

# RELAÇÃO UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E EMPRESA.

## Por uma crítica da visão mercadológica da Universidade

**Bartolomeu Lopes Varela**

Professor e investigador  
Universidade de Cabo Verde  
Praia, dezembro de 2020

### **Resumo:**

*Ao discutir-se, neste trabalho, a relação entre a Universidade e a Empresa, critica-se a visão mercadológica da academia, que propugna o alinhamento dos produtos académicos às necessidades imediatas ou de curto prazo da economia e do mercado, sem, contudo, se cair no alheamento da instituição face às demandas de desenvolvimento da sociedade.*

*Assim, superando a visão autocentrada ou claustrofóbica da Universidade, mas recusando a transformação da mesma numa entidade empresarial, para-empresarial ou submetida às regras mercadológicas, propugna-se uma abordagem crítica e reflexiva da relação entre a Universidade e o mundo do trabalho mediante a criação de espaços de diálogo e colaboração que, sem prejuízo da autonomia universitária, traduzam a responsabilidade social, inerente à missão da Academia, de fornecer à sociedade referências científicas, culturais e técnicas para o seu desenvolvimento sustentável.*

**Palavras-chave:** Educação, Universidade, empresa, sociedade, mercado

### **1. Educação, currículo, sociedade e mercado**

Ao longo dos tempos, a discussão sobre a natureza e os fins da educação escolar tem sido objeto de polémicas, nomeadamente entre os defensores das doutrinas empiristas e culturalistas, segundo os quais é necessário que «se eduque a criança para a sociedade, em função dos valores próprios desta», e os partidários da natureza, que se filiam na exigência de que “se eduque a criança por si mesma, para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza” (Reboul, 2000: 22). A este respeito, temos defendido uma posição eclética, que combine as duas

posições doutrinárias, no entendimento de que “a educação não deverá focalizar-se unicamente no desenvolvimento da natureza do indivíduo, mas também na preparação do mesmo para, enquanto ser social, poder realizar-se plenamente no seio da sociedade” (Varela, 2012:1).

Esta perspectiva coincide, em larga medida, com a posição de Durkheim (1984: 69), segundo o qual “longe de a educação ter por objetivo único ou principal o indivíduo ou os seus interesses, a educação é antes de mais o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência”

Se é certo que as tendências naturalistas não desapareceram do discurso académico, a doutrina culturalista ou empirista tem evoluído com posições diferenciadas, destacando-se a visão dos autores que defendem uma educação orientada para o mercado de trabalho e a visão dos que repudiam a perspectiva mercadológica da educação, pugnando por um tipo de educação que se centre no desenvolvimento intelectual e cultural dos educandos.

A perspectiva mercadológica da educação escolar não é recente e, no campo do currículo, já era evidente na obra de um dos principais fundadores do currículo como campo de estudos em educação, J. F. Bobbit, que na sua obra *The Curriculum*, publicada nos Estados em 1918, defendia uma conceção de currículo numa lógica de eficiência, a cargo de especialistas, incumbidos de fazer o levantamento das habilidades a serem desenvolvidas num modelo de escola que deveria funcionar à semelhança de uma empresa comercial ou industrial. É nesta perspectiva empresarial que, segundo o autor, o currículo deveria ser concebido e realizado, cabendo à escola garantir que as finalidades da educação traduzam as exigências profissionais da vida adulta do educando, com o aprimoramento dos instrumentos de medição ou dessas habilidades.

De resto, as visões e perspectivas dos diversos autores que, como Bobbit, se filiam na teoria tradicional da educação e do currículo têm como denominador comum uma *visão redentora da educação e do currículo* (Moreira & Silva, 1995), em que a escola está ao serviço da ordem socioeconómica e política dominante, cabendo-lhe, por isso, ainda que com respostas diferenciadas na forma,

corresponder às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência.

## **2. Ensino superior: entre a visão essencialista e a funcionalista**

No campo do ensino superior, a discussão entre os partidários da visão idealista, da visão funcionalista e da visão mercadológica da Universidade têm dividido o campo acadêmico em torno da ideia de Universidade, da sua missão, funções e fins essenciais.

Assim, a visão idealista ou essencialista, defendida como sendo a verdadeira ideia de formação universitária, fundamenta-se “no postulado de uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto”; na unidade do ensino e da investigação, concretizada através de “um corpo docente criador e um corpo discente integrado a este”; na defesa da “liberdade acadêmica”, como condição para que a investigação seja “a busca da verdade – um verdadeiro direito da humanidade – em toda parte, sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade”; num corpo de “normas de organização estrutural, curricular e administrativa, emanadas do interior da universidade” (Pereira, 2009: 32).

Por seu turno, a visão funcionalista, desenvolvida, nomeadamente, na França napoleónica e nos antigos países socialistas e largamente difundida nos tempos atuais, encara “a missão da universidade voltada para as necessidades sociais, com a função de servir a nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconómica”, ou seja, como “uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política”, sendo suas normas emanadas do exterior, sua autonomia relativa e seu controlo pelas forças de poder preponderante (Pereira: 32).

Deste modo, a visão funcionalista da Escola e da Universidade subordina estas instituições à lógica do mercado, apresentando-se a empresa e o mercado de trabalho não apenas como o modelo das reformas a serem introduzidas, mas também como referencial de eficiência dos custos-benefícios que a escola e a universidade devem adotar no seu interior.

Como observa Menogue (1981: 26), a visão funcionalista das universidades constitui uma “manifestação dissimulada de uma doutrina política sobre universidades”, correspondendo a uma visão de sociedade como um único campo de esforço dentro do qual todas as atividades são mais ou menos “contributárias”.

A visão mercadológica da Universidade constitui a versão mais saliente da orientação funcionalista, que evoluiu, supostamente, para além da perspectiva ideológica, no sentido de uma cada vez maior rendição da Universidade à lógica e às necessidades imediatas do mercado, em função das quais são, amiúde, entendidas e equacionadas as necessidades sociais e educacionais.

Por seu turno, a visão essencialista da Universidade coloca a ênfase na autonomia académica e na centralidade do conhecimento científico que interjeta as funções essenciais ou simbólicas da Universidade, em torno das funções de investigação, do ensino e da extensão. Nesta visão, a instituição universitária apresenta-se como promotora, por excelência, da alta Cultura, que é nutrida pelo conhecimento científico, obtido através da investigação, e disseminado através do ensino e da extensão.

A visão de essencialista é perfilhada, entre outros, por Jaspers (1965) que, ao definir a missão eterna da Universidade, considera-a como o lugar de cultivo da mais lúcida consciência, onde os seus membros se congregam em torno do único desiderato da procura incondicional da verdade, e apenas por amor à verdade, decorrendo dessa missão três objetivos, que são: a investigação, através da qual a verdade se torna acessível; a difusão da cultura, visando a educação do homem no seu todo; a transmissão do conhecimento, incluindo o ensino de aptidões profissionais orientado para a formação integral.

Como refere Santos (1994: 164), essa aparente perenidade de missão e objetivos da Universidade é “abalada na década de sessenta, perante as transformações a que foi então sujeita a Universidade”, que passou a ter como três principais fins “a investigação, o ensino e a prestação de serviços”, apesar de, em termos abstratos, a formulação dos objetivos tivesse mantido “uma notável continuidade” e de tal inflexão ter-se verificado no sentido do “atrofiamento da

dimensão cultural” e do privilégio dado ao seu “conteúdo utilitário” (a prestação de serviços).

### **3. Perspetivas críticas sobre a Universidade do século XXI**

Diversos autores têm-se ocupado do estudo das novas e complexas realidades com que se confrontam as universidades do século XXI no desempenho da sua missão, colocando à prova não apenas a sua habilidade de sobrevivência ou adaptação aos contextos em que estão inseridas e, deste modo, responder às pressões e demandas exteriores, mas, sobretudo, a sua capacidade de, autonomamente, e através de uma postura reflexiva, (re)definir e prosseguir, autonomamente, a sua missão, sem ignorar o meio social que as rodeia e em que se integram.

Assim, Veiga Simão, Machado dos Santos e Almeida Costa, na obra “Ensino Superior: Uma visão para a próxima década” (2002: 260), salientam que a missão da Universidade continua a abarcar os três domínios essenciais que, tradicionalmente, vêm integrando o seu campus de atuação, a saber:

- “a) Promover a criação, a transmissão e a difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, de modo a contribuir para a formação humana, cultural científica e técnica;
- b) Promover a investigação científica, proporcionar um ambiente de estudo e reflexão e desenvolver aplicações que favoreçam o desenvolvimento sustentado e sustentável, tendo sempre presente a fruição científica e cultural desinteressada;
- c) Promover a prestação de serviços à comunidade, numa perspetiva de valorização recíproca”.

Porém, conforme assinalam estes autores, com a evolução das sociedades, a um ritmo sem precedentes, a Universidade e as demais instituições do ensino superior são confrontadas com novos desafios, decorrentes do “alargamento e diversificação das expectativas” em relação à sua atuação junto dessas sociedades (Simão e outros, 2002:260). Assim, três fatores têm contribuído para o questionamento da “intangibilidade” da missão tradicional da Universidade: “a exigência de se posicionar como campo relevante no esforço de democratização do ensino, a oportunidade de se assumir como fator estruturante do desenvolvimento socioeconómico e, finalmente, a necessidade de atender

ponderadamente à relação custo/benefício de algumas atividades a desenvolver” (Simão e outros:260).

A propósito das pressões sociais que impendem sobre a academia, consideramos ainda atual o entendimento de Menogue (1981:5), segundo o qual as universidades devem ser “capazes de criar o seu próprio interesse na busca do conhecimento” e, nessa perspectiva, manter o necessário distanciamento ou mesmo “separar-se dos acontecimentos que as rodeiam”, o que, sem significar a interdição dos que nela trabalham de desempenhar papéis na vida pública, aponta para a necessidade de as universidades se assumirem como espaços de “desprendimento” e de “ponderação em profundidade”, numa perspectiva que não se limita à consideração das emergências do momento. Por isso, o autor (Menogue, 1981:5) insurge-se contra o hábito de encarar as universidades em termos meramente funcionais”, reduzindo-as a reflexos maleáveis do seu contexto social, quando, na verdade, elas têm estado, quase sempre, em conflito com as sociedades que as rodeiam, facto que não deve ser aceite necessariamente como uma incitação à reforma, mas como uma possível chave para compreender a verdadeira natureza das universidades.

É certo que “as universidades têm muitos efeitos benéficos e colaterais” (Menogue, *Ibid.*: 9), o que tem levado os Estados, nas diferentes épocas, a apoiá-las entusiasticamente, mas tal reconhecimento não deve levar à consideração de qualquer um desses efeitos ou benefícios como função essencial das universidades.

Na linha das ideias de Menogue, temos defendido (Varela, 2014; 2011) que as diversas utilidades da Universidade, em diversos contextos, de forma mais ou menos accidental e com maior ou menor grau de imediatismo, são secundárias em relação àquilo que, essencialmente, as identifica, desde a sua invenção: a liberdade de criação e difusão do conhecimento, a autonomia de reflexão crítica e de pensamento de longo prazo.

É, no entanto, essa confusão entre as funções essenciais ou simbólicas, por um lado, e as funções secundárias ou utilitárias, por outro – dito de outro modo, entre o que é essencial e o que é secundário na Universidade (confusão que nem sempre decorre da ignorância acerca da natureza da instituição) que tem

justificado, ao longo dos tempos, frequentes e mais ou menos violentos ataques ou críticas à Universidade, com ênfase particular no seu alegado distanciamento em relação à sociedade e aos interesses e demandas sociais, bem como medidas retaliativas ou de penalização, de limitação e condicionamento da sua autonomia, que vão desde alterações nos Estatutos e no regime de financiamento às políticas de liberalização e de regulação pelo mercado, passando por reformas ao nível da organização, gestão e avaliação da Universidade, sendo esta particularmente marcada pela adoção de critérios de excelência e da *accountability* (Afonso, 2010).

Nesse contexto, a cedência da Universidade às pressões técnico-económicas do mercado (Derrida, 2003) constitui uma tentação e, amiúde, uma prática que traduz a tentativa de sobrevivência da academia, que, destarte, coloca em risco a sua “liberdade incondicional de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da verdade exigem” (Derrida, 2003:13-14).

Nesse processo de instrumentalização ou condicionamento da Universidade, esta tende a ser encarada como mais uma “empresa” (ainda que “especial”) e o ensino superior como uma mercadoria transacionada no mercado, figurando como cliente ou consumidores os estudantes, as empresas e o governo, enquanto as instituições universitárias se transformam em fornecedores dessa mercadoria (Varela, 2011). Deste modo, os conceitos de eficiência, da produtividade e da eficácia são utilizados amplamente e servem de base à política de financiamento e avaliação do desempenho das universidades, que são concebidas como empresas ou entidades para-empresariais e, como tais, devem maximizar a produção (estudantes formados, projetos de investigação concluídos e outros serviços) e atender aos sinais de mercado (como as preferências dos que procuram a Universidade), sempre com a menor utilização possível dos recursos, como o tempo dos estudantes, dos professores e funcionários, as instalações físicas, os equipamentos e materiais.

Ora, como enfatiza Santos (1994:189), a Universidade é (deve ser) uma instituição onde se possa “pensar o longo prazo e agir em função dele”, e esta é a

sua marca distintiva de outras instituições contemporâneas. À Universidade – remarca, por seu turno, Derrida - deve reconhecer-se “a liberdade incondicional de questionamento e de proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da verdade exigem” (Derrida: 2003:13-14).

Quando assim não acontece, verifica-se a tendência para a cedência da Universidade à lógica e às pressões do mercado, no sentido de privilegiar utilidades imediatas, conjunturais ou de curto prazo, em detrimento da elevação do nível cultural dos cidadãos no quadro de uma visão de longo prazo que contribua para o progresso sustentável da sociedade em que se insere. Ora, tal cedência é suscetível de provocar efeitos perversos, como alerta (Santos, 1994:189-1991), porquanto, nesse contexto, a Universidade: (i) torna-se vulnerável ao mercado e à lógica empresarial, submetendo-se a critérios economicistas e imediatistas, quando deveria ser a lógica da academia a prevalecer, como referencial e indutora do desenvolvimento da sociedade, em geral e da economia, em particular; (ii) corre o risco de perder a sua especificidade, apresentando-se como uma “organização de produção intensiva”, para que não está vocacionada, o que conduz à sua descaracterização, a ponto de a preconizada “ligação universidade-indústria se transformar numa ligação indústria-indústria”; (iii) abre o precedente para o aumento dos produtos ditos utilitários que lhe são exigidos, fazendo com que a academia não possa produzi-los com a mesma eficácia; (iv) perde a sua capacidade de pensar o longo prazo e agir em conformidade no quotidiano, vergando-se às prioridades e necessidades imediatas da economia e do mercado, e, em consequência, perde a titularidade da avaliação do seu desempenho, isto é, o “poder social e político para impor as condições que propiciem uma avaliação equilibrada e despreziosa do seu desempenho”.

Como remarca Pires (2007:41-43), depois de destacar como uma das características da sociedade atual o “papel central do conhecimento e das inovações tecnológicas” nos processos de produção, a sociedade do conhecimento, ao reger-se pela lógica do mercado, não veio a constituir-se numa oportunidade auspiciosa de desenvolvimento autónomo da Universidade. Pelo

contrário, assiste-se à chamada “heteronomia universitária”, que se traduz no facto de a instituição “produzir conhecimento destinado a gerar mais informação para o capital financeiro, curvando-se às suas necessidades e à sua lógica”, bem como na “irrelevância” da atividade de investigação, cujo conteúdo é cada vez mais determinado pela necessidade de “aplicação” imediata do conhecimento, fazendo encurtar o tempo que medeia entre a produção de um novo conhecimento e sua absorção tecnológica no processo produtivo, tudo o que reforça a “tendência para uma rápida obsolescência” do conhecimento.

Esta tendência é reforçada por Chauí (2003:7), que assinala o facto de que, na perspetiva mercadológica da Universidade, “a docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis”.

Mercê das pressões do mercado, assiste-se, segundo Pires (2007:45), à criação de cursos, ao recrutamento de docentes e à reestruturação de currículos por motivos económicos, assim como à avaliação da atividade de investigação pela sua “utilidade imediata”, ou seja, para a “ideia de profissão”, daí resultando que o pensamento dominante seja o emprego e não a preocupação com a ciência. Neste contexto, “confunde-se educação com formação”, parecendo-se esquecer que cabe à Universidade preparar o estudante para, ao sair dela, “prosseguir uma experiência mais significativa” do que, simplesmente, “ganhar a vida”.

Por seu turno, Magalhães (2004:193) sustenta que a “abertura” à sociedade no processo de produção do conhecimento não significa mera “adaptação” às perspetivas empresariais, mas antes uma “característica assertiva das instituições de ensino superior reflexivas”, isto é, que se assumem, acima de tudo, como de “educação superior”, capazes de fazer com que a procura do conhecimento e do saber tecnológico se traduza em procura de sabedoria, entendida como a capacidade de distinguir aquilo que, efetivamente, é de valor (inclusivamente o conhecimento) daquilo que o não é. Deste modo, sem negar a ligação das ciências e das humanidades com o mercado, Magalhães (*Ibid.*:194-195) propugna que a redefinição do ensino superior, no novo contexto, não se baseie apenas no mercado

como seu regulador e narrativa legitimadora, porquanto esta postura significaria conformar-se à ideia da “atenuação” (espacial, financeira, pedagógica e em termos de qualidade) da Universidade, devendo esta, pelo contrário, explorar as inúmeras possibilidades de sua reinvenção, tirando partido da “liberdade de imaginação sociológica”, muito maior que nos tempos da modernidade.

Na verdade, para cumprir a sua missão, a Universidade não tem de se transformar numa empresa ou competir com esta, tanto mais que, como assinala Chauí (2003:11), “muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade”.

#### **4. Uma Universidade Pública para-empresarial em Cabo Verde?**

Em Cabo Verde, como oportunamente assinalámos (Varela, 2011), a intenção do poder Político de transformar a natureza da Universidade de Cabo Verde segundo lógicas empresariais e mercadológicas ficou espelhada nos preâmbulos dos dois diplomas de alteração dos Estatutos aprovados em 2011 (Decretos-Leis nºs 23 e 24/2011, de 24 de maio), ainda que não tenha sido cabalmente traduzida no articulado dos Estatutos. Eis o que se lê nos preâmbulos dos dois diplomas em apreço (que, aliás, em nome do princípio da economia legislativa, deveriam ser integrados num só):

“ (...) Constitui intenção do Governo equivaler a Uni-CV a uma Entidade Para Empresarial (EPE), passando o Reitor a ter equivalência no Estatuto de Gestor Público. Assim sendo, é de se prever que venha a haver um contrato-programa entre o Governo e a Universidade, do qual constarão as metas estratégicas de política do Executivo para o Ensino Superior Público, bem como as regras de gestão da instituição e os mecanismos de prestação de contas do Reitor e demais órgãos da Universidade face ao Estado.

Como então referimos (Varela, 2011), não está em causa a eficiência da gestão universitária, nem a vinculação desta ao projeto nacional de desenvolvimento, nem mesmo a celebração de contratos-programa entre a Uni-CV e o Governo, que, de resto, têm ocorrido anualmente. O que transparece do extrato do preâmbulo é o propósito de imposição unilateral de um modelo de universidade pública submetido à lógica empresarial e mercadológica, logo, tendencialmente

instrumentalizada e condicionada, quando outra é a opção consagrada nos Estatutos, na sua formulação original, revista em 2009, os quais propugnam uma universidade pública que, sem deixar de estar sintonizada com as necessidades e exigências de desenvolvimento do país, interpreta-as de forma autónoma, traduzindo-as nos seus projetos académicos, ainda que em diálogo ou parceira com o Poder e a Sociedade.

De resto, as ofertas formativas da Universidade de Cabo Verde (e das demais instituições do ensino superior cabo-verdianas) têm procurado atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, quer através dos cursos de licenciatura, que predominam na cartografia dos cursos, quer a nível dos cursos de pós-graduação, quer ainda, e sobretudo, dos cursos de estudos superiores profissionalizantes. A conceção destes últimos, em particular, resulta, normalmente, de um processo de diálogo com os representantes do setor empresarial, de modo a que a formação ministrada traduza as necessidades efetivas do mercado, mas obedece a uma perspetiva estratégica de formação que deixa aos diplomados, além de uma alternativa de emprego mais ou menos imediato, a possibilidade de prosseguirem os estudos superiores conducentes à conclusão do grau de licenciatura, mediante a creditação das unidades curriculares frequentadas.

Acontece, no entanto, que, por mais que os cursos sejam concebidos para se adequarem às necessidades do mercado de trabalho, este facto não determina, *de per se*, a absorção dos diplomados nesse mercado, devido a fatores condicionantes de diversa ordem: critérios inadequados de recrutamento; dimensão reduzida do mercado; precaridade financeira das empresas; volatilidade das próprias necessidades conjunturais do mercado; insuficiente iniciativa e escassez de apoios para a criação de autoempregos; etc. Mercê destas circunstâncias, e tal como o ilustram as estatísticas nacionais, tem-se verificado, sobretudo na última década, um aumento considerável de diplomados desempregados, problema crítico que requer medidas de política assertivas, delineadas, preferencialmente, em diálogo com as academias e os representantes do setor empresarial, tanto mais que não deixa de ser problemático o entendimento, a esses níveis, do que vem a ser a ser um curso adequado às necessidades de mercado.

Num trabalho publicado em 2014 (Varela, 2014:2970), evocámos um facto ilustrativo de alguns equívocos no discurso de alinhamento acrítico da Universidade às emergências do mercado: “uma alta figura pública do ensino superior, em declarações à Televisão cabo-verdiana, não teve reбуços em desencorajar cursos na área das ciências humanas e sociais, por alegado esgotamento do mercado, quando se sabe que o país faz face a diversos problemas sociais (crianças e adolescentes de/na rua, famílias desestruturadas, paternidade e maternidade irresponsáveis, condutas antissociais e *deficits* de civismo, consumo excessivo de álcool e de estupefacientes, violência baseada no género, roubos, etc.), cuja abordagem adequada requer o concurso de especialistas nas áreas referidas” (Varela, 2014: 2965)

Ainda no mesmo trabalho (Varela, 2014:2970), e a título exemplo demonstrativo de alguma inconsistência na defesa acérrima do alinhamento dos cursos às necessidades do mercado em Cabo Verde, referimos “o facto de praticamente não haver, na educação pré-escolar cabo-verdiana, educadores com formação superior, não propriamente devido à falta de quadros qualificados (que se têm formado no país e no estrangeiro), mas por o quadro legal vigente para este subsistente não exigir como condição necessária à acreditação de jardins-de-infância a existência de um corpo docente com as qualificações necessárias, ainda que numa perspectiva de adequação gradativa, permitindo-se, assim, às entidades proprietárias dos estabelecimentos de educação pré-escolar (municípios, ONGS e entidades privadas) o recrutamento de “docentes” não qualificados e ou miseravelmente remunerados”.

Outros factos poderiam ser apresentados, relativos ao contexto nacional ou internacional, que apontam para a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva da relação entre a Universidade e o mercado, mediante a criação de espaços de diálogo e colaboração que não se traduzam na rendição da Universidade às regras e pressões mercadológicas mas correspondam à responsabilidade social, inerente à missão da academia, de fornecer à sociedade referências científicas e técnicas para o seu desenvolvimento.

## **Concluindo,**

Como diversas investigações põem em evidência, as universidades que atingiram altos padrões de ensino e investigação foram precisamente aquelas que, no meio de todas as dificuldades enfrentadas, optaram pela valorização do potencial dos seus docentes e estudantes e investiram na promoção da alta cultura e na investigação básica, mantendo um grau elevado de independência em relação às injunções imediatas da economia e do mercado, sem se abstraírem do contexto social em que se inserem, e do qual fazem parte o mercado, mas conservando um distanciamento crítico, de modo a que esse contexto possa ser pensado estrategicamente no âmbito de uma relação Universidade-Sociedade que não se confunda com qualquer conjunto de interesses particulares, sejam eles mercadológicos, empresariais ou políticos.

O que está, especialmente, em causa não é ser-se contra uma universidade que, nas suas atividades de ensino, investigação e extensão, seja permeável aos fins económicos e às necessidades do mercado, mas sim a submissão da Universidade às regras e pressões técnico-económicas impostas pelo mercado, a ponto de a mesma se confundir, em larga medida, com uma empresa ou entidade para-empresarial, com a consequente perda da sua condição de reserva científica, cultural e intelectual da sociedade. Assumindo, pelo contrário, esta condição essencial, incumbe à Universidade a missão de subsidiar e fundamentar, de forma autónoma, o projeto ou desígnio nacional de desenvolvimento e de preparar os alunos para a Vida (que não se esgota no mercado de trabalho), conciliando, tão harmonicamente quanto possível, as suas funções essenciais, simbólicas ou estratégicas, com as suas funções secundárias, utilitárias ou de curto prazo.

Não estando em causa a defesa de uma Universidade claustrofóbica, fechada sobre si própria, nem uma Universidade-empresa, submetida às regras do mercado, defende-se, em suma, uma Universidade que, de forma autónoma, mas sem deixar de perscrutar e traduzir, de forma científica, as necessidades de desenvolvimento humano e sustentável da sociedade, promovendo a formação de alto nível dos cidadãos, nos domínios científico, cultural, técnico, ético e moral, de modo a que

estes possam preparar-se para a Vida e nela realizarem-se de forma plena, nos planos pessoal, familiar, civil, social, empresarial e profissional.

### **Referências bibliográficas**

Afonso, A.J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In Afonso, A.J. e Esteban, M.T. (orgs). *Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-179).. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Bobbitt, J.F. (1918). *The Curriculum* (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

Chauí, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In *Revista Brasileira de Educação*, 2003

Derrida, J. *A Universidade sem Condição*. Coimbra, Angelus Novus, 2003.

Durkheim, E., *Sociologia, educação e moral*, Porto, Rés Editora, 1984.

Jaspers, K. (1965). *The Idea of University*. Londres: Peter Owen.

Magalhães, A.M. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Distribuição: Dinalivro.

Menogue, K. *O conceito de Universidade*. Editora Universidade de Brasília, Campus Universitário – Asa Norte, Brasília – Distrito Federal, 1981 (Tradução portuguesa do original “The concept of university, 1977)

Moreira, A.F.B e Silva, T. T. *Territórios Contestados - O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Editora Vozes, Brasil, 1995

Pereira, E.M.A. Universidade da modernidade nos tempos actuais. In *Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior*: Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1: 29-52, mar. 2009, pp. 29-52

Reboul, O., *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

Santos, B.S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994

Simão, J. V., Santos, S.M, & Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda

Varela, B.L. Políticas e práxis de ensino superior em Cabo Verde: marcos da sua evolução. Praia: Portal do conhecimento, 2014. Publicado igualmente em *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014, pp. 2573-2598. ISBN: 978-989-704-188-4

Varela, B.L. Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular de Cabo Verde. In *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation* - [www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org), N.º 7 (2012), pp. 45-65

Varela, B.L. Concepções, Práxis e Tendências de Evolução Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde. Braga: Universidade do Minho, 2011.