

Sobre o ensino superior e os seus docentes

Introdução.

Está em curso, na Europa, uma tentativa de reformulação concertada do ensino superior. Trata-se, portanto, de proceder a reformas de abrangência multinacional. Esta tentativa iniciou-se formalmente no final da década de 90 e é vulgarmente designada por *Processo de Bolonha*.

Em Portugal, à semelhança do sucedido a propósito de outras iniciativas de integração europeia, muito tem sido dito e escrito a respeito do *Processo de Bolonha*. Assim sendo, o presente artigo não visa analisar tecnicamente esta realidade, mas sim aproveitar a mesma para referir aspectos frequentemente nebulosos que rodeiam o ensino superior (ponto 1. do artigo) e a actividade dos respectivos docentes (ponto 2. do artigo); os quais devem ser considerados, como parâmetros, no âmbito da discussão sobre o *Processo de Bolonha*. A título de conclusão do artigo (ponto 3. do mesmo), enquadramos os grandes objectivos enunciados pelos mentores do *Processo de Bolonha* no âmbito das referências efectuadas nos pontos anteriores.

1. Ensino superior: bem social ou mercadoria?

Circunscrevendo a presente análise aos países do espaço euro-atlântico¹ e ao século XX, e abstraindo numa primeira instância das classes sociais² e dos

¹ Engloba os países europeus e os de raiz europeia que se reúnem em torno do Atlântico Norte. Concretamente, referimo-nos à Europa Ocidental, aos Estados Unidos da América do Norte e ao Canadá.

² Fundamentalmente definidas pela propriedade / não propriedade dos meios de produção, da qual resultam determinadas relações de produção.

decorrentes aspectos ideológicos³, sempre nos confrontámos com o ensino superior entendido ora como *bem social* ora como *mercadoria*⁴.

1.1. Ensino superior: bem social.

No primeiro caso, surge-nos o ensino superior entendido pela sociedade como algo que, exclusivamente ou essencialmente, a beneficia - um *bem social*, portanto; sendo que, se optarmos pelo termo “essencialmente”, isso significa a consideração de que este ensino, além de beneficiar a sociedade, beneficia de forma individualizada aqueles que o frequentam.

Como a sociedade considera o ensino superior como um bem social, daí decorre uma *necessidade (colectiva)* que impele à existência do mesmo. Nestes termos, estaremos concretamente perante:

- ou um *bem público*, algo que é entendido como beneficiando exclusivamente a sociedade e, como tal, deve ser financiado por impostos;
- ou um *bem semi-público*, algo que é entendido como beneficiando a sociedade e, simultaneamente, gerador de benefícios individualizáveis para aqueles que frequentam este nível de ensino; portanto, devendo ser financiado conjuntamente por impostos e por taxas / propinas.

Que ente colectivo deve produzir o bem social “ensino superior”?

O Estado é, apesar das suas limitações, o ente colectivo inequivocamente mais sintonizado com a característica de bem social que se pretende atribuir ao ensino superior. Justificamos, seguidamente, esta afirmação.

Introduzindo na presente análise o factor “classes sociais”, a prática tem demonstrado indubitavelmente que a vertente executiva do poder de Estado /

³ Entendemos por *ideologia*, o conjunto de interpretações dos fenómenos sociais que expressam os interesses de uma determinada classe social; e, por conseguinte, reforçam a posição que esta classe detém a nível das relações de produção.

⁴ Mercadoria - algo (1) apto para satisfazer necessidades humanas, (2) que é produto do trabalho humano, (3) destinado a outros que não o próprio produtor e que (4) transita para o consumidor através de um acto de compra-venda ou de troca aproximadamente equivalente.

político está, essencialmente, ao serviço dos interesses da classe capitalista. Ora, sendo esse poder executivo o gestor do aparelho de Estado, por decorrência este também está, essencialmente, ao serviço dos interesses daquela classe.

Contudo, apesar da lógica de análise referida no parágrafo anterior, a vertente executiva do poder de Estado reflecte, na sua actuação, os diferentes interesses existentes numa dada sociedade de uma forma mais perfeita (ou, menos imperfeita) do que a reflectida pelo poder que preside a outros entes colectivos - empresas visando o lucro, comunidades confessionais, cooperativas. Isto por se encontrar sujeita a uma multiplicidade de pressões incomensuravelmente maior e de maior abrangência social do que estes últimos entes.

Efectivamente:

- a empresa capitalista está, exclusivamente, ao serviço dos interesses dos detentores do seu capital;
- a comunidade confessional está, exclusivamente, ao serviço de uma determinada forma de fé;
- a cooperativa, mesmo que não sirva de cobertura a interesses capitalistas ou confessionais, está exclusivamente ao serviço dos interesses dos seus cooperadores.

Em qualquer dos casos supracitados, está em causa a defesa de interesses de âmbito social mais restrito do que aqueles que são defendidos pelo poder executivo do Estado.

Nos termos do referido nos parágrafos anteriores, constatamos portanto que é a universidade ou politécnico do Estado - a escola pública - que melhor se identifica com o ensino superior enquanto *bem social*.

A alegação, agora tão propalada, de que esses outros entes colectivos podem produzir o bem social *ensino superior* tão bem ou melhor do que o aparelho de Estado, desde que o produzam nas condições estipuladas pelo poder político, constitui uma falácia perigosa. Isto porque o agigantamento desses outros entes

face ao aparelho de Estado no que concerne a oferta de cursos superiores - o aparelho de Estado atenderia, apenas, a uma parte da procura destes cursos - corresponderia a um agigantamento em termos de recursos (humanos e materiais) e de capacidade de gestão; logo, implicaria necessariamente um acréscimo da capacidade de pressão sobre o poder político a fim de este se sujeitar aos interesses particulares desses mesmos entes colectivos: ao fim e ao cabo, quem tem os meios tem o poder.

1.2. Ensino superior: mercadoria.

Transitando, agora, para o caso da *mercadoria ensino*, surge-nos aqui o ensino superior entendido pela sociedade como algo que beneficia, exclusivamente ou essencialmente, aqueles que o frequentam. Assim sendo, entende-se que quem julga lucrar com a sua frequência sente a *necessidade (individual)* de o frequentar; contactando, para tal, uma organização que ministre cursos universitários ou politécnicos.

Sendo uma decisão que visa o benefício individualizado, a sociedade não tem qualquer obrigação de a financiar: trata-se de um *bem privado* e, portanto, o interessado que pague um preço a uma organização adequada.

Por decorrência, a experiência demonstra que, na maior parte dos casos, tal organização só existirá (1) se visar alguma conformação ideológica dos utentes ou (2) se obtiver *lucro* com a prestação do serviço. Como os casos em que se visa determinada conformação ideológica são em número relativamente limitado, embora relevantes, confrontamo-nos quase sempre com a segunda hipótese - portanto, com empresas que vendem uma *mercadoria*.

Numa primeira instância, estas empresas tratam de auscultar o *mercado* e conhecer os *clientes* potenciais no que concerne as suas características pertinentes. Posteriormente, com base nesse conhecimento, (1) configuram a *mercadoria ensino*, (2) definem os seus custos e atribuem-lhe um preço, (3) localizam os

pontos no território onde esta mercadoria deve ser vendida e (4) promovem-na comercialmente. Quanto melhor decorrer o processo acabado de referir tanto mais os clientes potenciais se transformarão em clientes efectivos e, portanto, mais lucrativa será a aplicação de capital neste negócio. Finalmente, o reinvestimento adequado do lucro obtido tornará a empresa (de ensino superior) mais *competitiva*.

2. A função dos docentes do ensino superior⁵.

2.1. Os docentes no âmbito do ensino superior entendido como *bem social*.

No caso do ensino superior entendido como *bem social*, se continuássemos a ignorar as classes sociais e a ideologia diríamos que o mesmo contempla em elevada medida um processo de valorização do ser humano / discente, a partir da qual se torna possível o posterior benefício da sociedade. Por decorrência obrigatória, afirmaríamos que igual processo de valorização preside à formação científica e pedagógica do docente; pois os maus docentes não contribuem para a formação de bons discentes.

A introdução na análise dos factores “classes sociais” e “ideologia” obriga a alterar este raciocínio. E obriga a alterá-lo de forma drástica visto que, na sociedade burguesa, a Escola em qualquer dos seus graus constitui o aparelho ideológico dominante. Nessa função de liderança a Escola substituiu a Igreja (católica) - que constituiu o aparelho ideológico dominante no período feudal. Não foi por mero acaso que a luta da burguesia pela implementação do modo de produção capitalista como processo dominante de produção da riqueza material, foi sempre acompanhada da luta contra a dominância do aparelho ideológico corporificado na Igreja católica: ao fim e ao cabo, esta legitimava o modo de produção que a burguesia pretendia derrubar.

⁵ Continuamos a circunscrever a análise aos países do espaço euro-atlântico e ao século XX.

Alterado o cenário nos termos do referido no parágrafo anterior, surge-nos então o docente - no caso em apreço, do ensino superior - com a função, simultânea, de transmissor de saberes práticos e de transmissor de uma certa interpretação dos fenómenos sociais.

No âmbito da primeira função, o docente é tendencialmente (e não, necessariamente ou exclusivamente) um transmissor de *certos* saberes práticos - aqueles que beneficiam, exclusiva ou essencialmente, a força social dominante. Isto, independentemente de toda a sociedade (ou quase) se considerar beneficiada pela disseminação desses saberes práticos. Por exemplo, veja-se nos Estados Unidos da América do Norte a insistência com que o “mundo dos negócios” e o poder político procuram dirigir a curiosidade intelectual dos docentes-investigadores do ensino superior para temas que interessem em última instância à vertente empresarial da guerra - como eles dizem, de modo eufemístico, “que interessem à Defesa”.

No âmbito da segunda função, o docente trabalha ao nível da superestrutura, como formador da consciência social. A este respeito, dizer que a universidade não acata bem a interpretação burguesa dos fenómenos sociais, que é um centro de rebeldia ou de revolução, é incorrer num grave erro de óptica ou - o que é pior - pretender enganar alguém. Efectivamente, há provas mais do que abundantes de que o corpo docente, globalmente considerado, se integra na ideologia dominante: nuns casos, de forma tendencialmente acrítica; noutros casos, por receio de represálias; noutros casos, ainda, por concordância explícita com a interpretação burguesa dos fenómenos sociais. Por exemplo, num curso de gestão de empresas a generalidade do corpo docente não só transmite saberes práticos relativos à forma de gerir uma empresa mas também, embrulhado nesses saberes, transmite todo um conjunto de apreciações elogiosas para a empresa capitalista. Sendo inegável a existência de docentes que, no âmbito da sua actividade (de docência, de investigação e de decorrente intervenção social), contestam o modo de produção capitalista,

passando além da simples disputa em torno de aspectos da superestrutura, é igualmente inegável que estes constituem uma pequena minoria.

2.2. Os docentes no âmbito do ensino superior entendido como *mercadoria*.

§.1. introdução.

No caso da *mercadoria ensino*, o docente é um mero produtor desta em regime de trabalho assalariado; destinando-se a mesma a ser consumida pelos discentes. Trata-se, ao fim e ao cabo, de transformar a figura do docente do ensino superior apresentada no ponto 2.1., figura ainda reverenciada pela sociedade conforme se pode constatar por inquéritos sobre o prestígio social das diferentes profissões, num assalariado que deve produzir mercadorias visando maximizar a rendibilidade dos capitais daqueles que se dedicam ao negócio do ensino - os patrões da *universidade ou politécnico, SA* (isto, independentemente da forma jurídica e comercial de apresentar estas organizações).

§.2. a prevalência da produção de conteúdos lectivos e o *taylorismo*.

Numa primeira instância, a adopção da perspectiva do ensino superior enquanto mercadoria - ou seja, visando o lucro - resulta na subalternização do mesmo enquanto processo interactivo entre docente e discentes, a fim de realçá-lo enquanto processo de produção de conteúdos lectivos, sendo estes propriedade das entidades patronais e que estas destinam à venda.

Numa segunda instância, surge a preocupação com a eficiência (redução de custos) do processo produtivo em causa. Ou seja, surge permanentemente no horizonte do docente a ameaça do vulgarmente denominado *taylorismo* ou, como definido pelos seus promotores de forma grandiloquente, *organização científica*

do trabalho (OCT)^{6/7}. Ora, o *taylorismo* impôs-se com base nos seguintes princípios gerais:

- o conhecimento deve passar dos trabalhadores para a entidade patronal e seus gestores;
- logo, o trabalho intelectual deve passar das oficinas para o departamento de planeamento e métodos;
- e, finalmente, o conhecimento e o trabalho intelectual devem servir para controlar o processo de trabalho e os trabalhadores.

A implementação do *taylorismo* gerou ou, pelo menos, acelerou a fragmentação do processo de trabalho nos seguintes termos:

- ofícios antes independentes converteram-se em funções de um processo único e passaram, portanto, a ser dependentes; especializando-se os trabalhadores genéricos num ramo do seu ofício⁸;
- os ofícios decompuseram-se nas diferentes tarefas que os integravam, as quais se converteram em actividades profissionais de diferentes trabalhadores⁹.

Como resultado do referido nos pontos anteriores, verificou-se:

- uma determinação detalhada das sequências de tarefas simplificadas e dos respectivos tempos - necessários para o desempenho das actividades profissionais - aos quais os trabalhadores devem obedecer; permitindo, assim, o controlo inequívoco do desempenho;

⁶ Embora já no século XVIII Adam Smith defendesse um dos aspectos centrais do *taylorismo* - a organização fragmentada do processo de trabalho - alegando que o bem-estar nasce da divisão do trabalho.

⁷ As novas formas de organização do trabalho, cuja primeira grande aplicação prática foi o Programa de Democracia Industrial surgido na Noruega nos anos 60 do século XX, estão praticamente postas de parte. Efectivamente, tratou-se de concessões por parte do patronato, face a um acréscimo de poder negocial dos assalariados. Reduzido o poder negocial destes na sequência dos bloqueamentos na reprodução do sistema capitalista verificados nas décadas seguintes, tais concessões tornaram-se desnecessárias.

⁸ Por exemplo: o pintor de produtos artesanais é admitido como assalariado numa fábrica de automóveis e passa a dedicar-se à pintura destes.

⁹ Por exemplo: o pintor referido na nota anterior passa a executar, apenas, o trabalho de colocação nos automóveis da camada de tinta protectora básica.

- um substancial acréscimo da repetitividade no processo de trabalho, implicando monotonia e fadiga prejudiciais à produtividade; precisamente o efeito contrário à justificação básica alegada pelos defensores do *taylorismo* para a sua implementação - aumentar a produtividade;
- uma redução do conteúdo das actividades profissionais; sendo as promoções pouco ou nada relevantes a este respeito, já que estas passaram a ter um impacto quase exclusivamente salarial;
- a perda, por parte dos trabalhadores, do controlo e, até, da visão de conjunto de todo o processo produtivo e da economia da empresa.

O último aspecto supracitado implica, por exemplo, que potenciais inovações no processo produtivo, decorrentes da experiência dos trabalhadores de base, se tornem inviáveis por falta de qualquer autoridade destes para as proporem; ou, o que é mais grave, por falta de conhecimento sobre a forma de as integrar no processo produtivo global.

Analisando o seu surgimento e desenvolvimento em termos objectivos, o *taylorismo* foi grandemente potenciado:

- pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia e pelo conseqüente acréscimo da capacidade produtiva, justificando unidades de produção cada vez maiores, embora a *produção de massa* não tenha progredido uniformemente em todos os países desenvolvidos;
- pela necessidade de incorporar na produção, agora acrescida, trabalhadores não qualificados, provenientes da agricultura; e pela vantagem em o fazer, atendendo à redução dos custos;
- pelo interesse em retirar o domínio das condições de produção do colectivo laboral para o atribuir a uma minoria de técnicos mais facilmente controláveis pelo empresário e seus gestores; evitando, assim, as conseqüências desestabilizadoras para o andamento do processo produtivo provenientes da contestação operária;

- pela estabilização e permanente crescimento da *produção de massa*;
- por via da firme ligação da *produção de massa* ao *consumo de massa*, como consequência da implementação de políticas orçamental¹⁰ e monetária, de cariz social¹¹.

Em relação ao *terceiro ponto supracitado*, há que atender ao facto de a referida minoria de técnicos ficar igualmente desprovida da compreensão da economia da empresa e, eventualmente, para os técnicos de menor nível hierárquico, até da visão de conjunto de todo o processo produtivo; o que dificulta:

- a percepção do impacto proveniente da utilização das suas técnicas e, ainda mais, qualquer domínio a este nível;
- qualquer domínio a nível da gestão geral da empresa.

De salientar que o *taylorismo* não se restringiu ao trabalho industrial, embora tenha sido inicialmente pensado para este sector de actividade, mas penetrou igualmente no sector terciário; por exemplo, na actividade bancária.

As características do processo produtivo constituem, também, um factor condicionante em relação às características dos trabalhadores envolvidos e à possibilidade de aplicar os princípios *tayloristas*. Assim, de acordo com a classificação da socióloga inglesa Joan Woodward:

- uma organização produtiva do tipo *atelier* (produz um produto ou produtos pouco numerosos e pouco ou nada estandardizados) e uma organização do tipo *processo* (produz produto único ou produção intermitente de produtos, obtidos de forma contínua com a ajuda de importante activo fixo) solicitam trabalhadores relativamente mais qualificados; não sendo tão receptivos à utilização dos princípios *tayloristas*;

¹⁰ Englobando a manipulação das despesas públicas e da taxa de imposição.

¹¹ Sistematizadas principalmente por John Maynard Keynes. Todavia, já F. W. Taylor falava na possibilidade e necessidade de o seu método conduzir à melhoria do bem-estar dos trabalhadores.

- uma organização produtiva do tipo *produção de massa* (produz produtos pouco numerosos e estandardizados), em contrapartida, solicita trabalhadores relativamente menos qualificados; adaptando-se melhor aos princípios de organização *tayloristas*.

Aplicando ao ensino superior o que foi referido nos parágrafos anteriores, as novas tecnologias da informação constituem o desenvolvimento científico e tecnológico que potencia a *produção de massa* e a consequente introdução do *taylorismo* neste domínio de actividade. Temos, assim, um ensino superior prestado exclusiva ou essencialmente mediante a utilização destas tecnologias - o *e-learning*, conforme a designação em língua inglesa. Por seu turno, o *consumo de massa* advém da capacidade de este ensino atingir um público mais vasto do que o ensino presencial: os alunos, não sendo obrigados a comparecer fisicamente às aulas, podem estar geograficamente dispersos, atingindo-se deste modo maior participação nos cursos; potenciada, ainda, pelo facto de o maior número de alunos implicar maior diluição dos custos fixos e, como tal, permitir a redução do preço do serviço.

Assim, ao facilitar a *produção de massa* e a consequente introdução do *taylorismo*, o *e-learning* constitui-se como factor incentivador do processo de transformação do ensino superior em mercadoria.

A introdução do *taylorismo* depende também da estandardização dos conteúdos lectivos mínimos (o capítulo da matéria) cuja produção, recordamos, constitui tendencialmente a principal actividade do docente no âmbito do ensino superior perspectivado como mercadoria. Esta estandardização facilita a incorporação dos mesmos em diferentes disciplinas, no âmbito de um processo de produção de conteúdos que, no limite, se assemelha à construção de figuras diferentes com base num conjunto de peças iguais entre si (uma produção “tipo LEGO”).

É de temer, ainda, a possibilidade de a produção de conteúdos lectivos ser fragmentada, quer em termos desses conteúdos¹² quer em termos do seu processo de elaboração, ou seja, em termos da forma como os mesmos são produzidos¹³. Ou seja, tal como o sucedido para as restantes categorias de trabalhadores, também para o docente do ensino superior o *taylorismo* resulta numa desqualificação, ficando ele irremediavelmente privado de toda a capacidade para a compreensão da natureza e da sociedade.

Constatamos, seguidamente, a ameaça de os docentes se verem perante uma cada vez maior sobreposição de estruturas orgânicas e das consequentes normas definidoras de conteúdos lectivos e controladoras do processo de trabalho.

Finalmente, o super-especializado / desqualificado docente, por o ser, encontra-se mais fragilizado em termos reivindicativos e, portanto, representa um custo menor para a entidade patronal.

Resumindo o que foi dito sobre o processo de configuração do ensino superior como mercadoria, o mesmo tende a assumir as seguintes características:

- prevalência do ensino a distância, baseado nas novas tecnologias da informação;
- por decorrência, ensino baseado na produção de conteúdos lectivos em detrimento da interacção entre docente e discentes;
- produção de conteúdos lectivos de forma estandardizada e fragmentada;
- incremento da formalização (normas);
- finalmente, como consequência dos referido nos dois itens anteriores, desqualificação do docente; permitindo, por esta via, a redução da respectiva capacidade reivindicativa e, por decorrência, a redução do salário real.

O ensino superior presencial, na perspectiva do ensino enquanto mercadoria, tende a tornar-se, então, um serviço (1) prestado por docentes altamente qualificados,

¹² É a especialização cada vez maior em termos das matérias lectivas a cargo dos docentes.

¹³ Mediante a introdução exaustiva de tecnólogos.

(2) com acompanhamento personalizado e (3) coadjuvado pelas novas tecnologias da informação, ao qual só consegue aceder um público financeiramente poderoso.

3. O Processo de Bolonha.

No âmbito do ensino superior europeu, somos hoje confrontados com o denominado *Processo de Bolonha*, que visa alterar de forma relevante as características deste ensino actualmente vigentes nos países participantes. Constituem objectivos declarados desta tentativa de reformulação:

- melhorar a *competitividade* do ensino superior europeu face, nomeadamente, aos Estados Unidos da América do Norte; o que implica, entre outros aspectos, a preocupação com a avaliação das organizações de ensino;
- aumentar a *mobilidade* dos estudantes europeus; o que implica, entre outros aspectos, a existência de um sistema de créditos escolares reconhecido por todos;
- melhorar a *empregabilidade* da força de trabalho europeia; o que implica, entre outros aspectos, a constituição de um primeiro nível de ensino superior com 3 ou 4 anos de duração e grandemente sintonizado com as necessidades do mercado de força de trabalho.

Reportando ao segundo item supracitado, a existência de um sistema de créditos implica que o *Processo de Bolonha*, se for por diante, resultará numa convergência - nalguns casos, eventualmente, até numa uniformização - dos sistemas de ensino superior dos países aderentes. Objectivamente, estamos portanto perante uma preocupação predominante:

- com os conteúdos lectivos;

- com a estandardização desses conteúdos lectivos através de normas, algo favorável à introdução do *taylorismo* nesta área de actividade e que, simultaneamente, já constitui um indício dessa introdução.

Ora, como foi referido anteriormente, quer o realce do ensino superior enquanto produção de conteúdos lectivos quer a adopção do *taylorismo* constituem uma tendência forte sempre que se perspetive este ensino enquanto mercadoria - ou seja, visando o lucro.

O último item - a *empregabilidade* - constitui também um dos “quatro pilares da estratégia da União Europeia para o emprego”. No âmbito desta estratégia, a tónica coloca-se na responsabilização do trabalhador pela obtenção de trabalho: à procura do primeiro emprego, após conclusão de contrato a termo ou após despedimento, o trabalhador deve desenvolver competências ou aceitar redução de condições laborais que o tornem pretendido por uma entidade patronal - ou seja, criar condições de “empregabilidade”.

Ao fazer surgir novamente a *empregabilidade* no âmbito do *Processo de Bolonha*, a mensagem implícita é a de que, agora, não só o proprietário da força de trabalho mas também o Estado ou outras organizações que forneçam o bem ensino superior devem proceder a um esforço de ajustamento, a fim de serem geradas as competências adequadas às necessidades dos empresários. Ou seja, tal permite desde já visualizar a tentativa de colocar (ainda mais) este ensino ao serviço do objectivo primordial da actividade económica capitalista: maximizar a rendibilidade do capital investido pelos empresários nos respectivos negócios.

Bibliografia consultada:

- Althusser, Louis (s.d.), *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, (“Biblioteca Universal Presença”), 3ª edição, Lisboa, Editorial Presença, pp. 120.

- Amaral, Alberto, “Bolonha: o que está em jogo?”, *Ensino Superior* nº 45 - *Suplemento ao Jornal da FENPROF* nº 175, Janeiro 2002, pp. 8-12.
- Denis, Henri (s.d.), *História do pensamento económico*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 782.
- González, Humberto Pérez (1977), *economia política do capitalismo - breve exposição da doutrina económica de Marx*, (“coleção universidade livre”), Lisboa, Seara Nova, 2 volumes, pp. 454.
- Miliband, Ralph (s.d.), *O Estado na Sociedade Capitalista*, (“Biblioteca de Ciências Humanas”), Lisboa, Editorial Presença, 2 volumes, pp. 392.
- Noble, David F., “Technology and the Commodification of Higher Education”, *Monthly Review*, volume 53, número 10.
- Ortsman, Oscar (s.d.), *Mudar o trabalho - as experiências, os métodos, as condições de experimentação social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 410.
- Rakitov, A. (1989), *Fundamentos da filosofia*, (“Coleção Académica”), Moscovo, Edições Progresso, pp. 432.
- Ribeiro, José Joaquim Teixeira (1995), *Lições de Finanças Públicas*, 5ª edição, Coimbra, Coimbra Editora, pp. 468.
- Silva, Victor Paulo Gomes da (2001), *Estratégias empresariais e flexibilidade na gestão dos recursos humanos*, tese de doutoramento em Gestão discutida na Universidade Aberta, Lisboa, pp. 489.

FIM