

A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores

Almerindo Janela Afonso

Resumo: Na primeira parte do artigo, faz-se uma breve reflexão sobre a universidade no contexto da economia do conhecimento. Numa segunda parte, tendo em conta essencialmente a realidade portuguesa, questiona-se a subalternização crescente das ciências sociais e humanas e, dentro delas, das ciências da educação. Por último, chama-se a atenção para o facto de os dilemas atuais na formação de professores poderem ser, pelo menos em parte, discutidos como consequência da discrepância entre a importância potencial do conhecimento das ciências da educação e a baixa atenção ou desvalorização que estas recebem da parte da sociedade, dos decisores políticos e, por vezes, da própria comunidade científica. Em qualquer dos casos, estas situações nunca são indiferentes às visões e orientações político-ideológicas dominantes.

Palavras-chave: Educação superior. Economia do conhecimento. Ciências sociais e humanas. Formação de professores.

Higher education in the knowledge economy, the disregard of social sciences and humanities and teacher training

Abstract: In the first part of the article I make a brief reflection about the university within the context of the knowledge based economy. In a second part, considering essentially the Portuguese reality, I put in question the growing subalternization of the Social Sciences and Humanities and, among these, of the Educational Sciences. Finally, I draw attention to the fact that the current dilemmas of teacher training might be, at least in part, discussed as a consequence of the discrepancy between the potential importance of the knowledge delivered by the Educational Sciences and the lack of attention or devaluation they receive from society, policy-makers and sometimes even from the scientific community. In any case, these situations are never indifferent to the dominant visions and political-ideological orientations.

Key words: Higher education. Knowledge economy. Social sciences and humanities. Teacher training.

Introdução

Na primeira parte do artigo, faço uma breve reflexão sobre a universidade no contexto da sociedade e economia do conhecimento. Numa segunda parte, considerando essencialmente a realidade portuguesa, questiono a subalternização crescente das ciências sociais e humanas, no contexto das quais terei em mente sobretudo as ciências da educação. Por último, chamo a atenção para o facto de os dilemas atuais na formação de professores poderem ser discutidos, pelo menos em parte, como consequência da discrepância entre a importância potencial do conhecimento das ciências da educação e a baixa atenção ou desvalorização que estas recebem da parte da sociedade, dos decisores políticos e, por vezes, da própria comunidade científica. Em qualquer dos casos, sublinho que estas situações remetem para uma pluralidade de fatores e nunca são indiferentes às visões e orientações político-ideológicas dominantes.

Aprendizagem, conhecimento, sociedade e economia

Relativamente à temática da economia do conhecimento, que numa primeira parte deste texto pretendo sucintamente abordar¹, começarei por recordar que há várias noções relacionáveis, mas também conceptualmente diferenciáveis, que têm vindo a naturalizar-se nos discursos sociais e políticos. Refiro-me às noções (e representações) de *sociedade cognitiva*, *sociedade do conhecimento*, *sociedade da informação*, *sociedade da aprendizagem*, *aprendizagem ao longo da vida*, entre outras, todas elas enfatizando certas dimensões de uma mesma sociedade, mas sendo, quase sempre, avulsa e indistintamente convocadas quando está em causa a legitimação ou justificação de decisões políticas, a definição de orientações económicas e empresariais ou a indução de práticas sociais e educacionais direcionadas para atender o que se consideram ser, em termos genéricos, as supostas demandas do mundo contemporâneo ou, de uma forma mais específica, as exigências do capitalismo (cuja materialização ocorre, com especificidades, desde o nível subnacional ao nível global).

1 O que aqui se disponibiliza é uma versão adaptada da conferência de encerramento que proferi no Seminário Internacional de Educação Superior, Formação e Conhecimento, realizado na Universidade de Sorocaba (Brasil), em outubro de 2014. Quero agradecer a todos os colegas da organização deste evento e, de forma muito especial, ao Prof. José Dias Sobrinho cujos contributos têm sido decisivos para a crescente centralidade e visibilidade académicas do *campo* de reflexão e pesquisa da educação superior. O trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto PEst-OE/CED/UI1661/2014.

No que diz respeito, por exemplo, à aprendizagem ao longo da vida, que “é um objeto multifacetado” (ANTUNES, 2008, p. 136), podemos de facto constatar que os seus significados são múltiplos, expressando, entre outros, quer a necessidade de os indivíduos terem acesso permanente a sistemas de educação e formação em função de lógicas económicas instrumentais relativas às mudanças no mundo do trabalho e às supostas exigências da *empregabilidade*, quer indicando, numa dimensão mais difusa e ampla, a revalorização de múltiplos espaços e tempos, aquém e além da escola (sobretudo não formais e informais), que possibilitam experiências e oportunidades de autoformação e aprendizagem². Neste último sentido, as sociedades foram sempre sociedades da aprendizagem – aprendizagem centrada nos indivíduos e nas suas biografias – e, também por isso, “vida ao longo da aprendizagem” (LIMA, 2007, p. 19) ou, simplesmente, “vida como aprendizagem” (ANTUNES, 2008, p. 143), e não apenas aprendizagem ao longo da vida, no sentido mais economicista em que a têm designado os discursos dominantes das últimas décadas, sobretudo quando ela é apreendida como dimensão estratégica por organizações internacionais e supranacionais e, na sequência disso, incluída nas agendas governamentais nacionais³.

Em qualquer caso, como escreve Basil Bernstein(2001, p. 13), a *formatividade* é a questão central da aprendizagem ao longo da vida, e esta, por sua vez, é “um facto que ao mesmo tempo legitima e é chave da sociedade totalmente pedagogizada”. Este autor tem, aliás, uma posição muito crítica em relação à formatividade que considera produzir “identidades vazias”, através de uma “pedagogia do curto prazo” em que os atores não conseguem “projetar-se significativamente no seu futuro” face à natureza e consequências das mudanças políticas e económicas nas sociedades contemporâneas (p. 14). Na mesma linha, mas pensando especificamente nos contextos de trabalho, Stephen Ball (2010) prefere falar de *performatividade* e dos efeitos que os “sistemas de gestão dos desempenhos” têm na construção das subjetividades, uma vez que “a performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais eficazes, trabalharmos em relação a nós mesmos para melhorarmos e a nos sentirmos culpados ou inadequados quando não o fazemos” (p. 487). Também António Magalhães, referindo-se mais especificamente à educação superior, sublinha este aspeto quando escreve:

2 Sobre este último aspeto, alguns autores propõem que o conceito de aprendizagem ao longo da vida seja pensado em articulação com outros conceitos importantes como o de *aprendizagem biográfica* e o de *biograficidade das experiências sociais* (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

3 No caso da União Europeia, por exemplo, a aprendizagem ao longo da vida e a constituição de um espaço europeu de educação, emergem simultaneamente como “bandeiras-projeto” no início dos anos 1990 (ANTUNES, 2008, p. 135). Para uma abordagem centrada nas tensões e ambiguidades sobre a aprendizagem ao longo da vida e as políticas educativas europeias, ver, por exemplo, M. G. Alves (Org.) (2010).

O relevo legítimo dado à formação de pessoas com competências para circular no mercado de emprego altamente flexível e volátil da sociedade e da economia do conhecimento não pode querer dizer a redução da educação superior a projectos de formação de *eus* empregáveis (MAGALHÃES, 2011, p. 640).

No entanto, apesar da pertinência destas observações, o facto é que, em articulação com uma conceção redutora de aprendizagem ao longo da vida, está a ser impulsionada uma agenda que, referenciando-se a uma economia baseada no conhecimento, é obsessiva em relação à produtividade e competitividade no contexto de um capitalismo avançado – o qual tem sido adjetivado (e não entro agora no mérito das designações) como pós-fordista, pós-industrial ou pós-capitalista. A economia do conhecimento é, assim, o lado mais pragmático e lucrativo da aprendizagem ao longo da vida e da sociedade do conhecimento, ou seja, é o contexto onde atualmente se expressa a relação mais evidente entre a produção de conhecimento e os novos processos de acumulação capitalista.

Talvez pudesse ser de outro modo, mas não é. Com efeito, tal como observa um relatório da UNESCO, a sociedade do conhecimento, se for pensada numa perspetiva mais humanista, tem um outro lado: ela “abrange dimensões sociais, éticas e políticas bem mais vastas”, devendo igualmente “ser capaz de integrar os seus membros e de promover novas formas de solidariedade, envolvendo tanto as gerações do presente como do futuro” (UNESCO, 2007, p. 22-23). No entanto, não são estes os valores e dimensões que tendem a prevalecer. Por isso, como refere Dias Sobrinho (2014, p. 658), “a sociedade do conhecimento, democrática e justa, é ainda o sonho e o projeto de uma humanidade culta e igualitária”. Sendo ainda um sonho, não fico surpreendido, embora possa parecer paradoxal, que as economias do conhecimento assentes agora em novas formas instrumentais e produtivistas, induzidas por um novo capitalismo imaterial, sejam elas próprias as mais alheias aos valores (imateriais) atrás referidos.

Em qualquer situação, é a supremacia do económico e a obsessão da competitividade (agora baseada no conhecimento) que indiscutivelmente sobressaem. Como fica claro em Peter Drucker (2007, p. 194), “o rendimento que um Estado ou empresa obtiver do conhecimento será cada vez mais um fator determinante na sua competitividade” e esta “será decisiva no êxito económico e social”. Saliento a afirmação deste autor porque há algumas décadas atrás, antes de o conhecimento ser considerado um eixo central para explicar a mudança na natureza do capitalismo e as suas repercussões, Peter Drucker

foi um dos autores com percepção antecipatória relativamente a esta mudança, identificando mesmo o que designou de “sociedade pós-capitalista” como sendo a própria sociedade do conhecimento (p. 221). Outros autores poderiam a este mesmo propósito ser convocados, como é o caso de Daniel Bell que discute a associação entre conhecimento e inovação na sua famosa obra *O Advento da Sociedade Pós-industrial*. Este autor, igualmente considerado precursor da ideia de sociedade do conhecimento, destaca a engenharia e a economia como sendo as novas ciências que produzem as inovações da moderna vida industrial (BELL, 2001, p. 9)⁴.

Estes breves exemplos sugerem que não é difícil encontrar elementos para uma genealogia (economicista e gestonária) de alguns dos conceitos que são fundamentais para entender as mudanças na sociedade atual. E não é por isso uma simples coincidência poder observar que os nomes que acabei de referir, considerados precursores das ideias de sociedade do conhecimento e de economia do conhecimento, são economistas ou teóricos da gestão com uma orientação que muito tem contribuído, direta ou indiretamente, para construir a corrente político-ideológica atualmente hegemónica.

Sobrevalorizando justamente o papel da gestão na produção do conhecimento, Peter Drucker (2007, p. 201) escreve:

A produtividade do conhecimento será um fator determinante na posição competitiva de uma indústria, de uma empresa e de um país inteiro. Nenhum país, indústria ou empresa apresenta qualquer vantagem ou desvantagem «natural». A única que podem ter é a capacidade para explorar o conhecimento universal disponível. A única coisa que será mais importante, quer na economia nacional quer na internacional, é o desempenho da gestão no sentido de tornar o conhecimento produtivo.

Se adotássemos uma perspectiva durkheimiana, poderíamos dizer que a centralidade do conhecimento produtivo é mesmo um novo *facto social*, não apenas pela exterioridade com que este conhecimento se apresenta, sobretudo quando desvinculado de biografias ou de outros percursos autónomos de aprendizagem individual ou coletiva, mas também porque parece adquirir uma dimensão coercitiva – razão pela qual, quando pensamos as mudanças na universidade atual, os que não produzem (ou produzirem) conhecimentos

4 Embora discutindo o conhecimento numa perspectiva muito diferente, não deixa de ser igualmente antecipatório o artigo de Friedrich Hayek, publicado em 1945, “The use of knowledge in society”, onde aparece também a expressão “economy of knowledge” (HAYEK, 1945).

supostamente produtivos tenderão a ser subordinados ou, eventualmente excluídos, neste novo capitalismo imaterial⁵.

Não entrando aqui no aprofundamento da questão (conceitual e politicamente relevante) da novidade ou não novidade da emergência de um capitalismo imaterial – questão sobre a qual diversos autores se têm debruçado criticamente (ver, por exemplo, AMORIM, 2014) – é fácil perceber que os processos de globalização da economia, como lembra Mário Murteira (2007, p. 39), têm implicado “modificações profundas nos mecanismos de acumulação do capital”. E como acrescenta este economista português, “uma das dimensões desta mudança respeita justamente à *desmaterialização* desse mesmo capital”, considerado agora “imaterial ou *intelectual*, isto é, conhecimento, e já não apenas coisas, como máquinas e outros equipamentos”.

Estou a falar, portanto, daquilo que também se tem designado de *capitalismo cognitivo* (COCCO; GALVÃO; SILVA, 2003), que é outra forma de falar de economia baseada no conhecimento, sendo estas designações, também elas, objeto de controvérsia teórico-conceitual, dado não ser consensual, apesar da sua centralidade nos discursos académicos e políticos, que a chamada economia baseada no conhecimento possa ser considerada uma mudança paradigmática em termos do modo de produção capitalista.

Seja como for, como a este propósito observa André Gorz (2005), as mudanças no capitalismo alteraram a capacidade heurística de (antigas) categorias económicas fundamentais. E se não apontam para uma nova forma de capitalismo são, antes, uma revelação de uma crise profunda do próprio capitalismo – e, neste sentido, poderiam abrir portas para redescobrir outras possibilidades e alternativas.

Em síntese, independentemente das discussões teórico-conceituais que suscita, o conhecimento é agora considerado a principal força produtiva e esse facto reforça a função económica da escola e da universidade, com importantes consequências na estruturação dos objetivos e lógicas institucionais e organizacionais, nas formas de financiamento, nas modalidades de interação com a sociedade, nas práticas profissionais e nas próprias identidades, estratégias e biografias pessoais.

5 De facto, acentuam-se agora os traços que já Jean-François Lyotard, no final dos anos setenta, referia em relação às “sociedades informatizadas”: “Pode-se, desde logo, esperar uma forte separação do saber relativamente ao «sabor», qualquer que seja o ponto que este ocupe no processo de conhecimento. O antigo princípio de que a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. [...] O saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos para ser trocado” (LYOTARD, 1989).

Neste sentido, do ponto de vista sociológico ou de qualquer outro ponto de vista que nos leve a uma visão holística e crítica, a universidade, no contexto da sociedade e economia do conhecimento, torna-se hoje manifestamente impossível de ser pensada abstraindo das mudanças atuais do capitalismo. E como o neoliberalismo continua a ser o sistema econômico dominante, há que ter em conta que “a mudança material mais significativa que sustenta o neoliberalismo no século XXI é a importância crescente do conhecimento, enquanto capital” (OLSSSEN; PETERS, 2005, p. 330).

É esta, aliás, a perspetiva do Banco Mundial (2003) ao considerar a educação superior como fundamental pelo fato de poder “criar capacidade intelectual”, da qual depende a produção e utilização do conhecimento (p. vxii). E continua a ser também esta a orientação da União Europeia que para sair da crise e pensar uma estratégia de desenvolvimento até 2020 introduziu no discurso oficial, de forma mais enfática, a ideia de uma economia “mais inteligente e mais verde”, visando uma Europa capaz de “liderar, competir e prosperar graças a uma economia baseada no conhecimento, interligada, mais verde e mais inclusiva, com um crescimento rápido e sustentável e que gere elevados níveis de emprego e progresso social”. E no que diz respeito, mais especificamente, às universidades, este mesmo documento da UE refere que “a Europa possui algumas das melhores universidades do mundo”, mas que também é preciso “ter a ambição de aumentar o seu número, tornando-as verdadeiros motores do conhecimento e do crescimento” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2009, p. 4-5).

A universidade e a economia baseada no conhecimento

Como sabemos, a universidade foi a instituição que mais expressivamente assumiu a racionalidade científica *iluminista* como um dos desígnios da *modernidade* ocidental, e isso muito terá contribuído para que, neste longo período histórico, esta instituição de educação superior alcançasse uma legitimidade indiscutível para arbitrar e divulgar o conhecimento e a investigação produzidos, fazendo com que este mesmo conhecimento científico (*desinteressado* e distante da racionalidade mercantil), contribuísse igualmente para legitimar a própria missão da universidade. Todavia, o paradigma dessa universidade do conhecimento científico e humanista universal, que costuma ser referenciado ao modelo Humboldtiano, está agora secundarizado (com maior ou menor resistência, consoante as instituições e os países) porque, no contexto atual, essa legitimidade está posta em causa e a ser substituída por uma outra, que talvez

possamos chamar-lhe de legitimidade mercantil, dado que o valor do conhecimento é medido cada vez mais por critérios e impactos quantificáveis, segundo a lógica do lucro, da utilidade instrumental e da competitividade empresarial.

Por isso, quando nos perguntamos qual é a natureza deste outro conhecimento a resposta é óbvia: não se trata de qualquer conhecimento (dentro de uma possível *ecologia de saberes* como propõe Boaventura de Sousa Santos)⁶, ainda que possa ser um conhecimento relevante. Mas também não se trata do conhecimento científico produzido em decorrência do exercício da liberdade académica, da autonomia do investigador e dos centros de pesquisa, e que sabe comprovar a sua relevância independentemente de ser fundamental ou aplicado, ter origem nas ciências exatas ou da natureza, ou nas ciências sociais e humanas. Trata-se, antes, do conhecimento científico e técnico que possibilita processos de afirmação comparativa e competitiva, e que permite a sua apropriação dentro de uma racionalidade crescentemente mercantilizada e lucrativa, através de estratégias conhecidas de articulação das universidades com as empresas (ou destas com outras instituições de ensino superior), onde são fundamentais a inovação, o registo e a venda de patentes e outras formas de comercialização de ideias, bem como as consultorias do campo das tecnociências ou mesmo das ciências sociais e humanas, além de benefícios financeiros decorrentes da reserva da propriedade intelectual (para as universidades e não para os seus autores) ou qualquer outra oferta de serviços especializados⁷. Em síntese, trata-se de um conhecimento útil que possa alimentar o chamado *capitalismo académico*, e não um conhecimento como fim em si mesmo ou que tenha objetivos emancipatórios. O capitalismo académico induz também pressões sobre os docentes, que se traduzem, não raras vezes, num sentimento de vigilância permanente sobre as suas ações, numa universidade que se esforça obsessivamente por alcançar prestígio e mostrar resultados em termos comparativos e competitivos (GONZALEZ; MARTINEZ; ORDU, 2014).

A financeirização da economia baseada no conhecimento é extremamente útil para universidade como empresa e concretiza-se em diversas práticas. Em

6 Como refere este autor, “A ecologia de saberes [...] é algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade”. Ela “consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade” (SANTOS, 2008, p. 53).

7 Em relação a este último aspeto, a União Europeia recomenda que “é conveniente criar um sistema eficiente de direitos de propriedade intelectual, que proporcione uma protecção eficaz e rentável, permita o arranque de jovens empresas inovadoras, proporcione aos autores uma gestão transparente dos seus direitos e ajude as universidades e os centros de investigação a mobilizarem capitais, através da comercialização das suas ideias e das suas invenções, a fim de desenvolver a criatividade, o conhecimento e a capacidade de investigação na Europa” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2009, p. 6).

muitos casos, o capitalismo acadêmico passa por colocar à venda tudo o que é vendável (desde espaços físicos, camisetas, lápis e logótipos com símbolos da instituição, até patentes e serviços de consultoria...)⁸. Mesmo no que diz respeito às ciências sociais e humanas, em geral (e às ciências da educação, em particular), a produção de manuais e materiais didáticos, o ensino a distância, os cursos completos, os currículos e módulos (ou apostilas) de formação, enfim, tudo o que seja suscetível de ser sujeito a direitos autorais, ou rendibilizado enquanto prestação de serviços especializados (de diagnóstico, elaboração de determinado tipo de projetos, assessoria técnica, avaliação institucional, etc.), gera receitas que podem inscrever-se na lógica desse mesmo capitalismo acadêmico, embora continuem a ser possíveis outras práticas e outros objetivos que resistem ou fogem a esta lógica mercantil.

E ainda que o conhecimento produzido por centros de investigação, dentro ou fora da universidade e de outras instituições de educação superior, continue a ser avaliado por pesquisadores e pesquisadoras prestigiados e do mesmo campo ou *métier* especializado (o que, só por si, nada garante), o conhecimento científico fundamental e o que é constitutivo das tecnociências estão cada vez mais vinculados a poderosos interesses que, em muitos casos, se situam acima da própria universidade, condicionando fortemente a tradicional liberdade acadêmica, que passa pela escolha dos objetos, objetivos, metodologias, tempos de realização e valores éticos e políticos que, de forma implícita ou explícita, atravessam toda a pesquisa.

Numa reflexão muito oportuna, António Nóvoa (2015) refere muitos destes aspetos chamando a atenção para a “insanidade que está a transformar o nosso mundo académico”, dado o facto de, por exemplo, aceitarmos participar na avaliação de centros de pesquisa integrando painéis que adotam critérios e objetivos fortemente discutíveis e que “usam métricas absurdas”, os quais, muitas vezes, não são senão uma forma de “colaborar na destruição do nosso próprio campo científico”. Além disso, acrescenta, vivemos obcecados pelo produtivismo acadêmico a qualquer custo e estarmos alheios a muitos outros “sintomas de corrosão das universidades”, nomeadamente no que diz respeito ao crescente cerceamento da nossa liberdade intelectual (p. 3-4).

Aliás, em regimes democráticos, a autonomia universitária e a liberdade académica têm sido, desde há muito, valores e princípios fundamentais, preservados não apenas pelos docentes e pesquisadores mas também reconhecidos

8 Como escrevem Gary Rhoades e Sheila Slaughter (2009, p. 35), “Actualmente as políticas governamentais e as práticas institucionais implicam tornar o espaço público do ensino superior com fins não lucrativos num domínio básico de atividade do mercado”.

social e politicamente. Isso não significa, no entanto, que as instituições de ensino superior devam ser opacas ou impermeáveis ao escrutínio público⁹.

Mas também não pode significar que esse escrutínio se baseie meramente em resultados imediatamente mensuráveis ou em produtos financeiramente rentáveis, exclusiva ou predominantemente subordinados a estratégias pragmáticas, utilitaristas e mercadorizáveis, induzidas e apoiadas pelas lógicas da *nova gestão pública*. É isto, aliás, que põem em causa muitos autores, nomeadamente alguns dos que analisam a realidade portuguesa no que diz respeito ao ensino superior:

As pressões e os incentivos políticos para conectar a produção de conhecimento científico e tecnológico com o tecido empresarial e a competitividade nacional emergiram como uma questão central das políticas governamentais de atribuição de novas missões ao ensino superior, à ciência e tecnologia e aos profissionais académicos. Ao mesmo tempo, a injeção dos princípios do mercado no sistema e as alterações estruturais na direção e gestão das instituições, inspiradas nos modelos empresariais, surgem como os desafios mais relevantes colocados à profissão académica em Portugal (SANTIAGO; CARVALHO, 2011, p. 405).

Dentro desta racionalidade instrumental, estão ameaçados, cada vez mais, os valores do autogoverno das instituições de ensino superior e da liberdade académica (de docência e de pesquisa)¹⁰. E isso é o resultado da conjugação de fatores ideológicos (que atravessam contraditoriamente o próprio Estado) e que se alimentam de prioridades estabelecidas por organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), a União Europeia (UE) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e são essas prioridades que se encontram inscritas, confirmadas ou reconfiguradas, nas agendas políticas e educacionais a nível nacional.

Existem objetivamente tensões e contradições de diferente natureza e grau decorrentes da necessidade de continuar a promover a inovação científica e tecnológica quando os financiamentos públicos estão em retração. Essa necessidade é naturalmente inquestionável. Todavia, algumas opções que induzem o desenvolvimento de parcerias entre os cientistas, os governos e as organizações industriais têm também como consequência a diluição das tradicionais margens de liberdade académica e autonomia das universidades, subsumidas cada vez

9 Sobre a evolução desta problemática em relação ao ensino superior português, nomeadamente em termos de regulamentação legal e de programas governamentais, ver, por exemplo, Afonso (2013).

10 Para uma contundente crítica sobre estas e outras tendências que invadem a universidade, ver, entre muitos outros, Jorge Olímpio Bento (2014).

mais pelas contingências de recorrer a financiamento privado e de ter de partilhar a definição de objetivos e prioridades de pesquisa. Trata-se, neste caso, de uma interferência (ou ingerência) cada vez mais visível na universidade, cuja dimensão ideológica vai igualmente tomando conta de todas as áreas de produção do conhecimento¹¹.

A abertura ao mercado implica uma luta para alcançar vantagens comparativas e dá-se também entre instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, sendo que um dos problemas mais importantes a este propósito decorre das assimetrias existentes no interior de um mesmo país ou entre países diferentes. Os *rankings*, aliás, cumprem aqui um papel cada vez mais visível, tendo-se tornado medidas dominantes de desempenho institucional comparado. Como referem Imanol Ordorika e Marion Lloyd (2014), os *rankings* têm beneficiado de uma suposta neutralidade científica que ajuda a reforçar os modelos hegemónicos de educação superior disseminados por universidades de elite pertencentes a países centrais do sistema mundial. Por estas e outras razões, os *rankings* têm sido muito contestados, nomeadamente pelos “efeitos corrosivos” decorrentes do reducionismo dos indicadores utilizados que, entre outros aspetos, induzem leituras erróneas sobre o trabalho docente e a missão da universidade (ROBINSON, 2013, p. 11). Mas, apesar desta contestação, a existência dos *rankings* de universidades e outras instituições de ensino superior não deixa de ser frequentemente aceite acriticamente ou sem consideração pela desigualdade das posições dos países no sistema mundial, nomeadamente no que diz respeito a recursos materiais e humanos (e portanto também às distintas probabilidades de produção de conhecimento científico competitivo).

Neste contexto, quem vai produzir o conhecimento que sustentará a sociedade e economia do conhecimento? A pergunta é feita e respondida por Boaventura Santos quando refere que

[...] há uma grande pressão dos países centrais, mais desenvolvidos, que pretendem transformar as suas universidades em universidades globais, que vão produzir conhecimento para o resto do mundo. Portanto, as universidades dos países periféricos vão funcionar em um sistema de franquia (2005a, p. 1).

11 Para o caso da Inglaterra, Mary Henkel (2007, p. 88), escreve que “a *autonomia académica* inclui duas dimensões distintas mas articuladas, liberdade académica individual e autonomia da universidade ou o direito ao autogoverno institucional”, sendo que essas condições são garantidas em decorrência do tipo de contratos ou vínculos dos docentes e da natureza institucional. Segundo esta mesma autora, no sistema Humboldtiano “essa dualidade está ausente”, sendo o Estado que protege a liberdade académica dos professores.

Por outras palavras, é o próprio “mercado da aprendizagem” (JARVIS, 2000) que se amplia num âmbito cada vez mais vasto e transnacional, com a criação destas universidades globais e seus sistemas de tutoria apoiados pelas tecnologias da informação e comunicação.

Numa situação como esta, em que nem todos os países têm a mesma capacidade para gerar conhecimento, há também quem pense que a *importação* do ensino superior é a alternativa mais benéfica para os países semiperiféricos e periféricos. Esta questão é extremamente pertinente e dilemática dado que as consequências são várias, sobretudo quando elas podem traduzir-se numa espécie de neocolonialismo por parte de algumas universidades de ponta a nível mundial que procurariam agora “dominar não por razões ideológicas ou políticas mas sim pelos ganhos comerciais” (ALTBACH, 2004, p. 9).

Constitui, aliás, um grande dilema para os governos o investimento em universidades públicas quando os recursos são escassos para atender as diferentes demandas e urgências de outros níveis de ensino ou de outras áreas das políticas sociais, e quando o próprio Banco Mundial dá prioridade à ajuda financeira para a promoção da educação superior privada (SANTOS, 2005b, p. 31).

Porque todas estas questões são complexas, podemos mesmo interrogar-nos sobre as condições de possibilidade para construir e implementar a educação superior em países semiperiféricos e periféricos, sobretudo se a educação e a pesquisa forem opções estratégicas para desenvolver a sua capacidade científica (independente ou em parcerias), num ideário *descolonial* mais autónomo. A este propósito, por exemplo, tal como em outras dimensões da vida social, política, económica e cultural dos países africanos (nomeadamente os de língua oficial portuguesa), no período pós independência, os percursos da investigação nas ciências sociais e humanas e, de modo particular, na educação, têm sido marcados por muitos e importantes dilemas e desafios. Alguns deles passam pela necessidade urgente de uma aposta consequente na construção do conhecimento científico sobre as novas realidades nacionais, numa perspetiva que, podendo beneficiar de diálogos e parcerias com instituições e investigadores de diferentes países, assuma, todavia, a preocupação fundamental de promover um conhecimento autóctone e *descolonial*, reagindo, assim, criticamente à importação de certas agendas de investigação, sobretudo quando estas contribuem apenas para a reprodução mimética de quadros teórico-conceituais e metodológicos eurocêntricos e ou de países capitalistas centrais do sistema mundial. Não por acaso, os processos de transição e de profunda mudança social e política são marcados por importantes dilemas e ambivalências. Como refere, por exemplo, Bartolomeu Varela em relação a discursos e normativos de políticas de ensino

superior em Cabo Verde, nota-se um “ecletismo algo paradoxal”, visto que os discursos e normativos tanto refletem a “imposição de *standards*”, com origem em agências internacionais e supranacionais, como “traduzem os propósitos de promover a cultura, a identidade e as especificidades nacionais” (VARELA, 2013, p. 1).

As universidades e outras instituições de ensino superior confrontam-se, assim, com a ambiguidade de objetivos e de lógicas contraditórias que não deixam de afetar a produção do conhecimento, nomeadamente nas ciências sociais e humanas. E esse tensionamento tende a ser mais evidente quando se trata de países que, após os processos de descolonização, continuam com a tarefa (também política) de desconstruir as práticas e expressões persistentes de *colonialidade* – o que certamente se torna ainda mais difícil quando, como lembra Castro-Gómez (2007), as próprias ciências sociais e humanas, das quais se esperaria uma crítica mais profunda destas mesmas realidades, são, muitas vezes, paradoxalmente, veículos de reprodução de “heranças coloniais do conhecimento” (p. 79).

Em síntese, é necessário (embora seja também muito difícil) pensar alternativas quando a produção e inovação científica e técnica se imbricam e enredam fortemente nas lógicas do capitalismo e, sobretudo, quando a universidade não tem capacidade ou não quer resistir às demandas mais nefastas da economia baseada no conhecimento mercadorizável. Entre outras consequências, a prioridade do lucro esvazia as potencialidades emancipatórias do conhecimento, desvalorizando ou secundarizando fortemente determinadas áreas científicas.

A subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores: o contexto português

A subalternização das áreas das ciências sociais e humanas, onde se incluem as ciências da educação, tem vindo a verificar-se em muitos países.

Considerando o contexto do capitalismo cognitivo, que invade lentamente as instituições de ensino superior (universidades e institutos superiores politécnicos), a explicação (eventualmente a mais benévola) pode ser a de que a referida subalternização ou desvalorização tem a ver com o facto de as ciências sociais e humanas (e, em particular, as ciências da educação), não adotarem estratégias de fechamento (ou de preservação de monopólio) relativamente ao conhecimento que produzem, distinguindo-se assim de outras ciências em que o valor do conhecimento mercadorizável está fortemente dependente da “capacidade de monopolizar o direito de se servir dele” (para usar aqui a expressão

de Enzo Rullani, citado por GORZ, 2005, p. 45). Com efeito, é também isso que está em causa quando, mais genericamente, se fala da desvantagem das ciências sociais e humanas face às outras ciências.

No campo educacional, por exemplo, é mais difícil (ainda que não impossível) patentear conhecimento e com isso ter acesso a recursos e financiamentos privados. Mas é sobretudo impensável monopolizar o direito de se servir desse conhecimento quando a profissão docente só faz sentido na medida em que contribuir para possibilitar o mais amplo acesso a esse mesmo conhecimento, para o maior número possível de seres humanos. Esta é, aliás, uma característica fundamental que nos distingue de outras profissões onde, ao contrário, o monopólio de um determinado saber/poder anuncia e estrutura lógicas específicas de dominação.

Mas a subalternização das ciências sociais e humanas também tem muito a ver com correntes político-ideológicas hegemónicas que são avessas ao pensamento problematizador e à leitura (crítica) do mundo. Estas razões podem mesmo acentuar o contraste entre conjunturas históricas distintas. No que diz respeito a Portugal, por exemplo, as ciências sociais e humanas tiveram um grande impulso e uma significativa demanda ao nível da educação superior, para os quais muito contribuiu a legitimidade conquistada face a outras ciências na sequência da transição do regime autoritário para a democracia. Porém, na conjuntura atual, marcada pela radicalização de agendas neoliberais e neoconservadoras, as decisões de política pública são fortemente adversas à continuidade do apoio às ciências sociais e humanas e, em particular, às ciências da educação (sobretudo as que adotam perspetivas mais reflexivas e problematizadoras).

A situação noutros países também tem seguido as mesmas tendências. Por exemplo, um estudo relativamente recente referente ao Brasil indica que os doutoramentos na área das humanidades cresceram de forma muito significativa, numa média anual de 3.000 teses defendidas nos últimos anos (HEY; CATANI, 2012), mas mostra também que, ao mesmo tempo em que houve um investimento importante nessa área, as pressões externas de agências internacionais estão a ir em sentido contrário, isto é, no sentido de levar os países como o Brasil a terem outras prioridades no campo da formação avançada. Um relatório do Banco Mundial (2008, p. 33), indica claramente essa orientação:

A capacidade de uma nação de criar novos conhecimentos e tecnologia está intimamente ligada à habilitação técnica e avançada e a um sistema de ensino superior especialmente forte em ciência, engenharia e aplicação tecnológica. O Brasil enfatizou as ciências humanas e sociais, em detrimento das ciências físicas e da engenharia.

No caso português, as grandes opções do governo atual passam precisamente por fazer uma “aposta nas áreas de Ciências, Engenharia, Tecnologia, Matemática e Informática, e na redução de vagas em cursos com reduzida saída profissional” (PORTUGAL/ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 2013, p. 43). Esta diminuição de vagas atinge sobretudo cursos das áreas das ciências sociais e humanas, como é o caso das ciências da educação. Por outro lado, este mesmo governo (assumindo claramente orientações típicas de coligações políticas da *nova direita*) alterou gravemente as regras de avaliação e financiamento dos centros de pesquisa, rebaixando muitos da área das ciências sociais e humanas, e não só. Numa declaração recente da Associação Portuguesa de Sociologia, na sequência de reunião de vários centros de I&D, a posição tomada é muito clara quando se denunciam as crescentes “desigualdades de financiamento entre as ciências sociais e outras áreas do conhecimento [...] contrariando frontalmente as concepções mais avançadas de desenvolvimento sustentável e de pluridimensionalidade das políticas públicas” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA, 2015, p. 1).

Ainda em relação à realidade portuguesa, uma das explicações mais recentes para a subalternização e desvalorização das ciências sociais e humanas relaciona-se com o facto de haver uma forte tendência (nalguns casos já concretizada) para que a universidade pública opte por um estatuto de fundação pública com regime de direito privado, assim acentuando, como sublinha Licínio Lima (2013, p. 77), a “empresarialização da instituição” e a sua transformação numa “universidade gestonária”:

Tal estatuto afetarà profundamente a ideia de universidade pública, de cultura académica e até de conhecimento como bem público, e terá impactos especialmente negativos nas Humanidades, nas Ciências Sociais e noutras áreas menos passíveis de valorização económica, segundo padrões restritos de utilidade [...].

No caso da formação de professores, a última legislação reduziu ainda mais as componentes na área das ciências da educação, implicando um enxugamento de algumas disciplinas, como a sociologia da educação, e aumentando o didatismo nas disciplinas da especialidade. As reações de oposição a estas políticas têm acontecido, sobretudo no interior da academia, mas estão longe de ser suficientes para inverter o curso das mudanças.

Como certamente em muitos outros países, a formação de professores em Portugal tem sido marcada por uma evolução irregular, fortemente constringida por fatores sociais, económicos, culturais e político-ideológicos, os quais ga-

nham maior ou menor visibilidade consoante as conjunturas históricas. Mas a formação de professores também tem sido condicionada por fatores científicos e pedagógicos resultantes da pesquisa empírica, da produção de conhecimento e da reflexão teórico-conceptual, nomeadamente no campo das ciências da educação e de outras disciplinas ou áreas curriculares específicas.

Em decorrência desses fatores (nunca imunes a contradições várias), pode constatar-se uma tensão permanente entre vários modelos e concepções. Por um lado, os modelos que procuram ampliar e complexificar a formação de professores, considerando que estes devem ser *profissionais* ou trabalhadores intelectuais capazes de uma prática responsável e sustentada dentro de margens de *autonomia relativa* e com conhecimentos e capacidades não circunscritos aos domínios científico ou pedagógico, mas envolvendo também dimensões relacionais, comunitárias, políticas e éticas e, por outro, os modelos que privilegiam concepções mais instrumentais e circunscritas ao âmbito das disciplinas escolares, eventualmente orientados para a maximização da eficácia e eficiência na transmissão de conhecimentos e para a obtenção de resultados mensuráveis, acentuando as competências técnicas e científicas, bem como as correspondentes metodologias ou didáticas disciplinares específicas. Este segundo modelo tem, atualmente, condições (político-ideológicas) mais propícias à sua concretização.

Num contexto de crise económica e financeira, sem alteração que possa ser antecipada e credível, e apesar da aparente valorização das credenciais académicas para acesso à profissão, nomeadamente com a introdução do grau de mestre como condição de acesso à docência nos ensinos básico e secundário (fundamental e médio no Brasil), a formação de professores está a atravessar uma recessão acentuada no que diz respeito à procura dos respetivos cursos, a qual não é certamente indiferente a muitos outros fatores que estão igualmente a afetar a sociedade portuguesa. E essas mutações não são, uma vez mais, alheias às orientações político-ideológicas e económicas hoje dominantes.

A atual recessão na procura da formação inicial (que previsivelmente se irá agravar) está também relacionada com a crise e as repercussões motivacionais e com a estruturação de percursos e trajetórias que têm a ver com o desemprego estrutural dos jovens, em geral, e com o crescente desemprego dos professores, em particular. Além disso, a projeção da taxa de natalidade para os próximos anos é muito preocupante e continuará a ter também consequências várias, de forma mais imediata, em termos da diminuição do número de escolas públicas e respetivos lugares de docência e, em termos mais amplos e com maiores implicações sociais, de equilíbrio entre gerações.

Nada disto, obviamente, é indiferente à obsessão pela redução do déficit público e à redefinição dos papéis e responsabilidades do Estado, que tem cada vez menos autonomia relativa face à União Europeia e às agências de *rating*, no contexto mais amplo dos desafios e dilemas criados e ampliados pela globalização hegemónica e pela internacionalização da economia capitalista – fatores estes que, neste último caso, não são específicos de Portugal.

Existem, por isso, diferentes fatores que interagem para que haja uma forte tendência para a desvalorização das áreas das ciências sociais e humanas e, portanto, também das ciências da educação. Entre outros, sintetizaria os que atrás referi chamando novamente a atenção para os fatores político-ideológicos, bem como para os fatores ligados à internacionalização do capitalismo, à competitividade e à emergência da economia do conhecimento. São ainda de salientar os fatores que estão a alterar a demanda por cursos superiores, em decorrência das mutações nos sistemas de emprego e nas expectativas dos jovens e, ainda, os fatores ligados à retração do Estado como se pode facilmente observar pelo forte desinvestimento em políticas públicas.

Sendo a formação de professores um lugar particularmente propício ao desenvolvimento das ciências sociais e humanas e, em particular, à mobilização dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, a retração da procura e a crise que atualmente atravessa essa mesma formação não podem deixar de ter também fortes repercussões nestas áreas de conhecimento.

Como antídoto ao dismantelamento das conquistas dos professores e ao crescente cerceamento (ideológico e economicista) das ciências da educação na sua formação, tenho proposto um *profissionalismo de resistência*, que seja um momento de passagem para a reinvenção profissional e para a construção de um novo profissionalismo para o século XXI.

Apesar (ou talvez mesmo por causa) da crise, é urgente uma formação de professores que prepare para as condições que estão a emergir numa sociedade onde as mudanças são cada vez mais rápidas, portadoras de profundos dilemas e desafios, marcadas pela heterogeneidade e diversidade cultural, de classe, de género, de língua, de raça, de etnia, de religião..., e onde a escola se confronta com a perda do seu monopólio tradicional de transmissão de conhecimentos face à pluralidade (e eficácia) de novos espaços de educação e formação (sobretudo de natureza informal e não-formal). Neste novo contexto, a Escola precisa reinventar-se, e o mesmo deverá acontecer com a profissão docente.

É para perceber os desafios atuais e futuros que temos de estar atentos à expansão da economia baseada no conhecimento e, por referência a estas

mudanças, relembrar o papel que as instituições do ensino superior devem continuar a assumir. Como escreve Henry Giroux (2009, p. 51),

O ensino superior é um dos poucos espaços públicos que restam, dentro do qual a resistência incondicional tanto pode ser produzida como sujeita à análise crítica. [...] O papel da universidade, nestas circunstâncias, e, particularmente, o da área das humanidades, deveria ser o de criar uma cultura de questionamento e de resistência [...].

A universidade tem aqui um papel fundamental, mesmo porque, como sustenta Susan Robertson (2010), as repercussões que decorrem da comercialização e mercadorização do conhecimento significam a mudança na própria natureza do conhecimento. Assim sendo, e muito longe de uma perspectiva pessimista, acredito que a profissão docente, em relação à forma como está atualmente estruturada, não poderá deixar de passar por mutações profundas, cujos contornos mais específicos ainda é difícil prever, mas sobreviverá com novas configurações que lhe permitirão continuar a ser indispensável no futuro, numa sociedade e economia do conhecimento mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Ensaio sobre a *accountability* no ensino superior em Portugal (1976-2013). Discursos, formas parcelares e modelo atual. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação Superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 13-59.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan-abr. 2006.
- ALTBACH, Philip G. Globalisation and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**, London, v. 10, n. 1, p. 3-25, jan. 2004.
- ALVES, Mariana Gaio (Org.). **Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias**. Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2010.

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH: Revista de Ciências Sociais**, Salvador, v. 27, n. 70, p-31-45, jan./abr. 2014.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA. Comunicado da APS, Centros de I&D e Membros do Conselho Científico e de Deontologia da APS. Lisboa, 2015. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/files/conteudos/file/DESTAQUES%20NEWSLETTER/Comunicado%20APS_Centros_27%20Jan%202015.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2015.

BALL, Stephen. Voices/political networks and a global neoliberal curriculum. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 485-498, mar./set. 2010.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento**: nuevos desafios para la educación terciaria. Washington, DC: BM, 2003. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Brasília: Confederação Nacional da Indústria, 2008. Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.bmaiscompet.com.br%2Fdownload_arquivos.asp%3Fid_arquivo%3DD1AE5EE4-D966-492C-A9BA-6FC113CFF4F8&ei=qxfiVKrtI4avUbmfg4AE&usg=AFQjCNERZPVeSbUiGbwlg59UoFi789Mq0A&sig2=69UsBGRSS8nw8r0DHUMIYw&bv=85970519,d.d24>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BELL, Daniel. **The coming of post-industrial society**. New York: Basic Books, 2001. Disponível em: <https://www.os3.nl/_media/2011-2012/daniel_bell_-_the_coming_of_post-industrial_society.pdf>. Acesso em: 16 out. 2014.

BENTO, J. Olímpio. **Por uma univercidade anticonformista**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2014.

BERNSTEIN, Basil. Das pedagogias aos conhecimentos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 15, p. 9-17, 2001.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 79-91.

COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander; SILVA, Geraldo (Orgs.). **Capitalismo cognitivo**. Trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Documento de Trabalho da Comissão**. Consulta sobre a futura estratégia «EU 2020». Bruxelas, 2009. Disponível em: <http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_pt.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. Lisboa: Actual, 2007.

GIROUX, Henry A. O ensino superior debaixo de cerco: implicações para os intelectuais. In: PARASKEVA, João (Org.). **Capitalismo académico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 37-58.

GONZALEZ, Leslie; MARTINEZ, Edna; ORDU, C. Exploring faculty experiences in a striving university through the lens of academic capitalism. **Studies in Higher Education**, Lancaster, v. 39, n. 7, p. 1097-1115, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.777401>>. Acesso em: 15 de ago. 2014

GORZ, André. **O imaterial**. Conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

HAYEK, Friedrich. The use of knowledge in society. **American Economic Review**, Nashville, v. 35, n. 4, p. 519-530, set, 1945.

HENKEL, Mary. Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain. **Higher Education Research & Development**, London, v. 26, n. 1, p. 87-99, mar. 2007.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio. Campo universitário: discutindo as humanidades no Brasil. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes; THOMÉ, Nilson (Orgs.). **Educação, história e política: uma discussão sobre processos formativos socioculturais**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 4-21.

JARVIS, Peter. Globalização e mercado da aprendizagem. In: LIMA, Licínio C. (Org.). **Educação de Adultos**. Forum II. Braga: Universidade do Minho/UEA, 2000. p. 29-41.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio C. Universidade gestonária: hibridismo institucional e adaptação ao ambiente competitivo. In: CHAVES, Vera Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais**. São Paulo: Xamã, 2013. p. 59-84.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

MAGALHÃES, António. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 623-647, jul./dez. 2011.

MURTEIRA, Mário. **A nova economia do trabalho**. Lisboa: ICS, 2007.

NÓVOA, António. Looking for freedom in contemporary universities: What is educational research for? **European Educational Research Journal**, London, v. 14, n. 1, p. 3-10, jan. 2015.

OLSSSEN, Mark; PETERS, Michael A. Neoliberalism, higher education ant the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, London, v. 20, n. 3, p. 313-345, may. 2005.

ORDORIKA, Imanol; LLOYD, Marion. International rankings and the contest for university hegemony. **Journal of Education Policy**, London, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.979247>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PORTUGAL/ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei n. 83-B/2013. Aprova as grandes opções do plano para 2014. **Diário da República**, 1ª série, n. 253, 31 de dez, p. 2-57, 2013.

RHOADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. In: PARASKEVA, João (Org.). **Capitalismo acadêmico**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p. 7-36.

ROBERTSON, Susan. Challenges facing universities in a globalising world. Bristol: University of Bristol, 2010. Disponível em: <<https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2010-robertson-challenges.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

ROBINSON, David. The mismeasure of higher education? The corrosive effect of university rankings. **Ethics in science and environmental politics**, London, v. 13, n. 2, p. 11-17, jun. 2013.

SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 402-426, maio/ago. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. **Revista Diversa**, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 1-5, out. 2005a. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/diversa/8/entrevista.htm>>. Acessível em: 14 fev. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008. p. 15-78.

UNESCO. **Rumo às sociedades do conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VARELA, Bartolomeu L. **Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde**. Comunicação na 3ª Conferência do FORGES. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <[REciFEhttp://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/PAINEIS%20PRINCIPAIS/Comunicacao%20Completa/Bartolomeu%20Varela_CV_Tendencias%20internacionais.pdf](http://aforges.org/conferencia3/docs_documentos/PAINEIS%20PRINCIPAIS/Comunicacao%20Completa/Bartolomeu%20Varela_CV_Tendencias%20internacionais.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho
Minho | Portugal. Contato: ajafonso@ie.uminho.pt

Artigo recebido em 1 de abril de 2015
e aprovado em 30 de maio de 2015.

