

DA GESTÃO DEMOCRÁTICA À HIPERBUROCRACIA DIGITAL: ENTREVISTA COM LICÍNIO C. LIMA

 Rodnei Pereira^I

 Angela Martins^{II}

^I Fundação Carlos Chagas (FCC); Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo (SP), Brasil; rpereira@fcc.org.br

^{II} Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo (SP), Brasil; ange.martins@uol.com.br

O percurso profissional e intelectual de um pesquisador, muitas vezes, revela não apenas as escolhas e os acasos que moldam uma carreira, mas também o desenvolvimento de um pensamento crítico que ilumina as questões centrais de seu tempo. É o caso de Licínio C. Lima, professor emérito da Universidade do Minho (UMinho), em Portugal, e um dos mais proeminentes sociólogos da educação do espaço lusófono.

Formação e percurso profissional de um intelectual público

Doutor em Educação pela UMinho, na especialidade de Sociologia da Educação, e membro da Academia de Ciências de Lisboa, Licínio C. Lima construiu uma obra vasta e influente, com centenas de publicações que atravessam temas como as políticas educacionais, a educação de adultos, a administração e a gestão democrática das escolas.

Sua trajetória se iniciou como professor do ensino secundário no final da década de 1970, um período efervescente em Portugal, marcado pelo processo revolucionário pós-25 de abril de 1974. Sua transição para o ensino superior na UMinho, em 1981, deu início a um programa de investigação que se estenderia por mais de quatro décadas, focado em compreender as organizações educativas não como meras executoras de normas, mas como espaços políticos, sociais e culturais.

A partir de um diálogo com a ciência política, a sociologia e a filosofia, desenvolveu conceitos-chave como o de “gestão democrática”, as “infidelidades normativas” e a proposta de uma “Sociologia das Organizações Educativas”, que rompeu com as visões puramente tecnocráticas da administração escolar.

Nos últimos anos, sua atenção tem se voltado para os desafios impostos pela digitalização da educação, criticando as promessas de um mundo pós-burocrático e alertando para os riscos de uma “hiperburocracia” e de um controle sem precedentes. Sua obra, contudo, nunca abandona a esperança como um imperativo político e pedagógico, na esteira do pensamento de Paulo Freire.

Nesta entrevista, Licínio C. Lima revisita seu percurso, desde as circunstâncias que o levaram à docência até a consolidação de seu pensamento. Discute a evolução de seus conceitos, as experiências internacionais, o papel da pós-graduação na formação de educadores e, por fim,

oferece uma análise contundente sobre os dilemas da educação no século XXI, reafirmando a luta pela educação pública como uma luta pela própria democracia.

Entrevista

RODNEI PEREIRA e ANGELA MARTINS: Você iniciou sua carreira no magistério como professor na Escola Secundária Alberto Sampaio e, seguidamente, na Escola Secundária Sá de Miranda, ambas em Braga. O que levou você a escolher a carreira do magistério?

LICÍNIO C. LIMA: Como escreveu José Saramago, há circunstâncias em que parece que não somos nós que tomamos as decisões, mas em que são as decisões que nos tomam a nós. Ou seja, em que parece difícil aceitar que uma determinada decisão tenha resultado de uma racionalidade olímpica, como lhe chamou Herbert Simon (1997), de tal forma que, uma vez inventariadas e amplamente avaliadas todas as possíveis decisões alternativas, o ator racional escolheria a decisão ótima e saberia, facilmente, como justificá-la. Nada disso, porém, aconteceu comigo. Ser professor não estava nos meus planos juvenis e, no final do ensino secundário, concluído em 1975, durante o processo revolucionário aberto pelo 25 de abril de 1974 em Portugal, estudar Direito surgia, vagamente, como uma possibilidade imaginada. Mas nem num caso nem no outro se poderia falar da expressão de qualquer vocação, conceito que, de resto, não creio que se me aplicasse e que, ainda hoje, me levanta generalizadas dúvidas.

Na verdade, cedo descobriria que a continuidade dos meus estudos, agora na educação superior, se encontrava em sério risco, fortemente limitada por várias circunstâncias sociais e familiares. Nesse contexto, era considerado como decisão racional que começasse a trabalhar, abdicando, pelo menos nessa altura, do prosseguimento de estudos. Isso não esteve nada longe de ter ocorrido e só a minha resistência, fundada numa forte disposição para estudar e alargar os meus horizontes culturais, a par da então recente atividade de uma nova universidade na região do Minho, na qual vivia, bem como da forma como fui encorajado e apoiado pelos respetivos serviços de ação social daquela instituição, me permitiram ingressar no curso de formação de professores de Português-Inglês, em outubro de 1976. Dentro do até então bastante limitado número de cursos oferecidos pela UMinho, era aquele o único a que poderia aceder. Tão simples quanto isso, sem vocações nem complicações quanto à escolha. Naquele momento, era isso ou nada, em termos de estudo.

Comecei a preparar-me, através de um curso de graduação de cinco anos, para vir a ser professor de Português (área de que gostava muito) e de Inglês (que nunca fora do meu agrado ao longo do percurso escolar anterior). Agora, contudo, surgia, logo a partir do primeiro semestre do curso, uma nova e diversificada área de estudos, designada, de acordo com a tradição francófona, de Ciências da Educação. Daí o modelo de formação ser designado de modelo integrado (áreas científicas que o futuro docente viria a lecionar, mais formação em ciências da educação, e ainda uma componente, igualmente transversal, de prática pedagógica, a qual, durante o 5º ano do curso, tomaria a forma de um estágio orientado, e já remunerado, numa escola pública).

Assim me fui preparando, convictamente, e com manifesto gosto intelectual, para vir a ser professor, realizando esse desejo maior de continuar a estudar, talvez um pouco indiferente

às disciplinas ou especialidades sobre as quais recaía esse estudo, descobrindo as maravilhas das humanidades (da teoria da literatura à linguística) e a diversidade das ciências da educação: história e filosofia da educação, psicologia, currículo, avaliação e docimologia, comunicação e tecnologia educativa, teorias e métodos de aprendizagem, didáticas específicas, e as desde o início para mim muito especiais sociologia da educação (então ainda designada de “educação e sociedade”) e organização e administração escolar.

Foi isso que me levou a ser professor naquele contexto e que, à falta de melhor, designo de as *minhas circunstâncias*, num registo talvez próximo daquele que foi usado por José Ortega y Gasset (2006). Não se tratou de uma opção que alguma vez tivesse considerado, e muito menos de uma vocação, mas simplesmente de uma possibilidade, inicialmente algo indefinida, e comportando vários riscos. À medida que os cinco anos do curso transcorriam, era cada vez maior a convicção de que chegaria ao fim, e com resultados considerados elevados, mas fruto de uma dedicação total e permanente, de estudo aturado, sem espaço para poder tergiversar.

No dia 1 de outubro de 1980 assinei o meu contrato como professor estagiário da Escola Secundária Alberto Sampaio, em Braga. Foi um ano muito exigente e trabalhoso, integrado num excelente grupo de estágio e com orientadores competentes e abertos à nossa criatividade. Um entusiasmo permanente, uma alegria no convívio com os alunos e com os colegas mais experientes, a vontade de participar nos projetos da escola, de aprender a ser professor começando a sê-lo. Sem as queixas, já então clássicas, de que uma coisa era a teoria aprendida na universidade (que não nos prepararia para a ação) e que outra, bem diferente, era a prática exigida na escola e na sala de aula (pretensamente muito para além dos quesitos teóricos). Nunca me senti objeto de uma tal oposição, sempre um sujeito em busca de articulações entre teoria e prática e do ato de refletir sobre elas, em situação.

Em julho de 1981, passei a ser professor profissionalizado, segundo a designação oficial. Para mim, em qualquer caso, já não havia margem para dúvidas. Não tinha passado a “dar aulas”, tinha passado a ser um educador profissional e havia de continuar a sê-lo, até hoje. É essa a minha primeira e mais funda identidade profissional.

RODNEI e ANGELA: Após essa experiência no ensino secundário, você ingressou na UMinho, como assistente estagiário para a área de Macroeducação e Administração Escolar. Como foi esse processo de transição do ensino secundário para o ensino superior?

LICÍNIO: Foi um processo profundamente desejado, no sentido em que a universidade me poderia vir a garantir condições para continuar os meus estudos, para ensinar, investigar, publicar, etc. Desde 1979 que, ainda como estudante universitário, tinha integrado uma equipa de investigação sobre associativismo e educação popular de adultos, sob supervisão de uma equipa de especialistas suecos que cooperava com a UMinho. Nesse contexto fui aos primeiros congressos, fiz formação avançada, realizei trabalhos de campo, preparei três livros para publicação (que viriam a ser editados entre 1982 e 1984). Sabia já o que esperar de uma carreira universitária e conhecia as suas exigências.

Apresentei a candidatura ao respetivo concurso público para preenchimento de uma vaga de assistente estagiário e, após algum tempo e algumas peripécias político-administrativas,

fui selecionado. Tinha então 24 anos. De imediato fui contratado, com urgência, pois o ano letivo corria e os estudantes há dois meses que não tinham professor da disciplina de Organização e Administração Escolar, a primeira que lecionei, a partir de novembro de 1981, em seis cursos de formação de professores (cerca de duzentos estudantes). Apenas há dois anos tinha sido aluno da disciplina que agora ia ensinar, o que se revelava um enorme desafio, sendo que não contava com o apoio direto dos meus antigos professores, todos, nessa altura, em fase de preparação de doutoramento no estrangeiro.

Depois de um exigente ano como professor estagiário do ensino secundário, quando me encontrava já na posição de professor agregado e a lecionar na Escola Secundária Sá de Miranda e, no ano seguinte, me efetivaria numa escola da região, tudo parecia, de repente, voltar ao início, mas agora sob condições mais severas. Como não me foi dado tempo para requerer a exoneração do ensino secundário com a antecedência legalmente prevista, fui forçado a rescindir unilateralmente o contrato, do que resultou que nos três anos seguintes fiquei impedido de lecionar no ensino secundário público. O meu salário baixou, pois nessa época um assistente estagiário ganhava menos do que um professor agregado do ensino secundário. A minha condição de estagiário era retomada, mas agora durante quatro anos, com um contrato anual, passível de ser renovado até ao limite do quadriénio, momento a partir do qual só poderia prosseguir na carreira universitária se tivesse concluído o mestrado (então inexistente na minha área científica) ou tivesse requerido “Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica” e nelas tivesse sido aprovado. Tudo isso sem qualquer dispensa, ou diminuição, do serviço docente. Foi isso que sucedeu.

Em junho de 1985 defendi provas públicas. No primeiro dia defendi um “trabalho de síntese” sobre um tema de uma das disciplinas que lecionava e que resultou de uma investigação empírica, levada a cabo em três escolas, sobre as práticas de participação dos alunos secundaristas na gestão democrática das escolas (e que viria a ser publicado em 1988 pela editora Livros Horizonte, de Lisboa) (Lima, 1988). No segundo dia, apresentei uma aula prática, que consistiu numa proposta de simulação, pelos estudantes, de um conselho de turma com propósitos de avaliação dos alunos, dirigido pelo respetivo diretor de turma (trabalho que foi publicado em 1986, em edição da Universidade) (Lima, 1986).

Na sequência, fui contratado como assistente, já pelo período de seis anos, findo o qual ou defendia provas de doutoramento e era contratado como professor auxiliar, ou simplesmente via a carreira académica terminada, após dez anos de trabalho (assim eram as regras à época, apesar de em casos devidamente justificados poder haver lugar a uma prorrogação do contrato por dois anos). Em 1991 fui aprovado em provas de doutoramento e contratado como professor auxiliar, dez anos após o início do processo de transição do ensino secundário para a educação superior.

Aquela transição revelou-se muito exigente no início, seja pelas condições salariais e de precariedade do vínculo contratual, seja sobretudo pelas exigências de lecionação e de investigação, desenvolvidas em simultâneo. Com uma carga horária semanal muito elevada e com um grande número de estudantes, os primeiros tempos concentraram-se no estudo e na preparação das aulas, na concepção e avaliação de testes e exames.

Na lecionação da disciplina Organização e Administração Escolar, bem como da disciplina Prática Pedagógica e de alguns seminários dirigidos a alunos estagiários, procurei sempre

bases teóricas fortes e plurais em termos de orientação, novos autores e perspectivas de análise que pudessem enriquecer os programas das disciplinas e constituir, desde logo para mim, como docente, um processo de formação. A breve experiência de lecionação e de exercício do cargo de diretor de turma no ensino secundário revelava-se, agora na atividade docente universitária, um elemento que me dava alguma confiança e um conhecimento, ainda que inicial, da organização das escolas, já para além do saber dos livros, os quais, nessa época, raramente incidiam sobre as escolas portuguesas, dada a falta de investigação e produção académica que marcava a situação no país e que justificava a orientação legalista e normativista da administração educacional.

No domínio das tarefas de planificação das unidades didáticas e das aulas de cada disciplina, bem como dos métodos pedagógicos e dos processos didáticos e de avaliação, a experiência anterior como aluno de um curso de ensino e, no último ano da graduação, a realização de um estágio pedagógico orientado, no ensino secundário, revelaram-se de grande valia.

RODNEI e ANGELA: Quais são os conceitos que você considera relevantes nas suas primeiras obras como investigador? Essas concepções mudaram, foram acrescidas, aprofundadas ao longo do tempo das publicações? Em quais pontos centrais?

LICÍNIO: Durante a década de 1980, iniciei trabalhos teóricos e empíricos sobre a democracia e a participação nas escolas secundárias portuguesas, no quadro da gestão democrática que fora ensaiada logo nos primeiros dias a seguir à Revolução de 1974, depois formalmente legalizada e, mais tarde, constitucionalizada (em 1976), e ainda objeto de atenção na Lei de Bases do Sistema Educativo (aprovada no parlamento em 1986).

O meu percurso de autoformação levou-me a procurar aprofundar o conceito de democracia e a estudar as respetivas teorias, aproveitando os ensinamentos da ciência política, da sociologia e da filosofia políticas, do pensamento pedagógico democrático, e até a problematizar a sua ausência, ou presença discreta e limitada, nas teorias da administração. Idêntico processo foi desenvolvido relativamente aos conceitos de participação, muito dependentes das teorias da democracia.

Aí, porém, fui mais longe, em termos teóricos e empíricos, ao estudar as práticas de participação de professores e de alunos ao longo dos diversos períodos históricos e políticos do regime democrático, tendo para o efeito construído uma tipologia da participação na educação, com aprofundamentos e revisões ao longo dos anos. O conceito de gestão democrática, e o seu estudo a partir de três dimensões principais (eleição, colegialidade, participação na tomada da decisão) e das suas possíveis combinações, resultou, mais tarde, de esforços de síntese, a partir de investigações em contextos organizacionais, escolares e não escolares, que realizei ao longo de trinta anos. As investigações que levei a cabo, individualmente e em equipas, assim como a orientação de mestrados e de doutoramentos, foram cruciais no sentido de introduzir aprofundamentos e revisões no referencial teórico e conceptual inicial.

O longo período temporal durante o qual tenho mantido constante esse interesse de pesquisa (quatro décadas) forçou-me a acompanhar politicamente e organizacionalmente a situação vivida nas escolas, a estudar os impactos das reformas educativas, a emergência de

políticas educativas de distinto signo, o protagonismo de novas doutrinas de governação e de gestão da educação. Daí resultaram as primeiras críticas produzidas ao gerencialismo nas escolas, o estudo dos processos de ressemantização em torno de categorias como participação, autonomia, descentralização, e ainda novas propostas metodológicas para o estudo da gestão democrática das escolas portuguesas desde 1974.

A partir de inícios da década de 1990, principiei um programa, que se estendeu até hoje, de construção daquilo que designei de uma Sociologia das Organizações Educativas, iniciada no país, na UMinho, e hoje presente em várias instituições académicas, entendida como uma disciplina de formação avançada, de mestrado e de doutoramento, mas sobretudo como uma perspectiva teórica e um referencial de investigação.

A análise sociológica das organizações educativas, escolares e não escolares, a partir de diferentes abordagens teóricas (da mais clássica sociologia da burocracia de raiz weberiana, passando pelas análises políticas, culturais e simbólicas, neoinstitucionais, até os chamados modelos teóricos da ambiguidade, compreendendo, entre outros, os conceitos de anarquia organizada e de sistema debilmente articulado), configurou um pluralismo teórico sem precedentes nos estudos organizacionais e administrativos da educação.

Nesse contexto, propus a consideração de uma possível organização das várias abordagens teóricas num *díptico organizacional*, uma unidade composta de duas faces, organizadas a partir de uma linha contínua imaginária, entre os polos da burocracia racional e da anarquia organizada. A convocação dos modelos de análise mais distantes, ou a opção por abordagens teóricas que se situam entre esses dois polos (a burocracia racional, de um lado, e a anarquia organizada, no lado oposto), permite trabalhar com vários referenciais teóricos para conseguir interpretar o plano da ação organizacional em estudo (Lima, 2001).

Ao partir-se do pressuposto teórico, empiricamente confirmado através de muitas investigações, de que a escola, por exemplo, pode, no limite, não ser exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica, admite-se a vantagem de poder trabalhar com várias interpretações teóricas constantes do *continuum* sobre o qual se organiza, metaforicamente, o chamado díptico organizacional. Essa proposta tem sido adotada por vários investigadores e está sempre, potencialmente, aberta à integração de novas perspectivas teóricas passíveis de serem integradas na configuração díptica.

Ao longo da última década, a propósito do meu interesse em estudar as máquinas digitais de organização e administração da educação, tenho admitido que o polo racionalista do díptico, tradicionalmente ocupado pela autoridade racional-legal (burocracia), possa vir a ser alongado nessa direção teórica por uma perspectiva mais radical, a que tenho chamado hiperburocracia, ou burocracia aumentada, possibilitada pela administração digital.

Desse referencial teórico genérico têm dependido outros conceitos que tenho trabalhado, de que destacaria as infidelidades normativas, enquanto expressão da capacidade de os atores educativos, a partir do plano da ação organizacional, poderem não apenas reproduzir orientações e regras heterónomas, mas também serem capazes de as recontextualizarem e de se apropriarem delas de forma criativa e seletiva, produzindo micropolíticas e regras próprias, dessa feita assumindo cada escola concreta como um *lócus* de produção de orientações e de regras, até mesmo num contexto historicamente centralizado, para além da sua tradicional condição de *lócus* de reprodução política e normativa.

Com assumidas clareza e intencionalidade – epistemológicas, teóricas e metodológicas –, fui desde cedo, mas com crescente intensidade a partir do início da década de 1990, concebendo os estudos organizacionais e administrativos da educação em profunda relação com a política educacional, rompendo com visões administrativistas e tecnocráticas até então vigentes.

Concluindo que, tal como não existe política (pelo menos em ação) sem administração, também toda a administração é, igualmente, um ato político. Isso viria a abrir-me novos horizontes de estudo das políticas educacionais contemporâneas, com forte presença da sociologia das organizações educativas mas para além dela, levando-me à pesquisa das políticas de avaliação em contextos organizacionais de educação contábil, de dinâmicas meritocráticas, de competitividade e de construção de uma pedagogia contra o outro, de introdução de novas lógicas inspiradas por uma impregnação empresarial da educação e por uma privatização de tipo *lato sensu*, de crítica ao lideracionismo e à concentração de poderes em figuras unipessoais, como diretores e reitores, entre outros temas e objetos de estudo a que me tenho dedicado nos últimos anos. Incluindo ainda um interesse antigo, relativo às políticas e às práticas de educação de adultos e das agora designadas aprendizagem ao longo da vida, qualificações e competências para o mercado de trabalho e a competitividade económica.

De que têm resultado propostas de perspetivas de compreensão crítica que, nas suas mais recentes versões, incorporam as lógicas políticas democráticas e emancipatórias, de modernização e controlo do Estado, e de gestão de recursos humanos. Lógicas políticas acompanhadas, respetivamente, de acordo com a última versão publicada em 2024, por racionais educativos que têm sido designados de contestação, de enquadramento e de otimização pessoal.

Em todos os casos, o trabalho de investigação em equipa tem-se revelado imprescindível – embora nunca dispensando ou diluindo as contribuições pessoais –, assim como a consideração das experiências internacionais e o estudo crítico das orientações de instâncias políticas supranacionais.

RODNEI e ANGELA: Você foi (e ainda é) professor visitante em inúmeras universidades de diferentes países. Como tem sido sua experiência ao lidar com a diversidade de culturas e linguagens em contextos educacionais que têm suas peculiaridades e públicos específicos? O que converge e o que diverge?

LICÍNIO: A lecionação em mais de duas dezenas de universidades, de quatro continentes, com línguas e tradições históricas, culturais e educativas diferentes, tem sido um constante desafio a que me obrigo, até hoje, já na condição de aposentado. Por um lado, são as relações profissionais e pessoais construídas ao longo de décadas que me impelem a continuar a aceitar os convites. Por outro lado, é a compreensão do quanto devo em termos de autoformação, de descoberta de novos autores e obras, de diferentes realidades e conceitos de educação, de epistemologias e mundividências plurais, que continua a atrair-me.

Mesmo quando as viagens mais longas se transformaram em experiências bem mais duras do que eram há vinte ou trinta anos, e alguns dos programas que construo sejam de uma

intensidade talvez já pouco adequada à minha idade. Com frequência, leciono cursos avançados de doutoramento, de tipo intensivo, com 30 horas de aulas numa semana.

De Espanha a Timor Leste, de Cabo Verde à Alemanha, passando pelo trabalho no Brasil – que emerge destacado como o país para onde já viajei mais de meia centena de vezes e que se tornou para mim como uma segunda pátria –, não é possível planejar cursos que simplesmente se reproduzem, independentemente dos respetivos países, tradições educativas, línguas, categorias jurídicas relativas à educação, organização política e administrativa de cada país, autores de referência com quem não é possível deixar de dialogar.

Talvez na física ou na biologia seja mais universal a experiência, ou pelo menos não tão radicalmente diferenciada, mas não em educação. Por isso sempre que alguém comenta a minha diversificada experiência de ensino em países e universidades, eu insisto em destacar o quanto tenho aprendido com colegas e estudantes ao longo dessas itinerâncias.

Compreendendo, por exemplo, que as próprias línguas, para além dos referenciais teóricos que adotamos e dos aparelhos conceptuais que usamos, são um primeiro elemento distintivo: “educação” em português não é exatamente o mesmo que “*education*” (em inglês), ou que “*Bildung*” (em alemão). E “formação” está bem longe do “*training*”, que vejo, com espanto, traduzido para português por “treinamento”. Isso, é claro, para além da já mais global novilíngua que parece inescapável, até mesmo com penetração crescente no trabalho académico, com suas categorias omnipresentes e quase sempre falhas de densidade teórica, como competências e qualificações, empreendedorismo e empregabilidade, excelência e qualidade, melhores práticas, etc.

Como a educação é, acima de tudo, um fenómeno cultural e social, dotado de politicidade, como diria Paulo Freire (1996, 2014), só uma abordagem tecnocrática nos permitirá pensá-la de forma pretensamente universal, sujeita a opções, normas e práticas singulares, talvez agora legitimadas pela chamada reforma global da educação, pelas novas tecnologias digitais, pela hegemonia do neoliberalismo e da nova governança, pela influência crescente de poderosas organizações internacionais e de instâncias supranacionais (Lima, 2013).

Tudo isso está presente e tende a convergir enquanto pano de fundo, contexto global, projeto de subordinação da educação ao novo capitalismo digital. Mas, por outro lado, tudo isso se revela através de formas específicas e variadas, em função dos contextos, das culturas, das relações de poder, das infidelidades normativas e das capacidades de resistência, mais ou menos criativas, por parte de atores individuais e coletivos periféricos. E, em contextos de uma educação pós-graduada, tudo depende muito do papel da teoria e da sua potência crítica, orientada para a compreensão e a discussão das políticas e das práticas educativas, para o estudo cosmopolita das diversidades e das contradições, assumindo uma orientação axiológica clara e sendo congruente com ela.

Rompendo, portanto, com vocações tecnocráticas e instrumentais que facilmente se esgotam na adesão à doxa educacional e a programas de prescrição e de convencimento dos outros, seja através dos chamados programas de ajuda ao desenvolvimento, seja através de formas de cooperação académica subordinada e de feição neocolonial.

Em suma, não vejo a cooperação académica como uma forma de extensionismo, mas antes como um diálogo, uma partilha, aceitando criticamente convergências e divergências e,

especialmente, trabalhando sobre elas com os e as estudantes. A iniciativa e a responsabilidade maior são sempre de quem se propõe ensinar.

Mas o correspondente roteiro de formação não pode deixar de ficar em aberto, sob risco de perder pertinência e significado para quem nele se espera que participe ativamente. Não partir em busca de potenciais discípulos, mais ou menos aquiescentes, mas antes de interlocutores interessados cuja autonomia de pensamento se visa ampliar, é o mais difícil de atingir, mas é, sem dúvida, o mais estimulante e compensador.

RODNEI e ANGELA: Você teve vasta experiência na formação de gerações de docentes e gestores escolares para a educação pública. Como você vê a contribuição da pós-graduação para o aprimoramento de profissionais da educação básica ao longo de sua carreira?

LICÍNIO: A formação pós-graduada em educação, sobretudo aquela que se dirige a educadoras e educadores profissionais já com relevante experiência, revela um grande potencial de transformação e aprofundamento, seja das concepções e práticas de profissionais (agora também estudantes), seja do próprio grupo em formação e seja, ainda, do corpo docente dos respectivos cursos. A lecionação em cursos de mestrado e de doutoramento, tal como a orientação de dissertações, teses e projetos de pós-doutoramento, sempre constituiu para mim uma situação de ensino e de aprendizagem, de revisitação crítica e teoricamente orientada das práticas educativas e, como tal, momento incontornável da minha própria autoformação.

O que espero de uma formação pós-graduada rigorosa e crítica é o encontro entre a teoria, os conceitos, a indagação sob adequadas orientações epistemológicas e metodológicas, por um lado, e o conhecimento dos profissionais, a sua experiência, a sua reflexão sobre as práticas, que conhecem como ninguém, por outro. Da interseção dos dois universos pode resultar uma investigação com pertinência e experiência, bem como uma ação educativa teórica e axiologicamente mais esclarecida.

Tal significa, do meu ponto de vista, ser capaz de construir um contexto de formação e indagação solidamente ancorado nas contribuições teóricas e nas investigações disponíveis num certo subcampo, sabendo que, na maior parte das vezes, isso é, sobretudo no início, algo difícil de realizar. Mas, se existe uma continuada resistência ao papel da teoria e do conhecimento proveniente da investigação, eventualmente fundada em experiências singulares, em visões puramente ideológicas, em relações de poder no interior das organizações educativas, em falsas generalizações, etc., então é muito difícil que possa ocorrer uma formação avançada, teoricamente informada, capaz de adquirir os instrumentos de pesquisa através dos quais recolhemos e interpretamos dados empíricos e poderemos produzir conhecimento novo.

Sou portanto um defensor, em tais casos, do estabelecimento de um momento de rutura, sob comando da teoria, para que se possa construir aquilo que é crucial: a produção de conhecimento científico por parte dos estudantes de pós-graduação, já capazes de tirar partido da sua longa e profunda experiência profissional, não para a glorificar e a legitimar através de um uso meramente instrumental da teoria, mas para avançar no seu conhecimento crítico, já para além de qualquer conveniência social e estatutária de ordem prática e mais ou menos imediata.

Por isso uma formação pós-graduada crítica quase sempre se confrontará, em algum momento, com visões cristalizadas, com estereótipos, com preconceitos, com a reprodução de discursos políticos e normativos frequentemente considerados como fontes legítimas de conceitos educativos e de definições das realidades escolares. É frequente encontrar educadores experimentados que tendem a sobrevalorizar as políticas educativas, a legislação, as injunções pedagógicas, didáticas e avaliativas produzidas pelas autoridades escolares, em prejuízo do estudo das concepções e práticas dos atores escolares, das suas opções, da ação organizacional concreta.

Ora as orientações políticas, jurídicas e normativas são importantes enquanto objetos do nosso estudo e não como fontes do conhecimento teórico, ou dos conceitos que serão centrais às nossas pesquisas. A minha pesquisa não é relevante porque parte das agendas governamentais, ou porque se orienta de acordo com as prioridades da União Europeia, ou leva a sério as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou, finalmente, porque estuda o conceito de autonomia das escolas segundo as definições constantes da legislação escolar sobre essa matéria.

Ao invés, se o meu trabalho de pesquisa se subordina *a priori* a definições políticas que não analiso, a decisões que entendo não deverem ser discutidas, a legislação que naturalizo e que tomo como realidade que deve ser, mesmo que não esteja sendo no plano da ação, então é bem provável que não consiga investigar nada e que tal processo não seja, verdadeiramente, um processo de formação, mas simplesmente um processo de confirmação de tudo aquilo que já sabia, ou pensava saber, antes de iniciar a formação.

Ora tudo é mais difícil e complexo do que isso, até mesmo quando a formação é verdadeira e decorre enquanto projeto crítico de pesquisa. Mais e melhor formação, alicerçada em investigação, é uma condição necessária à ação de educadores mais críticos e autônomos, eventualmente com maior capacidade de decisão político-pedagógica e de produção de conhecimento. Mas não é condição suficiente, como se fosse possível ilidir questões axiológicas centrais, visões do mundo, opções políticas e ideológicas, agendas e interesses de diversos tipos.

Matérias sempre passíveis de debate e de discussão em contextos de pós-graduação, porém dentro dos limites inerentes a uma formação democrática e cidadã, ao reconhecimento da autonomia dos outros e da legitimidade das suas opções, sobretudo quando diferentes das nossas.

E, se não se pode recusar o processo de socialização que sempre ocorre através da formação pós-graduada, isso não significa que se possa substituir a discussão e a advocacia de valores democráticos por programas de inculcação ideológica, incompatíveis com uma formação democrática. Ou que se adote uma visão cientificista e tecnocrática, fora da qual não haveria referenciais teóricos alternativos, nem resultados de investigações e interpretações plurais.

RODNEI e ANGELA: A experiência de formar inúmeros estudantes de mestrado, doutorado, estágio doutoral e pós-doutoral aprofundou ou mudou o seu percurso como investigador? Em outros termos, as discussões encetadas em aula e em orientações implicaram de alguma maneira na reformulação de ideias/conceitos? Você poderia citar exemplos?

LICÍNIO: As relações entre orientador e orientando são de uma grande centralidade e complexidade, merecendo maior atenção do que aquela que, em geral, lhes temos atribuído, embora nos últimos anos seja crescente o interesse pela chamada educação doutoral. Isso tende a ficar mais claro quando algo corre mal, ou em processos de orientação que são interrompidos e não chegam ao fim. Vivi um pouco de tudo isso ao longo de mais de três décadas, com uma centena de orientações concluídas com sucesso e talvez uns 5% de desistências.

Fui aprendendo a ser orientador através da atividade de orientar estudantes de pós-graduação, cometendo erros que fui corrigindo e estabelecendo valores e regras que me serviram para o futuro, mesmo sabendo que cada orientação é um caso único. Por exemplo, nunca fui adepto de planos de trabalho demasiadamente fechados e detalhados, sem margem para alterações que a futura prática de investigação poderá vir a aconselhar.

Mas, pelo contrário, esperava maior detalhe relativamente a opções teóricas e suas relações com as perguntas de pesquisa ou as hipóteses de investigação. Fui sempre resistente a aceitar temas e objetos de estudo relativamente aos quais quem ia realizar a investigação pouco ou nada sabia, pois não me parece que alguém possa partir do desconhecido para chegar a conhecer algo, até mesmo em termos apenas empíricos. No entanto tomei sempre como princípio inabalável o facto de a dissertação, tese ou relatório de trabalho pertencer a quem o realiza, em termos de grandes decisões, de produto final, de opções teóricas, de posicionamentos axiológicos e políticos, e de publicação em seu exclusivo nome.

Entendo que também numa investigação orientada as questões ético-políticas são relevantes, que esse trabalho é um ato de cidadania e de autonomia progressiva. Nunca me passou pela cabeça ter de concordar integralmente com o teor de uma tese, ou forçar qualquer entendimento do orientando face às teses do orientador. Como lhes lembrava a esse propósito, pois, se eu já não concordava com algumas coisas que tinha escrito no passado, como esperar que subscrevesse tudo quanto eles afirmavam e concluíam no presente?

O que se exige de quem orienta é uma total disponibilidade, apoio crítico, diálogo construtivo, solidariedade com o processo de formação e de produção de conhecimento. E não que a tese dos outros, que orientei, seja uma expressão, maior ou menor, dos meus interesses académicos restritos ou daquilo que eu gostaria, pessoalmente, que aquela tese fosse enquanto prolongamento de mim. Desse ponto de vista conferi, frequentemente, uma liberdade quase radical, mesmo no plano das opções teóricas, aos meus orientandos.

Sem, contudo, alguma vez abdicar de lhes dizer o que pensava e que reservas, ou dúvidas, mantinha face às suas opções. Questão a que, com frequência e naturalidade, voltava no dia da defesa pública, para surpresa de alguns ouvintes, mas nunca dos orientandos. Uma coisa eram erros metodológicos, interpretações erradas de autores e obras, maus usos de fontes primárias ou secundárias, citações em segunda mão que sempre detestei, uma escrita formalmente incorreta e conceptualmente pouco densa; outra coisa, bem diferente, eram as opções fundamentadas que eles e elas tomavam e me apresentavam, com entusiasmo e motivação, e com as quais eu mantinha certas reservas pessoais, mas que entendia não conterem erros e serem, no plano académico, opções inteiramente legítimas.

Por isso, por exemplo, orientei teses no domínio da cultura organizacional numa fase da minha vida académica, e do desenvolvimento teórico daquela perspetiva, que me levan-

tavam sérias dúvidas e dificuldades, o mesmo sucedendo com trabalhos cujo enfoque era a perspectiva (neo)institucional nos estudos organizacionais. Nesses, como noutros casos, aceitando o desafio, estudando obras de referência que não conhecia ou conhecia mal, debatendo profundamente os prós e os contras de tais opções teóricas com os orientandos, mantendo-me solidário com a sua investigação, aprendendo muito sobre novos autores e conceitos emergentes. Uma vez reconhecendo que as minhas posições iniciais se deviam a juízos parciais ou a preconceitos teóricos, outras vezes reconhecendo legitimidade na escolha dos orientandos e até o excelente trabalho que realizaram, embora não chegando ao ponto de passar a adotar tais referenciais teóricos no meu trabalho pessoal.

Também em casos em que, por opção dos orientandos, eram adotadas propostas teóricas, tipologias e conceitos que havia proposto no passado, sempre fui insistindo em que seria altura de os testar, de os colocar à prova, de lhes apontar limitações e de propor formas de as superar, o que sucedeu poucas vezes. Porém, quando tal ocorreu, isso levou-me, não digo a refazer essas propostas, mas num ou noutro caso a esclarecer melhor, a argumentar com mais detalhe e profundidade, a evitar certas ambiguidades.

Donde se pode concluir, metaforicamente, que o processo de orientação de uma tese é, aparentemente, como dançar a valsa; são sempre precisos dois, é claro. No entanto existe uma diferença substancial. A música, na atividade de orientação académica, tal como a concheito, não tem de ser rigorosamente sempre a mesma e o ritmo pode, dentro de certos limites, variar. Em muitos casos, são essas variações, por muitos tidas como dissonâncias e descompassos eventualmente impertinentes, que fazem as teses mais originais e que indiciam estarmos perante orientandos com autonomia e criatividade, que poderão chegar a mestres.

RODNEI e ANGELA: Em suas preocupações mais recentes, você tem sublinhado a questão da centralidade que as mídias digitais vêm alcançando, com efeitos preocupantes nas escolas. Quais são suas ideias centrais sobre esse complexo cenário? As políticas de educação estão preparadas para enfrentar esses desafios?

LICÍNIO: Começando pelo final da pergunta, diria que as políticas de educação, em distintas escalas, são hoje um dos principais motores do processo de digitalização e plataformação da educação, no contexto daquilo que vai sendo denominado capitalismo digital. Seguidas de perto e apoiadas pelas empresas *EdTech*, frequentemente à escala global. O caminho parece traçado, e aliás é apresentado como um caminho de modernização sem alternativa, desde a OCDE e a União Europeia, até aos governos nacionais, aos municípios e às próprias direções das escolas. Embora sob queixas mais ou menos generalizadas por parte de educadoras e professores, apontando para a perda de tempo resultante do carregamento de dados em plataformas para tudo e para todos, e também sentindo um maior controlo sob a sua ação, de que podem resultar importantes perdas de autonomia relativa e um reforço das decisões centralizadas, a digitalização está em curso e será irreversível. A cada problema, a sua plataforma salvífica.

Desde 2010 que tenho dedicado alguma atenção a essa questão, recusando duas posições antagónicas que me parece devem ser evitadas em termos de investigação. Em primeiro

lugar um processo de demonização das novas tecnologias da informação, da Inteligência Artificial generativa, das decisões algorítmicas, da aprendizagem automática, etc. Tudo isso aí está já, disponível e em uso, em todas as áreas da ação humana, incluindo a educação, esperando-se que nalguns casos os avanços sejam notáveis em áreas como a medicina, por exemplo, entre outras.

Em segundo lugar, porém, não partilho do entusiasmo irrestrito e dos discursos épicos sobre o digital, um outro tipo de novo mundo maravilhoso que passaria a resolver todos os nossos problemas, democraticamente e de formas justas, quando a sua superioridade esmagadora se concentra na otimização, nas decisões olímpicas, acima e para além das decisões humanas, sempre falíveis e limitadas. Ou seja, é uma superioridade técnica.

É, portanto, no domínio de uma radicalizada racionalidade formal, ou técnico-instrumental, que tenho vindo a trabalhar na crítica aos dilemas da digitalização da educação: por um lado ela veio para ficar e dificilmente poderemos prescindir dela, no presente e, sobretudo, no futuro, face ao que ela oferece em termos de grande escala, de velocidade de cálculo, de fiabilidade relativamente a soluções técnicas, de capacidade decisória. A ponto de vir a ser capaz de produzir conhecimento que suplantará as capacidades cognitivas dos seres humanos.

Por outro lado, pagaremos um preço elevado por aquela hiper-racionalidade, certeza e fidedignidade, não apenas na escolha das soluções a adotar, mas desde logo na definição dos próprios problemas a resolver. Os riscos para a democracia e a cidadania são imensos. A tecnocracia tenderá a dominar para além da nossa imaginação, podendo vir a constituir-se como um elemento de produção em massa de seres humanos alienados e desumanizados, verdadeiros apêndices de máquinas digitais e objetos da sua ação.

Aquilo que tenho investigado é, porém, relativamente mais limitado no seu alcance e parte da crítica às promessas de desburocratização e de constituição de organizações educativas pós-burocráticas, pretensamente mais racionais e capazes de destronar a dominação racional-legal, ou burocracia, segundo as conceptualizações e as críticas formuladas desde Max Weber. Ora eu tenho partido exatamente da hipótese de trabalho oposta a essa, recusando que a desmaterialização dos processos de decisão e de administração da educação esteja a resultar numa desburocratização da educação e da pedagogia que, finalmente, lhes conferiria mais liberdade e poder de decisão, sob o protagonismo de uma racionalidade substantiva.

Pelo contrário, aquilo que os estudos teóricos e empíricos vêm revelando é que a governação digital e a administração por plataformas eletrónicas, a que tenho chamado máquinas digitais de administrar a educação (Lima, 2021), incluindo a governação em rede e outros instrumentos de “reinvenção do governo” com impacto na educação, se destacam pelo seu carácter hiperburocrático. Trata-se, segundo creio, não do afastamento das principais dimensões que Weber (2004) reuniu sob a designação de burocracia, enquanto racionalidade tecnicamente superior em termos formais e adotada pelo Estado e pelas empresas capitalistas, sem alternativa que não fosse uma administração diletante, consoante observou aquele autor.

A burocracia aumentada, em certos casos exponencialmente, entre o governo central e a sala de aula, as plataformas de aprendizagem e as decisões pedagógicas algorítmicas, a ação educativa e o seu registo detalhado e avaliado em tempo real, o escrutínio contí-

nuo de docentes e de discentes, a gestão e modificação comportamental, introduzirá processos de racionalização e de formalização hiperburocráticos inéditos, mas alguns dos quais já visíveis.

Os próprios conceitos de educação, de experiência de aprendizagem, de socialização, de profissionalidade docente, de gestão educacional, entre outros, tenderão a sofrer profundas mudanças induzidas já não por uma burocracia de carne e osso, mas por novos atores hiper-rationais não humanos, agora totalmente desprovidos de sentimentos de *raiva e de paixão*, muito para além da observação feita por Max Weber (2004) quanto à burocracia: “*sine ira et studio*”.

RODNEI e ANGELA: Considerando que já se passou um quarto do século XXI, como vê a possibilidade de efetivação de uma educação pública valorizada nos próximos anos? Ainda há esperança?

LICÍNIO: A esperança é constitutiva de qualquer projeto de educação democrática, como foi bem esclarecido por Paulo Freire (1996, 2014). Ela não é apenas um quesito prático em termos de uma ação educativa para todos e todas, implicando, mais do que isso, disposições epistemológicas, axiológicas, teóricas e profissionais. Lembro frequentemente aos meus interlocutores, em tom coloquial, que um educador desesperançado é tão contraditório quanto um animador desanimado.

O que não significa, pelo contrário, que a crítica, a reivindicação, a luta por mais e melhor educação para todos, não sejam expressões refletidas e ponderadas dessa não desistência. Expressões político-educativas que, necessariamente, hão de superar os limites do individualismo e do voluntarismo, do seguidismo face a orientações políticas hegemônicas e que hoje surgem alicerçadas em lógicas mercantis, privatistas, seletivas e meritocráticas. Lógicas de privatização *stricto sensu* e *lato sensu*, que em última análise reduzem os problemas da educação a problemas de gestão e de economia e que propõem que a melhoria da educação pública seja realizada através da introdução dos princípios da gestão privada e do *ethos* empresarial.

É nesse contexto, que toma a empresa capitalista como arquétipo e parece querer transformar o mundo numa imensa organização empresarial, que atualmente se torna mais difícil a efetiva realização da educação como direito num mundo desigual (título de um dos meus mais recentes artigos, publicado em 2024 na revista *Educação & Sociedade*) (Lima, 2024), que se exige a valorização da educação pública, embora num contexto de generalizada desvalorização do domínio público e de elogio hiperbólico do privado.

A tarefa que enfrentamos é, como se compreende, tão difícil quanto crucial, especialmente quando a chamada reforma global da educação, de feição neoliberal, evidencia uma capacidade de circulação, de persuasão e de adesão por parte de diferentes quadrantes políticos e sociais, reforçados por importantes organizações internacionais não governamentais. É, contudo, necessário observar que aquela influência conhece expressões muito diferenciadas consoante os países, os governos, os sistemas educativos, as políticas sociais em vigor, etc.

Ora, não obstante a circulação global de políticas e de ideários educativos desfavoráveis, é importante admitir, e observar atentamente, os casos em que a democratização e valorização da educação pública se encontram mais consolidadas historicamente, integrando o elenco de aquisições políticas e culturais que se revelam mais sedimentadas e, por isso, mais resistentes a recuos elitistas e privatistas.

De uma coisa poderemos estar certos: lutar pela valorização da educação pública é lutar pela democracia. Pela democracia política e social, sempre confrontadas com derivas oligárquicas, seletivas e meritocráticas que exigem cidadãos ativos, bem informados e com coragem cívica para intervir na defesa e no aprofundamento da democracia. A educação pública, democrática, para todos, não o conseguirá fazer sozinha, mas sem ela tudo será ainda mais difícil.

Palavras finais

A entrevista com o professor Licínio C. Lima nos fez recordar a seguinte frase de Paolo Nosella: “Se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta” (2005, p. 224). Recordamo-nos dessas palavras em uma breve conversa que tivemos, durante a homenagem que o professor Licínio recebeu, em fevereiro de 2024, no V Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação (V CICSE), na UMinho, da qual tivemos a grata satisfação de estar na plateia.

Para nós, a trajetória de Licínio C. Lima representa a busca por dados preciosos que oferecem um panorama profundo e crítico sobre a educação, a partir de um conjunto de experiências que demonstram, de forma indissociável, a prática docente, a investigação rigorosa e o engajamento político. Sua análise desmistifica a ideia de uma vocação inata para o magistério, tratando-a como fruto de “circunstâncias” que, uma vez abraçadas, transformam-se em uma identidade profissional sólida e convicta: a de um “educador profissional”.

Ao longo da conversa, é possível identificar a evolução de um arcabouço teórico-conceitual robusto, nascido da necessidade de compreender a escola para além das visões normativas. Conceitos como “gestão democrática”, “infidelidades normativas” e o “díptico organizacional” emergem como ferramentas analíticas para desvelar a complexidade da ação organizacional, reconhecendo os atores escolares como sujeitos capazes de reinterpretar e produzir políticas no chão da escola.

O percurso de Licínio C. Lima oferece, em si, uma valiosa contribuição para a formação de novos pesquisadores. Sua trajetória demonstra que a carreira acadêmica não é linear nem isenta de dificuldades, como a precariedade contratual e salarial que enfrentou na condição de professor iniciante, mas é sustentada por uma “forte disposição para estudar” e pela busca incessante por “bases teóricas fortes e plurais”. Ao narrar sua jornada, ele oferece um contraponto realista ao mito do gênio acadêmico, mostrando que a excelência se constrói com dedicação, resistência e a capacidade de transformar os desafios em oportunidades de autoformação. Sua insistência em partir de temas minimamente conhecidos para aprofundar o saber é uma pista metodológica fundamental para jovens pesquisadores, evitando o salto no vazio e valorizando a construção gradual do conhecimento.

Em um contexto de crescente privatização e mercadorização do ensino superior, as reflexões de Lima fornecem um antídoto intelectual e político. Sua crítica ao “gerencialismo” e à “im-

pregnanção empresarial da educação” oferece as bases para resistir à redução da pós-graduação a um mero produto. Ele defende a autonomia da pesquisa acadêmica em relação às agendas governamentais ou de organismos internacionais e propõe um “momento de rutura, sob comando da teoria”, como condição para que a universidade produza conhecimento novo e crítico, em vez de apenas legitimar práticas ou discursos hegemônicos. Essa postura é um chamado à resistência contra a lógica que transforma a educação em mercadoria e o conhecimento em insumo para a competitividade econômica.

Sua experiência também contribui decisivamente para a formação de novos orientadores de dissertações e teses. Lima descreve um modelo de orientação fundado no respeito à autonomia intelectual do orientando, afirmando como “princípio inabalável o facto de a dissertação, tese ou relatório de trabalho pertencer a quem o realiza”. Ao conceder uma “liberdade quase radical”, mas sem nunca abdicar do diálogo crítico, ele esboça uma prática de orientação que é, em sua essência, democrática: formar interlocutores, e não discípulos. A metáfora da dança, em que “a música . . . não tem de ser rigorosamente sempre a mesma”, ilustra com perfeição uma relação que valoriza a criatividade e a originalidade, em vez de buscar a reprodução de um modelo único.

Finalmente, a entrevista nos convida a refletir sobre como sentir-pensar-agir para preservar a democracia, não apenas como sistema de governo, mas como um princípio civilizatório. Lima conecta as micropolíticas escolares, como as “infidelidades normativas”, à luta maior pela democracia, mostrando que ela se exerce na resistência cotidiana à normalização. Sua crítica à “hiperburocracia” digital aponta para um dos maiores riscos contemporâneos: a substituição do juízo humano e do debate democrático por uma racionalidade puramente técnica e algorítmica. Ao evocar Paulo Freire e afirmar que “lutar pela valorização da educação pública é lutar pela democracia”, o professor encerra sua reflexão com um chamado à ação. A esperança, nesse sentido, não é um otimismo ingênuo, mas uma “não desistência”, uma práxis que une o sentir, o pensar e o agir em defesa de um projeto de sociedade mais justo, crítico e radicalmente democrático.

Agradecimentos

Agradecemos ao professor doutor Licínio C. Lima pela generosidade em conceder esta entrevista e compartilhar suas valiosas reflexões. Agradecemos, também, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pelo financiamento da viagem à Universidade do Minho (UMinho).

Referências

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz & Terra.
- Lima, L. C. (1986). *O conselho de turma: Um exercício de simulação* (Cadernos de Administração Escolar). Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das escolas secundárias: A participação dos alunos*. Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. Cortez.
- Lima, L. C. (2013). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. Cortez.

- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, Artigo e249276. <https://doi.org/10.1590/es.249276>
- Lima, L. C. (2024). A educação como direito num mundo desigual. *Educação & Sociedade*, 45, Artigo e285558. <https://doi.org/10.1590/ES.290145>
- Nosella, P. (2005). Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, 26(90), 223-238. <https://www.scielo.br/j/es/a/J8wr9DBrz49QQ3C7d5jyq6h/?format=pdf&lang=pt>
- Ortega y Gasset, J. (2006). *Meditações do Quixote*. Cotovia.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations* (4th ed.). The Free Press.
- Weber, M. (2004). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. Editora UnB.

Como citar esta entrevista

- Lima, L. C. (2025). Da gestão democrática à hiperburocracia digital: Entrevista com Licínio C. Lima (entrevistado por Rodnei Pereira e Angela Martins). *Cadernos de Pesquisa*, 55, Entrevista e12308. <https://doi.org/10.1590/1980531412308>



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.