

Pública, democrática e plural: Desafios à consolidação de um ambiente de participação horizontal na universidade

Public, democratic and plural: Challenges to the consolidation of an environment of horizontal participation in the university

Publique, démocratique et plurielle: Défis pour la consolidation d'un environnement de participation horizontale à l'université

Simone Amorim^{[a]*} & Taísa Oliveira^[b]

^[a] CSG – Investigação em Ciências Sociais e Gestão, ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

^[b] CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Resumo: O artigo apresenta o Conselho de Representantes (CR) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o objetivo de compreender o seu papel na consolidação de um canal regular de escuta do corpo discente, que promova o exercício democrático na universidade, a partir da inclusão de um ator estratégico: o/a estudante. O CR é um dos órgãos centrais da governança da faculdade e a ele são atribuídas funções vitais ao ambiente universitário, tais como: a aprovação de plano anual de atividades, o orçamento e o aumento ou redução no valor das propinas. O artigo apresenta duas visões que, ao detalhar o referido órgão, nos permitiram discutir em que medida a universidade estimula a consolidação de um ambiente democrático e questionador que consiga extrapolar a atuação cívica do seu corpo discente para uma participação crítica na sociedade. No que concerne ao *design* deste estudo de caso, optou-se pelo uso de metodologias qualitativas, por meio de entrevistas semi-diretivas em profundidade, a partir da escolha aleatória de duas estudantes de Licenciatura em Sociologia, e de três representantes dos/as estudantes no CR. Procurou-se, dessa forma, compreender os desafios à consolidação de um ambiente participativo na universidade a partir dos discursos de quem vivencia a instituição de dentro de sua estrutura.

Palavras-chave: diversidade, integração, autonomia, governança, juventudes

* **Correspondência:** xsimoneamorim@gmail.com; taisa.bbarbosa@gmail.com

Abstract: This article presents the Council of Representatives (CR) of the Faculty of Arts of the University of Porto. Our aim is to understand this institutional body through the student perspective (as a student and as a student counsellor). CR is a strategic body of the university governance because it deliberates on important matters such as: approval of an annual activity plan, funding and the increase or reduction of tuition fees. The article presents two views that allowed us to discuss how the university contributes to the consolidation of a democratic and critical environment that can extrapolate the civic performance of its student body to critical participation in society. With regard to the design of this case study, we opted for the use of qualitative methodologies, by means of semi-directive in-depth interviews, based on the random choice of two undergraduate students of Sociology and three student counsellors elected to the CR. In this way, we sought to understand the challenges to the consolidation of a participatory environment at the university based on the speeches of those who experience the institution from within its structure.

Keywords: diversity, integration, autonomy, governance, youth

Résumé: Cet article se propose de présenter le Conseil des Représentants (CR) de la Faculté des Arts de l'Université de Porto. Notre objectif est de comprendre cet organe institutionnel à travers la perspective étudiante (en tant qu'étudiant et en tant que conseiller étudiant). Le CR est un organe stratégique de la gouvernance universitaire car délibère sur des questions importantes telles que: l'approbation d'un plan d'activités annuel, le financement et le augmentation ou réduction des frais de scolarité. L'article présente deux points de vue qui nous ont permis de discuter de la manière dont l'université contribue à la consolidation d'un environnement démocratique et critique qui peut extrapoler la performance civique de son corps étudiant à une participation critique à la société. Concernant la stratégie méthodologique, nous nous sommes appuyés sur une étude de cas, à travers des entretiens semi-directifs approfondis, basés sur le choix aléatoire de deux étudiants de premier cycle en sociologie et de trois étudiants conseillers au CR. De cette manière, nous avons cherché à comprendre les enjeux de la consolidation d'un environnement participatif à l'université à partir des discours de ceux qui vivent l'institution de l'intérieur de sa structure.

Mots-clés: diversité, intégration, autonomie, gouvernance, jeunesse

1. Introdução

A universidade e a vida universitária, apesar da profunda reconfiguração a que vêm sendo submetidas desde os anos 1980 (Magalhães, 2004), em que têm sido “colonizadas por imperativos economicistas” (Ball, 2006), ainda assumem um local de instituição central na reflexão acerca dos projetos de nação das sociedades contemporâneas.

Para bell hooks¹ (2020), hoje assiste-se em primeira mão aos modos como a educação democrática está sendo enfraquecida, à medida que os interesses dos grandes negócios do capitalismo corporativo instrumentalizam a educação, reduzindo-a a um meio de alcançar sucesso material. O princípio da igualdade que está no cerne dos valores democráticos faz pouco ou nenhum sentido em um mundo dominado por uma oligarquia global.

O enfraquecimento da educação democrática pontuado por hooks (2020), contudo, não retira a centralidade e a potência contida na infinitude de possibilidades transformadoras e emancipadoras que a educação proporciona e pode propiciar em uma sociedade. Na verdade, como notou Salles (2020), é justamente pela profundidade dos ataques que o campo da educação vem sofrendo face a uma ideologia neoliberal, que comprime tudo e todos com o objetivo de produzir lucro social, que a instituição universitária emerge como um local propício a funcionar de modo a contrariar as tendências excludentes características do atual sistema político e econômico neoliberal (Harvey, 2017).

Salles (2020) questiona se a função da educação pública poderia ser criar um povo insubmisso e difícil de governar. Para o autor, a educação pública é fundamental para qualquer projeto de emancipação social. Nestes termos, postula que a universidade é o lugar que mais se aproxima de um laboratório social. Pela própria missão histórica e pela argumentação que pode ser desenvolvida no sentido de defender o seu direito à existência, permite que seja considerada uma aposta ousada da sociedade – em que é possível contrariar tendências globais de exclusão e reprodução de privilégios. Esse mesmo autor advoga a ideia de que se a universidade é o local do conflito, ela também é o local da colaboração; se ela é um lugar de reprodução de privilégios e persistência estrutural de autoritarismo, também é um lugar de ampliação de direitos de combate a toda discriminação.

Segundo o diagnóstico poético e acadêmico de bell hooks (2020), há poucos debates atualmente entre estudantes sobre a natureza da democracia. De acordo com a autora, um dos principais motivos para isso é a assunção de que se presume viver em uma sociedade democrática, como um direito inato, e que, por isto, não há necessidade de refletir sobre o tema ou trabalhar para a sua manutenção. A escritora associa a democracia aos ideais de igualdade, de compromissos profundos e contínuos com a justiça social, e destaca que esta deve renascer a cada geração, sendo a educação a sua parteira.

Nesse sentido, este artigo se propõe a discutir a democraticidade da universidade pública, partindo da compreensão desse termo para além da garantia formal da igualdade de oportuni-

¹ Sobre o nome de bell hooks ser utilizado em letras minúsculas: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora, que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letras minúsculas como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. O presente texto respeita a escolha da autora.

dade, mas interligada ao compromisso contínuo com a ampliação da cidadania que o compromisso com valores democráticos poderá significar (Chauí, 2012). O estudo tenta compreender, principalmente, através da perspectiva dos estudantes, o funcionamento específico de um órgão de gestão democraticamente estruturado da universidade (que garante a representação formal de atores fundamentais na instituição: docentes/investigadores/as, estudantes, trabalhadores/as e uma personalidade externa, da sociedade em geral) que é o Conselho de Representantes. Afinal, importa questionar como as estruturas democráticas funcionam na prática e o quanto a representação de certos grupos (neste caso, os/as estudantes) é efetivamente garantida por esse modelo participativo.

2. A universidade como um laboratório democrático

A configuração institucional em que operam os Estados na atualidade se dá em um ambiente político onde o mercado se sobrepõe como o ente soberano frente a todas as mediações sociais concretas. E, ainda que seja um equívoco considerar o encolhimento total da política frente a essa realidade, a situação que se apresenta é a de subordinação dos Estados-nacionais ao receituário dos mercados globalizados, de tal forma que mercantilizou-se a vida, desde as suas mais triviais conexões até às mais centrais para a existência individual e social, tal como o trabalho, a cultura, as identidades, entre outras (Amorim, 2017).

O regime democrático é um modelo de governo que pratica o reconhecimento formal da igualdade, embora esse reconhecimento seja fruto de uma construção incremental e duramente negociada na maior parte das sociedades. Além disso, quando falamos de democracia, hoje, falamos de uma “forma sócio-política que concilia o princípio da igualdade e da liberdade com a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito com a existência de contradições materiais” (Chauí, 2012).

Sem desconsiderar a validade da arquitetura do sistema representativo como forma democrática capaz de legitimar o poder do povo, os governos têm respondido cada vez menos efetivamente às necessidades mínimas de subsistência de imensos contingentes populacionais, em todo o mundo, nos dias atuais (Diogo, 2021; Berkhout et al., 2021). Menos por incapacidade estrutural que por orientação política, a estratégia mais comum dos governos se pauta pela priorização da acumulação capitalista em detrimento do aprofundamento democrático como modelo social (Boron, 2011).

No quadro de uma democracia estável e madura, é incompatível o prolongamento de um modelo que não inclui os sujeitos que aportam uma experiência histórica e cultural diferenciada daquelas consideradas canônicas (na visão ocidental). O argumento pós-colonial apresenta a

perspectiva subalterna como uma narrativa crítica cujo tempo chegou. Propõe a subversão das relações de poder e o rompimento com tradições homogeneizadoras de um mundo, ao contrário, plural e diverso (cf. Spivak, Bhabha, Freire). Opõe, portanto, o prolongamento da lógica da dominação e da opressão à expansão das liberdades. Isto porque entende a democracia como um regime de relações onde a mudança constante é parte do seu processo (Freire, 1967), contrapondo-se ao conservadorismo da tradição como entrave às transformações sociais.

Na visão de Freire (1996, p. 83), uma “ideologia progressista não pode separar o treinamento técnico da preparação política, da mesma maneira que não pode separar a prática da leitura do mundo da leitura dos discursos”. O pós-colonialismo e as sensibilidades globais que o acompanham estão ligados a uma política de contestação das desigualdades que desafia modos ‘ocidentais’ de interpretar o mundo (Apple, 2013). É a partir da *práxis* de intelectuais vinculados a essa visão de mundo que se pode conceber a universidade como um dos espaços que mais reúne condições para que o indivíduo tenha a liberdade de levantar questões críticas (hooks, 2013), radicalizando o projeto humanista. Isto porque a “desumanização, que não se verifica apenas nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que roubam, é distorção da vocação do SER MAIS” (Freire, 1968/2018, p. 36, grifo nosso) inerente ao projeto democrático de uma sociedade igualitária.

Portanto, contrariamente à tradição conservadora da educação bancária, onde, em lugar de comunicar-se, o/a educador/a faz ‘comunicados’ e depósitos que os/as educandos/as, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (Freire, 1968/2018), a abordagem pós-colonial lança o desafio de uma concepção problematizadora da educação e de seus pressupostos, cuja vitalidade passa também pelo questionamento sobre “como aprendemos uns com os outros sobre lutas econômicas, políticas e culturais variadas, cruciais para a transformação social e a ver diferentemente o mundo onde vivemos e seus movimentos” (Apple, 2013, p. 47). Para o principal teórico da pedagogia crítica, isso só é possível a partir de:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser (...) submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (Freire, 1967, p. 90)

Está no centro dessa abordagem o entendimento da educação como prática de liberdade. Enquanto uma teoria da ação, ela se viabiliza a partir do processo de conscientização, amalgamado na síntese crítica ‘conhecer para transformar’:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a

seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (Adorno, 1995, p. 141)

Portanto, esta ligação entre pensamento e ação informa o quanto a pedagogia crítica aborda a humanidade, o processo de aprendizagem e o propósito de aprender como a transformação de homens e mulheres, para que possam transformar a realidade de acordo com as ferramentas históricas disponíveis. A pedagogia crítica baseia-se na crença de que a humanidade é capaz de criar e transformar a realidade, uma capacidade limitada pela alienação (Fernandes, 2016).

A despeito das sucessivas crises de hegemonia, legitimidade, ou institucional (Santos, 2006) vivenciadas desde fins do século XX, a universidade pública enquanto espaço de liberdade e pensamento crítico reúne, ainda que conceitualmente, as melhores condições para o debate profícuo sobre o tempo presente e a promoção do projeto democrático. Não se trata de meras repartições públicas, as universidades são apostas ousadas da sociedade em um lugar especial (Salles, 2020) e, um pouco por todo o mundo, constata-se que:

No interior das políticas governamentais, oscilamos muitas vezes entre um projeto verdadeiramente progressista de universidade, sendo esta concebida como um lugar privilegiado e, sobretudo, público para a produção de conhecimento e formação das pessoas, e projetos mais instrumentais, que lhe retiram a singularidade e não distinguem as tarefas acadêmicas voltadas a projetos estratégicos da sociedade dos interesses impostos pelo mercado de trabalho. (p. 19)

O esforço pela emancipação dos indivíduos e dos grupos é um assunto com o qual deve-se ocupar toda a sociedade, mas, assim como todo um conjunto de instituições ameaçadas pela inflexão neoliberal contemporânea, a universidade encontra-se diante do enorme desafio de não permitir que o seu papel transformador seja esvaziado. Enquanto um espaço que reúne a potencialidade da experimentação crítica, ela é o *locus* estratégico da experiência da ação política. É durante o período de amadurecimento para a vida adulta que os sujeitos têm a oportunidade de engajar-se em movimentos concretos de negociação de seus interesses, observar o impacto de projetos hegemônicos, das lutas anti-sistema e das práticas de solidariedade, bem como o convívio com a alteridade e a diversidade.

Por todo o exposto, as formas institucionais participativas e horizontais revestem-se de especial importância no modelo de universidade democrática, isto é, aquela efetivamente capaz de promover os ideais democráticos numa perspectiva pública. Porém, construir mecanismos participativos, por si, não garante a experimentação democrática, é necessário todo um engajamento cívico e o compromisso com uma agenda positiva, capaz de promover a democracia

como o balizador político de uma sociedade simétrica. Em nossa visão, essa agenda positiva passa necessariamente pela refundação do espaço da política e a ampliação da esfera pública, consolidando espaços em que os indivíduos não sejam apenas consumidores, mas protagonistas de um debate que deve ter como ponto central um projeto de sociedade e o limite inegociável através do qual não se pode ultrapassar, sob pena de desmontar toda a estrutura de direitos conquistados na recentíssima experiência democrática portuguesa. E a universidade pode contribuir muito efetivamente para esse modelo.

3. Desafios da consolidação de um ambiente plural

Foi o governo provisório da República que, pelo Decreto de 22 de março de 1911, tomou a decisão de criar as Universidades do Porto e de Lisboa. O artigo 1.º do diploma de 19 de abril de 1911 definiu os objetivos que norteiam as universidades, atrelando a estas instituições uma tríplice missão: “fazer progredir a ciência, ministrar o ensino geral das ciências e das suas aplicações e promover o estudo metódico dos problemas nacionais e difundir a alta cultura na massa da nação pelos métodos de extensão universitária” (Direção Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial, 1911).

De 1911 até a atualidade, a Universidade do Porto (UP) cresceu de forma considerável, sendo hoje uma instituição de ensino superior (IES) que possui 14 faculdades (com centros de investigação integrados) e uma escola de negócios (com mais de 30 empresas associadas). De acordo com os dados disponibilizados no *site* da UP², atualmente possui 32.443 mil estudantes, sendo que, destes, 20% são estudantes internacionais. Para além disso, é considerada a maior produtora de ciência em Portugal, sendo responsável por 25% dos artigos científicos publicados anualmente.

Este artigo discorre pontos centrais do estudo realizado na Faculdade de Letras (FLUP), uma unidade orgânica da UP. Nesse sentido, procuramos apresentar a governança que atualmente orienta o funcionamento da FLUP, em vistas de perceber como, internamente, o modelo organizativo da faculdade articula questões relacionadas à democracia e à pluralidade.

A FLUP é, nos termos dos estatutos da UP, uma unidade orgânica de ensino e investigação, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira. A FLUP possui seis órgãos de gestão centrais: o Conselho de Representantes (CR); Diretor; Conselho Executivo; Conselho Científico; Conselho Pedagógico; e Órgão de Fiscalização. O nosso foco recai sobre o funcionamento do CR pela centralidade que este órgão possui na gestão institucional da faculdade.

² Cf. https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=122350&pct_parametros=p_pagina=122350

O CR é composto por quinze membros: nove representantes dos/as docentes ou investigadores/as da FLUP, tendo pelo menos dois terços deles/as o grau de doutor; quatro representantes de estudantes dos vários ciclos de estudos da FLUP; um/a representante de trabalhadores/as não docentes e não investigadores/as da FLUP; uma personalidade externa, cooptada pelos membros eleitos. Os membros têm mandatos de quatro anos, exceto os dos/as estudantes, que são de dois anos.

Trata-se de um órgão relevante na estrutura de governança da universidade. Competem ao CR inúmeras funções estratégicas para o funcionamento da instituição, tais como: aprovar o regulamento, alterações de estatuto, regulamentos eleitorais, proposição de iniciativas que considere necessárias ao bom funcionamento das instituições e decidir sobre a criação, fusão, transformação ou extinção de unidades de I&D. É um órgão que possui competências para ratificar propostas da direção, aprovar os planos estratégicos e o plano de ação para o quadriénio do mandato do/a diretor/a, aprovar as linhas gerais de orientação no plano científico, pedagógico e financeiro; criar, transformar ou extinguir departamentos, aprovar as propostas do plano de atividades e do orçamento de despesas e receitas anuais e enviá-los para a Reitoria. Também compete ao CR a suspensão e destituição do/a diretor/a. Em consonância com a lei, isso pode acontecer em situação de gravidade para a vida da FLUP.

Seus membros são eleitos diretamente pelo respectivo corpo (i.e., o corpo eleitoral para os/as representantes dos/as docentes e investigadores/as é constituído por todos/as os/as docentes e investigadores/as com contrato de trabalho³; o corpo eleitoral para os/as representantes dos/as estudantes é constituído por todos/as os/as estudantes inscritos/as nos cursos de 1.º, 2.º e 3.º ciclo de estudos. O corpo eleitoral para os/as representantes do pessoal não docente e não investigador é constituído por todos/as os/as trabalhadores/as não docentes e não investigadores/as com contrato de trabalho), segundo o sistema de representação proporcional das várias listas fechadas e bloqueadas, pelo método de Hondt. Este método estipula que as candidaturas para representantes são apresentadas à comissão eleitoral em listas fechadas e bloqueadas. No caso dos/as estudantes, podem apresentar uma lista com quatro elementos efetivos e quatro suplentes. A composição do CR possui representação dos principais atores sociais (docentes, investigadores/as, trabalhadores/as e estudantes) que formam o tecido universitário.

³ De acordo com o que está previsto no regulamento para a eleição dos membros do CR da FLUP (Diário da República n.º 5/2016, Secção II, art.º 2.º), os corpos eleitorais de cada grupo representado no conselho, no caso do grupo com maior representação (docentes e investigadores/as, com 9 conselheiros/as) está cingido a docentes e investigadores/as que possuam *contrato de trabalho* com a faculdade. Nesse caso, ficam excluídos/as os/as bolsiros/as de doutoramento e pós-doutoramento que compõem o corpo de investigadores/as dessa universidade. Considerando a realidade da precariedade do vínculo de trabalho dos/as investigadores/as, esse grupo fica notoriamente subrepresentado na estrutura do CR.

Segundo Lima (2009), o I Governo Provisório num contexto de reconfiguração da democracia em Portugal (pós 1974) através do Decreto-Lei no 221/74, de 27 de maio (Ministério da Educação e Cultura, 1974), aprovou o primeiro diploma que reconhecia e apoiava “iniciativas democráticas” desencadeadas por professores/as e estudantes em torno da gestão das escolas públicas em todos os graus de ensino. Esse documento refletia a ideia de que

enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974. (artigo 1.º)

Este documento indicava a preocupação do governo com a valorização e a implementação da gestão democrática das IES do país. Contudo, a direção democrática que foi inaugurada no contexto específico da revolução do 25 de abril de 1974 sofreu modificações relevantes, sobretudo em termos dos órgãos de governo do ensino superior público em Portugal.

Amaral e Magalhães (2000) referem que o advento da universidade moderna ocorreu nos finais do século XVIII e no século XIX e está associada às reformas de Humboldt, na Prússia, e de Napoleão, na França. Os autores discutem que, na concepção moderna da universidade, esta foi eleita como instituição de topo, responsável, sobretudo, pela definição da identidade nacional e, portanto, elegendo o ensino superior como instância de domínio público e de responsabilidade nacional. Neste espectro inicial da configuração da universidade moderna, o Estado adotava uma postura, em regra geral, centralizadora. Para além disso, nessa altura, o Estado sentia-se com legitimidade para definir o que era considerado “conhecimento útil” e, portanto, passível e importante de ser lecionado nos diversos cursos do ensino superior (Amaral & Magalhães, 2000).

Os autores afirmam que, nas últimas décadas, assistiu-se uma alteração profunda do modo como se relacionam as universidades, o Estado e a sociedade. Dentre vários elementos importantes para compreendermos esta mudança, figura a incorporação da chamada “nova gestão pública” na gestão e organização do ensino superior. Embora não haja uma definição única de nova gestão pública, Veiga et al. (2014) destacam que esta noção representa a ideia de que a eficiência e a eficácia devem ser atingidas através de instrumentos de gestão utilizados no setor privado (e.g., através da especificação de metas, medição de desempenho, padronização por *rankings* internacionais, etc.).

No caso do ensino superior, a incorporação desta ideia foi definida por Ball (2006, p. 126) como uma espécie de “colonização da política educativa pelos imperativos da economia”. Lima (2005), refletindo sobre tais questões, critica a subordinação da educação como um subsetor da economia. Para ele, a educação mercantilizada, que se organiza privilegiando as demandas do mercado e que favorece a produção de conhecimento – desde que este tenha alguma “utili-

dade” –, acaba por enfraquecer a possibilidade da educação como um projeto de emancipação e fomento da cidadania e de coesão social. Na verdade, segundo este autor, as políticas educativas edificadas sob esse paradigma, promotoras de competitividade, conduzem, no limite, a uma cidadania corroída e fragmentada, e não a uma cidadania democrática e cosmopolita, comprometida com a educação crítica do público.

Em Portugal, as implicações da mudança de paradigma da gestão e organização do ensino superior, que ocorreram, em certa medida, em grande parte dos países europeus (Veiga et al., 2014), começaram a ser mais frequentemente debatidas desde meados de 1990. Os debates iniciados nesta altura estariam marcados pela discussão acerca da autonomia institucional atribuída às IES pela Lei da Autonomia de 1988 (Assembleia da República, 1988). Em suma, este regime legal organizava as IES com bases e princípios democráticos bem marcados como, por exemplo, pela composição dos órgãos do governo (i.e., compostos pela assembleia da universidade, reitor, senado universitário e conselho administrativo). Através desta lei, também era garantida uma representação paritária entre docentes e estudantes na assembleia que foi alterada com a implementação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES; Assembleia da República, 2007).

Como observou Cabrito (2011), nesta altura estava ocorrendo de forma acelerada o processo de universalização do ensino superior em Portugal. O autor sublinha que o momento em que mais pessoas puderam ingressar no ensino superior colidiu, simultaneamente, com esta transformação na forma de gerir as instituições públicas, nomeadamente, as IES. Realça que o ano de 1992 é marcado pela transformação do ensino superior público, simbolicamente gratuito (os/as estudantes pagavam 6 euros por ano), num ensino efetivamente pago, com valores atualizados anualmente. Hoje, esses valores podem custar no máximo 697 euros mensais para estudantes com nacionalidade portuguesa e/ou de algum país da União Europeia⁴. Contudo, as universidades públicas podem cobrar propinas com valores diferenciados aos/as estudantes internacionais (Ministério da Educação e Ciência, 2014).

Desde então, as propinas têm se tornando uma parte ativa na construção do orçamento das universidades públicas. Em termos de financiamento, a participação do Estado no orçamento das IES públicas diminuiu substancialmente nos últimos quase 30 anos – em 1995, 96,5% do orçamento das universidades era assegurado por financiamento público, em 2006, este número caiu para 66,7% (Cabrito, 2011) e, em 2021, esses valores rondam os 57,5% (European Commission/Eurydice, 2021). Nesse sentido, alguns autores (Cerdeira et al., 2019) têm nomeado esses processos como uma crise crônica de sub-financiamento das universidades públicas por parte do Estado português.

⁴ Dados consultados em <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/propinas> em 09.03.2021.

A partir da iminência da instauração de uma crise no ensino superior provocada por este sub-financiamento, o RJIES foi debatido politicamente e emergiu como uma resposta supostamente eficiente para a esta questão. Veiga et al. (2014) chamam a atenção para algo que ficou patente a esta transformação: a mudança do Estado como guardião e principal responsável e, por conseguinte, financiador, da educação, para um Estado supervisor e avaliador deste setor. Estes autores e autoras, procurando analisar as principais modificações na gestão das IES levadas a cabo pelo RJIES, sublinharam: a centralização do poder de decisão nas reitorias, a ênfase na nomeação em detrimento da eleição na escolha dos representantes dos corpos constituintes nos órgãos de gestão e governação, o enfraquecimento da representatividade dos corpos constituintes da academia, o fortalecimento do papel gestor do reitor e dos diretores das unidades orgânicas, e a possibilidade da adoção de estruturas organizacionais opcionais. Além disso, o quadro legal instituído em 2007 também reforçou a presença de *stakeholders* externos nos órgãos de governo das universidades.

É precisamente a partir deste contexto de profunda transformação a que vem sendo submetido o ensino superior público, mesclando às típicas políticas de austeridades do modelo de gestão de direito privado, chamado de “nova gestão pública” e de reconfiguração da educação superior, incorporando receitas e modelos de gestão neoliberais, que argumentamos o contributo deste artigo para entender se estas modificações radicais da configuração e organização da universidade fragilizam a participação democrática de uma figura central no ambiente universitário: os/as estudantes.

4. Premissas de um estudo exploratório do tema

Foi com o objetivo de realizar uma análise estruturada da densidade democrática nos canais participativos da universidade que nos propusemos a construir um estudo de caso sobre a percepção do/a estudante quanto às dinâmicas de participação efetiva em órgãos deliberativos da universidade, bem como desafios e limites do alcance de um modelo que, se nos regulamentos e normativas faz sentido, na prática se apresenta por vezes deficiente quanto à integração de um conjunto alargado de atores no ecossistema universitário analisado.

O presente trabalho constituiu-se como uma investigação qualitativa exploratória e descritiva de uma realidade particular, no formato de um estudo de caso, portanto sem o compromisso de generalizar uma realidade, visto que não se ocupou de uma amostragem estatística com validade a este fim. Não trabalhamos com hipóteses iniciais, porém, por sermos nós próprias investigadoras oriundas da realidade institucional pesquisada, fez-se presente alguma percepção prévia dos desafios de constituição de um ambiente de acolhimento pleno, da diversidade de atores presentes na universidade em questão.

Devido ao alcance específico da tarefa a que nos propusemos, não nos pareceu necessário extrapolar a nossa amostra para um conjunto muito alargado de participantes, por isso optamos por focarmos nos elementos que compunham a representação estudantil no CR da FLUP. Como forma de compararmos as percepções gerais sobre a efetividade dos canais participativos, incluímos ainda duas participantes, alunas da referida faculdade, sendo uma portuguesa branca e uma brasileira negra selecionadas aleatoriamente para comentar, do ponto de vista de “representadas”, as mesmas questões por nós colocadas aos/às representantes. Portanto, tratou-se de uma amostragem por contraste, com o objetivo específico de construir um mosaico com o perfil mais diversificado possível de experiências dentro deste contexto limitado de escutas. Desse modo, foram realizadas quatro entrevistas semi-diretivas que contaram com um guião previamente construído e testado pelas investigadoras (em uma sessão exploratória, cujos contributos foram importantes para ajustes do instrumento de escuta), constituído de perguntas abertas de modo a que as intervenções das investigadoras fossem as menores possível, dando vez à reflexividade dos/as entrevistados sobre os temas abordados.

As entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril de 2021, todas em plataforma eletrônica devido aos constrangimentos de circulação impostos pelo período de pandemia, com exceção da última, realizada no período em que já era possível a reunião presencial no ambiente da universidade, realizada na Associação de Estudantes da FLUP. Importante destacar as dificuldades de acessarmos a representação estudantil, tendo em vista as barreiras institucionais na efetivação dos contatos com os/as conselheiros/as. Em se tratando de uma instância de representação estudantil, numa instituição pública, num período de crise, foi sintomática a dificuldade que tivemos, inicialmente, em contactar os membros do CR, restando o questionamento se os/as próprios/as alunos/as representados/as não estariam sujeitos às mesmas barreiras por nós encontradas.

Conforme mencionado anteriormente, o CR é um órgão deliberativo, composto por 15 conselheiros/as, dentre os quais nove representantes dos/as docentes e investigadores/as contratados/as, quatro dos/as alunos/as, um/a dos/as demais trabalhadores/as da universidade e um/a último/a, externo/a, convidado/a pela Reitoria. Inicialmente, previmos entrevistar apenas um/a conselheiro/a e um/a estudante, contando com uma metodologia bem mais aprofundada e que nos permitisse compor um retrato sociológico das dinâmicas ali apresentadas; porém, devido ao conjunto de questões levantadas na reunião exploratória, percebemos que as tensões presentes no ambiente de representação deveriam ser exploradas a partir da inclusão de mais de um membro da representação estudantil no CR, do contrário não conseguiríamos captar essas tensões. Desse modo, se por um lado perdemos em aprofundamento de uma mesma questão, por outro oportunizamos a inclusão de outros pontos de vista sobre os fenômenos.

De modo que foram entrevistados/as três conselheiro/as (dois/duas deles/as com visões bastante divergentes entre si, seja sobre a dinâmica política da participação, seja pelas próprias

pautas a serem debatidas no ambiente deliberativo do CR), sendo todos/as portugueses/as, brancos/as, dois homens e uma mulher; e duas estudantes (uma portuguesa branca e uma brasileira⁵ negra, conforme acima mencionado). Devido à especificidade do alto percentual de estudantes estrangeiros/as regularmente matriculados na UP (cerca de 20% dos/as 32,4 mil estudantes regulares do ano semestre letivo corrente⁶), achamos pertinente incluir, por parte das/os representadas/os, visões nacional e estrangeira que, por sua vez, apresentaram visões bastante divergentes sobre o processo participativo e a capacidade de acolhimento da pluralidade de estudantes na vida estudantil.

Todas as cinco pessoas entrevistadas encontram-se regularmente matriculadas na FLUP: os/as representantes do CR são dois alunos de Mestrado em História e uma do Mestrado em Sociologia; as alunas ouvidas são discentes da Licenciatura em Sociologia, ambas do mesmo período (2.º ano). Todos/as têm menos de 30 anos e apenas as alunas da licenciatura têm vinculações partidárias, respectivamente em Portugal e no Brasil, sendo que entre os/as três conselheiros ouvidos, dois/duas encontram-se vinculados à Associação de Estudantes e ao movimento estudantil no país. Todos/as os/as ouvidos/as têm ou tiveram em algum momento de suas trajetórias engajamento com movimentos associativos dentro ou fora da universidade e valorizam a atuação da sociedade civil organizada como uma forma positiva de participação política.

Por fim, explicitamos que o rico material coletado nas mais de 6 horas de entrevistas realizadas para este projeto recebeu um tratamento que compreende uma análise comparativa através da construção de categorias analíticas e análises de temáticas por nós elencadas como as mais significativas para a nossa compreensão do fenômeno da integração, pluralidade e democracia no ambiente universitário. Esta análise envolve a descrição das situações/temas abordados, mas também uma interpretação nossa sobre os sentidos do que foi enunciado à luz da nossa crítica ao modelo mercantilizado e neoliberal que tem ameaçado a configuração de espaços onde o pensamento crítico e a emancipação das juventudes sejam entendidos como prioridade. As entrevistas foram gravadas e transcritas pelas autoras do estudo e encontram-se de posse destas, com acesso restrito às mesmas, de acordo com o firmado com os/as entrevistados/as⁷. Por se tratar de um número reduzido de participantes, optamos por referir os/as entrevistados/as de modo anônimo, seguindo a seguinte nomenclatura: conselheira, conselheiro 1,

⁵ A nacionalidade predominante dentre o percentual de estrangeiros/as na universidade (UPorto em Síntese: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=u-porto-em-sintese, acesso em abril 2021).

⁶ UPorto em Síntese: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=u-porto-em-sintese, acesso em abril 2021.

⁷ O anonimato de todos/as os/as entrevistados/as foi discutido individualmente e todos/as se sentiram atendidos/as com a não inclusão de seus nomes neste artigo. O Termo de Consentimento Livre e Informado firmado entre todos/as os/as participantes encontra-se na base de dados das investigadoras.

conselheiro 2, estudante portuguesa, estudante brasileira. A próxima secção traz um resumo da nossa interpretação e a ilustração de uma problemática bastante preocupante sobre as condições reais das universidades se configurarem como espaços democráticos em um momento em que as sociedades de todo o mundo se veem encurraladas pela mercantilização das formas de sociabilidade e a hierarquização do saber.

5. Estudo de caso: a Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Uma das categorias por nós destacada para a análise do ambiente da FLUP foi a democracia participativa. Chauí (2012) reflete sobre a insuficiência de se referir às estruturas como democráticas, valendo-se apenas da existência formal de alguns aspectos democráticos (como no caso do CR, através da participação dos principais atores da universidade em órgãos estratégicos). Segundo essa autora, aferir a democraticidade implica compreender como o órgão democrático em evidência atua no sentido de expandir a cidadania das pessoas que compõem o tecido universitário. Para além disso, ela também refere a importância de se perceber como a existência destes órgãos participativos democráticos funcionam no sentido de criar condições que possibilitem a configuração do órgão e, por conseguinte, da instituição, para que estes se tornem *cada vez mais* participativos, igualitários e representativos.

O que pudemos observar com este estudo, estritamente em relação às percepções de uma parcela da representação estudantil no CR da FLUP, é a incidência de uma fragilidade das práticas participativas, mesmo que existam condições para tal. Os conselheiros 1 e 2 pontuam a fragilidade deste modelo participativo quando referem que a grande maioria dos/as estudantes, sequer, tem ideia da existência do CR. Por isso, não identificam que a sua participação no órgão, enquanto representante dos/as estudantes, esteja efetivamente defendendo as possíveis pautas e demandas estudantis de um modo alargado. Exemplificam este ponto quando referem que “não estão ali para representar os 5.000 estudantes, mas os 600 que votaram”. Sobre esse ponto, também apontaram para um modelo democrático empobrecido, uma vez que, no caso da eleição de ambos para o CR, não foi apresentado ou montada uma chapa eleitoral com demanda ou propostas programáticas claramente comunicadas aos/às estudantes. Segundo eles, nessa eleição, o que de fato acontece é que os/as estudantes “*votam nos seus amigos*”, uma espécie de cheque em branco para a representação de suas pautas junto à instituição. A estudante brasileira reforça que tem dificuldades em perceber como a governança da faculdade e a representação estudantil nestes órgãos funciona. Ela pontua que, pelo pouco que entende, “*percebe uma organização que se mostra bastante hierárquica e pouco politizada*” e confirma o que os

conselheiros 1 e 2 referiram quando disseram que votaram na chapa do seu amigo, mesmo sem ter sido apresentada qualquer proposta ou um “*nome de guerra*”.

Para além disso, a fragilidade do modelo de participação foi identificada por todas as pessoas entrevistadas. Os conselheiros 1 e 2 acham que é pouco estimulada a participação dos/as estudantes e avaliaram que a universidade não estimula a participação dos/as estudantes em atividades que sejam para além das aulas, referindo a licenciatura como “*uma repetição do secundário*”. Segundo eles, não há uma divulgação efetiva institucional que permita que alunos/as se informem sobre como os órgãos participativos funcionam e, nesse sentido, indicam a continuidade de um modelo vigente na sociedade portuguesa que aponta para uma homogeneidade na representação, no qual a diversidade desta sociedade não se revê nos órgãos participativos.

Foi também por nós analisado o aspecto da universidade pública como local propício para contrariar as tendências de exclusão, homogeneização e pouca plasticidade que são identificadas nas instituições e esferas de poder, frente à pluralidade que compõe a sociedade. Como diagnosticou Salles (2020), a qualificação da educação pública que é ministrada na universidade deve se opor à visão que tende a reduzi-la a um laboratório de produção de mão-de-obra qualificada a ser incorporada no mercado de trabalho. Este autor reflete sobre o papel da educação pública para o desenvolvimento do pensamento crítico e construtivo sobre a sociedade, isto é, produzindo diagnósticos críticos sobre o presente, tendo em mente as possibilidades de construção de um futuro que aprimore o que está bom e transforme o que está apodrecido.

Com o desenvolvimento deste estudo, e no contexto específico dessas análises, inferimos que, tanto a fragilidade do modelo participativo, como o estímulo ao potencial crítico e emancipatório da universidade pública, são dificultados pela formalidade, hierarquia e relações de poder presentes nos espaços, ainda que configurados em parâmetros democráticos. Segundo a conselheira, o espaço do CR é “*muito formal*”. Em nossa visão, por não fornecer adequadamente todas as informações necessárias a um funcionamento pleno, acaba por permitir que os membros nem sempre tenham capacidade de compreender profundamente as temáticas que ali são discutidas e votadas, como por exemplo, a questão do orçamento da universidade, avaliado e deliberado (aprovado) por esta instância.

Uma outra categoria destacada na análise das entrevistas e que se coaduna com as questões já aqui evidenciadas reside na frágil capacidade do CR, através da representação da categoria estudantil, de, pelo menos, ter em consideração as especificidades dos diferentes grupos de estudantes da FLUP. As problemáticas que concernem aos/às estudantes internacionais, por exemplo, podem apontar para diferenças específicas e que implicam de forma diferenciada de representação, dependendo do/a estudante ser ou não nacional de Portugal, europeu, ou outro. Como já referimos, as propinas de estudantes internacionais da FLUP foram aumentadas em 2020. Esta decisão passou pelo crivo do CR em reuniões que ocorreram no ano de 2019 e em

que nenhum/a dos/as conselheiros/as entrevistados/as estiveram presentes. Contudo, o impacto direto desta decisão tem um peso diferenciado que pôde ser observado na forma como o tema é central e constantemente trazido à tona pela estudante brasileira em comparação aos/às demais entrevistados/as, todos/as portugueses/as brancos/as.

Acho que aproveitei pouco a UP. Estive apenas meio ano integral e veio a pandemia. Foi muito ruim para alunos internacionais, a maioria de estudantes tiveram que voltar para o Brasil (...) Durante a pandemia, não abaixaram propina. Não houve movimento sério que pautassem (...) 200 euros, aula a distância, sem ter direito a nenhum recurso da universidade. (estudante brasileira)

A mercantilização da educação pode ser identificada neste contexto, por exemplo, na forma como a própria estudante brasileira se sente objetificada e tratada (apenas) como uma fonte de receitas para a faculdade. Durante a sua entrevista, refere diversas vezes o seu sentimento de não pertença à faculdade, comparando sempre a sua situação com a dos/das estudantes portugueses/as: “A gente literalmente sustenta o Ensino Superior em Portugal, o coletivo da FLUP já pegou várias denúncias dos estudantes sobre discriminação”.

A estudante brasileira, para além disso, aponta para um indício daquilo que foi conceitualizado por Quijano (2005) como colonialidade do saber, quando percepção o tratamento diferenciado consoante à nacionalidade e ao gênero e na diferenciação das notas. Segundo a visão particular dessa estudante, os/as professores/as dão nota mais baixa aos/às estudantes internacionais e este fato possui consequências diretas nas possibilidades de alavancar na vida académica no futuro, como por exemplo, reduzindo a chance destes/as conseguirem bolsas de estudos na pós-graduação ou em projetos nas universidades.

Tanto as consequências e as implicações no dia a dia da universidade e vida dos/as estudantes da mercantilização do ensino superior, como a diferenciação pela qual são tratados/as os/as estudantes internacionais, foram apontadas não apenas pela própria estudante brasileira, como pela conselheira e igualmente a estudante portuguesa. Na realidade, a estudante portuguesa demonstra um conhecimento mais aprofundado de como funciona o ensino superior português quando, por exemplo, relaciona a crítica à mercantilização da educação diretamente com o RJIES. Segundo ela, isso recai de forma agravada nos/as estudantes internacionais, que acabam por ganhar um estatuto diferenciado pelo seu potencial de exploração em termos de recursos e receitas. Refere que “o RJIES veio a tirar muito da democracia na universidade, sobretudo com a representação dos estudantes trocada por um provedor de estudante”.

A conselheira refere que escutou algumas vezes reclamações por parte de estudantes imigrantes e pessoas negras. Menciona em específico ao preconceito linguístico que nota por parte de alguns/mas professores/as, que não permitem que estudantes brasileiros/as escrevam em português do Brasil. Alerta para o fato de considerar que a universidade não tem sido eficaz

na sua configuração enquanto instituição plural e democrática (na acepção proposta por Chauí, 2012). Na visão da conselheira, a universidade ainda é uma instituição reprodutora de preconceitos e conservadorismo históricos e estruturais da sociedade. Considerou transgressora e inovadora a proposta de uma lista da qual fez parte, quando estava no 3.º ano da licenciatura. Chamaram-na de Lista E e fizeram trocadilhos sobre a mesma: A lista É feminista, A lista É antirracista, entre outros, enfatizando as pautas explicitamente sociais então defendidas. Contou que a composição de quem integrou essa lista era mais plural e “não a mesma coisa típica da universidade (...) o que distinguiu definitivamente foi o elevado número de estudantes internacionais”. Outro ponto que destacou foi o fato da lista não ser o que considera “padrão” da universidade porque a maioria dos/as integrantes não eram participantes da praxe ou da tuna e possuía um elevado número de estudantes internacionais. Esta conselheira apresentou uma visão crítica dos processos nos quais os/as estudantes têm abertura para participar no âmbito da FLUP.

Por fim, gostaríamos de concluir com uma ideia que serviu de pano de fundo para todas as nossas discussões, funcionando como norteadora do nosso entendimento da densidade do engajamento da universidade na promoção da democracia e que está estreitamente vinculada à identificação do espaço da política como espaço do conflito. Contrária a essa ideia, uma perspectiva liberal (individualista e pós-política) tenta apagar a importância do fortalecimento dos canais onde o conflito possa existir de forma esclarecida e os sujeitos políticos possam defender a pluralidade de visões em uma sociedade. A socióloga belga Chantal Mouffe (2005) alerta para o fato de que se fala muito hoje em “diálogo” e “deliberação”, mas questiona-se qual é o significado de tais palavras no campo político se nenhuma escolha real está à mão e se os/as participantes na discussão não são capazes de decidir entre alternativas diferenciadas e esclarecidas. Em sua visão (Mouffe, 2013), é por isso que o liberalismo é incapaz de conceber adequadamente a natureza pluralista do mundo social, com os conflitos que o pluralismo acarreta.

O que percebemos em diversas falas, tanto dos/as representantes discentes no CR, quanto das próprias estudantes, é que o espaço da universidade repele o conflito. Ouvimos com grande preocupação o conselheiro 1 afirmar que “praticamente não existe conflito nas reuniões do CR” e, em simultâneo, lamentar o fato de achar que “a sala de aula não seja um espaço de estímulo à participação”, sem ligar uma coisa à outra. Nós, enquanto autoras desse estudo de caso, lamentamos ouvir que a aluna brasileira acha que

a FLUP não gosta de gente politizada. A sala de aula não é um espaço que possibilita que a gente tenha esses debates. (...) Por que só homem branco fala na sala de aula? Imigrante branco é super acolhido, só os dois [professor/a e aluno/a] falam. No começo tentava falar e, aos poucos, fui notando, era tipo: ok que bom que falou. E quando eles falavam ela [professora] dissecava o que eles falavam. (...) Eu acho que a gente é silenciada na sala de aula, acho que é um fator de raça e gênero.

6. Considerações Finais

No início deste século XXI, num exercício futurista, porém um tanto verosímil, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2016) conjecturava que, se em 2050 relebrássemos este tempo atual, a utopia seria o herbicida mental mais potente para a tarefa de reinvenção social. Dizia ele que, no futuro, olharíamos em retrospectiva e constataríamos que os/as inconformados/as destes dias dividiam-se em três estratégias: tentar melhorar o que havia, tentar romper com o que havia, tentar não depender do que havia (p. 211). De uma certa forma, a tarefa a que nos propusemos aqui – olhar a universidade desde a perspectiva dos/as discentes com o intuito de perceber os limites e desafios de sua consolidação como um espaço privilegiado para a prática democrática – inscreve-se no esforço (extremamente limitado) de contribuir para romper com a fatalidade neoliberal desta época. Em simultâneo, busca pontuar a relevância da universidade como um espaço estratégico para o estímulo do pensamento crítico e da promoção da diversidade. Persiste em Portugal uma sociedade extremamente conservadora, onde os inegáveis avanços iniciados na década de 1960, exponenciados com a revolução de 1974, não apagaram os traços de tradicionalidade, desigualdade e conservadorismo, nem a subalternidade no espaço europeu (Rosas et al., 2020, p. 240). Um país onde resiste uma enorme discrepância no acesso à universidade, mesmo depois do importante esforço empreendido no processo revolucionário. O nosso propósito é que as ideias aqui contidas figurem como disparadores de um debate social questionador do *status quo* e promotor de inconformismos transformadores a partir de um ator político historicamente protagonista dos processos de mudança: as juventudes.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Amaral, Alberto, & Magalhães, António (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 7-28.
- Amorim, Simone (2017). *Cultura e democracia: A participação como elemento estruturante das políticas públicas de cultura no estado do Rio de Janeiro* [Tese de doutoramento, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. PPFH. <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Tese-NORMALIZADA-4.pdf>
- Apple, Michael W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Assembleia da República. (1988). *Lei n.º 108/88: Define a autonomia das universidades*. Diário da República n.º 222/1988, Série I de 1988-09-24, pp. 3914-3919. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/108-1988-355494>
- Assembleia da República (2007). *Lei n.º 62/2007: Regime jurídico das instituições de ensino superior*. Diário da República n.º 174/2007, Série I de 2007-09-10. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2007-107985094>
- Ball, Stephen (2006). *Education policy and social class*. Routledge.

- Berkhout, Esmé, Galasso, Nick, Lawson, Max, Rivero Morales, Pablo, Taneja, Anjela, & Vázquez Pimentel, Diego (2021). *The inequality virus: Bringing together a world torn apart by coronavirus through a fair, just and sustainable economy*. Oxfam. DOI: 10.21201/2020.6409. <https://www.oxfam.org/en/research/inequality-virus>
- Boron, Afílio (2011). *Aristóteles em Macondo: Reflexões sobre poder, democracia e revolução na América Latina*. Pão e Rosas.
- Cabrito, Belmiro (2011). O ensino superior em Portugal: Percursos contraditórios. *Educativa*, 14(2), 209-227. <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v14i2.1961>
- Cerdeira, Luísa, Cabrito, Belmiro, & Mucharreira Pedro (2019). O crescimento do ensino superior no Portugal democrático: Evolução da pós-graduação e da produção científica. *EccoS – Revista Científica*, 0(51), e14974. <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.14974>
- Chauí, Marilena (2012, 27 agosto). *Mídia, obstáculo à democracia* [Palestra]. Campanha Nacional pela Liberdade de Expressão, Sindicato dos Jornalistas de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://outraspalavras.net/outras-midias/midia-produz-culpas-condena-sumariamente/>
- Diogo, Fernando (Coord). (2021). *Faces da pobreza em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Direcção Geral da Instrução Secundaria, Superior e Especial. (1911). *Decreto com força de lei de 22 de março, criando uma Universidade em Lisboa e outra no Porto e mandando instituir em cada uma d'ellas e na de Coimbra um fundo universitário de Bolsas ou Pensões de Estudo destinada a subsidiar os estudantes pobres*. Diário do Governo n.º 68/1911, Série I de 1911-03-24. Ministerio do Interior. <https://dre.pt/dre/detalhe/diario-republica/68-1911-3115>
- European Commission/Eurydice. (2021, 7 dezembro). *Portugal: Financiamento do ensino superior*. European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-60_pt-pt
- Fernandes, Sabrina (2016). Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: Perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução. *Educação & Sociedade*, 37(135), 481-496. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Letters to Cristina: Reflexions on my life and work*. Routledge.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogia do oprimido* (65.ª ed.). Paz e Terra. (Publicado originalmente em 1968)
- Harvey, David (2017). *17 Contradições e o fim do capitalismo*. Boitempo.
- hooks, bell (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Martins Fontes.
- hooks, bell (2020). *Ensinando pensamento crítico*. Editora Elefante.
- Lima, Licínio (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90. <https://doi.org/10.34626/esc.vi23>
- Lima, Licínio (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, 19(1), 227-254. <http://aleph.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2337>
- Magalhães, António (2004). *A identidade do ensino superior: Política, conhecimento e educação numa época de transição*. FCT; Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Decreto-Lei n.º 36/2014*. Diário da República n.º 48/2014, Série I de 2014-03-10, pp. 1818-1821. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/36/2014/03/10/p/dre/pt/html>

- Ministério da Educação e Cultura. (1974). *Decreto-Lei n.º 221/74*. Diário do Governo n.º 123/1974, Série I de 1974-05-27, pp. 659-659. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/221-1974-622618>
- Mouffe, Chantal (2005). *On the political*. Routledge.
- Mouffe, Chantal (2013). *Agonistics: Thinking the world politically*. Verso.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 227-278). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>
- Rosas, Fernando, Louçã, Francisco, Lopes, João T., Peniche, Andrea, Trindade, Luís, & Cardina, Miguel (2020). *O século XX português: Política, economia, sociedade, cultura e império*. Tinta da China.
- Salles, João C. (2020). *Universidade pública e democracia*. Boitempo.
- Santos, Boaventura S. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales; UNMSM.
- Santos, Boaventura S. (2016). *A difícil democracia: Reinventar as esquerdas*. Boitempo.
- Veiga, Amélia, Magalhães, António M., Sousa, Sofia, Ribeiro, Filipa M., & Amaral, Alberto (2014). A reconfiguração da gestão universitária em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 7-23. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.289>

Bibliografia consultada

- Cabral, Bruno, & Mineiro, João (2015). *Desobedecer à praxe*. Deriva.
- Jaspers, Karl (1965). *The idea of the university*. Peter Owen.
- Lahire, Bernard (2001). *O homem plural: As molas da acção*. Piaget.
- Lahire, Bernard (2004). *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais*. Artmed.
- Lopes, João T. (Org.). (2012). *Registos do actor plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. Edições Afrontamento.
- Pedreira, Isabel, & Equipa de Estudos de Educação e Ciência. (2015). *Os estudantes da comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP) no ensino superior e Portugal*. Direção de Estatísticas da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/68/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=69&fileName=relat_rio_Estudantes_CPLP_21052015.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/68/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=69&fileName=relat_rio_Estudantes_CPLP_21052015.pdf)
- Reis, Catarina (2019, 29 novembro). *Governo quer dobrar número de estudantes estrangeiros até 2023*. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/29-nov-2019/governo-quer-dobrar-numero-de-estudantes-estrangeiros-ate-2023-11564689.html>
- Rubião, André (2013). *História da universidade: Genealogia para um “modelo participativo”*. Almedina; Centro de Estudos Sociais.
- Santos, Boaventura S. (1999). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (7.ª ed.). Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura S., & Almeida Filho, Naomar (2008). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Centro de Estudos Sociais.

- Seabra, Teresa, Roldão, Cristina., Mateus, Sandra, & Albuquerque, Adriana (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Silva, Samuel (2020, 11 junho). *Alunos internacionais valem 20 milhões no superior e covid-19 ameaça receita*. Público. <https://www.publico.pt/2020/06/11/sociedade/noticia/alunos-internacionais-valem-20-milhoes-superior-covid19-ameaca-receita-1919918>
- Wanderley, Luiz W. (1987). *O que é universidade?* Brasiliense.