

(Des)construção da universidade empreendedora: o caso português

Daniel, A.D.¹, Rocha, P.², Vitória, A.³, Rodrigues, C.⁴, Teixeira, A. A. C.⁵,
Preto, M.⁶, Brás, G.⁷

1) DEGEIT, Universidade de Aveiro

anadaniel@ua.pt

2) DEGEIT, Universidade de Aveiro

paula.rocha@ua.pt

3) DEGEIT, Universidade de Aveiro

atvitoria@ua.pt

4) DCSPT, Universidade de Aveiro

cjose@ua.pt

5) CEF.UP, Faculdade de Economia, Universidade do Porto

ateixeira@fep.up.pt

6) Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa

miguel.preto@gmail.com

7) IN+/Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa

goncalo.bras@ua.pt

Resumo

O sistema de Ensino Superior (ES) em Portugal, à semelhança do que se verifica noutros países europeus, tem observado um conjunto de desenvolvimentos relevantes nos últimos anos. Tais desenvolvimentos são maioritariamente fruto de alterações políticas, sociais e económicas, designadamente a democratização do acesso ao ES; a diversificação do perfil dos estudantes; a crescente multiplicidade de fontes de financiamento por parte das instituições de ensino; a crescente valorização da investigação científica e da produção de conhecimento; bem como a noção, cada vez mais clara, na importância da ligação das universidades ao seu meio envolvente. Tais desafios têm conduzido à multiplicação e complexificação da teia de relacionamentos das universidades com o exterior, impelindo-as a adotar modelos de gestão e governança mais voltados para o mercado. É neste contexto que emerge o conceito de universidade empreendedora, uma universidade que fomenta o empreendedorismo, que transfere conhecimento, que cria e desenvolve empresas, que compete e diversifica fontes de financiamento. Neste artigo parte-se de uma universidade que na sua origem era voltada para o seu interior, centrada essencialmente na investigação fundamental, para se desembocar numa universidade moderna, voltada para o exterior, com

uma génese cada vez mais empresarial e empreendedora. Pretende-se debater a inevitabilidade deste novo modelo de gestão e governança das universidades como sendo a única forma destas competirem, tanto por alunos, como por fontes de financiamento alternativas.

Palavras chave: Ensino Superior, Universidade Empreendedora, Políticas de Educação

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/IVO-PEC/5514/2014.

1. Introdução

Um pouco por todo o mundo, têm-se assistido a importantes mudanças no panorama das Instituições de Ensino Superior (IES) resultantes não só da implementação do processo de Bolonha e de reformas ao nível nacional, mas também da rápida expansão do número de IES e do número de estudantes (OECD, 2011).

Em 2009, com a aplicação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), foi retirada força à influência colegial. Em simultâneo, Amaral (2008) chama a atenção para outras situações, consideradas preocupantes, decorrentes deste novo modelo de gestão, como a tendência para a “empresarialização” dos setores públicos, a superioridade da gestão privada e a desconfiança nas instituições, promovida pelo aumento do controlo e da regulação, com a retirada do Estado na gestão (Amaral, 2008).

Neste seguimento, damos conta de um setor de ES alterado, que se procura moldar sob a égide da gestão privada, ainda que procurando respostas e objetivos constitucionalmente públicos.

Nesta fase o processo de Bolonha e a revisão do RJIES constituíram importantes marcos nas políticas de ES. O processo de Bolonha implicou uma necessária alteração à Lei de Bases do Sistema de Ensino com o objetivo de fornecer a base legal para a sua implementação, tendo o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, instituído um novo regime jurídico dos graus (licenciatura, mestrado e doutoramento) e diplomas (três ciclos de estudo), definido novas exigências de qualificação dos docentes de cada um dos ciclos, e um sistema de transferência e acumulação de créditos curriculares (ECTs) (Rodrigues, 2015, p. 46).

Para além disso, diversas alterações sociais, económicas e culturais provocadas pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico têm contribuído para alterar o paradigma do ensino e da investigação científica, bem como do modo como as universidades se posicionam na região e na comunidade. Tornou inequívoca a importância de diversificar as fontes de financiamento das universidades, de adotar modelos de gestão e governança mais voltados para o mercado,

abandonando a perspectiva de maior interioridade assumida até então, de estabelecer mais e melhores relações de cooperação e parcerias com outras instituições e/ou empresas (Guerrero & Urbano, 2012). É nesta conjuntura que surge o conceito de universidade empreendedora, uma universidade que fomenta o empreendedorismo e a inovação, que transfere conhecimento e tecnologia, que cria e desenvolve empresas, que compete num mercado mais alargado e diversifica fontes de financiamento (Etzkowitz, 2013). Neste artigo pertence-se discutir a imperatividade da missão empreendedora da universidade moderna, como forma de esta responder aos desafios do mundo atual, concorrendo numa sociedade e mercado cada vez mais globalizados e competitivos. Parte-se de uma universidade que na sua origem era voltada para o seu interior, centrada essencialmente na investigação fundamental, para se desembocar numa universidade contemporânea, voltada para o exterior, com uma génese cada vez mais empresarial e empreendedora.

2. A orientação empreendedora da Universidade: qual o papel das mudanças políticas?

A universidade moderna está associada às reformas de von Humboldt na Prússia e de Napoleão em França (Amaral & Magalhães, 2000). Durante os finais do século XVIII e no século XIX, a universidade emergiu como um veículo de consolidação do Estado-Nação, cumprindo diversos objetivos, tais como: a capacitação dos quadros superiores do Estado; a possibilidade de proporcionar aos restantes estudantes a formação necessária para que estes pudessem assumir funções na sociedade; a promoção da mobilidade social dos mais capazes; para além de funcionar como um espaço de discussão das questões da sociedade, de modo livre e independente (Amaral & Magalhães, 2000). Paulatinamente, “a Razão/Ciência e o Estado reuniram-se numa encruzilhada da história, justificando-se e legitimando-se entre si com base na sua hegemonia narrativa” (Magalhães, 2006, p. 20).

Progressivamente, diversos países europeus edificaram os seus sistemas de ES sob a tutela pública, no intuito de asseverar uma identidade nacional unificada, fomentar a cidadania, os valores culturais, a livre expressão de ideias e o espírito de cooperação, procurando servir a comunidade (Amaral & Magalhães, 2000; Clark & Youn, 1976). Por conseguinte, a decisão acerca do “conhecimento útil” que deveria ser difundido nas universidades, das disciplinas que deveriam ser lecionadas, estava sob alçada do Estado, que assumia uma posição centralizadora (Amaral & Magalhães, 2000). Na senda da garantia do cumprimento do propósito da universidade, o Estado procurava salvaguardar a liberdade académica de outros interesses, nomeadamente religiosos, políticos e/ou económicos (Amaral & Magalhães, 2000).

Concomitantemente à proliferação das políticas neo-liberais e à crescente massificação do ensino, o Estado foi sendo substituído pelo setor privado como maior empregador dos licenciandos, o que causou alterações profundas no relacionamento entre as Universidades, o Estado e a própria sociedade. Deste modo, assistiu-se à passagem do modelo de controlo estatal para o modelo de supervisão estatal, uma vez que se considerava que a intervenção e regulamentação estatais seriam excessivas. Neste sentido, concedeu-se uma crescente autonomia e autorregulação às universidades para que estas se tornassem mais flexíveis e, conseqüentemente, mais adaptáveis às mudanças que ocorriam no meio envolvente (Amaral & Magalhães, 2000; Neave & van Vugt, 1991), designadamente do ponto de vista da competição num mercado de educação superior. Este modelo permitiu a criação de mecanismos de fomento da competição entre instituições, nomeadamente por alunos, como por investimentos e fundos para a investigação (Amaral & Magalhães, 2000). Este novo paradigma fez emergir o mercado como uma força orientadora do ES, pese embora o Estado mantenha o seu papel de regulador e de principal financiador (Neave, 1995; Trow, 1996).

Nos últimos anos, fruto da globalização e da emergência da economia do conhecimento, o valor do conhecimento tornou-se fulcral (Magalhães, 2006). Por conseguinte, a sociedade passou a requerer que a universidade não fosse só “relevante” mas, para além disso, que fosse encarada como relevante pelo meio envolvente (Neave, 1995). É nesta sémita que surgem as novas partes interessadas e os novos intervenientes (*stakeholders*) nas universidades, sob a forma, por exemplo, de um conselho de curadores. Estes novos *stakeholders* aparecem afigurar-se como a “voz dos interesses da sociedade na qual as instituições se integram, tendo como função ativar a sua sensibilidade em relação ao meio envolvente, isto é, garantir em última análise que a instituição se torne relevante” (Amaral & Magalhães, 2000, p. 16). Ademais, estes são também responsáveis pela introdução de práticas mais associadas ao universo da gestão organizacional, com o objetivo de alcançar maior eficiência e rigor (Amaral & Magalhães, 2000). Face a tais alterações, a academia e o meio envolvente, sobretudo o meio empresarial, tendem a estar mais próximos e interligados, esperando-se que consigam cooperar de modo a responder às alterações nos contextos e ambientes sociais e organizacionais, de modo rápido e assertivo (Magalhães, 2006). Tais modificações no posicionamento da universidade no seu meio envolvente, bem como no seu modelo de gestão e governança, configuram a conceção da universidade empreendedora - aberta ao exterior; ativa na cooperação e no estabelecimento de parcerias com outras organizações; focada na transferência de conhecimento e tecnologia, motivada para diversificar fontes de financiamento e competir num mercado cada vez mais globalizado (Guerrero & Urbano, 2012; Guerrero, Urbano, Fayolle, Klotfsten, & Mian, 2016).

3. O caso de Portugal

Em Portugal, as políticas de ES foram alvo de profundas alterações, aquando da Primeira República, com a introdução da reforma universitária de 1911, que abriu caminho para a criação de novas IES, como as Universidades do Porto e Lisboa. Até então, a Universidade de Coimbra, criada em 1290, era a única IES de referência em Portugal.

Entre as décadas de 30 e 70 verificou-se um período de estagnação, que viria a ser contrariado a partir 1973 com uma nova vaga de criação de IES: como a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho e a Universidade de Aveiro, seguindo-se a criação de outras instituições no final dos anos 70 e 80 (Universidade dos Açores, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade da Madeira e Universidade Aberta).

Os anos 60 trouxeram um movimento coletivo de alerta sobre os problemas existentes, quer na forma de movimentos de contestação ou de debates públicos. Rodrigues (2015) realça o importante papel de Adérito Sedas Nunes, a propósito do I Congresso de Ensino de Engenharia, que veio a espoletar o diagnóstico da situação do ES (1969) e que, por sua vez, constituiu a base para a reforma levada avante, mais tarde, por Veiga Simão.

No quadro da rede de ES, Júlio Pedrosa (2016) defende que as IES são as instituições que se encontram historicamente mais enraizadas na sociedade portuguesa, devido à sua antiguidade e ao benefício da exclusividade pública detida durante séculos. Apenas mais recentemente surgiram em Portugal as primeiras instituições privadas, sendo o primeiro exemplo a Universidade Católica (1971) e, mais tarde, a Universidade Livre (1979).

As políticas do ES foram, a partir de 1986, dirigidas no sentido da diversificação e expansão do sistema. Esta fase de alargamento da oferta e de abertura ao acesso prolongou-se até 1995, tendo, também, conduzido ao sistema binário atual. Esta expansão deu-se, mais intensamente, nos anos 80 e 90, conduzindo a uma rede nacional densa de instituições de ES privadas, devido à incapacidade do sector público acompanhar a procura observada no mesmo período (Teixeira, 2012). Tais limitações abriram portas ao crescimento das instituições de ES privado, com o apoio do poder político, fator que favoreceu o desenvolvimento do sector (Teixeira & Amaral, 2001).

Importa sublinhar a relevância da Lei de Bases aprovada em 1988, que representou uma alteração, sobretudo de autonomia, das universidades (e mais tarde dos politécnicos) em relação ao governo e à administração central, tal como sucedeu na restante Europa. Posto isto, vários diplomas e portarias foram elaborados, quer na aprovação de leis orgânicas de quadros de pessoal, quer de criação de cursos, de fixação do número de vagas, naquilo que Rodrigues define como uma

“expansão vertical e horizontal” (Rodrigues, 2015, p. 39).

Após o 25 de abril assinala-se o crescimento da procura do ES (Peixoto, 1989) e com isto, as medidas de política orientam-se no sentido de responder à nova procura e acesso ao ES, mas também, à normalização dos modelos de gestão da IES, cuja reconfiguração ao longo dos 40 anos subsequentes à Revolução vem descrita na obra de Heitor & Rodrigues (2015).

Senão vejamos, cronologicamente, tais alterações: entre 1995 e 2005 decorre uma fase de mudança marcada por vários ciclos políticos. Em 1995 é criado o Ministério da Ciência, que veio a ser apontado, por vários autores (Rodrigues, 2015, p. 41) como o primeiro sinal de mudança, em prole da ciência, embora a autora considere que a principal alteração se deu com a adoção de uma agenda de crescimento, abandonando uma estratégia de planeamento e de áreas prioritárias. A partir daqui procedeu-se à implementação da avaliação externa, com recurso a peritos internacionais (revisão do Programa PRAXIS XXI), à instituição do financiamento plurianual de instituições científicas, são aprovados os Laboratórios Associados, em sede jurídica, que veio promover a rede colaborativa entre as instituições científicas financiadas pelo Estado, e é aprovado o Estatuto do bolseiro de investigação científica. Em 1997 a JNICT é extinta para dar lugar à Fundação para a Ciência e Tecnologia, a Agência de Inovação é tutelada pelo Ministério da Ciência, é criada a Agência Ciência Viva e um programa de ensino experimental das ciências nas escolas básicas e secundárias. Em 1999 nasce o Pavilhão do Conhecimento e são criados mais de vinte Centros de Ciência Viva no país. Rodrigues (2015) assegura que esta fase inaugura uma nova fase para as políticas públicas, no sentido do desenvolvimento da Sociedade de Informação. A criação de infraestruturas de comunicação e informação, como a B-on revela o propósito do trabalho em rede no ES e da partilha do conhecimento, suportado por fundos estruturais especificamente desenhados (o POSI - 2001).

A partir do final da década de 90 a situação alterou-se, explicada pela evolução crescente do número de vagas no sector público, pela evolução demográfica decrescente, a par das alterações relativas ao acesso ao ES que contribuíram para uma diminuição do número de candidatos. Júlio Pedrosa sublinha, também, que o facto do setor privado se ter expandido muito rapidamente, contribuiu para uma menor qualidade de algumas instituições, bem como para uma concentração da oferta em determinadas áreas científicas e regionais (Pedrosa, 2016).

Rodrigues (2015) sublinha que este decréscimo estava anunciado desde 1995, com a alteração do regime de acesso ao ES, dado que a introdução de exames nacionais sem acompanhamento de uma reforma no ensino secundário, acabariam por conduzir ao “insucesso” dos alunos. Em 2006, com a reforma no ensino secundário, inverte-se a tendência relativa ao insucesso dos estudantes, nomeadamente com a diversificação da formação e a introdução da via profissionalizante.

Posto isto, a política de ES “passou a estar dominada pela preocupação em ajustar a oferta aos novos níveis da procura, entrado pela primeira vez na agenda política, as questões da gestão e da reorganização da rede de instituições de ensino superior, as questões da regulação da oferta de cursos e da sua adequabilidade às necessidades da procura e do mercado de trabalho, bem como as questões da avaliação dos cursos e das instituições.” (Rodrigues, 2015, p. 44)

Com um novo governo em 2005, inicia-se uma nova fase marcada pela consolidação destas políticas, e que se prolonga até 2011. Tal significa que houve um reforço orçamental e de promoção do emprego científico no sistema científico, com impacto sobre a despesa nacional em Investigação e Desenvolvimento (I&D), nas universidades, empresas e setores do Estado, assim como os recursos humanos afetos à atividade científica, aproximando o país à média europeia, nomeadamente numa abertura da academia à comunidade, por via da terceira missão e da orientação empreendedora.

Os programas de bolsas de doutoramento e pós-doutoramento, o apoio aos projetos de investigação, o financiamento dos centros de investigação foi reforçado, a par de um desenvolvimento estratégico das organizações e de apoio à contratação de investigadores. Já em 2007 e com o processo de avaliação das unidades de investigação, também, os financiamentos plurianuais foram reforçados. Paralelamente, a comunidade científica viu lançados os Programas Ciência 2007 e 2008 (apoio à contratação de investigadores para as unidades de investigação, por via do contrato individual público internacional), o Programa de Cátedras Convidadas (atração de investigadores de alto nível internacional) e o Programa Welcome II (recrutamento de investigadores europeus com experiências de mobilidade internacional). Por fim, assinalando o apoio à internacionalização foram estabelecidas parcerias de âmbito internacional com *The Massachusetts Institute of Technology*, *Carnegie Mellon University*, *University of Texas (Austin)* e *Harvard Medical School*; assim como com a Sociedade *Fraunhofer* da Alemanha e a EPFL da Suíça (Rodrigues, 2015, p. 46), que reforçaram notoriamente a atividade da academia no exterior.

Consequência da crise financeira internacional, de 2008, e com a crise da dívida soberana, de 2010, as políticas de ciência e de ES encontram novos desafios. O governo iniciado em 2009 é interrompido com eleições legislativas que conduzem a um novo governo que inicia atividade em 2011. Esta fase de crise económica afetou diretamente o futuro do sistema científico e do ES (Rodrigues, 2015), com implicações diretas sobre a estratégia de ação de cada instituição. Conforme referido por Saraiva & Paiva (2014), o contexto económico subjacente em Portugal, no qual a criação de novas empresas é essencial e tida como imperativa, pressiona o ensino do empreendedorismo na IES para uma melhor preparação dos alunos naquele particular. Aliás, dada esta situação, com a justificação de que a questão cultural se afigura determinante na intenção

empreendedora, Saraiva & Paiva (2014) equacionam mesmo o ensino do empreendedorismo em fases de ensino mais precoces (ensino primário e secundário).

A mais importante decisão política de ciência foi no sentido da redução dos recursos financeiros e humanos no sector, com efeitos diretos na alteração das regras e critérios de avaliação das bolsas e dos centros de investigação.

No âmbito das políticas de ES, deu-se uma progressiva perda de autonomia, por via do controlo orçamental exercido pelo Ministério das Finanças, refletida na alteração no número de vagas da IES, na diversificação da oferta formativa (criação de cursos pós-secundários de curta duração) e no desinvestimento nos alunos com mais de 23 anos.

Tais alterações revelam uma regressão, apontada por Rodrigues (2015), do ponto de vista do investimento e da execução das políticas públicas, quer na ciência, quer no ES. No entanto, e à luz das considerações feitas por Heitor (2015), a ciência e o conhecimento em Portugal evoluíram no sentido da recuperação face aos últimos 40 anos de atraso científico, apesar da atual crise estrutural europeia.

Posto isto, Heitor destaca que “as instituições científicas e de ensino superior devem continuar a desenvolver-se e a promover-se num quadro de autonomia e responsabilidade reforçada, sendo essencial que o estado premeie a diversificação das suas fontes de financiamento e que as instituições, elas próprias, tenham capacidade de decidir sobre a alocação dos seus próprios orçamentos” (2015, p. 144).

Neste sentido e, dado que as universidades portuguesas estão constantemente dependentes do financiamento estatal, e no estado de crise financeira, foram ativadas novas estratégias políticas, designadamente na promoção de uma relação integrada entre os programas de formação e as unidades de investigação, no campo da inovação e da transferência de tecnologia, com o intuito da promoção da sua competitividade no âmbito da crescente globalização das economias e do mercado de trabalho (Heitor & Horta, 2016). A desejável crescente autonomia da IES (Heitor & Horta, 2016), alicerçada também no contributo dos laboratórios associados para o sistema de investigação português (Velo et al., 2015), prevê um maior financiamento externo, bem como um retorno do investimento, no menor curto prazo possível. Este maior grau de autonomia fomenta a orientação empreendedora das universidades (K. Clark, 1993), sendo que face às tradicionais opções de financiamento da IES (que vêm gradualmente escasseando em Portugal), cabe às universidades o papel efetivo de uma reorganização estrutural e cultural no sentido da implementação interna de ações empreendedoras (B. R. Clark, 2001). Em suma, também em Portugal, fruto das considerações anteriormente expostas, se vem enfatizando a orientação

empreendedora da IES. Esta constatação vai ao encontro das conclusões de um estudo recente de Sá, Dias & Sá (2017), no qual se comprova que os académicos portugueses estão bastante envolvidos nas atividades empreendedoras, sendo que se verifica uma atitude positiva geral em relação à incidência da investigação em problemas reais.

4. Universidade empreendedora: uma opção ou imposição?

Com a globalização da economia e acréscimo da competição, o conhecimento adquiriu uma importância fulcral, enquanto trunfo das economias modernas. Por conseguinte, as universidades, as instituições responsáveis pela sua produção, assumem uma preponderância proporcional (Magalhães, 2006). Não obstante, e como já foi referido anteriormente, a panóplia de transformações ocorridas nas últimas décadas, tanto ao nível político, social e económico, configuraram enormes desafios para as universidades. É alegado que tais mudanças impeliram as universidades a reequacionar os seus modelos de gestão e governança (Sporn, 2001), o modo como se relacionam com o exterior e a forma como se posicionam no meio envolvente (Guerrero & Urbano, 2012; Guerrero et al., 2016). Assim, a questão que se coloca prende-se com o seguinte: serão as universidades “forçadas” a ser empreendedoras, para garantir a sua competitividade e sobrevivência no contexto atual? Ou, pelo contrário, tal opção é somente uma linha de ação estratégica, linha essa que as universidades poderão escolher, ou não, seguir?

Parece evidente não se tratar de uma mera escolha, mas sim de uma imposição da realidade factual. Ser uma universidade empreendedora, flexível, aberta ao exterior e à mudança, parece ser imperativo. Atendamos às sucessivas crises no financiamento estatal às universidades e à massificação do acesso ao ES. Esta realidade obriga à procura de fontes de financiamento alternativas, ao estabelecimento de novas parcerias, à criação de uma visão de mercado mais clara, ampla e audaz, que permita competir por mais e melhores alunos; por mais e melhores projetos (Clark, 1998; Etzkowitz, 2004, 2013; Guerrero et al., 2016; Sporn, 2001). Impele as universidades a serem estruturas mais hábeis, eficientes e adaptáveis, para melhor responderem às necessidades de uma sociedade globalizada e sujeita a rápidas mudanças. Impulsiona ainda as universidades a desenvolver e fomentarem o empreendedorismo, tanto nos seus colaboradores, como nos seus estudantes (Guerrero & Urbano, 2012). Colaboradores empreendedores são mais capazes de ser proativos e de encontrar novas abordagens para os problemas. Estudantes empreendedores são atores imprescindíveis e de reconhecido mérito no mundo organizacional atual, o que contribui para elevar o prestígio da instituição que os forma.

5. Conclusões

Ao longo destes últimos anos de ações de política pública existem vários momentos, ao longo da história, que se destacam pela relevância que tiveram para a mudança, ou para a convergência de interesses e de condições para o desenvolvimento do sistema científico e de ES. Se durante os anos 70 as instituições sofreram alterações em virtude do arranque das reformas na administração pública nos países desenvolvidos, tendo-se assistido ao aumento da autonomia das universidades, ainda que estas continuassem reguladas pelo Estado, atualmente o modelo de governança está muito mais aproximado da gestão organizacional (Amaral & Magalhães, 2000; Magalhães, 2006).

Deste modo, a universidade empreendedora surge hoje como o modelo primordial entre a IES (Ahmad, Halim, & Ramayah, 2016), trazendo para o lugar da universidade discursos que se preenchem com conceitos como o empreendedorismo, a inovação e a comercialização. É através da ação da universidade empreendedora que se torna possível capitalizar os recursos, transferir conhecimento e tecnologia, desenvolver redes de parceria, alavancar e diversificar as fontes de financiamento, permitindo reforçar a competitividade da instituição (Clark, 1998; Clark & Youn, 1976; Guerrero & Urbano, 2012; Sporn, 2001).

A universidade como instituição impregnada da conceção empreendedora é uma consequência e uma exigência do contexto atual. Sem uma contínua e atenta orientação empreendedora da universidade, esta poderá entrar numa rota regressiva e pouco capaz de garantir o seu crescimento e afirmação no meio, nomeadamente resultado da falta de capacidade de garantir a sua sobrevivência (ao nível de recursos humanos, financeiros e manutenção da procura) a médio e longo prazo, neste ambiente cada vez mais competitivo.

6. Referências

- Ahmad, N. H., Halim, H. A., & Ramayah, T. (2016). Dilemma on the Entrepreneurial University Ideal: The Prevailing Academic Tensions. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 519–543.
- Amaral, A. (2008). A Reforma do Ensino Superior Português. In A. C. Amaral (Ed.), *Políticas de Ensino Superior Quatro Temas em Debate* (pp. 16–37). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 7–28.
- Clark, B. R. (2001). The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy, and achievement. *Higher education management: journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 13(2), 9-24.

- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities*. Oxford: Pergamon.
- Clark, K. (1993). Universal issues in the development of higher education. In J. B. Balderston & F. E. Balderston (Eds.), *Higher Education in Indonesia: Evolution and Reform* (pp. 19-35). Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California.
- Clark, B., & Youn, T. (1976). *Academic Power in the United States: Comparative Historic and Structural Perspectives*. Research Report, 3. American Association for Higher Education, Washington.
- Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the entrepreneurial university. *Social Science Information*, 52(3), 486–511. <http://doi.org/10.1177/0539018413485832>.
- Etzkowitz, H. (2004). The evolution of the entrepreneurial university. *International Journal Technology and Globalization*, 1(1), 64–77.
- Guerrero, M., & Urbano, D. (2012). The development of an entrepreneurial university. *The Journal of Technology Transfer*, 37(1), 43–74.
- Guerrero, M., Urbano, D., Fayolle, A., Klofsten, M., & Mian, S. (2016). Entrepreneurial universities: emerging models in the new social and economic landscape. *Small Business Economics*, 47(3), 551–563. <http://doi.org/10.1007/s11187-016-9755-4>.
- Heitor, M., & Horta, H. (2016). Reforming higher education in Portugal in times of uncertainty: The importance of illities, as non-functional requirements. *Technological Forecasting and Social Change*, 113, 146-156.
- Heitor, M. (2015). Ciência e conhecimento na modernização de Portugal. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Org.), *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior* (pp. 265-291). Coimbra: Almedina.
- Magalhães, A. (2006). A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 13–40.
- Neave, G. (1995). On Visions, Short and Long. *Higher Education Policy*, 8(4), 9–10.
- Neave, G., & van Vugt, F. (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. London: Pergamon Press.
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011. OECD indicators. Education*. <http://doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- Pedrosa, J. (Coord.) (2016). *Educação Superior em Portugal: Uma Nova Perspetiva*. Research Report. Aveiro, Portugal: Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 167-188.
- Rodrigues, M. L. (2015). Análise cronológica das políticas públicas: ruturas e continuidades. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Org.), *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior*

- (pp. 25-50). Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, M. L. & Heitor, M. (Org.), (2015) *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior* (pp. 25-50). Coimbra: Almedina.
- Sá, E., Dias, D., & Sá, M. J. (2017). Towards the university entrepreneurial mission: Portuguese academics' self-perspective of their role in knowledge transfer. *Journal of Further and Higher Education*, 1-13.
- Saraiva, H., & Paiva, T. (2014). Entrepreneurship education in Portugal - Considerations on the topic and its development environment. *HOLOS*, 30(6), 3-15.
- Sporn, B. (2001). Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 121–134. <http://doi.org/10.1023/A:1011346201972>.
- Teixeira, P. (2012), The Changing Public-Private Mix in Higher Education: Analysing Portugal's Apparent Exceptionalism. In G. Neave & A. Amaral (ed.) *Higher Education in Portugal 1974-2009 - A Nation, A Generation*. Springer Publishers.
- Teixeira, P., Amaral, A. (2001). Private Higher Education and Diversity: an Exploratory Survey. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 359-395. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2273.00194>.
- Trow, M. (1996). Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective. *Higher Education Policy*, 9(4), 309–324.
- Veloso, L., Conceição, C. P., Carvalho, H., Duarte, T., Lucas, J., Rocha, P., & Rodrigues, N. (2015). Os Laboratórios Associados. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Org.), *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior*, (pp. 295-328). Lisboa: Almedina