

CEDEU 2013

Universidade de Cabo Verde
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação

UNIVERSIDADE
DE CABO VERDE
união

NAS PEGADAS DAS REFORMAS EDUCATIVAS

CONFERÊNCIAS DO I COLÓQUIO CABO-VERDIANO REALIZADO NO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA
UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

ORGANIZADORA
Ana Cristina Pires Ferreira

Edições
união



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Universidade em Rede

www.unicv.edu.cv

FICHA TÉCNICA

Título

Nas Pegadas das Reformas Educativas: Conferências do 1 Colóquio cabo-verdiano realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde

Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira

Revisão

Maria Helena Lobo

Odete Carvalho

Concepção Gráfica

GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem da Uni-CV

Edições Uni-CV

Praça Dr. António Lerenó, s/n - Caixa Postal 379-C

Praia, Santiago, Cabo Verde

Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660

Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv

Copyright©

Organizadora, autores e Universidade de Cabo Verde

ISBN

978-989-8707-03-1

Praia, abril de 2014

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	8
POLÍTICAS E GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Licínio C. Lima	12
AVALIAÇÃO EXTERNA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. OS CASOS DE CABO VERDE E PORTUGAL	
Bartolomeu Varela; José A. Pacheco	26
CENÁRIOS EDUCATIVOS DE INOVAÇÃO NA SOCIEDADE DIGITAL: COM AS TECNOLOGIAS O QUE PODE MUDAR NA ESCOLA?	
Bento Duarte Silva	39
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ANOTAÇÕES SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS NO SISTEMA EDUCATIVO CABOVERDEANO	
Silvia Cardoso	57
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES E LIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Júlio Gonçalves dos Santos	73

POLÍTICAS E GOVERNAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Licínio C. Lima
Universidade do Minho
llima@ie.uminho.pt

1. Texto de síntese da conferência de abertura do *I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação*, promovido pela Universidade de Cabo Verde, na cidade da Praia, a 3 e 4 de julho de 2013, baseado em vários estudos que o autor tem publicado sobre o tema.

Parto, neste esforço de síntese sobre a condição da Universidade atual, da tese de que se encontra em construção um modelo institucional de Universidade gestonária, altamente formalizada e racionalizada, menos democrática, com menos liberdade acadêmica para professores e investigadores, mas com mais autonomia institucional e de gestão para os gestores de topo e seus assessores, ou “tecnoestrutura”, como lhe chamou John K. Galbraith (1974). Trata-se de uma tendência observável à escala global, certamente com múltiplas especificidades, que vem ocorrendo por ação de orientações políticas transnacionais e supranacionais, não independente da reforma do Estado e da introdução de complexos dispositivos de “governança”, granjeando a adesão de vários governos nacionais e, também, de autoridades acadêmicas. Não se manifesta, em qualquer caso, de forma mecânica, independente dos contextos regionais e nacionais, das configurações do Estado e das políticas públicas, nem da ação concreta dos atores universitários.

De entre os múltiplos elementos que exigiriam um estudo aturado, de forma a argumentar a favor da tese que, aqui, conseguirei somente esboçar - mantendo-me dentro dos limites que aceitei observar quanto à dimensão deste texto -, abordarei apenas, e de forma relativamente esquemática, os seguintes: a “governança” da educação superior e a ideologia vocacionalista; as principais dimensões do cânone gerencialista e as tendências hiperburocráticas; a garantia da qualidade como instrumento de uma educação contábil; o hibridismo institucional e a adaptação ao ambiente competitivo.

1. GOVERNAÇÃO E AGENDAS TRANSNACIONAIS: O VOCACIONALISMO

Especialmente no caso da União Europeia, mas também fora do seu âmbito, é cada vez mais difícil, e de resultado duvidoso, estudar a educação superior de forma insular, através daquilo que já foi designado por “nacionalismo metodológico”, por contraste com o “cosmopolitismo metodológico” (ver, por exemplo, Beck, 2003). Tal não significa que o Estado-nação tenha deixado de ser um ator relevante, mas que as suas fronteiras são agora mais porosas e que as orientações políticas supranacionais obrigam a “desnacionalizar” parcialmente as nossas análises. O conceito de “governança” pretende dar conta dessa nova complexidade, muito para além dos aparelhos políticos e administrativos governamentais, a tal ponto

que se fala já de “governação” *sem* governo, ou para além dos governos nacionais e dos processos tradicionais de regulação.

Na União Europeia, à margem de uma política educativa comum, que é formalmente inexistente, é possível observar a influência decisiva dos “processos” de “convergência” e de “harmonização”, através de uma espécie de “*soft law*” em que nada é obrigatório, mas é como se fosse, através do recurso ao “método aberto de coordenação” e aos seus poderosos instrumentos isomórficos de “boas práticas”, “*benchmarking*”, nova gestão pública, avaliação e standardização. As injunções normativas, através dos mecanismos tradicionais de produção de legislação prescritiva, foram substituídas por estratégias de cooperação normativa, por vezes de natureza para-legal (Offe, 2006) e, frequentemente, à margem de processos de discussão e deliberação democráticos.

A transição de políticas públicas de signo social-democrata, típicas da intervenção do Estado-providência, para estratégias reformistas que assentam no “Estado-gestionário” (Clarke e Newman, 1997) e que conferem especial protagonismo às parcerias público-privado, ao papel do mercado e da sociedade civil na provisão, organização e gestão pública da educação superior, tem sido muito estudada nos últimos anos. Mais estratégias e programas, em vez de políticas estruturais com continuidade; mais provisão privada e de tipo misto, com cortes de financiamento público por vezes acentuados; maior relevância dos agora designados “*stakeholders*” (Amaral e Magalhães, 2000); apelo às lideranças individuais e profissionais, ou apoiadas por novas categorias de especialistas não académicos; substituição dos processos colegiais e de gestão democrática nos processos de decisão; introdução de conselhos de curadores como primeiros representantes do interesse público, são, entre outras, algumas das mudanças introduzidas.

A nova governação da educação superior tem reforçado as lógicas da produção de conhecimento útil e relevante, no quadro do “capitalismo académico”, designadamente através de processos de “especialização interna do conhecimento” (Santiago, Carvalho e Ferreira, 2013). E tem aumentado a competitividade internacional por estudantes, professores e financiamentos, no quadro de uma abordagem mais tipicamente anglo-americana de Universidade, geralmente

designada por “Universidade de investigação”, evidenciando forte ligação à indústria e a outros parceiros considerados estratégicos, atribuindo prioridade a certos domínios científicos e a certas áreas de formação académica que se espera tenham impacto na competitividade económica, na produtividade, na empregabilidade dos diplomados, na promoção do empreendedorismo. O racional de enquadramento e legitimação desse movimento tem, em termos genéricos, promovido a transição dos ideais de Educação Permanente, ou Educação ao Longo da Vida, para estratégias de “aprendizagem ao longo da vida”, de responsabilização do indivíduo pela promoção do seu portefólio competitivo de aprendizagens. Do lema pedagógico do “aprender a ser” (Faure, 1977) para o elogio utilitarista do “aprender para ganhar” (para uma análise ver Lima, 2012a), a Universidade foi sendo confrontada com mandatos dominados pela competitividade económica, pela busca de soluções pedagogistas e pragmáticas ao serviço da aquisição de competências para competir, de qualificações funcionalmente adaptadas aos imperativos da “economia do conhecimento” e da “sociedade da aprendizagem”. O vocacionalismo dominante, assente numa conceção técnico-instrumental da formação profissional, abate-se sobre a Universidade, seja forçando-a à adoção de estruturas organizacionais e de modos de governação isomórficos relativamente às empresas e aos mercados, seja, ainda, limitando fortemente a promoção de uma educação universitária humanista-crítica e considerando boa parte da atual formação como desajustada face às necessidades da economia e do mercado de trabalho.

O elogio hiperbólico das lógicas qualificacionistas e da “economia das capacitações”, enquanto modelos superiores de adaptação e relevância, de competitividade e de inovação, revelam-se, porém, inconsequentes nos seus próprios termos. Não apenas enquanto programas que frequentemente roçam o doutrinamento e o adestramento em termos de produção de qualificações e “habilidades economicamente valorizáveis”, mas também considerando os seus ideais de empregabilidade e de empreendedorismo, confrontados empiricamente por fenómenos crescentes de desemprego estrutural, de trabalho intermitente e de trabalho precário, de trabalho sem direitos, afetando profundamente a geração jovem mais escolarizada que alguma vez existiu em muitos países. Porém, os resultados empíricos alcançados, e as suas contradições, revelam-se

menos importantes do que os princípios da ideologia vocacionalista, seja porque esta procura garantir a subordinação da educação superior à formação técnico-profissional, seja porque o próprio processo para atingir essa colonização da educação pela economia no novo capitalismo induz as reformas gerencialistas que estão a mudar significativamente o perfil e a vocação das instituições.

2. O CÂNONE GERENCIALISTA E A HIPERBUROCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Impulsionado pela “Nova Gestão Pública”, que professa a transferência para o domínio público dos princípios da gestão privada de tipo empresarial, o que designo de cânone gerencialista (Lima, 2012b) inclui as seguintes dimensões principais: a cultura e o *ethos* de tipo empresarial; a defesa da privatização, seja em sentido pleno, seja como modo de gestão a introduzir nas organizações públicas, designadamente através da criação de mercados internos no seu seio; o elogio da liderança individual e da respetiva visão e projeto, como expressão do *direito de gerir*, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública; a eficácia e a eficiência definidas segundo a racionalidade económica; a livre escolha, em ambiente de mercado ou quase-mercado competitivo, num quadro de referência que coloca o cliente e o consumidor no centro das opções consideradas racionais; a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, escrutináveis através de complexos e rigorosos processos de avaliação e de garantia da qualidade.

As reformas gerencialistas da educação pública, em diversos países, embora com impactos variados e apropriações diversas, têm, de acordo com a investigação disponível, destacado um vasto conjunto de dimensões, entre as quais: centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação, embora invocando sistematicamente a descentralização, a devolução e a autonomia; a descentralização de certas competências, embora principalmente de carácter técnico e operacional e, por vezes, financeiro, alargando as fontes de financiamento a entidades privadas e responsabilizando de forma crescente as famílias e os próprios estudantes, em certos países crescentemente endividados; menor relevância atribuída a processos de controlo democrático

e de participação nos processos de tomada das decisões, bem como crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais, geralmente vistos como fontes de desresponsabilização, de composição considerada numerosa e paralisante, de funcionamento pesado e lento; reforço do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses, em geral substituídos pela intervenção de representantes restritos dos interessados, pelo controlo dos clientes, pelas parcerias com o poder económico e empresarial; governação e decisões políticas baseadas na evidência, instituindo formas de regulação de tipo mercantil; reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e concentração de poderes no líder formal.

Apresentado e legitimado como uma alternativa de tipo “pós-burocrático”, o gerencialismo revela-se, com frequência, mais gestão para menos democracia, sendo responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia, ou autoridade racional-legal, estudada por Max Weber, mas também mesmo de dimensões menos racionais e mais coincidentes com a aceção pejorativa e de senso comum. O exagero dos traços da burocracia racional weberiana resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, ou, como prefiro chamar-lhe, numa hiperburocracia (Lima, 2012c), aliás induzida e reforçada pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controlo centralizado, eletrónico e aparentemente difuso, mas contudo poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares, isto é, de natureza totalizante e, por vezes, quase totalitária.

De entre as dimensões teoricamente associáveis à hiperburocratização, a merecer estudo empírico, podem referir-se: a substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal, a que falta a perda do carácter eletivo para se aproximar do que Weber designou por “burocracia monocrática” (Weber, 1984, pp. 176-178); a centralização e concentração de poderes de decisão; o regresso à organização em linha, à maior hierarquização e à divisão do trabalho entre gestores e professores; a crescente relevância do saber pericial e do poder da tecnoestrutura, de adjuntos e assessores, das instâncias especializadas na prestação de serviços técnicos; a obsessão pela eficácia e eficiência, pela escolha ótima e pela performance competitiva; a

centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração, sob inspiração neopositivista (*rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes standardizados, padrões, etc.); os processos de centralização informática e de taylorismo *on-line*, com a difusão de novas categorias mentais, reproduzidas sem disputa, e de conceitos mais ou menos naturalizados.

Chama, particularmente, a atenção o recurso às novas tecnologias da informação e comunicação, ao serviço de processos de prestação de contas, avaliação e garantia da qualidade em ambientes competitivos e à escala internacional. Recentemente, Francisco Ramirez (2013) observou como as práticas de prestação de contas, avaliação, produção de *rankings* e até dos relatórios anuais dos professores, nas universidades americanas, têm contribuído para acentuar a imagem da Universidade como um ator organizacional formal. Os processos de isomorfismo educacional assentam na procura de novas bases de legitimação, tais como regras standardizadas, internacionalização, diferenciação, rotinas avaliativas, comparações internacionais, de que resulta uma universidade racionalizada e performativa, uma universidade *empreendedorista*, que aquele autor associa a fenómenos de “intensificação da racionalização” (Ramirez, 2013, p. 136-143), de certo modo articuláveis com os elementos de hiperburocratização para que venho chamando a atenção nos últimos anos.

3. A GARANTIA DA QUALIDADE E A EDUCAÇÃO CONTÁBIL

A educação contábil pode ser definida como a educação que conta, coincidindo com a educação que mais facilmente se deixa contar, mensurar, comparar e hierarquizar, através de vários agentes contadores e de complexos processos de contadoria (Lima, 1997).

Em geral, todas as atividades de avaliação são bem conhecidas nas organizações educativas e são tarefas de há muito desempenhadas pelos professores. Agora, contudo, a avaliação foi transformada num instrumento de governação e numa técnica de gestão. No limite, a política pelos resultados avaliados arrisca-se a despolitizar a ação política, naturalizando o processo de decisão, como se este representasse um processo predominantemente técnico-instrumental, já típico de

uma pós-democracia gestionária, em busca da decisão ótima, através do cálculo racional, segundo a teoria padrão da decisão. É como se tudo fosse a exame, ao melhor estilo escolar tradicional, mas, curiosamente, de forma desvinculada dos sistemas de regras, da cultura e da ação pedagógica, sendo a avaliação transformada num complexo sistema de *expertise*, de regras periciais que transcenderiam a legitimidade, os saberes teóricos e práticos dos atores escolares, justificando, assim, a emergência dos novos profissionais da avaliação e da garantia da qualidade. De tal forma que para professores e estudantes, as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterónoma, atribuindo-lhes o papel de “objetos”, mais do que de “sujeitos”, da avaliação. Frequentemente, eles são executantes, produtores de dados, subordinados a rigorosos protocolos e tecnologias avaliativas; limitam-se a carrear informação segundo padrões, critérios, plataformas eletrónicas, que são mais instrumentos de “extração” de contas do que, propriamente, os anunciados processos de “prestação” de contas. A avaliação interna, legitimada pela necessidade de prestar contas pelo exercício de uma autonomia pretensamente reforçada, é amplamente subjugada perante os quesitos e as regras da avaliação externa, em boa parte à margem de uma prática de avaliação autónoma e, pelo contrário, segundo regras heterónomas.

Especialmente quando a comparabilidade e a competitividade são consideradas centrais, no contexto de sistemas de avaliação que visam hierarquizar performances diferenciadas e competitivas, com consequências financeiras, de *status* ou, mesmo, de continuidade de projetos, cursos ou instituições, uma certa “geometrização do saber” ocorre, segundo sistemas métricos, padrões, categorias de alcance mais ou menos universal (Keller, 2008). Esta conceção instrumental e utilitarista de avaliação não visa a produção de conhecimento social, mas é sobretudo uma ferramenta orientada para a produtividade e o controlo em contextos de reforma do papel do Estado, e tem resultado numa avaliação e em processos de garantia da qualidade fortemente administrados, de feição positivista e neocientífica, em que os riscos de alta racionalização e formalização burocrática, orientadas para o controlo, têm sido observados (Sobrinho, 2008).

Os processos dominantes de garantia da qualidade e de avaliação na educação

superior centram-se numa espécie de “quantofrenia” que assenta na crença de que tudo é passível de mensuração e de quantificação, e de que tudo aquilo que se mede é verdadeiro e se pode comparar e alcançar mais facilmente; os “dados” correspondem à realidade objetiva, sem mediações teóricas, políticas e outras capazes de produzir, ou de “fabricar”, a realidade, não sendo portanto construções sociais engendradas pelos próprios referenciais e critérios de avaliação. A partir do cálculo objetivo e da mensuração dos resultados, desvalorizam-se os processos e os resultados mais difíceis de captar e de contabilizar, favorecendo-se a standardização, a exterioridade, a quantificação, a distância, pretensamente incontaminada, entre agentes avaliadores e atores avaliados.

De acordo com aquela abordagem, quanto maior for a distância geográfica, cultural, linguística, etc., maiores serão as possibilidades de alcançar a objetividade, reduzindo a complexidade do real através de uma seleção de “dados” complexos, recolhidos de forma tecnicamente superior e axiologicamente neutra, e tratados pelos novos técnicos da qualidade.

O carácter “olímpico”, tal como uma certa arrogância objetivista, que marcam a avaliação hiperburocrática, provêm de uma epistemologia positivista e de uma desvinculação da atividade de avaliar face à atividade de investigar e de produzir conhecimento sobre a realidade social, mas também da adesão a pedagogias científicas e racionalizadores, bem conhecidas do passado, mas que têm sido recuperadas no presente, designadamente no quadro do “Processo de Bolonha” (Lima, Azevedo e Catani, 2008). Ser incapaz de admitir que às modalidades, as regras e os processos de avaliação e de garantia da qualidade não se limitam a observar a realidade, mas que também intervêm sobre ela, projetam valores e orientações de todo o tipo, afetam as práticas dos atores, optam a favor e contra certas perspetivas científicas, pedagógicas, organizacionais, seria uma manifesta ingenuidade ou, então, uma posição assumidamente ideológica. Com efeito, uma avaliação educacional à margem de uma conceção política e organizacional de Universidade, ou para além de conceções educacionais, de opções curriculares, didáticas, etc., representa, simplesmente, uma impossibilidade, mesmo que os profissionais da nova divisão do trabalho avaliativo insistam que nada sabem de educação e de pedagogia.

4. HIBRIDISMO INSTITUCIONAL²

A retirada de certas organizações públicas da esfera estatal restrita e das tradicionais lógicas tutelares e de controlo hierárquico, introduzindo novas formas de orientação para o cliente, mercados internos, orçamentos competitivos, contratos firmados com base em resultados a atingir, corresponde genericamente ao que há muito foi designado como uma forma de “reinvenção” do governo e da administração pública. Em Portugal, tende a coincidir com a “ascensão do gerencialismo”, visível a partir de meados da década de 1990 (Lima, 1997; Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005); Magalhães e Santiago, 2012). A criação de organizações de feição, ou ao estilo, empresarial, a adoção de um *ethos* competitivo e de um ambiente de negócios, associadas à ideia de inovação e reforma organizacional nos moldes do setor privado representa, hoje, uma orientação considerada racional. Esta é uma das razões pelas quais as universidades têm sido descritas através de uma linguagem de tipo predominantemente industrial e económico (Brunsson e Olsen, 1993, pp. 11-12), que representa as organizações educativas públicas como se estas operassem no livre mercado e fossem dotadas do mesmo tipo de autonomia que as organizações do setor privado (Gillies, 2010). A criação de novos modelos jurídico-institucionais, do tipo “organização social”, ou “fundação universitária”, a par de outras parcerias entre o público e o privado, como alternativas à universidade-instituto público, representa mais uma configuração de tipo híbrido; já não de tipo estatal, mas ainda de natureza pública; adotando o direito privado em várias áreas de atuação, mas referenciando-se ao direito público noutras; furtando-se a certas injunções micronormativas governamentais e da administração central, mas não deixando de responder perante a tutela política; gozando de certas prerrogativas e liberdades em termos de gestão financeira e patrimonial, mas continuando sujeita à ação do Tribunal de Contas e ao Plano Oficial de Contabilidade para o Setor da Educação, por exemplo. O hibridismo deste “novo tipo de instituição”, como tem sido designado pelo legislador em Portugal, é não apenas visível nas formas complexas de articulação entre Estado, mercado e sociedade civil, ou ainda nas balizas cada vez mais fluidas entre público e privado, mas também no que concerne ao modelo de governação adotado.

2. Retomo, aqui, algumas das análises que aprofundi em Lima (2013).

Em Portugal, após as recomendações apresentadas pela OCDE, em 2006, e a aprovação do novo regime das instituições, aprovado em 2007 pelo XVII Governo, instituiu-se uma alternativa de tipo fundacional, hoje limitada a três Universidades, mas já sob revisão, tendo sido anunciada a sua extinção e possível substituição por um regime de “autonomia reforçada”, designação que foi inicialmente utilizada a propósito das escolas básicas e secundárias, pelo menos desde meados da década de 1980, porém até ao momento sem consequências assinaláveis.

O regime fundacional consagrou um conselho de curadores (composto por cinco personalidades nomeadas pelo governo, sob proposta da instituição), bem como a possível adoção do regime individual de trabalho para novos docentes a contratar no futuro, a possível nomeação reitoral de diretores de faculdades e departamentos, a significativa concentração de poderes no reitor, tal como o reforço das competências de outros órgãos unipessoais. São exemplos significativos da adesão a lógicas gerencialistas e a modos de funcionamento considerados típicos do setor privado. É neste contexto que o reitor emerge como um *chief executive officer* (CEO), ou diretor-geral, dotado de uma visão, de um projeto, de uma equipe de gestores de topo e intermédios, assessorado por uma tecnoestrutura competente e de sua confiança; deve ser-lhe reconhecido o *direito de gerir* a instituição com amplas margens de liberdade, responsabilizando-o pela sua ação, designadamente por meio de novos mecanismos de prestação de contas e da ação fiscalizadora do conselho de curadores e do conselho geral.

É o Estado que promove a condição não estatal da universidade-fundação, que regula o respetivo grau de desregulação e de concessão de certos tipos de autonomia às instituições, simultaneamente responsabilizando-as pela angariação de um montante de receitas próprias superior a 50% do total da receita, segundo os decretos de criação das fundações. O regime fundacional é visto como uma resposta adaptativa às pressões do ambiente institucional, mas apesar do discurso dominante, a adaptação a um ambiente competitivo, o ajustamento aos anunciados imperativos de sustentabilidade, a abertura ao meio, não são, em si mesmos, virtuosos para a Universidade. A alternativa necessária à Universidade como “torre de marfim” não é, certamente, a moderna “estação de serviços”, alienada ao mercado e subjugada ao cliente (Lima, 1997), nem um modelo de financiamento

assente no mecenato, na angariação de fundos e doações de origem duvidosa ou, mesmo, embaraçosa, como se tem visto já com instituições académicas de reputação mundial.

NOTA FINAL

A busca de sustentabilidade em ambiente competitivo apresenta limites éticos e políticos, culturais e educacionais que não podem ser ignorados. E por isso o determinismo económico, a pura adaptação ao ambiente competitivo e a busca de uma sustentabilidade subordinada ao paradigma gestor poderão corroer as bases institucionais da Universidade e precipitar uma crise, sem precedentes, situação em que os princípios da sustentabilidade competitiva revelariam os verdadeiros limites das lógicas da rivalidade e da emulação, ou daquilo a que poderia, então, chamar-se uma competitividade insustentável e corrosiva. Nesse contexto, se cada vez mais funcional e melhor adaptada ao ambiente, socialmente e normativamente imersa – mais do que politicamente e axiologicamente inscrita –, a Universidade já não nos servirá para nada e será, seguramente, substituída por outras organizações mais eficazes e eficientes, verdadeiramente mercantis e funcionais, certamente mais fiáveis, produtivas e obedientes; talvez por agências do capitalismo académico, ou por empresas do conhecimento, da formação e da inovação, produtoras de conteúdos, ideias, bens, serviços e artefactos que competem num ambiente competitivo.

REFERÊNCIAS

Amaral, A. e Magalhães, A. (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, (2), 7-28.

Beck, U. (2003). Toward a new critical theory with cosmopolitan intent. *Constellations*, v. 10 (4), 453-468.

Brunsson, N. e J. P. Olsen (1993). *The reforming organization*. Londres: Routledge.

Clarke, J. e Newman, J. (1997). *The managerial state*. Londres: Sage.

Faure, E. (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1ª ed. 1972).

Galbraith, J. K. (1974). *The new industrial state*. Harmondsworth: Penguin Books.

Gillies, D. (2010). Economic goals, quality discourse and the narrowing of European state education. *Education, knowledge & economy*, v. 4, (2), 103-118.

Keller, F. (2008). Les “nomades” universitaires. Géométrisation du savoir et art de naviguer. In Schultheis, F., Roca i Escoda, M. e. Cousin, P.-F. (Dir.), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l’enseignement supérieur européen* Paris: Raisons D’Agir, 47-61.

Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação* (4): 43-59.

Lima, L. C. (2012a). *Aprender para ganhar, conhecer para competir. Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.

Lima, L. C. (2012b). Patterns of institutional management: democratisation, autonomy and the managerialist canon. In Neave, G. e Amaral, A. (Orgs.). *Higher education in Portugal 1974-2009: a nation, a generation*. Dordrecht: Springer, 287-306.

Lima, L. C. (2012c). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In Lucena, C. e Silva Júnior, J. R. (Orgs.). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 129-158.

Lima, L. C. (2013). Universidade gestionária: hibridismo institucional e adaptação ao ambiente competitivo. In Chaves, V. J., Silva Junior, J. R. e Catani, A. M. (Orgs.). *A Universidade Brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais*. São Paulo: Xamã, 59-84.

Lima, L. C., Azevedo, M., Catani, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova*. *Avaliação*, v. 13 (1), 7-37.

Magalhães, A. M. e Santiago, R. (2012). Governance, public management and administration of higher education in Portugal. In Neave, G. e Amaral, A. (Orgs.). *Higher education in Portugal 1974-2009: a nation, a generation*. Dordrecht: Springer, 227-247.

Offe, C. (2006). Social protection in a supranational context: European integration and the fates of the "European social model". In Bardhan, P., Bowles, S. e Wallerstein, M. (Orgs.). *Globalization and egalitarian redistribution*. Princeton: Princeton University Press, 33-63.

Ramirez, F. O. (2013). World society and the university as formal organization, *Sisyphus*, v. 1, (1), 125-153.

Santiago, R., Carvalho, T. e Ferreira, A. (2013). As universidades na senda da investigação empreendedora: onde estão as diferenças? *Análise Social*, 208, XLVIII (3), 594-620.

Santiago, R., A. Magalhães e T. Carvalho (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Lisboa: Fundação das Universidades Portuguesas/CIPES.

Sobrinho, J. D. (2008). Avaliação da educação superior: avanços e riscos. *EccoS*, v. 10 (n. esp.), 67-93.

Weber, M. (1984). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.