizar pesquisa científica em um sistema com funções voltadas para o mercado de trabalho).

Fonte: Elaborado pela autora, com base na literatura.

De acordo com Schwartzman (2008), universidades e escolas superiores na América Latina não chegaram a se constituir em um sistema meritocrático caracterizados da mesma forma que em países mais adiantados com relação ao desenvolvimento socioeconômico. No

entanto, ainda de acordo com o autor, o ponto em comum entre a experiência universitária latino-americana e a dos países desenvolvidos, é a crescente falta de correspondência entre o que é ensinado nas universidades e as realidades do mercado de trabalho.

Dentro das diferentes demandas por parte da sociedade, do mercado e do próprio Estado para com a universidade, é possível destacar a questão da produção de conhecimento e a instrumentalização para o trabalho. Essa demanda se relaciona com um conjunto de habilidades e atributos pessoais que um empregador espera de seus funcionários, para torná-lo empregável (YORKE; KNIGHT, 2006). Observa-se que no sistema das sociedades desenvolvidas a partir do sistema neoliberal, trabalhadores são responsáveis por seus resultados de emprego, podendo este ser melhorados através do desenvolvimento do capital humano do próprio trabalhador. (MCCOWAN, 2015; PEREIRA, 2009).

A busca pelos estudantes do aprimoramento de suas capacidades durante o curso superior reflete na expectativa de que seu grau de desenvolvimento aumente a sua capacidade de empregabilidade. (STEWART; KNOWLES, 2001). Embora haja essa percepção da necessidade do contínuo desenvolvimento para ter sucesso em termos de emprego, há um crescente número de diplomados atuando em vagas anteriormente ocupadas por não graduados (TOMLINSON, 2008), permitindo uma discussão sobre o ensino superior.

Os *Emerging Global Model* do século XXI, ao refletir um novo modelo para as universidades de pesquisa, procuram relacionar ciência e pesquisa aos objetivos nacionais de modernização (ALTBACH, 2013). Para Pereira (2009), as análises da crise no ensino superior, tomam como parâmetro o modelo germânico Humboldtiano de universidade moderna, no entanto, o modelo Napoleônico com interesses práticos, foi o qual obteve destaque na instituição do ensino superior brasileiro (PROTA, 1987; SCHWARTZMAN; KLEIN, 1994). As principais características destes modelos de ensino serão tratadas a seguir.

### **2.1.1 O ensino superior em transformação e seus modelos de ensino**

A origem da universidade ocidental iniciou na Europa medieval (século XII), com a missão de ensino e sob a influência da igreja católica, nas precursoras Universidades de Paris e Bolonha. No continente Americano a universidade aparece primeiro na América do Norte (século XVI), contudo no Brasil ela se oficializa tardiamente a partir da década de 1920. (TRINDADE, 2000). Considerando as transformações que a universidade tem passado até o seu estado atual, empreendedor e globalizado (LEYDESDORFF; ETZKOWITZ, 1996), faz-se pertinente uma breve análise dos principais modelos que a estruturaram em sua essência.

No contexto da universidade moderna encontram-se os modelos tradicionais: Humboldtiano, Napoleônico, Anglo-Saxão e o Anglo-Americano (SAM; SIJDE, 2014). Para Drèze e Debelle (1983), estes modelos podem ser classificados de acordo com as suas concepções de universidade da modernidade: do Espírito ou Liberal e Funcional ou do Poder.

As diferentes ‘espécies’ de universidades coexistem, havendo tensão entre os *ethos* (ou natureza) da pesquisa desinteressada em relação ao *ethos* utilitarista (MARTIN; ETZKOWITZ, 2000). O Quadro 2 sintetiza e esquematiza tais conceitos.

**Quadro 2 - Ensino superior, características básicas e o impacto no ensino superior**

<b>Principais concepções de universidade moderna</b>	<b>Modelo de Ensino Superior/ <i>Ethos</i></b>	<b>Características Básicas</b>	<b>Impacto no ensino</b>
Universidade do Espírito ou Liberal	Modelo Humboldtiano/ <i>ethos</i> da pesquisa	-Aprendizagem baseada na pesquisa; -Liberdade acadêmica de pesquisa e aprendizagem; -Governança centralizada.	Pesquisa se tornando uma área central de estudo no ensino superior moderno.
	Modelo Anglo-Saxão/ <i>ethos</i> utilitarista	-Desenvolvimento da Personalidade através da educação liberal; -Profissionalismo; -Autonomia institucional.	Habilidades interpessoais sendo enfatizadas, para capacitar os alunos a agir de forma flexível e inteligente em ambiente de mudança e desafio.
	Modelo Anglo-Americano/ <i>ethos</i> utilitarista	-Todas as características básicas dos modelos europeus integrados; -Descentralização de governança; -Massificação do ensino.	-Pesquisa, formação técnica e profissionalismo incorporados; -Modelo de empreendedorismo das instituições de ensino superior tornando-se crítico para o competitivo mercado acadêmico.
Universidade Funcional ou do Poder	Modelo Napoleônico/ <i>ethos</i> utilitarista	-Formação profissional de alto nível; -Educação profissional; -Sistema centralizado de governança.	A formação profissional e técnica tornam-se crucial para preparar os estudantes para os mercados de trabalho em rápida mudança.

Fonte: Adaptado de Sam e Sijde (SAM; SIJDE, 2014), com base também em Drèze e Debelle (1983).

De acordo com Pereira (2009), os modelos seminais da universidade moderna, tiveram seus princípios iniciados em *Kant*, em sua obra “O Conflito das Faculdades” (1798) e na Revolução Francesa (1788), sendo que têm permanecido influentes na atualidade (SAM; SIJDE, 2014). Devido à influência que inferem sob o ensino superior brasileiro, a seguir, a principais características dos modelos de ensino Alemão e Francês, serão abordadas.

### 2.1.1.1 Os modelos de ensino superior Humboldtiano e Napoleônico: o caso brasileiro

O modelo de ensino superior Humboldtiano teve origem na Alemanha com a universidade de Berlim em 1810 por Wilhelm von Humboldt, ligando a instituição universitária à um projeto nacional pela primeira vez (PROTA, 1987). De acordo com Ash (2006), a ciência pura tinha relevância sobre ensino profissional neste modelo de ensino. Trata-se de uma atitude mental, uma habilidade e uma capacidade de pensar ao invés de conhecimento especializado, sendo o espírito especulativo da ciência o princípio do Estado, desprezando o nacionalismo. (ASH, 2006; ELTON, 2008).

É no ensino baseado na pesquisa que o *ethos* acadêmico é desenvolvido. O cultivo da personalidade e orientação acadêmica da prática reflexiva ao encontro da auto cultivoção (SORKIN, 1983), define o conceito de *Bildung* e de acordo com Hammershoj (2018), tende a se tornar central para a empregabilidade, devido ao impacto das evoluções tecnológicas. Do ponto de vista conceitual, este modelo está preocupado em desenvolver o senso crítico a partir de um conhecimento geral e profundo, fundamentado na pesquisa. A partir de toda a semântica e prática que envolve o conceito de *Bildung*, o ensino possibilita o desenvolvimento de um pensar crítico e autônomo.

O modelo de ensino superior Napoleônico por sua vez, embora de grande repercussão entre países europeus e latino-americanos se distancia do referencial científico conforme proposto por Humboldt, devido ao seu caráter utilitarista (PROTA, 1987). Esta concepção funcionalista do modelo universitário desenvolvido na França vê a instituição de ensino como instrumental de formação profissional e de formação política (PEREIRA, 2009).

A Universidade Imperial Francesa, primícias deste modelo, foi criada em 1808, tendo por base a “*napoleonização* das consciências” (PROTA, 1987, p. 17), em que o imperador não se interessava pela instrução pública, a não ser como fonte de poder. O objetivo da educação era de formar pessoas para servir ao Estado, na administração e no exército (PROTA, 1987). A pesquisa ocupa pouco espaço neste modelo de ensino superior (SCHWARTZMAN, 2001), havendo isolamento entre as faculdades (PROTA, 1987), às quais são responsáveis por fornecer diploma (SCHWARTZMAN; KLEIN, 1994).

Com relação ao Brasil, os principais aspectos da instituição universitária em sua essência cultural de origem, foram influenciados primeiramente pelo modelo de ensino Francês, seguindo a orientação dos governantes da época. Com seu caráter rígido de treino da mente e profissional, este modelo contribuía para a formação de uma sociedade utilitarista, se afastando da formação cultural pura, do modelo Alemão (TEIXEIRA, 1989).

Na década de 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), através da agregação das escolas profissionais pré-existent, funcionando sem articulação entre si. A Universidade de São Paulo constituída em 1934 foi criada da mesma forma que a UFRJ, contudo, tinha de inovador a Faculdade de Filosofia, à qual influenciou as demais faculdades sendo um marco na história do sistema brasileiro de ensino superior (OLIVEN, 2002), por ser a primeira instituição de ensino influenciada pelas características do modelo Alemão.

Na década de 1980 com o movimento neoliberal, a educação tornou-se base para o desenvolvimento capitalista contemporâneo (MENEGHEL, 2001). Observa-se que os modelos de ensino Alemão e Francês, mesmo influentes, cedem espaço para características empreendedoras do modelo Anglo-americano também (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Essa posição operacional da universidade de acordo com Chauí (2000), transforma uma instituição social como a universidade, em organização. Conforme apontado por Sguissardi (2004), as mudanças pelas quais a universidade brasileira passou, evidenciam a falta de um modelo típico do país, sendo que a cada época de sua história se apresentou com traços de algum modo idealizado nos países centrais. Atualmente ocorrendo uma superposição de modelos universitários, com destaque para os modelos Napoleônico e Humboldtiano. (SGUISSARDI, 2004). Suportados nos relatos da literatura, na sequência é apresentado o método de sintetização dos modelos de ensino em análise nesta pesquisa.

### **3 Método de construção dos fatos estilizados dos modelos de ensino superior alemão e francês**

A fim de caracterizar as estruturas dos modelos instituidores de ensino superior Humboldtiano e Napoleônico, fatos estilizados foram construídos. Os fatos estilizados, de acordo com Hirschman (2016), são descrições pouco teorizadas, não se tratando de explicações completas ou teorias, nem de simples relatos de um conjunto de fatos específicos.

São padrões interessantes de dados empíricos (generalizações empíricas, acumulações de evidências) que enfocam os dados mais relevantes dos fenômenos observáveis, abstraindo-se os detalhes (estilização) (HOUY; FETTKE; LOOS, 2015).

O levantamento dos fatos estilizados deste estudo ocorre seguindo o processo apresentado na Figura 1. De acordo com Bächle *et al.* (2018), após a definição do problema (etapa I-Figura 1), se inicia o processo de pesquisa das fontes relevantes (etapa II-Figura 1) por meio do uso sistemático de banco de dados.



**Figura 1 - Modelo de procedimento para desenvolvimento de fatos estilizados**



Fonte: Elaboração própria com base em Houy, Fetike, Loos (2015).

A revisão sistemática, de acordo com Cooper (1998) possui sete etapas, algumas se assemelhando com o procedimento de desenvolvimento de fatos estilizados: planejar e formular o problema; pesquisar a literatura; coleta de dados; avaliação de qualidade; análise e síntese de dados; interpretação; e apresentação dos resultados. Dentre as etapas que envolvem uma análise sistemática completa, será usada a etapa que remete a pesquisar a literatura de forma criteriosa, seguindo os passos apontados por Thomé *et al.* (2012), descrita a seguir.

No presente estudo, a revisão crítica que faz parte de uma revisão sistemática da literatura, foi elaborada com base em estudos qualitativos, considerando a variada gama de definições para os modelos de ensino superior em análise. O processo de seleção dos estudos seguiu as cinco etapas abordadas por Thomé *et al.* (2012): (i) seleção de banco de dados, (ii) identificação de palavras-chave para pesquisa, (iii) critérios para exclusão de estudos, (iv) revisão manual de resumos selecionados e (v) revisão de texto completo de trabalhos selecionados.

A amostra inicial de estudos em cada base de dados deu-se com a formulação das palavras-chave e expressões prévias à pesquisa. Estas expressões foram localizadas por meio de uma leitura inicial da literatura, obtida sobre o tema em discussão e por testes com a ferramenta disponibilizada pelo portal *EBSCO Host*. Foram selecionadas, através da leitura dos resumos/ *abstracts* e das partes específicas que trataram dos modelos em análise, somente os resultados que correspondiam às publicações em revistas, anais de eventos e dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Neste sentido, os critérios de exclusão adotados foram: trabalhos de conclusão de graduação ou especialização, resultados duplicados, trabalhos com foco distinto do ensino superior, trabalhos com pouca ou nenhuma profundidade na caracterização do modelo (com menos de três referências no corpo do texto referente à no mínimo uma das palavras pesquisadas), trabalhos não disponíveis e trabalhos que não apresentavam versão completa. Chegando-se assim ao número final de estudos selecionados para análise. A síntese deste processo se encontra descrita na Tabela 1, a qual também indica os critérios limitadores.

**Tabela 1 - Critérios para Revisão Crítica da Literatura**

Modelos de Ensino Superior		Modelo Humboldtiano				Modelo Napoleônico							
<b>Palavras-Chave***</b> Nº de Artigos encontrados = A* Nº de Artigos selecionados = B**		"Modelo Humboldtiano"****		"Humboldtian Model"		"Humboldtian Model Of Higher Education"		"Modelo Napoleônico"****		"Napoleonic Model"		"Napoleonic Model Of Higher Education"	
		A <sup>a</sup>	B <sup>a</sup>	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
<b>Bases de Dados e critérios gerais limitadores de pesquisa</b>	<b>EBSCOhost</b>  Pesquisa Avançada: -localizar todos os meus termos de pesquisa e palavras relacionadas; -artigos em periódicos, idioma inglês; -texto completo e em PDF com referências disponíveis e acadêmicas; -período: 2014-2018 (5anos).	1	0	50	21	47	20	1	0	2	1	1	0
	<b>Google Acadêmico</b>  Pesquisa Avançada: -com a frase exata; -em qualquer lugar do artigo; -período: 2014-2018 (5 anos); -não selecionado <i>patentes e citações</i> ; -em qualquer idioma -classificar por data e "Modelo Humboldtiano" por "relevância" -opção: "tudo"	256	38	120	35	62	20	460	76	425	3	9	2
	<b>Science Direct</b>  Pesquisa Avançada: -período: 2014-2018 (5 anos); -tipo de artigos: artigos revisados, artigos de pesquisa, enciclopédia, revisão de livros, artigos de informação.	3	1	52	22	32	9	2	0	247	3	97	4
<b>Total I: total encontrado a ser triado</b>			39		78		49		76		7		6
<b>Total II: sem repetições entre as bases e com profundidade (analisado)</b>		72				66							

Fonte: Elaborado pela autora com base na literatura e no procedimento de Thomé *et al.* (2012).

**Período de coleta: setembro/outubro, 2019.**

<sup>a</sup>A=Encontrados; B=Selecionados.

\*O número de artigos encontrados inicialmente, foi através das palavras-chave apresentadas, sendo estas restringidas na busca conforme descrito em cada base de dados.

\*\*O número de artigos finais, selecionados para integrar a análise do presente trabalho, é realizada a partir dos critérios de exclusão conforme descritas no presente trabalho.

\*\*\* Durante a coleta de "artigos selecionados", a fim de aumentar a robustez do material a ser analisado, foram consideradas as palavras juntas bem como separadas, mas na mesma frase.

\*\*\*\*Pesquisado em português.

Após completar esta etapa, o passo seguinte foi extrair afirmações principais (etapa III-Figura 1) dos artigos e outros materiais selecionados como resultado da etapa anterior. Buscava-se afirmações sobre o campo de interesse investigado que fossem originais, sem modificações as quais são agregadas e interpretadas, de acordo com a indicação de Bächle *et al.* (2018). Assim, as afirmações sobre o fenômeno investigado foram compiladas de forma a terem valor informativo e validade, conforme sugerido por Houy, Fettke e Loos (2015).

A quarta etapa do procedimento se remete à agregação e abstração (etapa IV-Figura 1) das evidências coletadas, agrupando declarações similares agrupadas. (BÄCHLE *et al.*, 2018). Uma declaração generalizada é desenvolvida resumindo o conteúdo que as citações subjacentes têm em comum e abstraindo de detalhes irrelevantes (HOUY; FETTKE; LOOS, 2015). A última etapa se remete a derivação dos fatos estilizados (etapa V-Figura 1). Estes são desenvolvidos por mais abstrações das declarações generalizadas, de forma a atingir o nível de abstração adequada ao objetivo da pesquisa (HOUY; FETTKE; LOOS, 2015). A síntese dos fatos estilizados encontrados é discutida a seguir.

#### **4 Fatos estilizados dos modelos de ensino alemão e francês**

Para a formulação dos fatos estilizados, partiu-se da segmentação das (os) ações/agentes/impactos do ensino superior, denominando-se de “núcleos de ação”, sendo tópicos distintos para cada modelo de ensino (Quadros 3 e 4). Com base nos estudos oriundos da revisão crítica (BÄCHLE *et al.*, 2018), foi possível realizar o agrupamento conforme as sentenças originais apresentavam similaridades, de forma a terem valor informativo e validade, segundo a sugestão de Houy, Fettke e Loos (2015).

Quadro 3 - Fatos Estilizados - Modelo Humboldtiano ou Alemão

Ít e m	Núcleos de ação	Principais abstrações das declarações generalizadas	Fatos Estilizados
I	União entre Ensino e Pesquisa	<p>-finalidade de criar os pensadores mais inovadores e criativos, através da consideração das leis da ciência em seus processos de pensamento;</p> <p>-espaço para criar conhecimento e não apenas disseminar educação;</p> <p>-pesquisa se dá de forma desinteressada;</p> <p>-a universidade tem o papel de incentivar a busca pela verdade através da pesquisa que deve coexistir com o ensino.</p> <p><b>Autores:</b> 36 estudos</p> <p>(ABRAMO; AKSNES; D'ANGELO, 2020); (BJÖRCK, 2016); (BRUBAKER, 2015); (BURNES; WEND; BY, 2014); (CALADO, 2016); (CHANTLER, 2016); (CHARALAMPIDOU, 2018); (COELHO, 2017); (CURAJ <i>et al.</i>, 2015); (DARAIO; BONACCORSI; SIMAR, 2015); (DEŽELAN; LAKER; PAVLIN, 2016); (DRORI; DELMESTRI; OBERG, 2016); (FERREIRA UYS, 2018); (FREITAS E QUEIROZ, 2014); (GINN, 2018); (GRISA, 2015); (JOOSTEN, 2018); (LEIŠYTĖ, 2016); (MARIANO, 2016); (MYRTVEIT, 2018); (OLIVEIRA, 2015a); (ÖSTLING, 2018); (PABIAN, 2016); (PEREIRA, 2014); (PORTES; ALVES, 2017); (RESTREPO, 2014); (RODRIGO DA SILVA, 2015); (ROMERO PALMA, 2018); (ROSAS, 2014); (SELTEN, 2018); (SOUZA ELIAS, 2018); (THOMÁ, 2015); (VÄLIMAA; NOKKALA, 2014); (WOCIECHOSKI, 2016); (WALSCHE, 2018); (WHITTON, 2018).</p>	<p>-universidade é conector entre ensino e pesquisa;</p> <p>-pesquisa é o alicerce para criar pensadores inovadores e criativos;</p> <p>-conhecimento é criado a partir da pesquisa desinteressada.</p>
II	A liberdade da Universidade e o Estado	<p>-não há interferência do Estado;</p> <p>-Estado tem autoridade legislativa e financeira, mas sem ação sobre a autonomia da instituição no ensino e na pesquisa;</p> <p>-liberdade para professores ensinar e permite alunos a cultivar livremente suas disposições naturais.</p> <p><b>Autores:</b> 19 estudos</p> <p>(BJÖRCK, 2016); (CALADO, 2016); (COELHO, 2017); (DOBBINS; KHACHATRYAN, 2015); (FERREIRA UYS, 2018); (GRISA, 2015); (MARINHO; MARINHO, 2018); (MYRTVEIT, 2018); (NEVES FILHO, 2016); (RAMOS; FERREIRA, 2016); (ROMERO PALMA, 2018); (ROSAS, 2014); (SAM; SIJDE, 2014); (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016); (SOUZA MATOS, 2015); (THANOSAWAN, 2018); (TOMA, 2016); (WALSCHE, 2018); (XAVIER, 2014).</p>	<p>-liberdade da universidade, em relação ao Estado, para pesquisa e ensino;</p> <p>-alunos livres para desenvolver suas disposições naturais e professores livres para ensinar.</p>
II I	<i>Bildung</i> : cultura da identidade individual	<p>-<i>Bildung</i>, que trata do processo de cultivação da identidade do indivíduo se desenvolvendo como um todo, através da formação pelo desenvolvimento da ciência;</p> <p>-processo de enriquecimento individual através da pesquisa, sobre o mundo;</p> <p>-<i>Bildung</i> é mais importante em relação ao ensino mecânico, permitindo ao sujeito fazer seu próprio julgamento dentro da sociedade;</p> <p>-a formação concebida com base no conceito de <i>Bildung</i>, afasta de qualquer instrumentalismo ou espírito vocacional.</p>	<p>-ênfase na cultivação da identidade do indivíduo (<i>Bildung</i>) através do desenvolvimento da ciência pura em detrimento do ensino instrumental;</p> <p>-conexão entre a produção e disseminação do conhecimento permite o desenvolvimento do julgamento crítico do sujeito, dentro da sociedade civil.</p>

		<p><b>Autores:</b> 11 estudos</p> <p>(BASI; SLOANE, 2018); (BRANDIST, 2017); (BRUNNER, 2014); (FERREIRA UYS, 2018); (GINN, 2018); (MARIN, 2017); (ODENDAHL, 2017); (ÖSTLING, 2018); (TRABANT, 2015); (WAAIJER, 2015); (WHITTON, 2018).</p>	(Continuação)
I V	Desenvolvimento do Ensino	<p>-o ensino está baseado na pesquisa do professor, que é requisitado para conduzi-la para a proposta de ensinar;</p> <p>-ensino guiado pela ideia de infundir nos estudantes o espírito da ciência e valores éticos;</p> <p>- educação que permite aos estudantes participar da sociedade como cidadãos autônomos;</p> <p>-o ensino não deve inviabilizar a pesquisa;</p> <p>-pesquisa enquadrada no princípio de <i>Bildung</i> e não em treinamento para desenvolver habilidades específicas.</p> <p><b>Autores:</b> 09 estudos</p> <p>(ALBULESCU; ALBULESCU, 2014); (ANDRADE, 2015); (BILGE <i>et al.</i>, 2016); (BRUNNER, 2014); (MCELVENNY, 2016);(MORAIS, 2018); (NORDAL, 2016); (PABIAN, 2016); (WAAIJER, 2015).</p>	<p>-professores e alunos requisitados para desenvolver conhecimento através da pesquisa;</p> <p>-pesquisa desenvolve o caráter do indivíduo ao invés de treinamento para desenvolver habilidades específicas e individuais para o trabalho;</p> <p>-alunos são estimulados a serem independentes e responsáveis por suas trajetórias e pesquisas.</p>
V	Estudantes	<p>-estudantes são livres de qualquer forma de controle sobre seus estudos, podendo escolher seus cursos de acordo com seus interesses pessoais;</p> <p>-alunos auxiliam a desenvolver o conhecimento científico:</p> <p>-a formação dos estudantes na universidade se dá dentro das atividades de investigação, aliando comprometimento, esforço individual e tutela de seus docentes, de forma a elevá-los “à Ciência”, ocorrendo sempre através de seu envolvimento com a pesquisa e com a Filosofia.</p> <p><b>Autores:</b> 13 estudos</p> <p>(BURNES; WEND; BY, 2014); (CURAJ <i>et al.</i>, 2015); (GINN, 2018); (KOMP, 2018); (MACVIE, 2017); (NORDAL, 2016); (ODENDAHL, 2017); (PABIAN, 2016); (PETTERSSON, 2018); (SATAØEN, 2018); (WAAIJER, 2015); (WAIZBORT, 2015); (ZMAS, 2015).</p>	<p>-estudantes escolhem seus cursos de acordo com seus interesses pessoais;</p> <p>-o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos é requisitado aos alunos através da investigação e comprometimento pessoal.</p>
V I	Ciência e Profissionalismo	<p>-o domínio da Ciência pura é considerada muito mais importante do que o especializado treino profissional;</p> <p>-estudantes treinam nas metodologias e ferramentas aprendidas para estender seu conhecimento metodológico ao conhecimento prático, o que resulta em habilidades;</p> <p>-considera que habilidades vocacionais são facilmente adquiridas mais tarde no percurso da vida profissional, uma vez que a cultura da mente e caráter foram adquiridos, de forma que a sociedade como um todo é beneficiada.</p> <p><b>Autores:</b> 09 estudos</p> <p>(COSTA DOS SANTOS, 2018); (CURAJ <i>et al.</i>, 2015); (FERREIRA UYS, 2018); (GOMES DOS SANTOS, 2017); (ODENDAHL, 2017); (PABIAN, 2016); (RANIERI; PEZZATI; RAFFAGHELLI, 2017); (SAM; SIJDE, 2014); (WOCIECHOSKI, 2016).</p>	<p>-ensino não direcionado para desenvolver tarefas de trabalho específicas;</p> <p>-o treino com as metodologias e ferramentas aprendidas permite o aluno transferir seu conhecimento para a prática;</p> <p>-as habilidades profissionais são adquiridas no percurso da vida profissional, uma vez que a cultura da mente e caráter tem sido primeiramente adquiridos.</p>
V II	Expansão ao redor do	<p>-ensino que pressupõe a descolonização, chegando no Brasil em 1930;</p> <p>-nos Estados Unidos se desenvolveu como a tríade ensino, pesquisa e extensão.</p>	-modelo de ensino que auxiliou no processo de descolonização do Brasil.

	<p>mundos</p>	<p>Autores: 06 estudos (CALADO, 2016); (POOLE, 2015); (RESTREPO, 2014); (RODRIGO DA SILVA, 2015); (SAM; SIJDE, 2014); (WALSCHE, 2018).</p>	
<p>V II I</p>	<p>Estrutura</p>	<p>-concepção de universidade livre, que possuía sua própria forma e suas regras dedicado à formação da Personalidade e a fomentar e reproduzir conhecimento; -docentes em tempo integral com qualificação para pesquisar, associação entre ensino, pesquisa e extensão, estrutura acadêmica voltada para a formação de profissionais e pesquisadores na maioria das áreas do conhecimento, são critérios para se estabelecer o modelo; -a faculdade de filosofia, ou as Ciências Humanas, é o centro articulador que é capaz de influenciar os demais campos do saber.</p> <p><b>Autores:</b> 05 estudos (NORDAL, 2016); (PORTES; ALVES, 2015); (PURVIS, 2015); (WALSCHE, 2018); (XAVIER, 2014).</p>	<p>-concepção de universidade livre, que possuía própria forma e regras de formação da personalidade do indivíduo;  -docentes em tempo integral com qualificação para pesquisar, associação entre ensino, pesquisa e extensão;  -faculdade de filosofia é considerada o centro articulador que é capaz de influenciar os demais campos do saber.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na literatura e nos procedimentos indicados por Houy, Fetike e Loos (2015) e Thomé *et al.* (2012).

Em síntese, e a partir dos relatos dos autores citados, observa-se que o modelo de ensino superior Humboldtiano, tem bem estabelecido a presença do desenvolvimento da pesquisa como base, para que haja a formação crítico-reflexiva dos alunos através da ciência (com base no conceito-chave de Bildung).

Neste modelo de ensino, os alunos treinam com metodologias e ferramentas a fim de estender o seu conhecimento metodológico em conhecimento prático. Desta forma, as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho podem ser adquiridas quando necessárias, a partir da formação crítico-reflexiva desenvolvida.

Assim como o modelo Alemão, a partir do material coletado de acordo com a Tabela 1, caracterizou-se também o modelo Francês, formulando-se os núcleos de ação (Quadro 4).

**Quadro 4 - Fatos Estilizados - Modelo Napoleônico ou Francês**

item	Núcleos de ação	Principais abstrações das declarações generalizadas	Fatos Estilizados
I	Origens e atualidade no Brasil	<p>-surgiu após o contexto revolucionário Francês de 1789;</p> <p>-expandiu-se pela América Latina e influenciou o modelo brasileiro, desde o século XIX, a partir da criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro;</p> <p>-influencia as universidades brasileiras tanto em relação à oferta de cursos e programas, quanto ao não incentivo ao desenvolvimento de processos divergentes de pensamento.</p> <p>Autores: 17 estudos</p> <p>(ADRIANO, 2014); (ALVES, 2018); (ANDRADE, 2015); (CARMO SILVA, 2016); (DIAS, 2016); (FERREIRA DA SILVA, 2016); (FERREIRA DA SILVA; FERREIRA; BORGES, 2015); (MAGALHÃES, 2018); (MARIANO, 2016); (PEGINO, 2014); (PEREIRA; CASTRO, 2016); (PORTES; ALVES, 2015); (RAMOS; FERREIRA, 2016); (SAKASHITA, 2016); (SANTOS, 2015); (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016); (VENDRÚSCOLO; MORÉ, 2018).</p>	<p>-destinado para a elite da sociedade, com o objetivo de formar quadros capacitados para as funções do Estado.</p>
II	Diploma e papel da Universidade	<p>-universidade com função de servir o Estado através do fornecimento de uma educação padronizada e uniforme, a hierarquização da estrutura administrativa, a valorização do ensino profissionalizante e formação da elite política;</p> <p>-certificados providos a partir do pressuposto de que os graduados estão igualmente qualificados. Diplomas acreditados pelo Estado.</p> <p>Autores: 16 estudos</p> <p>(ALBINO, 2014); (ALVES, 2014); (ALVES, 2018); (AMANCIO; ALVES, 2018); (BRUNNER, 2014); (CAMPOS; BORGES; ARAÚJO, 2014); (FORNECK, 2016); (FREITAS DA SILVA, 2015); (MAGALHÃES, 2018); (MORAIS, 2018); (RODRIGO DA SILVA, 2015); (SAM, 2016); (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016); (SOUZA, 2016); (VAZ, 2018); (VENDRÚSCOLO; MORÉ, 2018).</p>	<p>-função de servir às necessidades do Estado, fornecendo ensino profissional padronizado e uniforme para a elite;</p> <p>-não incentivo ao desenvolvimento de processos divergentes de pensamento.</p>

III	Ideologia, organização e funcionalidade	<p>-supervalorização das ciências exatas, desvalorização das ciências humanas, departamentalização dos cursos, currículos seriados e programas fechados e ideologia com base no nacionalismo;</p> <p>-organizada em escolas profissionais especializadas, as Grandes Escolas, inspiradas em doutrinas utilitárias, com objetivo de capacitar os alunos para o exercício de uma profissão específica;</p> <p>-presença majoritária de professores em regime de remuneração de meio período ou por hora e sem qualificação em estudos de pós-graduação que os qualifique para pesquisa.</p> <p>Autores: 11 estudos</p> <p>(BRUNNER, 2014); (CODINA; LÓPEZ; PALÉ, 2014); (FERREIRA, 2015); (FERREIRA DA SILVA; FERREIRA; BORGES, 2015); (GUIMARÃES FERREIRA, 2015); (MOREIRA, 2017); (RAMOS; FERREIRA, 2016); (RODRIGO DA SILVA, 2015); (SAM; SIJDE, 2014); (SOARES, 2017); (SOUZA, 2016).</p>	<p>-universidades com centralidade Estatal, supervalorização das ciências exatas em detrimento das ciências humanas, departamentalização dos cursos, currículos seriados sem obrigatoriedade de associar ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>-organizada em escolas profissionais especializadas, para formação específica.</p>
IV	Relação com o Estado	<p>-ensino superior usado como instrumento pelo Estado através da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à formação da classe trabalhadora, bem como para disseminar as doutrinas vigentes.</p> <p>Autores: 23 estudos</p> <p>(ALEXANDRE, 2015); (ALISSON DA SILVA, 2014); (ANDRADE, 2015); (BINDI DE OLIVEIRA, 2018); (BRUNNER, 2014); (CAMPOS, 2017); (CAMPOS; BORGES; ARAÚJO, 2014); (DOH; SAMFOGA DOH, 2016); (FERREIRA, 2015); (GIMENEZ, 2017); (GOMIDE, 2014); (GUIMARÃES FERREIRA, 2015); (NASCIMENTO DA SILVA, 2016); (PEGINO, 2014); (RAMOS; FERREIRA, 2016); (RIBEIRO, 2016); (RODRIGO DA SILVA, 2015); (RODRIGUES DA SILVA, 2016); (SAM, 2016); (SAM; SIJDE, 2014); (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016); (VAZ, 2018); (VENDRÚSCOLO; MORÉ, 2018).</p>	<p>-ensino superior usado pelo Estado para realizar a disseminação das doutrinas vigentes e formar uma identidade nacional separando as classes trabalhadoras e elites.</p>
V	Relação com a sociedade	<p>-característica principal é a racionalidade técnico-científica, tendo a exaltação da razão como única dimensão capaz de atribuir sentido e significado à realidade;</p> <p>-objetivo de formar uma nova elite dirigente e intelectual, sem característica de foco na construção do conhecimento por ele mesmo;</p> <p>-diplomas universitários como característica de ascensão social;</p> <p>-por ser um modelo que visa formação profissional de forma que o Estado tem controle, o conhecimento das potencialidades da diversidade cultural, da aceitação do sujeito diferente não é abordado.</p>	<p>-significância da realidade a partir da razão e da racionalidade técnico-científica;</p> <p>-sem foco de desenvolver o conhecimento, mas sim de formar profissionais de uma nova elite dirigente e intelectual;</p> <p>-diplomas universitários como característica de ascensão social.</p>



		<p>Autores: 10 estudos</p> <p>(BINDI DE OLIVEIRA, 2018); (CARMO SILVA, 2016); (CODINA; LÓPEZ; PALÉ, 2014); (CORRÊA, 2018); (DIAS, 2016); (MOREIRA, 2015); (NEZ, 2014);(SAM, 2016);(SOUZA, 2016); (VAZ, 2018).</p>	
VI	Pesquisa	<p>-pesquisa é atividade não premeditada;</p> <p>-a educação não estimulava a crítica, servindo mais como doutrinação, mantendo os interesses do governo e das elites;</p> <p>-a autonomia no trabalho científico é mais restrita, pois o Estado tem ingerência na vida orgânica das instituições;</p> <p>-sem obrigação de pesquisar ou associar educação, pesquisa e extensão.</p> <p>Autores: 19 estudos</p> <p>(ALVES, 2014); (BARBOSA, 2018); (BINDI DE OLIVEIRA, 2018); (CANTANO, 2017); (CARMO SILVA, 2016); (CODINA; LÓPEZ; PALÉ, 2014); (CORRÊA, 2018); (FERREIRA, 2015); (FREITAS E QUEIROZ, 2014); (GIMENEZ, 2017); (GRISA, 2015); (HALICKI, 2014);(IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015); (JEZINE, 2016); (MEINHARDT, 2018).(MOREIRA, 2015); (NASCIMENTO DA SILVA, 2016); (RAMOS; FERREIRA, 2016);(SAM; SIJDE, 2014).</p>	<p>-a educação não estimulava o desenvolvimento do sujeito crítico;</p> <p>-teoria e práticas distanciadas com ênfase no ensino prático em detrimento da pesquisa, neste modelo de aglomerados de faculdades.</p>
VII	Ensino Profissional	<p>-treinos profissional e técnico são centrais para estudantes lidarem com as mudanças no mercado de trabalho;</p> <p>-ênfase para habilidades profissionais;</p> <p>-docente é detentor e transmissor do saber produzido para a formação profissional;</p> <p>-separação entre teoria e prática;</p> <p>-considera-se que a verdade é objetiva, reside nos fatos e dispensa a interpretação pessoal.</p> <p>Autores: 18 estudos</p> <p>(ADRIANO, 2014); (ANDRADE, 2015); (BARBOSA, 2018); (DOH; SAMFOGA DOH, 2016); (FREITAS DA SILVA, 2015); (GIMENEZ, 2017);(HALICKI, 2014);(MARIANO, 2016); (MCCOWAN; SCHENDEL, 2015); (MEINHARDT, 2018); (NASCIMENTO DA SILVA, 2016);(PEGINO, 2014); (PEREIRA, 2014);(PORTES; ALVES, 2015);(SAKASHITA, 2016);(SALTO, 2015); (SAM; SIJDE, 2014); (VALE; ANDRADE; CÂNDIDO, 2018).</p>	<p>-ênfase no caráter profissional e conhecimento técnico a fim de preparar estudantes para suas carreiras profissionais;</p> <p>-escolas isoladas de cunho profissionalizante e com grande centralização estatal.</p>

VIII	Alunos e professores	-se admite que quem sabe fazer, sabe ensinar; -sem valorização da formação pedagógica dos professores; -os cursos são estruturados em disciplinas, sob a responsabilidade de um docente (seu titular e dono), que individual e independentemente das demais disciplinas, organiza e desenvolve seu plano de ensino; - ensino eminentemente profissionalizante, centrado no professor repassador, na aceitação passiva das atividades propostas, na memorização do conteúdo e pela avaliação.	-professores, responsáveis pela organização do currículo, transmitem o conhecimento e o aluno, de caráter passivo, memoriza;
		Autores: 11 estudos  (ALBINO, 2014); (ALVES, 2014); (ANDRADE, 2015); (CANTANO, 2017); (FERNÁNDEZ; MEDIALDEA, 2014); (MOREIRA, 2015); (OLIVEIRA, 2015b); (PINHEIRO; PINHEIRO; BARREIRA, 2015); (PORTES; ALVES, 2015); (SAKASHITA, 2016);(SOARES, 2017).	-se admite que quem sabe fazer, sabe ensinar.

Fonte: Elaborado pela autora com base na literatura e nos procedimentos indicados por Houy, Fetike e Loos. (2015) e Thomé *et al.* (2012).

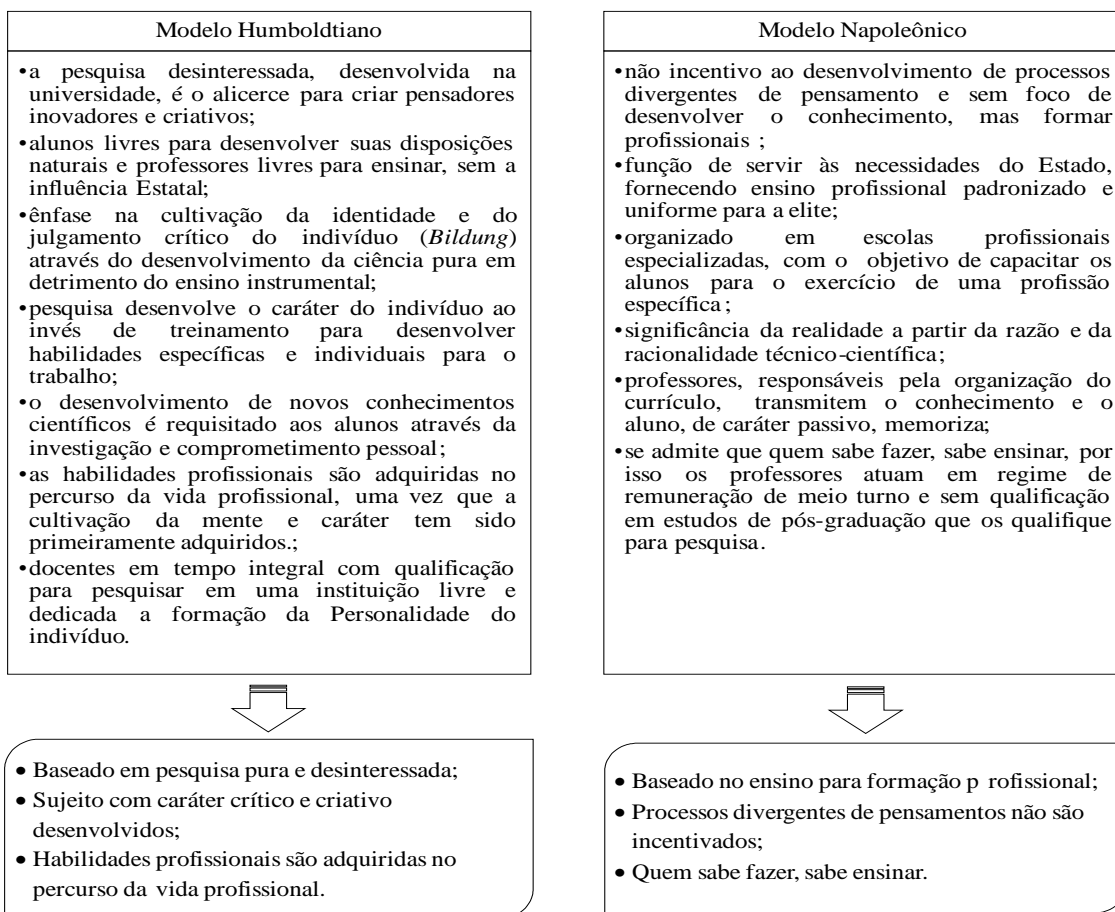
Em síntese, e a partir dos relatos dos autores citados, pode se considerar o modelo Napoleônico como um modelo de ensino superior essencialmente utilitarista, com foco em formar profissionais capacitados para atuar nas necessidades requeridas, pelo próprio Estado centralizador. As orientações de como as IES devem atuar e ensinar não estimula o desenvolvimento de um pensamento autônomo.

Observa-se o destaque direcionado para a área das ciências exatas em contraposição às ciências humanas e de base, com relevância da atividade prática no ensino. O ensino superior é relevante para o desenvolvimento das habilidades requeridas no mercado profissional, contudo observa-se que a pedagogia e o preparo acadêmico dos professores não tem tanta relevância neste modelo de ensino.

Com base nas sínteses anteriores construídas a partir da literatura, seguem os conceitos-chave para Fatos Estilizados dos modelos de ensino Alemão e Francês (Figura 2). Seguindo as orientações apontadas por Houy, Fetike e Loos (2015), o fluxo apresentado na

Figura 2 a seguir, se remete ao resultado da “etapa V-Figura 1” do processo de sintetização das informações coletadas na literatura.

**Figura 2 – Conceitos-Chave dos Fatos Estilizados**



Fonte: Elaboração própria com base na literatura e nos procedimentos da elaboração de Fatos Estilizados. (HOUY; FETTKE; LOOS, 2015; THOMÉ *et al.*, 2012)

Estas abstrações das declarações generalizadas dos modelos de ensino superior em estudo chegam por fim ao nível de três tópicos considerados sintetizadores das principais informações, tanto para o modelo Alemão quanto para o modelo Francês, sendo assim conceitos-chave. Assim sendo, observam-se de forma objetiva, as distinções essenciais no direcionamento dado por cada um dos modelos bem como, pensar nos resultados esperados de seus egressos. No próximo capítulo, as considerações finais do presente estudo serão apresentadas.

## 5 Considerações finais

Conforme observado, o objetivo deste estudo voltou-se para que através do estabelecimento de fatos estilizados dos modelos de ensino superior Napoleônico e Humboldtiano, instituidores deste nível de ensino no Brasil, fosse evidenciado o perfil do egresso em termos de habilidades e competências para o mercado de trabalho. De forma

conclusiva, do ponto de vista de habilidades e competências para o mercado de trabalho, pode-se inferir que embora o modelo de ensino Francês possibilite um resultado prático com resultados imediatos, torna-se limitante ao atrelar ao profissional, características pontuais quanto às suas habilidades e capacidades. No entanto, o modelo Alemão possibilita um amplo crescimento em áreas diversificadas, ao possibilitar o desenvolvimento de forma integral e autônoma, independente de uma necessidade específica.

Observa-se que a junção dos dois modelos de ensino faz-se complementar na sociedade atual, contudo em um contexto de revolução tecnológica, tem-se a tendência de características interpessoais serem cada vez mais requisitadas pelos contratantes. Como indicação de estudos futuros na análise entre a empregabilidade e o ensino superior, sugere-se a criação de fatos estilizados para os modelos de ensino superior Anglo-Saxão e Anglo-Americano para que se possa ter uma base ampla de compreensão dos modelos de ensino superior cujos quais tiveram influência essencial em termos globais.

## Referências

ALTBACH, Philip G. Advancing the national and global knowledge economy: The role of research universities in developing countries. **Studies in Higher Education**, Chestnut Hill, MA 02467, USA, v. 38, n. 3, 2013.

ASH, Mitchell G. Bachelor of what, master of whom? the humboldt myth and historical transformations of higher education in German-Speaking Europe and the US. **European Journal of Education**, Oxford, UK, v. 41, n. 2, p. 23, 2006.

BÄCHLE, Michael *et al.* Assistive technology for independent living with dementia: stylized facts and research gaps. **Health Policy and Technology**, European Regional Development Fund (ERDF) and the Swiss Confederation. v. 7, n. 1, p. 98-111, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2017.12.002>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BERGLUND, Per *et al.* Linking education and research : a roadmap for higher education institutions at the Dawn of the Knowledge Society. **Preprints**, Switzerland, April, p. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20944/preprints201904.0195.v1>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BROWN, Phillip; HESKETH, Anthony; WILIAMS, Sara. Employability in a Knowledge-driven economy. **Journal of Education and Work**, Cardiff University, UK, v. 16, n. 2, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 211 - 222.

COOPER, Harris M. **Synthesizing research: a guide for literature reviews**. London, UK: International Educational and Professional Publisher, 1998.

DRÈZE, Jacques H.; DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Fortaleza: UFC, 1983.

ELTON, Lewis. Collegiality and complexity: Humboldt's relevance to British Universities Today. **Technology**, Oxford, UK, v. 62, n. 3, p. 224–236, 2008.

- HAMMERSHOJ, Lars Geer. The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education. **Futures**, Copenhagen, Denmark, p. 9, 2018.
- HIRSCHMAN, Daniel. Stylized Facts in the social sciences. **Sociological Science**, University of Michigan, USA, v. 3, p. 604-626, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15195/v3.a26>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- HOUY, Constantin; FETTKE, Peter; LOOS, Peter. The Concept of Stylized Facts as an Instrument for Cumulative IS Research. **Communications of Association for Information Systems**, Germany, v. 37, n. 10, p. 31, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03710>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- LEYDESDORFF, Loet; ETZKOWITZ, Henry. Emergence of the Triple Helix of university-industry-government relations. **Science and Public Policy**, England, v. 23, n. 5, p. 279-286, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/spp/23.5.279>. Acesso em: 8 ago. 2019.
- MARTIN, B.; ETZKOWITZ, H. The origin and evolution of the university species. **Journal for Science and Technology Studies**, New York, USA, n. 59, p. 25, 2000.
- MCCOWAN, Tristan. Should universities promote employability? **Theory and Research in Education**, UK, v. 13, n. 3, p. 18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1477878515598060>. Acesso em: 8 set. 2019.
- MENEGHEL, Stela M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.
- OLIVEN, Arabela C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria S. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 24-38.
- PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772009000100003>. Acesso em: 17 jun. 2019.
- PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.
- SAM, Chanphirun; SIJDE, Peter van der. Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. **Higher Education**, Amsterdam, The Netherlands, v. 68, n. 6, p. 891-908, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- SCHWARTZMAN, Simon; KLEIN, Lucia. Higher Education and Government in Brazil. In: GOVERNMENT and Higher Education Relationships Across Three Continents: the winds of change. 2 ed. 1994. E-book. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/vught.htm>. Acesso em: 29 maio 2019.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Higher education reform: Indonesia and Latin America**. Jakarta, Indonésia: 2001.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro, Brasil: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVARO, Maria L. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.
- SILVEIRA, Zuleide S.; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>. Acesso em: 29 maio 2019.

SINGAM, Kanaga. Review on Graduates' Unemployment in Sri Lanka and the Globe. **Global Journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education**, USA, v. 17, n. 8, p. 42–52, 2017. Disponível em: [https://globaljournals.org/GJHSS\\_Volume17/5-Review-on-Graduates-Unemployment.pdf](https://globaljournals.org/GJHSS_Volume17/5-Review-on-Graduates-Unemployment.pdf). Acesso em: 9 jun. 2019.

SORKIN, David. Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810. **Journal of the History of Ideas**, USA, v. 44, n. 1, p. 55, 1983. Disponível em: [10.2307/2709304](https://doi.org/10.2307/2709304) Acesso em: 29 maio 2019.

STEWART, Jim; KNOWLES, Vanessa. Graduate recruitment: Implications for business and management courses in HE. **Journal of European Industrial Training**, MCB University Press, UK, v. 25, p. 98-108, 2001. Disponível em: [10.1108/03090590110395771](https://doi.org/10.1108/03090590110395771) Acesso em: 2 maio 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THOMÉ, Antônio M. T. *et al.* Sales and operations planning: A research synthesis. **International Journal of Production Economics**, Elsevier, v. 138, n. 1, p. 1 - 13, 2012.

TOMLINSON, Michael. The degree is not enough: Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. **British Journal of Sociology of Education**, UK, v. 29, n. 1, p. 49-61, 2008.

TRINDADE, Hélió. Universidade, ciência e Estado. *In*: TRINDADE, Hélió. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 9 -23

YORKE, Mantz; KNIGHT, Peter T. **Embedding employability into the curriculum**. 3. ed. New York: Learning and Teaching Support Network, 2006. Series 1.