



XI Congresso Português de Sociologia  
Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e  
populismos num mundo efervescente  
Lisboa, 29 a 31 de março de 2021

**Secção/Área temática:**

**Conhecimento, ciência e tecnologia**

**Ciência e contexto institucional**

**LEITE VELHO, Gonçalo**, Instituto Politécnico de Tomar, Instituto de História Contemporânea FSCH-NOVA, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, gonvelho@ipt.pt

#### **Resumo**

A dicotomia entre a Universidade como instituição e como organização foi salientada por alguns autores (Freitag 1995, Chauí 1999), sinalizando os efeitos das transformações operadas no final do século XX. Nesse momento, assistia-se a uma maior ênfase no sentido operativo da universidade-organização, em detrimento de um sentido mais coletivo e universal, que definia a finalidade social da instituição universitária.

A noção da Universidade como instituição e a problemática da sua caracterização é importante na matéria das identidades. Partindo de um marco teórico institucionalista, construímos uma grelha de análise, que toma diversos contributos históricos para identificar formas de pensar, de agir e de organização. O objetivo é verificar se a Universidade é uma instituição e quais as suas características. Confirmando-se o caráter institucional, ele transporta uma legitimidade que estabelece a organização. Logo, considerar as características institucionais importa para refletir sobre o modo de coordenação que deve tomar a Universidade, incluindo pela sua razão e quais as suas consequências.

Palavras-chave: Institucionalismo; Universidade; Instituição; Organização

XI-APS-26587

XI Congresso Português de Sociologia – Identidades ao rubro: diferenças, pertenças e populismos num mundo efervescente, Lisboa, 29 a 31 de março de 2021

## Introdução

Em meados dos anos 90, o sociólogo francês Michael Freitag chamou a atenção para que antes de organizações, as universidades são<sup>1</sup> instituições (1995). A chamada de atenção de Freitag produziu-se numa época de transformação da organização universitária (Deem 1998, 2001; Deem e Brehony 2005; Deem, Hillyard, e Reed 2007; Reed 2002), com a implementação das lógicas do que se designou como “gerencialismo” (Pollitt 1990) e “Nova Gestão Pública” (Hood 1991, 2001).

A dicotomia entre organização e instituição permitia salientar algumas das consequências dessa transformação. Freitag sublinhou a forma como a organização se caracteriza por uma questão instrumental, centrada nas questões operacionais, de adaptação dos meios, diferenciando-se da instituição, que parte da questão dos valores, sendo “auto-gerada” socialmente, implicando um reconhecimento coletivo ou público de legitimidade (Freitag 1995, 2009). Partindo do trabalho de Freitag, a filósofa brasileira Marilene Chauí salientou a forma como as instituições da Educação partiam e dirigiam-se a questões coletivas e públicas, sendo por isso questões de *res publica* (e materializadas enquanto tal após a reforma napoleónica e humboldtiana), devendo considerar-se as consequências da sua subdução a mecanismos e formas de provisão privada, concentradas apenas em questões de operacionalização, eficácia e eficiência.

O ponto de partida de Freitag merece ser revisitado, nomeadamente, pela relação entre as instituições e a construção das identidades. A mudança na forma de organização das Universidades coloca alguns desafios, incluindo em termos de análise. Vaira (2004) propôs o termo de “alomorfismo” (“allomorfism”) organizacional, procurando assim descrever a transformação das organizações de Ensino Superior por efeito da globalização. O termo procurava fazer face às tensões inseridas na problemática da globalização, incluindo na diferença entre visões que se debruçam sobretudo o carácter convergente de tal processo e outras que o tomam na particularidade das suas respostas locais.

Este debate transporta também uma visão distinta sobre a relação entre instituições e organizações, entre uma perspetiva que parte do Novo Institucionalismo e do conceito de isomorfismo (DiMaggio e Powell 1983; Meyer e Rowan 1977; Powell e DiMaggio 1991) para analisar o processo de convergência da forma de organização, ou de perspetivas que incidem sobre a divergência e particularização das respostas, como a

teoria da escolha estratégica (Child 1972, 1997; Kondra e Hinings 1998; Oliver 1991), ou a teoria da tradução (Czarniawska e Joerges 1995; Czarniawska-Joerges, Sevón, e Sevón 1996).

A ideia de um “alomorfismo” procurava balancear estas perspetivas, procurando não perder de vista o nível macro do processo institucional, nem obliterando as particularidades das suas respostas locais. No fundo, tal como Vaira referia, trata-se da continuação de um longo debate metodológico entre a generalização e a individualização, a estrutura e a ação, o macro e o micro (Vaira 2004:496). O conceito de “alomorfismo” provém da linguística e designa a variação de um morfema sem mudança do seu significado. Ele procura assim sinalizar a declinação de um padrão, o que significa reconhecer que a variação não impede a identificação de regularidades.

Esta atenção às regularidades traduz a necessidade da atenção sobre instituições. Sem entrarmos necessariamente no problema da origem e consequência, é importante não esquecer que as organizações partem de um marco de legitimidade que as associa e inscreve num sistema institucionalizado de valores (Parsons 1956:82). Tal significa dar atenção a esse marco de legitimidade, que se identifica como instituições.

É diferente considerar que os agentes “entram na Universidade” para prosseguir preceitos institucionais (que determinam um quadro de legitimidade), ou que eles entram em organizações autónomas, que valem cada uma por si e possuem a sua legitimidade própria e imanente. A prudência sinalizaria a necessidade de não se atirar fora as instituições, com a água das organizações. É certo que, como no barro, a água molda, incluindo por efeito de dissolução. Mas mais importante do que criar uma clivagem, ou dicotomia, importa considerar a existência de um marco institucional da Universidade. Tal obriga a compreender se existe uma razão institucional, que é invocado como “razão legítima de ser” pelas organizações.

Tratar da existência dessa razão institucional implica compreender o erário que é operacionalizado pelas organizações como capacidade fiduciária sobre o conhecimento. No fundo, trata-se de procurar a resposta a uma questão simples: a Universidade é uma instituição?

Começaremos por um enquadramento teórico, situado no marco do institucionalismo, como forma de procurar dar resposta à parte da premissa relativa à definição do que é uma instituição. A tarefa não é fácil, mas permite recorrer a um entrecampo, que cruza a Sociologia e a Economia. Este território tem a vantagem de

não só permitir dar resposta à questão institucional, como permite também de desenvolver o olhar sobre a transformação da Universidade por razões económicas. Como procuraremos demonstrar, a Economia não é um campo monolítico em termos teóricos, sendo antes um território fértil em contributos, que incluem a razão institucional. Logo, operar num marco institucionalista permite considerar tanto as questões sociais, como as questões económicas inscritas na possibilidade da Universidade como instituição. Optamos, por isso, por uma definição do conceito de instituições a partir do marco da Economia, que permite uma articulação com os desenvolvimentos que têm sido produzidos ao nível da Sociologia.

Uma vez identificada a noção de instituições, iremos passar para o campo da análise. A definição de instituições que tomamos permite o desenvolvimento de uma metodologia, em que se considera a evolução da Universidade em quatro vertentes: ação coletiva, formas de pensar, formas de agir e formas de organização. O objetivo é considerar a evolução da Universidade em cada uma destas vertentes, procurando verificar se ela é de facto uma consolidação coletiva, que se enquadra dentro da definição de instituições que apresentamos na secção teórica.

Como esperamos poder comprovar, a Universidade é de facto uma instituição, enquadrando-se nessas consolidações coletivas de formas de fazer, agir e de organizar as ações em sociedade (de acordo com a definição de instituições por Reis 2009:20). A verificação dessa hipótese gera novas questões sobre a relação entre a instituição e a sua forma de organização. Como conclusão, abrimos alguns pontos sobre a necessidade da reflexão sobre essa relação, nomeadamente, sobre a necessidade de se ajustar a relação entre o desenho organizacional e a base racional da instituição.

### **Enquadramento teórico**

A Sociologia tem dado um contributo importantes para a análise da Universidade através de uma abordagem neo-institucionalista. Esta linha dá continuidade a uma reflexão de carácter neo-weberiano sobre a burocratização e a sociedade moderna (tendo em conta as profissões, as organizações e a sociedade). O centro desse reflexão tem sido muitas vezes colocado na organização, dando seguimento à reflexão de Parsons sobre a importância desta para a estruturação das sociedades. A organização é definida como “um sistema social que se encontra organizado para alcançar um

determinado tipo de objetivo; sendo que o alcançar desse objetivo é, ao mesmo tempo, o desempenho de um tipo de função em prol de um sistema mais inclusivo, a sociedade” (Parsons, 1956, p. 238).

A organização incorpora um sistema institucionalizado de valores, que contribuem para definir os seus objetivos e que permitem que se articule legitimamente com a sociedade em que opera. Quando os indivíduos fazem parte das organizações, estabelecem-se relações entre o sistema institucionalizado de valores da sociedade e os princípios estabelecidos na organização, determinadas pela força institucional dos contratos (essencialmente o contrato de trabalho) e da autoridade (o vínculo decisivo às deliberações tomadas) (Parsons, 1956, pp. 82–84). Por outro lado, o sistema de valores permite a legitimação do lugar ou papel da organização no sistema supraordenado da sociedade (Parsons, 1956, p. 68). Logo existe uma relação entre a forma como uma organização opera e os valores que a mesma invoca para poder desenvolver essa sua operação.

No quadro de análise da relação entre organizações e instituições, a linha neoinstitucionalista avançou com a noção de isomorfismo (DiMaggio e Powell, 1983). Trata-se de uma noção que parte da ideia da “gaiola de ferro”, ou “rija crosta de aço” com que Weber identificava o aparelho de autoridade racional do Estado nacional, que estabelecia as bases firmes do capitalismo (Weber, 2008, p. 165). Enquanto Weber via a base dos processos de burocratização e racionalização em dinâmicas de competição e eficiência, o isomorfismo identifica processos de semelhança entre organizações, que não são necessariamente mais eficientes. O isomorfismo é assim definido como “um processo restritivo que força uma unidade de uma população a se parecer com outras que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais” (DiMaggio e Powell, 1983, p. 149).

A noção de isomorfismo opera num campo em que a organização é um (senão o) elemento fundamental de institucionalização contemporânea. A noção de campo organizacional, que acompanha o conceito de isomorfismo, permite compreender o papel central dado às organizações. O campo organizacional é definido como um conjunto de organizações que constituem uma área reconhecida da vida institucional, entendidas como produzindo produtos e serviços similares (DiMaggio e Powell, 1983, p. 148).

Este conjunto de trabalhos neoinstitucionalistas contribuiu para a consideração da relação das organizações e dos seus processos de legitimação com as instituições. Na visão desenvolvida por esta linha, o campo organizacional e o isomorfismo legitimam

as organizações e os seus comportamentos (Deephouse, 1996). Traduzido de outra forma, compreende-se que há uma compensação por se prosseguir com a prática vigente no campo organizacional, dado que a mesma legitima. Dito de uma outra forma, quem segue os preceitos, ganha a legitimidade de fazer de acordo com o esperado.

É importante poder desenvolver esta consideração. Regressando a Parsons, importa não esquecer o “sistema institucionalizado de valores”, ou seja, a consideração das instituições numa leitura mais vasta, como estruturas de legitimação.

No quadro neo-institucionalista, Meyer e Rowan (1977) salientaram inicialmente o papel das instituições enquanto mitos racionalizados, que passam a ser tomados como adquiridos. A Educação foi um dos primeiros objetos de estudo desta linha, procurando demonstrar-se o seu efeito de legitimação e alocação (Meyer, 1977).

Mais recentemente, a expansão do Ensino Superior (sobretudo a partir de 1960) foi também analisada, pela sua contribuição na consagração de um novo modelo social, que legitimou a expansão das elites escolarizadas, modelo esse caracterizado pelo aumento da democratização e dos direitos humanos, pela “cientização” e pelo advento do desenvolvimento planeado (Schofer e Meyer, 2005, pp. 916–917).

A análise da consagração e legitimação de modelos sociais (e económicos) através das instituições e do poder do Estado tem sido desenvolvida por trabalhos de inspiração regulacionista, como os de Jessop (2012, 2017) ou o de Dale (1997, 2005), identificando e analisando a passagem de um Estado Nacional do Bem-Estar Keynesiano (KWNS) para um Regime Pós-Nacional de Trabalho Voluntário Schumpeteriano (SWPR) (Jessop 2000). Nesse campo analisam-se quer as alterações institucionais na Educação (mais desenvolvido por Robert Dale), quer na Universidade (mais desenvolvido por Bob Jessop), na sua relação com a alteração dos modelos económicos.

Os desenvolvimentos regulacionistas estabelecem uma ponte com o trabalho institucionalista no campo da Economia. Neste trabalho desenvolvemos essa ponte, partindo de um autor que conjuga o legado da escola regulacionista e institucionalista. Partimos por isso da definição de instituições desenvolvida por Reis, identificando estas como “consolidações coletivas de formas de compreender, agir e organizar as ações em sociedade” (Reis 2009:20).

Esta consideração de instituições permite uma conciliação com o evolucionismo do institucionalismo originário de Veblen, ou Commons, considerando o papel das instituições numa forma abrangente, incluindo as formas de compreensão, de ação e de

organização, num quadro que possui pontes com a *héxis* aristotélica e o seu transporte na noção de *habitus*, de Pierre Bourdieu. Neste caminho, as instituições são produto da ação coletiva, num resultado que se consolida evolutivamente, sendo materializado em formas de pensar, de agir e de organização.

Tal permite também pontes com o trabalho recente produzido por autores neo-institucionalistas sobre a Universidade. Veja-se, por exemplo, os elementos de contacto com a súpula produzida por Olsen, quando este identifica a Universidade como instituição, definindo-a como uma “coleção relativamente duradoura de regras e práticas organizadas, embutidas em estruturas de significado e recursos que são relativamente invariáveis em face da rotatividade de indivíduos e relativamente resilientes às preferências e expectativas idiossincráticas dos indivíduos e às mudanças nas circunstâncias externas” (Olsen 2005:5). Esses elementos de contacto atravessam a noção de “coleção relativamente duradoura”, de Olsen e a de “consolidações”, de Reis, verificando-se também paralelos nas noções de “estruturas de significado” e “formas de compreensão”, bem como entre as “regras e práticas organizadas” e às “formas de organizar a ação em sociedade”.

Olsen salienta ainda a forma como a Universidade integra um sistema fiduciário, parte de compromissos culturais de longo prazo (Olsen 2005:6), numa relação que não só reporta para a consideração de consolidação coletiva de Reis, como recorda a noção de sistema institucionalizado de valores e a sua relação com legitimidade, identificado por Parsons.

Essa relação entre instituições, organizações e legitimidade é também referida por Meyer *et al* (2007). De acordo com estes autores, as estruturas locais incorporam modelos mais vastos, que facilitam a organização local e permitem que estas ganhem significado, autoridade e legitimidade por conformarem-se a tais modelos (Meyer *et al.* 2007:8).

Tal como referem Meyer *et al*, seria difícil de criar uma universidade se o conceito de “universidade” não estivesse disponível numa forma mais vasta, que atravessa ambientes culturais e organizacionais (Meyer *et al.* 2007:3). Essa invocação e operacionalização da instituição universitária apresenta-se num cruzamento entre as características da sua encenação local e a sua relação com uma forma que é tomada de algo mais vasto.

Universidade: identidades, instituição e organização

Importa, pois, conseguir compreender o que é esse erário, ao qual a organização local vai buscar a sua capacidade fiduciária, permitindo-lhe tornar-se referência na provisão do conhecimento. O institucionalismo oferece-nos um caminho para o identificar, sendo que para tal propomos uma metodologia.

### **Desenvolvimento de uma Metodologia**

Para poder compreender se existe de facto uma instituição universitária propomos uma metodologia que começa por desmultiplicar a questão de base pela definição de uma das suas premissas. Em vez da pergunta “é a Universidade uma instituição?” passamos a questionar se “é a Universidade a consolidação coletiva de formas de compreender, agir e organizar as ações em sociedade?”. Tal permite particularizar os diversos elementos da definição de instituições e assim elaborar uma grelha de análise.

Em primeiro lugar, a noção de instituições como “consolidações coletivas”, enquanto testemunho evolucionista, considerando as instituições como sobrevivência de comportamentos coletivos, que resultam de contingências várias. Tal testemunha a relação com o institucionalismo originário de Veblen, numa noção de um “processo cumulativo de adaptação de meios a fins que mudam cumulativamente à medida que o processo avança” (Veblen, 1898, p. 391). Analisar a genealogia da Universidade implica conseguir determinar a sua conjugação evolutiva, incluindo as tensões implicadas num conjunto de contradições presente em determinado momento e a forma como estas são ultrapassadas. Para este caso aplicamos uma separação cronológica em três momentos, que acompanham o estabelecimento dos fundamentos da instituição, à sua integração nos projetos de Estados Nacionais da Alta Modernidade e à transformação com a Globalização e a Universidade pós-moderna (Meyer *et al.*, 2007), articulando-se com as três fases propostas por Scott, relativas ao pré-Estado-Nação, Estado-Nação e Globalização (entendido como corpo supranacional de estados-nação) (Scott, 2006, p. 3). Estas três fases permitem a delimitação de um quadro macro, sobre o qual lançamos um olhar mais detalhado.

A noção de “consolidações coletivas” transporta um segundo aspeto, num entendimento das instituições como ação coletiva e não apenas como mera soma de comportamentos individuais concorrentes. Tal transporta a herança da definição de instituições produzida por Commons, enquanto “ação coletiva no controle, libertação e

expansão da ação individual” (1931:651). Tal abre dois pontos importantes. Por um lado, permite compreender que as instituições estabelecem discriminações, conferem direitos e constituem papéis. Como defendeu Commons, a expansão, libertação e constrangimento em cada um de algo determinado (e não outro), significa estabelecer uma diferença entre quem pode e quem não pode, quem deve e quem não deve, quem tem a obrigação e quem está desobrigado. Tudo isto traduz-se em permissões, compulsões, capacidades e incapacidades, que são juridicamente constituídos nos pares liberdade ou imunidade, dever ou responsabilidade, direito ou poder, incapacidade ou exposição (Commons 1924:68). Logo, ao examinarmos a Universidade, devemos ter em conta estes pares e verificar a quem libertam e a quem obrigam, a quem responsabilizam e a quem desoneram, a quem permitem e a quem negam.

Por outro lado, a noção de ação coletiva implica assimilar que as instituições resultam da conjugação de vontades diversas. Tal significa entender que as instituições são constituídas pelos interesses e cosmovisões de diversos atores e que processo de mudança depende da combinação de projetos culturais/ideológicos baseados em interesses (Chang e Evans 2000:3–4). Logo, devemos ter em conta a origem dessa alteração, ou seja, de que preocupações vigentes organizadas<sup>2</sup> e de que processos deliberativos elas emanam, para que direção (que direitos, liberdades, ou incapacidades estabelecem) e com que consequências.

Em terceiro lugar, as instituições tratam de formas de compreensão, o que remete à definição de Veblen de instituições enquanto “hábitos predominantes de pensamento” de Veblen (1912, p. 190). Estes hábitos tratam quer daqueles que são reproduzidos conscientemente, quer dos que se referem ao inconsciente, em tal forma que quando se pergunta a quem os reproduz porque o faz, a resposta assume a filiação numa prática comum, ou até mesmo num desconhecimento. Veblen utiliza a expressão “esquema de vida” para traduzir uma atitude prevalecente numa sociedade (Veblen, 1912, p. 190). Essa ideia possui paralelos com a noção de *habitus*, definido por Bourdieu como “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações” (republicado e traduzido em Ortiz, 1983, p. 65, em itálico no original). Trata-se de uma “matriz de perceções, de apreciações e ações”, ligada à noção aristotélica de *héxis*; uma disposição estável, subjetiva, relativa a uma dada situação, que dá ao sujeito uma

base, mas ao mesmo tempo não lhe retira a possibilidade de agir criativamente (Rodrigo, 2011). Nesse sentido, as formas de compreensão da Universidade implicam o que podemos designar como “perspetivas de vida”. Trata-se de uma dimensão constitutiva das instituições; uma vertente cultural e simbólica, em que se inculcam determinados valores ou cosmovisões, que são internalizados (Chang e Evans, 2000, p. 11) e resultam na mudança dos agentes que nelas mesmas habitam e nelas estabelecem as suas crenças.

Em quarto lugar as instituições estabelecem formas de ação, o que implica as formas de agir esperadas, bem como formas de reconhecimento, de integração ou exclusão social. Temos ligações com outros elementos abordados acima, incluindo o condicionamento da ação individual pela ação coletiva, o que implica diversas formas, incluindo a restrição e a gratificação. Fazer o que os outros fazem compensa, no sentido em que reduz a hipótese de conflitos e permite um reconhecimento por cumprimento do instituído. Logo, encontrar as instituições é verificar a existência de comportamentos que são esperados e papéis sociais que se encontram bem definidos (como aluno, ou professor).

Por último, as “prescrições que os humanos usam para organizar todas as formas de interações repetitivas e estruturadas” de Ostrom (2005, p. 3), o que implica quer a natureza regulativa das instituições (sistemas legais, políticas e regras), quer o carácter normativo (papéis, hábitos, princípios éticos e morais), quer o entendimento das formas de organização como mecanismos de coordenação, que os agentes utilizam como modo de conjugação que lhes permite trabalharem em conjunto para alcançar um dado propósito.

### **Aplicação da grelha de análise**

Partindo dos diversos elementos constantes na definição de instituições, identificamos pontos para podermos aferir do carácter institucional da Universidade. O objetivo é analisar a Universidade, na sua evolução pelos períodos identificados (pré-Estado-Nação, Estado-Nação e Globalização). O sumário desses pontos pode ser encontrado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Resumo da aplicação da grelha de análise**

	Ação coletiva	Formas de compreensão	Formas de ação	Formas de organização
pré-Estado-Nação	- expansão, libertação, constrangimento da ação pela profissionalização do ofício de intelectual; - preocupações vigentes constituem-se através da agremiação <i>universitas</i> ;	- a escolástica;	- o <i>lectio</i> e o <i>disputatio</i> ; - exames e provas; - <i>potationes</i>	- certificação pela <i>jus ubique docendi</i> ; - autonomia; - três filiações: Bolonha, Paris, Oxford.
Estado-Nação	- profissionalização inserida nas lógicas da <i>res publica</i> ; - República do Saber (jurisdição e autonomia)	- racionalismo e método científico; - ascensão da ideia de "mérito" na lógica burocrática-racional; - <i>Lernfreiheit</i> e <i>Lehrfreiheit</i>	- incrustação dos exames, provas, graus e diplomas na autoridade racional do Estado; - adequação das formas de ensino ao experimentalismo e aos campos do conhecimento entretanto assimilados	- integração na intervenção estatal; - adaptação aos ambientes institucionais (exemplo: reformas napoleónica e humboldtiana).
Globalização	- passagem da ação coletiva de base profissional para uma ação individualizada, num quadro hierárquico fortemente verticalizado; - abandono da colegialidade;	- manutenção do Racionalismo e do método científico; - abertura social, participação política, alargamento das dinâmicas de representação; - Introdução de lógicas de legitimação baseadas na popularidade e no mercado;	- manutenção das lógicas de profissionalização, em tensão com o deslaçamento profissional;	- modelo de coordenação baseado na hierarquia, formação de empresas e quasi-empresas; - orientação à produção e distribuição por lógicas de mercado; - precarização das relações laborais.

### **Pré-Estado-Nação**

Começamos pela sua origem, num quadro pré-Estado-Nação. A Universidade surge nos inícios do século XIII a partir de uma agremiação do ofício do intelectual (Minot 1991; Rashdall 1895a; Riddle 1993), no quadro institucional medieval de confrarias profissionais (como as guildas). A palavra *universitas* reporta à Roma Antiga, significando um conjunto abrangente (uma totalidade). Na Idade Média, a expressão ganha um sentido sinónimo de “corporação”, ou “companhia”, significando uma organização que abarca agentes unidos por algo em comum. Por exemplo, *universitas civium*, designava uma agremiação de cidadãos, enquanto *universitas mercatorum* designava uma guilda de mercadores (Renaut 1995:57).

Esta ligação com o mundo das guildas e agremiações profissionais realça a relação entre o surgimento da *universitas* e a profissionalização<sup>3</sup> do ofício de intelectual (Le Goff 2013b). A profissionalização da prática da provisão do conhecimento permite o estabelecimento de uma codificação, que é acompanhada de práticas canónicas, alcançando-se também o poder determinante sobre o exercício de outras profissões (inicialmente, no campo da Teologia, do Direito, da Medicina e da própria Educação).

Ao longo do século XIII verifica-se a consolidação da ação coletiva, em duas direções. Por um lado, a profissionalização do ofício de intelectual liberta os membros da *universitas* para o ofício da provisão do conhecimento, responsabilizando-o sobre a produção do mesmo, desonerando da necessidade de ocupação com outras matérias, permitindo-lhes o acesso ao mesmo e negando o seu acesso e a possibilidade da sua provisão aos demais. Por outro, o carácter de agremiação testemunha a sua relação com uma congregação de preocupações vigentes organizadas, interessadas na provisão do conhecimento e que ganham uma determinada posição, resultante da referida expansão, libertação ou constrangimento da ação individual pela ação coletiva.

A *universitas* assume a escolástica como forma de compreensão de base, através da qual é possível alcançar o conhecimento. A legitimidade e a autoridade são baseadas no domínio de um conjunto de textos clássicos e de um conjunto de autores celebrados, inscritos numa base erudita e lidos em latim ou grego antigo, pelo que a figura do letrado ganha ascendente. Esta forma de compreensão valoriza a ideia de mestre, que conhece profundamente os textos de origem e que domina a metodologia de disputa, com conhecimento tanto da dialética como da retórica. A análise inicia-se pelo “pé da letra”,

que atende ao domínio do escrito para alcançar a verdade, pelo que advém uma atenção especial pelo vocabulário e pela gramática.

A prevalência da escolástica como método estabelece uma relação entre as formas de ação e as formas de compreender. É preciso trabalhar para conhecer. Esse trabalho envolve utensílios e uma metodologia. A legitimidade constrói-se pelo domínio de ambos. O intelectual é um artesão da arte de pensar (Le Goff 2013a:1375).

A escolástica enquanto “tarefa de pensar”, forma de ação, começa pela *lectio*, a análise em profundidade do texto, que parte da análise gramatical para produzir a letra (*littera*), procurando o sentido lógico do texto (*sensus*) e terminando na exegese do conteúdo da ciência e do pensamento (*sententia*). Mas não se fica por aqui; ela coloca em questão através da dialética gerada pelo comentário, desenvolvendo a *quaestio*, a qual abandona o raciocínio individual para se tornar tarefa coletiva pela *disputatio* (Le Goff 2013a:1816). Um bom mestre deve dominar a palavra, quer pela compreensão do que foi escrito, quer pela sua apresentação enquanto disputa. Alcançar o estatuto de autoridade requer vários estádios, treinando-se o método como forma de alcançar a legitimidade. O domínio da leitura abre a porta a demonstrar-se capacidade de alcançar o conhecimento. O domínio da disputa demonstra a capacidade de alcançar o lugar de par. Há por isso o entendimento que a autoridade é um elemento que se alcança se legitima através de um processo. Logo, a produção e distribuição do conhecimento não é entendida como algo estático, ou mera reprodução. Ela implica formas de compreensão que partem do que se conhece para produzir mais conhecimento, através de uma metodologia, que é entendida como necessária de ser cumprida e que implica a importância do debate e da dialética.

Esta é também a base dos exames e provas, que conduziam aos graus. No primeiro momento o candidato deveria demonstrar o domínio do *lectio* (o domínio do conhecimento e análise dos textos) diante de um júri de mestres. Noutra prova ele deveria demonstrar a capacidade de *disputatio*, lendo a sua tese sobre uma determinada matéria e colocando-a á prova perante uma audiência pública em que era sujeito a questões de outros colegas, alunos, ou de um júri de mestres. A progressão tendia a dar-se através de um sistema de três graus: o bacharelato (em que o mestre reconhecia que o aluno estava apto para dar ele mesmo algumas suas palestras e responder em disputas, demonstrando saber defender um tema), a licenciatura (onde se examinava “a vida, os modos e a ciência” do candidato, através de provas que analisavam a capacidade de

produzir ensaios, mas também de suportar disputas de várias questões, em que caso superasse ficava habilitado com a licença de *jus ubique docendi*) e, finalmente, o título de mestre ou doutor (obtido através de atos inaugurais, lições de pompa, presidência de disputas, através do qual era admitido ao colégio dos mestres, recebendo as suas insígnias) (Carvalho sem data; Charle e Verger 2012:639).

Estas formas de ação reforçam o caráter institucional e estabelecem um espaço de conformação próprio. É o advento de uma ritualização, com cerimónias, vestes, vocabulários e praxes, que se incrustam, sem muitas vezes se conhecer completamente a sua origem. Nele estão presentes formas deliberativas e uma consolidação de poderes, tanto científicos como materiais, que passam por um espaço ancestral de convivialidade, com ritos de iniciação e outras práticas, que ainda hoje se mantêm, ainda que assumindo outras designações (como “jantar de curso”, ou “caloiro”).

Enquanto forma de organização, destacam-se três pontos principais. O primeiro refere-se ao estabelecimento de um sistema de licenças, marcado pela figura da *jus ubique docendi*. O segundo trata da autonomia, ganhando a organização universitária um poder administrativo próprio, que lhe permite estabelecer o seu modo de governação autónomo e uma jurisdição confiada aos pares que a integram e governam. O terceiro releva três ambientes institucionais (Bolonha, Paris, Oxford), que possuem incrustações própria e se tornam filiações que se diferenciam de outras fundações de *universitas* no espaço europeu.

A *jus ubique docendi* estabelece uma licença universal, que legitima e dá a autoridade ao seu portador de lecionar em qualquer lugar cristandade, sendo introduzida em 1292 pelo papa Nicolau IV (Carvalho sem data). A anterior *licencia docendi* estava inscrita numa governação fortemente hierarquizada e territorial, permitindo o direito a ensinar numa determinada área de jurisdição, sendo uma atribuição episcopal (muitas vezes delegada aos *magisteri scholarum*). O *jus ubique docendi* cria uma licença que alarga o direito de docência a todo o mundo cristão por atribuição pontífice. É por isso o reconhecimento de um direito universal a ensinar, sendo a sua atribuição reservado apenas às organizações reconhecidas como *Studium Generale*.

A figura de organização do *Studium Generale* confunde-se com a designação *universitas*. Para que uma organização pudesse ser reconhecida como *Studium Generale* eram necessárias três características: atrair estudantes de todo o mundo (e não apenas de uma jurisdição territorial ou país), desenvolver uma educação avançada, contendo Faculdades elevadas como Teologia, Direito ou Medicina e, finalmente, que

as disciplinas fossem lecionadas por um número alargado de Mestres (Rashdall 1895b:9).

A associação entre profissionalização e licença legal testemunha a institucionalização da universidade. É a passagem das regras em exercício para o caráter de lei. É também parte importante do arranjo institucional da europa medieval, em que os diplomas legais eclesiásticos ganham o poder de ser reconhecidos universalmente como diplomas legais seculares. Estas licenças permitem ver a genealogia de um mundo de contratualizações várias, que se vão incrustando ao longo do tempo. A constituição desta licença determina quem pode e quem não pode exercer o ofício do conhecer e ensinar, sendo que este caminho cedo desemboca em duas consequências: procurar determinar quem pode ou não pode saber, bem como quem pode, ou não pode definir qual o conhecimento válido.

Pela sua capacidade de contratualizar e logo determinar quem poderia formar os professores, a *jus ubique docendi* permite a ascensão da universidade sobre outras instituições dedicadas à provisão do ensino e do conhecimento (incluindo as anteriores escolas episcopais e os mosteiros), ganhando também ascendente sobre as matérias de profissionalização. Ela estabelece também a base para a jurisdição e o domínio da *universitas*, de uma forma em que as regras desta agremiação se tornam determinantes sobre a forma de organização em sociedade.

O estabelecimento desta jurisdição permite o desenvolvimento da autonomia, que surge ligada a três questões. Primeiro pela necessidade daqueles que partilham e se inserem no espaço profissional da *universitas* de reclamarem e conseguirem um espaço próprio, independente de outros poderes (uma jurisdição própria). Por outro lado, na forma como esse espaço próprio é marcado por movimentos de competição pelo conhecimento, nas quais o domínio individual do saber faz o seu caminho, e onde vemos progressivamente uma afirmação de poderes pessoais, alicerçados sobre o domínio do conhecimento. Por fim, durante um longo período histórico, na procura de se demonstrar alcançar um conhecimento “puro”, próximo das formas e da verdade, não contaminado pelo demais. Sem esse espaço, a instituição universitária estaria no mesmo plano do que outras instituições de formação avançada e investigação (designado como Ensino Superior) como a *Taixue* chinesa (do século III), a *Taehak* coreana (do século IV), ou as *madrasas* de Fez (século IX) e do Cairo (século X) (Moutsios 2012).

## **Estado-Nação**

A Modernidade incrusta a Universidade num regime de autoridade racional. A Universidade é operacionalizada como agente de (re)construção das nacionalidades, quer em termos do desenvolvimento teórico das teses nacionalistas, quer no desenvolvimento da máquina administrativa do Estado, (seja através da sua conceptualização, ou da formação e recrutamento de funcionários da *res publica*), ligando-se à génese da organização do estado de direito e da igualdade dos cidadãos (Neave e van Vught 1994:268).

Enquanto ação coletiva, esta etapa é marcada por uma perda do poder de determinação coletiva da Igreja Católica e a sua passagem para o Estado racional moderno, que se afirma como *instituição-das-instituições* (utilizando aqui a célebre expressão de Reis 2011:29). A Universidade passa a enquadrar-se na esfera de ação coletiva determinada pelos estados nacionais.

Os docentes ganham liberdade e um direito individual sobre a produção de conhecimento, ainda que estrangido sobre a obrigatoriedade de obediência à metodologia científica, à validação pelos pares e aos princípios éticos de dever e responsabilidade para com a *res publica* e com a prossecução da verdade.

Esta liberdade da ação individual dos docentes, estabelecida pela ação coletiva (através da sua inscrição na legislação do Estado-Nação), encontra-se bem resumida nos conceitos de *Lehrfreiheit* (liberdade de ensinar) e *Lernfreiheit* (liberdade de aprender), que orientam a reforma humboldtiana da Universidade. A *Lehrfreiheit* estabelece legalmente a autonomia científica e académica individual dos professores universitários. Através deste princípio, os docentes ganham liberdade e um direito individual sobre a produção de conhecimento, ainda que estrangido sobre a obrigatoriedade de obediência à metodologia científica, à validação pelos pares e aos princípios éticos de dever e responsabilidade para com a *res publica* e com a prossecução da verdade. A *Lernfreiheit* constitui uma autonomia de aprendizagem, permitindo ao aluno a liberdade de desenvolver o seu próprio percurso educacional, ao nível do bachelato, ainda que estrangida sobre um conjunto de requisitos identificados sobre a forma de créditos, que deveriam ser cumpridos, por forma a que se pudesse efetuar a certificação por diploma. O reconhecimento destes direitos é incorporado nas regras em exercício das diferentes universidades, sendo reproduzido

no espaço europeu, começando pela Alemanha e expandindo-se por França, bem como nos E.U.A, onde veio a ser particularmente importante (Wittrock 1993:322–23).

Estes constrangimentos marcam a passagem da *universitas* medieval, enquanto corporação limitada, que preserva e define a validação do conhecimento, distribuindo-o geracionalmente de forma limitada por um grupo restrito, para Universidade de produção continuada do conhecimento, em que a sua distribuição integra uma lógica de provisão pública, orientada a uma elite crescente, que incorpora funcionários públicos e elementos de uma burguesia em ascensão, validando mecanismos de mobilidade social e legitimando a autoridade numa base racional, de caráter individualista.

O enquadramento da Universidade num quadro de provisão pública, transporta uma alteração do ofício do intelectual como um clérigo com benefícios especiais para a figura de um funcionário público, que produz e distribui o conhecimento numa lógica de benefício do estado-nação, reforçado na sua jurisdição profissional com a força legal da determinação coletiva do Estado e protegido por esta no estabelecimento da sua autonomia individual (liberdade académica e científica).

A determinação coletiva com a força do Estado, conjugada com os princípios de liberdade individual, permite que a Universidade seja reforçada nos seus processos de profissionalização, construindo uma aliança fundamental entre os propósitos de produção e distribuição do conhecimento com um fim comum, mas a partir de um trabalho individual. Tantos alunos, como professores, vêm liberta e expandida a sua ação individual no consumo, produção e distribuição do conhecimento, sendo, contudo esses direitos constrangidos à aplicação de alguns poucos, numa sociedade hierarquizada, baseada numa ideia de elite, que é legitimada pela ideia de meritocracia.

Enquanto forma de compreensão, a Universidade moderna possui os seus fundamentos no método científico e na racionalidade herdeira do Iluminismo. Enquanto na Idade Média a *universitas* orienta-se à procura da revelação original, com base em textos clássicos (em que a verdade se encontra na autoridade da Igreja), a Modernidade desloca a razão para o indivíduo e para a procura da compreensão do mundo através do método científico. Temos, pois, uma nova metodologia (o método experimental) e uma nova forma de entendimento (o racionalismo), que passarão a determinar a produção e distribuição do conhecimento e a instituição universitária.

Enquanto forma de ação, apesar da instituição universitária da esfera institucional da Igreja Católica para o Estado-Nação, mantêm-se grande parte dos hábitos da

*universitas*, incluindo o sistema de graus e diplomas, sendo estes convertidos para um sistema de credenciação no seio da autoridade racional e do quadro nacional.

As restrições ao mercado laboral da profissão universitária, bem como à frequência da universidade, passam a ser enquadradas não segundo as restrições da corporação universitária, enquanto guardiã da autoridade teológica e legal, mas antes perante o princípio da meritocracia. A origem social passa a dar lugar à formação, inteligência e realização individual, associada à ideia de substituição da reprodução social pela mobilidade social através do mérito (Frijhoff, 1992, p. 1257). Trata-se de uma abertura que testemunha a ascensão da burguesia e da inserção da Universidade numa lógica de provisão pública do conhecimento, mas que mantém determinados constrangimentos.

Um dos casos paradigmáticos da incrustação da lógica meritocrática na instituição universitária é o *concours d'agrégation*, realizado pela primeira vez em Paris, em 1766 (Charle e Verger, 2012, p. 1211). O *concours* assumia a forma de um exame competitivo para o exercício da docência universitária, procurando utilizar a excelência individual como critério de seleção, num mercado laboral cada vez mais competitivo por força do aumento da formação. Esta forma de concurso veio a ser mimetizado e aplicado noutros estados fortemente centralizados, particularmente no espaço da Península Ibérica e em Itália. O *concours*, tal como as provas de admissão às *grandes écoles*, faz parte de um conjunto de mecanismos de restrição de acesso, quer ao mercado laboral da docência universitária, quer à própria frequência da Universidade, baseadas na ideia de realização individual (Frijhoff, 1992, p. 1257). Essas restrições meritocráticas acompanham outros movimentos de restrição do mercado laboral na função pública, procurando garantir não só a qualidade dos quadros admitidos, mas também a sua articulação com o sistema de provisão pública da formação, em que a Universidade ganha um lugar superior. Generalizam-se assim os concursos de admissão, bem como os currículos.

Enquanto forma de organização, a passagem para os Estados-Nação modernos implica uma adaptação da Universidade aos arranjos institucionais de cada nação. Como exemplo das reformas deste período damos atenção à reforma napoleónica e à reforma humboldtiana.

A verdadeira reforma francesa da Universidade dá-se pela força da reforma napoleónica de 6 de maio 1806, a qual determina a incorporação de todas as universidades francesas na Universidade Imperial (que é então criada). Estabelece-se assim uma nacionalização do aparelho educativo, retirando-o da Igreja Católica, com a

correspondente laicização e incorporação numa lógica político-administrativa pública, que caracteriza futuramente o arranjo institucional francês.

O sistema de ensino universitário francês é adaptado ao modelo da Escola Politécnica (criada em 1794), resultando uma instituição orientada à distribuição do conhecimento, permitindo a formação de cidadãos úteis à sociedade, preparados diretamente para um exercício profissional. A questão do nível de especialização profissional determinava o grau de formação, mais básico e generalista nalgumas profissões, mais desenvolvido por força da especialização no caso de outras. A Universidade passa assim a “ensino superior”, enquanto etapa de formação complementar para um exercício profissional. Por essa mesma razão, grande parte os professores universitários são um misto de professores dos professores do secundário (que irão distribuir o conhecimento generalista de campos tidos como fundamentais, como a matemática, a língua francesa, a história, ou a geografia), ou professores de técnicos avançados, capazes de estar em contacto com os desenvolvimentos e aplicações práticas desenvolvidos noutros espaços, bem como capazes de conferir os conhecimentos em campos do conhecimento fundamentais (a matemática, a física, a química), que permitiam a compreensão desses desenvolvimentos, bem como um entendimento elementar que permitisse a descoberta de novos desenvolvimentos produtivos.

No caso alemão, a reforma humboldtiana orientou a Universidade à conjugação dos saberes, com o objetivo de criar uma instituição que permitisse alcançar o saber Absoluto. Tal permitiu à Alemanha criar universidades que eram fortes quer na produção do conhecimento, quer na sua distribuição para formação e aplicação. A reforma procurou dotar o recente Estado unificado alemão, da organização necessária para o provimento dos seus quadros administrativos, bem como do desenho das suas políticas e do seu quadro legal. O poder de áreas como o Direito e da Filosofia foi orientado à reflexão sobre a própria produção do Estado Nação, reforçando o aparelho de autoridade racional. O conceito de autonomia permitiu aos seus agentes um espaço de liberdade total na produção do conhecimento, com consequências no avanço alemão sobre as mais diversas áreas, incluindo as tecnologias. Tal foi reforçado por uma não hierarquização dos saberes, que permitiu incorporar na Universidade áreas que, entretanto, se tinham desenvolvido, incluindo as engenharias e novas áreas da Saúde. Apesar deste desenvolvimento, o arranjo institucional alemão manteve

Universidade: identidades, instituição e organização

simultaneamente um ensino de fortes características profissionalizantes, materializado nas *Hochschule* (escolas superiores de especialidade) e *Fachhochschule* (escolas superiores de especialidades/artes aplicadas). Tal permitiu que a Universidade se mantivesse como principal instituição orientada à produção do conhecimento, incorporando parte da sua distribuição profissionalizante, enquanto outras organizações tratavam de uma distribuição claramente orientada à formação de profissionais altamente especializados.

## **A Globalização**

Em termos de ação coletiva, a instituição universitária iniciou o século XX com um poder reforçado. A consagração dos princípios de Liberdade Académica (em particular o *Lehrfreiheit*) e de Autonomia Universitária, enquadrados numa lógica de provisão pública do conhecimento e de afirmação dos espaços nacionais, ajudaram a fortalecer a jurisdição e a autoridade da instituição universitária, tornando-a num elemento fundamental para a produção e distribuição do conhecimento. O quadro de afirmação da autoridade racional legitimou os membros da universidade, permitindo uma distinção perante os não-peritos, com consequências não só ao nível dos vencimentos, das condições de trabalho, como também em termos de conotação social (Renaut, 1995, p. 219). A autoridade do especialista universitário fundiu-se com a autoridade do Estado racional e as decisões políticas passaram a ser justificadas como decisões técnicas, baseadas no mais elevado conhecimento. Esta promoção estabeleceu as bases de uma possível tecnocracia.

Contudo, a apologia da liberdade individual, inscrita nas reformas modernas, aportava também uma tensão nos processos de socialização e organização coletiva da instituição universitária. Os membros da instituição tinham ao mesmo tempo de demonstrar a sua capacidade individual de produção e distribuição do conhecimento, numa lógica meritocrática, ao mesmo tempo que deveriam integrar e prosseguir os rituais coletivos da instituição, que incluíam ainda o reconhecimento da autoridade venerável de membros estabelecidos, personificado em figuras como o Catedrático. Os denominados “mandarins” (Bourdieu, 1988), ou “barões” (Clark, 1986), testemunhavam um sistema de autoridade tradicional oligárquico, que permanecia na

instituição e que entrava muitas vezes em choque com o princípio da meritocracia e da autoridade racional.

A decisão de alargamento da instituição universitária, quer em termos de frequência, quer em termos de profissionalização, implementada a partir da segunda metade do século XX (Trow, 1973), implicou tensões adicionais. O aumento do pessoal dedicado à docência e à investigação, trouxe um aumento da competição profissional, combinada com aspirações individuais de sucesso, que incidiam, particularmente, sobre a autoria do conhecimento produzido.

O aumento do número de organizações dedicadas à produção científica, na forma de laboratórios, centros de investigação, ou mesmo agências de financiamento, significou um aumento de concorrência no domínio habitual da Universidade. Apesar dessa competição, a Universidade manteve o predomínio e controlo sobre as credenciais no domínio do conhecimento, conferidas por um sistema de graus e diplomas.

Ainda que mantendo esse controlo, a profissionalização dos cientistas impeliu ao desenvolvimento dos processos de jurisdição e autonomia, o que se traduzia em preocupações vigentes organizadas, orientadas exclusivamente para a produção do conhecimento científico, criando um espaço institucional próprio, alternativo e, potencialmente, externo à Universidade.

Esta tensão na ação coletiva e no papel dos professores universitários foi reforçada com a implementação de lógicas de coordenação hierarquizadas, transportadas dos modelos empresariais, por força da implementação do modelo de Nova Gestão Pública, no chamado “gerencialismo” (Clarke e Newman, 1997; Deem, 1998; Newman e Clarke, 1994). A transformação para um sistema de coordenação vertical trouxe ameaças à liberdade académica (no sentido da liberdade individual para ensinar e investigar, cujo epítome é a *Lehrfreiheit*), com a introdução de mecanismos de reforço da acoplação, implicando maior lealdade e procurando-se uma maior coerência organizacional. Tal significa uma transformação da ação coletiva da instituição universitária, com a progressiva passagem de um isomorfismo normativo (de base profissional), para isomorfismos coercivos (dependentes das hierarquias vigentes, ou externas), ou miméticos (reproduzindo organizações de outros arranjos institucionais).

Na passagem do século XX para o século XXI vemos que a ação coletiva universitária se encontra fragmentada por força destes diversos processos. Por um lado, o advogar de processos de individualização, próprios dos ideais liberais, que marcaram

as reformas da Alta Modernidade. Por outro, a inscrição em modelos de organização na forma de empresa, com uma verticalização das funções e a sua inscrição em modelos de lealdade e a coesão interna. O resultado é uma tensão, que tende para dissolução do modelo de organização colegial, em favor do sucesso individual, num quadro de inscrição meritocrática, em que a filiação se faz duplamente pela legitimidade e prestígio da produção e distribuição do conhecimento (entendida individualmente) e o seu contributo para uma organização vertical, tendencialmente na forma de empresa ou quase-empresa. Esta transformação é reforçada por alterações na forma de compreensão e de ação, que contribuem para a diluição da capacidade de instituição normativa de base profissional. Tal significa uma transformação profunda da Universidade, que significa abalar os seus alicerces, que advinham da colegialidade e da agremiação profissional.

Enquanto forma de compreensão, a contemporaneidade é marcada, primeiro, pelo apogeu do método científico como elemento de legitimidade racional, que se articula com a ascensão da figura do perito, enquanto figura de autoridade tecnocrata. Essa autoridade racional mantém-se ao longo do século XX, até ao presente, cumprindo-se em grande parte os regimes de legitimação da comunidade académica que transitaram de períodos anteriores. Contudo, a partir da segunda metade do século XX desenvolve-se um pendor marcadamente utilitarista, que reclama uma orientação da provisão do conhecimento para dinâmicas de aplicação, sobretudo de carácter tecnológico. Tal significa a passagem do quadro de legitimidade racional, em que a produção do conhecimento se mantém orientada para um regime de acumulação do conhecimento, no quadro do Estado-Nação, para um quadro de legitimidade aferido e conferido pela aplicação, em que o conhecimento vale pela sua aplicabilidade tecnológica, num quadro de globalização. Aquilo que funciona confunde-se cada vez mais com aquilo que dá capacidade financeira aos agentes, nomeadamente, em termos de produtividade e extração de mais-valia.

A Universidade universaliza-se com a abertura e promoção de um acesso generalizado, permitindo uma representação social mais alargada. Frequentar a Universidade passa a ser algo normal para parte significativa das populações. Os campos de conhecimento são também alargados, passando a Universidade a incluir cada vez mais saberes e profissões. A Universidade é incluída como elemento de capacitação (no quadro das lógicas do capital humano), sendo vista como um veículo de formação de técnicos qualificados, capazes de serem mobilizados para lógicas de inovação

permanente, que permitam alavancar o efeito da tecnologia sobre o crescimento económico. O ensino universitário é entendido como elemento de credenciação avançada, necessário, senão mesmo obrigatório, para o desempenho de diversas profissões.

Em termos de formas de ação a etapa da globalização é marcada, em primeiro lugar, pelo apogeu da tecnocracia. Tal reflete-se na universalização da credenciação universitária, no prosseguimento de um *ethos* científico, na adoção de procedimentos internos de prestação de contas, na quantificação da produção (com efeitos reputacionais), na profissionalização da gestão académica e numa incorporação dos processos de governação dentro de lógicas verticais, que pretendem transformar a organização universitária no modelo de coordenação hierárquico da empresa. Todos estes elementos permitem um controlo sobre a produção e distribuição do conhecimento, com a sua inscrição num quadro institucional em que a provisão é entendida como uma matéria técnica, que deve ser gerida com base numa metodologia.

Em termos de forma de organização, a globalização é marcada por uma passagem progressiva do modelo público de provisão do conhecimento, assente no Estado-Nação, para uma abertura a um modelo semi-público ou quase-privado, orientado à aplicabilidade por parte de diversos agentes e orientado pela intervenção de organizações supranacionais /com destaque para a OCDE). Esta mudança tem vindo a ser sinalizada por vários autores, que identificam a passagem para um “capitalismo académico” (Cantwell e Kauppinen, 2014; Filippakou e Williams, 2014; Jessop, 2017; Münch, 2014; Slaughter e Leslie, 1999; Slaughter e Rhoades, 2004), para uma “Universidade Empreendedora” (Clark, 1998; Etzkowitz, 2013), ou dentro do quadro da análise regulacionista, na passagem de um Estado Nacional do Bem-Estar Keynesiano (KWNS) para um Regime Pós-Nacional de Trabalho Voluntário Schumpeteriano (SWPR) (Jessop, 2000).

Esta mudança significa também uma alteração institucional face ao marco do Estado-Nação, transportando novos modelos de governação institucional que são promovidos pelas organizações internacionais. O plano original que configura esta alteração é o da partilha e conciliação de política, mediado por organizações supranacionais, que partia ainda de um quadro de soberania do Estado Nação (dado que a legislação e as instituições são produzidas no quadro de referência nacional). No

entanto, assistiu-se rapidamente à passagem para um plano de ordenação comum de políticas que se transformou numa lógica de coordenação supranacional.

Esta passagem para o plano supranacional abre uma alteração institucional, quebrando com o regime vestefaliano do Estado-Nação e passando para um regime pós-vestefaliano, através de uma “integração negativa” (March e Olsen, 1998, p. 946), marcada pelo crescimento das relações e instituições internacionais e transnacionais, numa forma que compromete a autonomia e soberania do Estado, nomeadamente, em áreas fundamentais como a segurança, a regulação do capital, a migração, a ecologia, a saúde, a educação a cultura e até mesmo o idioma.

As lógicas de provisão e as dinâmicas de coordenação orientadas ao Estado-Nação, num quadro de provisão pública do conhecimento têm vindo a ser substituídas por uma lógica de provisão privada, orientada às empresas. Nos mecanismos de coordenação há um realinhamento com a primazia da distribuição pelo mercado e a organização na forma de empresa. Tais alterações possuem impacto perante uma instituição que se encontrava incrustada no regime do Estado-Nação e em diversos arranjos institucionais baseados numa lógica de provisão pública do conhecimento.

## **Conclusões**

Tal como podemos verificar da aplicação da grelha de análise, a Universidade pode ser definida como uma consolidação coletiva de formas de compreender, agir e organizar as ações em sociedade. Ela inicia-se no século XIII, através da ação coletiva na forma de agremiações, que se desenvolvem no marco institucional medieval da figura das guildas e confrarias, partindo da profissionalização do ofício do intelectual. Este processo de profissionalização da provisão do conhecimento transporta consolidações das formas de compreender, agir e organizar as ações em sociedade, que se desenvolvem ao longo de vários séculos.

Este carácter institucional é parte integrante do regime de autoridade e legitimidade que se encontra em vigor, apesar de fissuras introduzidas por alterações mais recentes.

O desenho e implementação de alterações a este “sistema institucionalizado de valores” deve ser avaliado pelas suas consequências. A dissolução, ou implosão da Universidade como instituição possui implicações profundas, que não parecem terem sido ainda completamente ponderadas.

## Notas

Por decisão pessoal, o autor do texto escreve segundo o novo acordo ortográfico

<sup>1</sup> Mantém-se o presente do indicativo da afirmação original de Michael Freitag.

<sup>2</sup> Utilizamos aqui o termo “preocupações vigentes organizadas” numa tradução do conceito de “going concerns” utilizado por Commons (1934).

<sup>3</sup> Recorde-se que o conceito de profissionalização identifica uma ocupação que consegue definir com sucesso o domínio exclusivo sobre um conjunto de tarefas de trabalho, tendo sucesso em defender esse seu domínio sobre pretensões concorrentes (Leicht e Fennell 2001:8).

## Referências

Carvalho, Joaquim de. sem data. «Esboço de uma história da educação». *Joaquim de Carvalho, vida e obra*. Obtido (<http://www.joaquimdecarvalho.org/artigos/artigo/190-I.-As-Universidades.-Significado-e-modalidade-das-origens/pag-2>).

Chang, Ha-Joon, e Peter Evans. 2000. «The Role of Institutions in Economic Change». P. 78 em. Venice and Oslo.

Charle, Christophe, e Jacques Verger. 2012. *Histoire des universités. XIIIe-XXIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Child, John. 1972. «Organizational structure, environment and performance. The role of strategic choice». *Sociology* 6(1):1–22.

Child, John. 1997. «Strategic Choice in the Analysis of Action, Structure, Organizations and Environment: Retrospect and Prospect». *Organization Studies* 18(1):43–76. doi: 10.1177/017084069701800104.

Commons, John R. 1924. *Legal Foundations Fo Capitalism*. New York: The Macmillan Company.

Commons, John R. 1931. «Institutional Economics». *The American Economic Review* 21(4):648–57.

Commons, John Rogers. 1934. *Institutional economics; its place in political economy*. New York: The Macmillan Company.

- Czarniawska, Barbara, e Bernward Joerges. 1995. «Winds of organizational change: How ideas translate into objects and actions». Pp. 171–209 em *European Organizational Thought*. Vol. 13.
- Czarniawska-Joerges, Barbara, Guje Sevón, e Guje Sevón. 1996. *Translating Organizational Change*. Walter de Gruyter.
- Dale, Robert. 1997. «The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship». Pp. 273–82 em *Education: Culture, Economy and Society*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dale, Robert. 2005. «Globalização e reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica». Pp. 60–80 em *Educação Crítica & Utopia: Perspetivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Deem, Rosemary. 1998. «“New managerialism” and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom». *International Studies in Sociology of Education* 8(1):47–70. doi: 10.1080/0962021980020014.
- Deem, Rosemary. 2001. *‘New Managerialism’ and the Management of UK Universities*. Bristol: Graduate School of Education, University of Bristol.
- Deem, Rosemary, e Kevin J. Brehony. 2005. «Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education». *Oxford Review of Education* 31(2):217–35. doi: 10.1080/03054980500117827.
- Deem, Rosemary, Sam Hillyard, e Michael Reed. 2007. *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism*. Oxford: Oxford University Press.
- DiMaggio, Paul J., e Walter W. Powell. 1983. «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields». *American Sociological Review* 48(2):147–60. doi: 10/b5rpwp.
- Freitag, Michel. 1995. *Le naufrage de l’Université et autres essais d’épistémologie politique*. Québec Paris: La Découverte.
- Freitag, Michel. 2009. «Grandeur de l’Institution. Les finalités de l’Université comme institution». *Revue du MAUSS* 33(1):327. doi: 10.3917/rdm.033.0327.
- Le Goff, Jacques. 2013a. *Les intellectuels au Moyen Age*. Ed. Kindle. Paris: Le Seuil.
- Hood, Christopher. 1991. «A Public Management for All Seasons?» *Public Administration* 69(1):3–20. doi: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x.
- Hood, Christopher. 2001. «New Public Management». Pp. 12553–56 em *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier.

- Jessop, Bob. 2000. «From the KWNS to the SWPR». Pp. 171–84 em *Rethinking Social Policy*. London: SAGE.
- Jessop, Bob. 2012. «A Cultural Political Economy of Competitiveness and Its Implications for Higher Education». Pp. 11–39 em *Education and the Knowledge- Based Economy in Europe*, editado por B. Jessop, N. Fairclough, e R. Wodak. Rotterdam: SensePublishers.
- Jessop, Bob. 2017. «Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities». *Higher Education* 73(6):853–70. doi: 10.1007/s10734-017-0120-6.
- Kondra, Alex Z., e C. R. Hinings. 1998. «Organizational Diversity and Change in Institutional Theory». *Organization Studies* 19(5):743–67. doi: 10.1177/017084069801900502.
- Le Goff, Jacques. 2013b. *Les intellectuels au Moyen Age*. Ed. Kindle. Paris: Le Seuil.
- Leicht, Kevin T., e Mary L. Fennell. 2001. *Professional work: a sociological approach*. Malden, Mass., USA: Blackwell Publishers.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, David John Frank, e Evan Schofer. 2007. «Higher Education as an Institution». Pp. 187–220 em *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, editado por P. J. Gumport. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Meyer, John W., e Brian Rowan. 1977. «Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony». *American Journal of Sociology* 83(2):340–63. doi: 10/dzrzw2.
- Minot, Jacques. 1991. *Histoire des universités françaises*. Presses universitaires de France.
- Moutsios, Stavros. 2012. *University: The European Particularity*. Vol. 18. 18.
- Neave, G., e F. van Vught. 1994. *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. 1st edition. Oxford, England ; Tarrytown, N.Y., U.S.A: Emerald Publishing Limited.
- Oliver, Christine. 1991. «Strategic Responses to Institutional Processes». *The Academy of Management Review* 16(1):145–79. doi: 10.2307/258610.
- Olsen, Johan P. 2005. *The institutional dynamics of the (European) University*. Oslo: Centre for European Studies University of Oslo.

- Parsons, Talcott. 1956. «Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations.II». *Administrative Science Quarterly* 1(2):225–39. doi: 10/bmm3f3.
- Pollitt, Christopher. 1990. *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Powell, Walter W., e Paul DiMaggio. 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago : University of Chicago Press.
- Rashdall, Hastings. 1895a. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press.
- Rashdall, Hastings. 1895b. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press.
- Reed, Michael I. 2002. «New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: A Review and Assessment». Pp. 163–85 em *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance, Higher Education Dynamics*, editado por A. Amaral, G. A. Jones, e B. Karseth. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Reis, José. 2009. *Ensaio de Economia Impura*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.
- Reis, José. 2011. «Estado e mercado: Uma perspetiva institucionalista e relacional». *Revista Crítica de Ciências Sociais* (95):11–34. doi: 10.4000/rccs.4355.
- Renaut, Alain. 1995. *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Calmann-Levy.
- Riddle, Phyllis. 1993. «Political Authority and University Formation in Europe, 1200-1800». *Sociological Perspectives* 36(1):45–62. doi: 10/gg6dvc.
- Vaira, Massimiliano. 2004. «Globalization and Higher Education Organizational Change: A Framework for Analysis». *Higher Education* 48(4):483–510. doi: 10.1023/B:HIG.0000046711.31908.e5.
- Wittrock, Björn. 1993. «The modern university: the three transformations». Pp. 303–62 em *The European and American University since 1800*, editado por Bjorn Wittrock e S. Rothblatt. Cambridge: Cambridge University Press.



