

PARTE 4

NOVAS FORMAS DE CIDADANIA, A CONSTRUÇÃO EUROPEIA E A RECONFIGURAÇÃO DA UNIVERSIDADE*

Stephen R. Stoer

Este artigo examina o impacto das novas formas de cidadania e construção europeia na universidade. Se considerarmos as novas formas de cidadania como dirigidas para a identidade, e não para o território, e a construção europeia como o entrelaçar de quatro metáforas (a bandeira, a associação, a rede e o bazar), quais são as implicações para uma universidade que tradicionalmente produziu, preservou e difundiu a cultura nacional? Poderá a universidade contribuir para tornar a Europa simultaneamente mais competitiva e mais social e, ao mesmo tempo, contribuir para assegurar que tanto a construção europeia como as novas formas de cidadania sejam mais reflexivas?

Introdução

Um artigo recente de Altbach (2004) sobre o impacto da globalização no ensino superior constitui um bom ponto de partida para reflectirmos sobre os tópicos deste artigo. Não porque ele forneça importantes revelações, mas precisamente porque a sua visão de globalização como um processo de homogeneização cultural e económica, que promove mais ou menos (des)igualdade, nos permite desenvolver uma visão alternativa que enfatiza a globalização como um processo heterogéneo no qual as diferenças sociais e culturais assumem um papel crucial (cf., por exemplo, Touraine, 1997) e no qual o principal eixo de diferenciação está relacionado com o fenómeno basicamente sociocultural da exclusão/inclusão social. Para além disso, a preocupação de Altbach é com a situação mundial em geral, enquanto neste artigo a nossa preocupação é principalmente com o «espaço educacional europeu» (Nóvoa & Lawn, 2002).

* Publicado originalmente em 2006 em *Higher Education Policy* (n.º 19, pp. 299-318) [Stephen R. Stoer, New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university, *Higher Education Policy*, 2006, Palgrave Macmillan reproduzido com permissão de Palgrave Macmillan]. Tradução de Margarida Barbedo e revisão científica de António M. Magalhães.

Altbach argumentou que é muito real o perigo de o «inevitável» processo de globalização resultar, no domínio da educação superior, numa forma de «neocolonialismo». Num «contexto de mercantilização e de pressões para um ensino superior massificado», isto, sugere ele, conduzirá a uma ainda maior desigualdade mundial (2004: 24). O autor refere, por exemplo, os possíveis efeitos negativos para a igualdade causados pela dominância da língua inglesa dentro da academia, pela «metodologia» dos académicos anglo-americanos e pelo que ele chamou «a nova multinacionalização do ensino superior», em parte levada a cabo por universidades¹ de países centrais. Estas últimas representam, sem dúvida, parte da nova geração de «universidades empreendedoras» (Clark, 1998) que adoptam a competição como o seu lema e geram dinamismo a partir da internacionalização possibilitada pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Um documento recente da Comissão Europeia sobre «o papel das universidades na Europa do conhecimento» (CEC, 2003) questionava o que as universidades europeias precisavam de fazer para (1) assumir o seu novo papel na sociedade europeia do conhecimento e economia e (2) promover a excelência necessária «para otimizar o processo que sustenta a sociedade do conhecimento e alcançar a meta estabelecida pelo Conselho Europeu em Lisboa de a Europa se transformar na *economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de manter um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social*» (2003: 2, sublinhado no original). Este documento, apesar da ocasional referência ao «acesso democrático», assume o «neocolonialismo» identificado por Altbach sem a mínima hesitação, menos explícita do que implicitamente, no seu reconhecimento e defesa, ambos tomados como pontos assentes, das realidades da competição global. Neste sentido, o documento partilha a visão de Altbach do processo de globalização como cultural e economicamente homogéneo e claramente controlado pelas chefias.

Este artigo defende que para além dos perigos associados ao «neocolonialismo no ensino superior» outros surgem como resultado da separação entre conhecimento e cultura. Por outras palavras, a racionalidade instrumental, que parece ser tão central no documento da Comissão Europeia sobre o papel das universidades na Europa do conhecimento, precisa de ser temperada com uma visão da construção europeia em que essa racionalidade seja confrontada com as subjectividades que habitam o espaço europeu e que, pela sua própria natureza, desafiam a quantificação. O documento não menciona em lado nenhum a diversidade e a diferença que compõem a Europa. A única referência que, de uma forma vaga, se relaciona com o tópico da diversidade é a que – mais implícita do que explicitamente e sem levantar qualquer questão sobre as suas consequências para a (des)igualdade – sugere que, contrariamente à universidade humboldtiana baseada na investigação, aquilo de que a Europa precisa, neste mundo moderno de rápida mudança, é de uma universidade «diferenciada», composta por instituições mais especializadas. Se

¹ Neste artigo, o termo «universidades» cobre todas as instituições de ensino superior.

a diversidade e a diferença são totalmente rejeitadas, então podemos argumentar que, de facto, nada permanece para além da «universidade empreendedora» e da exclusão social que tende a acompanhar a sua ética competitiva, uma vez que, como defenderemos abaixo, é com base na diferença que as identidades reestruturam o tecido social. O «acesso democrático» e as «pressões para um ensino superior massificado» articulam diferenças baseadas nos processos de formação de identidade, da mesma forma que a sua dinâmica principal assenta na sociedade e economia do conhecimento. Se essas diferenças não forem levadas em consideração, não há maneira de compreender porque é que, por exemplo, na Galiza (Espanha) há um apelo para uma aliança entre a universidade e os jovens marginalizados através do processo de exclusão social (Roca & Mondaza, 2002) ou porque é que em São Paulo (Brasil) uma Faculdade de Teologia Umbandista foi criada em 2003 pelo Ministério da Educação brasileiro (www.folha.com.br 13/01/04).

Para desenvolver a nossa argumentação, consideraremos, em primeiro lugar, aquilo a que chamamos noutra artigo (Stoer & Magalhães, 2003b) «novas formas de cidadania e a reconfiguração do contrato social moderno». Nesta primeira parte, consideraremos a forma como os processos de formação da identidade redefinem o que é entendido como uma universidade de massas («ensino superior massificado») e as suas implicações para o conhecimento no ensino superior. Em segundo lugar, consideraremos o facto de a reflexão sobre o «papel das universidades na Europa do conhecimento» estar a ser feita num momento particular da construção europeia. Isto é descrito no citado documento da Comissão Europeia como um «contexto internacional virado para a “rede”». Usaremos quatro metáforas da construção europeia para explorar este «contexto» – a Europa como «bandeira», a Europa como «associação», a Europa como «rede» e a Europa como um «bazar» (Stoer & Magalhães, 2003a). A noção de «universidade empreendedora» está principalmente relacionada com a metáfora da «rede». A questão que esta associação levanta é «que conhecimento está na sua base? Como é que ele se relaciona com a excelência e a diferença?» Para finalizar, e com base nos pontos mencionados acima, algumas conclusões serão extraídas sobre o papel das universidades na Europa do conhecimento e, mais particularmente, sobre a remodelação da universidade na Europa como um *bazar*.

Novas formas de cidadania e a reformulação do contrato social moderno

Já anteriormente defendemos que o contrato social, tal como foi concebido na modernidade, assentava na cidadania delimitada pelo Estado-nação (Magalhães & Stoer, 2003). Esta arquitectura política garantia aos indivíduos e aos grupos um conjunto de direitos e protecção social e política em troca da renúncia às identidades desenvolvidas ao nível local. Ou seja, a lealdade deixava de ser baseada na etnia, família, religião ou outras formas de laços tradicionais, e passava a basear-se em qualidades assumidas como comuns à cultura, território, língua, etc., nacionais.

Os Estados-nação que se desenvolveram durante a modernidade encontraram nesta concepção do contrato social a legitimação definitiva para a sua tutela sobre os seus súbditos-cidadãos. Os indivíduos desistiram da acção com base nas suas «inclinações» (Rousseau, 1993: 25). Desistiram dos seus sentimentos mais imediatos de pertença (étnica, local) e entregaram-se, num acto de criação da cidadania, à justiça do Estado civil; ou seja, eles renunciaram à sua soberania para abraçar a do Estado-nação. Como forma de compensação, era-lhes garantido o uso máximo das suas capacidades.

É usual atribuir o questionamento que actualmente se faz do contrato social moderno ao fim das grandes narrativas e principalmente à exaustão da metanarrativa da modernidade (Lyotard, 1989). De acordo com esta perspectiva, parece que tudo aconteceu como se o Ocidente se tivesse desmoronado devido ao peso da sua indagação sobre si próprio como uma forma de organização política, civilizacional e cultural. Ou seja, o Ocidente é implicitamente uma forma de Estado e um conjunto de valores e normas que são apresentados como um modelo a seguir e um objectivo a desenvolver. Este modelo, principalmente depois de meados do século XX, foi posto em questão, tanto interna como externamente, por intelectuais e pela acção política que o denunciava como falocêntrico, etnocêntrico e colonialista. Semelhante denúncia do Ocidente como um modelo de desenvolvimento tinha como protagonistas da acção política aqueles a quem era recusado o reconhecimento como sujeitos das suas próprias acções e escolhas: mulheres, outras culturas, outras sociedades (por exemplo, povos indígenas) e estilos de vida que escapavam à normatividade das sociedades modernas. O mundo ocidental, na segunda metade do século XX, exhibia sinais claros de descrença em si próprio. Esta descrença, no entanto, não parece explicar tudo, nem sequer, talvez, muito. Em primeiro lugar, porque nunca como hoje o Ocidente (os Estados Unidos, a União Europeia e outras associações políticas e económicas que tomaram a modernidade como o seu modelo sociocultural) foi tão notável em termos económicos, políticos e culturais; segundo, porque a desconstrução do Ocidente como um modelo não é apenas um resultado da sua própria autocrítica, mas também um resultado daquilo a que chamamos noutra local «a rebelião das diferenças» (Stoer & Magalhães, 2001).

Indivíduos e grupos cuja diferença era delimitada, descrita e activada na base da cidadania fundada no Estado-nação, têm cada vez mais assumido a sua diferença, com a assunção da sua própria voz. Eles fizeram isto ultrapassando o direito de cidadania desenhado pela modernidade e ultrapassando a sua moral e a sua política de tolerância (quem está na posição de tolerar quem?). Estas diferenças, baseadas no grupo étnico ou na raça, outras na orientação sexual ou no estilo de vida, outras ainda na crença religiosa, surgiram de dentro das próprias sociedades ocidentais. Elas não são uma «ameaça» imposta de fora, elas crescem a partir de dentro como uma nova reivindicação de soberania: o direito de gerir a vida individual e colectiva de acordo com os quadros de referência próprios, o direito de educar as crianças de acordo com as próprias convicções, de tratar os doentes de acordo com o próprio entendimento da prática médica, etc.

Quando falamos das rebeliões das diferenças, queremos dizer que as diferenças se rebelaram não só contra o jugo cultural e o político, mas também contra o jugo epistemológico, em suma, a escravidão da modernidade ocidental. Elas recusaram-se a agir como «objectos» passivos do conhecimento, como o «primitivo» que a antropologia tomou como o seu objecto de estudo, como aqueles «sem história» ou «sem Estado» (ou «sem terra») que deveriam ser introduzidos no ciclo de desenvolvimento, da mesma maneira como o pensador mítico-mágico deveria receber os benefícios do pensamento científico, ou o pensador preso no concreto para quem a psicologia abriria as riquezas do pensamento abstracto. Tudo isto ao mesmo tempo que denunciavam o ideal normativo do que é social e epistemologicamente legitimado como «normal» (por exemplo, as revoltas das mulheres, das minorias sexuais, etc.).

As diferenças assumiram a sua própria agência. Elas deixaram de aceitar passivamente os discursos feitos sobre elas, mesmo os mais generosos. É essencial para a sua construção o assumir do papel de sujeitos da enunciação, ou seja, de sujeitos de discursos sobre si próprios. Como consequência, estes discursos (baseados nas diferenças e não sobre diferenças) não podem ser reunidos numa única narrativa coerente, na qual todos «os outros» se possam reconhecer e se possam afirmar a si próprios como uma unidade. O que caracteriza as diferenças e as suas relações sociais contemporâneas é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontornável resistência contra os processos de domesticação epistemológica ou cultural².

De facto, a reconfiguração da cidadania individual e colectiva parece estar a escapar ao Estado-nação; quer como território, quer como narrativa de construção de identidade, quer como fonte de protecção social e física. A soberania, como o poder exercido por delegação pelo Estado em nome dos indivíduos-cidadãos, é atenuada de duas maneiras principais. Por um lado, entidades supranacionais enfraquecem a soberania dos Estados, que voluntariamente cedem essa soberania em troca de bem-estar económico e estabilidade política. Este processo, por seu turno, enfraquece o sentimento do indivíduo de pertença a espaços nacionais. Castells, por exemplo, declarou num trabalho recente:

[...] tomemos os dois países que eu conheço melhor, França e Espanha: 80 por cento da legislação em França e na Espanha tem de ser levada à aprovação da União Europeia. Nesse sentido, eles não são Estados soberanos (Castells, 2001a: 121).

No entanto, a um nível local imediato, modos alternativos de vida e o aspecto étnico parecem emergir como forças importantes na estruturação da cidadania. A cidadania é, portanto, concebida

² Recentemente, exemplos da acção da diferença florescem, desde a mulher, surda e lésbica, determinada a ter um filho surdo através de inseminação artificial – que afirmou: «para mim, a surdez é identidade e não é uma deficiência» – até ao movimento de povos indígenas que reclamam uma indemnização por danos sofridos nos últimos 500 anos (ver também Magalhães & Stoer, 2005).

com base na diferença, ou seja, com base naquilo que distingue e não naquilo que promove as características comuns. Acima de tudo, este último processo conduz a um reafirmar de cidadania activa, como se os indivíduos e os grupos fizessem novas reivindicações de regresso à soberania individual e colectiva a que se tinha renunciado a favor do contrato social moderno.

As formas emergentes de cidadania são caracterizadas por um toque forte de reflexividade (Giddens, 1990). A cidadania já não é simplesmente uma questão de atribuição. Ela não resulta directamente da pertença a uma categoria social nacional. Em vez disso, ela emerge como algo que é reclamado. A soberania que os indivíduos e os grupos anexavam ao contrato social moderno é agora reivindicada como «Eu quero a minha soberania de volta!». Os indivíduos e os grupos procuram ter eles próprios mais a dizer sobre a forma como vivem, como educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc., em contraste com um «Estado educador e zelador» que estabelece a norma em nome da unidade nacional, do território e dos valores do Estado-nação.

Poderíamos alegar, sem dúvida, que já não há um lugar institucional com legitimidade suficiente para enunciar as diferenças que existem e quais são os seus limites. Por isso, novas formas de cidadania aparecem espontaneamente, como diferenças. A sua legitimidade reside nelas próprias («como diferentes, nós temos o direito de ser iguais»). A questão permanece, todavia. Qual é o limite desta convergência de cidadania com diferença? Onde é que ela reside? Por exemplo, até onde se pode justificar a exigência do Estado de que o ensino obrigatório se aplique às crianças ciganas do sexo feminino? Ou que símbolos religiosos/culturais não estejam presentes nas instituições educativas estatais, quando o Estado, ao mesmo tempo, afirma reconhecer e valorizar as práticas culturais de grupos étnicos?

O contrato social moderno adquiriu legitimidade com base no sentimento de pertença de uma comunidade e na visão do que geralmente unia os indivíduos e grupos ao nível nacional. Numa primeira fase, a saga nacional não só deu centralidade ao Estado como provedor e regulador, mas também atribuiu à nação e aos nacionais um etnocentrismo legitimado: os cidadãos de um Estado-nação, com base na sua inquestionável ontologia, determinariam quem deveria ser «o outro». Com a emergência da cidadania «reclamada» e «reivindicada», e visto que a sua origem tem a ver com o carácter «incompleto» da cidadania atribuída através do contrato social moderno, o *locus* da determinação de quem é diferente pluralizou-se de tal forma que não há aparentemente nenhuma maneira de resolver esta questão ao nível do Estado-nação. A falta de «plenitude» da cidadania atribuída deriva da sua incapacidade intrínseca de traduzir reconhecimento em cidadania participativa. Os homossexuais, apesar de serem reconhecidos como cidadãos plenos no sentido universal, vêem a sua participação na sociedade ser limitada pela ignorância da sua diferença enquanto homossexuais. Quando se tornam plurais, as vozes dos indivíduos e dos grupos obrigam a que a diferença seja vista e ouvida na primeira pessoa tanto do singular como do plural: «a diferença sou eu», «a diferença somos nós» (Magalhães & Stoer, 2005).

«Cidadania reclamada» e o papel da universidade na Europa do conhecimento

Quais são as implicações da diferença como agência e «cidadania reclamada» para o «papel da universidade na Europa do conhecimento»? Uma primeira implicação está directamente relacionada com a forma como indivíduos e grupos são apresentados – física, psicológica e pedagogicamente – na universidade. No caso da cidadania atribuída pelo Estado-nação, os indivíduos e os grupos são geralmente apresentados na universidade nos seus papéis de professores, investigadores, estudantes, funcionários, etc. A universidade realiza a sua função – o seu papel. Os indivíduos e os grupos pertencentes à universidade realizam os seus papéis. As identidades sociais são atribuídas pelo papel que o indivíduo ou o grupo desempenham dentro da instituição. No caso da «cidadania reclamada», contudo, as identidades sociais são cada vez mais construídas pelos indivíduos e grupos, em vez de lhes serem atribuídas pelo Estado, pelo mercado, pela comunidade ou pela instituição. Por exemplo, no que diz respeito ao corpo e à presença física, Stoer, Rodrigues e Magalhães (2003) defendem num trabalho recente:

Efectivamente, até recentemente, nas sociedades ocidentais, o corpo era definido pelas identidades sociais que lhe eram atribuídas. Por exemplo, o corpo do advogado era o corpo do advogado. O advogado andava como um advogado, fumava como um advogado, adoptava a postura de um advogado e amava como advogado. O corpo era a extensão pública do self. O que parece acontecer hoje em dia é que a distinção entre o self (selves) público(s) e o self (selves) privado(s) se encontra cada vez mais difusa. O corpo, neste sentido, exprime cada vez mais, em todos os domínios – quer públicos, quer privados – o projecto reflexivo de que faz parte. Assim, o advogado gay deixa cada vez menos partes do seu self dentro do armário; em vez disso, desenvolve estratégias em função do seu projecto de identidade em que o corpo representa um papel central. Neste sentido, o corpo exprime agência, isto é, não é um mero anexo do self, mas, antes, um dos ingredientes principais do self (ibid.: 44-45).

Assim sendo, aquilo que a instituição, neste caso a universidade, oferece ao indivíduo ou grupo tem de ser, no mínimo, compatível com as estratégias do indivíduo e/ou grupo relativamente aos seu projecto de identidade. As funções que a universidade desempenha, gostaríamos de defender, são elas próprias reavaliadas reflexivamente por indivíduos ou grupos dentro da universidade. É-lhes cada vez mais exigido que sejam relevantes para o processo de reconfiguração. Num trabalho recente, Castells identificou teoricamente quatro principais funções das universidades, enquanto instituições, ao longo da história. O seu «peso específico», sugere ele, em «cada época da história define o papel predominante de um determinado sistema universitário e a função específica de cada universidade dentro do sistema universitário global» (2001b: 206). Essas funções incluem a «geração e transmissão de ideologia», a «selecção e formação das elites

dominantes», a «produção e aplicação do conhecimento» e o «treino da mão-de-obra especializada» (*ibid.*: 210). Pode muito bem ser que estas funções – todas elas desenvolvidas dentro do quadro de referência da construção do Estado-nação – sejam redefinidas no contexto de uma universidade que cada vez mais compete por estudantes a um nível global e que tem de incorporar dentro da sua razão de ser interesses particulares e a busca de relevância no conhecimento. Castells defende que a questão primordial é a de gerir as contradições entre estas funções. Quem gere? Os Ministros da Educação dos Estados-nação? O sector da indústria? A Comissão Europeia? Nós diríamos que uma questão não menos importante é a da apropriação destas funções por parte dos indivíduos e grupos que compõem a universidade em nome dos seus próprios projectos de identidade. Consideremos, por exemplo, a candidata ao lugar de leitor numa universidade que, ao referir-se às suas credenciais, declara: «Eu sou um matemático, mulher, Tupi-Guarani e ex-toxicodependente».

Uma outra implicação para a universidade colocada pela «cidadania reclamada» é a da enorme pressão a que ela é submetida para que reconheça e desenvolva «novos» conhecimentos, ou seja, conhecimentos que, de alguma forma, expressem os interesses, preocupações, desejos, projectos de identidade daqueles que procuram as universidades ou que nelas trabalham. Subordinado a isto está a forma como esses conhecimentos são apresentados e produzidos. É neste ponto que a tensão entre a chamada «massificação» da universidade e a exigência de uma educação superior de massas se torna particularmente aguda. Num tempo em que um sector laboral reconfigurado parece pedir «competências horizontais», «oportunidades de aprendizagem ao longo da vida» e «mais envolvimento na vida da comunidade» (CEC, 2003), é um paradoxo que a massificação das universidades ponha seriamente em risco todas essas coisas (para a França, ver, por exemplo, Bireaud, 1995; para Portugal, ver Cortesão & Stoer, 1999; Andrés, 2003). É talvez uma consequência desta tensão o facto de a tradicional «função selectiva» das universidades – aquilo que Castells refere como a «selecção e formação das elites dominantes» – estar a sofrer uma grande contestação.

No segundo volume da sua trilogia (*The Age of Information: Economy, Society and Culture*), Castells (1997) analisa a mudança na natureza do Estado à luz do conceito de «*network*». Apesar de os Estados-nação continuarem a existir, eles são e continuarão a ser cada vez mais, defende Castells, «nós de uma rede mais vasta de poder» (*ibid.*: 304). Em décadas recentes, os Estados-nação perderam a sua soberania ao mesmo tempo que mantiveram a sua capacidade de tomar decisões através das suas ligações a grupos alicerçados na circulação da informação e do conhecimento. O facto de os Estados-nação fazerem parte de uma rede de poderes (por exemplo, a UE), e também de contrapoderes (por exemplo, movimentos ecológicos como o Greenpeace), faz com que eles sejam dependentes de um sistema mais vasto de autoridade e influência. Usando as palavras do documento da Comissão Europeia sobre o «papel das universidades na Europa do conhecimento» (CEC, 2003), este sistema constitui um «contexto internacionalizado dirigido para a *rede*» (*ibid.*).

No entendimento de Martin Carnoy (Carnoy, 2001), a educação pode ter um papel importante no processo de adaptação dos Estados-nação ao cenário internacionalizado e virado para a *network*. Em vez de funcionar como um sistema de selecção, colocando os indivíduos num mercado ocupacional estável e hierarquizado (geralmente conhecido como «fordista»), no qual os lugares que o compõem são mais ou menos fixos, a educação estatal pode funcionar como um sistema de formação ao longo da vida em que o desenvolvimento da identidade do indivíduo e dos grupos é central. A educação para ocupar lugares relativamente bem definidos na estrutura ocupacional era baseada, mais ou menos directamente, na natureza dos conjuntos das disciplinas e na divisão do saber. A educação contínua que Carnoy evoca procura apoiar o desenvolvimento da identidade dos indivíduos e grupos e está baseada num outro tipo de conhecimento. Este conhecimento «novo» fornece aos indivíduos competências que circulam no mercado de trabalho, reestruturadas por aquilo a que Castells chama «capitalismo informacional». Para além disso, ele é reflexivo no sentido em que transmite uma intensa consciencialização dos limites do próprio conhecimento.

À medida que se transforma num capital informacional e comunicacional, o conhecimento em si próprio muda de natureza. Primeiro, as afirmações sobre o mundo e a sociedade são traduzidas em *bytes* de informação para circulação na rede. O acesso à rede é uma das implicações deste fenómeno. Inicialmente, a cidadania era moldada nas suas ligações ao trabalho assalariado e na assunção de uma identidade nacional. Agora, ela aparece como estando cada vez mais dependente da «integração» na rede; ou seja, no adquirir a capacidade de estar presente na rede como um agente (tanto trabalhando na rede como trabalhado pela rede), em vez de simplesmente como um utente. Contudo, o conhecimento, sobretudo como desenvolvido na e pela ciência moderna, é reconfigurado pela reflexividade. Neste sentido, Beck (1992) defendeu que nós estamos a lidar com uma segunda fase de «cientifização», ela própria baseada no confronto com a primeira fase, que tomou forma da «cientifização» do mundo natural e social. A segunda fase da «cientifização», *par excellence*, é reflexiva: ninguém está em posição de dizer «Eu não sabia». O conhecimento dos mundos social e natural já tem de estar consciente das suas próprias consequências nesses mesmos mundos. Giddens (1990) afirmou que depois de Chernobyl não podem já existir «Outros», e Beck (1992) defendeu que depois deste desastre nuclear a ciência não pode mais ser a mesma.

O conhecimento que permite a tradução e a circulação sob a forma de *bytes* parece ser precisamente aquele conhecimento no qual se baseia o conceito de competências. Além disso, o conhecimento no qual se baseia a reflexividade parece surgir como o conhecimento que abre novas formas de cidadania e processos de afirmação de identidade. Contudo, a oposição entre conhecimento fundado em *bytes* e o conhecimento baseado na reflexividade não deve ser sobrestimada. Pelo contrário, os dois tipos de conhecimento interligam-se aos níveis local e supranacional. Num estudo anterior (Magalhães & Stoer, 2002), defendemos que a excelência académica não é uma coisa em si mesma. É, antes, uma relação entre as necessidades e os desejos do mundo de produção/distribuição/consumo (*performance*), no qual nós estamos todos imersos, e as especifi-

idades do processo educativo (pedagogia). A interligação do conhecimento fundado em *bytes* e do conhecimento fundado na reflexividade acontece através da mediação da *performance* e da pedagogia pela excelência acadêmica. Reciprocamente, o neocolonialismo que Altbach identificou e a exclusão social produzida pela globalização como um processo de fragmentação também se interligam, tal como o fazem as diferentes lógicas da massificação da universidade e da exigência de educação superior de massas. Assim, a tensão entre estas últimas duas causa um choque no campo de batalha ideológico sob a forma de uma luta entre visões conflituais, uma luta cujo resultado não é previsível e cujos contornos nos levam àquilo que foi referido anteriormente neste artigo como as quatro metáforas da construção europeia.

Quatro metáforas para a construção europeia e «o papel das universidades na Europa do conhecimento»

Em dois artigos anteriores (Stoer & Magalhães, 2003a; Magalhães & Stoer, 2004), identificámos quatro metáforas para a análise do processo de construção europeia. Elas eram:

1. a «bandeira»,
2. a «associação» (em torno de temas),
3. a «rede» e
4. o «bazar».

Estas metáforas ajudam a clarificar aquilo que está em jogo no processo de construção europeia. Elas também acrescentam um outro sentido à noção da Comissão Europeia de um «contexto internacionalizado dirigido para a rede». As metáforas servem para re-contextualizar esta última construção e, ao fazê-lo, fornecem uma moldura para um exame mais detalhado da interligação entre o conhecimento fundado em *bytes* e o conhecimento baseado na reflexividade. No âmbito desta última, conhecimento e cultura não são concebidos como entidades separadas. Pelo contrário, eles interagem conflitualmente, e, numa época de modernização reflexiva, a massificação da universidade, com a sua lógica subjacente de individualização, emerge como o reverso da exigência de uma educação superior de massas, com a sua lógica subjacente de individuação³. Para tornar isto mais claro, vale a pena citar Beck *et al.* (2003), que defendem que:

³ «Individualização» refere-se ao processo através do qual as determinações da ordem social condenam o indivíduo a ultrapassar as suas necessidades, enquanto que «individuação» designa o processo pelo qual o indivíduo se transforma no senhor reflexivo das suas escolhas (i.e., o indivíduo está consciente dos limites que emolduram essas escolhas) (cf. Beck, 1992).

O sujeito já não pode ser concebido como senhor do ambiente circundante dentro de limites estabelecidos. A sua acção racional já não constitui e não garante uma ordem social segura. Mas, paradoxalmente, o indivíduo permanece, e pode até tornar-se ainda mais um decisor fictício, o autor do seu próprio «eu» e da sua biografia. Quanto mais as carreiras se tornam imprevisíveis, mais importância é atribuída às narrações fictícias que as imbuem de sentido, e mais essas biografias são reconhecidas e desejadas. Elas transformam-se na biografia do «auto-empregado» em todos os sentidos do termo (Beck et al., 2003: 25).

Voltaremos a esta questão mais abaixo, mas primeiro urge fazer uma apresentação breve das quatro metáforas.

A bandeira

A metáfora mais conhecida da construção europeia é a da «bandeira». Os Estados-nação, cujas origens remontam de várias maneiras à Idade Média, assumiram essa forma administrativa a partir do século XVIII. São entidades políticas imaginadas (Anderson, 1983), não porque inventaram nações, mas porque traduziram a nacionalidade nesta forma de organização política. A bandeira é a tradução simbólica da unidade do Estado-nação, construída à volta um território, língua, religião, cultura, etc., comuns. A sua força cumulativa na definição de entidades nacionais sobreviveu mesmo aos movimentos anticolonialistas, cujos actos fundacionais também foram marcados pela criação de uma bandeira, um sistema educativo e um exército; alargou-se a todo o território nacional e transformou-se praticamente num sinónimo desse mesmo território que definia. Como metáfora, a bandeira é a preservação do momento da fundação da nação, tal como foi configurado pelo Estado. Até aqui, a história da Europa foi a história dos Estados-nação europeus, com nuances que incluíam Estados à procura de uma nação (o caso de Espanha) e nações à procura de um Estado (por exemplo, Ulster ou Bélgica). Também era a história do conflito entre Estados-nação, em nome de território, de religião, de mercados. Sem dúvida, a Europa vista através da metáfora da bandeira é uma Europa de um conflito histórico sangrento (Coulby, 1997). Sangue jorrou em nome de Deus, da terra-mãe, e dos mercados. Com o advento da era moderna, a bandeira transformou-se numa fonte de inspiração muito importante para a acção política. As sociedades organizadas pelo Estado homogeneizaram-se internamente. Externamente, criaram grupos de nações cuja *raison d'être* se estende desde o conflito até à criação das Nações Unidas.

Sob o signo da bandeira, os Estados-nação criaram sistemas educativos como uma forma privilegiada de educar os indivíduos «pertencentes» à sua esfera de regulação. Ter nascido num dado território, apesar de ser a razão formal para atribuir cidadania, não era, contudo, suficiente, principalmente depois de a ligação entre capitalismo e sociedades nacionais servir para garantir um

acesso total à cidadania. De facto, o capitalismo exige que o indivíduo, nascido em território nacional, seja integrado na relação salarial. Só então o indivíduo é totalmente reconhecido pelo Estado como um sujeito com direitos e deveres. Nesse momento, conhecimento e cultura são moldados e determinados a nível nacional. As universidades modernas foram concebidas como centros de produção, conservação e difusão de conhecimento para consolidar a visão de si própria que a nação tinha, tanto em termos económicos como culturais. A universidade humboldtiana e a universidade napoleónica, apesar de ambas celebrarem o carácter universal do conhecimento, estavam emolduradas por, e alicerçadas em, um sistema nacional. Os sistemas educativos criados como parte da consolidação em curso do Estado-nação actuam para disseminar este conhecimento e para propagar o carácter nacional. Nesta função, eles são ambos componentes da tensão entre a universalidade do primeiro, o conhecimento, e a particularidade do último, o carácter nacional.

A associação (em torno de temas)

A segunda metáfora para a construção europeia anda à volta da Europa como uma associação voluntária – em contraste com o modelo de Estado-nação ou com a ideia de «blocos» (o «Bloco de Leste», o «Bloco Ocidental», o «Bloco Soviético», etc.) – baseada em temas especiais ou causas. M. Kaldor (1995), por exemplo, identificou a Europa em termos de temas, ou questões: os direitos humanos, o ambiente, o euro, a justiça social, etc. Os temas formavam a base política, sob a forma de uma associação voluntária, à volta dos quais a Europa podia (e devia) moldar-se a si própria. Daí que uma moeda comum, a livre circulação de pessoas e bens, direitos sociais e humanos básicos, etc., pudessem funcionar como veículos de agregação e motores da acção comum.

Se, como Giddens sugere, vivemos numa sociedade marcadamente sociológica e reflexiva, no sentido em que as práticas pessoais e institucionais são permanentemente moldadas pelo conhecimento que construímos sobre elas, também é verdade que essa reflexividade está presente na afirmação de identidades mais particularizadas, muitas vezes locais, identidades que as racionalidades mais cosmopolitas e orientadas para o universal, pela sua própria natureza, ignoram. Esses particularismos, que não são redutíveis a nacionalismos, integram-nos em importantes constelações de conflito: por exemplo, a protecção da economia nacional, a defesa do ambiente, a afirmação de identidade com base num dado estilo de vida e a defesa de tradições culturais. Porém, a metáfora da bandeira fornece qualquer coisa que a da associação não fornece, ou seja, um sentimento intenso de pertença. Muito embora as causas temáticas (direitos das mulheres, o ambiente, identidades sexuais) possam fornecer um importante campo de acção para a formação da identidade e para a militância, a nacionalidade continua a provocar sentimentos fortes de defesa e ataque.

A Europa criada pela metáfora da associação em torno de temas atribui ao conhecimento a tarefa cosmopolita de reconfigurar a cidadania nacional com base nas causas e escolhas de indivíduos e grupos. As competências que são requeridas pela educação formal, ao mesmo tempo que desenvolvem o indivíduo enquanto actor reflexivo, também o posicionam num mercado laboral determinado pelo capitalismo flexível, ou por aquilo a que Harvey chama capitalismo «casino» (Harvey, 1989). Assim, se a construção europeia em torno de temas assume uma cidadania fundada numa literacia política cosmopolita, ela também expõe os indivíduos e grupos às oscilações e desequilíbrios globais não-regulados, ou pelo menos dificilmente regulados, do capital.

A universidade da literacia política cosmopolita pode ser descrita como «a universidade da herança mundial». De facto, esta é a universidade que B. Sousa Santos antecipou com o conceito de «universidade de ideias» (Santos, 1994). Ela varia em conteúdo «desde a transgressão igualitária à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino-aprendizagem concebido como uma prática ecológica». Esta universidade, propõe Santos, «organizará *festas do novo senso comum*. Estas festas serão configurações de alta cultura, cultura popular e de cultura de massas» (Santos, 1994: 200). Aqui perfila-se a universidade da sociedade e da economia baseadas no conhecimento. Nas palavras da Comissão Europeia (CEC, 2003: 9), ela corresponde a, e promove a necessidade premente de «mais envolvimento na vida da comunidade» sem perder a sua vocação de produtora de conhecimento. Sem dúvida, é o próprio conhecimento que adquire uma forma nova e plural – «conhecimentos».

A rede

A terceira metáfora para conceber a construção europeia é a da rede, uma metáfora que se infiltrou ao nível de diferentes discursos sobre as relações sociais, sobre os modos de comunicação e sobre a difusão de conhecimento. Como já foi apontado anteriormente, a rede alcançou o estatuto de uma palavra-chave quando aplicada à organização social – *pace network society* –, à circulação de informação e conhecimento – a *world-wide web* – e aos níveis tanto local como individual – portanto, *network* territorial e interpessoal. A rede, enquanto rede relacional, assumiu a forma de uma realidade institucional – a sua dimensão virtual dá forma à nossa vida diária. Barnett (2003) faz alusão a «universidades [...] apanhadas em teias». Se a bandeira foi fortemente incorporada em, e através de, identidades nacionais, as práticas culturais de grupos e indivíduos também estão a ser moldadas por esta metáfora emergente, sem qualquer conhecimento preciso acerca das consequências que ela pode ter para a construção da identidade ou para novas conexões, laços e relações sociais.

A metáfora da rede também se estende à organização política. Carnoy e Castells inventaram o conceito de «o Estado em rede», definido como sendo:

[...] constituído por instituições partilhadas, e posto em prática através da negociação e da interação interactiva em toda a cadeia de decisão: governos nacionais, governos co-nacionais, entidades supranacionais, instituições internacionais, governos das nacionalidades, governos regionais, governos locais e ONG [...], este novo Estado funciona como uma rede em que todos os nós interagem e são igualmente necessários para o desempenho das funções do Estado. É um Estado cuja eficiência é definida em termos da sua capacidade de criar e sustentar redes – redes globais, regionais e locais – e, através destas redes, promover o crescimento económico e desenvolver novas formas de integração social (Carnoy, 2001: 31).

A noção de um «Estado em rede» surge ao mesmo tempo como um modelo desejável de organização do Estado e como qualquer coisa já existente, nomeadamente a União Europeia. Na opinião de Castells:

[...] há um Estado europeu. Ele não é constituído pela Comissão Europeia. A Comissão Europeia é uma burocracia que muita gente odeia e da qual desconfia, mas ela claramente não tem poder. O poder está no Conselho Europeu de Ministros, chefes de governo de todos os países que se encontram todos os três meses, tomando decisões para serem decididas pela Comissão Europeia. Ele funciona [...] como um Estado em rede. É o único Estado em rede explícito até ao momento. Os outros são implícitos (Castells, 2001a: 121).

O modelo político fundado nesta metáfora, apesar de aberto e de promover a acção de actores sociais, ainda é claramente marcado por uma lógica que é principalmente de «cima para baixo». O que está em causa aqui não é apenas a questão da literacia digital – ou iliteracia. Está também em causa o condicionamento da própria cidadania por essa mesma literacia. Ser analfabeto digital é, na verdade, ser duplamente excluído, primeiro, como utilizador da gramática universal do computador; segundo, como um cidadão que deseja afirmar a cidadania com base na sua própria diferença ou identidade.

O modelo universitário correspondente a esta metáfora é o da «universidade empreendedora» (Clark, 1998; Barnett, 2003). Ela está assente naquilo que Magalhães (2001) descreveu como a «narrativa empresarial». Aqui, o mercado assume um papel central e a *performance* (o alcançar o máximo *output* com o mínimo *input*) é o princípio subjacente. Contudo, é crucial para este modelo o contexto dos «novos tempos» em que ele se desenvolve, nomeadamente o contexto que Beck (1992) designou de «sociedade de risco» e Castells «sociedade em rede». Barnett (2003) captou bem o lugar da universidade empreendedora dentro da moldura destas duas características salientes da sociedade ocidental contemporânea:

O empreendedor (entrepreneur) é um go-between («está entre»). O empreendedor não só assume um risco, mas também quer transportar-se a si próprio, e frequentemente a outros, do

estado presente para uma novo estado. Esta tarefa envolve mudança pessoal e organizacional, mas envolve também um investimento e, portanto, um risco pessoal ou organizacional [...].

[...] O risco não pode ser contabilizado antecipadamente [...]. Esta incerteza surge pelo facto de a universidade se colocar mais plenamente no mundo. A universidade empreendedora endossa a ideia de uma sociedade em rede, uma vez que ela procura estender as suas redes à sociedade e, mesmo, a todo o globo [...].

As teias das suas redes por todo mundo tornam-se ainda mais fortes: as suas listas de correio crescem diariamente à medida que novas corporações, entidades profissionais e grupos comunitários são acrescentados. Os seus potenciais clientes são virtualmente sem limite: praticamente qualquer pessoa ou qualquer grupo pode ser útil para os seus serviços de conhecimentos. A universidade empreendedora, desta forma, anuncia-se a si própria ao mundo (Barnett, 2003: 65-68).

Assim, a metáfora da «rede», com o seu «fluxo de poder» (literacia digital) e o «poder dos seus fluxos», tanto de informação como de conhecimento, instalada dentro do mercado mundial, oferece uma interpretação do «papel da universidade na Europa do conhecimento» e, desta maneira, torna possível que a universidade conte uma nova história sobre si própria e, portanto, estabeleça uma nova identidade.

O bazar

Finalmente, uma quarta metáfora para pensar a construção europeia é a do *bazar*, uma metáfora que, em certos aspectos, cobre as três metáforas anteriores. Com a metáfora do *bazar*, a diferença e a identidade tornam-se ingredientes centrais da cidadania. Durante muito tempo, o exercício da cidadania relacionou-se directamente com a igualdade, e principalmente com a igualdade baseada na redistribuição. Isto não significa negar a importância da determinação de classe (cf. Stoer & Magalhães, 2001), mas apenas enfatizar que o capitalismo flexível estabelece os limites da penetração e alastramento da reflexividade e da acção dos indivíduos e grupos. Como Beck (1992) notou, todos os sociólogos que estudaram as classes sociais sabem que a reflexividade, como capacidade de escolha, é uma capacidade aprendida, dependente de origens sociais e familiares específicas. De uma forma resumida, o efeito da classe gera aquilo que Beck viu como uma nova desigualdade, isto é, a desigualdade na forma como os indivíduos lidam com a insegurança e a reflexividade (*ibid.*: 98). Se o conhecimento como um factor fundamental da produção é aquele que é susceptível de ser traduzido em *bytes*, as formas actuais de cidadania são profundamente marcadas pelas identidades de cidadãos individuais e grupais. Ser mulher, de um dado grupo étnico, adoptar um determinado estilo de vida ou identidade sexual são factores que cada

vez mais influenciam o exercício da cidadania. Parece que isto está em contradição com o carácter universal e a homogeneidade da informação que, transladada para o código binário, circula à volta do mundo. Por isso, é importante fazer parte da rede e dominar a literacia digital. A participação na rede também é crucial por outra razão. Estar consciente de que se faz parte da rede social é cada vez mais estar consciente e alerta para o facto de que essa participação reside na afirmação da nossa diferença e, com ela, das exigências que a diferença coloca para os direitos e deveres. É aqui que a metáfora do *bazar* toma o seu lugar.

Num debate já clássico entre o filósofo Richard Rorty e o antropólogo Clifford Geertz (ver Stoer & Magalhães, 2001) sobre a organização das sociedades modernas, este último falou da metáfora do «*bazar* do Kuwait». O *bazar* do Kuwait, sugeriu ele, é uma analogia produtiva. Ela dava conta da tendência das sociedades ocidentais para, ao mesmo tempo, se fragmentarem e se reagruparem. Geertz notou que, numa época de globalização, as comunidades locais cada vez mais pareciam uma enorme colagem. Em cada um dos seus locais, e de um modo crescente, o mundo parece mais «um *bazar* do Kuwait do que um restrito clube inglês» (*ibid.*: 47). Esta última representação, a do clube inglês, condensaria a estratificação dominante mas, mesmo assim, não quantificável das diferenças locais/culturais: a «portuguesidade» dos portugueses, a «englishness» dos ingleses, o carácter arábico dos árabes, etc.

Em suma, a analogia do «*bazar* do Kuwait», como uma metáfora que permite uma forma nova de olhar para as sociedades contemporâneas e para as novas relações e laços sociais, assenta nas seguintes assunções:

1. O *bazar* não é uma grande narrativa a organizar uma nova utopia política. Em vez disso, ela tem um valor pragmático, dado que é proposta por europeus para repensar o contexto europeu e a construção europeia.
2. O *bazar* é um espaço público regulado (política, social, culturalmente...), ele próprio sujeito a regulação.
3. O Estado, reconfigurado como um «Estado em rede», pode ser um agente importante para a distribuição da justiça social e para desenvolver o reconhecimento da diferença, bem como um importante instrumento para implementar uma mais justa redistribuição.
4. A soberania que as «diferenças» reclamam do Estado não corresponde à dissolução do Estado como uma agente de justiça (acima de tudo redistributiva). Em vez disso, ela está relacionada com a legitimidade das diferenças para regularem as suas próprias vidas (por exemplo, «Eu pago impostos – [um dever] – mas quero educar as minhas crianças – [um direito] – exactamente como entender»).
5. O *bazar* não discute a legitimidade das diferenças mas, em vez disso, discute, marralha, negocia outras formas e regras de viver juntos, baseado na ideia de que, de facto, «nós podemos viver juntos» («Pourrons-nous vivre ensemble?», Touraine, 1997).

6. Essas negociações e conflitos não constituem uma fase transitória pela qual tem de se passar, mas antes uma condição permanente. A democracia já não é um «estádio» do desenvolvimento. É um fim em si própria (i.e., sem fim).

O *bazar* é uma definição política e porque é uma definição política implica a questão do poder. É conflitual, uma vez que sublinha que a afirmação de diferença ocorre num «campo de batalha ideológica» onde os assuntos de discriminação, racismo ou exclusão se misturam com as questões que resultam da desigualdade de distribuição de riqueza ou da riqueza como um agente da distribuição da desigualdade. Enquanto metáfora política heurística da acção que pressupõe para os actores sociais, e apesar de assumir a lógica do controlo de «cima para baixo» da rede, o *bazar* consegue equilibrar esta última contrabalançando-a com a lógica das decisões «de baixo para cima» da cidadania reclamada ou reivindicada. Enquanto metáfora política, o *bazar* parece ser compatível com os pontos positivos das metáforas anteriormente referidas. Da bandeira, o *bazar* reconhece que a identidade nacional não pode ser ignorada e que tem de ser antes integrada como diferença. Da segunda metáfora, o *bazar* une o cosmopolitismo com a preocupação universal daquilo que diz respeito a toda a humanidade. Da terceira, assume que a rede, através da qual a informação e o conhecimento fluem, faz parte do espectro e do contexto em que a agência dos actores sociais pode ser exercida, faz parte da gramática informacional e da lógica do capitalismo flexível.

Como uma unidade política, o *bazar* depende em grande medida da reflexividade dos cidadãos, quer como indivíduos, quer como membros de grupos e colectividades. Como um grupo de regras de viver em conjunto negociadas, o *bazar* é o oposto daquilo a que Rorty chamou «clubes privados restritos». Daí que o *bazar* seja o lugar onde a cidadania se expressa através da comunidade de regras gerais que não violam as diferenças dos cidadãos. Neste espaço político, os cidadãos congregam-se à volta das diferenças, de uma forma marcadamente contrastante com as vivências iniciais da cidadania. Nesse contexto, os cidadãos reuniam-se no Fórum ou Ágora, com base naquilo que eles possuíam em comum – religião, língua, território, etc.

Conhecimento, informação e competências para os operacionalizar são os ingredientes básicos da cidadania actual. Ao mesmo tempo que a produção de conhecimento, de informação e de competências tende a afastar-se da escola como o seu lugar privilegiado, a sociedade como um todo, e particularmente a sociedade europeia, tende a transformar-se numa sociedade alicerçada na circulação do conhecimento e da informação. A ideia de uma sociedade de aprendizagem, da «Europa do conhecimento» torna-se mais do que uma simples banalidade jornalística. Aqui, pelo contrário, ela serve para enfatizar o potencial reflexivo, que simultaneamente está à nossa disposição e é uma ameaça ao nosso exercício de reflexividade. Estar ciente das potencialidade e riscos do conhecimento, enquanto se combina este conhecimento com uma afirmação da identidade baseada na diferença, parece mostrar que a reclamação de cidadania não reside apenas no reco-

nhcimento formal de direitos e deveres. Ela reside, acima de tudo, na acção efectiva do cidadão, não com base naquilo que é comum aos indivíduos de uma nação, mas antes com base nas suas escolhas individuais e grupais fundadas na sua identidade.

Conclusão: a universidade europeia como um «bazar»

Enquanto desconstrução daquilo que a Comissão Europeia concebe como o «contexto internacionalizado dirigido para a rede», a metáfora do *bazar* permite-nos voltar a ligar conhecimento e cultura, como de facto eles existem no mundo «real». Dito isto, a metáfora do *bazar* não restaura a realidade fabricando-a, mais uma vez, como irreal, como se a Europa e a sua construção pudessem acontecer e, de facto, florescer como «uma grande e feliz família europeia». Pelo contrário, esta metáfora enfrenta a questão da diferença exactamente através da sua natureza não quantificável. Fá-lo com base nas vozes pró-activas da primeira pessoa singular e do plural quando diz «a diferença somos nós».

Para uma universidade que tradicionalmente produziu, preservou e difundiu a cultura nacional (Magalhães, 2001), apesar da sua atracção universal como um templo de conhecimento, a noção do *bazar* e de «cidadania reivindicada» surgem como um desafio às suas próprias fundações. A exigência de um ensino superior das massas, em que a «individuação» se torna hegemónica em relação à «individualização», transforma-se num elemento importante para o desenvolvimento daquilo que é chamado «universidade diferenciada» (*ibid.*). Resumidamente, «a identidade do ensino superior está a tornar-se (cada vez mais) heterogénea» (*ibid.*: 17) e, de acordo com Barnett (2003), «ideológica», no sentido em que os interesses particulares e parciais lutam entre si por um lugar dentro da universidade como um «lugar de razão». Como resultado, defendeu Magalhães (2001: 16), «a educação superior está a perder a sua identidade, pelo menos a identidade que a modernidade lhe forneceu».

A nova identidade da universidade está, assim, directamente relacionada com aquilo que a Comissão Europeia anuncia como o seu «novo papel na sociedade e economia europeias do conhecimento» e com o seu desejo de promover a excelência necessária «para otimizar os processos que sustentam essa sociedade e economia do conhecimento» (CEC, 2003: 2). Este novo papel e o desejo de promover a excelência dependem, como este artigo defendeu, da capacidade da Europa do conhecimento de fornecer o contexto que, por seu turno, seja capaz de desenvolver a articulação do conhecimento baseado em *bytes* e do conhecimento escorado na reflexividade. Neste sentido, a universidade e a construção europeia interagem uma com a outra, a primeira, servindo como o local de acção social, a última, como o cenário. Assim, a universidade na Europa do conhecimento é simultaneamente um produtor sistemático de conhecimento, uma celebração da diversidade cultural e de conhecimentos, uma presença em todo o mundo na rede do capitalismo

informacional e um dos lugares de encontro e de cruzamento das diferenças e de negociação entre elas, em que *todos* os actores constituem diferenças, nós próprios incluídos.

Referências bibliográficas

- ALTBACH, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3-25.
- ANDERSON, B. (1983). *Imagines communities*. Londres: Verso.
- ANDRÊS, A. M. G. (2003). *Práticas pedagógicas no ensino superior: Um estudo exploratório através do conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- BARNETT, R. (2003). *Beyond all reason. Living with ideology in the university*. Buckingham: The Society of Research into Higher Education & Open University Press.
- BECK, U. (1992). *The risk society*. Londres: Sage.
- BECK, U., BONSS, W., & LAU, C. (2003). The theory of reflexive modernization: Problematic, hypotheses and research programme. *Theory, Culture & Society*, 29(2), 1-33.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- CARNOY, M. (2001). The role of the state in the new global economy. In J. Muller, N. Cloete & S. Badat (Eds.), *Challenges of globalisation South African debates with Manuel Castells* (pp. 21-34). Cape Town: Maskew Miller/Longman.
- CASTELLS, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- CASTELLS, M. (2001a). Growing identity organically. In J. Muller, N. Cloete & S. Badat (Eds.), *Challenges of globalisation* (pp. 114-125). Cape Town: Maskew Miller/Longman.
- CASTELLS, M. (2001b). Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J. Muller, N. Cloete & S. Badat (Eds.), *Challenges of globalisation* (pp. 206-223). Cape Town: Maskew Miller/Longman.
- Commission of the European Communities (CEC) (2003). *Communication from the Commission: The role of the universities in the Europe of knowledge*. Brussels (05.02.2003 COM 58 final).
- CLARK, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities*. Oxford: Elsevier Science for IAU Press.
- CORTESÃO, L., & STOER, S. R. (1999). Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33-45.
- COULBY, D. (1997). Intercultural education in the United States of America and Europe: Some parallels and convergences in research and policy. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(1), 97-104.
- GIDDENS, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- HARVEY, D. (1989). *The condition of post-modernity: An inquiry into origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.
- KALDOR, M. (1995). European Institutions, National-States and Nationalism. In D. Archibugi & D. Held (Eds.), *Cosmopolitan democracy*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- LYOTARD, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MAGALHÃES, A. M. (2001). *Higher education dilemmas and the quest for identity: politics, knowledge and education in an era of transition*. PhD Thesis, University of Twente, Holanda.
- MAGALHÃES, A. M., & STOER, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- MAGALHÃES, A. M., & STOER, S. R. (2003). Performance, citizenship and the knowledge society: A new mandate for european education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(1), 41-66.

- MAGALHÃES, A. M., & STOER, S. R. (2004). Knowledge in the bazaar: Pro-active citizenship in the learning society. In M. Kuhn & R.G. Sultana (Eds.), *Homo Sapiens Europeus? – Creating the european learning citizen*. Berlin: Peter Lang (no prelo).
- MAGALHÃES, A. M., & STOER, S. R. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A., & LAWN, M. (2002). *Fabricating Europe. The formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ROCA, J. G., & MONDAZA, G. (2002). *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones.
- ROUSSEAU, J.-J. (1993). *The social contract and discourse*. Londres: Everyman.
- SANTOS, B. S. (1994). *Pela mão de Alice*. Porto: Edições Afrontamento (especialmente Cap. 8, «Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias», pp. 163-201).
- STOER, S. R., & MAGALHÃES, A. M. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença* (pp. 35-48). Porto: Porto Editora.
- STOER, S. R., & MAGALHÃES, A. M. (2003a, Setembro). *Europe as a bazaar: A contribution to the analysis of the reconfiguration of nation-states and new forms of «living together*. Comunicação apresentada à Midterm Conference of the Sociology of Education Research Committee of the ISA. Lisboa.
- STOER, S. R., & MAGALHÃES, A. M. (2003b). A reconfiguração do contrato social moderno: Novas cidadanias e educação. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 13-24). Porto: Porto Editora.
- STOER, S. R., RODRIGUES, D., & MAGALHÃES, A. M. (2003). *Theories of social exclusion*. Berlin: Peter Lang.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.