



POLÍTICAS EDUCATIVAS E ENSINO SUPERIOR ANÁLISE DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE TRABALHO DA PROFISSÃO ACADÊMICA EM PORTUGAL

EDUCATIONAL POLICIES AND HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF ITS
INTERNATIONALIZATION IN THE CONTEXT OF THE WORK IN
THE ACADEMIC PROFESSION IN PORTUGAL

*Carla Galego*¹

RESUMO

É no quadro da crescente europeização das políticas educativas que as últimas e importantes transformações legislativas geradas no sistema de ensino superior português têm de ser entendidas. Convergente com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Portugal, aliou-se ao processo de Bolonha e reformou, na segunda metade da década de 2000, o seu sistema de ensino superior nas estruturas e nos modos de governo das instituições. Considerando, que a profissão académica é um elemento central na missão da universidade (WILSON 1962; ALTBACH, 2011), logo também central na construção do EEES. O objetivo deste artigo, é analisar, de que forma as novas políticas educativas produziram alterações no contexto e nas condições de trabalho dos professores/investigadores das universidades públicas em Portugal. Inicia-se o texto, identificando as principais medidas/políticas que formam a nova moldura legal da educação superior, dando particular destaque ao novo Estatuto da Carreira Docente. Parte-se depois para a análise das percepções dos académicos em torno do desenvolvimento da profissão académica ocorrido ao longo dos últimos 40 anos articulando-as com a dimensão da internacionalização da educação superior. Os resultados obtidos permitem afirmar que a profissão académica é por natureza internacional. No entanto, essa natureza complexificou-se e diversificou-se redimensionando a internacionalização, passando esta de uma 'lógica de opcionalidade' para uma 'lógica de obrigatoriedade'.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educativas de ensino superior. Profissão académica. Universidade. Espaço Europeu de educação superior.

ABSTRACT

It is in the context of the increasing Europeanization of educational policies that the latest and important legislative changes generated in the Portuguese higher education system must be understood. Convergent with the creation of the European Higher Education Area (EHEA), Portugal allied to the Bologna process and reformed, in the second half of the 2000s, its higher education system in the structures and ways of institutional government. Considering that the academic profession is a key element in the mission of the university (WILSON 1962; ALTBACH, 2011), it also is central in the construction of the EHEA. The purpose of this article is to examine how the new educational policies have produced changes in the context and working conditions of teachers/researchers at public universities in Portugal. The text begins by identifying the main policy measures that form the new legal framework of higher education, with particular emphasis to the new Statute of Teaching Career.

Then we analyze the perceptions of academics around the development of the academic profession occurred over the past forty years linking it with the dimension of the internationalization of higher education. The results obtained allow us to state that the academic profession is international by nature. However, this nature complicated itself and diversified, resizing the internationalization, moving from 'optionality logic' to 'mandatory logic'.

¹ Socióloga. Mestre em Ciências da Educação. Doutorada em Educação pela ULHT. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal. E-mail: cmgalego@gmail.com

Submetido em: 02/02/2016 – **Aceito em:** 12/04/2016

KEYWORDS: Higher education policies. Policies. Academic profession. University. European higher education area.

Introdução

Abordar analiticamente as políticas educativas de um país implica a referência a racionalidades que transcendem as fronteiras desse mesmo país, superando aquilo que Robertson e Dale (2008) designam de ‘nacionalismo metodológico’ que toma o Estado como uma inquestionável unidade de análise. No caso concreto das políticas educativas de ensino superior desenvolvidas em Portugal tal exercício é um imperativo, dadas as condições geopolíticas e económicas em que o país se encontra inserido internacionalmente. A União Europeia, a que Portugal pertence desde 1986, é definida como um processo regional resultante de uma progressiva reestruturação das relações sociais europeias na política global, conduzido por forças sociais, políticas e económicas com poder e forte representação, tanto a nível dos governos como a nível da chamada sociedade civil (ROBERTSON, 2006). Mas é a partir da década de 2000 que se evidencia um processo de convergência mais estruturado com vista ao estabelecimento de um Espaço Europeu de Educação Superior (EEES)². São vários os fatores, que se reforçam mutuamente, que conduziram a este processo de convergência europeia (VAN DAMME, 2009):

- a) muitos anos de relativa espontaneidade na internacionalização das políticas a nível institucional e nacional, tornaram o terreno fértil para uma reforma mais estrutural com vista a de estabelecer um Espaço Europeu verdadeiramente integrado de Ensino Superior;
- b) a estrutura do processo de reforma efetuada de baixo-para-cima, com a organização das instituições, representação dos estudantes e redes de garantia e qualidade, garantindo um processo político inclusivo, conduziu a uma estrutura política de governação única;
- c) a natureza *soft* da direção intergovernamental, relacionada com a emergente popularidade das noções de *soft governance* e ‘método aberto de coordenação’ (MAC), deixa espaço suficiente para o desenvolvimento da política nacional, para com a ideia de ‘subsidiariedade’ e para as confusões de confiança da parte interessadas e dos parceiros sociais.

Com o objectivo de criar o EEES, a União Europeia desencadeia um conjunto de mecanismos e plataformas para o alcance do objetivo proposto. O chamado processo de Bolonha constitui não só uma dessas plataformas como é também aquela que lhe dá formalmente origem³. Ou seja, o processo de Bolonha estrutura e é estruturado pela construção do EEES. Com isto, a construção do chamado EEES converteu-se num quadro de referência e numa fonte de legitimação das políticas educativas de ensino superior em

² A intenção em construir um EEES registou-se pela primeira vez na Declaração de Sorbonne (1998) expressa na necessidade de se “criar um espaço europeu do Ensino Superior, onde as nossas identidades nacionais e os nossos interesses comuns possam interagir; onde se estabeleça uma sinergia entre todos os benefícios da Europa, dos estudantes europeus e dos cidadãos em geral. Lançamos um apelo aos outros Estados-membros da União Europeia e aos outros países da Europa para que nos acompanhem neste objectivo, a todas as universidades europeias para que possamos consolidar o lugar da Europa no mundo”.

³ Os programas ‘Erasmus Mundus’, o ‘Tunning’ e ‘Ásia Link’ são exemplos de outras plataformas desenvolvidas pela União Europeia para promoção do EEES.

Portugal, à semelhança do que acontece nos outros países subscritores da Declaração de Bolonha⁴.

É, portanto, no quadro da crescente internacionalização e europeização das políticas educativas que as últimas e importantes transformações legislativas geradas no sistema de ensino superior português têm de ser entendidas, onde o impacto dos processos de globalização no âmbito do ensino superior, a convergência de políticas educativas nacionais no seio da União Europeia e a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior, surgem como importantes factores de mudança (TEODORO, GALEGO e MARQUES, 2010). Com isto, Portugal faz parte da ‘nova ortodoxia’ educativa caracterizada por Seixas (2001) pelo aumento da colonização da política educativa e imperativos da política económica, que se expressa pela articulação entre os sistemas educativos e os sistemas produtivos, pela reorganização e centralização dos currículos e pela avaliação e a redução dos custos.

Pretende-se com este artigo analisar de que forma as novas políticas educativas produziram alterações no contexto e nas condições de trabalho dos professores/investigadores das universidades públicas em Portugal. Inicia-se o texto, identificando as principais medidas políticas que formam a nova moldura legal da educação superior, dando particular destaque ao novo Estatuto da Carreira Docente. Parte-se depois para a análise das percepções dos académicos em torno do desenvolvimento da profissão académica ocorrido ao longo dos últimos 40 anos articulando-as com a dimensão da internacionalização da educação superior.

Do ponto de vista metodológico a análise foi produzida no contexto de um estudo de natureza qualitativa, cujo procedimento fundamental foi o estudo de caso. A recolha de informação foi obtida por meio de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a oito professores/investigadores integrados na carreira docente universitária em Portugal pertencentes as distintas áreas disciplinares.

Com base na análise das informações recolhidas é possível afirmar que a profissão académica é por natureza internacional. No entanto, essa natureza complexificou-se e diversificou-se redimensionando a internacionalização, passando esta de uma ‘lógica de opcionalidade’ para uma ‘lógica de obrigatoriedade’

Reforma do ensino superior em Portugal

Com o Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, o governo português inicia o processo de reforma de educação superior à luz daquilo que são as diretrizes da política de educação superior europeia. Incorporado na norma jurídica interna o chamado processo de Bolonha. Do ponto de vista legal este processo ficou concluído em 2009, com a apresentação do documento “Quadro de Qualificações para a Educação Superior em Portugal” (QQES), na

⁴ Atualmente, o processo de Bolonha conta com 47 países subscritores: Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Federação Russa, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia e Ucrânia.

6ª Conferencia Ministerial sobre o Processo de Bolonha, que decorreu em Lovaina, onde foram identificadas e apresentadas as medidas políticas tomadas. De entre estas, destacam-se quatro decretos-lei por se considerar que são aqueles que dão origem às principais alterações ao nível da estrutura e dos modos de governo nas instituições de ensino superior e, previsivelmente, nas práticas docentes e de investigação (GALEGO, MARQUES e TEODORO, 2011). São eles: (i) a Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, (ii) o Decreto-lei nº. 369/2007, de 5 de novembro, que cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos, (iii) o Decreto-lei nº 90/2008, de 30 de maio, que estabelece as novas condições de Acesso ao Ensino Superior, e (iv) os Decretos-lei nº 205/2009 e 207/2009, de 31 de agosto, que procedem à alteração dos Estatuto das Carreiras Docente Universitária e Politécnica, respetivamente.

Neste texto analisamos três desses documentos legais. A lei referente ao novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, o decreto-lei que cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os respetivos estatutos e o decreto-lei que procede à alteração dos Estatuto das Carreiras Docente Universitária. E porque neste artigo procura dar a conhecer o impacto que a reforma política do ensino superior tem nos contextos de trabalho da profissão académica, dá-se particular destaque ao decreto-lei que altera o estatuto da carreira docente universitária.

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

Com o pretexto de modernizar e qualificar a educação superior e as suas instituições de ensino, o Estado português aprovou o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), através da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, agregando quatro outros diplomas: a Lei do Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior, as duas Leis de Autonomia Relativas às Instituições Públicas Universitárias e Politécnicas e o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo.

Com a publicação do RJIES o sistema educativo do ensino superior em Portugal mantém e reforça o sistema binário⁵, que divide o ensino superior em dois subsistemas: o ‘ensino universitário’ e o ‘ensino superior politécnico’. O argumento registado, na Lei 62/2007 Artigo 3º, n.º 2, refere que as “exigências de uma procura crescentemente diversificada de ensino superior orientada para a resposta às necessidades dos que terminam o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionados e profissionais e aprendizagem ao longo da vida” (PORTUGAL, 2007). Ao ensino universitário cabe a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e ao ensino politécnico formações vocacionais e formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente. Do ponto de vista organizacional predomina, entre estes dois subsistemas, uma assumida e clara distinção institucional. As universidades têm a possibilidade de

⁵ Consagrado na Lei de bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro.

ministrar os três ciclos de formação previstos no processo de Bolonha – Licenciatura, Mestrado e Doutorado – e de realizar as provas de agregação⁶. Os institutos superiores politécnicos ministram apenas os dois primeiros ciclos de formação – Licenciado e Mestrado⁷.

Para além da autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, o RJIES advoga que às instituições de ensino superior públicas (universitárias e politécnicas) seja também concedida autonomia estatutária, cultural, patrimonial e disciplinar face ao Estado. No entanto, sob a égide da prestação de contas e da melhoria do desempenho das instituições, os possíveis ganhos de autonomia implicam uma reformulação das formas de organização das instituições que passa pela participação externa⁸ na direcção das universidades e escolas politécnicas correspondendo a uma maior responsabilidade perante a sociedade, a uma diminuição dos órgãos colegiais e à redução do peso dos estudantes e dos funcionários na gestão universitária. Com esta medida, o RJIES introduz nas instituições o sistema de governo monista, em detrimento do sistema dualista que esteve em vigor até então. A discordância entre o sistema de governo monista, instituído pelo RJIES, e o sistema dualista⁹ assenta na não separação entre o poder deliberativo e o poder de controlo (MOREIRA, 2008).

Esta reformulação no sistema de governação das instituições de ensino superior, que acompanha as tendências internacionais conhecidas como ‘novo managerialismo público’¹⁰, não se reduz apenas a uma alteração da gestão, representa sobretudo, um corte com os modelos anteriores centrados na participação dos membros da academia (docentes, estudantes, funcionários) e na colegialidade dos órgãos de direcção. Com isto, assiste-se a uma enorme mudança no modo de relacionamento entre o ensino superior, o Estado e a sociedade, representada pela progressiva substituição do modelo de controlo estatal pelo modelo de supervisão estatal (NEAVE, 2008) cujas estratégias governamentais passam a assentar nos princípios da autonomia e da auto-regulação. Ou seja, embora o Estado conceda autonomia às instituições, mantém uma forte regulação (por vezes, mesmo uma ‘hiper-regulação’), dando origem a modelos onde o controlo se faz pela introdução dos interesses do

⁶ O mais alto reconhecimento profissional da carreira académica em Portugal.

⁷ Os mestrados ministrados nos institutos politécnicos têm ainda uma limitação: apenas são autorizados mestrados de natureza ‘profissional’ ou de ‘especialização’. Os mestrados de natureza ‘científica’ são da competência das universidades.

⁸ Vários países europeus têm um órgão de maioria externa que representa os interesses do Estado e da sociedade e que tem as funções de administração não executiva ou de supervisão de uma estrutura executiva liderada pela figura do Reitor (GOMES, 2007).

⁹ Um sistema dualista resulta na combinação de um conselho universitário representativo (com maioria efectiva de professores) com um conselho de supervisão essencialmente externo (podendo incluir membros nomeados pelo Governo), enquanto o modelo monista é composto por um "conselho geral" misto (representantes de professores e estudantes e elementos externos), sem separação entre poder deliberativo e poder de controlo (MOREIRA, 2008).

¹⁰ Em Portugal encontra-se na literatura académica várias terminologias para designar este novo modelo de gestão: ‘novo managerialismo público’ (MAGALHÃES, 2004, BARROSO *et al.*, 2007); ‘gerencialismo’ (LIMA, 1997); ‘managerialismo’ (SANTIAGO, 2005).

mercado (a procura), representado por ‘stakeholders’ a quem se dá um peso crescente na governação das instituições, e pelos processos de avaliação e acreditação das instituições.

A grande novidade introduzida por este novo regime jurídico foi a possibilidade das instituições de ensino superior públicas poderem alterar a sua natureza jurídica, constituindo-se em ‘fundações públicas com regime de direito privado’, passando a ser designadas de ‘instituições de ensino superior públicas de natureza fundacional’. De forma muito lata, esta alteração é definida em função da possibilidade das fundações se poderem reger pelo direito privado no que respeita à sua gestão financeira, patrimonial e de pessoal apresentando algumas ressalvas, que a lei especifica genericamente. Relativamente à gestão do pessoal, a Lei n.º 62/2007, no artigo 134º, n.º 3, estabelece o seguinte:

A instituição pode criar carreiras próprias para o seu pessoal docente, investigador e outro, respeitando genericamente, quando apropriado, o paralelismo no elenco de categorias e habilitações académicas, em relação às que vigoram para o pessoal docente e investigador dos demais estabelecimentos de ensino superior público. (PORTUGAL, 2007)

No contexto europeu, na generalidade dos países, as universidades públicas mantiveram o seu estatuto de entidades de direito público, subordinadas ao direito administrativo, estando na dependência das regras da gestão pública e os seus docentes abrangidos pelo regime da função pública. Nesse âmbito, a natureza institucional dos estabelecimentos de ensino superior tem sido, segundo a tradição, a de instituições públicas, que se traduzem numa pertença ao Estado, mas com autonomia jurídica e administrativa. Ainda que pertençam ao Estado, as IES não pertencem à administração directa do Estad. Como tal, sendo detentoras de personalidade jurídica

são sujeitos de direito autónomo, em termos patrimoniais, em termos de pessoal, em termos de contratos, em termos de responsabilidade civil, sendo isso que significa autonomia institucional, ou autonomia jurídica, em sentido restrito (MOREIRA, 2008, p. 124).

Com isto, assistiu-se em Portugal, a uma enorme mudança no modo de relacionamento entre o ensino superior, o Estado e a sociedade. Amaral e Magalhães (2000) fundamentam essa mudança em torno de quatro fatores:

- a) a substituição do Estado pelo sector privado como o maior empregador dos licenciados das universidades;
- b) a massificação do ensino e as dificuldades crescentes para assegurar o seu financiamento com fundos públicos e a ideia da importância de aumentar a diversidade da oferta de ensino;
- c) a impossibilidade de gerir centralmente o ‘conhecimento útil’ face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento;

d) o surgimento das teorias neo-liberais acompanhadas da ideia das inevitáveis ineficiências do sector público, que só poderia ser contornada pelo mercado.

Com base nestas circunstâncias, as estratégias de governo das instituições do ensino superior passam a assentar, como já se referiu, nos princípios da autonomia e da auto-regulação, dando origem a modelos de controlo que se fazem pela introdução dos interesses do mercado (da procura). Este modelo de gestão tem levantado várias críticas, questionando a primazia da gestão empresarial sobre a gestão pública, reduzindo o papel dos cidadãos ao de consumidores, bem como o afastamento das responsabilidades do Estado no funcionamento dos serviços públicos, por um lado, e o forte controlo do seu funcionamento, por outro (SIMÕES, 2004). No entanto, emergem no seio das instituições e da comunidade académica, fundamentos de que as novas situações de mercado constituem uma possibilidade de afirmação da legitimidade social da universidade, demonstrando explicitamente a sua utilidade económica (SANTIAGO, 2005).

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)

Ao RJIES sucedeu-se um conjunto de decretos-leis convergentes com o novo modelo de universidade. Um dos mais relevantes foi o Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, que criou a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Com natureza jurídica de uma fundação de direito privado, a A3ES tem por missão avaliar e acreditar tanto as instituições de ensino superior como os seus respetivos ciclos de estudos, com o intuito anunciado de melhorar a qualidade do ensino superior português, não perdendo de vista o objetivo da inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior e contribuir deste modo para a edificação do EEES.

A estruturação de um sistema de garantia e qualidade reconhecido internacionalmente foi um dos objectivos para a política de ensino superior do Governo Socialista, patente no programa XVII Governo Constitucional (2005-2009). Os eixos pré-estabelecidos para enquadramento deste objectivo foram:

- o alargamento da avaliação ao desempenho das instituições;
- a objectivação dos critérios da avaliação, tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensões de análise comparáveis entre si e clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e das instituições, quer para o financiamento;
- a internacionalização do processo de avaliação por via da avaliação institucional;
- a exigência de concretização de sistemas próprios de garantia de qualidade passíveis de certificação, por parte das instituições de ensino superior.

Neste contexto, com a criação da A3ES, em substituição ao Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES)¹¹, as instituições de ensino superior mantêm a avaliação nas duas vertentes instituídas pelo CNAVES para continuarem a contar com o apoio financeiro do Estado e para aprovarem e renovarem a acreditação dos seus ciclos de estudo no quadro do sistema de garantia de qualidade. Isto é, por um lado, temos auto-avaliações realizadas pelas próprias instituições e, por outro, as avaliações externas realizadas pela agência. Este último aspecto apresenta nuances distintas em relação ao mesmo tipo de avaliação praticada anteriormente. A avaliação externa passa a estar a cargo de entidades que lhes sejam efectivamente externas e não entidades delas representativas em cuja actividade se confundiam avaliadores externos e avaliados. (PORTUGAL, 2007).

Esta alteração surge na senda de uma das críticas apresentadas no relatório de 2005 da ENQA. Este relatório refere que, nos dez anos de existência do CNAVES, os métodos e procedimentos adoptados por este organismo não foram definidos nem desenvolvidos de forma autónoma e independente das instituições de Ensino Superior e que as nomeações de peritos externos também não revelaram a independência necessária relativamente ao Ministério. Isto porque, como é mencionado no relatório, face ao facto de Portugal ter um conjunto limitado de peritos, em virtude de ser um país pequeno e consequentemente ter uma comunidade académica pequena, a familiaridade entre avaliadores e avaliados compromete a independência e a objectividade necessárias às avaliações (ENQA 2005).

A independência da A3ES face às entidades avaliadas é, a par da independência do poder político, uma das suas características. No entanto, por inerência ao enquadramento institucional adaptado para este organismo definido como ‘de utilidade pública’, outras independências lhe estão associadas, como a independência nas regras de designação, de composição e funcionamento do conselho administrativo, principal órgão de gestão. Todavia, contraditoriamente, a maior parte do conselho de curadores¹² é, conforme o decreto-lei n.º 369/2007, Secção II – Artigo 8º, designada “por resolução do Conselho de Ministros, sob proposta do ministro responsável pela área do ensino superior” (PORTUGAL, 2007). Este aspecto evidência a tendência por parte do Estado em deixar de ter uma ação direta na gestão das entidades, sem contudo deixar cair o seu papel de controlador e (hiper)regulador no exercício dessa gestão, como bem demonstra a alínea 1 do Artigo 5º do referido Decreto-lei n.º 369/2007:

¹¹ Organismo instituído pelo Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de Julho, com o objectivo de estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas, informar e esclarecer a comunidade educativa e a comunidade nacional, assim como assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior e contribuir para o ordenamento da respectiva rede.

¹² Três membros são indicados pelo Conselho de Ministros e os outros dois são escolhidos de uma lista conjunta apresentada pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos e pela Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado. O Presidente do Conselho de Curadores é nomeado entre os membros indicados pela resolução do Conselho de Ministros e sob proposta do ministro responsável pelo ensino superior.

A agência é independente no exercício das suas funções, no quadro da lei e dos seus Estatutos, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado através dos seus órgãos próprios.

Uma outra diferença em relação ao modelo antigo de avaliação é que todas as instituições de ensino superior são obrigadas a passar pelo mesmo processo de avaliação. No antigo modelo, regido pelo Decreto-lei n.º 205/98, de 11 de Junho, as instituições de ensino superior universitário e politécnico, públicas ou privadas tinham, o direito (e não o dever) de participar no sistema de avaliação externa realizado pelo CNAVES com vista a assegurarem a harmonia, a coesão e a credibilidade do sistema de avaliação. Caso não exercessem esse direito, o Ministério da Educação, por meio de despacho, teria de definir os termos de avaliação a que as instituições ficariam sujeitas. Tal situação conduzia a desigualdades nos critérios de avaliação que poderiam beneficiar umas instituições em detrimento de outras. As entidades que não integrassem o sistema de avaliação teriam como consequência o cessamento de apoios financeiros do Estado, exceptuando o apoio à acção social escolar, restrições na admissão de novos alunos nos cursos em funcionamento e suspensão do registo de cursos ou revogações de autorização do seu funcionamento ou do seu reconhecimento oficial, consoante os casos. No atual modelo, a recusa à avaliação externa determina o cancelamento da acreditação dos ciclos de estudo de uma instituição e a abertura de um processo de averiguação das condições de funcionamento institucional, com subsequentes consequências legais.

A par da avaliação, o diploma fixa a acreditação como outra das competências que está sob alçada da A3ES. A acreditação é obrigatória tanto para o funcionamento das instituições de ensino superior como dos seus respectivos ciclos de estudos e é válida por um período que não pode exceder os oito anos, pelo que as instituições de ensino superior deverão pedir a renovação da acreditação para serem reconhecidas e se manterem no quadro do sistema de garantia da qualidade. No desenvolvimento da sua actividade, a A3ES coopera em estreita relação com a Direção-Geral do Ensino Superior e o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e com os demais serviços e organismos da Administração Pública e instituições de ensino superior.

A criação deste tipo de agências de avaliação representam um novo mecanismo de regulação e controlo quer da actividade institucional quer da regulação da atividade docente.

Estatutos para a carreira docente universitária e politécnica

Com a publicação dos decretos-lei n.º 205/2009 e n.º 207/2009, de 31 de Agosto, referente à revisão dos estatutos das carreiras docente do ensino universitário e do ensino politécnico, o governo português dá por encerrado o processo de reforma do ensino superior no quadro do processo de Bolonha. O processo de reforma do ensino superior em Portugal

teve por objectivo primordial a modernização e o reforço do ensino superior como contributo indispensável para o desenvolvimento do país e para a criação do EEES.

Embora com algumas alterações pontuais ao longo dos tempos, os estatutos das carreiras docente universitária e politécnica em Portugal, na sua essência, não eram alterados há cerca de 30 anos. Mais concretamente desde a publicação do decreto-lei n.º 448/79, de 13 de novembro, no caso da carreira universitária, e desde o decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de julho, no caso da carreira docente do ensino superior politécnico, conferindo à profissão académica um estatuto «quasi-constitucional» (CARVALHO, 2012).

A necessidade e a vontade política em alterar a carreira docente na educação superior há muito que eram sentidas pelos vários quadrantes que integram a vida académica, de forma a adaptar os estatutos às necessidades e aos desafios com que o ensino superior se vem deparando. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCIPS), Sindicatos, professores universitários e políticos tinham, publicamente, desde alguns anos¹³, expressando as suas posições face às quais o estatuto da carreira docente se deveria reger. Estes posicionamentos, em geral divergentes, tornaram difícil atingir um consenso. Talvez seja esse um dos motivos pelo qual o estatuto da carreira docente tenha sido a última das medidas políticas a ser tomada pelo governo no quadro da reforma do ensino superior em Portugal. Por conseguinte, apesar de todos reconhecerem a necessidade de um novo regime que regulasse a carreira docente no ensino superior, a publicação deste novo estatuto não teve uma aceitação generalizada. Desagradou sobretudo aos docentes dos institutos politécnicos, que se sentiram discriminados pelo facto de se acentuar a separação da carreira docente universitária da carreira docente politécnica, apesar das suas reivindicações públicas em sentido contrário¹⁴.

Embora com características idênticas no que diz respeito à matéria de transparência, à qualificação na base da carreira, ao estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*), à avaliação e às exigências de concurso para mudança de categoria, aquilo que distingue e separa as duas carreiras académicas passa pela diferenciação nas funções que cada um dos subsistemas (politécnico e universitário) desempenha no quadro da formação e qualificação superior dos portugueses. Neste contexto, como se pode ler no preâmbulo do decreto-lei n.º 205/2009, compete às universidades contribuir para a criação das condições para o desenvolvimento científico moderno em Portugal, ao inscrever a investigação científica como elemento central na carreira universitária e ao consagrar condições de dedicação exclusiva dos seus docentes (PORTUGAL, 2009a). Ao passo que, conforme preâmbulo do decreto-lei

¹³ Veja-se por exemplos os vários textos publicados no site do Sindicato Nacional do Ensino Superior [SNESup] (www.snesup.pt) ou o blog de António Vasconcelos Costa (www.jvcosta.net).

¹⁴ Apesar do descontentamento por parte dos docentes dos institutos politécnicos, o CCIPS, numa nota de imprensa datada de 1 de Julho de 2009 (um mês antes da publicação da lei), vem publicamente enaltecer o papel deste diploma “na consolidação do ensino superior politécnico, prestigiando e permitindo a qualificação das instituições e das pessoas que nelas trabalham”, não apresentando nenhuma contestação ao mesmo. Ver nota de imprensa disponível em http://www.ccisp.pt/Documentos/Outros/Nota%20imprensa%20CCISP%2001_07_09.pdf.

n.º 207/2009, aos institutos politécnicos cabe a função de atrair mais alunos para o ensino superior, criar fileiras de ensino superior curto em Portugal e, em muitos casos, promover uma inserção regional do ensino superior em todas as regiões do País, com manifestos benefícios económicos e sociais (PORTUGAL, 2009b) na prossecução da componente técnica na formação dos alunos. Dito de outro modo, as instituições politécnicas deverão centrar-se numa formação de natureza profissional ou de especialização em detrimento de uma formação de natureza exclusivamente científica.

Com o novo estatuto da carreira docente do ensino superior as categorias profissionais dos docentes foram revistas, mantendo contudo a sua organização e estrutura hierárquica. Aboliu-se a categoria de ‘assistente’, nas universidades e institutos politécnicos, e a categoria de ‘assistente estagiário’¹⁵, nas universidades. Deste modo, a carreira docente universitária é, actualmente, composta pelas categorias de ‘professor auxiliar’, ‘professor associado’ e ‘professor catedrático’ e a carreira docente politécnica pelas categorias ‘professor adjunto’, ‘professor coordenador’ e ‘professor coordenador principal’. O título de ‘professor coordenador principal’ é uma nova categoria profissional constituindo o topo na carreira docente politécnica, equivalente em termos remuneratórios à categoria de ‘professor catedrático’ da carreira docente universitária.

Para se aceder a ambas as carreiras de ensino superior é agora exigido como habilitação mínima o grau de doutor, alinhando assim o acesso à carreira académica em Portugal aos parâmetros internacionais. Dada a natureza dos institutos politécnicos de fornecerem uma formação técnica aos alunos, há a possibilidade de, neste caso, se poder aceder à carreira docente politécnica com o título de ‘especialista’¹⁶ que valida a experiência profissional em determinada área.

Uma vez inserido na carreira por concurso público¹⁷ para ‘professor auxiliar’, o docente passa por um período experimental de cinco anos, o qual deverá ser acompanhado por investigação e produção científica, seguindo deste modo práticas internacionais. Só depois poderá, ou não, obter *tenure*, isto é, um lugar estável na profissão. Tudo isto é oficialmente justificado com a busca pela excelência académica. Como mecanismo de gestão de pessoal, os professores de ensino superior passam por processos de avaliação de desempenho periódicos e obrigatórios, levados a cabo pela instituição da qual fazem parte, valorizando todas as componentes das funções docentes, como o desempenho científico, a

¹⁵ Esta categoria não integrava a estrutura da carreira docente no politécnico.

¹⁶ O ‘título de especialista’ foi criado com a Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (RJIES), e está regulamentado pelo Decreto-lei n.º 206/2009, de 31 de Agosto (Regime Jurídico do Título de Especialista). Este título comprova a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para efeitos da composição do corpo docente das instituições de ensino superior e para a carreira docente do ensino superior politécnico.

¹⁷ De acordo com a legislação anterior, os detentores de doutoramento passavam automaticamente para a condição de professor auxiliar. Com o atual estatuto da carreira docente acede-se a esta categoria profissional através de concurso no qual é reforçada a transparência e proibindo a adoção de especificações que estreitem de forma inadequada o acesso dos candidatos à publicidade alargada de todas as fases do processo. O júri dos concursos para a docência no ensino superior é composto maioritariamente por elementos externos à instituição.

capacidade pedagógica e outras actividades relevantes para a missão da instituição do ensino superior. Com esta medida, eliminam-se os mecanismos de transição automática entre categorias, até aqui em vigor, reforçando assim o elevado grau de exigência académica. Ao fim dos cinco anos, e em função da avaliação, o contrato é mantido por tempo indeterminado ou é cessado pelo órgão máximo da instituição, sob proposta fundamentada e aprovada pela maioria dos membros em exercício de funções. Em caso de cessação o docente regressa, se for caso disso, à situação jurídico-funcional anterior ao período experimental.

Para além dos professores de carreira, podem ser contratados para a prestação de serviço docente individualidades nacionais ou estrangeiras, as quais se designam, de acordo com as funções para que são contratadas, por ‘professor convidado’, ‘assistente convidado’ ou ‘leitor. Quando são oriundos de instituições de ensino superior estrangeiras, serão designados por ‘professores visitantes’. Os ‘professores convidados’ (auxiliares, associados ou catedráticos)¹⁸ e os ‘professores visitantes’ são recrutados por convite fundamentado em relatório subscrito por, pelo menos, dois professores da especialidade e aprovado pela maioria absoluta dos membros do conselho científico em exercício de funções. Os ‘assistentes convidados’ e os ‘leitores’ são recrutados por convite mediante proposta fundamentada e aprovada pelo órgão legal estatutariamente competente da instituição de ensino superior. Existe ainda a possibilidade da contratação de estudantes de licenciaturas ou mestrados da própria instituição de ensino ou de outra na qualidade de ‘monitores’, também recrutados por convite mediante proposta fundamentada e aprovada pelo órgão legal estatutariamente competente da instituição de ensino superior. Cada instituição pode prever em regulamento próprio que o convite para o pessoal contratado possa ser feito mediante candidatura, de modo a se estabelecer uma base de recrutamento com métodos de selecção objectiva. Tal possibilidade jurídica acentua e promove uma carreira paralela ou informal (SANTIAGO; CARVALHO, 2008) que permite a contratação de pessoal docente e de investigação fora da carreira académica (CARVALHO; SOUSA, 2012), contribuindo, por um lado, para a intensificação do fosso entre os académicos juniores e os académicos seniores e, por outro, para a fragmentação da profissão académica (NEAVE & RHOADS, 1987). A este respeito, Estanque (2003) identifica dois grupos distintos de professores dentro do sistema de ensino superior português, embora não descarte a possibilidade de existirem outros. Identifica um grupo a que dá o nome de ‘geração estabelecida’, e um outro que luta pela afirmação e reconhecimento institucional.

Assim, após um período áureo no recrutamento de professores universitários, vivido em Portugal até ao final da década de 1980, em que o acesso a lugares de assistente e de professor eram facilmente alcançados pela ausência de concorrência e sem que os estagiários assistentes fossem obrigados a fazer provas para aceder à categoria profissional seguinte, a situação alterou-se abruptamente na primeira década do século XXI (ESTANQUE, 2003). Esta alteração deve-se à estagnação do crescimento do ensino superior e à escassez da

¹⁸ Estes não podem exceder um terço do conjunto de professores auxiliares, associados e catedráticos de carreira.

procura de cursos que entretanto tinham sido criados, traduzida na rescisão de contratos com os professores mais jovens e com bloqueios à progressão na carreira resultante “dos efeitos directos do natural processo de expansão de uma universidade extremamente atrofiada há 30 anos atrás” (ESTANQUE, 2003, p. 8).

Como se referiu anteriormente, os professores dos institutos politécnicos foram os que se mostraram mais críticos com a publicação dos novos estatutos, nomeadamente no que diz respeito ao regime de transição da carreira, que consideraram ser demasiado penalizador para os professores equiparados a adjuntos, uma vez que na maioria dos casos estão há vários anos a leccionar sem integrar os quadros das instituições. Aproveitando o período de campanha eleitoral que se estava a viver na altura¹⁹, os sindicatos dos professores – SNESup e Fenprof – mobilizaram-se logo após a publicação dos estatutos no sentido de sensibilizarem os partidos para se comprometerem a alterar, na nova legislatura, o regime de transição na carreira. Esta mobilização política deu frutos e, a 13 de maio de 2010, foi publicada a lei n.º 7/2010 que corporiza a primeira alteração, por apreciação parlamentar, do decreto-lei n.º 207/2009, e que procede à alteração do estatuto da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico. No essencial, esta lei altera o contestado regime de transição na carreira docente do ensino superior politécnico, especificando as condições de transição para cada categoria profissional, tal como anteriormente era feita.

Outras alterações foram inscritas na nova lei, mas de registo pontual, uma vez que reformulam apenas algumas das decisões apresentadas de modo a torná-las mais assertivas. No geral, estas alterações tiveram o apoio sindical, já que, como refere a Federação Nacional de Professores (Fenprof) em comunicado de imprensa

consagram um sistema de transição bastante mais justo do que aquele que o Governo, através do MCTES, pretendia impor aos docentes com contratos precários, que constituem a larga maioria no Politécnico”. (FENPROF, 2010)

A profissão académica, ao longo do desenvolvimento da democracia em Portugal, tem apresentado configurações resultantes da adaptação aos contextos e aos desafios que são colocadas à universidade. Assim, de um estatuto elitista da profissão, o qual em certas categorias profissionais ainda se mantém, a profissão experiencia o amargo da precariedade e da marginalidade. De uma procura otimista da profissão ao desencanto. Em termos legislativos, a profissão continua a configurar um sistema hierarquizado e burocrático, deixando em aberto janelas que do ponto de vista formal escamoteiam algo visível e que para muitos constitui um beco sem saída pela formalização de uma profissão paralela.

Salienta-se que a carreira académica em Portugal é diversificada e segmentada à semelhança do que se passa em outros países europeus. Mas, apesar de ter gozado de um

¹⁹ A publicação do decreto-lei foi em 31 de agosto de 2009, a campanha eleitoral decorreu entre os dias 12 e 25 de setembro e as eleições para o XVIII Governo Constitucional decorreram no dia 27 de setembro de 2009.

estatuto profissional elitista, Carvalho e Sousa (2012, p.7) referem que os seus membros não partilham o

mesmo esquema interpretativo e a mesma identidade normativa (...). [No entanto], o carácter repressivo do regime impunha a existência de uma única versão tida como homogénea.

A profissão académica, no seu todo, contribui ativamente para a realização de um real Espaço Europeu de Educação Superior pela sua acção e sua dinâmica de trabalho. Esse contributo, muitas das vezes, faz-se à custa da tal profissão paralela ou marginal, que conduz à precariedade profissional e que por inerência conduz a precariedade social e familiar, por falta de condições objectivas de trabalho.

Profissão académica em portugal – contextos e condições de trabalho

Profissão Académica em Portugal

A utilização do conceito ‘profissão académica’ não tem, em Portugal a mesma expressão que tem, por exemplo, no Reino Unido ou nos Estados Unidos. Como tal, a designação daqueles que exercem a atividade docente e de investigação nas universidades são comumente designados por professores universitários. Esta designação está cristalizada na legislação e é interiorizada pelos académicos quando estes, ao se referirem à profissão que exercem, se assumem como ‘professores universitários’. Mas a atividade profissional dos professores universitários não se reduz à docência. A investigação é também uma atividade tradicionalmente atribuída a estes profissionais, que ao longo das últimas quatro décadas viram aumentar o leque de funções estatutariamente atribuídas, nomeadamente, com a atribuição de funções de gestão administrativa. A ampliação das funções da profissão académica, inevitavelmente, contribui para a reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação – com uma sobrevalorização da investigação sobre a docência. Como tal, a designação ‘professor universitário’, ao estabelecer a função docente como elemento chave na profissionalidade deste grupo de profissionais, acaba por não representar, ainda que de modo genérico, a abrangência do tipo de atividades exercidas nesta profissão, não se descartando, por isso, a utilização do termo profissão académica pela abrangência de atividades que pode abarcar nesta dicotomia entre um professor que investiga ou investigador que ensina.

Acesso e progressão na carreira

As entrevistas realizadas espelham processos distintos na entrada na carreira académica, cada um dos quais retratando o panorama de acesso à profissão em épocas socio-históricas diferentes, dando a conhecer o desenvolvimento e a configuração que o acesso à

carreira acadêmica foi tendo na sociedade portuguesa desde o início do processo de modernização e democratização política (1974) até 2014.

Temos assim uma amplitude de casos que representam a entrada de distintas gerações na carreira acadêmica que vão desde um caso muito típico de uma geração de professores que entraram na carreira numa altura em que a área pós-graduada era inexistente, acedendo-se à carreira com a licenciatura, onde os mestrados não faziam parte do léxico da formação pessoal e profissional e o doutoramento era apenas ambicionado por alguns como forma de reconhecimento socioprofissional até casos mais recentes em que esse acesso se faz mediante a obtenção do grau de doutor, como grau mínimo de acesso à carreira.

Embora o acesso e a progressão na carreira sigam sempre o percurso dos mecanismos legais vigentes em cada período histórico, cada um dos entrevistados está envolto num percurso particular, que para além de compreender estas características objetivas de acesso e as condições socioeconómicas de cada época, contempla também um conjunto de características subjetivas próprias da individualidade de cada um dos profissionais. As condições objetivas de acesso que perpassam as entrevistas realizadas abarcam a legislação corporizada na Lei n.º 5/73, no Decreto-Lei 448/1979 e no Decreto-Lei n.º 207/2009, considerando-se esta abrangência importante na análise de contrastes socio-históricos no acesso à profissão. Note-se que a distância temporal que separa a publicação da anterior legislação que regula a carreira docente universitária da atual é de 30 anos.

Desde logo, o acesso e a progressão na carreira acadêmica deixaram de ter um percurso linear. Esta linearidade, no atual momento, dá lugar a percursos fragmentados e em alguns casos descontinuados. Temporalmente, pode-se identificar a segunda metade da década de 1990 como o período em que esta viragem começa a dar os primeiros sinais, uma vez que os professores que ingressaram na carreira até esta data o fizeram no quadro de elevadas expectativas, fruto de uma conjuntura política e social favorável à expansão do ensino superior. A conjuntura vivida até aquela dada permitia aos jovens ter a expectativa de ao fim de 2 ou 3 anos após a conclusão das suas teses doutorais serem admitidos como professores por via de concurso. Assim, o que se verifica é uma retração no acesso à carreira ao não se abrir concurso para, inclusivamente, preencher as vagas deixadas pelos professores que se aposentam, o que contribui para o envelhecimento do corpo docente e investigador das universidades em Portugal. O que potencia a contratação de professores à margem da carreira oficial o que provoca tremendo impacto nos contextos e nas condições em que estes profissionais, ou ‘quase-profissionais’, desenvolvem a sua atividade. Apesar de ainda não ter saído do papel, o XXI Governo Constitucional (2015-2019) no seu programa de governo, registou a intenção em reverter esta situação ao defender o apoio à atração e à renovação

contínua de docentes articulado com “medidas de promoção do emprego científico não precário e beneficiar da introdução de mecanismos de contratações compensadas pela reforma parcial de docentes do quadro” (PORTUGAL, 2015, p. 117).

Este dado, evidência a forte fragmentação e a segmentação da profissão acadêmica de que Neave e Rhoads (1987) falam, pela emergência de uma nova subclasse não profissional, que cada vez mais assume um ‘status’ permanente e desenraizando (SANTIAGO; CARVALHO, 2008). Perante o exposto, estamos em condições de afirmar que não é uma subclasse a emergir é já uma subclasse de fato, assumida e vivida pelos próprios e pelas instituições.

A profissão acadêmica e o contexto da docência

Para alguns professores, a reforma de Bolonha começou por ser encarada como uma excelente oportunidade para as universidades se adaptarem ao modelo europeu de educação superior, no quadro da chamada Sociedade do Conhecimento. As reformas foram então orientadas de acordo com os princípios de Bolonha, conduzindo a uma transformação não só do conceito de educação superior, como também à reconfiguração do que é ser professor universitário, o qual, para além da tradicional função de transmissão de conhecimentos, deverá agora orientar a formação dos estudantes para um futuro profissional mais amplo.

Apesar do paradigma de ensino centrado no aluno enunciado na Declaração de Bolonha não constituir uma novidade no contexto educacional do Ensino Superior em Portugal, ganha uma nova dimensão que o coloca numa posição dominante face ao paradigma pedagógico tradicional centrado no ensino. Essa dominância foi (re)forçada no Decreto-Lei n.º107/2008. Por via da norma pretende-se que a concretização e a consolidação efetiva das aprendizagens centradas no aluno sejam orientadas para o desenvolvimento de competências. Este novo contexto ‘obriga’ a que todos os docentes repensem as suas práticas pedagógicas na gestão das suas ‘unidades curriculares’ no sentido de ensinar a investigar.

Com o novo modelo em funcionamento, os académicos em Portugal afirmaram que mudaram pouca coisa em termos de pedagogia. E, naquilo que mudaram, consideram que nada teve a ver com Bolonha, mas com as necessidades que sentem no quotidiano das suas práticas profissionais, em função das quais adaptam as suas pedagogias. Apontando o perfil do estudante como sendo o fator que mais mudança tem provocado nas suas atitudes e práticas pedagógicas. Isto é, os professores são unânimes ao reconhecer as dificuldades sentidas perante os estudantes que chegam às universidades, pelos poucos hábitos de trabalho que trazem, redimensionando a sua atividade pedagógica. Com isso, verifica-se uma mudança de atitude que conduz à adaptação de novas estratégias nas pedagogias e práticas docentes que levam os professores a diversificar os materiais pedagógicos de apoio, a repensar estratégias que relacionem a pedagogia, os conteúdos e fatores motivacionais, tudo isto adaptado às diferentes áreas e disciplinas e aos diferentes níveis de ensino que recebem

estudantes com diferentes percursos de formação, transformando o docente num professor transversal.

A profissão académica e o contexto da investigação

A investigação que se desenvolve nas universidades faz-se no contexto de Unidades de I&D e Laboratórios Associados do Estado. Este enquadramento de pesquisa a configurar-se, enquanto tal, em meados da década de 1990 passando a proporcionar os meios e as condições necessárias para a realização de atividades de investigação científicas, constituindo-se como contexto privilegiado para a produção de conhecimento e para a formação de investigadores nos seus mais variados âmbitos: formação avançada (doutoramentos e pós-doutoramento), progressão na carreira académica, formação e atualização permanente dos docentes universitários.

Seguindo a tendência da política científica europeia, os centros e os institutos de investigação, enquanto estruturas de otimização de recursos, têm um grande peso institucional quer na submissão, quer na obtenção de financiamento de projetos de investigação coletivos – nacionais e/ou internacionais – ou projetos individuais – bolsas de doutoramento ou de pós-doutoramento.

É referido pelos académicos que as instituições europeias de financiamento da investigação têm, nos últimos anos, vindo a ganhar uma maior expressão como possível fonte de financiamento dos projetos nacionais. Apesar de a investigação ser uma das principais funções da profissão académica, para que possa ser exercida os investigadores tem de ter projetos financiados na medida em que só assim obtêm as condições necessárias para a sua realização, produção e divulgação. Esta questão torna-se particularmente sensível quando, no conjunto das funções dos académicos, a investigação é aquela que mais peso tem em termos de avaliação. Assim sendo, quando académicos não conseguem ter projetos aprovados, sentem grandes dificuldades em corresponder às exigências do modelo de avaliação a que obrigatoriamente são sujeitos, dificuldades que se traduzem em incertezas e em instabilidade profissional.

A investigação científica é por natureza internacional. Não é por isso de estranhar que os professores com mais anos de serviço se refiram à internacionalização como uma componente muito presente nos seus trabalhos ao logo da carreira profissional. Na análise realizada percebe-se que os moldes em que essa internacionalização se desenvolvia há 20-30 anos, ainda que esteja presente, se complexificou e diversificou, redimensionando a internacionalização no contexto das atuais sociedades altamente globalizadas. No passado, a internacionalização fazia-se, sobretudo, através da participação dos investigadores portugueses em encontros científicos internacionais e da participação dos investigadores estrangeiros como consultores externos em projetos nacionais. No entanto, essa prática e visão da internacionalização tem vindo a ser alterada, exigindo aos académicos que se integrem e constituam redes internacionais de pesquisa, que o sistema ‘premeia’. Note-se

que, para além da internacionalização, a colaboração interinstitucional parece também estar a ganhar uma outra dimensão desvelando a parca colaboração das instituições universitárias nacionais em termos de pesquisa. Utilizando a expressão de um académico, a investigação internacional passou de uma ‘lógica de opcionalidade’ para uma ‘lógica de obrigatoriedade’, em que a internacionalização já não se faz na base da ‘lógica de relações internacionais’, mas numa ‘lógica de redes internacionais’. Verifica-se que recentemente as redes internacionais de pesquisa ganharam novos contornos, concretizando-se essas redes na modalidade de pesquisa formal onde se desenvolve um projeto comum com partilha de financiamento. Uma crítica apontada à política científica europeia em relação aos novos contornos que a investigação internacional está a tomar é a perversidade que promove, já que aquilo que muitos investigadores procuram não é aprofundar o conhecimento em si, mas criar redes estratégicas para a captação de fundos financeiros para manter as estruturas universitárias que cada vez mais estão subfinanciadas. Isto é, em alguns casos, as redes de investigação compostas por diferentes equipas nacionais juntam-se, não por terem em comum o mesmo interesse de pesquisa, mas pelas possibilidades que podem captar financiamento para os seus projetos e universidades. Captar financiamento tornou-se um fim em si mesmo pervertendo toda a lógica de investigação internacional cooperativa.

Apesar de toda esta burocracia e críticas em torno do financiamento dos projetos em Portugal, os académicos consideram que a política científica foi uma das mais consistentes no país por se terem criado condições e apoios sólidos para o desenvolvimento da investigação, ao contrário do que se tem passado com a vertente do ensino.

Considerações finais

Definir profissão académica não é uma tarefa fácil pelo conjunto alargado de papéis que cada um dos académicos desempenha. Sendo ‘muitas coisas em vez de ‘uma’ (CLARK, 1987) a profissão académica é plural e diversificada (BECHER; TROWLER, 2001), não tanto pelas funções que exerce (docência, investigação e gestão), mas pelas múltiplas configurações que pode apresentar no quadro de uma matriz com muitas variáveis. Os dados empíricos revelam que o conceito profissão académica não tem expressão em Portugal, uma vez que todos aqueles que exercem a atividade docente e de investigação nas universidades são comumente designados por professores universitários.

Nas últimas quatro décadas, estes profissionais viram aumentar o leque de funções estatutariamente atribuídas, nomeadamente, com a atribuição de funções de gestão administrativa, as quais contribuem para reconfiguração da profissão académica ao promover novos (des)equilíbrios entre as suas principais funções – a docência e a investigação – com uma sobrevalorização da investigação sobre a docência. Esta valorização da investigação acompanhou a política científica europeia que a partir da década de 1980 apresenta um conjunto de ações específicas orientadas para a comunidade científica na Europa, patentes no primeiro programa-quadro 1984-1987. Até essa data as políticas de ciência e tecnologia eram

dominadas por programas nacionais. Mas o impacto da política científica só começa a surgir efeitos em Portugal a partir da década de 1990, atenuando os efeitos das políticas educativas no quadro do processo de convergência estruturado estruturado com vista ao estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior. Não é por isso de estranhar, que seja no contexto de trabalho da investigação que os académicos identifiquem de forma explícita mudanças no que à dimensão da internacionalização da profissão académica diz respeito. Permitindo afirmar que a profissão académica é por natureza internacional. No entanto, essa natureza complexificou-se e diversificou-se redimensionando a internacionalização, passando esta de uma ‘lógica de opcionalidade’ para uma ‘lógica de obrigatoriedade’ em que a internacionalização já não se faz na base da ‘lógica de relações internacionais’, mas numa ‘lógica de redes internacionais’.

Referências

ALTBACH, Philip G.; SALMI, Jamil (Eds.). **The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities**. Washington DC: The World Bank, 2011, pp.11-32.

ALTBACH, Philip. G. The Past, Present, and Future of the Research University. In: CARVALHO, Teresa. Shaping the “New” Academic Profession. In: NEAVE, Guy; AMARAL, Alberto (Eds.). **Higher Education in Portugal 1974-2009: A Nation, a Generation**. Dordrecht: Springer, 2012, pp. 329-352.

BECHER, Tony; TROWLER, Paul R. **Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines**. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2001.

CARVALHO, Teresa; SOUSA, Sofia Branco. Entre a Profissão e a Comunidade Académica: Contributos para a caracterização sócio-organizacional. In: APS – Associação Portuguesa de Sociologia (Org). **Actas do VII Congresso Português de Sociologia**, Lisboa: APS. ISBN: 978-989-97981-0-6. 2012. Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt. Acesso em: 24 out. 2015

CLARK, Burton. R. **The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings**. Los Angeles: University of California Press, 1987.

ENQA. **Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. Multiprint, Helsinki, Finland, 2005

ESTANQUE, Elísio. A Carreira Académica e o Ensino Superior Universitário: Incongruências e Bloqueios. **Revista do SNESup**, n. 15, pp. 7-9, 2005.

FENPROF. **Nota aos órgãos de Comunicação Social apresentada em 13 de Maio de 2010**. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_4744/Anexos/Comunicado_de_Imprensa_Publicadas_Leis_de_alteracao_aos_Estatutos.pdf Acesso em: 23 nov. 2015.

GALEGO, Carla; MARQUES, Fátima; TEODORO, António. Reforma do Ensino Superior e a Implementação do Processo de Bolonha em Portugal. Mudanças e Encruzilhadas. In: RAMALHO, B. L.; BELTRÁN, José; CARVALHO, M. E. P.; DINIZ, Adriana V. S. (Orgs). **Reformas Educativas, Educación Superior y Globalización en Brasil, Portugal y España**. Valencia: Germania, 2011, pp. 97 – 131.

GOMES, José Ferreira. **Boas práticas de governação nas instituições de educação superior: constituição e funcionamento do conselho geral**, 2007. Disponível em: <http://jvcosta.net/artigos/jfg12.html>. Acesso em: 17 fev. 2010.

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, pp. 43-59, 1997.

MAGALHÃES, António. **A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MAGALHÃES, António; CARVALHO, Teresa (Orgs.). **O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português**. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas, 2005, pp.1-33.

MCTES (2009). **The Framework for Higher Education Qualifications in Portugal**. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: http://www.mctes.pt/archive/doc/FHEQ_in_Portugal.pdf. Acesso em: 15 dez. 2009.

MOREIRA, Vital. Estatuto legal das instituições de ensino superior. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.). **Políticas do ensino superior, quatro temas em debate**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008, pp. 123-139.

NEAVE, Guy. From guardian to overseer; trends in institutional autonomy, governance and leadership. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.). **Políticas do ensino superior, quatro temas em debate**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008, pp. 45-70.

NEAVE, Guy; RHOADS, Gary. The Academic Estate in Western Europe. In: CLARK, Burton R. (Ed.). **The Academic Profession: National, Disciplinary & Institutional Settings**. Los Angeles: University of California Press, 1987, pp. 211-270.

PORTUGAL. **Lei n.º 5/1973**, de 25 de julho. Bases para a Reforma do Sistema Educativo. Diário do Governo, Série I, 1973.

PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 448/1979** de 13 de Novembro. Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Universitário. Diário da República, 1ª Série, 1979.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/1986**, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª Série, n.º 237, 1986.

PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 42/2005**, de 22 de fevereiro. Institui os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. Diário da República, 1ª Série-A, n.º 37, 2005.

PORTUGAL. **Lei n.º 62/2007**, de 10 de setembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES). Diário da República, 1ª Série, n.º 174, 2007a.

PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 369/2007**, de 5 de novembro. Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Diário da República, 1ª Série, n.º 212, 2007b.

PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 90/2008**, de 30 de maio. Estabelece as novas condições de Acesso ao Ensino Superior. Diário da República, 1ª Série, n.º 104, 2008.

PORTUGAL. **Decretos-lei n.º 205/2009**, de 31 de agosto. Revisão do Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Universitário. Diário da República, 1ª Série, n.º 168, 2009a.

PORTUGAL. **Decretos-lei n.º 207/2009**, de 31 de agosto. Revisão do Estatuto da Carreiras Docente do Ensino Politécnico. Diário da República, 1ª Série, n.º 168, 2009b.

PORTUGAL. **Programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019)**. 2015. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/prog-gc21/20151127-programa.aspx> Acesso em: 18 jan. 2015.

ROBERTSON, Susan L.; DALE, Roger. Researching Education in a Globalising Era: Beyond Methodological Nationalism, Methodological Statism, Methodological Educationism and Spatial Fetichisms. In: RESNIK, Julia (Ed.). **The Production of educational Knowledge in the Global Era**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, pp.19-32.

ROBERTSON, Susan. L. The Politics of Constructing (a Competitive) Europe(an) Through Internationalizing Higher Education: Strategy, Structures, Subjects. **Perspectives in Education**, v. 4, n. 24, pp.29-44, 2006.

SANTIAGO, Rui. (2005). Uma reflexão panorâmica sobre o impacto do managerialismo na administração pública e no ensino superior. In: SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa (Eds). *Academics in a New Work Environment: The Impact of New Public Management on Work Conditions*. **Higher Education Quarterly**, v. 62, n. 3, pp. 204-223, 2008.

SEIXAS, Ana Maria. Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luisa; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise**. Porto: Afrontamento, 2001, pp. 209-238.

SIMÕES, Jorge. **Retrato político da saúde. Dependência do percurso e inovação em saúde: da ideologia ao desempenho**. Coimbra: Almedina, 2004.

TEODORO, António; GALEGO, Carla; MARQUES, Fátima. Do “fim dos eleitos” ao processo de Bolonha. As Políticas de educação Superior em Portugal (1970-2008). In: TEODORO, António (Org.). **A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do Elitismo à Transnacionalização**. Lisboa: Edições Universitárias, 2010, pp. pp. 93-116.

VAN DAMME, Dirk. The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In: VAN VUGHT, Frans (Ed.). **Mapping the Higher Education**

Landscape towards a European Classification of Higher Education. Dordrecht: Springer, 2009, pp. 39-55.

WILSON, Logan. **The Academic Man. A study in the Sociology of a Profession.** New York: Oxford University Press, 1942.