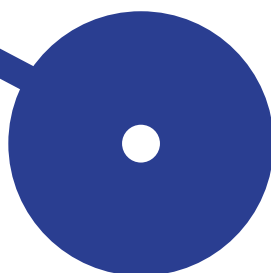




Universidades e Politécnicos em tempos de globalização neoliberal: Um estudo de caso sobre a influência supranacional na autonomia, produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação no Porto e Lisboa

Mariana Menezes

07/2025



Escola Superior de Educação

Mariana Sofia Cardoso Vasconcelos Quintanilha de Menezes

**Universidades e Politécnicos em tempos de globalização neoliberal:
Um estudo de caso sobre a influência supranacional na autonomia,
produção e disseminação de conhecimento em Ciências da
Educação no Porto e Lisboa**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof. Doutor João Paulo Ferreira Delgado

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Sofia Cardoso Vasconcelos Quintanilha de Menezes

**Universidades e Politécnicos em tempos de globalização neoliberal:
Um estudo de caso sobre a influência supranacional na autonomia,
produção e disseminação de conhecimento em Ciências da
Educação no Porto e Lisboa**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof. Doutor João Paulo Ferreira Delgado

Porto, julho de 2025

Effortlessness is a myth.

AGRADECIMENTOS

É com orgulho que encerro mais um capítulo do meu percurso académico. A realização deste mestrado e, em particular, desta dissertação não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas. Pelas orientações, palavras de carinho e gestos de apoio, deixo o mais sincero agradecimento a todos os que me ajudaram a chegar até aqui.

Ao Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado, orientador desta dissertação, pela disponibilidade para o diálogo, motivação constante e confiança no meu trabalho ao longo de todo o processo.

À Professora Doutora Amélia Veiga e ao Professor Doutor António Magalhães, pelas oportunidades de aprendizagem em contexto de investigação e conhecimentos transmitidos que marcaram o meu percurso.

Aos participantes na recolha de dados desta dissertação, que despenderam um pouco do seu tempo para partilhar as suas experiências. A realização deste trabalho não teria sido possível sem a vossa valiosa colaboração.

Aos meus pais e avós, pelo apoio e força incondicionais ao longo da minha vida. Sempre me incentivaram a ir mais longe e, sem vocês, não estaria onde estou de certeza. São os alicerces de todas as minhas conquistas.

À Grandula, por, mesmo longe, estar sempre perto e celebrar as minhas vitórias como se fossem as suas.

Ao meu gatinho, Mr. Darcy, por estar sempre ao meu lado enquanto escrevia estas páginas.

Aos dois cafés e um chá, por todas as torradas, meias de leite, fofocas e revisões da minha escrita. Não posso deixar de mencionar, em especial, a Anokas e a Bru, amigas que se tornaram tão importantes em tão pouco tempo, por me lembrarem que não estou sozinha no caos que é o início no meio académico.

À Jéssica e à Bruna, que caminharam comigo nesta casa, por serem a minha companhia de todas as horas no mestrado e o tornarem mais especial (e animado).

À Kika, a amiga que a licenciatura me deu e que o mestrado manteve por perto. Que continuemos a celebrar os sucessos uma da outra por muito tempo.

Aos meus amigos de infância. Embora todos tenhamos seguido caminhos tão diferentes, nunca deixámos de torcer uns pelos outros. Obrigada por estarem sempre presentes, independentemente do tempo e do espaço. Por todos os cafés, jantares e conversas que me ajudaram a desanuviar quando o momento era mais ansioso.

Por fim, mas definitivamente não menos importante, ao Pedro, pelo amor sem fim e apoio inabalável. Por ser o meu companheiro em todas as aventuras e desventuras. Por me dar a mão nos momentos de crise e dizer consigo fazer qualquer coisa. És a minha calma no meio da tempestade.

RESUMO ANALÍTICO

Numa realidade marcada pela globalização neoliberal, o Ensino Superior tem sofrido profundas transformações. A promoção de um ambiente competitivo que valoriza métricas e resultados, ao qual as instituições de Ensino Superior não conseguem escapar, tem marcado as experiências das lideranças, bem como dos docentes e investigadores. A influência crescente de entidades supranacionais e processos como o de Bolonha contribuíram para uma maior pressão nas instituições para a adaptação ao mercado global, com efeitos na autonomia e na produção e disseminação de conhecimento.

Esta dissertação procurou compreender as percepções de diferentes lideranças, docentes e investigadores sobre os efeitos da influência supranacional na autonomia e na produção e disseminação de conhecimento, nas instituições públicas de Ensino Superior da área das Ciências da Educação, das cidades do Porto e Lisboa. Constituindo-se como um estudo de caso, a abordagem qualitativa concretizou-se na realização de sete entrevistas semiestruturadas e dois grupos focais. Posteriormente, recorreu-se à análise temática dos dados.

Com base nas percepções reunidas no processo de recolha de dados, foi possível compreender que a influência supranacional se traduz, essencialmente, em questões como a pressão para a publicação, o acesso a financiamento, a definição das agendas de investigação, a preocupação institucional com a reputação, entre outras.

Os resultados obtidos potenciam uma reflexão sobre os desafios que as instituições de Ensino Superior portuguesas enfrentam face à influência supranacional, concorrendo para uma discussão sobre a configuração da autonomia destas instituições e o seu papel na construção e disseminação de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Superior; Influência supranacional; Autonomia; Produção e disseminação de conhecimento.

ABSTRACT

In a landscape shaped by neoliberal globalisation, higher education has been going through major changes. The promoting of a competitive environment that values metrics and results, from which higher education institutions cannot escape, has marked the experiences of the institutions' leaders, as well as those of the teaching staff and researchers. The growing influence of supranational entities and processes such as the Bologna Process have contributed to greater pressure on institutions to adapt to the competitive global market, with effects on autonomy and on the production and dissemination of knowledge.

This dissertation attempted to understand the perceptions of different institutional leaders, teaching staff and researchers on the effects of supranational influence on autonomy and the production and dissemination of knowledge in public higher education institutions in the field of Education Sciences in the cities of Porto and Lisbon. As a case study, the qualitative approach was implemented through seven semi-structured interviews and two focus groups. This was followed by a thematic analysis of the data.

Based on the perceptions gathered during the data collection process, it was possible to understand that the supranational influence essentially translates into issues such as pressure to publish, access to funding, the definition of research agendas, institutional concern for reputation, among others.

The results obtained encourage a reflection about the challenges that Portuguese higher education institutions face in the light of supranational influence, contributing to a discussion about the configuration of the autonomy of these institutions and their role in the construction and dissemination of knowledge.

Keywords: Higher education; Supranational influence; Autonomy; Knowledge production and dissemination.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de análise.....	56
Tabela 2 - Correspondência entre objetivos do estudo e categorias de análise	59
Tabela 3 - Papel do Estado VS Influência supranacional na autonomia	70
Tabela 4 - Perspetivas sobre a evolução da autonomia	76
Tabela 5 - Relações identificadas entre o processo de Bolonha e a autonomia.....	83
Figura 1 - Tipo de estudo de caso e unidades de análise	49

GLOSSÁRIO

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

BM – Banco Mundial

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

EI – Espaço Europeu da Investigação

EQAR – *European Quality Assurance Register for Higher Education*

ESE – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

ESG – *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FQEHEA – *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*

IES – Instituições de Ensino Superior

IE-ULisboa – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OE – Orçamento do Estado

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

UE – União Europeia

UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação

ÍNDICE

Introdução	1
1. Quadro teórico-legal.....	4
1.1. As principais entidades supranacionais com influência no Ensino Superior	4
1.2. Evolução e transformações do Ensino Superior.....	6
1.2.1. A perspetiva humboldtiana de Ensino Superior: Do século XIX à atualidade	6
1.2.2. O Processo de Bolonha: Transformações no Ensino Superior	8
1.2.3. A relação entre o Ensino Superior e o Estado: Transição para um modelo de supervisão estatal.....	11
1.3. Administração e gestão das instituições de Ensino Superior.....	15
1.3.1. A dinâmica entre governo, governação e a influência supranacional: efeitos no Ensino Superior	15
1.3.2. Gestão eficiente de recursos nas instituições de Ensino Superior: a importância da qualidade e da transparência	18
1.3.3. Tendências que influenciam a gestão das instituições de Ensino Superior	24
<i>a) A governação no Ensino Superior: Do colegialismo ao managerialismo na era da Nova Gestão Pública</i>	<i>24</i>
<i>b) A globalização: Transformações e perspetivas na sociedade</i>	<i>26</i>
<i>c) Ensino Superior e neoliberalismo: A submissão às leis do mercado.....</i>	<i>30</i>
<i>d) Ensino Superior e globalização neoliberal: A emergência do capitalismo académico</i>	<i>35</i>
2. Opções metodológicas	39
2.1. Caracterização das instituições	39
2.2. Paradigma de investigação	42
2.3. Estudo de caso.....	44
2.3.1. Validade nos estudos de caso.....	44
2.3.2. Tipos de estudo de caso	47
2.4. Recolha de dados.....	49
2.4.1. Entrevista semiestruturada	49
2.4.2. Grupo focal	52
2.5. Análise de dados: Análise temática.....	54
2.6. Preocupações éticas	57

3.	Análise dos dados e discussão dos resultados	58
3.1.	Influência supranacional na gestão das instituições de Ensino Superior.....	60
3.1.1.	Entidades e documentos supranacionais influentes	60
3.1.2.	Alinhamento da estratégia institucional com diretrizes supranacionais	62
3.1.3.	Internacionalização e mobilidade no Ensino Superior	64
3.1.4.	Tensão entre as diretrizes supranacionais e as necessidades nacionais/locais	67
3.2.	Papel do estado na regulação das instituições de Ensino Superior	71
3.2.1.	Políticas educativas e quadro normativo	71
3.2.2.	A importância do financiamento público nacional.....	73
3.3.	Autonomia institucional	75
3.3.1.	Entendimento da autonomia e a sua evolução ao longo do tempo	75
3.3.2.	Constrangimentos percebidos à autonomia	77
3.3.3.	Expressão institucional da autonomia e o papel das lideranças	81
3.3.4.	Impacto do processo de Bolonha na autonomia institucional.....	83
3.4.	Produção e disseminação de conhecimento.....	86
3.4.1.	A influência supranacional na definição das prioridades de investigação	86
3.4.2.	Impacto do processo de Bolonha na produção e disseminação de conhecimento	88
3.4.3.	O espalhamento pelas pressões métricas e competição.....	90
3.4.4.	A articulação entre a prática investigativa e docente	95
3.5.	Qualidade e burocracia no ensino superior	96
3.5.1.	A pressão pela <i>accountability</i> e a preocupação com a reputação institucional	96
3.5.2.	Sobrecarga de trabalho e burocratização	98
3.6.	Financiamento supranacional e gestão de recursos	100
3.6.1.	Acesso a financiamento supranacional	100
3.6.2.	Desigualdades das áreas científicas no acesso a recursos e financiamento particular ...	101
4.	Conclusão.....	104
	Referências bibliográficas.....	107
	Apêndices	118
	Apêndice A – Guião de entrevista a lideranças institucionais	118
	Apêndice B – Guião do grupo focal com docentes e investigadores	120
	Apêndice C – Consentimento informado de entrevista	122
	Apêndice D – Consentimento informado do grupo focal	123

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior é cada vez mais globalizado, verificando-se uma ligação crescente entre instituições de contextos diversos. As políticas e regulamentações supranacionais afetam diretamente a gestão destas instituições, sendo de destacar a propagação de ideologias neoliberais e a necessidade de dar resposta a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Este panorama conduz a uma pressão (crescente) nas instituições de Ensino Superior (IES) para inovarem constantemente e adaptarem as suas estratégias à sociedade do conhecimento. Deste modo, as mudanças ocorridas têm efeitos nestas instituições, em dimensões como a autonomia e a produção e disseminação de conhecimento.

A presente dissertação procurou desenvolver um estudo de caso, com o objetivo de compreender as perceções das diferentes lideranças, docentes e investigadores sobre os efeitos da influência supranacional na autonomia e na produção e disseminação de conhecimento nas instituições públicas de Ensino Superior da área das Ciências da Educação, das cidades do Porto e Lisboa. No que diz respeito aos objetivos específicos, são enumerados os seguintes:

- a) Identificar as principais entidades supranacionais que influenciam a autonomia institucional, bem como a produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação nas instituições em estudo;
- b) Averiguar quais as tendências supranacionais que mais efeitos têm na autonomia institucional e na produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação;
- c) Averiguar quais as mudanças introduzidas nas instituições em resposta a estas tendências supranacionais, assim como as consequências destas mudanças na autonomia institucional e na produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação;

d) Explorar as dinâmicas entre a regulação nacional e supranacional, identificando possíveis tensões, adaptações e estratégias adotadas pelas instituições de Ensino Superior para lidar com essas pressões;

e) Compreender as perspetivas das lideranças académicas (de topo e intermédias), assim como de docentes e investigadores, relativamente às mudanças e desafios decorrentes da influência supranacional na autonomia institucional e na produção e disseminação em Ciências da Educação nas suas instituições.

As dimensões da autonomia e da produção e disseminação de conhecimento foram selecionadas enquanto foco do estudo, uma vez que estas constituem a essência do Ensino Superior que, por um lado, é um contexto tradicionalmente caracterizado pela sua autonomia e, por outro lado, pelo conhecimento que produz e dissemina.

Ao aceder às perspetivas das diferentes lideranças (bem como de docentes e investigadores), será possível compreender vários pontos de vista sobre o papel das entidades supranacionais e as suas consequências no desempenho destas funções. Tal permitirá construir um panorama mais holístico dos efeitos desta influência nas dimensões anteriormente referidas, promovendo uma reflexão sobre a mesma na gestão das IES.

Este tema foi selecionado devido à participação da mestranda no projeto de investigação *Higher Education Autonomy in Europe: Supranational, national, and institutional trends* (HEAE-SNIT), desenvolvido pelo Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior (CIPES) em colaboração com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (2022.03986.PTDC). Através desta experiência, o interesse pessoal da mestranda pelo Ensino Superior enquanto organização educativa cresceu significativamente, motivando-a a explorar as questões relacionadas com a sua gestão.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro secções fundamentais: o quadro teórico-legal; as opções metodológicas; a análise dos dados e discussão dos resultados; e, por fim, a conclusão.

No quadro teórico-legal, é abordado o papel das principais entidades supranacionais com influência no Ensino Superior, analisando a natureza e as implicações desta influência. É discutida a perspectiva humboldtiana de Ensino Superior, assim como as transformações neste contexto pelo processo de Bolonha. Neste sentido, é explorado o modo como a globalização neoliberal modificou o papel do Ensino Superior na sociedade, conduzindo à emergência do capitalismo académico e à substituição do modelo humboldtiano por uma lógica mercantilista. É, ainda, analisada a relação entre o Ensino Superior e o Estado, com ênfase na transição para um modelo de supervisão estatal. Neste contexto, é abordada a importância do papel dos *stakeholders* externos nas IES e os processos de *accountability*, bem como a questão da *quality assurance* no Ensino Superior.

A segunda secção inicia-se com uma caracterização das instituições envolvidas no estudo, seguida pela apresentação das opções metodológicas tomadas e preocupações éticas tidas em consideração. Situando-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, o estudo de caso realizado foi do tipo único ramificado, sendo as unidades de recolha de dados as lideranças de topo, intermédias, docentes e investigadores de cada instituição. Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas com as lideranças de topo e intermédias, assim como dois grupos focais com investigadores e docentes das instituições do Porto e Lisboa. No que diz respeito à análise dos dados, recorreu-se à análise temática. A nível ético, foi distribuído um termo de consentimento informado, tanto nas entrevistas, como nos grupos focais, assegurando a anonimização dos dados, o direito à privacidade e a confidencialidade.

Na análise dos dados e discussão dos resultados, correspondente à terceira secção do documento, existem seis subsecções, que correspondem às seis categorias de análise. Dentro de cada subsecção, encontram-se as respetivas subcategorias de análise.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, resultantes da análise realizada, juntamente com as limitações encontradas no decorrer do processo e algumas perspetivas de continuidade do estudo.

1. QUADRO TEÓRICO-LEGAL

1.1. AS PRINCIPAIS ENTIDADES SUPRANACIONAIS COM INFLUÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Atualmente, a relação entre nações e entidades supranacionais é de proximidade e de cariz complexo, na medida em que as segundas influenciam decisões que são tomadas na jurisdição das primeiras. Como aponta Waters (2000), “a interação não-governamental repercute-se nos Estados, produzindo um nível crescente de interdependência entre estes”¹ (p. 101).

De modo a compreender melhor os conceitos e temas abordados na presente dissertação, será relevante distinguir os conceitos “internacional”, “transnacional” e “supranacional”. A ideia de “internacional” é utilizada relativamente a “padrões de interação e interligação entre dois ou mais Estados-nação”² (Held et al., 1999, p. 16), preservando a soberania destes. Por outro lado, “as relações e atividades que ultrapassam as fronteiras territoriais nacionais”³ (Held et al., 1999, p. 57) são designadas como transnacionais, envolvendo atores não estatais (por exemplo, instituições privadas, organizações não-governamentais ou empresas). Organizações transnacionais atuam em vários territórios, aproveitando a globalização, sem depender de fronteiras geográficas, como é o caso de diversas empresas (por exemplo, *McDonald's*). O nível supranacional envolve a cedência de soberania dos Estados a outras entidades (por exemplo, a União Europeia), cujas decisões os afetam. Como descrevem Held e colaboradores (1999),

Mais do que qualquer outro tipo de organização internacional, os processos políticos da UE podem ser descritos pelo termo «supranacionalidade». É importante ter em

¹ Tradução livre de: “Non-governmental interaction rebounds onto states to produce an increasing level of interdependence between them”

² Tradução livre de: “patterns of interaction and interconnectedness between two or more nation-states”

³ Tradução livre de: “those relations and activities cutting across national territorial boundaries”

mente que os poderes da União foram obtidos através da «renúncia voluntária» de aspetos da soberania por parte dos Estados individuais (...)»⁴ (p. 74)

São, então, várias as entidades supranacionais identificadas pela literatura (Afonso, 2015) que exercem um papel pertinente no Ensino Superior a nível europeu, como a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), desenvolvendo várias políticas e estabelecendo padrões que afetam o Ensino Superior de vários estados-membro.

A União Europeia é uma das organizações com mais relevância, tendo assumido um papel fundamental na conceção de estratégias como o processo de Bolonha (cf. 1.2.2.), com vista à harmonização do Ensino Superior europeu e a uma maior mobilidade neste contexto. Por sua vez, a OCDE, sendo responsável pela elaboração e publicação anual de vários relatórios e estudos comparativos (como, por exemplo, *Education at a Glance*), fornece uma visão abrangente dos diferentes sistemas de Ensino Superior europeus, permitindo tomadas de decisões mais informadas e conscientes. O Banco Mundial, além de também publicar relatórios e estudos sobre o Ensino Superior (por exemplo, *World Bank Education Overview: Higher Education*), financia projetos nesta área.

As referidas entidades têm um grande papel na definição das agendas estabelecidas a nível supranacional, estando alicerçadas numa perspetiva neoliberal e economicista, cujos princípios conduzem a uma instrumentalização do Ensino Superior. Assim, como argumenta Afonso (2015):

Dentro desta racionalidade instrumental, estão ameaçados, cada vez mais, os valores do autogoverno das instituições de ensino superior e da liberdade académica (de docência e de pesquisa). E isso é o resultado da conjugação de fatores ideológicos (que atravessam contraditoriamente o próprio Estado) e que se alimentam de prioridades estabelecidas por organizações internacionais, como o Banco Mundial (BM), a União Europeia (UE) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

⁴ Tradução livre de: “More than any other kind of international organization, the political processes of the EU can be described by the term ‘supranationality’. It is important to bear in mind that the Union’s powers were gained by the ‘willing surrender’ of aspects of sovereignty by individual states (...)”

(OCDE), e são essas prioridades que se encontram inscritas, confirmadas ou reconfiguradas, nas agendas políticas e educacionais a nível nacional. (p. 278)

O poder conjunto destas entidades constitui o que Capella (2000) designa por supraestado, cujas prioridades (económicas) estão embutidas na agenda europeia, tendo influência em diversos estados-membro, incluindo Portugal. Apesar de estes terem, obviamente, um papel ativo nas decisões que implementam nos seus territórios, não é possível negar que o outrora Estado aberto (ou Estado-Providência) “que originalmente assumia o explícito e manifesto poder público numa sociedade, deve agora implementar políticas marcadas pela entidade supracomandante do governante vago”⁵ (Capella, 2000, p. 238).

Deste modo, as entidades supranacionais mencionadas estabelecem tendências e moldam os caminhos adotados pelo Ensino Superior, integrando este sistema num contexto globalizado.

1.2. EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

1.2.1. A PERSPETIVA HUMBOLDTIANA DE ENSINO SUPERIOR: DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE

A conceção humboldtiana de Ensino Superior teve origem na Alemanha no século XIX, com Wilhelm von Humboldt⁶. Numa época de várias reformas, Humboldt, enquanto conselheiro particular do Ministério de Administração Interna, assumiu um papel muito importante na reconfiguração da educação de acordo com princípios humanistas. Neste contexto, o filósofo concebeu um modelo de Ensino Superior com base na articulação entre a investigação e o ensino, sem a influência da Igreja e do Estado. Como explicam Amaral e colaboradores (2002),

O modelo humboldtiano de autonomia académica, ou mais precisamente de liberdade académica, centrava-se nos académicos enquanto indivíduos e não na academia

⁵ Tradução livre de: “which originally assumed the explicit and manifest public power in a society, must now implement policies marked by the vague ruler’s supracommanding entity”

⁶ Filósofo e diplomata prussiano (1767-1835).

enquanto instituição, e o estado actuava enquanto ‘tampão’ para impedir que facções nacionais e interesses particulares pusessem em causa a procura do conhecimento como um fim em si mesmo. (p. 54)

Assim, a ideia-base consistia na desvinculação dos interesses materiais da sociedade (económicos, sociais e políticos), de forma a permitir às IES cumprir da melhor forma a sua missão – “a procura do conhecimento como um fim em si mesmo, a sua preservação e a sua difusão”, como colocam os autores supracitados (p. 55). A conceção humboldtiana de Ensino Superior entende este contexto como um que, mais do que apenas ensinar os indivíduos, permite que estes se desenvolvam enquanto seres humanos. Desta ideia advém o conceito humboldtiano de *bildung* (desenvolvimento holístico do ser humano), enquanto objetivo a alcançar no Ensino Superior (Macfarlane & Erikson, 2021). Neste sentido, o papel do Estado seria proteger a independência das instituições, possibilitando a sua organização autónoma, pois, como coloca Wagner (2004):

a busca pelo conhecimento e a sua difusão não devem ser restringidas ou guiadas por princípios que lhe são estranhos. A investigação e o Ensino Superior não devem, portanto, ser institucionalmente orientados por critérios de utilidade noutros domínios da vida social.⁷ (p. 13)

Argumentando a favor da conjugação holística entre a investigação e o ensino, o modelo humboldtiano considera que o ensino e a divulgação da ciência constituem o mesmo tipo de atividade, na medida em que ambos são “uma apresentação de conhecimentos a alguém que não os conhece”⁸ (Macfarlane & Erikson, 2021, p. 1137). Neste contexto, é essencial que o docente de Ensino Superior esteja na linha da frente na produção de conhecimento, advindo daqui a sua legitimidade de ensinar. O mesmo não detém o monopólio absoluto da criação de conhecimento, pelo que quanto mais na vanguarda estiver, melhor poderá acompanhar os estudantes na busca (conjunta) pelo conhecimento (Macfarlane & Erikson, 2021). Assim, o direito de ensinar é considerado provisório, na medida

⁷ Tradução livre de: “the search for knowledge and its diffusion should not be restricted or guided by principles foreign to it. Research and higher education, thus, should not be institutionally directed by criteria of usefulness in other areas of social life”

⁸ Tradução livre de: “Humboldt argued that teaching and the publication of scientific results were the same kind of activity– a presentation of knowledge-claims to someone to whom it was new.”

em que os acadêmicos assumem a responsabilidade de manter e cultivar as suas competências de investigação, não as deixando estagnar; caso contrário, “o direito de ensinar desapareceria com elas”⁹ (Macfarlane & Erikson, 2021, p. 1140).

Porém, o fortalecimento do managerialismo no Ensino Superior (cf. 1.3.3.a) tem ameaçado o modelo descrito, uma vez que a importância do lucro e da “ciência que faz dinheiro” assume um peso cada vez maior nas instituições (Marini & Oleksiyenko, 2022). Neste sentido, a competitividade e orientação economicista nas IES levam a uma tendência para separar a investigação e o ensino, de forma a dar resposta às exigências do mercado e colocando em causa os princípios humboldtianos (Macfarlane & Erikson, 2021).

Em suma, sendo uma perspetiva que valoriza o desenvolvimento integral do indivíduo e a busca de conhecimento como um fim em si mesmo, será importante refletir sobre o lugar da conceção humboldtiana de Ensino Superior na atualidade, dado que a orientação managerialista nas instituições é cada vez mais forte e a visão economicista do conhecimento está cada vez mais presente.

1.2.2. O PROCESSO DE BOLONHA: TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

No ano de 1998, em Paris (França), quatro ministros da educação (Alemanha, França, Itália e Reino Unido) assinaram a Declaração da Sorbonne. Este documento tinha como propósito a harmonização da arquitetura do sistema de Ensino Superior europeu, estabelecendo um compromisso com o reconhecimento internacional dos graus conferidos, a adoção de um sistema de créditos, a promoção da mobilidade de estudantes e académicos, bem como o fortalecimento de uma relação estreita entre o ensino e a investigação (Lima, 2006).

Foi neste quadro de pressão política, no sentido de uma reestruturação do Ensino Superior (para que fosse consonante com os padrões internacionais), que nasceu o conceito de Europa do conhecimento. Esta pressão foi acentuada pela globalização (cf. 1.3.3.b), pelo

⁹ Tradução livre de: “A further consequence is that the right to teach is provisional. Once created through relevant research capabilities, these capabilities must be upheld or the right to teach would disappear with them.”

que “as tendências globalizantes são então consideradas como fortes tendências de convergência para um único modelo institucional”¹⁰ (Wagner, 2004, p. 16). Também Waters (2000) se posiciona sobre esta questão, argumentando que as sociedades estão envolvidas num processo de convergência, tornando-se cada vez mais idênticas, devido à procura (cada vez mais incessante) de uma maior eficácia em várias áreas da vida social. Portanto, é possível notar uma tendência para o isomorfismo e para o empréstimo de políticas entre as diferentes nações (Antonowicz, 2015).

Posteriormente, em 1999, a Declaração de Bolonha foi assinada por vinte e nove Ministros da Educação europeus na cidade que batiza o documento, recuperando os objetivos da Declaração da Sorbonne. Assim, foram várias as medidas implementadas pelo processo de Bolonha, entre as quais: i) a reforma da estrutura do Ensino Superior europeu para três ciclos de estudo; ii) a adoção do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (os conhecidos ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*); iii) a promoção da mobilidade de estudantes e académicos (Comissão Europeia, 2009). Além disso, foi também adotada a FQHEA (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*), um referencial para os resultados e competências expectáveis com cada ciclo de estudos (Comissão Europeia, 2009). Como rematam Magalhães e Veiga (2018),

o processo de Bolonha reconhece que esta relação fundamental [entre investigação e educação] está no centro da missão e das actividades do Ensino Superior (Declaração de Bolonha, 1999). No entanto, o desenvolvimento de Bolonha alimenta e é alimentado pela mudança do papel atribuído ao conhecimento e, consequentemente, à educação.¹¹ (p. 16)

Neste sentido, Lima (2006) argumenta que este processo contribuiu para a desconstrução da ideia de Ensino Superior como “torre de marfim”, introduzindo

uma lógica de mercado competitivo no ensino superior, insistindo na legibilidade e comparabilidade dos graus, a qual permitirá mais tarde a adoção de sistemas

¹⁰ Tradução livre de: “globalizing trends are then said to be strong trends toward convergence to a single institutional model”

¹¹ Tradução livre de: “the Bologna process acknowledges that this foundational relationship [between research and education] is at the core of higher education mission and activities (Bologna Declaration, 1999). However, the development of Bologna feeds and is fed by the changing role attributed to knowledge, and consequently to education.”

transnacionais de padrões, de avaliação e de acreditação, bem como a eventual construção desses resultados por meio de rankings de instituições. (p. 59)

Uma das inovações decorrentes do processo de Bolonha foi a criação, no seu 10º aniversário, do Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES, cujo objetivo principal é “promover a compatibilidade e a comparabilidade entre os sistemas europeus de Ensino Superior, a fim de alcançar três objetivos fundamentais: mobilidade, empregabilidade e atratividade do Ensino Superior europeu”¹² (Magalhães & Veiga, 2018, p. 13). Posto isto, destaca-se a preocupação com a transparência e com a garantia de um padrão de qualidade transversal ao contexto europeu, particularmente por se considerar que este aspeto afeta a realização de mobilidade, pois anteriormente as práticas variavam consoante os países (Antonowicz, 2015). Desta forma, como referem Magalhães e colaboradores (2013a):

A transparência dos sistemas de Ensino Superior tem sido utilizada simultaneamente como uma ferramenta de reconhecimento académico e como uma estratégia para a criação do EEES. Na perspetiva da governação europeia, a avaliação do Ensino Superior europeu mostra que existe uma fragmentação das actividades de governação a diferentes níveis - europeu (ENQA, EQAR), agências nacionais e sistemas internos de avaliação da qualidade - ao mesmo tempo que se estabelece uma gramática comum que tende a privilegiar a acreditação para garantir a coerência das políticas de avaliação.¹³ (p. 105)

A criação do EEES ilustra a orientação economicista e pela competição do processo de Bolonha, visto que a comparabilidade (em termos de características e de qualidade) é medida consoante as exigências do mercado e da concorrência (Lima, 2006). Como apontado também por Plehwe (2021), esta comparabilidade e isomorfismo são um efeito da intensificação dos processos de globalização.

¹² Tradução livre de: “is to promote compatibility and comparability between European higher education systems in order to achieve three overarching objectives: mobility, employability and attractiveness of European higher education”

¹³ Tradução livre de: “Transparency of higher education systems has been used simultaneously as a tool for academic recognition and as a strategy for establishing the EHEA. In the perspective of European governance the evaluation of European higher education shows that there is fragmentation of governance activities occurring across different levels – European (ENQA, EQAR), national agencies and internal quality assessment systems – while providing a common grammar that tends to privilege accreditation to ensure coherence to evaluation policies.”

No ano seguinte à assinatura da Declaração de Bolonha, em 2000, foi realizado o Conselho de Lisboa, no qual a União Europeia afirmou pretender “tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa, 2000). Apoiando esta pretensão, foi, ainda, estabelecido o Espaço Europeu da Investigação – EEI.

Face ao exposto, encontra-se presente uma visão que percebe o conhecimento enquanto a moeda do futuro europeu e, conseqüentemente, o Ensino Superior como a sua casa da moeda.

1.2.3. A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO SUPERIOR E O ESTADO: TRANSIÇÃO PARA UM MODELO DE SUPERVISÃO ESTATAL

A evolução do Estado-Providência foi particularmente relevante no contexto de pós Segunda Guerra Mundial, na medida em que era necessária uma resposta à situação socioeconómica da época, exigindo a implementação de políticas que protegessem o bem-estar social (Lima, 1997). Este tipo de políticas têm como objetivos promover a redistribuição da riqueza pelos cidadãos, assegurar a gestão dos riscos sociais e incentivar a inclusão social, dado que a não-manifestação de fenómenos de exclusão será sinal de que o Estado está a garantir os direitos e o bem-estar social dos seus cidadãos. O Estado-Providência constitui-se, assim, como um Estado interventor, investindo e sendo responsável pela solidariedade social (Rodrigues, 1999).

Algumas das principais características do Estado-Providência são as relações existentes entre o mesmo, o mercado e os cidadãos, bem como a qualidade dos direitos sociais que se procuram garantir (Esping-Andersen, 1991, pp. 23-29, citado por Rodrigues, 1999, p. 37). Além disso, o Estado-Providência assume um papel muito importante na estratificação social, visto que intervém e, eventualmente, corrige a desigualdade, sendo, simultaneamente, um sistema de estratificação em si mesmo (Esping-Andersen, 1991, pp. 23-29, citado por Rodrigues, 1999, p. 37).

Porém, na atualidade verifica-se uma crise do Estado-Providência, uma vez que o objetivo principal do Estado passou a ser estar à altura da competitividade económica (Afonso, 2001), com frequência em detrimento da garantia do bem-estar social. Esta crise encontra-se alicerçada em três motivos, elencados por Lima (1997): “os custos económicos do bem-estar social, as suas consequências sociais (...) e ainda a percepção de que o Estado-providência se constituiu como um *locus* de poder e de resistência política” (p. 51).

Posto isto, Capella (2000) aborda o conceito de Estado aberto ou permeável. Este é caracterizado por uma diminuição do poder de governação, mas mantendo a intervenção na economia, nomeadamente criando espaços para a atividade privada, o que conduz à privatização do “antigo sector público e, em segundo lugar, [à exploração dos] serviços públicos de uma forma compatível com a paz social e as exigências do poder vago”¹⁴ (Capella, 2000, p. 239).

Em paralelo, o Estado tem que competir com outros Estados (particularmente por financiamento supranacional) e, para tal, necessita de inovar e produzir aquilo que mais é requisitado – “tudo isto sem renunciar às suas funções tradicionais, ainda compatíveis com a globalização económica em alguns casos, e exigidas pela globalização noutros”¹⁵ (Capella, 2000, p. 239). O designado por Neave (1998) como Estado-avaliador procura, então, conciliar as exigências decorrentes do “aumento do poder de regulação do estado e aquelas que decorrem de uma lógica mais voltada para o mercado ou para a auto-regulação institucional” (Afonso, 2001, p. 44).

Neste contexto, verifica-se a transição de um controlo estatal para uma supervisão estatal. No que diz respeito ao Ensino Superior, há a passagem de uma regulação centralizada, em que o Estado mantém no seu domínio aspetos como o acesso e as normas para concessão de graus (Afonso, 2001), para uma supervisão consoante as necessidades do mercado, induzindo uma governação de tipo empresarial (Magalhães & Veiga, 2020). No seio desta, a interferência da administração central no quotidiano das instituições passa a ser mínima,

¹⁴ Tradução livre de: “privatize the former public sector and, second, to exploit the public services in a measure compatible at once with social peace and the demands of the vague ruler”

¹⁵ Tradução livre de: ““all of this without giving up its traditional functions, still compatible with economic globalization in some cases, and demanded by globalization in others”

sendo atribuída uma maior autonomia às instituições de Ensino Superior (cf. 1.3.1.). O papel do Estado passa a situar-se na meta-governança, a fim de “assegurar o cumprimento dos objectivos políticos traçados a nível central”¹⁶ (Magalhães & Veiga, 2023, p. 153).

Portugal apresenta características mistas de regulação estatal e autonomia institucional (Magalhães et al., 2013b). A lógica de mercado no Ensino Superior promoveu o referido aumento da autonomia institucional (como forma de dar resposta à competição), mas mantendo-se alguma influência do Estado. Ainda assim, neste contexto de supervisão estatal, há uma diminuição progressiva do controlo do Estado sobre as atividades e tomadas de decisões das IES, sendo a atribuição de mais autonomia (financeira, administrativa e na gestão de recursos humanos) pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES (Teixeira et al., 2013) justificada com base na ideia de que entidades mais autónomas têm maior capacidade para responder às exigências de um ambiente em constante mudança (Magalhães & Veiga, 2020). Como rematam os mesmos autores noutra ocasião,

As instituições de Ensino Superior e as suas lideranças têm de garantir que os seus objetivos organizacionais são alcançados num contexto em que os atores e os órgãos de governação e gestão gozam de autonomia pedagógica e científica. A autonomia institucional foi amplamente assumida como um instrumento de regulação para orientar politicamente os sistemas e instituições públicas, visando a implementação de modelos de governação capazes de responder adequadamente a ambientes competitivos e em constante mudança.¹⁷ (Magalhães & Veiga, 2023, p. 152)

Por sua vez, a fundamentação acima descrita deriva da “assunção de que as formas colegiais de governação não são eficientes nem eficazes” (Teixeira et al., 2013, p. 297). A atribuição de mais autonomia às IES possibilitou um maior grau de autorregulação das mesmas e promoveu uma maior competição entre elas, devido à emergência de indicadores de desempenho de gestão, particularmente no que diz respeito a financiamento (Teixeira et al., 2013). Estes indicadores, originalmente provenientes do setor empresarial, no Ensino

¹⁶ Tradução livre de: “ensure the fulfillment of the policy objectives traced at the central level.”

¹⁷ Tradução livre de: “Higher education institutions and their leadership need to ensure that their organizational objectives are to be attained in a context where actors and governance and management bodies enjoy pedagogic and scientific autonomy. Institutional autonomy was widely assumed as a regulation instrument to politically steer public systems and institutions, aiming at implementing governance models that might adequately respond to competitive and ever-changing environments.”

Superior assumem a forma de, por exemplo, metas de publicações anuais em revistas científicas indexadas, possibilitando a prestação de contas ao público, mas a custo de uma maior pressão para os académicos, obrigando-os, em muitas ocasiões, a sobre-produzir (Zgaga et al., 2023).

Assim, o financiamento baseado na performance assenta em indicadores como o supradito número de publicações e a posição das instituições em *rankings*. Quanto melhor o seu desempenho nestas dimensões, maior o financiamento que as instituições obtêm, alinhando-se com a ideia de que as IES têm que provar o seu valor e utilidade social (Zgaga et al., 2023).

Posto isto, a referida autonomia encontra-se condicionada pela necessidade de prestar contas ao Estado e à sociedade, assim como pela pressão para dar resposta às exigências económicas (Teixeira et al., 2013). Como aponta Bok (2003, citado por Teixeira et al., 2013, p. 296), “a substituição dos valores associados com autonomia e liberdade académica por critérios de racionalidade económica coincidiu com um escrutínio mais apertado da atuação dos profissionais, com uma crescente subordinação às exigências do mercado”. Neste sentido, os *rankings* são um instrumento que tem tido um impacto crescente no Ensino Superior, potenciando a competitividade e a necessidade das instituições “defenderem a sua reputação” (Peters & Besley, 2020). Os seus efeitos não se refletem apenas a nível das próprias instituições, tendo repercussões nas políticas que são desenvolvidas a nível internacional, pelo que, como remata Plehwe (2021):

Se os apoiantes do neoliberalismo se preocupam, com razão, com os índices e os rankings que pretendem promover o desenvolvimento social, a equidade social, a sustentabilidade ecológica ou a democracia económica, por exemplo, a ligação entre quantificação e neoliberalismo deve ser entendida como ténue.¹⁸ (p. 157)

A influência de ideais neoliberais (cf. 1.3.3.c) é um fator que tem contribuído para a emergência de desafios para a cultura e missão tradicionais das IES, nomeadamente no que

¹⁸ Tradução livre de: “If supporters of neoliberalism rightly worry about indexes and rankings that seek to promote social development, social equality, ecological sustainability, or economic democracy, for example, the link between quantification and neoliberalism needs to be understood as tenuous.”

diz respeito à sua autonomia e à produção e disseminação de conhecimento. Como refere Palmadessa (2014), esta situação leva à reconfiguração do propósito social da universidade enquanto instituição, obrigando a “uma renegociação do contrato social entre a universidade e o público que serve” (p. 46).

Neste contexto, o capitalismo acadêmico (cf. 1.3.3.d) tem um grande impacto no funcionamento e no desígnio do Ensino Superior e, caso prevaleça, colocará em causa a partilha do conhecimento para o bem-comum (Palmadessa, 2014).

1.3. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

1.3.1. A DINÂMICA ENTRE GOVERNO, GOVERNAÇÃO E A INFLUÊNCIA SUPRANACIONAL: EFEITOS NO ENSINO SUPERIOR

Embora sejam termos que, regularmente, são utilizados indiscriminadamente, é fundamental compreender o que distingue os conceitos de “governo” e “governança”. Será relevante, primeiramente, ressaltar que existem na literatura duas traduções para português do termo *governance* – “governança” para significados mais amplos e “governança” no sentido mais estrito (Mota, 2022).

De acordo com Magalhães e colaboradores (2013b; 2013c), “governo” refere-se às ações levadas a cabo pelo órgão homónimo, de forma a guiar politicamente os sistemas sociais. Por outro lado, a “governança” diz respeito ao processo político de definição de objetivos a cumprir, de uma agenda de prioridades. Como colocam os mesmos autores, “governança é a gestão política de sistemas de normas”¹⁹ (Magalhães et al., 2013c, p. 298). Por seu turno, Jessop (2002) define este conceito como “qualquer forma de coordenação de relações sociais

¹⁹ Tradução livre de: “Governance is about political management of rule systems”

interdependentes – desde simples interações diárias a complexas divisões sociais do trabalho”²⁰ (p. 52).

Com a influência supranacional a ganhar uma importância crescente nos contextos nacionais, o conceito de “meta-governança” assume pertinência, na medida em que “as forças sociais tentam equilibrar (modificar o equilíbrio relativo entre) vários mecanismos de governança e modificar a sua importância relativa”²¹ (Jessop, 2002, p. 52). Uma vez que a globalização levou a uma maior dispersão dos mecanismos de governança, tornou-se necessário “construir capacidades macro-organizacionais e intersistêmicas adequadas para enfrentar o aumento significativo da complexidade das interdependências”²² (Jessop, 2002, p. 52).

Neste contexto, assiste-se a uma reconfiguração da relação entre os Estados e as entidades supranacionais, bem como a uma mudança do papel dos primeiros. Constatando-se uma cedência de soberania estatal a estes organismos supranacionais, é possível identificar uma complexificação do conceito de Estado-nação, dando lugar a uma governança sem governo. Por outras palavras, apesar de estas entidades supranacionais não serem governos, governam, pois influenciam as decisões que são tomadas pelos Estados (Dale, 2004).

Todavia, é necessário acautelar que a interação entre as políticas supranacionais (particularmente, a nível europeu) e os contextos nacionais não é uma relação de causa-efeito. A governança europeia constitui-se como um sistema político (Magalhães et al., 2013a) que tem impacto nos contextos locais de cada Estado, sendo, portanto, necessário rejeitar uma abordagem simplista *top-down* ou *bottom-up* dos processos políticos. Como argumentam os mesmos autores citados supra, “a governança europeia está a evoluir como um sistema político que se refere a processos complexos e não hierárquicos”²³ (Magalhães et al., 2013a, p. 97).

²⁰ Tradução livre de: “any form of coordination of interdependent social relations — ranging from simple dyadic interactions to complex social divisions of labour”

²¹ Tradução livre de: “social forces attempt to collibrate (modify the relative balance among) various governance mechanisms and modify their relative importance”

²² Tradução livre de: “to build appropriate macro-organizational and intersystemic capacities to address farreaching increases in the complexity of interdependencies”

²³ Tradução livre de: “European governance is evolving as a political system referring to complex and non-hierarchical processes”

Neste sentido, a retórica da sociedade do conhecimento, produzida a nível europeu, tem efeitos na economia, na educação e no Ensino Superior, sendo “a supremacia do económico e a obsessão da competitividade (agora baseada no conhecimento) que indiscutivelmente sobressaem” (Afonso, 2015, p. 272). A educação e o Ensino Superior, particularmente, passam, por isso, a ser uma forma de competição.

As ideias de “sociedade cognitiva”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem”, “aprendizagem ao longo da vida” são designações diferentes que enfatizam as mesmas dimensões, como coloca Afonso (2015). Esta ênfase está relacionada com a presença de uma orientação económica em práticas sociais ou educativas, de modo a dar resposta às necessidades impostas por uma sociedade capitalista.

Nesta linha, assiste-se a uma obsessão com a produtividade e a competitividade, no seio da qual a produção de conhecimento é intimamente ligada à acumulação de capital. Por outras palavras, o conhecimento passa a ser visto como um recurso coletivamente gerado, conduzindo à reconfiguração das IES pela mão do mercado (Jessop, 2002). Como remata Afonso (2015),

o conhecimento é agora considerado a principal força produtiva e esse facto reforça a função económica da escola e da universidade, com importantes consequências na estruturação dos objetivos e lógicas institucionais e organizacionais, nas formas de financiamento, nas modalidades de interação com a sociedade, nas práticas profissionais e nas próprias identidades, estratégias e biografias pessoais. (p. 274)

Neste contexto, na sociedade do conhecimento, o modo de governação encaminha-se para a meta-governação, sendo promovido um “comportamento organizacional comum orientado para a competitividade, a prestação de contas e a qualidade”²⁴ (Magalhães et al., 2013b, p. 244), para o qual a União Europeia, enquanto entidade supranacional, contribui ativamente.

No Ensino Superior, a autonomia é uma das ferramentas utilizadas para responder às exigências do ambiente competitivo que tem vindo a ser descrito. Como já referido

²⁴ Tradução livre de: “common organisational behaviour directed towards competitiveness, accountability and quality”

previamente, presume-se que quanto mais autonomia for atribuída às instituições, isto é, quanto mais forte for a sua autogovernança, maior será a sua capacidade de cumprir os objetivos definidos (Magalhães et al., 2013b). Dada esta questão, a autonomia institucional é fundamental para que as instituições consigam navegar numa realidade onde a regulação é feita pelo mercado e pela competitividade, ampliando o seu entendimento sobre a realidade (Magalhães et al., 2013b).

A presença significativa de *stakeholders* externos nos órgãos de governação das IES apoia esta ideia. Os *stakeholders*, podendo ser internos ou externos às organizações, representam diferentes grupos de interesse que intervêm nas suas atividades. No contexto português, a presença de *stakeholders* externos nos órgãos de governação das IES foi consumada pelo RJIES (Lei n.º 62/2007, 2007), o qual define o peso de, pelo menos, 30% de *stakeholders* externos no Conselho Geral (Artigo 81.º, Lei n.º 62/2007, 2007), cujo presidente é também um membro externo (Artigo 82.º, Lei n.º 62/2007, 2007). Assim, é possível notar um reforço das tendências managerialistas pelo RJIES, através do fortalecimento do papel dos atores externos na gestão das instituições de Ensino Superior.

1.3.2. GESTÃO EFICIENTE DE RECURSOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE E DA TRANSPARÊNCIA

O conceito de “gestão” pode ser definido como o processo de organização e coordenação de recursos – humanos, materiais, financeiros, de informação – de uma instituição (Teixeira et al., 2015). De modo a funcionar eficaz e eficientemente, isto é, para cumprir objetivos e fazê-lo da forma mais otimizada (respetivamente), é fundamental uma boa gestão numa instituição, uma vez que planeamento e estrutura são essenciais para o cumprimento de objetivos (Torres, 2007). Assim, compreende-se que a gestão é uma dimensão crucial e incontornável nas organizações educativas, incluindo nas instituições de Ensino Superior, dada a necessidade de garantir recursos (particularmente, financeiros), credibilidade e confiança junto dos *stakeholders*.

Neste sentido, será relevante distinguir a jurisdição da educação e da investigação a nível europeu, visto que as políticas da primeira área pertencem ao domínio de cada país e as de investigação encontram-se sobre a alçada conjunta da União Europeia e dos Estados de cada nação (Magalhães et al., 2013a). No entanto, tem-se assistido, a nível europeu, ao desenvolvimento de uma gramática comum no que diz respeito ao financiamento do Ensino Superior. Incentivando a participação dos membros da União Europeia e das suas IES na construção da economia do conhecimento promovida pela estratégia de Lisboa, verifica-se um alinhamento das políticas nacionais com os objetivos europeus (Magalhães et al., 2013a). Posto isto, o financiamento baseado na performance tem crescido, no âmbito desta perspetiva desenvolvida a nível supranacional. Sob a justificação da necessidade de garantir um uso eficaz e eficiente dos recursos, e relacionando-se com os esforços europeus por uma maior *accountability* (Magalhães et al., 2013a), a Comissão Europeia (à altura, Comissão das Comunidades Europeias) argumenta que

As universidades deveriam ser financiadas mais pelo que fazem do que pelo que são, devendo o financiamento orientar-se mais para os resultados do que para os inputs, e adaptar-se à diversidade dos perfis institucionais. As universidades deveriam assumir uma maior responsabilidade na questão da sua própria sustentabilidade financeira a longo prazo, particularmente no tocante à investigação: tal implica uma diversificação proactiva das suas carteiras de financiamento de investigação através da colaboração com as empresas (incluindo sob a forma de consórcios transfronteiriços), fundações e outras fontes privadas. (Comissão das Comunidades Europeias, 2006, p. 8)

Em Portugal, a porção maioritária dos orçamentos das IES advém do Estado, envolvendo a alocação de verbas do OE – Orçamento do Estado (58.3%), havendo ainda uma fração de receitas próprias (41.7%) (Eurydice, 2024). A verba do OE alocada é decidida com base em critérios como o número de estudantes de cada instituição, as áreas científicas e indicadores de desempenho e qualidade. Tendo autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado (Artigo 11.º, Lei n.º 62/2007, 2007), as IES portuguesas podem ter receitas próprias (advindas das propinas e de serviços prestados à comunidade, por exemplo). De acordo com o RJIES, o Estado tem o dever de financiar as IES públicas (Artigo 26.º, Lei n.º 62/2007, 2007), podendo estas ser, a nível

legal, pessoas coletivas de direito público ou fundações públicas com regime de direito privado (Artigo 129.º, Lei n.º 62/2007, 2007).

A procura por uma gestão eficaz e eficiente dos recursos nas IES, traduzida em práticas como o financiamento baseado na performance e a diversificação de fontes de financiamento, encontra-se alinhada com o movimento da garantia de qualidade (*quality assurance*) no Ensino Superior, o qual procura garantir a transparência dos processos institucionais, a *accountability* junto dos *stakeholders* e o uso otimizado dos recursos.

O movimento de *quality assurance* teve a sua origem no setor empresarial, tendo sido posteriormente transposto para o educativo e para o Ensino Superior (Currie, 2004). Como referem Cardoso e colaboradores (2016), esta tendência não surge no vácuo, na medida em que é frequentemente despoletada pelas exigências sociais, económicas e políticas feitas às instituições (no que diz respeito a financiamento ou acesso) e/ou por reformas políticas que as afetam (como, por exemplo, o processo de Bolonha). Contudo, a implementação de modelos do mundo empresarial para aumentar a eficiência das instituições “pode levar as universidades a adotar normas de mercado em vez de normas intelectuais”²⁵ (Currie, 2004, p. 49).

Assim, como argumentam Cardoso e colaboradores (2016), apesar de o movimento de *quality assurance* no Ensino Superior assumir como objetivo primário promover a transparência das tomadas de decisões, bem como a qualidade do ensino e da aprendizagem, o fortalecimento deste tipo de cultura implica um elemento manageralista mais forte, colocando em jogo a tradicional conceção humboldtiana de Ensino Superior.

A importância da transparência e da garantia de qualidade é uma recomendação da União Europeia que remonta a 1998 (Conselho da União Europeia, 1998), sendo sublinhada a relevância destas questões no Ensino Superior europeu para assegurar o cumprimento de padrões internacionais:

²⁵ Tradução livre de: “may lead universities to adopt market rather than intellectual standards”

(...) a melhoria da qualidade do ensino superior é uma preocupação partilhada por todos os Estados-membros e por todos os estabelecimentos de ensino superior da Comunidade Europeia; (...) a qualidade deve ser garantida a todos os níveis e em todos os sectores, e que as diferenças entre estabelecimentos se deverão limitar aos respectivos objectivos, métodos e requisitos educativos; que a atitude geral é favorável à introdução de métodos eficazes e aceitáveis de avaliação da qualidade que atendam às experiências europeias e internacionais e a possibilidade de cooperação (...) (Conselho da União Europeia, 1998, p. 56)

Esta preocupação, também manifestada aquando do processo de Bolonha (em 1999), foi posteriormente reconhecida, em 2006, pelo Parlamento e Conselho Europeu, que denunciava a necessidade de melhorar a qualidade do Ensino Superior europeu, tendo em vista a transparência e a fiabilidade junto do público (Parlamento Europeu e Conselho, 2006).

Dado que o processo de Bolonha e a estratégia de Lisboa procuravam potenciar a atratividade do Ensino Superior europeu e das suas instituições (e, assim, conseguir competir com outros sistemas do mundo), foi colocada uma grande ênfase no “desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis para a garantia da qualidade no ensino superior”²⁶ (Cardoso et al., 2019, p. 250), pelo que a *quality assurance* assumiu-se como uma ferramenta fundamental neste processo. Dois exemplos que ilustram a emergência deste movimento pelo processo de Bolonha são a adoção dos ESG (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), em 2005, e do EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education - EQAR*), em 2008. Como mencionado nas orientações dos ESG,

Um objetivo chave dos Padrões e Orientações para a Garantia da Qualidade do Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG) é contribuir para o entendimento comum da garantia da qualidade para aprendizagem e ensino pelas fronteiras e entre todos os stakeholders.²⁷ (ENQA et al., 2015, p. 6)

²⁶ Tradução livre de: “(...) the Bologna process places the emphasis on the development of comparable criteria and methodologies for the assurance of quality in higher education.”

²⁷ Tradução livre de: “A key goal of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) is to contribute to the common understanding of quality assurance for learning and teaching across borders and among all stakeholders.”

Apesar da demanda europeia pela garantia da qualidade, a responsabilidade por esta é colocada sobre os ombros das IES. Como refere o EQAR na sua estratégia, “as instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade primária pela qualidade e a sua garantia”²⁸ (EQAR, 2024, p. 2). Esta ideia encontra-se consagrada na alteração da Lei n.º 38/2007, feita pela Lei n.º 94/2019, que define que “as instituições de ensino superior têm a responsabilidade primária pela qualidade e a sua garantia” (Artigo 3.º, Lei n.º 94/2019, 2019).

Neste sentido, foi atribuída mais autonomia às IES pelo RJIES, como forma de estas terem uma maior capacidade de resposta a estes desafios, devido “ao crescimento explosivo dos sistemas de ensino superior, a sua complexidade crescente e a dificuldade de aplicação efetiva de muitas reformas educativas”²⁹ (Sarrico et al., 2009, p. 287), concorrendo para um modelo de supervisão estatal. Porém, mais autonomia implica uma maior prestação de contas, pelo que também esta questão se tem tornado cada vez mais expressiva nas IES. Devido ao peso do OE na vida destas instituições (fundos esses que advêm dos contribuintes), as IES “foram obrigadas pela sociedade a demonstrar que estavam a fazer uma utilização apropriada e eficiente dos fundos colocados à sua disposição” (Sarrico et al., 2009, p. 287). Pelo exposto, não será surpreendente que os governos incentivem as IES a procurar outras fontes de financiamento.

Apesar de “a política europeia de garantia da qualidade [ser] um exemplo de governação da governação, dada a interação das políticas a nível nacional e europeu”³⁰, diferentes países, no nível nacional, privilegiam dimensões da qualidade distintas (Magalhães et al., 2013a, p. 100). No caso português, o movimento de *quality assurance* assume como ideia-base a qualidade como cultura, particularmente a nível estrutural (Cardoso et al., 2016). Os autores previamente citados defendem, numa publicação posterior (2019), que a ideia de qualidade enquanto cultura tem associados dois elementos – um cultural e outro estrutural/managerialista. O primeiro diz respeito às expectativas e valores de qualidade que as IES possuem, ao passo que o elemento managerialista “relaciona-se com uma dimensão mais formal da qualidade, incluindo as estruturas, processos e procedimentos institucionais

²⁸ Tradução livre de: “Higher education institutions have the primary responsibility for quality and its assurance (...)”

²⁹ Tradução livre de: “(...) explosive growth of higher education systems, their increasing complexity and the difficulty of effective implementation of many educational reforms (...)”

³⁰ Tradução livre de: “European quality assurance policy is an example of governance of governance given the interaction of policies at national and European levels”

destinados a melhorar a qualidade”³¹ (Cardoso et al., 2019, p. 251). Deste modo, de acordo com a abordagem da qualidade enquanto cultura, todos os indivíduos da instituição são responsáveis por assegurar a qualidade, contribuindo para que “as coisas sejam feitas da maneira certa” e concorrendo para a ideia de qualidade como perfeição (Cardoso et al., 2019).

Um dos efeitos colaterais associados à adoção desta perspetiva (particularmente, ao seu elemento managerialista) é uma maior burocracia (Cardoso et al., 2019). O modelo burocrático das instituições tem como principal representante Max Weber, que defendia que esta seria a forma mais adequada de gestão, pois potenciaria a eficiência e a eficácia (Weber, 2004). No entanto, a abordagem do economista alemão assume a existência de um ambiente ideal para a instauração da burocracia, desconsiderando a complexidade e a necessidade de flexibilidade na tomada de decisão (Pascoe et al., 2023), que é particularmente sentida pelas instituições de Ensino Superior. Como argumentam Andersson e colaboradores (2024),

As universidades e as faculdades são organizações não-lucrativas financiadas por impostos que produzem resultados complexos. Encontrar o equilíbrio ótimo de administração e produção está longe de ser fácil, principalmente porque a qualidade de ensino e investigação é inerentemente difícil de medir.³² (p. 316)

Em Portugal, a A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) é responsável pela “avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior” (Artigo 3.º, Decreto-Lei n.º 369/2007, 2007). A avaliação e acreditação das IES e dos seus cursos realizada pela A3ES assenta na “qualidade do ensino e do corpo docente, nomeadamente as qualificações dos académicos, a adequação à missão da IES, os métodos de ensino e aprendizagem e os procedimentos de avaliação dos estudantes”³³ (Cardoso et al., 2015, p. 209).

³¹ Tradução livre de: “The structural/managerial element relates to a more formal dimension of quality including the institutional structures, processes and procedures aimed at enhancing quality.”

³² Tradução livre de: “Universities and colleges are tax-financed non-profit organizations that produce complex outputs. Finding the optimal balance of administration and production is far from easy, not least since the quality of teaching and research is inherently difficult to measure.”

³³ Tradução livre de: “(...) the assessment and accreditation of HEIs and their study programmes by the national Agency for the Assessment and Accreditation of Higher Education (A3ES) are based, among other criteria, on the quality of teaching and academic staff, namely academics’ qualifications, suitability to HEI’s mission, teaching and learning methods and student assessment procedures.”

Neste sentido, Magalhães e colaboradores (2013a) apontam que o principal tipo de avaliação que a A3ES realiza se relaciona, precisamente, com a garantia da qualidade e acreditação. Esta entidade, sendo uma “fundação de direito privado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública”, foi instituída pelo Estado português (Artigo 2.º, Decreto-Lei n.º 369/2007, 2007), não estando no domínio de IES, sendo, de certa forma, independente destas. Assim, é possível notar efeitos da meta-governança no contexto nacional, com o estabelecimento de entidades como a A3ES (Magalhães et al., 2013a), na medida em que

enquanto o Estado detém a responsabilidade de avaliar e acreditar a qualidade, através da agência de GQ [garantia da qualidade], (...) as instituições deverão, portanto, desenvolver uma política de qualidade mais próxima da melhoria da qualidade, assim como os procedimentos adequados para a sua prossecução.³⁴ (Cardoso et al., 2017, p. 331)

1.3.3. TENDÊNCIAS QUE INFLUENCIAM A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

a) A governação no Ensino Superior: Do colegialismo ao managerialismo na era da Nova Gestão Pública

O colegialismo é uma importante característica da governação das IES, possibilitando o envolvimento de vários *stakeholders* (internos e externos), como estudantes, docentes, investigadores e outros membros externos de interesse (Antonowicz et al., 2024).

Em Portugal, a Revolução de 25 de abril de 1974 marcou a gestão das IES, na medida em que foi com este evento histórico que as universidades romperam com o modelo centralista e recuperaram a sua autonomia e autogestão após o período ditatorial (Lima, 1997). Assim, na Lei n.º 108/88, ficou consagrada a autonomia destas instituições, bem como a existência

³⁴ Tradução livre de: “while the state held[s] the responsibility for assessing and accrediting quality, through the QA [quality assurance] agency, (...) institutions are thus expected to develop a quality policy closer to quality enhancement and the adequate procedures for its pursuit”

de órgãos de governo próprios de cada universidade (Assembleia, Reitor, Senado e Conselho Administrativo). Como aponta Lima (1997),

A universidade passa a gozar de poderes próprios de direção e de competência exclusiva para a prática de certos atos, só passíveis de recurso para os tribunais, assim deixando de integrar a administração pública direta do Estado e afastando-se de uma concepção de autonomia mitigada típica de um contexto de administração centralizada (concentrada ou desconcentrada). Pelo contrário, a universidade passa a integrar a administração pública autónoma ou, no mínimo, a administração pública indireta do Estado (...) (p. 45)

Porém, na década de 1990, as pressões managerialistas começaram a fazer-se sentir, possivelmente devido à adesão de Portugal à UE (em 1986) e à massificação do Ensino Superior no país (na década de 1980 e 1990). Os órgãos de natureza colegial foram sendo reconfigurados pela Nova Gestão Pública (NGP), nomeadamente através do aumento progressivo da participação de *stakeholders* externos nos órgãos de gestão do Ensino Superior e pela “centralização de poder no topo da instituição”³⁵, enfraquecendo os órgãos colegiais (Magalhães et al., 2013b, p. 260).

Portanto, considera-se importante elaborar um pouco sobre a NGP. Constituindo-se como um movimento de reformas da administração pública, teve origem no final da década de 1970 e início da década de 1980, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América. Estas reformas surgiram devido à perceção de ineficiência na administração pública, num contexto de crise e internacionalização económica. Deste modo, a NGP assumiu-se como uma possível solução para estes problemas, promovendo a competição, a descentralização, a avaliação de desempenho, a melhoria da gestão financeira, a contratação externa e a privatização (Gruening, 2001).

Em 2007, com a implementação do RJIES (Lei n.º 62/2007, 2007), a legislação do Ensino Superior – até então um conjunto de normativos dispersos e fragmentados³⁶ – foi condensada

³⁵ Tradução livre de: “centralisation of power at the top of the institution”

³⁶ O Decreto-Lei n.º 513-T/79, que definia a rede de estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico, anteriormente designado “Ensino Superior de curta duração”. O Decreto-Lei n.º 100-B/85, que estabelecia as regras gerais de proposta de criação de estabelecimento de Ensino Superior particular e cooperativo. A Lei n.º 38/94, que definia as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições

num só documento legal. O sistema português encontra-se organizado de forma binária, integrando o ensino universitário e o ensino politécnico. O RJIES estabelece como órgãos de governo das universidades e dos institutos universitários o Conselho Geral, o Reitor e o Conselho de Gestão (Artigo 77.º, Lei n.º 62/2007, 2007). No caso dos institutos politécnicos, existe o Presidente ao invés do Reitor (Artigo 78.º, Lei n.º 62/2007, 2007). Além disso, o Artigo 80.º (Lei n.º 62/2007, 2007) estabelece que as IES deverão possuir, a nível das escolas, um Conselho Científico e um Conselho Pedagógico (no ensino universitário) ou um Conselho Técnico-Científico e um Conselho Pedagógico (no ensino politécnico). A nível das unidades orgânicas de investigação, deverá existir um Conselho Científico.

Como previamente referido, o reforço das tendências managerialistas pelo RJIES surge no contexto europeu neoliberal, no qual a competição e o mercado suportam as decisões tomadas. Assim, a adoção de um modelo managerialista na gestão das instituições de Ensino Superior reflete uma orientação instrumental, com o objetivo de responder à mudança constante e ao mercado exigente. Como argumenta Lima (1997),

De olhos postos na atividade empresarial e no mercado competitivo, o modelo gerencialista tende a transferir o controle organizacional para a tecno-estrutura de gestão e para o mercado, adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e de participação, agora sobretudo representadas como técnicas de gestão eficazes na consecução de objetivos claros e consensuais (...) (p. 49)

b) A globalização: Transformações e perspectivas na sociedade

A globalização não é um fenómeno do século XXI. Embora a informação e os indivíduos sempre se tenham deslocado pelo mundo (mais ou menos rapidamente), a partir do século XX assistiu-se a uma massificação destes movimentos por vários motivos, entre os quais migração, turismo, negócios e educação (Rizvi, 2000). Como refere Currie (2004), esta maior movimentação de pessoas levou a uma “visão mais pluralista das culturas. À medida que as

do Ensino Superior. A Lei n.º 26/2000, que aprovava a organização e ordenamento do Ensino Superior. A Lei n.º 37/2003, que definia as bases do financiamento do Ensino Superior. O Decreto-Lei n.º 74/2006, que aprovava o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior.

peessoas migraram para novas terras, desenvolveram-se identidades híbridas, sobrepondo novos valores aos antigos e aplicando valores diferentes em situações diversas”³⁷ (Currie, 2004, p. 43). O desenvolvimento de tecnologias como o telégrafo, o telefone, a Internet e, mais recentemente, a Inteligência Artificial permitiram que o tempo e o espaço de transmissão e partilha de informação fosse muito menor (Wiseman, 1998).

Sendo um fenómeno de grande complexidade, a influência da globalização expressa-se em várias dimensões – económica, social, política, cultural, entre outras – que se ligam e influenciam entre si, como aponta Giddens (2006):

Embora as forças económicas sejam uma parte integrante da globalização, seria errado sugerir que apenas elas a produzem. A globalização é criada pela conjugação de fatores políticos, sociais, culturais e económicos. Foi impulsionada sobretudo pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que intensificaram a velocidade e o grau de interação entre pessoas por todo o mundo.³⁸ (p. 50)

Assim, este autor, tal como Capella (2000), definem a interdependência crescente entre indivíduos, grupos e nações como uma característica emblemática da globalização. Também Wiseman (1998) defende que este fenómeno leva a que indivíduos, grupos e nações se situem no seio de relações globais mais abrangentes, como as bonecas *Matryoshka*. O autor argumenta que, para compreender a globalização na sua complexidade, é necessária uma abordagem integrada e holística que considere fatores sociais, políticos e culturais.

Por sua vez, Dale (2004) refere que a globalização constitui o conjunto de dispositivos político-económicos orientados para a estruturação da economia global, guiados pela necessidade de manter o sistema capitalista. Por outro lado, autores como Capella (2000) apontam que este fenómeno “consiste essencialmente numa mudança cultural e na descentralização de poder”³⁹ (p. 249). Nesta linha, Waters (2000) propõe definir a globalização como um processo social no qual as limitações impostas pelas fronteiras geográficas na esfera

³⁷ Tradução livre de: “more pluralistic view of cultures. As people migrated to new lands, hybrid identities were developed, overlapping new values on old and deploying different values for varying situations”

³⁸ Tradução livre de: “Although economic forces are an integral part of globalization, it would be wrong to suggest that they alone produce it. Globalization is created by the coming together of political, social, cultural and economic factors. It has been driven forward above all by the development of information and communication technologies that have intensified the speed and scope of interaction between people all over the world.”

³⁹ Tradução livre de: “consists primarily in a cultural change and in the decentring of power”

política, social e cultural esmorecem. Este autor refere que a globalização cultural é mais forte que a globalização económica ou política, na medida em que estas dependem dos significados partilhados. Também Rizvi (2000) argumenta neste sentido, uma vez que “não é possível explicar a transição para uma economia global apenas em termos económicos, independente da sua relação com as questões de interação política e simbólica”⁴⁰ (p. 207).

A globalização deu origem a mudanças em diversas áreas, particularmente a nível da estrutura económica. A nova divisão internacional do trabalho – considerada uma das grandes “vantagens” da globalização económica, dado que possibilita a utilização de mão-de-obra de menor custo de outros países – promove a fragmentação entre nações e indivíduos, abrindo e expondo o fosso de desigualdades entre estes (Wiseman, 1998; Waters, 2000). Posto isto, a maior facilidade de empresas transnacionais adquirirem subsidiárias, independentemente da localização geográfica, constitui um dos efeitos da globalização neoliberal, levando a uma desindustrialização e à deslocação da produção para locais mais baratos (Lane, 2023). Visto que a economia capitalista se baseia na lei da oferta e da procura (segundo a qual um produto é mais caro quanto maior é a sua procura pelos consumidores e vice-versa), e que esta procura é potenciada pelo aumento da qualidade do produto (que depende da competição entre os atores económicos), estamos, então, perante um ciclo. Assim, como refere Wallerstein (1989):

A economia capitalista mundial é construída através da integração de um vasto conjunto geográfico de processos de produção. Chamamos a isto o estabelecimento de uma única "divisão do trabalho". Claro que todos os sistemas históricos se baseiam numa divisão do trabalho, mas nenhum era tão complexo, tão extenso, tão detalhado e tão coeso como o da economia capitalista mundial.⁴¹ (p. 8)

Este modelo de desenvolvimento orientado para o mercado tem um leque de implicações. Dale (2004) distingue as ideias de “Cultura Educacional Mundial Comum” e a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, explicando que a primeira interpreta a globalização enquanto um reflexo da cultura ocidental, assentando num conjunto de valores partilhados que permeiam em todos os aspetos da vida moderna. Por outro lado, a Agenda

⁴⁰ Tradução livre de: “it not possible to explain the move toward a global economy solely in economic terms, independent of its relationship to the issues of political and symbolic exchange”

⁴¹ Tradução livre de: “The capitalist world-economy is constructed by integrating a geographically vast set of production processes. We call this the establishment of a single “division of labor.” Of course, all historical systems are based on a division of labor, but none before was as complex, as extensive, as detailed, and as cohesive as that of the capitalist world-economy.”

Globalmente Estruturada para a Educação defende que o capitalismo é a força que move a globalização, que é, então, motivada pela procura do lucro e pela necessidade de preservar o sistema hegemónico.

Posto isto, no âmbito da Agenda, as decisões políticas encontram-se subordinadas ao sistema económico, tanto a nível nacional como supranacional, havendo uma clara intencionalidade na sua estruturação. Considerando a globalização como um fenómeno político e económico, impulsionado pelo capitalismo, a relação entre educação e globalização fundamenta-se na dependência das políticas educativas das políticas económicas, dado que, como aponta Teodoro (2005), os pilares da globalização são a liberalização e a competição.

No entanto, é importante não ter uma visão determinista ou fatalista da globalização. Não será a solução para os grandes problemas do mundo e tampouco o fim do mesmo. Wiseman (1998) lista alguns aspetos positivos da globalização, entre os quais o contacto e a compreensão de diferentes formas de ver o mundo que, aliadas a uma comunicação mais eficaz que não é limitada por fronteiras geográficas, podem potenciar a solidariedade e o empoderamento de grupos fisicamente distantes. Assim, como elabora o autor, “se o empoderamento se encontra substancialmente relacionado com o reconhecimento e a celebração de uma relação criativa entre diversidade e cooperação, então a globalização proporciona muitas oportunidades para novas experiências e relações emancipatórias”⁴² (Wiseman, 1998, p. 23).

Apesar de ser praticamente impossível falar de globalização sem referir a competição e o mercado livre (Wiseman, 1998), não está fadado que a interdependência crescente entre indivíduos, grupos e nações, como mencionado por Capella (2000), limite o caminho a seguir à competitividade a todo o custo e ao mercado livre desregulado (Wiseman, 1998). Este último autor refere que é essencial questionar a noção de globalização como sinónimo de um

crescimento implacável e exponencial do capitalismo de mercado livre. Desmistificar os impactos da globalização em determinados espaços pode ajudar a libertar o terreno

⁴² Tradução livre de: “if empowerment is substantially about the recognition and celebration of a creative relationship between diversity and cooperation, then globalisation provides many opportunities for new emancipatory experiments and relationships.”

para resistir à exploração e promover instituições democráticas a vários níveis geográficos e numa diversidade de contextos culturais.⁴³ (Wiseman, 1998, p. 25)

Neste sentido, a perspetiva de Wagner (2004) sobre este fenómeno, aplicado ao Ensino Superior, assume-se como muito relevante, na medida em que o autor defende que:

As forças tecnológicas e económicas da globalização não são, por si só, suscetíveis de destruir a diversidade do espaço institucional que as instituições de Ensino Superior proporcionam. (...) O que o destruiria seria outra coisa: a incapacidade de compreender o significado e as consequências desta transformação e, no seu decurso, o desaparecimento, entre os profissionais e os decisores políticos do Ensino Superior, do conhecimento e da crença na especificidade e no valor da atividade em que estão envolvidos.⁴⁴ (Wagner, 2004, p. 22)

c) Ensino Superior e neoliberalismo: A submissão às leis do mercado

Para compreender o conceito de neoliberalismo e a sua influência na atualidade (particularmente, no Ensino Superior), será pertinente primeiramente abordar a origem desta ideologia.

O liberalismo emergiu no século XIX (na Europa e nos Estados Unidos da América, no contexto da Revolução Industrial), baseando-se na separação entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, como forma de assegurar os direitos individuais, principalmente os de cariz económico (Marangoni, 2022). Tendo como principal representante Adam Smith⁴⁵, o liberalismo defende que o bem-estar e a regulação social são assegurados pela proteção dos interesses económicos individuais:

cada indivíduo trabalha necessariamente para tornar o rendimento anual da sociedade tão grande quanto possível. Geralmente, na verdade, ele não tem a intenção de

⁴³ Tradução livre de: “relentless and exponential growth of free-market capitalism. Desmistificar os impactos da globalização em locais particulares pode então ajudar a limpar o terreno para resistir à exploração e promover instituições democráticas numa série de níveis geográficos e numa diversidade de contextos culturais.”

⁴⁴ Tradução livre de: “The technological and economic forces in globalization are not on their own likely to destroy the diversity of the institutional space that higher education institutions provide. (...) What would destroy it is something else: the failure to grasp the meaning and consequences of this transformation and, in its course, the disappearance, among practitioners and policymakers in higher education, of the knowledge about and the belief in the specificity and the value of the activity they are engaged in.”

⁴⁵ Filósofo e economista escocês, contemporâneo do Iluminismo (1723-1790).

promover o interesse público, nem sabe o quanto o está a promover. (...) pretende apenas a sua própria segurança; (...) pretende apenas o seu próprio ganho (...). Ao perseguir o seu próprio interesse, promove frequentemente o da sociedade de forma mais eficaz do que quando pretende realmente promovê-lo.⁴⁶ (Smith, 2022, p. 665)

Predominante até à década de 1930, foi no liberalismo que assentou a constituição do Estado Liberal. A democracia liberal foi a primeira forma moderna deste regime político que se concretizou entre os séculos XIX e XX, no contexto da Segunda Revolução Industrial (desde a segunda metade do século XIX até meados da Segunda Guerra Mundial). Porém, com a crise da Grande Depressão em 1929, o papel do Estado liberal foi modificado, passando a haver uma maior participação estatal, com vista ao equilíbrio entre a oferta e a procura, dado que um dos motivos que levou a esta crise foi, precisamente, uma superprodução nos Loucos Anos 20 (Marangoni, 2022). Posteriormente, no início dos anos 2000, o mundo assistiu a outra crise, a Grande Recessão, na qual

a capacidade dos estados em mediar os direitos dos cidadãos e as demandas impostas pela expansão do capital ficou severamente comprometida. Essa capacidade foi ainda mais afetada à medida que os políticos voltaram a sua atenção para as exigências do capital em detrimento da salvaguarda dos direitos democráticos dos cidadãos. (Figueiras, 2019, p. 63)

Nas últimas décadas do século XX, os Estados cederam parte da sua soberania a entidades supranacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Central Europeu e a União Europeia. Como mencionado anteriormente, os países necessitam do investimento internacional para prosperar, dado o grande poder político e influência (nas decisões tomadas a nível nacional) que estas entidades possuem. Assim, é possível identificar um “conflito endémico entre os dois grandes princípios distintos (...): os mercados capitalistas e a política democrática” (Figueiras, 2019).

⁴⁶ Tradução livre de: “(...) every individual necessarily labours to render the annual revenue of the society as great as he can. He generally, indeed, neither intends to promote the public interest, nor knows how much he is promoting it. (...) he intends only his own security; (...) he intends only his own gain; and he is in this, as in many other cases, led by an invisible hand to promote an end which was no part of his intention. (...) By pursuing his own interest, he frequently promotes that of the society more effectually than when he really intends to promote it.”

Posto isto, a democracia neoliberal assume como principal característica um Estado mínimo, ideal para a prosperidade do capitalismo e da elite económica (Bresser-Pereira, 2020), opondo-se às teorias do Estado interventivo (Harvey, 2005). Deste modo, o papel do Estado é proteger as liberdades individuais dos cidadãos, assumindo-se que estas serão garantidas pela liberdade de mercado. Como coloca Harvey (2005), são salvaguardados os

direitos de propriedade, o Estado de direito e as instituições do livre funcionamento dos mercados e do comércio livre. (...) O quadro jurídico é o das obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos jurídicos no mercado. A santidade dos contratos e o direito individual à liberdade de ação, de expressão e de escolha devem ser protegidos. O Estado deve, portanto, usar o seu monopólio dos meios de violência para preservar estas liberdades a todo o custo.⁴⁷ (Harvey, 2005, p. 64)

Tanto Harvey (2005) como Teodoro (2010) referem que os defensores do pensamento neoliberal desconfiam da democracia, na medida em que esta é considerada um luxo apenas ao alcance das sociedades ricas com uma grande classe média. Por este motivo, a governação por elites tende a ser potenciada (Harvey, 2005). Assim, força da narrativa do neoliberalismo advém “[da] sua capacidade de combinar o económico, o social e o político em nome da escolha racional como princípio de legitimidade”⁴⁸ (Peters et al., 2000, p. 118).

O neoliberalismo é passível de crítica por diversos motivos. Harvey (2005, pp. 67-70) identifica um paradoxo entre o individualismo característico desta ideologia e a existência de uma vida pacífica em sociedade, já que os indivíduos têm liberdade de escolha, mas não se considera que os mesmos utilizem essa liberdade para fazer frente ao Estado neoliberal:

Surge uma contradição entre um individualismo possessivo sedutor mas alienante, por um lado, e o desejo de uma vida coletiva significativa, por outro. Embora os indivíduos sejam supostamente livres de escolher, não é suposto escolherem construir instituições coletivas fortes (como sindicatos) em oposição a fracas associações voluntárias (como organizações de caridade). Não devem certamente escolher

⁴⁷ Tradução livre de: “property rights, the rule of law, and the institutions of freely functioning markets and free trade. (...) The legal framework is that of freely negotiated contractual obligations between juridical individuals in the marketplace. The sanctity of contracts and the individual right to freedom of action, expression, and choice must be protected. The state must therefore use its monopoly of the means of violence to preserve these freedoms at all costs.”

⁴⁸ Tradução livre de: “its capacity to combine economics, the social, and politics on behalf of rational choice as a principle of legitimacy”

associar-se para criar partidos políticos com o objetivo de forçar o Estado a intervir no mercado ou a eliminá-lo.⁴⁹ (Harvey, 2005, p. 69)

Como conclui o mesmo autor, “a liberdade das massas seria restringida a favor das liberdades de alguns”⁵⁰ (p. 70).

Os defensores da globalização neoliberal argumentam que a competição e os imperativos de mercado são as forças motrizes do progresso (Currie, 2004; Harvey, 2005), ao passo que os seus críticos defendem que estes dividem as sociedades em impulsionadores da globalização, afetados por ela e excluídos dos seus processos (Currie, 2004).

Neste sentido, a globalização neoliberal leva o liberalismo económico previamente descrito a outro patamar. Primeiramente, a liberdade de interação expande-se para além das atividades económicas, abrangendo outras áreas, como a social (Lane, 2023). Além disso, como anteriormente referido, o facto de as relações de mercado serem à escala mundial leva a uma diminuição da relevância das fronteiras nacionais. É de destacar o facto de os Estados, além de fazerem cumprir ditames neoliberais, tornam-se eles próprios “objeto de regras económicas definidas por organizações externas, acordadas por tratados e/ou acordos”⁵¹ (Lane, 2023, p. 21). Assim, “ao liberalismo económico é acrescentada uma dimensão de financeirização, no sentido da monetarização das relações sociais de troca, que alarga a área do mecanismo económico do mercado”⁵² (Lane, 2023, p. 21).

No que ao Ensino Superior diz respeito, é necessário compreender que a sua mercantilização surge no seguimento de outros acontecimentos, particularmente a Grande Recessão de 2008. Esta crise teve efeitos na governação do Ensino Superior, dado que as medidas de austeridade aplicadas “criaram um contexto em que se alegou ser necessário alargar a capacidade contabilística e aumentar a valorização económica. (...) Foi nestas

⁴⁹ Tradução livre de: “A contradiction arises between a seductive but alienating possessive individualism on the one hand and the desire for a meaningful collective life on the other. While individuals are supposedly free to choose, they are not supposed to choose to construct strong collective institutions (such as trade unions) as opposed to weak voluntary associations (like charitable organizations). They most certainly should not choose to associate to create political parties with the aim of forcing the state to intervene in or eliminate the market.”

⁵⁰ Tradução livre de: “the freedom of the masses would be restricted in favour of the freedoms of the few”

⁵¹ Tradução livre de: “Government institutions themselves become the objects of economic rules defined by external organisations agreed by treaties and/or agreements.”

⁵² Tradução livre de: “to economic liberalism is added a dimension of financialisation, in the sense of the monetarisation of social exchange relationships, which extends the area of the economic mechanism of the market”

condições de contenção económica que foram introduzidas políticas de ensino superior orientadas para o mercado”⁵³ (Bulaitis, 2020, p. 10).

Neste sentido, a inevitabilidade da globalização neoliberal (Afonso, 2001) no Ensino Superior leva a que este sistema seja regido pelas leis de mercado (que exige mão de obra cada vez mais qualificada), produzindo trabalhadores à sua medida (Thomas, 2004). Porém, esta exigência não é igual em todas as áreas, levando a um investimento desigual consoante “o que tem mais saída” no mercado, isto é, conforme o valor monetário de cada curso (Thomas, 2004). Como refere Afonso (2015), “a prioridade do lucro esvazia as potencialidades emancipatórias do conhecimento, desvalorizando ou secundarizando fortemente determinadas áreas científicas” (p. 281). Também Bulaitis (2020) aborda esta questão, particularmente no que diz respeito às Artes e Humanidades, pois estas áreas são frequentemente menos valorizadas pelo pensamento instrumental e economicista.

Na tentativa de responder à competição do mercado globalizado (Currie, 2004), a maior parte dos países procura enfatizar o valor do seu Ensino Superior, visto que o modelo neoliberal “foca a atenção em instituições individuais e não nas relações de investigação em colaboração entre elas”⁵⁴ (Peters & Besley, 2020, p. 237). Uma vez que as políticas neoliberais transformam “os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental, e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência” (Afonso, 2001, p. 37), é cultivada uma visão mercantilista e economicista no Ensino Superior, baseada na competitividade, considerando as instituições uma “moderna estação de prestação de serviços” (Lima, 2006). Deste modo, a prioridade já não está em prestar um serviço público, dado que esse serviço depreciou, no seguimento deste discurso neoliberal (Palmadessa, 2014). Vigora, então, uma visão que promove um produto passível de ser comercializado além das fronteiras das nações:

Um elemento económico fundamental é o reconhecimento de que os produtos educativos podem fluir muito facilmente através das fronteiras, criando um sistema de Ensino Superior sem fronteiras. Para tirar partido da fluidez das fronteiras, as

⁵³ Tradução livre de: “provided a context in which extended accountability and increased economic valuation were claimed to be necessary. (...) It was under these conditions of economic retrenchment that market-led policies of higher education were introduced.”

⁵⁴ Tradução livre de: “focuses attention on individual institutions rather than collaborative research relations among them”

universidades, tal como as empresas transnacionais, estão a formar alianças para fornecer o ensino à escala global, utilizando a tecnologia da Internet.⁵⁵ (Currie, 2004, p. 44)

Esta visão orientada para o mercado aplicada ao Ensino Superior tem efeitos não só a nível organizacional, mas também a nível dos próprios valores deste sistema (Bulaitis, 2020). Como rematam Peters e Besley (2020),

À medida que as universidades se expandiram e foram redefinidas como instituições do mercado global, as suas missões liberais tradicionais, baseadas na procura da verdade e do conhecimento desinteressado em seu próprio benefício e na promoção de uma cidadania democrática baseada no pensamento crítico e na liberdade académica, deram lugar a um modelo neoliberal, managerialista, competitivo, utilitário e orientado para o mercado (...) ⁵⁶ (p. 236)

d) Ensino Superior e globalização neoliberal: A emergência do capitalismo académico

Como descrito anteriormente, no seio da globalização neoliberal é defendida a regulação do Ensino Superior pelo mercado, procurando-se dar, acima de tudo, resposta às necessidades de formação e especialização exigidas pelo mesmo (Wagner, 2004).

Esta pressão a que as IES Superior estão sujeitas advém, simultaneamente, do meio externo (particularmente, do Estado e do nível supranacional) e interno (nomeadamente, dos seus órgãos de gestão). Todavia, a literatura indica uma menor intervenção estatal na gestão destas instituições, substituída progressivamente pelas forças de mercado (Magalhães & Veiga, 2020; 2023). Por outro lado, as pressões internas aumentam, dado que a capacidade de ação e inovação num ambiente dinâmico é vista como uma responsabilidade das IES (Wagner, 2004).

⁵⁵ Tradução livre de: "One key economic element is to recognize that educational products can flow very easily across borders, creating a borderless higher education system. To take advantage of the fluidity of boundaries, universities, like transnational companies, are forming alliances to deliver education on a global scale, using Internet technology."

⁵⁶ Tradução livre de: "As universities have expanded and been re-purposed as global market institutions, their traditional liberal missions based on the pursuit of truth and disinterested knowledge for its own sake and the fostering of democratic citizenship based on critical thinking and academic freedom have given away to neoliberal, managerialist, competitive, utilitarian, market-led model (...)"

Neste sentido, é de destacar o fortalecimento do managerialismo (explorado previamente) nas IES de vários pontos do globo, no contexto do neoliberalismo (Peters et al., 2000), havendo o empréstimo “de práticas do mundo dos negócios, consideradas como “melhores práticas” e provenientes principalmente de empresas americanas”⁵⁷ (Currie, 2004, p. 50). Assiste-se a uma mudança dos valores estruturantes do Ensino Superior, transitando de uma conceção que valoriza grandemente a produção e disseminação do conhecimento, para uma que se rege pela hierarquia e pela competição (Palmadessa, 2014). O mundo do Ensino Superior está a subjugar-se ao darwiniano *survival of the fittest*, pelo que, como refere Teodoro (2010):

Este é o paraíso da governação neoliberal: uma acção política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projectos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer políticas sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz. (p. 60)

Deste modo, quer queira quer não, enquanto parte integrante do mercado, o Ensino Superior é obrigado a adaptar-se a ele e produzir algo que seja lucrativo. Assim, “os que não produzem (ou produzirem) conhecimentos supostamente produtivos tenderão a ser subordinados ou, eventualmente excluídos, neste novo capitalismo imaterial” (Afonso, 2015, p. 273). Para tal, um modelo colegial será visto como um entrave, uma vez que “é visto como demasiado inerte e incapaz de uma acção decisiva”⁵⁸ (Wagner, 2004, p. 17).

Esta afirmação do lugar do Ensino Superior no mercado conduz a uma reconfiguração do seu papel na sociedade, visto que já não se trata apenas da idílica busca humboldtiana pela verdade (Palmadessa, 2014). Como sintetiza Afonso (2015), produz-se um conhecimento considerado útil (e não como um fim em si mesmo), que serve de combustível a este capitalismo académico, pelo que

⁵⁷ Tradução livre de: “of practices from the world of business, seen as “best practices” and mainly derived from American businesses”

⁵⁸ Tradução livre de: “is seen as too inert and incapable of decisive action”

o paradigma dessa universidade do conhecimento científico e humanista universal, que costuma ser referenciado ao modelo Humboldtiano, está agora secundarizado (com maior ou menor resistência, consoante as instituições e os países) porque, no contexto atual, essa legitimidade está posta em causa e a ser substituída por uma outra, que talvez possamos chamar-lhe de legitimidade mercantil, dado que o valor do conhecimento é medido cada vez mais por critérios e impactos quantificáveis, segundo a lógica do lucro, da utilidade instrumental e da competitividade empresarial. (Afonso, 2015, p. 275)

O capitalismo académico pode assumir várias formas, como a venda de “tudo o que é vendável (desde espaços físicos, camisetas, lápis e logótipos com símbolos da instituição, até patentes e serviços de consultoria...)”, a produção de manuais ou outros materiais, a prestação de serviços, rentabilizando o Ensino Superior e os seus serviços (Afonso, 2015, p. 277). Apesar de o Ensino Superior não dever ser opaco ao público, como defende Afonso (2015), essa exposição não pode ser única e exclusivamente com base “em resultados imediatamente mensuráveis ou em produtos financeiramente rentáveis, exclusiva ou predominantemente subordinados a estratégias pragmáticas, utilitaristas e mercadorizáveis, induzidas e apoiadas pelas lógicas da nova gestão pública” (p. 277).

É importante compreender que o capitalismo académico tem efeitos nas carreiras no Ensino Superior. Gair e colaboradores (2021) abordam este assunto, argumentando que a lógica capitalista, além de ter transformado os papéis assumidos por docentes, investigadores e estudantes, levou a uma normalização do *marketing* das IES e a uma precarização das carreiras. É esperado que os académicos correspondam a determinados padrões, sendo sentida uma pressão para a produtividade, a publicação e o financiamento (Gair et al., 2021). Quando os profissionais não correspondem a essas exigências, tal é frequentemente percecionado como um fracasso pessoal, afetando os indivíduos a nível emocional e podendo traduzir-se em situações de sobrecarga de trabalho, exaustão, *burnout*, entre outros (Gair et al., 2021). Estes autores referem, ainda, que estes sentimentos são intensificados pela obrigação de ensinar de uma forma instrumentalizada, que prepare as pessoas para o mercado capitalista, ao invés de uma que promova a autonomia e o empoderamento dos estudantes e dos docentes.

Em suma, o capitalismo acadêmico, resultando da gramática neoliberal em vigor, privilegia a relação direta do Ensino Superior com o mercado (Jessop, 2002). Face a esta questão, as IES encontram-se perante um dilema, na medida em que os interesses económicos são vistos como prioritários em detrimento do dever social. Por isso, a questão que se coloca é “aderir aos valores tradicionais de serviço público para a promoção de uma sociedade civil ou ceder às exigências do mercado e comprometer-se plenamente com os interesses privados da nova economia”⁵⁹ (Palmadessa, 2014, p. 58).

⁵⁹ Tradução livre de: “whether to adhere to traditional values of public service for the promotion of a civil society or to fold to market demands and fully commit to the private interests of the new economy”

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Nesta secção, irá ser feita uma breve caracterização das instituições selecionadas para a recolha de dados da presente dissertação. Contudo, será importante ressaltar que não são necessariamente apresentados os mesmos dados para cada instituição, devido a uma indisponibilidade dos mesmos ou de documentos institucionais aquando da pesquisa realizada.

A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) assume como sua missão:

assegurar formação, investigação, prestação de serviços à comunidade e extensão cultural em domínios das Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente da Psicologia e das Ciências da Educação, referenciadas às realidades locais e nacionais, assim como às dinâmicas da internacionalização, pautadas por critérios de excelência, de relevância e responsabilidade social no respeito pelos direitos humanos. (FPCEUP, 2019, p. 13)

Neste sentido, esta instituição procura assegurar a “criação de condições para o exercício da liberdade de criação científica, técnica e cultural”, a fim de ser uma “faculdade aberta ao mundo, inclusiva e diversa, promotora de um ensino de qualidade baseado em investigação de excelência e com impacto social” (FPCEUP, 2019, p. 13). A FPCEUP acolhe 78 docentes, 47 investigadores (sendo 32 financiados pela FCT), 21 bolseiros de investigação (10 pela FCT), 45 técnicos especialistas e de gestão e 6 técnicos especialistas e de gestão dos serviços partilhados (FPCEUP, 2024). No que concerne à sua oferta formativa, existem 2 licenciaturas, 5 mestrados e 3 programas doutorais, bem como 65 cursos não conferentes de grau (FPCEUP, 2024). No que diz respeito à internacionalização, esta instituição conta com 164 estudantes em mobilidade IN e 45 em mobilidade OUT, tendo ainda acordos bilaterais com universidades estrangeiras (63 no âmbito do Erasmus) (FPCEUP, 2024). No âmbito da investigação, no ano

de 2023, a FPCEUP contabilizou 150 publicações indexadas na *Web of Science* e 180 na Scopus, 18 publicações em revistas nacionais e 247 em internacionais (ambas com revisão de pares); é de referir ainda a publicação de 4 livros internacionais e a publicação de 180 artigos em atas internacionais na Scopus (FPCEUP, 2024). Relativamente a projetos financiados em execução, são 29 os nacionais e 26 os internacionais, criando 20 empregos científicos (FPCEUP, 2024). Esta instituição possui, ainda, 31 contratos de prestação de serviços e 7 consultorias TEIP (FPCEUP, 2024).

O Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE – ULisboa) é uma “instituição de investigação e ensino, de intervenção comunitária e de análise das políticas públicas na área da educação e da formação” (Artigo 1.º, Despacho n.º 16290/2013, 2013), tendo como missão:

estudar a realidade educativa, (...) prover uma oferta diversificada de ensino graduado e pós-graduado na área da educação e da formação (...), desenvolver atividades de intervenção comunitária (...), providenciar apoio científico e técnico à conceção, implementação e avaliação de políticas públicas na área da educação e da formação. (Artigo 1.º, Despacho n.º 16290/2013, 2013)

Neste sentido, assume a investigação como a sua atividade dinamizadora, procurando a excelência da formação, a abertura a parcerias e a valorização dos seus estudantes, docentes, investigadores, pessoal não docente e não investigador (Artigo 1.º, Despacho n.º 16290/2013, 2013). Como oferta formativa, esta instituição possui 1 licenciatura, 6 mestrados e 4 doutoramentos, assim como pós-graduações e pós doutoramento. No que concerne à dimensão da internacionalização, o IE – ULisboa possui projetos financiados pela Comissão Europeia e União Europeia, bem como várias parcerias e “contratos de investigação aplicada com vários organismos oficiais, associações e entidades privadas” (IE - ULisboa, s.d.). Além disso, há também a possibilidade de estudantes, docentes e não docentes realizarem mobilidade através da instituição (que, da mesma forma, acolhe indivíduos em mobilidade). Relativamente a investigação, no IE – ULisboa encontra-se sedeadada a UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação), “a estrutura organizacional, em matéria de investigação em educação, da maior universidade portuguesa, a Universidade de

Lisboa” (IE - ULisboa, s.d.). A UIDEF assume como objetivo “permitir uma compreensão multidimensional das organizações, processos e atores, diagnosticando problemas e necessidades, bem como produzir *inputs* relevantes para uma transformação, de sistemas e práticas educacionais, baseada no conhecimento” (IE - ULisboa, s.d.). Encontra-se organizada em 3 grupos de investigação: Currículo, Formação de Professores e Tecnologia; Didática; Políticas de Educação e Formação.

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE) foca a sua missão no ensino, na educação e na intervenção social, procurando

a excelência na formação de cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica, artística e pedagógica, numa ampla diversidade de perfis de qualificação; o desenvolvimento de investigação e transferência dos seus resultados e produtos; a criação e difusão da cultura no seu sentido mais amplo; e o desenvolvimento sustentável da sua região de influência, num quadro de referência nacional e internacional. (Artigo 1.º, Despacho n.º 15275/2014, 2014)

Esta instituição tem na sua oferta formativa 3 cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), 9 licenciaturas, 7 mestrados profissionalizantes e 6 mestrados de especialização (ESE, 2024). Além disso, a ESE tem um protocolo formalizado com a Universidade de Santiago de Compostela no âmbito do Doutoramento em Educação. Este acordo possibilita a mestres formados na ESE o acesso a este ciclo de estudos, contando com a participação de docentes da ESE na leção e orientação das teses (ESE, 2024). No que diz respeito ao seu pessoal, na área de administração contabilizam-se 6 pessoas; em ensino, investigação e prestação de serviços, totalizam-se 247 indivíduos; e nos serviços de apoio 33 trabalhadores (ESE, 2024). Esta instituição possui duas estruturas de investigação, reconhecidas e financiadas pela FCT (ESE, 2024). Existem, ainda, 5 Unidades e Centros de Prestação de Serviços que prestam serviços à comunidade (ESE, 2024).

A Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) assume como missão “contribuir para a qualidade e eficácia da educação pública”, tendo por base valores de cidadania, inovação e exigência (Artigo 2.º, ESELx, 2024a). Neste sentido, os seus objetivos são a formação humana

e profissional dos seus estudantes, docentes e técnicos de administração e gestão; a realização de investigação; a prestação de serviços à comunidade; a formação contínua e permanente de agentes educativos; o intercâmbio com instituições públicas ou privadas, nacionais e estrangeiras, com objetivos similares; a contribuição para a internacionalização, destacando a aproximação com os países de língua oficial portuguesa (Artigo 4.º, ESELx, 2024a). Relativamente à oferta formativa, a ESELx possui 5 licenciaturas, 4 mestrados profissionalizantes, 6 mestrados não profissionalizantes, 1 Erasmus mundus *joint master degree* e 7 pós-graduações, tendo ainda um programa de estudo de pós-doutoramento (ESELx, 2024b). A ESELx organiza-se em 5 departamentos e 1 unidade de investigação (ESELx, 2024a).

2.2. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Kuhn (2013) define paradigma como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 47). O autor considera a visão paradigmática enquanto uma forma de ver a realidade, e não como apenas um entendimento sobre a ciência. Deste modo, o paradigma estrutura, igualmente, a forma de compreensão da vida em sociedade.

Os paradigmas de investigação assumem características fundamentais, entre as quais a incomensurabilidade interparadigmática, isto é, “não se pode manter dois paradigmas distintos simultaneamente, uma vez que não existem princípios, normas ou medidas comuns” (Cohen et al., 2018, p. 8). Indo de encontro à ideia de Kuhn (2013) de que a ciência se faz por roturas, Cohen e colaboradores (2018) argumentam que a evolução do conhecimento se realiza quando o paradigma vigente não consegue explicar um fenómeno, dando lugar a um novo paradigma que “substitui o antigo como a ortodoxia - a 'ciência normal' - do dia”⁶⁰ (p. 8).

⁶⁰ Tradução livre de: “replaces the old as the orthodoxy – the ‘normal science’ – of the day.”

Posto isto, Amado (2014) distingue vários paradigmas de investigação, entre os quais o paradigma fenomenológico-interpretativo. Também identificado como social-construtivista, este paradigma preocupa-se com a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem aos fenómenos. Uma vez que estes são extremamente complexos (pois constituem a realidade humana), “a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (Amado, 2014, p. 41). Portanto, há uma perspetiva holística da realidade, não a separando de fatores contextuais (sociais, económicos, culturais), visto que a realidade social é, simultaneamente, produto e produtora das ações do ser humano (Amado, 2014, p. 42). Deste modo, entende-se que não é possível separar o investigador do seu objeto de estudo (a realidade social), dado que ele próprio faz parte desse objeto.

No seio do paradigma fenomenológico-interpretativo, o conhecimento constrói-se através de processos inferenciais e indutivos, pelo que o foco é a particularização e não a generalização (Amado, 2014). É valorizada a representatividade social e teórica (e não necessariamente estatística) das conclusões, com base em critérios de compreensão e de pertinência (Amado, 2014). Neste sentido, Cohen e colaboradores (2018) rematam que este paradigma procura enfatizar o que distingue os indivíduos entre si e de fenómenos naturais inanimados.

A presente dissertação foi desenvolvida com base no paradigma fenomenológico-interpretativo, uma vez que a compreensão das perspetivas das lideranças académicas, bem como de docentes e investigadores, sobre os efeitos da influência supranacional na autonomia e na produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação nas suas instituições implica a valorização dos significados atribuídos por estes sujeitos a estes acontecimentos, procurando contextualizar e integrar as suas perspetivas na conjuntura supranacional.

2.3. ESTUDO DE CASO

De acordo com Yin (2003), um estudo de caso constitui-se como um “estudo empírico que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”⁶¹ (p. 13), orientando-se segundo teorias previamente desenvolvidas e recolhendo dados de diversas fontes.

De um modo geral, os estudos de caso procuram responder a questões de “como” ou “porquê” relativamente ao fenómeno em investigação, permitindo compreender de um modo holístico a complexidade do mesmo. Assim, o autor supracitado refere que, visto que as questões de “como” ou “porquê” são mais explicativas, pedem o uso de estudos de caso em detrimento de outras técnicas.

2.3.1. VALIDADE NOS ESTUDOS DE CASO

Os estudos de caso podem utilizar técnicas de recolha de dados tanto qualitativas, como quantitativas, articulando-as ou não, não precisando necessariamente de envolver observação direta (Yin, 2003).

O uso de diferentes técnicas de recolha de dados contribui para uma maior validade do estudo de caso. O autor citado menciona, ainda, a questão da fiabilidade do estudo de caso, que se verifica quando um investigador, que pretenda repetir os procedimentos de recolha de dados seguidos num estudo de caso, chega aos mesmos resultados e conclusões. Esta fiabilidade pode ser maximizada seguindo um protocolo de estudo de caso (Yin, 2003).

No âmbito do presente capítulo, destaca-se a importância dos procedimentos de recolha de dados, que, segundo Amado e Freire (2014), deverão ter em consideração os seguintes

⁶¹ Tradução livre de: “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.”

princípios: exaustividade das fontes, saturação das categorias, emergência de regularidades e sobreextensão.

O investigador deverá ter em atenção que, a dado momento, as fontes de dados irão atingir um ponto de saturação, não fornecendo mais informações relevantes (exaustividade das fontes). Tal irá ter reflexos nas categorias posteriormente construídas, que irão chegar a um ponto em que serão satisfatórias e exaustivas (saturação das categorias). A determinada altura, “o investigador observa consistências suficientes nos dados que lhe permitem inferir que o fenómeno representado por cada construto ocorre regularmente ou então ocasionalmente” (Amado & Freire, 2014, p. 138). Assim, numa certa fase do processo, a recolha de novas informações poderá desviar o foco do objetivo central do estudo, não contribuindo para a criação de categorias pertinentes (sobreextensão).

Yin (2003) distingue diversos tipos de validade, entre as quais a de construção, interna e externa. A validade de *construção* encontra-se relacionada com a escolha de estratégias adequadas ao fenómeno em estudo, em termos de teorias, conceitos e de operacionalização do estudo em si, podendo ser potenciada na fase de recolha de dados, ao utilizar várias fontes de dados (Yin, 2003, p. 34).

Por sua vez, a validade *interna* está associada ao estabelecimento de relações causais. Este tipo de validade apenas é aplicável a estudos de caso explicativos ou causais (e não a estudos descritivos ou exploratórios), visto que estes pretendem determinar se o evento X levou ao evento Y, ao passo que os outros não procuram estabelecer relações causais (Yin, 2003, p. 36). A preocupação com a validade interna nos estudos de caso deverá, ainda, ter em consideração o facto de estes estudos fazerem inferências. Por outras palavras, “um investigador “inferirá” que um determinado acontecimento resultou de uma ocorrência anterior, com base em entrevistas e provas documentais recolhidas no âmbito do estudo de caso”⁶² (Yin, 2003, p. 36), pelo que um estudo de caso que antecipe estas questões terá uma maior validade interna. A validade interna poderá ser favorecida na fase de análise dos dados, utilizando e confrontando perspetivas diferentes, bem como recorrendo a correspondência

⁶² Tradução livre de: “an investigator will “infer” that a particular event resulted from some earlier occurrence, based on interview and documentary evidence collected as part of the case study”

de padrões (*pattern matching*), isto é, relacionando vários dados de um mesmo caso com uma proposição teórica (Yin, 2003).

A validade *externa* relaciona-se com o grau de generalização das conclusões do estudo. Poderá ser fortalecida na fase de planeamento do estudo, utilizando referências teóricas (no caso de estudos de caso único) ou a lógica de replicação (em estudos de caso múltiplos), de acordo com Yin (2003, p. 34).

Sobre esta questão, é necessário considerar que os estudos de caso não têm como objetivo generalizar as suas conclusões, mas sim atender às particularidades do caso em questão (Amado & Freire, 2014). Deste modo, Yin (2003) argumenta que “a teoria adequadamente desenvolvida também é o nível em que ocorrerá a generalização dos resultados do estudo de caso”⁶³ (p. 31). Também Stake (2007) aborda a questão da generalização nos estudos de caso, argumentando que

O verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (Stake, 2007, p. 24)

É, então, importante distinguir generalização estatística e generalização analítica. De acordo com Yin (2003), na generalização *estatística*, são inferidas determinadas conclusões sobre um universo, com base nos dados recolhidos sobre uma dada amostra. Todavia, os casos não são unidades de amostragem, pelo que se recorre à generalização *analítica*. Nesta, “uma teoria previamente desenvolvida é utilizada como modelo para comparar os resultados empíricos do estudo de caso. Se for demonstrado que dois ou mais casos apoiam a mesma teoria, pode ser reivindicada a replicação”⁶⁴ (Yin, 2003, p. 32).

⁶³ Tradução livre de: “The appropriately developed theory also is the level at which the generalization of the case study results will occur.”

⁶⁴ Tradução livre de: “a previously developed theory is used as a template with which to compare the empirical results of the case study. If two or more cases are shown to support the same theory, replication may be claimed.”

2.3.2. TIPOS DE ESTUDO DE CASO

Yin (2003) identifica diferentes tipos de estudos de caso. Considerando o número de casos definidos pelo investigador, podem ter-se estudos de caso únicos ou múltiplos.

Se o investigador define apenas um caso para estudar, então o estudo é de caso *único*. Este será mais adequado quando caso em questão é crítico, extremo, único, representativo (típico do quotidiano da situação) ou revelador (o fenómeno era, até então, inacessível) ou longitudinal (estudar o mesmo caso em momentos temporais diferentes). Comparando Yin (2003) com Stake (2007), poderá estabelecer-se um paralelismo entre o caso crítico de Yin e o caso instrumental de Stake, na medida em que em ambos o caso é visto como essencial para aprofundar o conhecimento sobre um dado problema. Da mesma forma, os casos extremo e revelador de Yin podem ser equiparados ao caso intrínseco de Stake, pois há um interesse naquele caso especificamente.

Se o mesmo estudo tem mais que um caso, então está-se perante um estudo de caso *múltiplo*. Yin (2003) alerta para a lógica de replicação (não de amostragem) por trás dos estudos de caso múltiplos, dado que “cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de modo a (a) prever resultados semelhantes (uma replicação literal) ou (b) prever resultados contrastantes mas por razões previsíveis (uma replicação teórica)”⁶⁵ (Yin, 2003, p. 47).

Considerando o número de unidades de análise do estudo de caso, este pode ser holístico (somente uma unidade de análise) ou ramificado (tradução de Amado e Freire, 2014), se tiver múltiplas unidades de análise.

Sendo *holístico*, poderá ser um estudo de caso único ou múltiplo. Na primeira situação, há apenas uma unidade de análise dentro do único caso definido pelo investigador (por exemplo, definindo uma dada organização como o caso e, como unidade de análise, os trabalhadores de um dado departamento). No estudo de caso holístico e múltiplo, os vários casos definidos partilham a mesma unidade de análise (por exemplo, definindo como casos

⁶⁵ Tradução livre de: “Each case must be carefully selected so that it either (a) predicts similar results (a literal replication) or (b) predicts contrasting results but for predictable reasons (a theoretical replication).”

cada faculdade de uma dada universidade e, como unidade de análise, os diretores das faculdades).

De modo semelhante, o estudo de caso *ramificado* também pode ser único ou múltiplo. Se for ramificado de caso único, então, dentro do caso definido, o investigador irá recolher informações das unidades de análise X, Y e Z (por exemplo, definindo-se como caso uma escola primária e, como unidades de análise, os professores do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade). Por outro lado, se o estudo for ramificado de caso múltiplo, então, cada caso tem diferentes unidades de análise (por exemplo, definindo como caso cada faculdade de uma dada universidade e, como unidades de análise dentro de cada de caso, os professores de cada departamento).

A clara definição do caso e da(s) unidade(s) de análise é fundamental, visto que é este passo que irá guiar a investigação realizada (Cohen et al., 2018). Como aponta Stake (2007), “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (p. 18). Portanto, o autor argumenta que o caso selecionado deverá acessível ao investigador, acolhendo a investigação com facilidade. Uma vez selecionado o caso, “este será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado & Freire, 2014, p. 125).

É importante não haver confusão entre a unidade de recolha de dados e a unidade de análise, pois a primeira pode ser de ordem individual (por exemplo, entrevistas) e a segunda de carácter organizacional (por exemplo, a organização a que os entrevistados pertencem) (Yin, 2003, p. 76).

No caso da presente dissertação, o estudo de caso é do tipo único ramificado, tendo como unidade de análise as IES públicas da área das Ciências da Educação do Porto e Lisboa e, como unidades de recolha de dados, as lideranças de topo, intermédias, docentes e investigadores de cada instituição, como ilustrado no seguinte esquema:

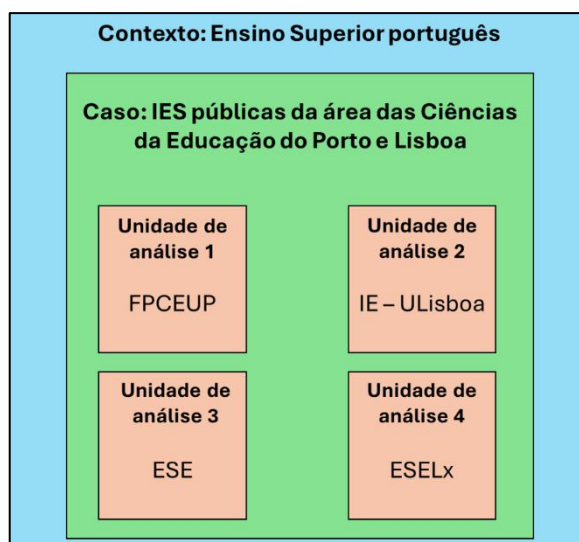


Figura 1 - Tipo de estudo de caso e unidades de análise

2.4. RECOLHA DE DADOS

2.4.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação qualitativa, sendo considerada por Merriam (1998) a mais adequada para a realização de estudos de caso.

De acordo com Amado e Ferreira (2014), a entrevista pode ser classificada segundo diferentes critérios. Sendo classificadas quanto às suas *funções*, as entrevistas podem ser de investigação-controlo, de diagnóstico-caracterização ou terapêuticas (Amado & Ferreira, 2014). No caso desta dissertação, as entrevistas realizadas assumiram uma função de diagnóstico-caracterização, na medida em que o seu propósito era “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Amado & Ferreira, 2014, p. 209).

Se se tiver em consideração a *estrutura*, a entrevista poderá ser estruturada (ou diretiva), semiestruturada (ou semidiretiva), não estruturada (ou não-diretiva) ou informal

(conversação). Como refere Merriam (1998), a entrevista semiestruturada é um meio termo dos tipos de entrevista, no contexto da qual se pretende

obter informações específicas dos entrevistados, havendo, portanto, uma secção altamente estruturada da entrevista. Mas a maior parte da entrevista é orientada por uma lista de perguntas ou questões a explorar, e nem a formulação exata nem a ordem das perguntas são determinadas antecipadamente. Este formato permite que o entrevistador responda à situação em causa, à visão do mundo emergente do entrevistado e a novas ideias sobre o tema.⁶⁶ (Merriam, 1998, p. 74)

Nas entrevistas semiestruturadas, não há uma imposição rígida das questões, como mencionam Amado e Ferreira (2014), pelo que se possibilita uma maior flexibilidade discursiva ao entrevistado. Deste modo, a entrevista semiestruturada permite aceder aos “discursos dos indivíduos tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar -se de determinado modo” (Amado & Ferreira, 2014, p. 211).

Para tal, é essencial que o investigador pratique uma escuta ativa no momento da entrevista, procurando deixar o entrevistado confortável e promover um ambiente seguro. Além disso, as questões colocadas deverão ser abertas (evitando perguntas dicotómicas), claras e neutras (Amado & Ferreira, 2014, p. 217).

Porém, a maior flexibilidade das entrevistas semiestruturadas não significa que exista uma menor preparação (Cohen et al., 2018). Na verdade, a realização destas (e outras) entrevistas exige uma grande preparação em várias dimensões. A escolha das pessoas a entrevistar é uma delas, na medida em que deverão contactar de forma próxima com o problema que o investigador procura estudar (Amado & Ferreira, 2014).

Para a recolha de dados desta dissertação, foram seleccionados oito representantes das lideranças de topo (identificadas com a codificação Lx, sendo x o número correspondente à

⁶⁶ Tradução livre de: “Usually, specific information is desired from the respondents, in which case there is a highly structured section to the interview. But the largest part of the interview is guided by a list of questions or issues to be explored, and neither the exact wording nor the order of the questions is determined ahead of time. This format allows the interviewer to respond to the situation at hand, to the emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic.”

entrevista) e intermédias (identificadas com a codificação lx, seguindo a lógica anterior) das instituições já referidas para entrevistas semiestruturadas. Considerou-se como liderança de topo os presidentes ou diretores das instituições, assim como os presidentes ou vice-presidentes de órgãos de gestão. Por sua vez, entende-se como liderança intermédia os diretores de departamento (ou equivalente) de Ciências da Educação, bem como os coordenadores de grupos de investigação desta área nas instituições. Os contactos foram realizados via *email* pela mestrandia e as entrevistas foram realizadas em formato *online*. Não foi possível entrevistar um representante da liderança de topo do IE – ULisboa, uma vez que não foi obtido qualquer retorno às várias tentativas de contacto. Desta forma, foram realizadas sete entrevistas – três a lideranças de topo e quatro a lideranças intermédias.

É essencial elaborar um guião previamente ao momento da entrevista, no qual “se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208). Este instrumento funciona como um referencial para a entrevista, auxiliando a gestão das relações e perguntas aquando da mesma. Por isso, deve conter

a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos. (Amado & Ferreira, 2014, p. 214)

Geralmente, o guião da entrevista é organizado por blocos, sendo o primeiro de apresentação. Neste, é explicado ao entrevistado os objetivos da entrevista e como esta irá decorrer, garantido o anonimato e predispondo-se ao esclarecimento das suas dúvidas (Amado e Ferreira, 2014). Como referem os mesmos autores, “os restantes blocos servirão para guiar a entrevista em direção às temáticas que interessa explorar” (Amado & Ferreira, 2014, p. 215).

De modo a contribuir para uma melhor entrevista, é importante testar o guião previamente, isto é, realizar algumas entrevistas (pelo menos duas) a indivíduos pertencentes

ao universo em estudo (mas que não integrem o grupo de sujeitos da investigação), para perceber se os objetivos estabelecidos serão alcançados (Amado & Ferreira, 2014). Antes de realizar a recolha de dados, procedeu-se a uma validação do guião de entrevista (Apêndice A) junto de seis investigadores que integravam o universo em estudo, mas que não participaram na recolha de dados. Os mesmos não foram entrevistados (por motivos de conciliação horária), mas reviram o guião de entrevista e apresentaram as suas críticas construtivas.

2.4.2. GRUPO FOCAL

Além das entrevistas semiestruturadas, foram realizados grupos focais para a recolha de dados desta dissertação. A técnica do grupo focal é também muito utilizada em investigação qualitativa, consistindo numa discussão em grupo sobre um assunto selecionado pelo investigador, permitindo obter dados de forma económica (Silva & Fortunato, 2021, p. 39). É relevante distingui-la da técnica da entrevista de grupo, uma vez que esta é realizada com membros de um dado grupo social, ao passo que o grupo focal reúne

um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas. (Amado & Ferreira, 2014, p. 225)

Os indivíduos selecionados para integrar o grupo focal deverão ter experiência com o problema em estudo e, preferencialmente, não se deverão conhecer (Amado & Ferreira, 2014). Dependendo de cada investigação, alguns critérios de seleção mais utilizados são a idade, o nível de escolaridade, o género e a ocupação (Santos, 2017). No caso da recolha de dados realizada para a presente dissertação, o critério utilizado foi a ocupação profissional no seio das instituições (docente ou investigador), acautelando-se também um equilíbrio em termos de género.

O grupo deverá ser homogéneo (Amado & Ferreira, 2014; Santos, 2017; Silva & Fortunato, 2021), de forma a permitir uma menor inibição dos participantes e uma “uma

maior profundidade na recolha de dados, na medida em que os participantes se identificam mais facilmente com a experiência coletiva (idiossincrasia dos dados)” (Amado & Ferreira, 2014, p. 229). Consoante os objetivos do estudo e outras condições, o grupo focal deverá ter, no mínimo, quatro participantes e, no máximo, quinze (Amado & Ferreira, 2014; Santos, 2017). As sessões de grupo focal podem ser realizadas presencialmente ou *online*, sendo esta última modalidade cada vez mais utilizada, pois permite eliminar vários possíveis constrangimentos de tempo e espaço (Santos, 2017).

Para a recolha de dados desta dissertação, foram selecionados docentes e investigadores para dois grupos focais em formato *online*, um com as instituições de Lisboa (IE – ULisboa e ESELx) e outro com as do Porto (FPCEUP e ESE). Idealmente, os grupos focais teriam tido seis participantes cada um (três da instituição do ensino politécnico e três da instituição de ensino universitário). No entanto, apesar da insistência e do envio de mais de 200 *emails* a possíveis participantes para os grupos focais, a adesão foi reduzida.

Para o grupo focal do Porto, foram contactados 26 possíveis participantes, entre a FPCEUP e a ESE. A sessão decorreu a 28 de abril de 2025 e contou com a participação de seis docentes e investigadores – quatro da ESE e dois da FPCEUP (inicialmente seriam três participantes da FPCEUP, mas houve um imprevisto que impediu a presença do terceiro elemento). Os indivíduos foram identificados com a codificação Gx, sendo x o número correspondente a cada participante. Devido ao corte de energia que surgiu no decorrer do grupo focal, as últimas questões foram respondidas por escrito pelos participantes. No que diz respeito ao grupo focal de Lisboa, foram contactados 39 possíveis participantes, entre a ESELx e o IE – ULisboa. A sessão decorreu a 9 de maio de 2025, com a participação de apenas três docentes e investigadores – dois da ESELx e um do IE – ULisboa (inicialmente seriam dois participantes do IE – ULisboa, mas houve um imprevisto que impediu a presença do segundo elemento). Os indivíduos foram identificados com a codificação Fx, seguindo a lógica anterior.

À semelhança da entrevista semiestruturada, o grupo focal exige a elaboração prévia de um guião (Apêndice B), cujas questões sejam abertas e acessíveis (Amado & Ferreira, 2014). De modo a evitar uma dispersão dos participantes no momento da sessão, uma boa estratégia

é começar com questões mais genéricas (que poderão ajudar os participantes a pensar sobre o tema inicialmente) e, progressivamente, torná-las mais específicas (Santos, 2017).

Além disso, deverá ser esclarecido aos participantes o carácter voluntário da sua participação e a confidencialidade da sessão, devendo-se encorajar os mesmos a manter a mesma confidencialidade sobre o que for dito na sessão. Assim, os indivíduos deverão assinar uma declaração de consentimento informado (cf. 2.6.) com todas as informações relativas à sua colaboração na investigação e os seus direitos (Silva & Fortunato, 2021). Durante a sessão, o investigador, assumindo o papel de moderador, deverá manter-se neutro e promover um ambiente propício ao debate (Santos, 2017).

Tanto nas entrevistas como no grupo focal, o áudio é geralmente gravado com a autorização dos participantes e posteriormente transcrito para ser analisado. Esta transcrição, preferencialmente realizada pelo entrevistador (ou moderador, no caso do grupo focal), deverá ser fiel ao que foi dito, captando o dito e o não dito dos indivíduos (Amado & Ferreira, 2014).

2.5. ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE TEMÁTICA

Para tratar os dados recolhidos, adotou-se uma abordagem qualitativa, recorrendo à análise temática. Braun e Clarke (2006) descrevem a análise temática como “um método para identificar, analisar e descrever padrões (temas) nos dados” (p. 79). As autoras alertam para a necessidade de não confundir a análise temática com a análise de conteúdo, visto que apesar de ambas permitirem identificar padrões em dados qualitativos, a análise de conteúdo tende a focar-se mais no nível micro, fazendo uso regular da frequência quantitativa com que surgem determinadas expressões ou ideias. Deste modo, “através da sua liberdade teórica, a análise temática proporciona uma ferramenta de investigação flexível e útil, que pode potencialmente fornecer uma descrição rica e pormenorizada, mas complexa, dos dados” (Braun & Clarke, 2006, p. 78).

O processo de análise temática teve início com a familiarização da mestranda com os dados, através da sua transcrição e leitura recorrente – ou leitura flutuante, nas palavras de Bardin (2016) – de forma a assinalar algumas ideias iniciais (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2012). De acordo com Creswell (2012), “a transcrição é o processo de conversão de gravações de áudio ou notas de campo em dados de texto” (p. 239). As sete entrevistas (três a lideranças de topo e quatro a lideranças intermédias) e os dois grupos focais foram transcritos pela mestranda, sem recurso a *software*, tendo o cuidado de tentar respeitar as particularidades verbais e não-verbais do discurso dos indivíduos (por exemplo, pausas ou variações emocionais). A leitura recorrente e ativa dos dados permitiu uma maior imersão, fomentando a busca por padrões e significados (Braun & Clarke, 2006).

Posteriormente, foi realizada a codificação do corpo de dados. De acordo com Bardin (2016), “tratar o material é codificá-lo” (p. 133), constituindo-se como o processo “de segmentação e rotulagem do texto para formar descrições e temas abrangentes nos dados” (Creswell, 2012, p. 243). É através da codificação que é possível a categorização, numa fase seguinte. Na etapa de categorização, os códigos semelhantes são agrupados de modo a formar temas (Creswell, 2012). Como argumentam Braun e Clarke (2006), “um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de investigação e representa algum nível de resposta padronizada ou significado no conjunto de dados” (p. 82).

Os temas resultantes da categorização dos dados feita pela mestranda surgiram indutivamente, a partir do discurso dos entrevistados e dos participantes dos grupos focais, e não dedutivamente, com base em temas pré-definidos. Como explicam Braun e Clarke (2006), a análise indutiva é “um processo de codificação dos dados sem tentar encaixá-los num quadro de codificação pré-existente ou nos preconceitos analíticos do investigador. Neste sentido, esta forma de análise temática é orientada pelo dados” (p. 83). No entanto, convém reforçar que o investigador não pode desvincular-se das suas bases teóricas e epistemológicas, pelo que os dados não são tratados no vácuo epistemológico (Braun & Clarke, 2006). Assim, a abordagem indutiva permite explorar temas que surgem no discurso dos participantes, enriquecendo a investigação realizada, dado que “o carácter “chave” de um tema não depende necessariamente de ser quantificável, mas sim do facto de captar algo importante em relação à questão geral da investigação” (Braun & Clarke, 2006, p. 82).

A análise temática realizada deu origem a seis categorias, cada uma com as suas subcategorias, elencadas na Tabela 1.

Categorias	Subcategorias
1. Influência supranacional na gestão das instituições de Ensino Superior	1.1. Entidades e documentos supranacionais influentes
	1.2. Alinhamento da estratégia institucional com diretrizes supranacionais
	1.3. Internacionalização e mobilidade no Ensino Superior
	1.4. Tensão entre as diretrizes supranacionais e as necessidades nacionais/locais
2. Papel do Estado na regulação das instituições de Ensino Superior	2.1. Políticas educativas e quadro normativo
	2.2. A importância do financiamento público nacional
3. Autonomia institucional	3.1. Entendimento da autonomia e a sua evolução ao longo do tempo
	3.2. Constrangimentos percebidos à autonomia
	3.3. Expressão institucional da autonomia e o papel das lideranças
	3.4. Impacto do processo de Bolonha na autonomia institucional
4. Produção e disseminação de conhecimento	4.1. A influência supranacional na definição das prioridades de investigação
	4.2. Impacto do processo de Bolonha na produção e disseminação de conhecimento
	4.3. O espalhamento pelas pressões métricas e competição
	4.4. A articulação entre a prática investigativa e docente
5. Qualidade e burocracia no Ensino Superior	5.1. A pressão pela <i>accountability</i> e a preocupação com a reputação institucional
	5.2. Sobrecarga de trabalho e burocratização
6. Financiamento supranacional e gestão de recursos	6.1. Acesso a financiamento supranacional
	6.2. Desigualdades das áreas científicas no acesso a recursos e financiamento particular

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de análise

2.6. PREOCUPAÇÕES ÉTICAS

Tanto na realização de entrevistas como de grupos focais, é necessário tomar precauções éticas, uma vez que estas técnicas de recolha de dados envolvem interações entre seres humanos e informação por estes produzida (Cohen et al., 2018).

A privacidade dos participantes é um valor fundamental, cujos “corolários são a anonimidade, a confidencialidade e o consentimento informado”⁶⁷ (Cohen et al., 2018, p. 128). Assim, procedeu-se à anonimização dos dados, ou seja, a informação fornecida pelos participantes foi tratada de forma a não revelar a sua identidade. O direito à privacidade dos sujeitos foi ainda protegido com recurso à confidencialidade, não divulgando informações que permitam a sua identificação (Cohen et al., 2018).

Posto isto, foi distribuído aos entrevistados e aos participantes dos grupos focais um termo de consentimento informado (Apêndices C e D, respetivamente). De acordo com a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020), este documento

deverá explicitar, de forma clara e rigorosa, os direitos e os compromissos assumidos entre as partes, designadamente no que se refere à garantia de sigilo e privacidade dos participantes, incluindo a referência aos procedimentos a tomar em situações especiais e imprevisíveis, bem como ao uso dos dados obtidos. (p. 11)

Seguindo as orientações dos autores supracitados, no consentimento informado distribuído foram descritos os objetivos e propósito do estudo (bem como os procedimentos de recolha de dados que iriam ser utilizados para este efeito), apresentando o direito de retirar o consentimento a qualquer momento (sem consequências para a pessoa) e a garantia da confidencialidade e anonimização dos dados.

⁶⁷ Tradução livre de: “Its corollaries are anonymity, confidentiality and informed consent.”

3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta secção, irá ser apresentada uma reflexão acerca dos resultados obtidos através da análise temática dos dados das sete entrevistas (três a representantes das lideranças de topo e quatro a representantes de lideranças intermédias) e dois grupos focais. Estes dados foram considerados como um todo, para efeitos de análise, uma vez que os contributos dos vários atores (embora naturalmente distintos) são tidos como igualmente importantes e relevantes para o estudo realizado. A incorporação de múltiplas perspetivas no seio das IES permite evitar um retrato unidimensional da realidade, enriquecendo os dados e a análise. De modo a facilitar a leitura, doravante os entrevistados e participantes dos grupos focais serão referenciados como “participantes”.

Com vista a uma melhor organização, percorrer-se-á sucessivamente cada categoria e respetivas subcategorias, elencadas na Tabela 1. A correspondência entre as categorias de análise e os objetivos específicos do estudo encontra-se explicitada na Tabela 2, apresentada em seguida:

Categorias	Subcategorias	Objetivos
1. Influência supranacional na gestão das instituições de Ensino Superior	1.1. Entidades e documentos supranacionais influentes	Identificar as principais entidades supranacionais que influenciam a autonomia institucional, bem como a produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação nas instituições em estudo.
	1.2. Alinhamento da estratégia institucional com diretrizes supranacionais	
	1.3. Internacionalização e mobilidade no Ensino Superior	
	1.4. Tensão entre as diretrizes supranacionais e as necessidades nacionais/loais	
2. Papel do Estado na regulação das instituições de Ensino Superior	2.1. Políticas educativas e quadro normativo	Explorar as dinâmicas entre a regulação nacional e supranacional, identificando possíveis tensões, adaptações e estratégias adotadas pelas instituições de Ensino Superior para lidar com essas pressões.
	2.2. A importância do financiamento público nacional	
3. Autonomia institucional	3.1. Entendimento da autonomia e a sua evolução ao longo do tempo	Averiguar quais as tendências supranacionais que mais efeitos têm na autonomia institucional e na produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação; Averiguar quais as mudanças introduzidas nas instituições em resposta a estas tendências supranacionais, assim como as consequências destas mudanças na autonomia institucional e na produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação;
	3.2. Constrangimentos percebidos à autonomia	
	3.3. Expressão institucional da autonomia e o papel das lideranças	
	3.4. Impacto do processo de Bolonha na autonomia institucional	
4. Produção e disseminação de conhecimento	4.1. A influência supranacional na definição das prioridades de investigação	Averiguar quais as mudanças introduzidas nas instituições em resposta a estas tendências supranacionais, assim como as consequências destas mudanças na autonomia institucional e na produção e disseminação de conhecimento em Ciências da Educação;
	4.2. Impacto do processo de Bolonha na produção e disseminação de conhecimento	
	4.3. O espalhamento pelas pressões métricas e competição	
	4.4. A articulação entre a prática investigativa e docente	
5. Qualidade e burocracia no Ensino Superior	5.1. A pressão pela <i>accountability</i> e a preocupação com a reputação institucional	Compreender as perspetivas das lideranças académicas (de topo e intermédias), assim como de docentes e investigadores, relativamente às mudanças e desafios decorrentes da influência supranacional na autonomia institucional e na produção e disseminação em Ciências da Educação nas suas instituições.
	5.2. Sobrecarga de trabalho e burocratização	
6. Financiamento supranacional e gestão de recursos	6.1. Acesso a financiamento supranacional	
	6.2. Desigualdades das áreas científicas no acesso a recursos e financiamento particular	

Tabela 2 - Correspondência entre objetivos do estudo e categorias de análise

3.1. INFLUÊNCIA SUPRANACIONAL NA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

3.1.1. ENTIDADES E DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS INFLUENTES

De acordo com Dale (2004), uma grande parte das organizações internacionais foram construídas pelos Estados nacionais, na medida em que estes tinham de lidar com questões que não podiam ser solucionadas a nível individual. A globalização potenciou a influência destas entidades, que assumiram um poder supranacional num contexto em que a racionalidade económica prevalece. Deste modo, como aponta Lingard (2000),

Outras organizações internacionais, como o Banco Mundial, o IME, a ONU, a UNESCO e a OCDE, são organizações internacionais multilaterais também afetadas pela globalização, além de serem, em alguns casos (como o Banco Mundial e o FMI), em grande parte «mecanismos institucionalizadores» para versões liberais do mercado da economia global. Algumas (como o NAFTA, a APEC e a UE) também representam o novo regionalismo emergente na política global em resposta à globalização da economia.⁶⁸ (p. 92)

Neste sentido, algumas das entidades supranacionais mais referidas pelos participantes, no que diz respeito à sua influência nas respetivas instituições, incluem a OCDE, a União Europeia (em particular, a Comissão Europeia, o seu principal órgão executivo), corroborando o que aponta a literatura:

Obviamente, a OCDE. A OCDE é evidente. É um organismo internacional que define a agenda da política educativa internacional, que depois é transposta e adequada a cada um dos sistemas políticos, de cada país. (L3)

⁶⁸ Tradução livre de: "Other international organizations such as the World Bank, IME, UN, UNESCO, and OECD are multilateral international organizations also being affected by globalization, as well as being, in some cases (such as the World Bank and IMF), largely "institutionalizing mechanisms" for market-liberal versions of global economics. Some (such as NAFTA, APEC, and the E.U.) also represent the new regionalism emerging in global politics in response to the globalization of the economy."

(...) as influências mais evidentes, em termos gerais, são as da União Europeia e, realmente, a OCDE. (F3)

(...) todos os dias saem diretrizes novas da Comissão Europeia para as nossas diferentes dimensões da nossa vida social e o Ensino Superior não é por acaso. (I1)

Sobre a OCDE, Lingard (2000) argumenta que esta organização se constitui como um *think tank* internacional que “funciona através da persuasão como intermediário de ideias de políticas ligadas de uma forma ou de outra a preocupações económicas” (p. 95). Relativamente à União Europeia, segundo Wallerstein (1989), esta integra aquilo que é o núcleo Norte do sistema mundial capitalista. Stoer e Cortesão (2000) abordam também esta questão, explicando que a União Europeia sempre teve como prioridade os interesses económicos.

Outras entidades supranacionais também mencionadas pelos participantes, embora com menos frequência, são o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a UNESCO:

Já não falo do Fundo Monetário Internacional ou mesmo da UNESCO que também têm as suas influências (...) (L2)

Como, por exemplo, o Banco Mundial. Como, por exemplo, a UNESCO. Nomeadamente, a UNESCO é claríssimo. (G5)

Estas entidades são referenciadas também na literatura. A título de exemplo, Afonso (2015) explica que as prioridades definidas por estas organizações “se encontram inscritas, confirmadas ou reconfiguradas, nas agendas políticas e educacionais a nível nacional” (p. 278). O discurso dos participantes concorre para esta perspetiva, indicando que as orientações emanadas por estas entidades influenciam as instituições de Ensino Superior em Portugal:

(...) a União Europeia não legisla, não é? Portanto, dá orientações. No entanto, essas orientações são sempre coercivas, porque se não se cumprirem, depois haverá consequências e ameaças veladas. (L2)

No que diz respeito a orientações particulares, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) surgem como muito relevantes no seio das instituições. Como discutem Škokić e colaboradores (2025), as instituições de Ensino Superior procuram orientar a sua ação no sentido da implementação dos ODS. Esta direção foi ainda mais motivada em 2019, quando a revista *Times Higher Education* introduziu os *Impact Rankings*, que ordenam as instituições de Ensino Superior de 125 países das Nações Unidas, com base no seu contributo para os ODS em quatro dimensões: investigação, gestão, divulgação e ensino. Esta prática reflete a importância crescente dos *rankings* na vida das instituições de Ensino Superior, reforçando a competitividade e a preocupação com a reputação (Peters & Besley, 2020, p. 236). Posto isto, os ODS são apontados pelos participantes enquanto uma influência significativa nas IES:

As Nações Unidas, por exemplo, no que diz respeito aos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. São documentos, orientações que têm influenciado muito também a ação a todos os níveis de ensino, mas também, em particular, do Ensino Superior. (F3)

(...) o exemplo mais recente que eu tenho de uma agenda, (...) uma agenda de influência mundial (...), são os ODS, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. (G5)

3.1.2. ALINHAMENTO DA ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL COM DIRETRIZES SUPRANACIONAIS

Como abordado por Waters (2000) e Dale (2004), a soberania estatal está-se a tornar progressivamente menor, dada a cedência de poder a forças supranacionais. Neste sentido, “todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais” (Dale, 2004, p. 441). A influência supranacional na definição das estratégias institucionais e das prioridades aí espelhadas é, então, reconhecida pelos participantes:

(...) a definição da nossa missão e dos nossos objetivos estratégicos e até as nossas decisões do quotidiano acabam por ter essas influências nesse cenário geral, que eu diria que são por camadas – umas mais visíveis em termos internacionais, outras mais

nacionais (...) – Portanto, em vários desses níveis, enfim, se reconhece a influência dessas decisões supranacionais. (L1)

(...) a influência [das entidades internacionais] é sempre uma influência direta (...). Ainda um dia destes estava a olhar para (...) o plano estratégico. (...) E, claro, que na narrativa dessas prioridades, desse plano estratégico, estão lá dimensões que nós percebemos que são de influência de documentos europeus (...) (I1)

Posto isto, os participantes identificam uma pressão para seguir as recomendações das entidades supranacionais (ainda que não sejam legislação e, portanto, obrigatórias de seguir), demonstrando o fortalecimento do poder destas entidades:

(...) seria mau que as instituições ignorassem essas recomendações e orientações, ainda que não sejam obrigatórias. Obviamente, elas são pensadas e são estudadas e investigadas e, obviamente, que a Escola querendo trabalhar para um futuro, acaba por tentar integrá-las ao máximo naquilo que é o trabalho que desenvolve. (F2)

Estas diretrizes têm por base preocupações económicas e mercantilistas, marcadas pela procura de uma maior produtividade nas instituições, seguindo a lógica da NGP. Segundo esta, o surgimento de organizações como o Fundo Monetário Internacional e o BM potenciou a emergência da retórica da economia do conhecimento (Burbules & Torres, 2000). Assim sendo, os participantes assinalam esta lógica de mercado nas orientações supranacionais:

E isto traduz-se efetivamente naquele tipo de princípios e de lógicas orientadas para a internacionalização e para a criação de um espaço integrado de ensino e investigação para a produtividade, nos vários sentidos do termo produtividade – atividade das instituições, mais alunos, mais cursos, mais alunos internacionais, diversificação da oferta para, obviamente, aumentar a atratividade. (G3)

Esta racionalidade económica, presente nas orientações supranacionais e denunciada pelos participantes, tem efeitos na produção de conhecimento realizada pelas instituições (cf. 3.4.). No âmbito da ideologia da sociedade do conhecimento – no seio da qual os indivíduos se encontram em aprendizagem constante e usam esse conhecimento para “criar processos

que conduzam a um mundo melhor, mais justo, mais rico e mais feliz”⁶⁹ (Inayatullah, 2000, p. 216) – o equilíbrio entre a produção e a disseminação de conhecimento é cada vez mais difícil de gerir (Garnier, 2000). As perspectivas dos participantes vêm corroborar o descrito:

(...) são claramente objetivos muito marcados e muito preocupados, uma estratégia que eu diria de promoção da sua distinção neste mercado, digamos assim, da produção científica. (G1)

(...) como as universidades são fundamentalmente centros de investigação, investigação que se realiza para suportar o ensino que se faz, há também aqui uma vertente muito forte, que é a vertente da produção científica, que tem cada vez mais sido um pilar, a ganhar mais expressão. (L3)

É de referir, ainda, a preocupação com a qualidade (cf. 3.5.) e com a internacionalização das instituições, mencionada pelos participantes como um dos reflexos das recomendações supranacionais que se materializa nos documentos institucionais:

É evidente que há outras questões [prioridades] como a necessidade de internacionalização (...) (L2)

Há outras preocupações relacionadas com a qualidade da formação, (...) que procuram (...) fazer um acompanhamento que assegura essa qualidade da formação. (L3)

3.1.3. INTERNACIONALIZAÇÃO E MOBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Um dos principais efeitos apontados relativamente à influência supranacional nas IES portuguesas é a promoção da sua internacionalização e da mobilidade, tanto de estudantes, como de docentes e investigadores. Esta tendência foi potenciada por múltiplos fatores. Por um lado, pelos processos de globalização, no seio da qual a mobilidade de pessoas, informações e produtos foi facilitada, pelo fortalecimento da ligação entre os países (Currie, 2004), e, por outro lado, pelo processo de Bolonha, que procurou promover esta mobilidade

⁶⁹ Tradução livre de: “create processes that will lead to a better, fairer, richer, and happier world”

de estudantes e docentes no Ensino Superior, “enfatizando um compromisso comum para superar os obstáculos ao exercício efetivo da livre circulação”⁷⁰ (Comissão Europeia, 2009, p. 43). Posto isto, os participantes descrevem:

(...) em termos internacionais, (...) as questões da internacionalização dos cursos (...) é um aspeto que, mesmo a própria agência A3ES, insiste muito, que é a necessidade de termos estudantes internacionais, quer no IN quer no OUT, porque isso valoriza (...) (I3)

(...) aquela mensagem que vai passando e que se reforça tem a ver com a internacionalização. A internacionalização da investigação que se faz, conseguir captar financiamento internacional, conseguir captar estudantes internacionais. (G5)

Neste sentido, como abordam Nada e colaboradores (2023), o programa Erasmus representa um contributo essencial para a mobilidade de estudantes e pessoal do Ensino Superior, indo ao encontro da importância atribuída pelo processo de Bolonha à internacionalização. Neste sentido, o programa Erasmus assume uma relevância significativa no discurso dos participantes, particularmente no âmbito do processo de Bolonha:

(...) acho que [Bolonha] é um plano político, um plano para que haja realmente essa mobilidade facilitada. Basta pensarmos em tudo o que é o Erasmus e nas consequências desse Erasmus. (F3)

Bolonha trouxe esta, eu diria, europeização, e agora até fora da Europa, particularmente com um conjunto de programas, que, obviamente, destaco o Erasmus, mas há muitas outras mobilidades que Bolonha também arrastou consigo. (I2)

No que diz respeito à internacionalização, é de referir a questão da língua inglesa. Como argumentam López-Navarro e colaboradores (2015), o Inglês é a língua franca da produção científica, dado que potencia o seu impacto transfronteiriço. No entanto, publicar

⁷⁰ Tradução livre de: “emphasising a common commitment to overcome obstacles to the effective exercise of free movement”

em Inglês em detrimento de em Português poderá colocar em causa a comunicação local do conhecimento produzido para esse contexto (López-Navarro et al., 2015), questão que é particularmente relevante na área das Ciências da Educação, que desenvolve frequentemente investigação dirigida aos contextos locais (por exemplo, escolas da região, intervenção social, etc.). Portanto, a questão da língua inglesa e da sua crescente proeminência, em detrimento da língua portuguesa, é mencionada pelos participantes como um dos principais fatores a considerar na realização de mobilidade e na produção científica, particularmente por condicionar o acesso do público local ao conhecimento produzido para esse contexto:

O meu Inglês é fraquíssimo. Consigo ler tudo em Inglês, mas a expressão oral é muito difícil para mim. (...) O facto das pessoas terem boas competências linguísticas na língua inglesa, que é a língua mais internacional neste momento, penso que é facilitadora [na realização de mobilidade], não é? É um aspeto que é importante. (I3)

(...) nós acabamos a produzir, não raras vezes em Inglês, e lamento dizer isto, sei que vários colegas discordam desta perspetiva, mas o facto de produzirmos em Inglês faz com que, para boa parte dos nossos estudantes, que são também as pessoas para quem trabalhamos, boa parte do que nós fazemos fique, no mínimo, condicionado. Não vou dizer inacessível, mas condicionado. E, portanto, bem sei que se pode traduzir nos programas e não sei quê, mas eu acho que é diferente, pronto. E, portanto, e essa é uma coisa que também me incomoda e que pronto, não sei bem como é que se pode resolver. (G4)

As opiniões sobre a importância atribuída à internacionalização do Ensino Superior encontram-se divididas entre os participantes. Por um lado, alguns defendem que a internacionalização constitui um aspeto positivo desta influência supranacional, tal como aclamado pelo processo de Bolonha e pela estratégia de Lisboa:

Eu penso que esse aspeto é muito importante porque também nos dá a visão, outra abrangência, e não ficamos tão fechadinhos, no nosso casulo (...). Portanto, este abrir para o mundo parece-me que é importante em termos do processo de Bolonha. Eu

penso que foi uma vantagem, quer para os alunos, quer também para os professores, essa possibilidade. (I3)

Eu acho espetacular, aliás, eu estou sempre disponível para internacionalizar, tudo o que seja internacionalização, eu vou, eu quero ir! (G4)

Por outro lado, foram encontradas visões segundo as quais a preocupação com a internacionalização não é assim tão nobre. Criticando o plano estratégico da sua instituição (FPCEUP, 2019), o participante G1 menciona:

Por exemplo, o grande slogan na nossa faculdade neste momento é (...) “É uma faculdade aberta ao mundo” e o diabo a quatro, mas é só algum mundo, não é todo! [Risos] É algum mundo a que se abre a faculdade. (G1)

Como referem Veiga e colaboradores (2006), a internacionalização, no caso de Portugal, tem como preocupações prementes (além das políticas e culturais) as económicas, sendo estas influenciadas pela natureza dos países envolvidos nas atividades de internacionalização.

3.1.4. TENSÃO ENTRE AS DIRETRIZES SUPRANACIONAIS E AS NECESSIDADES NACIONAIS/LOCAIS

Como explica Pacheco (2003), no seio da economia do conhecimento que vigora atualmente, “estamos num tempo de transição: do conhecimento para a competência e do ensino para a aprendizagem” (p. 22). Neste sentido, a função original do Ensino Superior encontra-se no limbo, na medida em que convivem duas visões diferentes – uma utilitarista, na qual o conhecimento é instrumentalizado, e uma idealista, segundo a qual o conhecimento tem valor em si mesmo. Posto isto, foi possível identificar no discurso dos participantes alguma tensão sentida entre as orientações supranacionais e as exigências nacionais/locais:

Naturalmente, (...) todas essas medidas [internacionais] trazem (...) algum constrangimento, que é o de perdermos algum espaço de expressão do que é local, das nossas necessidades mais relacionadas com o nosso contexto, até as dinâmicas em

que nós estamos mais confortáveis, muitas vezes, têm que ser revisitadas e adaptadas, para poderem também enquadrar-se e responder a esse desígnio, a essa leitura mais geral. (L1)

(...) nós estamos perante uma dicotomia que resulta daquilo que é a complexidade das cidades contemporâneas. E uma delas tem a ver, [com] a dificuldade de articulação cada vez mais evidente entre o local e o global. (I2)

Deste modo, o equilíbrio que se procura fazer entre a resposta institucional, aquilo que são as diretrizes supranacionais e as necessidades locais é complexo, de acordo com os participantes:

As coisas têm que ter um equilíbrio (...). Portanto, tem que haver aquele equilíbrio e eu lamento que esta coisa não seja assim muito equilibrada. (G4)

Na tentativa de alcançar este equilíbrio, frequentemente fica hipotecada a possibilidade de produzir conhecimento para as realidades locais e de fazer chegar esse conhecimento aos públicos para quem se dirigia originalmente, devido à pressão para a publicação, principalmente em Inglês em revistas indexadas (cf. 3.4.3.):

(...) na realidade, também não teríamos a oportunidade de divulgar tudo o que queremos, que na nossa perspetiva é o mais oportuno num sentido mais regional, mais local. (L1)

(...) nós tentamos produzir mecanismos para que a disseminação possa ser feita de uma forma mais democrática. Que possa chegar aos públicos de interesse (...). Nem sempre conseguimos fazer (...). Claro que depois temos as diretrizes (...), o que também conta é a quantidade de artigos que nós publicamos em revistas de elevado mérito. (...) Porque nós sabemos que temos que jogar o jogo na mesma. Agora, para nós é importante que a investigação que a gente faz seja devolvida, no mínimo, às pessoas que nos ajudaram a fazer. E, portanto, tentamos equilibrar aquilo que são princípios, para nós, que são princípios éticos para nós, que não queremos abdicar, ao mesmo tempo que continuamos a responder àquilo que é uma lógica de publicação, que ainda está aí e está a vigorar (...) (I1)

Esta tensão encontra-se não só ao nível institucional, mas também a nível estatal, uma vez que é necessário dar resposta aos problemas da nação, mas sem “desligar”, nas palavras de Pacheco (2003), da realidade supranacional. Esta questão é reconhecida pelos participantes, que referem:

E, por sua vez, também o próprio Estado também está espartilhado pelo que são as orientações europeias (...). Não são obrigatórias, mas por outro lado, de uma maneira geral, são bem vistas e seria mal visto (...) que o nosso Estado também não seguisse um determinado tipo de orientações. (F3)

Neste sentido, a implementação das orientações supranacionais no contexto nacional é realizada através de processos de tradução. Como esclarecem Hassenteufel e Zeigermann (2019), a tradução de políticas procura compreender os processos de receção, transformação e implementação das mesmas. Desta forma, é favorecida “uma compreensão mais sociológica das interações complexas e dinâmicas nos processos transnacionais de formulação de políticas”⁷¹ (Hassenteufel & Zeigermann, 2019, p. 8), considerando diferentes níveis e atores políticos intervenientes neste processo.

Retomando a abordagem (mais antiga, mas, ainda assim, relevante) de Reynolds e Saunders (1987), o percurso da tradução de políticas pode ser explicado pela escada da implementação de políticas (*staircase approach*). Apesar de estes autores utilizarem esta perspetiva no contexto escolar, Cardoso e colaboradores (2015) adaptaram o modelo para os ESG. Deste modo, a *staircase approach* permite perceber o percurso que as políticas realizam, atravessando vários atores – europeus, nacionais, institucionais e individuais. Assim, apesar da existência e da influência das orientações supranacionais, o Estado português não deixa de ter o seu papel em moldar estas orientações à sua realidade, como mencionado pelos participantes:

(...) traduzidas e interpretadas de uma forma diferente, consoante os países e consoante os governos, elas [orientações] acabam por ter uma implementação

⁷¹ Tradução livre de: “a more sociological understanding of complex and dynamic interactions in transnational policy-making processes.”

diferente em cada país. E eu acredito nisso, porque nenhum governo, e aqui em representação do Estado nacional, deixa de exercer a sua influência. (L2)

(...) em cada sistema político, em cada país, se faça também uma transposição dessas orientações, dessas diretrizes internacionais para as políticas locais. (L3)

Neste sentido, existem diferentes perspectivas na literatura – umas que defendem que o papel dos Estados é mais potente que a influência supranacional e outras que argumentam pelo contrário. Como apontado por Waters (2000), críticos da globalização alegam que o Estado-nação não está em declínio, possuindo um poder superior ao de qualquer outro nível político, pelo que mantém a soberania e legitimidade formal. Por outro lado, uma visão mais recente como a de Afonso (2015) argumenta que o Estado tem cada vez menos autonomia face ao poder supranacional (particularmente, da União Europeia), por força dos desafios associados à globalização hegemónica e à internacionalização da economia capitalista. Os testemunhos dos participantes corroboram esta dicotomia:

Papel do Estado > Influência supranacional	Influência supranacional > Papel do Estado
(...) parece-me que pode sê-lo de forma indireta [a influência], a nível internacional. A conjuntura internacional, as prioridades internacionais também, mas é claramente a partir do nacional, dos governos, na minha perspetiva. (L2)	Há toda uma política nacional que articula com a internacional, mas que eu acho que nós (...) somos subsidiários da transnacional. E, portanto, eu diria, reconhecidas as questões internas, nós somos muito mais afetados e muito mais “controlados” por aquilo que são ditames externos. (I2)

Tabela 3 - Papel do Estado VS Influência supranacional na autonomia

Apesar de haver opiniões distintas, de acordo com as perspetivas de grande parte dos participantes, a vertente supranacional tem mais influência do que a vertente nacional nos objetivos estratégicos e nas prioridades definidas pelas suas instituições:

(...) estas influências supranacionais, mesmo que não sejam diretas, (...) acabam por influenciar, porque são elas que acabam por ditar o que é atual, o que é relevante, o que é financiável, e podemos estar mais ou menos influenciados por isto. Mas, obviamente, que estas orientações orientam, passo o pleonismo, mas acabam por, de certa forma, também ser um pouco condicionadoras (...) e nós temos que ter esse jogo de cintura, (...) para nos adaptarmos e guiarmos, de acordo com o que nos é dado. (F2)

Em termos daquilo que é a política estratégica, (...) tem mais influência as questões internacionais europeias, as diretrizes, do que a nível nacional. (11)

3.2. PAPEL DO ESTADO NA REGULAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

3.2.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS E QUADRO NORMATIVO

Como abordam Stoer e Cortesão (2000), em virtude dos processos de globalização, o Estado-nação já não é o único espaço de tomada de decisão no que diz respeito a políticas educativas, apesar de continuar a ter um papel fundamental. Neste sentido, apesar de o foco da presente dissertação ser a influência supranacional nas instituições de Ensino Superior, é importante não descurar o papel do Estado, na medida em que é um ator essencial no enquadramento legal destas instituições, tendo o poder de limitar a sua ação a partir dessa ferramenta, como referido pelos participantes:

(...) os normativos legais, de alguma forma, nacionais, condicionam aquilo que as instituições de Ensino Superior podem querer decidir ou definir como o seu projeto para a formação (...) (13)

Como argumentado por Valente e colaboradores (2023), a estrutura curricular da licenciatura em Educação Básica (ministrada pelo ensino politécnico), contrariamente a outros cursos em Portugal, é absolutamente condicionada “por determinações legais que ditam as componentes de formação que nele devem ser incluídas e o respectivo peso em créditos ECTS” (p. 3). É possível verificar esta limitação na distribuição dos ditos ECTS, visto que, dos 180 créditos da componente de formação da licenciatura em Educação Básica, 170 estão distribuídos como dita a legislação (Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014) e apenas os restantes 10 podem ser definidos pelas IES. Neste sentido, as instituições de ensino politécnico, incluindo as envolvidas no presente estudo, são obrigadas a lidar com as imposições legais relativas à formação de professores. Esta legislação é bastante restritiva,

constrangido a possibilidade destas instituições estruturarem os seus projetos de formação mais autonomamente, como mencionam os participantes:

(...) a licenciatura em educação básica, que obrigatoriamente deve cumprir determinados requisitos, com alguma uniformização a nível nacional, hipotecando, de alguma forma, a autonomia das instituições, não é? E, portanto, obrigando [a] que todos, para acederem (...) aos mestrados que habilitam para a docência, é necessário passar por essa licenciatura, que é altamente regulada. (L2)

Deste modo, existe uma concordância entre os participantes, tanto do ensino politécnico como universitário, que o Estado português tem um papel forte na regulação do Ensino Superior em Portugal. Esta situação é, de certa forma, paradoxal, considerando que foi atribuída mais autonomia às IES, precisamente no sentido de dar resposta a uma realidade dinâmica, o que representaria um menor controlo estatal sobre estas instituições (Teixeira et al., 2013; Magalhães & Veiga, 2020). Os participantes denunciam, portanto, uma forte regulação do Estado no Ensino Superior:

É assim, eu vejo o papel do Estado altamente regulador (...) (L2)

(...) a influência do Estado nas nossas prioridades (...) tem vários níveis (...). Primeiro, é o próprio Estado que define a tipologia do Ensino Superior (...). Sendo um sistema binário, universitário e politécnico. E a partir daí, há uma série de funções destes dois sistemas e de gestão de funcionamento que é diferente. Temos estatutos diferentes, gerais (...) (F1)

Logo, estamos bem espartilhados pelo que o Estado pretende. (F3)

O RJIES surge como um tópico importante neste âmbito, particularmente a necessidade da sua revisão (que estava em curso, até à queda do governo português em março de 2025). Como referido no Parecer n.º 3/2025, a revisão do RJIES constitui-se como muito relevante, por vários motivos. Primeiramente, a sua avaliação, que devia ter sido realizada após 5 anos (Parecer n.º 3/2025, 2025) – ou seja, em 2012 – teve o respetivo relatório publicado apenas em 2023 (Amaral et al., 2023). Além disso, questões como a Inteligência

Artificial, o envelhecimento do corpo docente das IES, a necessidade de melhorar as competências digitais e os desafios associados à internacionalização denunciam a necessidade de um enquadramento legal do Ensino Superior que seja adequado para “enfrentar a complexidade, a imprevisibilidade e as profundas e rápidas transformações sociais, culturais, tecnológicas, económicas e políticas das sociedades atuais” (Parecer n.º 3/2025, 2025, p. 2). Assim, como mencionado pelos participantes:

Foi interrompida a discussão [do novo RJIES] por causa da queda do governo e das novas eleições, mas estava em cima da mesa uma mudança com alguns impactos importantes nas universidades e, sobretudo, nos politécnicos. Portanto, há nuances nacionais que acontecem (...) à boleia de alterações políticas e de agendas políticas que vão sendo postas. (G3)

(...) Bolonha vem provocar a existência daquele regime jurídico de Ensino Superior que nós temos, que também tem sido muito criticado e que já está para ser revisto quase há 20 anos e ainda não foi. Aliás já foi, mas com estas mudanças todas ainda não foi aprovado um novo regime jurídico que permita mais autonomia para as instituições de Ensino Superior. (L2)

Apesar do espartilhamento legal sentido por parte das IES, os participantes defendem a sua autonomia e das suas instituições, assim como o seu papel e influência própria na conceção dos normativos legais que lhes dizem respeito:

(...) uma instituição como a nossa, não só tem que andar a reboque da política educativa, como também no âmbito da formação, ela tem que ser luz para novas políticas que se desenhem nos contextos educativos. (I2)

3.2.2. A IMPORTÂNCIA DO FINANCIAMENTO PÚBLICO NACIONAL

Segundo o Artigo 11.º do RJIES (Lei n.º 62/2007, 2007), as instituições de Ensino Superior públicas possuem autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar face ao Estado. No entanto, como bem

questionava Pacheco já em 2003, se estas instituições têm esta autonomia, “de que modo podem coexistir com mecanismos políticos de financiamento?” (Pacheco, 2003, p. 30). Neste sentido, um dos aspetos referidos como sendo da maior relevância relativamente à influência estatal na vida das IES é o financiamento público, particularmente advindo do OE e da FCT. Também Nascimento e Cabrito (2017) argumentam que o facto de o Estado ser a principal fonte de financiamento das IES públicas em Portugal tem efeitos na gestão das mesmas, dificultando uma abordagem mais flexível que poderia ir de encontro às necessidades institucionais de forma mais adequada. Assim, como mencionam os participantes:

E esta gestão, eu diria, racional implica estarmos muito dependentes daquilo que é o Orçamento do Estado e de que forma é que, de facto, as instituições ficam também elas próprias limitadas ao alargamento da sua oferta educativa. (I2)

Os participantes apontam que este financiamento tem vindo a diminuir ao longo dos anos, o que tem prejudicado as suas instituições, corroborando a literatura sobre o tema. O decréscimo do financiamento (particularmente, da FCT) para as instituições de Ensino Superior públicas (Nascimento & Cabrito, 2017) obriga-as a procurar cada vez mais apoio no financiamento supranacional (cf. 3.6.1.). Posto isto, os participantes afirmam:

(...) o financiamento do Estado para as instituições é cada vez menor. (L3)

A FCT é um braço do Estado. A FCT é quem financia uma parte substantiva dos nossos projetos de investigação. Se diminui a verba da FCT, nós sabemos que o bolo vai ser dividido, é um bolo mais pequeno, não é? E, portanto, significa que há constrangimentos logo à partida nesse nível. (I1)

3.3. AUTONOMIA INSTITUCIONAL

3.3.1. ENTENDIMENTO DA AUTONOMIA E A SUA EVOLUÇÃO AO LONGO DO TEMPO

De acordo com o discurso dos participantes, estes consideram que possuem, de facto, autonomia nas suas respetivas instituições de Ensino Superior, quer no ensino, quer na investigação:

(...) eu (...) não me sinto minimamente cortada na minha autonomia, enquanto professora, naquilo que são os aspetos fundamentais da minha autonomia, nem enquanto professora, nem enquanto investigadora. (I4)

Eu acho que nós (...) temos, de facto, muita autonomia. Eu não posso dizer que faço investigação mais ou menos sobre o que eu quero, mas quase que posso dizer isso (...). Pode não ser financiada, aquilo que eu quero fazer pode não ser prioritário para as agências financiadoras. Mas, de facto, é um contexto de trabalho onde temos autonomia, em termos da nossa atividade docente, da extensão à comunidade, etc. (I1)

No entanto, os participantes reconhecem que esta autonomia é relativa, havendo uma perceção de uma capacidade de ação limitada, principalmente pela falta de recursos que restringe a autonomia financeira (que, legalmente, as IES dispõem). Este entendimento valida a necessidade de revisão do RJES, tal como apontam os participantes (cf. 3.2.1.). Segundo o parecer sobre o projeto de Proposta de Lei relativo à revisão e atualização do RJES, “a experiência das IES regista um conjunto variado de entraves a aspetos dessa autonomia, muitas vezes decorrentes de outros diplomas e regulamentos, de algumas políticas e de variadas inércias burocráticas que colidem, constroem ou desvirtuam a autonomia das IES” (Parecer n.º 3/2025, 2025, p. 10). Assim, o que os participantes apontam como alguns dos principais obstáculos à autonomia vai de encontro ao mencionado pelo Parecer n.º 3/2025, sendo estes entraves decorrentes do subfinanciamento das IES públicas (cf. 3.2.2.) e da burocracia (cf. 3.5.2.). Posto isto, os participantes referem:

As instituições de Ensino Superior (...) têm aquilo que se chama autonomia financeira e autonomia pedagógica. Quando nós dizemos autonomia financeira, (...) é sempre uma autonomia relativa, porque as instituições não vivem, não conseguem viver apenas com o financiamento que vem do Estado. (L3)

Relativamente à evolução da autonomia ao longo do tempo, foram encontradas diferentes opiniões, havendo participantes que consideram que não houve alterações, que a mesma tem vindo a ser potenciada e que tem vindo a diminuir. Esta diversidade de opiniões poderá ser indicativa de alguma incerteza ou experiências mistas no que diz respeito à evolução da autonomia, podendo estar associada à multiplicidade de percursos profissionais dos participantes e à variedade institucional.

Autonomia não sofreu alterações	Autonomia foi potenciada	Autonomia a diminuir
(...) eu diria que a minha autonomia se mantém mais ou menos inalterável. (I4)	Eu diria, em termos micro, do presente e do curto espaço, eu diria que estamos com um melhor nível de autonomia do que há algum tempo atrás, no passado. (L1)	(...) eu diria que [a minha autonomia] tem vindo a ser limitada. (...) Sinto que a nossa liberdade, com a preocupação por garantir a qualidade quer dos cursos, quer da nossa atividade docente, cada vez há mais controlo sobre aquilo que o docente faz, quer na sua prática letiva, quer em termos de todo o outro trabalho que faz parte da sua distribuição do serviço docente. Aí eu sinto que cada vez mais há de facto esse controlo (...) (I3)
	(...) tenho mais experiência enquanto docente do que investigadora. Talvez por isso me pareça que a autonomia parece ser mais potenciada como docente. (G2)	Eu diria que, em termos organizacionais, essa autonomia foi sendo perdida. (L2)

Tabela 4 - Perspetivas sobre a evolução da autonomia

Apesar de existirem diferentes perspetivas no que diz respeito à autonomia, parece ser transversal a opinião de que existem vários constrangimentos à execução desta autonomia, assegurada por lei:

Nós temos condicionamentos, muitas vezes temos a autonomia, mas não temos a capacidade depois da operacionalização. (...) Muitas vezes (...) teríamos vontade de tomar uma determinada decisão ou de apontar num determinado sentido, mas é preciso reunir as condições estruturais e até de recursos que permitam fazer isso e, portanto, não basta dar autonomia. É preciso dar os meios para que a autonomia

depois se expresse. (...) E, portanto, temos, de facto, uma dificuldade grande de poder expressar uma autonomia quando, enfim, as condições de recursos e de investimento e de aposta ficam sempre limitados. (L1)

3.3.2. CONSTRANGIMENTOS PERCECIONADOS À AUTONOMIA

Como argumentam Nascimento e Cabrito (2017), o exercício da autonomia por parte das IES é limitado pelo Estado. Neste sentido, os constrangimentos à autonomia percecionados pelos participantes são principalmente de índole externa:

As maiores limitações [à autonomia] são, muitas vezes, indiretas, pelas condicionantes de contexto, que acabam por não permitir que se expresse a autonomia. (L1)

Estes constrangimentos podem ser organizados em três grandes grupos: políticos, legislativos e financeiros/recursos.

No que diz respeito a constrangimentos *políticos*, a instabilidade governativa é referida como um dos principais fatores que tem influência no Ensino Superior e, particularmente, no exercício da autonomia. Nos últimos cinco anos, Portugal enfrentou vários momentos de rutura e instabilidade política. Em outubro de 2021, o OE foi reprovado e o governo caiu, levando a eleições antecipadas em 2022. Pouco tempo depois, em novembro de 2023, o Primeiro-Ministro apresentou a sua demissão, conduzindo, novamente, a eleições em março de 2024. Esse governo apenas durou um ano, tendo caído em março de 2025, provocando, pela terceira vez em cinco anos, eleições legislativas. Esta instabilidade governativa e a indefinição associada a estas mudanças compromete o exercício pleno da autonomia das IES, na medida em que estas “não sabem com o que contar” (a médio-longo prazo), dificultando a realização de um planeamento estratégico. Posto isto, os participantes afirmam:

(...) com as mudanças governativas das equipas governativas, temos sentido algumas diferenças na definição das políticas de apoio ao Ensino Superior (...). E, portanto, há aqui uma influência direta (...) naquela que é a atenção que é dada pelas equipas que

estão no poder (...) ao Ensino Superior (...). Portanto, isto vai variando um pouco de acordo com (...) a equipa governativa (...) (L3)

Além da dimensão política, são identificados constrangimentos *legislativos* à autonomia. Também no estudo realizado por Nascimento e Cabrito (2017) com dirigentes das IES da Zona Metropolitana de Lisboa e financiadores se conclui que a legislação coloca em causa a autonomia, autonomia esta que é relativa, dado que as normas vêm do poder central. Posto isto, os participantes mencionam o seguinte sobre os constrangimentos legislativos à autonomia:

(...) é o contexto legal, formal, que acaba por não permitir que se expresse uma autonomia plena. (L1)

Parece que é preciso legislação ou informação que legisle todas as nossas ações muito mais pequenas que elas sejam. E, portanto, isso naturalmente que tira um bocadinho da liberdade das pessoas. (I3)

Particularmente as instituições de ensino politécnico, por lidarem com a habilitação para a docência, experienciam este tipo de constrangimentos numa outra dimensão, uma vez que a estrutura legislativa desta formação em Portugal é muito rígida, sendo transversal a todo o país. Por este motivo, é sentida uma dificuldade em articular as exigências legislativas da formação com a perceção e o projeto formativo concebido pelos docentes das instituições. Assim, a conceção institucional da formação de professores e da profissão docente (Valente et al., 2023) acaba por não ter expressão no projeto de formação:

(...) nós temos autonomia para desenhar os cursos, para fazermos propostas de caminhos de formação de professores de excelência. Mas depois temos condicionamentos muito objetivos. Por exemplo, a formação de professores, a formação de um professor do primeiro ou do segundo ciclo é igual em todo o país, porque tem uma legislação prescritiva (...), portanto, o currículo, a bem dizer, é igual em todas as instituições no país inteiro. E, portanto, é um exemplo de como, muitas vezes, depois a autonomia fica, enfim, fica condicionada a um espaço de intervenção particular. (L1)

Face à falta de professores que Portugal enfrenta, a legislação para a habilitação profissional para a docência sofreu algumas alterações. De acordo com o Decreto-Lei n.º 80-A/2023, os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas têm a possibilidade de contratar docentes que, de acordo com o grupo de recrutamento em questão, possuam a licenciatura em Educação Básica ou qualificação de nível VI (licenciatura) ou equivalente⁷². Caso nenhuma destas condições seja satisfeita, poderão ser contratados licenciados que possuam 120 ECTS na área científica correspondente à disciplina a lecionar. É de referir, ainda, o Decreto-Lei n.º 9-A/2025, que (entre outras questões) reforça a autonomia das IES para a constituição dos núcleos de estágio (Artigo 22.º); aumenta o número de horas de atividade autónoma com os alunos na prática de ensino supervisionada (Artigo 23.º-A); e define a possibilidade da atribuição de bolsas aos estudantes durante a prática de ensino supervisionada, eliminando a previsão da celebração de contratos de estágio (Artigo 23.º-A). Com estas alterações, as instituições politécnicas tiveram também que sofrer transformações num curto espaço de tempo, reformulando os seus planos de estudos e as suas dinâmicas internas:

(...) com o novo regime de habilitação para a docência que, naturalmente, é uma medida (...) que vem da tutela, mas que tem reflexos evidentes na reformulação dos planos de estudos por um lado, e, obviamente, depois na resposta que nós temos que dar, enquanto instituição, cumpridos que são os requisitos que a lei impõe. (I2)

Além das alterações legislativas à formação de professores, a revisão do RJIES (cf. 3.2.1.), nomeadamente a possibilidade de as instituições politécnicas possuírem doutoramentos na sua oferta formativa e a hipótese do Instituto Politécnico do Porto, em particular, passar a ter o estatuto de universidade foram tópicos que também foram indicados pelos participantes. Como mencionado pelo Parecer n.º 3/2025, a atividade desenvolvida pelas instituições universitárias e pelas instituições politécnicas atualmente não concorre para a binariedade do sistema de Ensino Superior português, pelo que se entende que um sistema uniforme seria mais adequado. Neste sentido, as IES teriam autonomia para oferecer os três graus de Ensino Superior (Parecer n.º 3/2025, 2025, p. 3). Posto isto, os participantes afirmam:

⁷² Desde que cumpram o número mínimo de ECTS exigidos nas áreas disciplinares ou disciplina correspondente ao grupo de recrutamento.

Começamos por estar condicionados no que diz respeito à legislação. Se pensarmos que havia uma limitação até há pouco tempo, para quem estivesse no Ensino Superior politécnico, de não poder ter atividade a nível de doutoramentos (...). Logo, há uma limitação, como é evidente. Uma limitação também relativamente ao número de horas de serviço que são consideradas ok num e noutro sistema, por exemplo. (F3)

Segundo Nascimento e Cabrito (2017), “quando existe só uma ou poucas entidades financiadoras, tal facto limita a independência das IES” (p. 57). Neste sentido, o terceiro tipo de constrangimento à autonomia identificado no discurso dos participantes é de ordem *financeira/recursos*. Neste contexto, o papel do OE e da FCT surge como crucial, influenciando não só os investimentos financeiros das instituições, mas também os seus recursos humanos, oferta formativa e a forma como se adaptam às exigências externas, particularmente supranacionais. As perspetivas dos participantes corroboram o argumentado pelos autores supracitados, na medida em que é reconhecido que a autonomia das IES sofre com o subfinanciamento do Ensino Superior, afetando, por exemplo, a contratação de pessoal:

Depois tem outra dimensão, de facto, de recursos, que tem a ver, por exemplo, com as condições que temos de recrutamento do corpo docente, as condições financeiras e materiais, se quisermos dizer assim, é muito fácil de identificar. Nós, ainda, em particular, inscrevemo-nos numa área da educação onde, de facto, é necessária uma aposta muito significativa, a nível central e do Estado. (L1)

(...) [os financiamentos europeus e da FCT] garantem também uma quota-parte ou uma parte expressiva no financiamento das próprias instituições, que lhes permite ter algum equilíbrio para poderem pagar aos seus funcionários, pagar aos docentes, eventualmente também poderem abrir concursos para alargar o corpo docente e outros técnicos das instituições. (L3)

Deste modo, é possível identificar uma tensão nas instituições entre aquilo que é a “essência do Ensino Superior”, nas palavras do entrevistado I2, e aquilo que é exequível, por força dos fundos atribuídos. Este equilíbrio, complexo de se fazer, dá espaço para que existam algumas situações de precariedade, principalmente na investigação:

(...) onde é que fica a verdadeira autonomia das instituições? Nós hoje temos que olhar para esta questão a dois níveis – quem nos financia, capacidade de financiamento das instituições, e essa advém (...) do Orçamento do Estado e daquilo que são as políticas definidas para o setor. Mas, por outro lado, (...) nunca podemos demitir daquilo que é a essência do Ensino Superior, que é a criação de cursos, de espaços, de trajetórias académicas que respondam aos desafios sociais. (I2)

(...) as equipas de investigação, se não fossem elas a auto proporem-se nos projetos para financiamentos, de forma a garantir os seus próprios vencimentos, eu creio que as instituições do Ensino Superior não estariam capazes de responder aos desafios da atualidade. (L3)

3.3.3. EXPRESSÃO INSTITUCIONAL DA AUTONOMIA E O PAPEL DAS LIDERANÇAS

Macfarlane e colaboradores (2024) distinguem três perspetivas no que diz respeito à liderança no Ensino Superior. Segundo a visão *tradicionalista*, as práticas de gestão na liderança das IES são algo negativo e que não tem em consideração as particularidades deste contexto, levando a uma erosão do colegialismo e da autogovernança das instituições, potenciando o fortalecimento de uma abordagem managerialista (Peters et al., 2000; Magalhães et al., 2013b).

Por sua vez, a conceção *reformista* prioriza uma liderança mais inclusiva e progressista, reconhecendo a importância de uma liderança coletiva. Neste sentido, compreende-se que a liderança não é unipessoal, sendo construída socialmente (Ferreira et al., 2015; Cunha et al., 2019), e que um líder pode não ser um gestor, tal como um gestor pode não ser um líder (Costa & Castanheira, 2015). Posto isto, procura-se “empoderar um conjunto mais alargado de pessoas dentro da organização para que se considerem e ajam como líderes” (Macfarlane et al., 2024, p. 1389).

Por fim, a abordagem *pragmática* da liderança das IES foca-se na eficácia, isto é, no cumprimento dos objetivos definidos, indo de encontro à *target-based culture* desenvolvida

a nível supranacional, segundo a qual é prioritário garantir um uso eficaz e eficiente dos recursos, justificando-se, assim, uma maior *accountability* (Magalhães et al., 2013a).

Deste modo, de acordo com Macfarlane e colaboradores (2024), “a liderança académica é atualmente vista como estando em total consonância com a ideologia da gestão, ameaçando a autonomia académica”⁷³ (p. 1387). Neste sentido, os participantes apontam como crucial para a expressão da autonomia o papel das lideranças, particularmente as de topo:

(...) acho que está muito mais ao nível da própria organização ou forma como cada uma das universidades ou politécnicos são liderados, a forma como as suas lideranças de topo e as suas lideranças intermédias conseguem comunicar e conseguem passar aquilo que, de facto, é o foco essencial. (G6)

As lideranças contactam em primeira mão com as pressões a que as instituições estão sujeitas, como refere o participante F3:

(...) se calhar em cargos de governação acabamos por ter mais noção dessas pressões. (F3)

Assim, as lideranças das IES ocupam uma posição privilegiada para antecipar, reconhecer e responder às exigências que afetam as instituições. Como afirmam Macfarlane e associados (2024), é necessário que as lideranças desenvolvam “uma maior sensibilidade às reivindicações, expectativas e fontes de legitimidade e influência competitivas no ambiente académico”⁷⁴ (p. 1393).

Como abordam os mesmos autores, é fundamental que as lideranças das IES consigam compreender as idiossincrasias do contexto (institucional, nacional e supranacional) em que as instituições estão inseridas. A consciência e entendimento destas particularidades é

⁷³ Tradução livre de: “Academic leadership is now seen as squarely aligned with the ideology of management threatening academic autonomy (...)”

⁷⁴ Tradução livre de: “develop greater sensitivity to the competing demands, expectations and sources of legitimacy and influence within the academic environment”

essencial para que possam potenciar a autonomia das instituições, como salientado pelo participante F1:

(...) as nossas funções, (...) quando são de coordenação, de alguma forma há maior autonomia do que quando somos coordenados (...) (F1)

3.3.4. IMPACTO DO PROCESSO DE BOLONHA NA AUTONOMIA INSTITUCIONAL

No que diz respeito à influência do processo de Bolonha na autonomia, foram encontradas diferentes opiniões nos discursos dos participantes – alguns não identificam uma relação entre o processo de Bolonha e a autonomia, e outros consideram que este processo levou à diminuição da autonomia. É interessante constatar que nenhuma destas perspetivas corrobora o que defende a literatura, segundo a qual a autonomia das IES portuguesas foi potenciada pelo RJIES, em sequência do processo de Bolonha (Teixeira et al., 2013). Além disso, considerando os resultados apresentados em 3.3.1., é notável verificar que apesar de aí serem identificados diferentes ponto de vista sobre a evolução da autonomia (aumentou, diminuiu e manteve-se inalterada), na presente subcategoria os participantes L1 e I4 (que, em 3.3.1., consideram que a autonomia aumentou e que se manteve inalterada, respetivamente) entendem que a autonomia diminuiu:

Relação não identificada entre o processo de Bolonha e autonomia	Processo de Bolonha diminuiu a autonomia
(...) não consigo fazer assim uma relação direta [entre o processo de Bolonha e a autonomia] (...). Que as coisas mudaram muito, mudaram, (...) mas que tenham modificado a autonomia, não sinto muito. (F1)	Portanto, digamos que [o processo de Bolonha] portou, digamos assim, a autonomia das instituições de Ensino Superior, uma vez que era obrigatório. (L2)
(...) não vejo a relação direta entre uma coisa e outra [entre o processo de Bolonha e a autonomia]. (F3)	[Bolonha] Teve implicações na autonomia direta em várias dimensões. (...) houve espaço para que, dentro dessa definição mais estruturada e obrigatória, (...) pudéssemos fazer algumas leituras mais particulares (...), ainda assim, com essas imposições e com essas limitações mais gerais (...) (L1)
	Bom, o processo de Bolonha teve influências brutais [na autonomia] (...). E brutais, quer dizer, do ponto de vista daquilo que foi uma tentativa de harmonização. (I4)

Tabela 5 - Relações identificadas entre o processo de Bolonha e a autonomia

Esta divergência pode ter várias explicações. Dado que a autonomia envolve diversas dimensões (pedagógica, de investigação, financeira, etc.), os participantes poderão ter considerado valências distintas da autonomia para responder a perguntas diferentes, afetando a sua resposta. Além disso, os participantes poderão associar o processo de Bolonha maioritariamente às mudanças na estrutura curricular, não o relacionando diretamente com alterações à autonomia e atribuindo estas mais a fatores de ordem nacional (cf. 3.3.2.).

Neste sentido, os participantes denunciam que a tendência para a uniformização do processo de Bolonha hipotecou, de certa forma, a autonomia das instituições, na medida em que os cursos passaram a ter uma estrutura homogénea, impedindo as IES de adaptar a estrutura curricular às suas realidades. Esta standardização da estrutura curricular tem por trás uma intenção de comparabilidade dos cursos no EEES, com o intuito de promover a qualidade e a mobilidade a nível europeu (Magalhães et al., 2013a). Posto isto, os participantes afirmam:

(...) a organização dos nossos ciclos de estudos, por exemplo, obedecem àquilo que foi a leitura nacional do processo de Bolonha. E, portanto, é a primeira face da implicação da gestão da instituição. (L1)

Mas, quer dizer, Bolonha, como todas as coisas que são para homogeneizar, tira um bocado da liberdade de nós podermos fazer a gestão da formação como fazíamos. Não estou a dizer que está pior com Bolonha, mas foi uma normativa coletiva que acabou por, se calhar, nos primeiros tempos, nós sentirmos que nos constrangia, aquilo que nós achávamos que era a melhor oferta, em termos de formação. (I1)

Particularmente no que diz respeito à formação docente, realidade com que as instituições de ensino politécnico lidam de perto, as alterações foram percecionadas como ainda mais significativas. Como argumentam Leal e Leite (2017), apesar de o processo de Bolonha ter tido impacto em todo o sistema de Ensino Superior português, nos cursos de habilitação para a docência foi ainda maior. Esta formação passou a estruturar-se de modo bietápico, “uma primeira de formação geral a que se segue uma de preparação para a profissão” (p. 8), como mencionado por um dos participantes:

(...) nos cursos de formação de educadores e professores, houve uma grande reconfiguração (...) há um tronco comum e depois a necessidade de candidatura a um mestrado, ou seja, aquilo que é um processo biotápico, que (...) é novo com Bolonha, uma vez que, desde sempre, ele foi apenas uma etapa (...) (L2)

(...) o facto de nós termos aderido ao acordo de Bolonha, isso veio condicionar bastante a formação inicial dos educadores de infância e professores. (I3)

A semestralização dos cursos é também vista como um efeito negativo, impedindo um trabalho articulado e cooperativo no seio das instituições de Ensino Superior. Alves e colaboradores (2017) argumentam neste sentido, explicando que a semestralização “decorre do fato de a mobilidade exigir a criação de parâmetros de comparabilidade entre diferentes instituições mediante a equiparação entre graus, tempo de formação e sistema de avaliação” (p. 1033). Posto isto, os participantes acusam a pressão decorrente do curto espaço de tempo associado à semestralização:

(...) Bolonha, eu diria que quartou, com a semestralização, quartou um bocadinho mais essa possibilidade de se trabalhar numa perspetiva mais de continuidade e numa perspetiva de maior colaboração e interdisciplinaridade entre os professores. Porque é tudo tão a correr, tão a correr, tão a correr que, e acaba o semestre e começam outras unidades curriculares, que essas possibilidades que voltam, como disse, (...) a ser reconhecidas como importantes para conferir uma visão mais holística à formação e ao conhecimento, (...) não têm espaço, não têm muitas possibilidades de se materializar, por força da semestralização. (L3)

Considera-se que as vantagens do processo de Bolonha ficaram aquém do prometido, sendo necessária uma reflexão aprofundada acerca do que foi conseguido e do que é passível de melhoria, como referido pelos participantes:

Talvez no desenho mais geral e naquilo que é imediatista, (...) todos fazemos, todos dividimos isto desta maneira e pomos lá uns números e fazemos isso, mas a expressão completa do princípio precisa de alguma adaptação, aprendizagem, transformação das

instituições e das pessoas. Ora, isso é um bocadinho mais lento e, eu diria, e esse é um caminho que tem que se fazer. (L1)

Se foi conseguida não essa flexibilidade apregoada por Bolonha, eu também tenho aí algumas dúvidas (...) (L2)

Outras perspetivas defendem que os efeitos de Bolonha são mais superficiais (na estruturação curricular), não alterando a essência da formação do Ensino Superior, em comparação com o período pré-Bolonha. Alves e colaboradores (2017) também identificaram este ponto de vista no seu estudo, evidenciando que “em alguns aspectos, as repercussões são quase nulas no cotidiano da formação se restringindo apenas a mudanças estruturais” (p. 1039). Assim, os participantes afirmam:

E eu acho, grosso modo, sob pena de poder estar a ser injusto, que nós mantivemos práticas velhas em modelos novos [Bolonha]. (I2)

Portanto, isto houve claramente um movimento da harmonização, que eu acho que é mais formal, para encher o olho, do que propriamente ao nível das práticas pedagógicas. (I4)

3.4. PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE CONHECIMENTO

3.4.1. A INFLUÊNCIA SUPRANACIONAL NA DEFINIÇÃO DAS PRIORIDADES DE INVESTIGAÇÃO

Uma das dimensões mais prementes na qual a influência supranacional no Ensino Superior se manifesta é na definição das prioridades de investigação. Com o escasso financiamento nacional (cf. 3.2.2.), as IES veem-se obrigadas a subjugar-se aos ditames supranacionais, uma vez que necessitam destes fundos para realizarem as suas atividades de investigação. Neste sentido, como aponta Afonso (2015), esta subordinação das IES às prioridades definidas pelas entidades supranacionais constitui uma ingerência destas nas instituições, permeando na produção de conhecimento, como corroborado pelo discurso dos participantes:

(...) quando a gente concorre a projetos europeus, aí a grande preocupação... Eles, a cada *call*, têm linhas específicas, têm objetivos específicos, e nós temos claramente de desenhar esses projetos de acordo com aquilo que são as linhas que eles pedem. (I4)

[As entidades supranacionais influenciam as instituições] No privilegiar determinado tipo de estratégias, no privilegiar também determinadas linhas de investigação, a nesse nível é notório. (F3)

Estas prioridades, definidas a nível supranacional, condicionam o financiamento atribuído aos projetos de investigação, na medida em que aqueles que vão ao encontro dessas linhas são, obviamente, mais financiados do que aqueles que não vão. Esta situação alinha-se com o que aborda Afonso (2015), na medida em que o conhecimento é atualmente visto como um bem comerciável associado à acumulação de capital, tendo esmorecido a perspetiva do conhecimento como tendo valor em si mesmo. Deste modo, na sociedade do conhecimento, na qual prevalecem ideais neoliberais e de competição (Jessop, 2002; Palmadessa, 2014) e onde prospera a economia do conhecimento advogada pela estratégia de Lisboa, apenas aquilo que é tido como relevante é merecedor de uma aposta por parte das entidades supranacionais (Bulaitis, 2020). Posto isto, os participantes afirmam:

(...) o financiamento acaba ter que responder àquilo que se pretende e que é priorizado. E, portanto, e também a introdução de outras agências ligadas, por exemplo, a instituições financeiras, a bancos, etc. Portanto, que promovem um tipo de investigação que, se os investigadores quiserem ter financiamento, terão de sujeitar-se a essas mesmas prioridades. Portanto, eu diria que há aqui alguns condicionalismos que têm, sim, a influência das agências internacionais, porque elas próprias definem as prioridades que entendem que devem merecer financiamento. (L2)

3.4.2. IMPACTO DO PROCESSO DE BOLONHA NA PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE CONHECIMENTO

No que diz respeito ao impacto do processo de Bolonha na produção e disseminação de conhecimento nas instituições de Ensino Superior, alguns participantes não reconhecem uma relação entre estas duas dimensões:

(...) eu não consigo estabelecer uma relação direta entre o processo de Bolonha e uma intensificação (...) desta ideia (...) mercantilista da produção. (L2)

E eu não sei se foi Bolonha, não me parece que tenha sido Bolonha. (L3)

Por outro lado, foi reconhecida pelos restantes participantes uma influência do processo de Bolonha na produção e disseminação de conhecimento, sendo particularmente referida a questão da uniformização associada a este processo. Como apontam diversos autores (Waters, 2000; Wagner, 2004; Antonowicz, 2015), o fenómeno da globalização, que constitui um dos pilares do processo de Bolonha, potencia a circulação de ideias além-fronteiras, favorecendo, em simultâneo, fenómenos de convergência e isomorfismo, pelo que não será de estranhar que a comparabilidade e a transferibilidade sejam defendidos por este processo. Posto isto, como argumentam os participantes:

(...) desde a instauração e o desenvolvimento do processo de Bolonha e desta criação de um espaço europeu de Ensino Superior e de investigação, que há uma circulação internacional de ideias e de propostas, horizontes estratégicos, que são comuns à generalidade das instituições e há até uma *doxa*, um pensamento dominante, um pensamento quase incontestado sobre o que é que devem ser as instituições de Ensino Superior, e essa é a grande influência. (G3)

Sim [o processo de Bolonha teve efeitos na produção e disseminação de conhecimento], porque permitiu criar uma cultura de conhecimento internacional (...) (G2)

Além da circulação de ideias, o fenómeno de globalização favoreceu a circulação de pessoas (Capella, 2000; Rizvi, 2000; Giddens, 2006). Neste sentido, o processo de Bolonha

promove a realização de mobilidade no Ensino Superior, de docentes, investigadores e estudantes, possibilidade que é vista pelos participantes como uma vantagem deste processo:

Bolonha trouxe uma dimensão de internacionalização acentuada e (...) acaba por potenciar uma perceção de que a nossa presença neste espaço, de uma comunidade alargada internacional com os países estrangeiros que têm desafios idênticos aos nossos, que têm profissionais a trabalhar em áreas e a procurar respostas idênticas àquelas que nós procuramos, ou no mesmo sentido, eu presumo que Bolonha aí deu um espaço, um contributo significativo. A própria facilidade com que nos traz de podermos também conhecer outras instituições ou discursos, o trabalho em áreas idênticas, isso foi muito importante. E, portanto, foi um contributo muito positivo, diria eu, para o desenvolvimento da investigação. (L1)

Todavia, esta influência supranacional também se traduz na promoção de uma cultura de competição e de mercado na produção e disseminação de conhecimento, valorizando métricas e medições quantitativas, o que é entendido pelos participantes como um ponto negativo. Como argumenta Pacheco (2003), no contexto de globalização, da sociedade do conhecimento e da competitividade, “[o conhecimento] é a chave da competitividade e do desenvolvimento económico e social europeu” (p. 21), corroborando uma visão economicista do mesmo. Assim, os participantes mencionam:

Em boa verdade, o processo de Bolonha entra dentro dessa lógica [mercantil]. Portanto, (...) foi o instrumento supranacional gestor para pôr isto a funcionar, alinhado com as necessidades do mercado, com as necessidades dos estudantes. (I4)

(...) há competição. Aliás, Bolonha veio para fazer reação ao sistema americano e tentar ser uma outra via, mas uma via ao mesmo nível (...) (F1)

Neste sentido, com o processo de Bolonha, a agenda de investigação, definida supranacionalmente, passou a ser mais generalizada aos diferentes territórios, numa lógica de uniformização, característica deste processo. Aliada a uma maior dependência de financiamentos supranacionais (devido ao reduzido financiamento nacional, como explicado

em 3.2.2.), as IES veem-se obrigadas a cumprir esses desideratos supranacionais. Posto isto, o participante F1 afirma:

Nós também passamos [com o processo de Bolonha] a estar mais ligados à investigação europeia, aos projetos europeus, etc. E aí, ficámos mais ligados financeiramente na investigação e, portanto, também nas orientações à Europa (...)
(F1)

3.4.3. O ESPARTILHAMENTO PELAS PRESSÕES MÉTRICAS E COMPETIÇÃO

Em consequência dos processos de globalização, as instituições de Ensino Superior veem-se condicionadas a “a operar num mercado global de ensino superior e a competir a nível mundial para conquistar a sua quota da procura por educação”⁷⁵, tendo que lutar a nível global por financiamento (Wagner, 2004, p. 9). Neste contexto, a cultura de competição promovida supranacionalmente está bem viva, espartilhando a atividade das IES e dos seus profissionais, como mencionado pelos participantes:

O que aconteceu em Portugal, acho eu, a minha leitura é que nós aderimos, nós enquanto instituições de Ensino Superior, aderimos completamente a esta lógica mercantil. (I4)

(...) o financiamento, ele próprio reflete aquilo que é, (...) de facto, um plano de estudos centrado nas políticas económicas. (I2)

Associados a esta cultura de competição, os *rankings* têm assumido um papel cada vez mais importante, na medida em que as IES se sentem constantemente pressionadas para a performance, sendo a sua posição nos *rankings* associada à sua qualidade (cf. 3.5.1.). Isto porque, como elabora Afonso (2015), “a abertura ao mercado implica uma luta para alcançar vantagens comparativas” (p. 279), pelo que os participantes referem:

⁷⁵ Tradução livre de: “operating in a global higher education market and competing worldwide to capture a share of the demand for education.”

(...) existem as métricas transnacionais que nos posicionam nos *rankings*. Volta e meia, vemos assim: “Politécnico do Porto está em trigésimo não sei quê não sei quê”, “a UP está em vigésimo não sei das quantas”. Nós hoje estamos constantemente a ser medidos, pela qualidade dos nossos artigos, até onde chegamos. (I2)

(...) esta ideia de estarmos muito bem nos *rankings* nacionais ou nos *rankings* internacionais, de haver um forte apelo à publicação, em determinado tipo de publicações, de revistas, um apelo muito forte a candidaturas constantes a financiamento. Naturalmente que isto produz um certo alinhamento também com aquilo que são prioridades para uma agenda de investigação que nos escapa em larga medida, porque se queremos ser financiados, em muitas circunstâncias, é preciso estamos alinhados com essas agendas de investigação. (G1)

Um dos fatores mais relevantes na mediação desta qualidade são as publicações que as instituições fazem, particularmente em revistas indexadas com alto fator de impacto. O estudo de Ramassa e colaboradores (2023) sobre as perceções de investigadores relativamente a variáveis que influenciam a escolha de tópicos de investigação revela que esta “é motivada principalmente pela probabilidade de ser publicado a curto prazo (...), afastando-se assim do risco da inovação”⁷⁶ (p. 511). Deste modo, a pressão para publicar neste tipo de revistas constitui um dos aspetos mais apontados pelos participantes:

E depois esta ideia, também decorrente da produtividade, da qualidade medida por *rankings*, medida pelas publicações, pelas publicações com impacto. Portanto, critérios que são sobretudo de âmbito quantitativo e aferidos a partir de *rankings* e de escalas, digamos de comparação internacional também. Eu acho que (...) este é o espaço onde nos movemos, neste momento. (G3)

Alguma influência tem [supranacional na produção e a disseminação de conhecimento], pelo facto de haver cada vez mais – aliás, já há muito tempo que há – a valorização, nomeadamente, até nos próprios concursos, tudo depende das publicações em revistas indexadas, em determinadas fontes de indexação. De uma

⁷⁶ Tradução livre de: “is mainly driven by the probability of being published in the short term (...), thus retreating from the risk of innovation.”

maneira geral, Scopus, *Web of Science*. Logo, quem não publicar aí está um bocado arrumado. (F3)

Muita gente produz a pensar nas revistas XPTO, e que tem a ver com a questão da Scopus e a indexação desses mesmos artigos. Obviamente que sim. E não é uma crítica, é uma constatação das exigências do sistema. Eu acho que hoje também há (...) quase que uma febre de produção científica, que resulta nesta tentativa de publicar em revistas indexadas, que lhes permitem aos próprios uma, eu diria, tranquilização na organização onde estão. (I2)

A publicação no referido tipo de revistas é feita, maioritariamente, em língua inglesa. Publicar em Inglês ao invés da língua materna (Português, no caso) não é exatamente uma “escolha”, como aponta McGrath (2014), visto que a pressão para publicar é incontornável, obrigando os investigadores a “publicar ou morrer”. Assim,

é importante ter em consideração que a perda de agência e controlo sobre a decisão de publicar em EAL [Inglês como língua adicional] ou L1 [primeira língua] pode entrar em conflito com o grau significativo de autonomia e liberdade de decisão de que gozam os membros das comunidades de investigação (...) ⁷⁷ (López-Navarro et al., 2015, p. 962)

Além de estas revistas terem frequentemente custos de publicação muito elevados (não acessíveis a todos os investigadores e instituições), a pressão para publicar nestes canais em detrimento de outros (particularmente, em Português) poderá hipotecar o acesso ao conhecimento produzido por parte dos públicos para quem a investigação se dirige, na medida em que estas revistas são, na sua maioria, em língua inglesa. Desta forma, como indicam os participantes:

(...) há uns tempos atrás tinha um artigo para publicar numa revista e, portanto, quando fui à procura das revistas indexadas e (...) melhor qualificadas em termos

⁷⁷ Tradução livre de: “In any case, it should be kept in mind that the loss of agency and control over the decision to publish in EAL [English as an additional language] or L1 [first language] might conflict with the significant degree of autonomy and decision-making freedom enjoyed by members of research communities (...)”

internacionais, e uma revista cobrava uma taxa de 2000 libras, e senti-me muito impotente em competir. Acho que qualquer investigador, em Portugal, independentemente de ser precária ou não, tinha dificuldade em competir com estas taxas. (G2)

(...) à medida que publicamos mais em revistas internacionais de língua inglesa, menos produzimos, menos conhecimento produzimos para os nossos professores e para as nossas escolas. (L3)

López-Navarro e colaboradores (2015) avançam com alguns motivos que justifiquem o facto de o Inglês ser a língua predileta para a publicação científica. Primeiramente, o prestígio nacional que é atribuído às publicações em Inglês (principalmente em revistas indexadas e, portanto, mais conceituadas) é superior àquele que é dado às publicações na língua nacional (Português, no caso). Tal é corroborado pelos participantes, que referem que as suas instituições, bem como a A3ES, privilegiam mais as publicações em Inglês, pelo que os participantes sentem que, se não publicarem nestes canais de divulgação científica, a sua contribuição não é valorizada:

Também internamente há pressão, porque quando nós publicamos um artigo numa revista que não está indexada, ou que está indexada mas que não é uma revista de fator de impacto elevado ou que não está na Scopus ou na *Web of Science*, nós sentimos que essa publicação, para a própria instituição, para o centro de investigação, não tem grande impacto. (L3)

Porque hoje, sem haver publicações nas ditas revistas, desculpe a expressão, XPTO, é quase como se não houvesse investigação. (I2)

Além do exposto, uma vez que a publicação é um dos parâmetros mais importantes na avaliação das instituições e dos docentes e investigadores, a “opção” de publicar em Inglês é vista como uma forma de obter mais *feedback*, chegar a um público maior, ter mais reconhecimento e, conseqüentemente, mais possibilidades de progredir na carreira, como mencionado pelos participantes. Deste modo, verifica-se um descontentamento com a

associação da qualidade à quantidade de publicações em revistas indexadas, particularmente nas avaliações das IES e na progressão de carreira.

(...) esta questão de uma lógica (...) cada vez mais gestonária, cada vez mais competitiva, que passou a atravessar as instituições, e onde a pressão para sermos competitivos, e como é que nós somos competitivos e como é que nós somos avaliados por aquilo que produzimos. Portanto, a pressão para a produção é cada vez maior. (I4)

(...) a produção científica é um dos parâmetros que tem mais peso e, portanto, (...) nós não podemos dizer “ok, eu este ano não vou publicar porque... publico para o ano”. Porque senão corro o risco de não ter um Excelente. Portanto, se não tivesse 6 Excelentes seguidos, não progrido. (L3)

Dado que os participantes entendem que o nível internacional é aquele que é valorizado nas publicações – sendo sentida, portanto, uma pressão crescente nesse sentido – é necessário atentar que esta exigência poderá colocar em causa o bem-estar dos docentes e investigadores. A cultura de *publish or perish* poderá levar a situações de exaustão e *burnout*, visto que a incapacidade de dar resposta aos padrões exigidos é frequentemente assumida como um insucesso pessoal (Gair et al., 2021). Posto isto, os participantes referem:

Portanto, a pressão é publicar, publicar, publicar, projetos, projetos, projetos. (I4)

(...) sinto que tem havido um maior incentivo, ou pressão, em algumas situações, para que as pessoas publiquem mais e em revistas internacionais. (G4)

A pressão para publicar em Inglês em detrimento da língua portuguesa reflete não só a tendência para a internacionalização, como para a harmonização, para o isomorfismo e para a convergência, como abordado por Antonowicz (2015).

3.4.4. A ARTICULAÇÃO ENTRE A PRÁTICA INVESTIGATIVA E DOCENTE

Com a pressão crescente para a publicação e consequente impacto na carga de trabalho dos trabalhadores das IES, a articulação entre a prática investigativa e a docência é cada vez mais complexa. Esta questão é muito relevante, uma vez que ensinar aquilo que se investiga é precisamente um dos pilares do Ensino Superior, de acordo com a perspectiva humboldtiana. Deste modo, é colocado em jogo um dos traços fundamentais deste sistema, considerado pelos participantes como basilar:

Portanto, a sustentação da formação pela investigação, isso aí, claro que influencia porque a gente sabe que tem que estar *up-to-date*, não é, temos que estar atualizados. Portanto, nós queremos dar aos alunos aquilo que é investigação de ponta, quer seja eu a fazê-la, quer seja outras pessoas a fazer. (I1)

(...) os alunos têm também de beber daquilo que são a atualização e o estado da arte nas suas diferentes áreas de saber, por um lado. E, por outro lado, também tem que ser um motor de transferência de conhecimento para a própria comunidade. (I2)

E esta prática [educativa], ela não se faz (...) isolada de um investimento também na investigação. (L3)

Neste sentido, o preenchimento dos horários com um elevado número de horas de docência é identificado pelos participantes como um dos principais obstáculos à realização de investigação:

E, quer dizer, às vezes a investigação faz-se nas horas vagas, quando se pode, quando nós sabemos que não podemos ter uma instituição destas aberta se não estivermos a produzir constantemente conhecimento para informar as aulas (...) (I1)

Para além da dificuldade que há em, por exemplo, fazer investigação quando se tem horários completos na lecionação, por exemplo. (L2)

Dentro de cada instituição, também no número máximo que é atribuído a uns ou a outros, e que pode limitar também um pouco o tempo disponível para a investigação. (F3)

3.5. QUALIDADE E BUROCRACIA NO ENSINO SUPERIOR

3.5.1. A PRESSÃO PELA *ACCOUNTABILITY* E A PREOCUPAÇÃO COM A REPUTAÇÃO INSTITUCIONAL

Além da pressão para publicar referida anteriormente, os participantes identificam igualmente constrangimentos associados à *accountability*, particularmente relativamente à A3ES. A acreditação dos ciclos de estudo e das IES realizada por esta entidade culmina na publicação de um relatório com os resultados deste processo. No caso dos ciclos de estudo, podem ser acreditados por 6 anos (se cumprirem os critérios de qualidade definidos pela A3ES), 3 anos (se requererem melhorias) ou não serem acreditados (o ciclo de estudo não pode funcionar). No que diz respeito às instituições, é aferida a sua qualidade interna, podendo as IES ser acreditadas (válido por 6 anos), acreditadas com condições (válido por 3 anos, geralmente, requerendo melhorias) ou não acreditadas (no caso de não serem cumpridos os requisitos de qualidade da A3ES). Posto isto, os participantes denunciam a influência da A3ES e a necessidade de corresponder aos seus critérios de qualidade como as principais manifestações de *accountability*:

Eu diria que a [influência] mais direta é sobretudo a da existência de agências de regulação nacionais, como a A3ES (...), que obriga a que haja esse processo de, não é de fiscalização, mas de uma regulação a partir, obviamente, da avaliação que fazem, quer das instituições, quer dos próprios cursos. (L2)

E nós hoje vivemos naquele conceito que seguramente conhece, que é o conceito *accountability*, que esta prestação de contas constante põe-nos numa situação de sempre, sistematicamente, a prestar contas a alguém. (I2)

A prestação de contas na qual se inclui a avaliação pela A3ES tem por base, essencialmente, a preocupação com a *quality assurance*. Esta questão tem influência na definição das prioridades das instituições, que procuram contribuir para esta garantia da qualidade. Devido ao fortalecimento do managerialismo em Portugal (Peters et al., 2000; Magalhães et al., 2013b), esta prestação de contas (à sociedade e ao próprio Estado) é cada vez mais premente, sendo abordada de forma instrumental (Nascimento & Cabrito, 2017). Deste modo, os participantes referem:

(...) as prioridades são, no essencial, nós afirmarmo-nos como uma instituição de qualidade ao nível ao nível do ensino (...) (I4)

Por um lado, eu diria, (...) o lado positivo que eu vejo [na preocupação com a qualidade e com a prestação de contas] é, de facto, o maior garante e a maior preocupação pela qualidade e, portanto, procuramos pensar de forma a que o curso possa ter maior qualidade. (I3)

No entanto, é de ressaltar que os participantes não são contra a prestação de contas em si, reconhecendo o seu valor. A crítica feita é no sentido de como o processo de *accountability* se encontra concebido e como é realizado, particularmente em Portugal:

Atenção que eu não sou contra a prestação de contas. A gente está a usar dinheiro público, dinheiro dos nossos impostos, portanto, o mais que temos a fazer é prestar contas. Agora, é prestar contas dentro de uma lógica que é uma lógica de bem-comum, e de prestar contas àquilo que é a comunidade enquanto financiadora daquilo que é a nossa atividade, e não dentro de uma lógica que é uma lógica penalizadora e de punição, que é muitas vezes aquilo que é utilizado dentro, quando a gente fala nesta coisa da prestação de contas, dentro de uma lógica que é essa lógica, gestionária, instrumental, de proximidade ao mercado de trabalho. (I4)

Um dos instrumentos mais poderosos no que diz respeito à *accountability* são os *rankings* nos quais as instituições são posicionadas. Peters e Besley (2020) abordam esta questão, argumentando que a “corrida pela reputação” foi potenciada pelo impacto (cada vez maior) dos *rankings*. No seio de uma realidade pautada por princípios neoliberais, na qual

prevalece uma ideia unidimensional (quantitativa) de qualidade e de excelência, é, então, criada “uma maior diferenciação hierárquica em termos de reputação”⁷⁸ (Peters & Besley, 2020, p. 236). Como indicado pelos participantes, estes *rankings* constituem uma grande preocupação das instituições, que procuram ficar bem posicionadas, de modo a potenciar a sua reputação, principalmente a nível internacional:

Portanto, há aqui um capital (...) também ligado à imagem, porque não podemos esquecer que estas coisas às vezes são mais performativas do que efetivas, digamos assim, do que transformadoras verdadeiramente. (G5)

E hoje não há nenhuma organização, nenhuma instituição de Ensino Superior, que não diga objetivamente nas suas estruturas e órgãos (...) quase que convidam, impelem, motivam, mobilizam para essa produção de saber. Com que intuito? *Rankings*, métricas, publicitação, divulgação. E nós hoje sabemos o quão importante, até pela globalização da sociedade em que se vive e que toda a gente tem acesso a tudo, eu devo dizer que quando se publica qualquer coisa que envolva qualquer instituição de Ensino Superior, (...) é só holofotes, é só holofotes, quando isso sai. (I2)

3.5.2. SOBRECARGA DE TRABALHO E BUROCRATIZAÇÃO

Associada à *quality assurance* e ao fortalecimento do managerialismo nas IES (Cardoso et al., 2019), é identificado um excesso de burocracia pelos participantes nas suas instituições:

Depois [a preocupação com a qualidade e com a prestação de contas] tem, de facto, um constrangimento, que é, lá está, está muitas vezes tão espartilhada ou tão precisa que condiciona a nossa prática letiva, pelo menos a mim tem-me condicionado numa ou outra situação essa prática letiva, porque precisa de estar tudo tão bem definido, tão bem definido, que às tantas se eu quisesse alterar já fica difícil. (...) Quer dizer, é um processo burocrático, está muito burocratizado, diria. (I3)

⁷⁸ Tradução livre de: “a greater hierarchical reputational differentiation”

A panóplia de tarefas que é exigida, formalmente, a um professor do Ensino Superior contribui para esta perceção de uma sobrecarga de trabalho por parte dos participantes. De acordo com o Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 205/2009, que veio alterar o Estatuto da Carreira Docente Universitária (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79), cabe aos professores universitários investigar; ensinar e orientar estudantes; “participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento”; colaborar na gestão da sua instituição; participar noutras tarefas atribuídas pelos órgãos de gestão e que “se incluam no âmbito da atividade de docente universitário”. No caso do ensino politécnico, os docentes têm, essencialmente, os mesmos deveres que os docentes universitários (Artigo 2.º-A, Decreto-Lei n.º 207/2009). O facto de em ambos os sistemas os docentes terem, por lei, as mesmas obrigações vem reforçar o referido nas subsecções 3.2.1. e 3.3.2., a propósito da necessidade de revisão do RJES, particularmente por a binariedade do sistema de Ensino Superior em Portugal ser inconsistente com a realidade atual (Parecer n.º 3/2025, 2025).

Assim sendo, os participantes denunciam uma sobrecarga de trabalho, decorrente (também) da maior burocracia, identificando um sentimento de pressão:

Porque os professores não se conseguem desdobrar em tantas tarefas. (G6)

E depois temos que ter estas vertentes todas. Temos que ter a vertente da gestão, eu também tenho que me chegar à frente para os cargos (...). Depois temos a extensão à comunidade (...). Temos a docência, temos a investigação. E, às vezes, são muitas bolas para gerir (...) (I1)

E um professor de Ensino Superior hoje dissemina conhecimento, produz conhecimento, está na vida das organizações e presta serviços à comunidade. (...) É uma panóplia muito grande de atividades que, de facto, nos são acometidas (...). E até nem falei, na questão pedagógica, da orientação de teses, sejam de mestrado, sejam de doutoramento, sejam os cursos de doutoramento. Eu diria que é um mundo, é um mundo que se nos é pedido. (I2)

3.6. FINANCIAMENTO SUPRANACIONAL E GESTÃO DE RECURSOS

3.6.1. ACESSO A FINANCIAMENTO SUPRANACIONAL

Uma das questões mais relevantes associada à influência supranacional nas IES é o acesso ao financiamento de entidades supranacionais, como o caso da União Europeia – uma das entidades com mais influência, de acordo com os participantes, como abordado em 3.1.1. .

(...) a União Europeia exerce influência por via das candidaturas aos financiamentos da investigação (...) (I4)

(...) a União Europeia é quem realmente tem, é a principal fonte dos subsídios (...) (F1)

Como discutido na subcategoria 3.2.2., esta situação é potenciada pelo reduzido financiamento nacional público das IES, pelo que se assiste a uma “procura incessante de fontes externas de financiamento que colmatem ou combatam a diminuição do contributo financeiro do estado para o ensino superior público dos últimos anos” (Nascimento & Cabrito, 2017, p. 58). Assim, os participantes explicam:

Porque, na verdade, uma grande parte do orçamento das instituições advém destes projetos, em que cada equipa de investigação se auto propõe a financiamentos europeus (...) (L3)

Neste momento as instituições estão muito dependentes da captação de financiamentos externos, sendo os programas internacionais uma importante fonte de financiamento. (G4)

Porém, mesmo a nível supranacional, a educação é uma área subfinanciada. Segundo Gaebel e colaboradores (2024), o subfinanciamento das IES é uma das maiores ameaças à sustentabilidade deste sistema de ensino, constituindo um grande obstáculo à sua melhoria. Apesar de o financiamento supranacional – para a educação e outras áreas – ser mais

poderoso que o financiamento nacional, é, ainda assim, escasso. Posto isto, é referido pelo participante L1:

Em termos internacionais, as linhas de financiamento também serão são mais fracas, diria eu, mesmo em termos internacionais, em termos de investimento. Contudo, disponibiliza alguns recursos e, portanto, um projeto europeu de investigação na área da educação é sempre para nós uma oportunidade muito interessante, porque tem números muito diferentes da realidade nacional e, portanto, para nós será uma transformação muito grande. (...) Embora, (...) provavelmente, internacionalmente, (...) a educação também tem pouco, mas esse pouco se faz muito, comparando com aquilo que é nacional. (L1)

3.6.2. DESIGUALDADES DAS ÁREAS CIENTÍFICAS NO ACESSO A RECURSOS E FINANCIAMENTO PARTICULAR

Além de considerarem que a educação é uma área subfinanciada, os participantes entendem que a atribuição de financiamento não é equilibrada entre as diferentes áreas científicas. Pacheco e Fonseca (2023) analisaram a investigação financiada pela FCT entre 2018 e 2021 (através da atribuição de bolsas de doutoramento), tendo concluído que são priorizadas as áreas científicas de cariz mais tecnológico e de natureza aplicada, valorizando a investigação orientada para o mercado e para a economia. Esta questão levanta alguns problemas, uma vez que “a ausência de apoio financeiro gera consequências negativas na produção de investigação em determinadas áreas do conhecimento, bem como uma redução do número de investigadores interessados nestas áreas de estudo”⁷⁹ (Pacheco & Fonseca, 2023, p. 3). Posto isto, os participantes corroboram o que mostra a literatura, argumentando que:

Há mais dinheiro para umas áreas do que para outras (...) (I1)

⁷⁹ Tradução livre de: “The absence of financial support generates negative consequences in the production of research in certain areas of knowledge, as well as a reduced number of researchers interested in these fields of study.”

Olha-se para a economia e pensa-se “onde é que nós devemos fazer mais investimento?” É nas atividades de produção, em que áreas vamos nós produzir mais conhecimento? E depois, desculpe a expressão, não gosto muito dela, não me ocorre outra, dentro disto há parentes ricos e parentes pobres. E a educação também tem sido, eu diria, muito castigada do ponto de vista orçamental, porque é que, sumariamente, e vamos agora dizer, que são cursos de papel e lápis [corte no som] mais baratos. (I2)

Neste sentido, é percecionada uma desigualdade entre a área das Ciências da Educação e as restantes (principalmente Engenharia e Ciências Naturais) no acesso a recursos e financiamento particular. É interessante verificar que, apesar da crise da falta de professores a que se assiste em Portugal – que, em teoria, exigiria um maior investimento nas instituições que formam e contribuem para a formação destes profissionais – ainda se assiste a uma sobrevalorização das áreas mais direcionadas para o mercado, demonstrando que a orientação do Ensino Superior pelas leis de mercado, por força da globalização neoliberal (Thomas, 2004; Bulaitis, 2020), está mais forte que nunca. Assim, os participantes afirmam:

(...) é normal que uma empresa numa indústria possa ir buscar ou financiar um projeto de desenvolvimento de um produto ou de uma nova técnica, de uma nova abordagem numa área de uma engenharia, numa área de um conhecimento (...). Na educação, não temos esse espaço. Portanto, é muito difícil de encontrar um parceiro privado que queira fazer um investimento significativo para que se possa estudar uma determinada problemática e construir conhecimento na nossa área, era isso que eu estava há pouco a referir. Quer nacional, quer internacional, não existe isso facilmente. E, portanto, por isso é que os nossos projetos são normalmente projetos pouco remunerados em termos de financiamento privado, temos muita dificuldade em entrar nessa área. (L1)

(...) os financiamentos não são iguais. Hoje em dia, financiar uma escola que forma professores, apesar de todo o apoio que recentemente tudo aponta para que venha a ser dado a quem venha a abraçar a profissão, não é igual, por exemplo, quando se trata de cursos financiados, por exemplo, ao nível de uma medicina, de uma engenharia ou de outras similares. (I2)

Apesar da sociedade civil necessitar de profissionais-base como os professores, não há o financiamento adequado para dar resposta a este problema. Posto isto, a questão que se coloca é: até quando será possível esticar esta corda sem a romper? Até quando será possível continuar a subfinanciar a educação (principalmente num momento de crise), sem colocar em causa a sustentabilidade da sociedade civil?

4. CONCLUSÃO

De modo a encerrar a presente dissertação, será pertinente reunir algumas considerações finais, com base nas principais conclusões e reflexões decorrentes do trabalho desenvolvido.

Com o intuito de compreender os efeitos da influência supranacional na autonomia e na produção e disseminação de conhecimento nas IES portuguesas, foi desenvolvido um estudo de caso com instituições públicas de ensino universitário e politécnico do Porto e de Lisboa, da área das Ciências da Educação, tendo sido recolhidas as perceções de diferentes lideranças, docentes e investigadores sobre este tópico. A diversidade de perspetivas encontrada em alguns assuntos, devido a diferentes experiências e papéis assumidos dentro das IES, concorreu para a qualidade dos dados e dos resultados obtidos.

Com efeito, foi identificada uma forte influência supranacional na vida das IES, refletindo-se em várias questões. O carácter coercivo das orientações de entidades supranacionais – como a OCDE, a UE, o BM, o Fundo Monetário Internacional e a UNESCO – surge em destaque nos resultados obtidos, condicionando as instituições não só a nível estratégico, como a nível de financiamento e de agenda de investigação.

A definição das prioridades de investigação a nível supranacional dita aquilo que é considerado relevante, condicionando os financiamentos atribuídos aos projetos de investigação e às IES. Visto que o financiamento público nacional se encontra em declínio, não é surpreendente que as instituições se vejam obrigadas a depender cada vez mais do financiamento supranacional, tornando-as ainda mais sujeitas às agendas definidas a este nível.

É digna de menção a perceção de uma clara desigualdade entre áreas científicas relativamente ao acesso a financiamento e na produção científica, sendo as Ciências da Educação menos financiadas (a nível nacional e supranacional) quando comparadas com outras áreas, nomeadamente Engenharia e Ciências Naturais.

Assim, num contexto em que vigora uma cultura de performatividade e competição, baseada em *rankings* e métricas, é identificado o seguinte paradoxo: apesar de a área das Ciências da Educação produzir frequentemente para o contexto nacional e local, a demanda pela publicação em Inglês em revistas indexadas de elevado fator de impacto (em detrimento da publicação em Português) afeta o acesso do público para o qual o conhecimento é primariamente produzido.

Em sequência desta pressão para a publicação, e conjugada com a lista de deveres que os docentes de Ensino Superior têm que cumprir, é notório um excesso da carga de trabalho dos docentes e investigadores. O excesso de burocracia contribui para esta sobrecarga, constituindo também um entrave à autonomia que dificulta a flexibilidade dos processos e das instituições, concorrendo para a necessidade de revisão do RJIES.

A dificuldade sentida em articular as diretrizes supranacionais com as necessidades a nível nacional e local verifica-se também a nível do Estado. O papel do Estado português é entendido como altamente regulador pelos participantes, contrastando com o que é apontado no quadro teórico-legal. Posto isto, o parco financiamento a nível nacional, a instabilidade governativa e a legislação rígida são percecionados como os principais constrangimentos ao exercício da autonomia no seio das IES, destacando-se a área da formação para a docência no âmbito das instituições politécnicas, consideradas nesta dissertação. Desta forma, as lideranças institucionais são consideradas fundamentais para a expressão da autonomia estabelecida pelo RJIES, podendo facilitar ou dificultar em grande medida esta dinâmica.

Sobre o processo de Bolonha, foram identificadas diversas perceções. Se, por um lado, se entende que favoreceu a internacionalização das instituições e a realização de mobilidade (vista como um ponto positivo pelos participantes), por outro lado, reforçou uma lógica de standardização que reduziu a flexibilidade curricular que, em pré-Bolonha, era maior. Além disso, de acordo com as perspetivas recolhidas, compreende-se que o processo de Bolonha potenciou a referida pressão associada à competição e à performatividade.

Neste sentido, alimentada pela lógica da performance, a prestação de contas constitui um dos principais fatores a ter em consideração no que diz respeito à autonomia e à produção e disseminação de conhecimento nas IES. É sentida uma necessidade de ser eficaz e eficiente (típica da NGP), correspondendo a determinados padrões de qualidade definidos externamente (tanto a nível nacional, como supranacional), visto que estes ditam aquilo que deve ser valorizado e financiado, promovendo a competição e obrigando as IES a "jogar o jogo", se quiserem sobreviver.

A realização do trabalho desenvolvido enfrentou algumas limitações. Primeiramente, o tempo disponível para a sua realização foi curto, pelo que foi desafiante concretizar as tarefas necessárias no tempo requerido. O agendamento das entrevistas e dos grupos focais foi uma grande dificuldade, uma vez que apesar de vários contactos terem sido feitos, as respostas positivas foram poucas e a adesão ainda menor. Principalmente nos grupos focais, teria sido de grande importância um maior número de participantes, já que teria potenciado uma discussão mais rica. É de mencionar, ainda, o corte de energia que ocorreu no dia do apagão e que impossibilitou a conclusão de um dos grupos focais.

Seria interessante dar continuidade ao trabalho desenvolvido na presente dissertação, possivelmente tomando uma dimensão mais abrangente. Poder-se-ia realizar um estudo longitudinal, de modo a estudar a influência supranacional nas IES portuguesas ao longo do tempo, permitindo compreender que fatores foram mais importantes na evolução desta influência. Sobre o contexto português, seria relevante aprofundar sobre o papel da A3ES enquanto mediadora da influência supranacional nas IES. Outra possibilidade seria a realização de um estudo a nível nacional, envolvendo mais áreas científicas, dado que poderiam ser feitas comparações entre estas, o que certamente resultaria em conclusões interessantes. Além disso, poderiam ser envolvidas instituições de ensino público e privado, tanto politécnicas, como universitárias, de modo a pintar um retrato mais representativo da influência supranacional na realidade do Ensino Superior português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 33-48.
- Afonso, A. J. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, 20 (2), 269-291. <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200002>
- Alves, C. A., Vilarinho, E., & Figueiredo, Z. C. (2017). As repercussões do processo de Bolonha nas universidades portuguesas: o que dizem os estudos e os professores? In L. G. Correia, R. C. Leão & S. Poças (Orgs.) *O Tempo dos Professores*. (pp. 1025-1040). CIE e FPCEUP.
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 121-144). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., & Santiago, R. (2002). *O Ensino Superior pela Mão da Economia*. Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A., Nazaré, H., Mourato, J., Sarrico, C., Cunha Serra, J., Redondo, J., Cabilhas, A.G., & Rodrigues, J. (2023). *Relatório da Comissão Independente de Avaliação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Andersson, F. W., Jordahl, H., & Kärnä, A. (2024). Ballooning bureaucracy? Stylized facts of growing administration in Swedish higher education. *Constitutional Political Economy*, 35(2), 303–326. <https://doi.org/10.1007/s10602-023-09408-x>
- Antonowicz, D. (2015). Lost opportunity? The Bologna Process in Poland. *Journal of European Higher Education Area*, 3, 1-16. DOI: 10.13140/RG.2.1.5131.7929

- Antonowicz, D., Donina, D., Hladchenko, M., & Budzanowska, A. (2024). Impact of university councils on the core academic values of Polish universities: limited but benign. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. DOI: 10.1080/13603124.2024.2302062
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Edições 70.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bresser-Pereira, L. C. (2020). A democracia não está morrendo: Foi o neoliberalismo que fracassou. *Lua Nova: Revista De Cultura E Política*, 111, 51–79. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-051079/111>
- Bulaitis, Z. H. (2020). *Value and the Humanities: The Neoliberal University and Our Victorian Inheritance*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37892-9>
- Burbules, N. C., & Torres, C.A. (2000). Globalization and Education: An Introduction. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.) *Globalization and education: critical perspectives*. (pp. 1-27). Routledge.
- Capella, J.-R. (2000). Globalization, A Fading Citizenship. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*. (pp. 227-251). Routledge.
- Cardoso, S., Rosa, M. J., Stensaker, B. (2016). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 950-965. DOI: 10.1080/02602938.2015.1052775
- Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Internal quality assurance systems: “tailor made” or “one size fits all” implementation? *Quality Assurance in Education*, 25(33), 29-342. DOI: 10.1108/QAE-03-2017-0007
- Cardoso, S., Rosa, M. J., Videira, P., & Amaral, A. (2019). Internal quality assurance: A new culture or added bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 249-262. DOI: 10.1080/02602938.2018.1494818
- Cardoso, S., Tavares, O., & Sin, C. (2015). The quality of teaching staff: higher education institutions’ compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance – the case of Portugal. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 205–222. DOI: 10.1007/s11092-015-9211-z
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8ª ed.). Routledge.

- Comissão das Comunidades Europeias. (2006). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu - Realizar a agenda da modernização das universidades - ensino, investigação e inovação*. Bruxelas.
- Comissão Europeia. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. <https://doi.org/10.2797/14010>
- Conselho Europeu. (1998). *Recomendação do Conselho (CE) No 561/98 de 24 de Setembro de 1998 relativa à cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do ensino superior*. Jornal Oficial nº L 270 de 07/10/1998 pp. 56-59. <http://data.europa.eu/eli/reco/1998/561/oj>
- Conselho Europeu. (2000). *Conclusões da Presidência - Conselho Europeu de Lisboa 23 – 24 De Março De 2000*. Parlamento Europeu. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44. <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4ª ed.). Pearson.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cabral-Cardoso, C. (2019). *Teoria das organizações e da gestão: uma perspetiva histórica*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Currie, J. (2004). The neo-liberal paradigm and Higher Education: A Critique. In J. K. Odin & P. T. Manicas (Eds.) *Globalization and Higher Education* (pp. 42–62). University of Hawai'i Press.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Decreto-Lei n.º 205/2009 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009). *Alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro*. Diário da República n.º 168, 1ª Série de 31/08/2009. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/205/2009/08/31/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 207/2009 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009). *Alteração do Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico*,

aprovado pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho. Diário da República n.º 168, 1ª Série de 31/08/2009. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/207/2009/08/31/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 369/2007 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2007). *Criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprovação dos respetivos estatutos.* Diário da República n.º 212, 1ª Série de 05/11/2007. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/369/2007/11/05/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.* Diário da República n.º 92, 1ª Série de 14/05/2014. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 80-A/2023 da Presidência do Conselho de Ministros. (2023). *Definição dos requisitos de formação científica das áreas disciplinares dos grupos de recrutamento de docentes titulares de cursos pós-Bolonha em procedimentos de contratação de escola.* Diário da República n.º 173, 1ª Série de 06/09/2023. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/80-a/2023/09/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 9-A/2025 da Presidência do Conselho de Ministros. (2025). *Alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e ao Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.* Diário da República n.º 32, 1ª Série de 14/02/2025. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/9-a/2025/02/14/p/dre/pt/html>

Despacho n.º 15275/2014. (2014). *Estatutos da Escola Superior de Educação (ESE).* Diário da República n.º 242, 2ª Série de 16/12/2014. <https://www.ese.ipp.pt/apresentacao/estatutos/estatutos1.pdf>

Despacho n.º 16290/2013. (2013). *Estatutos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.* Diário da República n.º 243, 2ª série de 16/12/2013. <https://www.ie.ulisboa.pt/download/estatutos-ie-ulisboa/?wpdmdl=4713&masterkey=589fb0cbc744e>

ENQA, ESU, EUA, & EURASHE. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).* EURASHE.

EQAR. (2024). *EQAR Strategy 2024 – 2028.*

Escola Superior de Educação de Lisboa. (2024a). *Estatutos: Proposta de revisão.*

Escola Superior de Educação de Lisboa. (2024b). *Cursos.* <https://www.eselx.ipl.pt/>

- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto - ESE. (2024). *Plano de Atividades 2024*.
- Eurydice. (2024). *Financiamento do ensino superior*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/financiamento-do-ensino-superior>
- Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. A. (2015). Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.
- Figueiras, R. (2019). Neoliberalismo e reconfiguração das condições estruturais de mediatização política. *In Mediaciones de la Comunicación*, 14(2), 59-77. DOI: <https://doi.org/10.18861/ic.2019.14.2.2914>
- FPCEUP. (2019). *Plano Estratégico 2020 – 2030*.
- FPCEUP. (2024). *FPCEUP em números 2023*.
- Gaebel, M., Zhang, T., & Stoeber, H. (2024). *European higher education institutions in times of transition*. European University Association.
- Gair, S., Hager, T., & Herzog, O. (2021). *Compliance and Resistance Within Neoliberal Academia: Biographical Stories, Collective Voices*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66318-6>
- Garnier, L. (2000). Knowledge and Higher Education in Latin America: Incommodious Commodities? In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*. (pp. 181-201). Routledge.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. 5th edition. Polity Press.
- Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of New Public Management. *International Public Management Journal*, 4(1), 1-25.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hassenteufel, P., & Zeigermann, U. (2019, Junho 26-28). *Translation and Translators in Policy Transfer Processes*. Fourth International Conference on Public Policy, Montreal, Quebec, Canadá.
- Held, D., McGrew, A. G., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford University Press.
- Inayatullah, S. (2000). Corporate, Technological, Epistemic, and Democratic Challenges: Mapping the Political Economy of University Futures. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*. (pp. 202-218). Routledge.

- Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (s.d.). *Investigação*.
<https://www.ie.ulisboa.pt/investigacao>
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Polity Press.
- Kuhn, T. S. (2013). *A estrutura das revoluções científicas* (12ª ed.). Editora Perspetiva.
- Lane, D. (2023). *Global Neoliberal Capitalism and the Alternatives: From Social Democracy to State Capitalisms*. Bristol University Press.
- Leal, A. R., & Leite, C. (2017). Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. *Interritórios*, 3(4), 5-30.
 DOI: [10.33052/inter.v3i4.22523](https://doi.org/10.33052/inter.v3i4.22523)
- Lei n.º 108/88 da Assembleia da República. (1988). *Definição da autonomia das universidades*.
 Diário da República n.º 222, 1ª Série de 24/09/1988.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/108-1988-355494>
- Lei n.º 62/2007 da Assembleia da República. (2007). *Regime jurídico das instituições de ensino superior*. Diário da República n.º 174, 1ª Série de 10/09/2007.
<https://data.dre.pt/eli/lei/62/2007/09/10/p/dre/pt/html>
- Lei n.º 94/2019 da Assembleia da República. (2019). *Primeira alteração à Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprova o regime jurídico da avaliação do Ensino Superior*. Diário da República n.º 169, 1ª Série.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. <https://hdl.handle.net/1822/11788>
- Lima, L. C. (2006). O caso do espaço europeu de ensino superior. In F. J. de Almeida (Orgs.) *O DNA da educação: Legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas*. (pp. 52-61). Instituto DNA Brasil.
- Lingard, B. (2000). It Is and It Isn't: Vernacular Globalization, Educational Policy, and Restructuring. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.) *Globalization and education: Critical perspectives*. (pp. 79-108). Routledge.
- López-Navarro, I., Moreno, A. I., Quintanilla, M. Á., & Rey-Rocha, J. (2015). Why do I publish research articles in English instead of my own language? Differences in Spanish researchers' motivations across scientific domains. *Scientometrics*, 103, 939–976.
<https://doi.org/10.1007/s11192-015-1570-1>

- Macfarlane, B., & Erikson, M. G. (2021) The right to teach at university: a Humboldtian perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 53(11), 1136-1147. DOI: 10.1080/00131857.2020.1783245
- Macfarlane, B., Bolden, R. & Watermeyer, R. (2024). Three perspectives on leadership in higher education: traditionalist, reformist, pragmatist. *Higher Education*, 88, 1381–1402. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01174-x>
- Magalhães, A. M., & Veiga, A. (2020). Higher Education Institution Governing Boards: Appointed Board Members. In M. E. David & M. J. Amey (Eds.) *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. (pp. 725-730). SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714395.n270>
- Magalhães, A. M., & Veiga, A. (2023). Governance, institutional autonomy and leadership in Portuguese higher education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.) *International encyclopedia of education*. Vol. 8. 4ª Edição. (pp. 152-157). Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-12-818630-5.02019-4
- Magalhães, A., & Veiga, A. (2018). Reconfiguring education and research in the European Higher Education Area. *Revista Lusófona de Educação*, 42(42), 11-25. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle42.01
- Magalhães, A., Veiga, A., Amaral, A., Sousa, S., & Ribeiro, F. (2013c). Governance of Governance in Higher Education: Practices and lessons drawn from the Portuguese case. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 295–311. <https://doi.org/10.1111/hequ.12021>
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F., & Amaral, A. (2013b). Governance and institutional autonomy: governing and governance in Portuguese higher education. *Higher Education Policy*, 26, 243–262.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F., Sousa, S., & Santiago, R. (2013a). Creating a common grammar for European higher education governance. *Higher Education*, 65(1), 95–112. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9583-7>
- Marangoni, R. (2022). Neoliberalismo: Contexto histórico e reflexos à educação. *Revista Mbianteeducação*, 15(00), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1165>
- Marini, G., & Oleksiyenko, A. (2022). Academic freedom in the re-imagined post-Humboldtian Europe. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 513-520. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12405>

- McGrath, L. (2014). Parallel language use in academic and outreach publication: A case study of policy and practice. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.008>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2ª ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Mota, L. (2022). Desafios da Governação e Metagovernação Pública: de uma análise teórico-histórica à sua aplicação ao caso português. *Public Sciences & Policies*, 8(1), 1-24 DOI: 10.33167/2184-0644.cpp2022.8.1.2
- Nada, C., Ploner, J., & Esteki, L. (2023). “They Just Signed and Stamped Papers”: Understanding the Erasmus Student Experience 35 Years On. *Journal of International Students*, 13(2), 1-21. DOI: 10.32674/jis.v13i2.4296 ojed.org/jis
- Nascimento, A., & Cabrito, B. (2017). A autonomia do Ensino Superior Português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo. *Revista Educação em Questão*, 55(45), 42-73. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12745
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.
- Pacheco, E., & Fonseca, D. R. (2023). Analysis of funding for advanced training in Education Sciences in Portugal: distribution among domains and scientific areas of knowledge. *Revista Internacional de Educação Superior*, 11, 1-21. DOI: 10.20396/riesup.v11i00.8671156
- Pacheco, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educ. Soc., Campinas*, 24(82), 17-36. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100002>
- Palmadessa, A. (2014). Academic Capitalism and the Social Charter between the University and the Public. *Higher Education in Review*, 11, 45-61.
- Parecer n.º 3/2025 do Conselho Nacional de Educação. (2025). *Parecer sobre o Projeto de Proposta de Lei n.º XX/2024 relativo à revisão e atualização do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES)*. Diário da República n.º 31, 2ª Série de 13/02/2025. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/3-2025-907287369>
- Parlamento Europeu, & Conselho. (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho No 2006/143 de 15 de Fevereiro de 2006 relativa à continuação da cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do ensino superior*. Jornal

- Oficial da União Europeia 64 de 4.3.2006, pp. 60–62 ELI: [http://data.europa.eu/eli/reco/2006/143\(1\)/oj](http://data.europa.eu/eli/reco/2006/143(1)/oj).
- Pascoe, K. M., Waterhouse-Bradley, B., & McGinn, T. (2023). Social Workers' Experiences of Bureaucracy: A Systematic Synthesis of Qualitative Studies. *The British Journal of Social Work*, 53(1), 513–533. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac106>
- Peters, M. A., & Besley, T. (2020). Contesting the Neoliberal Discourse of the World Class University: 'Digital Socialism', Openness and Academic Publishing. In S. Rider, M. A. Peters, M. Hyvönen, & T. Besley (Eds.) *World Class Universities: A Contested Concept*. (pp. 235-250). Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-15-7598-3>
- Peters, M., Marshall, J., & Fitzsimons, P. (2000). Managerialism and Educational Policy in a Global Context: Foucault, Neoliberalism, and the Doctrine on Self-Management. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives*. (pp. 109-132). Routledge.
- Plehwe, D. (2021). The Development of Neoliberal Measures of Competitiveness. In D. Russ, & J. Stafford (Eds.) *Competition in World Politics: Knowledge, Strategies and Institutions*. (pp. 155-181). Transcript Global Studies.
- Ramassa, P., Avallone, F. & Quagli, A. (2023). Can “publishing game” pressures affect the research topic choice? A survey of European accounting researchers. *Journal of Management and Governance*, 28, 507–542. <https://doi.org/10.1007/s10997-023-09667-8>
- Reynolds, J., & Saunders, M. (1987). Teacher responses to curriculum policy: Beyond the 'delivery' metaphor. In J. Calderhead (Eds.) *Exploring Teachers' Thinking*. (pp. 195-214). Cassell.
- Rizvi, F. (2000). International Education and the Production of Global Imagination. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.) *Globalization and education: Critical perspectives*. (pp. 205-225). Routledge.
- Rodrigues, F. (1999). *Assistência Social e Políticas Sociais em Portugal*. ISSScoop e CPIHTS.
- Santos, C. (2017). Grupos focais: uma reflexão metodológica. *CIES e-Working Papers*, 211, 1-19. <http://hdl.handle.net/10071/14533>
- Sarrico, C. S., Teixeira, P. N., Rosa, M. J., & Cardoso, M. F. (2009). Subject mix and productivity in Portuguese universities. *European Journal of Operational Research*, 197, 287–295. DOI: 10.1016/j.ejor.2008.06.003

- Silva, P. C., & Fortunato, M. (2021). Modera, observa, escuta e foca-te na conversa de grupo - uma reflexão crítica. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. (pp. 37-51). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Škokić, V., Jelić, P., & Jerković, I. (2025). The Role and Contribution of Sustainable Development Goals as a Transformative Framework in Higher Education: A Case Study of the University of Split. *World 2025*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/world6010022>
- Smith, A. (2022). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Good Press.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética da SPCE*. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (2000). Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives). In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.) *Globalization and education: critical perspectives*. (pp. 253-274). Routledge.
- Teixeira, H. J., Salomão, S. M., & Teixeira, C. J. (2015). Principais Ideias do Pensamento Administrativo. In R. M. Facce (Revs.), *Fundamentos de Administração: a busca do essencial* (2ª ed., pp. 3-12). Elsevier Editora.
- Teixeira, P., Amaral, A., & Magalhães, A. M. (2013). Autonomia e ensino superior em Portugal: tendências europeias e especificidades nacionais. In Conselho Nacional de Educação (Eds.) *Estado da educação 2012: autonomia e descentralização* (pp. 294–305). Conselho Nacional de Educação.
- Teodoro, A. (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro, & C. A. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspetivas para o século XXI* (pp. 188-205). Cortez.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo: Os novos modelos de regulação transnacional das políticas de educação*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Thomas, S. L. (2004). Globalization, college participation, and socioeconomic mobility. In J. K. Odin & P. T. Manicas (Eds.) *Globalization and Higher Education* (pp. 104–123). University of Hawai'i Press.

- Torres, C. A. (2007). Fundamentos de administración. In M. F. Castillo (Eds.), *Introducción a la administración de las organizaciones. Enfoque global e integral* (pp. 43-63). Pearson.
- Valente, B., Feio, M., & Leite, T. (2023). Os cursos de Licenciatura em Educação Básica em Portugal: uma análise comparativa. *Educ. Pesqui.*, 49, e261454, 1-19.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349261454por>
- Veiga, A., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2006). The internationalisation of Portuguese Higher Education: How are higher education institutions facing this new challenge? *Higher Education Management and Policy*, 18(1), 105-120.
- Wagner, P. (2004). Higher education in an era of globalization: What is at stake? In J. K. Odin & P. T. Manicas (Eds.) *Globalization and Higher Education* (pp. 7–23). University of Hawai'i Press.
- Wallerstein, I. (1989). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, 21(1), 5-22.
- Waters, M. (2000). *Globalization*. Routledge.
- Weber, M. (2004). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva (Vol. 2)*. Editora Universidade de Brasília.
- Wiseman, J. (1998). *Global Nation? Australia and the Politics of Globalisation*. University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). Sage Publications.
- Zgaga, P., Balaban, C., Lim, M. A., Komljenovic, J., Veiga, A., Magalhães, A. M., & Ørberg, J. W. (2023). Part 4: Universities in the Knowledge Economy. *Learning and Teaching*, 16(3), 88-112. DOI: <https://doi.org/10.3167/latiss.2023.160306>

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIÃO DE ENTREVISTA A LIDERANÇAS INSTITUCIONAIS

1. Introdução

- Agradecer a participação;
- Explicar o âmbito da entrevista;
- Qual a posição na carreira que atualmente ocupa e há quanto tempo a ocupa?

2. Definição de objetivos estratégicos institucionais e influências no processo

Considerando os objetivos estratégicos definidos pela sua instituição, que aspetos considera que exercem maior influência na sua definição?

3. Influência das entidades supranacionais na gestão das IES

- Como perspetiva a importância do papel do Estado/Governo na definição dos objetivos estratégicos da sua instituição?
- Que entidades internacionais considera exercerem mais influência na definição dos objetivos estratégicos da sua instituição?

De que forma é que essas entidades influenciam a sua instituição? (ex.: na definição dos objetivos) Como o justifica?

De que forma é que a sua instituição tenta equilibrar as exigências internacionais com as prioridades nacionais, particularmente aquelas relacionadas com as orientações do Estado/Governo?

4. Autonomia

- Considerando a sua carreira e experiência no Ensino Superior, entende que a autonomia dos dirigentes tem vindo a ser potenciada ou limitada ao longo do tempo?

Que efeitos considera que esse aumento ou limitação tiveram no desempenho da sua função? (ex.: restrição de escolhas pedagógicas e de investigação)

- Em que medida considera que as mudanças provocadas pelo processo de Bolonha tiveram influência na autonomia dos dirigentes?

5. Produção e Disseminação de Conhecimento

- Na sua perspectiva, de que forma a influência supranacional orienta a produção e disseminação de conhecimento na sua instituição? (ex.: publicação de artigos, escolha de projetos, etc.)
- Considera que o processo de Bolonha teve efeitos nesta dimensão? Se sim, quais?

6. Considerações finais

Há mais algum aspeto que considere importante partilhar?

APÊNDICE B – GUIÃO DO GRUPO FOCAL COM DOCENTES E INVESTIGADORES

1. Introdução

- Agradecer a participação;
- Explicar o âmbito do grupo focal;
- Qual a posição na carreira que atualmente ocupam e há quanto tempo a ocupam?

2. Definição de objetivos estratégicos institucionais e influências no processo

Considerando os objetivos estratégicos definidos pelas vossas instituições, que aspetos consideram que exercem maior influência na sua definição?

3. Influência das entidades supranacionais na gestão das IES

- Como perspetivam a importância do papel do Estado/Governo na definição dos objetivos estratégicos das vossas instituições?
- Que entidades internacionais consideram que exercem mais influência na definição dos objetivos estratégicos das vossas instituições?

De que forma é que essas entidades influenciam as vossas instituições? (ex.: na definição dos objetivos) Como o justificam?

4. Autonomia

- Considerando a vossa carreira e experiência no Ensino Superior, entendem que a autonomia dos docentes/investigadores tem vindo a ser potenciada ou limitada ao longo do tempo?

Que efeitos consideram que esse aumento ou limitação tiveram no desempenho das vossas funções? (ex.: restrição de escolhas pedagógicas e de investigação)

- Em que medida consideram que as mudanças provocadas pelo processo de Bolonha tiveram influência na autonomia dos docentes/investigadores?

5. Produção e Disseminação de Conhecimento

- Na vossa perspetiva, de que forma a influência supranacional orienta a produção e disseminação de conhecimento nas vossas instituições? (ex.: publicação de artigos, escolha de projetos, etc.)
- Consideram que o processo de Bolonha teve efeitos nesta dimensão? Se sim, quais?

6. Considerações finais

Há mais algum aspeto que considerem importante partilhar?

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO INFORMADO DE ENTREVISTA

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DO POLITÉCNICO
DO PORTO

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia³ e a Convenção de Oviedo⁴

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: A influência supranacional na gestão de instituições de Ensino Superior portuguesas – um estudo de caso na área das Ciências da Educação

Enquadramento: Realização da dissertação de mestrado da estudante Mariana Menezes, do Mestrado em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, sob orientação do Prof. Doutor João Paulo Delgado.

Explicação do estudo:

No âmbito do suprarreferido, a recolha de dados será realizada com recurso a diferentes técnicas, entre as quais entrevistas a lideranças institucionais, docentes e investigadores do Ensino Superior da área das Ciências da Educação, sobre as suas perceções a respeito dos efeitos da influência supranacional na sua autonomia, bem como na produção e disseminação de conhecimento nas suas instituições. A entrevista será gravada em áudio para efeitos de transcrição e a gravação será eliminada imediatamente a seguir. A entrevista será gravada no dispositivo móvel da mestranda e a transcrição será protegida por pseudónimos. Os dados serão analisados e tratados pela mestranda, apenas para o fim referido. Caso o solicite, terá oportunidade de rever a transcrição e corrigir algo.

Confidencialidade e anonimato: É garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados para o presente estudo. A sua identidade nunca será revelada sem a sua expressa autorização em qualquer transcrição, relatório ou publicação. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar a mestranda [3230068@ese.ipp.pt] ou o orientador responsável [pdelgado@ese.ipp.pt].

Grata pela sua colaboração!

Assinatura: _____

-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela mestranda que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela mestranda.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A MESTRANDA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

³ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

⁴ <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO INFORMADO DO GRUPO FOCAL

PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICA
DO PORTO

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se entender que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: A influência supranacional na gestão de instituições de Ensino Superior portuguesas – um estudo de caso na área das Ciências da Educação

Enquadramento: Realização da dissertação de mestrado da estudante Mariana Menezes, do Mestrado em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, sob orientação do Prof. Doutor João Paulo Delgado.

Explicação do estudo:

No âmbito do suprarreferido, a recolha de dados será realizada com recurso a diferentes técnicas, entre as quais grupos focais com docentes e investigadores do Ensino Superior da área das Ciências da Educação, sobre as suas percepções a respeito dos efeitos da influência supranacional na sua autonomia, bem como na produção e disseminação de conhecimento nas suas instituições. A sessão do grupo focal será gravada em áudio para efeitos de transcrição e a gravação será eliminada imediatamente a seguir. Os dados serão analisados e tratados pela mestranda, apenas para o fim referido. Caso o solicite, terá oportunidade de rever a transcrição e corrigir o que entender.

Confidencialidade e anonimato: É garantido o anonimato, a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados para o presente estudo. A sua identidade nunca será revelada sem a sua expressa autorização em qualquer transcrição, relatório ou publicação. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar a mestranda [3230068@ese.ipp.pt] ou o orientador responsável [pdelgado@ese.ipp.pt].

Grata pela sua colaboração!

Assinatura: _____

-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela mestranda que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela mestranda.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A MESTRANDA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

¹ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf

² <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

M

MESTRADO
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

**Universidades e Politécnicos em tempos
de globalização neoliberal: Um estudo de
caso sobre a influência supranacional na
autonomia, produção e disseminação de**
Mariana Menezes

