



Departamento de Sociologia

O campo universitário português:
transformações e disputas entre 1988-2015

João Nuno Ribeiro Mineiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Sociologia

Orientador:
Doutor António Firmino da Costa, Professor Catedrático,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2015

AGRADECIMENTOS

As palavras que aqui se vão ler foram pensadas e escritas durante alguns dos melhores momentos que tenho vivido. Apesar de terem um autor, toda a vida e todo o tempo que está por trás delas pertencem a muita gente. Gente que tem tido a imensa generosidade de partilhar comigo tanto do que são e tanto do que somos em conjunto. Gente que vive de afetos fortes e de uma solidariedade imensa. Gente que dá um enorme prazer à vida e que quero continuar a ter por perto.

...

Dedico esta tese aos meus pais. Pela confiança de tantos anos, pela cumplicidade doce, pelo carinho de todos os dias, pelo esforço intenso e constante de cultivar uma relação de amor a tantos quilómetros de distância. A eles só posso agradecer tudo o que sou. A eles só posso agradecer o esforço incalculável de me terem proporcionado as oportunidades que não puderam ter, mesmo que não tenham precisado delas para serem pessoas verdadeiramente apaixonantes. Mãe, Pai, obrigado por todos os ensinamentos e pela certeza de que não há nada que possa quebrar o orgulho imenso que tenho em vocês.

...

Agradeço de forma muito especial ao meu orientador, o professor António Firmino da Costa, pela enorme confiança desde o primeiro momento. Um obrigado muito sentido pelos comentários sempre pertinentes, pela disponibilidade de todos os momentos e por ter cultivado em mim esse gosto intenso pela curiosidade sociológica e pelo cultivo crítico da descoberta.

Agradeço a todos os entrevistados, sem os quais jamais esta tese seria possível. Aos professores Virgílio Meira Soares, José Barata-Moura, António Sampaio da Nóvoa, António Bensabat Rendas, Manuel José dos Santos Silva, João Queiroz, António Branco, Júlio Pedrosa, à Sandra Monteiro, ao João Carlos Louçã, ao Nuno Bio, ao Carlos Guedes, ao Pedro Sereno, ao Pedro Barrias, ao Nuno Fonseca, ao Eduardo Melo, ao André Pereira e ao Gustavo Cardoso.

Ao José Mestre, pela amizade e pela ajuda no contacto com alguns dos entrevistados.

Um agradecimento muito especial a quem reviu de forma tão cuidadosa esta dissertação. Ao José Soeiro, ao João Carlos, ao Ricardo Sá Ferreira, ao João Antunes e ao Nuno Moniz um obrigado pelo tempo de revisão, pelas sugestões oportunas e pela força de todos os dias.

Este tese também não existiria se não me tivesse cruzado nestes último cinco anos no ISCTE com gente que não virou a cara às injustiças e fez da nossa universidade um espaço mais vivo que amorfo. À Ângela Silva, ao André Pereira, ao Gonçalo Ribeiro, à Inês Tavares, à Adriana Albuquerque, ao João Santos, à Cristiana Gomes, ao André Portas, à Vanessa Amorim, ao

Jefferson Oliveira, à Francisca, ao Luís Martins, à Margarida Santos, ao Frederico Ferreira, ao Alexandre Vaz, ao João Freire, ao Tiago Silva, ao Gonçalo Borges, à Maria Mineiro, à Rita Valinhas e à Carolina Henriques o meu enorme agradecimento pelos caminhos que fizemos em conjunto na construção de uma universidade com mais combatividade, participação e cultura.

Agradeço também a todas as pessoas que nestes anos, para lá do ISCTE, na luta estudantil (e em tantas outras), comigo partilharam o sabor amargo das derrotas, o entusiasmo das vitórias e sobretudo o otimismo da vontade. Ao José Soeiro, ao Nuno Moniz, à Catarina Príncipe, ao Zé Miranda, ao Gonçalo Pessa, à Leonor Figueiredo, à Irina Castro, ao Miguel Heleno, ao Samuel Cardoso, à Inês Tavares, ao Luís Monteiro, ao Ricardo Gouveia, à Cláudia Campos, à Mariana Gomes, ao Eduardo Marques, à Amarílis, à Vera Palos, à Ana Bárbara Pedrosa, ao Tomás Nunes, à Francisca, ao Ricardo Cabral Fernandes, à Dalila Teixeira, ao Jefferson, ao Afonso Jantarada, ao João Nuno Paulo, à Ana Rosa, ao Ricardo Sá Ferreira, ao Afonso Moreira, à Laura Diogo, ao Joseph Silva, à Isabel Pires, ao Rodrigo Rivera, à Ana Júlia, à Érica Postiço, ao Sérgio Cerqueira, ao João Pedro Santos, à Ana Martins, ao João Antunes, à Maria Guedes, ao Diogo Barbosa, à Madalena e Gonçalo Cabral Ferreira, à Andreia Quartau, ao Hugo Ferreira, ao Fabian Figueiredo, à Filipa Gonçalves e ao João Curvêlo, um obrigado imenso pelo cultivo da esperança.

Aos meus, de sempre, porque a distância jamais apagará as maiores certezas da vida: Vera Palos, Carla Augusto, João Antunes, Maria Couto, Joana Lisboa, Rúben Nunes, Mariana Gomes, Diana Gomes e Rodrigo Miguel.

Por fim, guardo três agradecimentos muito especiais para três das pessoas mais importantes da minha vida nestes anos e nesta caminhada.

Ao João Carlos, exemplo maior de generosidade e ternura na minha vida.

Ao Ricardo Sá Ferreira, pela cumplicidade imensa que encurta a distância.

À Mariana. Por todos os momentos. Por cada momento. Por ter caminhado comigo nas alturas de dúvida e insegurança. Por me ter ensinado a viver intensamente e a não desistir de nenhum sonho. Pela cumplicidade inquebrável. Porque para a frente ainda fica a faltar o melhor tempo das nossas vidas.

RESUMO

As universidades foram sempre um espelho e um motor das relações sociais e da sua época histórica. Partindo desse pressuposto, esta dissertação analisa as transformações do campo universitário português entre 1988 e 2015, com base nos discursos de dezoito reitores e dirigentes estudantis com responsabilidades nesse período, procurando cumprir quatro objetivos centrais.

O primeiro é o de analisar as transformações das universidades à luz das mudanças sociais, económicas e políticas deste período, particularmente no contexto das mutações do capitalismo depois Consenso de Washington, das mudanças no Estado com a introdução do *New Public Management*, mas também à luz do processo de democratização e neoliberalização que marca a história da sociedade portuguesa desde 1974.

Partindo desse enquadramento, o segundo objetivo é o de sinalizar e descrever aquelas que, segundo os agentes, constituem as dez principais transformações que se viveram nas instituições universitárias nos últimos vinte e sete anos.

Mas estando essas transformações longe de serem consensuais, e sendo mesmo objeto de disputa nas universidades, o terceiro objetivo é o de examinar os onze principais dissensos que se identificam entre os agentes em torno das transformações do campo universitário.

Finalmente, partindo destas transformações e dos dissensos que elas suscitaram, o quarto objetivo é o de procurar discutir se podemos falar da universidade enquanto campo, isto é, enquanto subconjunto relacional do espaço social, estruturado através de posições e disposições onde os agentes lutam pela posse de um capital específico e que tem uma autonomia relativa na relação com o poder político e económico.

Palavras-chave: Universidade, campo, campo universitário, neoliberalismo, ensino superior

ABSTRACT

Universities have always been both a reflection and a motor of the social relations and of its historic epoch. Taking this assumption, this dissertation analyses the transformations in the sphere of the Portuguese universities between 1988 and 2015, laying its foundations on the discourses of 18 deans and leading students with responsibilities in that time period, with the objective of accomplishing 4 central objectives.

The first is to analyze the transformations of the universities in light of the social, economic and political transformations of this period, particularly in the context of the mutations of capitalism after the Washington Consensus, the changes in the State with the introduction of the New Public Management, but also in light of the process of both the democratization and neoliberalization that shapes Portuguese society since 1974.

From this framework, the second objective is to flag and describe those that, according to social agents, constitute the 10 main transformations that the university institutions suffered over the last 27 years.

But as these transformations are far from being consensual and being the same object of dispute in the universities, the third objective is to examine the 11 main points of contention over the transformations in the universities identified by the agents.

Lastly, departing from these transformations and points of contention, the fourth objective is to discuss if we can talk about the University as a field, this is, as a relations subset of social space, structures through the positions and dispositions where the agents struggle for the possession of a specific type of capital and that has a relative autonomy in relation to the political and economic power.

Key words: University, field, university field, neoliberalism, higher education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	viii

INTRODUÇÃO E PONTOS DE PARTIDA	1
---	----------

CAPÍTULO I - FRONTEIRAS DE UM PROGRAMA DE PESQUISA: OBJETO, AMOSTRA E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	3
--	----------

1.1. Condições sociais de produção científica e enraizamento social no campo	3
1.2. Forma e formação de um objeto de estudo	4
1.3. Delineamento de uma estratégia metodológica	6
1.4. Dimensão, diversidade e características da amostra	7

CAPÍTULO II - VINTE E SETE ANOS DE TRANSFORMAÇÕES ESTRUTURAIS: O CAMPO UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS ENTRE 1988-2015 NO CONTEXTO INTERNACIONAL	9
---	----------

2.1. O contexto e as suas políticas: o ensino superior português no quadro internacional em mutação	9
2.1.1. De Bretton Woods ao Consenso de Washington: a educação superior no turbilhão do capitalismo internacional	9
2.1.2. Das lições do Banco Mundial ao fenómeno Michael Gibbons: uma agenda neoliberal transnacional para a educação superior	10
2.1.3. Entre a democratização e a neoliberalização: o caso português	12
2.2. O ciclo 1988-2015 do campo universitário português: dez transformações estruturais destacadas pelos agentes universitários.....	13
2.2.1. A Lei da Autonomia Universitária	14
2.2.1.1. Regulamentar a autonomia universitária.....	14
2.2.1.2. A gestão democrática da universidade	15
2.2.2. Vinte e três anos de aumento das propinas	15
2.2.3. O Financiamento do Ensino Superior	16
2.2.3.1. A criação de uma fórmula de financiamento.....	16
2.2.3.2. Os cortes no financiamento público	17
2.2.4. A adesão ao Processo de Bolonha	17
2.2.5. O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.....	18
2.3.1. A introdução dos Conselhos Gerais: estrutura e funções.....	18
2.2.3.2. As Fundações Públicas de Direito Privado	18
2.2.4. A ciência na universidade	18
2.2.4. Acesso e abandono escolar.....	19
2.2.4. A renovação e qualificação do corpo docente	19

2.2.4. A Ação Social Escolar	19
2.2.4. Os processos de avaliação e acreditação	20
CAPÍTULO III - UM CAMPO EM DISPUTA: DISSENSOS, POLÉMICAS E CONTROVÉRSIAS DE UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO ACELERADA	21
3.1. Bolonha: entre a formação geral e as competências para o mercado de trabalho	21
3.2. O tempo da formação: três mais dois (não) é igual a cinco?.....	22
3.3. Propinas: vinte e três anos de polémica	23
3.4. Colegialidade e dimensão dos órgãos de gestão	23
3.5. Que representação dos corpos internos e externos?	24
3.6. Que tipo de abertura à sociedade?.....	25
3.7. A democraticidade na eleição do Reitor	26
3.8. Educação e mercado de trabalho: para que serve a empregabilidade?	26
3.9. O regime fundacional: entre a natureza pública e o direito privado	27
3.10. A ideia da “universidade de excelência”.....	28
3.11. A questão da avaliação e acreditação das instituições	28
CAPÍTULO IV - PODEMOS FALAR DE UM CAMPO UNIVERSITÁRIO?	29
4.1. Universidade enquanto campo?	29
4.2. Acesso, <i>doxa</i> e um certo “sentido do jogo”	30
4.3. Capitais em disputa: uma aproximação à ideia de capital universitário enquanto capital compósito	31
4.4. Podemos falar de “autonomia relativa”?	32
4.5. Campo e interação: a universidade entre o Estado e o Mercado no quadro do <i>New Public Management</i>	33
4.6. Interação e disputa interna: um sentido das lutas no campo universitário	35
4.7. A função social da universidade: aproximações e desencontros	36
CONCLUSÃO	37
BIBLIOGRAFIA	39
ANEXO	I
ANEXO A - Guião-modelo de entrevistas a antigos reitores	I
ANEXO B - Guião-modelo de entrevistas a atuais reitores	IV
ANEXO C - Guião-modelo de entrevistas a antigos dirigentes estudantis	VII
ANEXO D - Guião-modelo de entrevistas a atuais dirigentes estudantis	IV
ANEXO E - Número de candidatos ao ensino superior que entraram e não entraram no ensino superior público entre 1986 e 1998	XI
ANEXO F - Posição dos agentes universitários sobre as propinas	XII
ANEXO G - Posição dos agentes universitários sobre a função social da universidade	XIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 - Características da amostra referente a antigos e atuais reitores de instituições de ensino superior públicas	7
Quadro 1.2 - Características da amostra referente a antigos e atuais dirigentes estudantis de associações de estudantes de instituições de ensino superior públicas.	7
Quadro 2.1 - Percentagem de alunos por natureza do sistema de ensino superior entre 1960 e 2013.....	13
Quadro 2.2 - Percentagem do orçamento das Instituições do Ensino Superior pelo Orçamento de Estado e receitas próprias entre 1990 e 2008	13

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 - Evolução do valor da propina máxima e mínima entre o ano letivo de 1992/93 e 2014/15 no ensino superior público (a preços correntes)	13
Figura 2.2 - Referências feitas pelos agentes universitários sobre quais as transformações que mais destacam no Ensino Superior.....	14

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

UL – Universidade de Lisboa

UNL – Universidade Nova de Lisboa

UC – Universidade de Coimbra

UP – Universidade do Porto

UBI – Universidade da Beira Interior

UAAlg – Universidade do Algarve

UA – Universidade de Aveiro

ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa

AEFCSH-UNL – Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

AEFCUL – Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

AEFLUL – Associação de Estudantes da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

AEIST – Associação de Estudantes do Instituto Superior Técnico

AEFDUP – Associação de Estudantes da Faculdade de Direito da Universidade do Porto

FAP – Federação Académica do Porto

AAC – Associação Académica de Coimbra

DG-AAC – Direção-Geral da Associação Académica de Coimbra

FAL – Federação Académica de Lisboa

BM – Banco Mundial

FMI – Fundo Monetário Internacional

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

LAU – Lei da Autonomia Universitária

INTRODUÇÃO E PONTOS DE PARTIDA

Há cinco anos atrás, quando entrei no ensino superior tive o meu primeiro choque com a realidade. O José, um colega da minha turma de sociologia avisou-me que não poderia concluir o trabalho que tínhamos em mãos para uma unidade curricular porque teria que abandonar o curso por razões económicas. Acabou por ter que ir trabalhar para ajudar a família e juntar dinheiro para mais tarde poder pagar as propinas e os custos do curso. Infelizmente o José não foi caso único nesta caminhada. Mais tarde, desde Maio de 2010, já na Associação de Estudantes do ISCTE-IUL e noutras responsabilidades estudantis, foi incontável o número de estudantes que conheci porque estavam na eminência de abandonar o curso. Para alguns foi possível encontrar soluções, mas para muitos aquelas conversas foram uma despedida.

Foi aí que começou esta dissertação. Numa certa inquietação perante tantas situações de injustiça com que me cruzei nestes anos. Situações de gente que teve de abandonar o ensino superior, gente com trabalhos desgastantes e mal pagos para não ter que desistir do curso, gente a quem a bolsa foi cortada ou que teve de esperar seis ou mais meses por ela, gente que recorreu a empréstimos bancários para poder continuar a estudar. Mas ela nasceu também de um sentimento diametralmente oposto. Da inspiração de tanta gente com quem me cruzei nestes anos e que se organizou coletivamente, foi ao debate e à luta pelos seus direitos, encontrou soluções e mobilizou outras pessoas.

Nestes cinco anos de comoção e política, fui frequentemente confrontado com muitas alterações que foram acontecendo no ensino superior e nas universidades mas que quase sempre eram discutidas isoladamente. Foi dessa percepção que parti para o delineamento desta pesquisa. Mais do que análises conjunturais, para compreender as universidades hoje senti que era necessário um programa de pesquisa científica que fosse um pouco mais ambicioso no tempo e nas transformações que procura caracterizar. Uma pesquisa que procurasse expandir a análise para lá das questões de conjuntura ou agenda imediata e que pudesse constituir um olhar diacrónico sobre as transformações das universidades portuguesas desde o final dos anos 80 à luz das mutações económicas, sociais e políticas à escala internacional. Esta dissertação é uma modesta parte dessa tentativa de pesquisa. Procuro aqui realizar um estudo sociológico tão detalhado quanto o tempo e o espaço o permite, que almeja desenvolver uma caracterização transversal das grandes mudanças nas universidades portuguesas desde o final dos anos 80 até aos nossos dias, discutindo-as a partir dos discursos diretos dos agentes e à luz das transformações e tendências do regime económico e político que temos vivido. Assim, procurei submeter a escrutínio científico as dimensões políticas, sociais, económicas e históricas que se cruzam no debate sobre o papel e a missão das universidades na sociedade portuguesa contemporânea.

As universidades nas sociedades ocidentais, caracterizadas por uma arquitetura institucional específica, têm pelo menos 927 anos de história. É dessa história, em particular da

sua expressão entre os séculos XIX e XX, que estruturam as universidades modernas. Contudo, pese essa contextualização histórica que vou desenvolvendo ao longo dos capítulos, esta dissertação está delimitada no espaço e no tempo, isto é, irei centrei-me nas transformações do campo universitário português entre 1988 e 2015. Para essa reflexão parti de três grandes questões. Quais foram as principais transformações no ensino superior português nos últimos 27 anos? O que é que elas nos revelam sobre as concepções em disputa no campo universitário? Podemos falar de um campo universitário português como uma autonomia relativa no atual quadro do capitalismo e das mutações na organização do Estado? A estrutura da dissertação ocupa-se dessas questões, centrando-se nos discursos de 18 atuais e antigos reitores e dirigentes estudantis do período de 1988-2015, a partir da análise de entrevistas semi-diretivas e de um conjunto de relatórios e legislação deste período¹.

No capítulo I procurei desenvolver as fronteiras teóricas e metodológicas da pesquisa, a construção do objeto, da amostra e da estratégia metodológica, bem como as condições teóricas de partida e o meu próprio enraizamento no objeto que aqui analiso. No capítulo II desenvolvo uma análise sobre os vinte e sete anos de transformações estruturais do ensino superior português, olhados à luz dos discursos dos agentes universitários, e discutidos no quadro das transformações no regime económico neoliberal que emerge no anos 80, do papel político de instituições supranacionais como o Banco Mundial e da história particular da sociedade portuguesa no pós 25 de Abril. No capítulo III olhamos para o que é que os discursos dos agentes universitários revelam sobre os dissensos e as disputas no campo universitário português em torno das transformações estruturais que se foram sucedendo. No capítulo IV procuro discutir em que medida estas transformações e disputas nos ajudam a refletir sobre a existência e as características de um campo universitário português enquanto campo social com autonomia relativa no espaço social.

Como se perceberá, uma ideia central desta dissertação é justamente a noção de *campo universitário*. A orientação desta pesquisa mobiliza o dispositivo analítico da *teoria geral dos campos* de Pierre Bourdieu porque ela nos permite, simultaneamente, caracterizar as transformações estruturais do campo universitário a partir dos discursos diretos dos seus agentes, olhar para as universidades enquanto subconjunto do espaço social, cuja natureza, limites e fronteiras são uma materialização das disputas e das lutas no campo, e finalmente aprofundar uma discussão sobre se no atual quadro do neoliberalismo e das mutações no campo do Estado com o *New Public Management* é possível ainda falar numa ideia de universidade enquanto campo, isto é, enquanto elemento institucional com autonomia relativa no espaço social. São essas discussões a que se pretende dar corpo nos próximos capítulos e foram elas que motivaram a curiosidade sociológica e cidadã que se expressa nas próximas páginas.

¹ A transcrição integral das entrevistas realizadas, bem como de todo o material da pesquisa, pode ser encontrado aqui: <https://ocampouniversitarioportugues.wordpress.com/>.

CAPÍTULO I - FRONTEIRAS DE UM PROGRAMA DE PESQUISA: OBJETO, AMOSTRA E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A construção de um objeto de estudo, a estruturação de uma amostra e o delineamento de uma estratégia metodológica são elementos estruturantes de um programa de pesquisa. A definição desse programa está irredutivelmente relacionados com *as condições sociais de produção científica* (Almeida e Pinto, 1975), com o *enraizamento social do sociólogo* (Bourdieu, 2010) e com as tradições teóricas nas quais nos inscrevemos e cuja *função de comando* é bem conhecida (Castells, 1972; Almeida e Pinto, 1975; Bourdieu, 2010). Assim, este programa de pesquisa assume dois pontos de partida fundamentais.

O primeiro é o de que quer as *condições sociais de produção* desta investigação, quer o meu próprio *enraizamento social* no campo universitário, refletem potencialidades e limitações cujas implicações não devem ser descuradas. O segundo é o de que as escolhas metodológicas que aqui se especificam partiram do pressuposto de que os dispositivos teóricos mobilizados são indissociáveis das opções técnicas da pesquisa.

Neste capítulo trato de especificar as fronteiras deste programa de pesquisa, com a consciência de que, como defendem Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010), não são neutras nem escolhas metodológicas, nem a nossa própria posição no espaço social e no campo. As técnicas de pesquisa são técnicas de sociabilidade que abrem e fecham campos de possibilidades. Por isso, à abstração metodológica oponho aqui a conceção de que as escolhas do plano técnico são um *produto estruturado* pelas condições sociais de partida e são um *produto estruturante* da direção da pesquisa. É essa relação eminentemente recíproca e estruturalmente interdependente entre a posição social, a inscrição teórica e a prática metodológica, que procurarei clarificar.

1.1. Condições sociais de produção científica e enraizamento social no campo

Sendo a prática científica uma prática social, ela é inscrita historicamente e delimitada pela dinâmica do tecido social em que se insere. Não se realiza no abstrato, motivava por grandes proposições idealistas de *verdade*, *razão* ou *racionalidade*, mas sim no concreto, estruturada pelas possibilidades e pelos constrangimentos que se fundam no carácter vivo das relações sociais. Se, como já defendia Marx, “não é a consciência que dita a vida, mas a vida que dita a consciência” (Marx, 1993: 37), também a prática científica é uma prática social intrinsecamente dialética e materialista, na medida em que o que a determina não é a consciência abstrata mas sim a vida social concreta e a dinâmica das relações sociais, económicas, políticas e culturais do seu tempo.

Esta pesquisa é, por isso, fruto de particulares *condições de produção científica* enquanto “pluralidade de estruturas e práticas da formação social em que a atividade de investigação se exerce e que nela por múltiplas formas interfere” (Almeida e Pinto, 1975: 366).

O campo aqui em análise – o campo universitário - insere-se numa estrutura social marcadamente conflitual, na medida em que as transformações do ensino superior à escala nacional e internacional não têm ocorrido sem arrastarem consigo dissensos de diversas ordens. Como explicarei, no caso português, algumas dessas transformações nos últimos 27 anos tiveram como base algumas visões da relação da educação com o Estado, o Mercado e a Sociedade que estão longe de serem consensuais. Esta pesquisa coloca-se, portanto, no centro de um debate polémico do ponto de vista político. Também por isso, a sua estratégia epistemológica procura ampliar uma visão sobre a diversidade do campo universitário e dos seus agentes.

No entanto, esta pesquisa não procura defender qualquer ilusão sobre a suposta neutralidade do seu ponto de vista. Por razões sobretudo científicas devo aliás referir que eu próprio não sou um ator descomprometido com as lutas no campo universitário. Pelo contrário, *o meu enraizamento social* no objeto de estudo é relevante na medida em que não apenas sou estudante, mas também porque nos últimos anos fiz parte de várias direções de associações de estudantes e órgãos de gestão da universidade, nos quais desenvolvi posições empenhadas e comprometidas com uma determinada visão da universidade. Como se perceberá, procurei que esse enraizamento social contribuísse o menos possível para restringir o meu campo de investigação. Mas os resultados desta pesquisa não devem ser olhados sob uma perspetiva neopositivista de *neutralidade* que, aliás, não acompanho, mas sim com a consciência de que a esta trajetória de investigação corresponde também uma trajetória social no campo.

Por último, importa referir que houve também questões financeiras que limitaram a pesquisa. Não possuindo qualquer financiamento, fui obrigado a optar por uma racionalização dos meus próprios recursos, que não permitiram ter a amplitude geográfica que gostaria na construção da amostra. Ainda assim, como explicarei, tentei mitigar esse constrangimento com quatro critérios essenciais de definição amostral.

1.2. Forma e formação de um objeto de estudo

Um objeto de estudo analiticamente sólido mas simultaneamente realista tendo em conta o tempo, o espaço e os recursos da pesquisa, define-se pelo seu conteúdo e enquadramento, mas também em oposição com o que não pretende explicar. Isto é, ele forma-se enquanto elemento simultaneamente ontológico e de alteridade. É elemento estruturante de uma pesquisa, com uma natureza analiticamente delimitada, mas é também elemento de alteridade que nunca está absolutamente presente se não for interpretado num sistema de diferenças com outras perspetivas de pesquisa. Desta forma, o objeto que aqui construí não é, em estrito senso, as mudanças legislativas que afetaram universidades ou as mutações no interior da organização universitária, nem é também uma historiografia social dos percursos de resistência e/ou de consentimento às

políticas educativas dos últimos anos. O objeto que nos concentra é parte disso mas com uma perspectiva distinta.

Parto do enquadramento histórico (Rubião, 2013; Dréze e Debele, 1983; Neto, 1999), da legislação (Amaral *et al.*, 2012; Magalhães e Amaral, 2007; Amaral, 2003; Barrias, 2013), das transformações organizacionais (Oliveira *et al.*, 2014; Barrias, 2013) e das práticas sociais e políticas (Santos, 2008; Cabrito e Jacob, 2011), para desenvolver um quadro interpretativo da universidade enquanto *campo*, isto é enquanto subconjunto relacional do espaço social estruturado através de posições e disposições onde os agentes lutam pela posse e o reconhecimento de um ou mais capitais, e que, tendo características próprias e uma autonomia relativa, funciona como um terreno de jogo, que se interseta com campos distintos, e onde os agentes, de forma mais individual ou mais coletiva, disputam posições, significados e poder (Bourdieu, 1984a; 1984b; 1989; 1992; 2001; 2011).

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa não é apenas as transformações concretas do campo universitário, mas sobretudo a dinâmica relacional como os agentes das universidades veem e disputam o significado dessas mudanças, no quadro da sua relação com os campos que nele se intersetam, particularmente o *campo do poder*, na dinâmica das mutações no Estado, e o *campo económico*, no atual quadro do capitalismo e do neoliberalismo.

Mas sendo a instituição universitária e os seus agentes o ponto de partida para uma interpelação sobre a teoria geral do campo universitário, importa que respondamos sobre a que universidades e a que agentes nos referimos, bem como em que espaço e em que tempo se situa esta pesquisa.

O objeto desta tese centra-se no caso das universidades públicas portuguesas² e, dentro destas, nos dois maiores corpos das universidades: professores e estudantes. Mas procurando uma análise em torno do poder, tentarei analisar os discursos de uma parte específicas destes corpos: reitores e dirigentes estudantis. Ambos têm tipos de poder diferenciados dos corpos que representam e um tipo de reconhecimento distintivo dentro e fora do campo, uma vez que representam a instituição e os seus corpos internos, interna e externamente, sendo institucionalmente reconhecidos como interlocutores na relação das universidades com o Estado.

Já do ponto de vista espaçotemporal privilegio aqui a análise dos discursos dos agentes universitários dos últimos vinte e sete anos, isto é, entre 1988 e 2015, e de oito universidades públicas portuguesas, nomeadamente a UL, UNL, ISCTE-IUL, UC, UP, UBI, UA e UAlg. À escolha deste marco temporal preside o facto de, como explicarei mais detalhadamente no capítulo II, as principais mudanças nas universidades públicas portuguesas nos últimos anos, e

² Importa que referir que o sistema de ensino superior português se divide nos subsistemas universitário e politécnico. Por razões de espaço e tempo, optamos por analisar exclusivamente o caso do sistema universitário, tendo ainda assim consciência de que a análise do sistema de ensino superior politécnico tem uma enorme relevância social e sociológica na sociedade portuguesa.

sobre as quais os diversos agentes se pronunciam, foram-se sucedendo desde o final da década de 80, nomeadamente com a aplicação em 1988 da Lei da Autonomia da Universitária³, o aumento das propinas em 1992⁴ e 1997⁵, a adesão à Declaração de Bolonha em 1999, a Lei de Financiamento do Ensino Superior de 2003⁶ ou a introdução em 2007 do RJIES⁷. Procurei, assim, analisar os discursos de dirigentes estudantis e reitores que, entre 1988 e 2015, tiveram responsabilidades no tempo destas transformações. À escolha destas oito universidades presidiram critérios de diversidade regional e de dimensão que serão detalhados na definição amostral.

1.3. Delineamento de uma estratégia metodológica

A definição da estratégia metodológica desta pesquisa procurou obedecer à combinação de um duplo critério de rigor e de realismo. Isto é, procurei desenvolver uma estratégia capaz de realizar uma ligação sólida entre a teoria e a empiria no quadro de alguns constrangimentos importantes. Quer por razões de economia de espaço e de tempo, quer por constrangimentos propriamente financeiros, não pude optar por aquela que seria a melhor opção metodológica neste contexto: a combinação de métodos extensivos e intensivos. Contudo, estando nós preocupados com um mapeamento de posições dos agentes no campo universitário, concentrámo-nos nos métodos intensivos, uma vez que nos permitem desenvolver um olhar mais aprofundado sobre agentes, as suas concepções, práticas e representações sobre a universidade.

Assim, optei aqui pelo recurso a entrevistas *semi-diretivas* e *não-diretivas* de média duração, com cerca de 45 minutos⁸, a que corresponderam cerca de 13 horas e meia de gravação e cerca de 90 horas de transcrições, aprimoramentos e seleção. A variação no método e no tempo foi definida consoante a minha relação prévia com o entrevistado (quanto mais relação prévia, mais livre foi a entrevista) e com o tempo e o contexto disponível para a entrevista (quanto mais constrangimentos de tempo e mais formalidade, mais fechada foi a utilização do guião-modelo). Para a consumação desta estratégia optei pelo desenvolvimento de quatro guiões-modelo orientadores das entrevistas. Dois guiões para reitores (um para atuais e outros para antigos) e outros dois para dirigentes estudantis (um para atuais e outro para antigos)⁹.

³ Lei nº 108/88, de 24 de Setembro.

⁴ Lei nº 20/92, de 14 de Agosto.

⁵ Lei nº 113/97, de 16 de Setembro.

⁶ Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto.

⁷ Lei nº 62/2007, de 10 de Setembro.

⁸ Apesar deste ser o padrão temporal que procurei seguir, as entrevistas variam entre a duração de 20 minutos e 1 hora e seis minutos.

⁹ Os guiões-modelo das entrevistas encontram-se nos anexos A, B, C e D.

Sendo este o método central que conduziu toda a pesquisa, foi também em torno dele que cheguei a dados que permitiram a utilização de outra técnica auxiliar: a *análise de conteúdo*. Esta técnica foi útil não apenas no tratamento da informação das entrevistas, mas também na análise da legislação referida pelos agentes no quadro das entrevistas.

1.4. Dimensão, diversidade e características da amostra

A amostra mobilizada para esta pesquisa foi de 18 entrevistados, entre os quais oito atuais ou antigos reitores e dez atuais ou antigos dirigentes estudantis. Alguns deles acumularam ou acumulam outras funções de domínio governativo ou dirigente relacionado com o ensino superior, embora tenham sido entrevistados exclusivamente na primeira qualidade.

Quadro 1.1 - Características da amostra referente a antigos e atuais reitores de instituições de ensino superior públicas.

Reitores		
Nome	Universidade	Funções
Virgílio Meira Soares	UL	Reitor entre 1986 e 1998 Secretário de Estado do Ensino Superior em 1985
José Barata-Moura	UL	Reitor entre 1998 e 2006
António Sampaio da Nóvoa	UL	Reitor entre 1999 e 2006
António Bensabat Rendas	UNL	Reitor desde Janeiro de 2007 Presidente do Conselho de Reitores entre 2010 e 2014
Manuel Santos Silva	UBI	Reitor entre 1996 e 2009
João Queiroz	UBI	Reitor entre 2009 e 2013 Diretor-Geral do Ensino Superior
António Branco	UAlg	Reitor desde Dezembro de 2013
Júlio Pedrosa	UA	Reitor entre 1994 e 2001 Presidente do CRUP entre 1998 e 2001 Ministro da Educação do XIV Governo Constitucional de Portugal

Quadro 1.2 - Características da amostra referente a antigos e atuais dirigentes estudantis de associações de estudantes de instituições de ensino superior públicas.

Dirigentes estudantis		
Nome	Universidade	Funções
Sandra Monteiro	UNL	Dirigente da AEFCSH-UNL entre 1988 e 1992
João Carlos Louçã	UNL	Dirigente da AEFCSH-UNL entre 1993 e 1997
Nuno Bio	UL	Dirigente da AEFCSH-UNL entre 1990 e 1995
Carlos Guedes	UL	Dirigente da AEFLUL entre 1992 e 1998
Pedro Sereno	UL	Presidente da Direção da AEIST
Pedro Barrias	UP	Diregente da AEFDUP entre 2001 e 2004 Presidente da FAP entre 2006 e 2007
Nuno Fonseca	UC	Membro da DG-AAC de 1992 e 1994
Eduardo Melo	UC	Dirigente da AAC entre 2007 e 2012 Presidente da DG-AAC em 2011/2012
André Pereira	ISCTE-IUL	Presidente da FAL Dirigente da AEISCTE-IUL entre 2011 e 2015
Gustavo Cardoso	ISCTE-IUL	Dirigente da AEISCTE-IUL entre 1990 e 1994

A construção de uma amostra suficiente robusta para a ilustração de um argumento central levou-nos a considerar quatro critérios fundamentais. Estes constituíram uma preocupação de base mas tiveram que ir sendo adaptados quer às dificuldades em conseguir entrevistas com determinados agentes, quer perante os constrangimentos propriamente financeiros desta pesquisa.

O primeiro critério foi o da diversidade de universidades públicas. Esta preocupação teve também um condicionalismo financeiro, uma vez que entrevistar reitores e dirigentes estudantis de várias cidades acarretava custos que não podia comportar. Contudo, na globalidade foi possível ter entrevistas de agentes de oito universidades, entre as quais se contam algumas das maiores universidades dos principais centros urbanos (UL, UNL, UC, UP, ISCTE), mas também instituições de menor dimensão ou mais afastadas dos grandes centros (UA, UA1g, UBI). No caso dos dirigentes estudantis verifica-se uma grande concentração da amostra em Lisboa, devido à importância destes pólos (UNL, UL e ISCTE) no movimento estudantil deste percurso.

O segundo foi o da diversidade temporal. Importou construir uma amostra que representasse a diversidade do tempo em que os atores tiveram funções associativas e institucionais. Para a globalidade dos entrevistados conseguimos ter uma amostra que teve responsabilidades nas universidades portuguesas em todos os anos entre 1988 e 2015, mas com particular destaque para o período 1990-1998 (9 entrevistados), 2000-2010 (7 entrevistados) e entre 2010 e 2015 (6 entrevistados).

O terceiro critério foi a diversidade de protagonistas com responsabilidades universitárias nos três ciclos políticos em análise. Nomeadamente no ciclo dos anos 90 marcado pelo aumento das propinas e assinatura de Bolonha (10 entrevistados), no ciclo da primeira década dos anos 2000 marcada pela Lei de Financiamento de 2003, a aplicação de Bolonha e pelo RJIES (6 entrevistados); e o ciclo posterior ao RJIES e da atualidade (7 entrevistados).

Finalmente, procurei construir uma amostra que representasse também a diversidade de pontos de vista políticos sobre as principais transformações aqui em análise e de visões sobre a melhor forma de relacionamento das universidades com o poder político, o mercado e a sociedade¹⁰.

Em suma, para superar os constrangimentos descritos neste capítulo, procurei delinear uma amostra suficientemente diversa ao nível da dimensão e localização das instituições, dos períodos de tempos analisados, dos ciclos políticos mais marcantes e das posições políticas dos agentes. Acredito que a conjugação destes critérios nos permite ampliar o olhar da pesquisa, em vez de o restringir aos atores e às visões a que mais facilmente teria acesso devido ao meu enraizamento no campo.

¹⁰ Um pormenor a que importa fazer referência é o facto de a amostra ser quase toda constituída por homens, o que resulta do facto da liderança das instituições e das associações, nestes anos, terem uma dominação claramente masculina. Esse facto é em si mesmo revelador da permeabilidade das universidades às estruturas de poder que se sentem no conjunto da sociedade.

CAPÍTULO II - VINTE E SETE ANOS DE TRANSFORMAÇÕES ESTRUTURAIS: O CAMPO UNIVERSITÁRIO PORTUGUÊS ENTRE 1988-2015 NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Neste capítulo procurarei sinalizar as principais transformações no ensino superior português entre 1988 e 2015, destacadas pelos agentes no quadro das entrevistas realizadas. Mas estas só podem ser compreendidas no contexto histórico em que se inserem, na sua relação com as tendências internacionais e no quadro concreto das mutações sociais e políticas da sociedade portuguesa dos últimos 41 anos de regime democrático.

2.1. O contexto e as suas políticas: o ensino superior português no quadro internacional em mutação

2.1.1. De Bretton Woods ao Consenso de Washington: a educação superior no turbilhão do capitalismo internacional

As políticas de educação superior que aqui se analisam não se delinearão fora de um tempo histórico no qual as políticas educativas se enquadraram nas tendências gerais de definição das políticas públicas e da própria configuração do Estado na economia e na sociedade. De facto, a escola na modernidade materializou mudanças sociais de alcance político (edificação do Estado-nação), social e ideológico (expansão do princípio da igualdade de oportunidades), económico (emergência da sociedade industrial) e educativo (mudança intergeracional) (Enguita, 2001). Mas o desenvolvimento, quer da escola, quer da educação superior, são indissociáveis de uma visão geral do papel do Estado na economia e na sociedade que se desenvolveu na viragem da metade do século XX e que tem como referência simbólica os Acordos de Bretton Woods assinados em 1944.

Estes não definiram a democratização da educação, mas simbolizaram a viragem política que a permitiu. Depois da crise financeira de 1929, da Grande Depressão, de duas guerras mundiais e de várias experiências totalitárias, estes acordos inauguraram um novo ciclo político caracterizado pela articulação entre estados ao nível da política monetária mas também uma nova filosofia sobre o papel de intervenção do Estado na economia e na sociedade¹¹. É neste quadro que, à luz da relação de forças entre capital e trabalho associada a organizações sindicais fortes, conflitos laborais, revoluções culturais e novos movimentos sociais, ganha corpo o surgimento da arquitetura institucional do Estado-social, no qual as políticas de democratização da educação são um eixo central.

¹¹ Segundo estes acordos, deveria caber aos Estados o papel de articulação ao nível das relações comerciais e financeiras, com a obrigação de cada país adotar uma política monetária que mantivesse a taxa de câmbio das moedas dentro do valor de aproximadamente um por cento indexado ao dólar que, por seu turno, estaria ligado ao ouro, mas também terem um papel interventivo na promoção de emprego, estabilidade e crescimento económico.

Contudo, o ciclo do pós-guerra foi interrompido logo nos anos 70 por consequência da crise do petróleo de 1973, do *crash* bolsista de 1973-1974 e de uma nova recessão entre 1973 e 1975. A perda de hegemonia da escola keynesiana e o fim dos acordos de Bretton Woods, mudaram o ciclo político, referindo Rui Canário (2005) que no caso da educação, se passou de *tempo de promessas*, para um *tempo de incerteza*.

É precisamente nessa década, em 1974, que Friedrich Hayek publica *O caminho da Servidão*, onde à hegemonia keynesiana vem responder que as soluções de tipo coletivista conduzem à violência e à supressão da liberdade¹². Se, como afirma, “foi a a submissão às forças impessoais do mercado que possibilitou o progresso de uma civilização” (Hayek, 2010: 193), só o fim do intervencionismo, a liberalização e a redução do papel do Estado poderiam conduzir a uma nova fase de desenvolvimento e liberdade. Na verdade, já doze anos antes, em 1962, Milton Friedman (2014), defendendo que só a liberdade económica poderia conduzir à liberdade política, se opunha ao consenso do *welfare state*, argumentando que a educação superior não devia depender da oferta pública, mas sim da iniciativa privada, sendo que a manter-se a oferta pública então existente, ela devia cobrar uma anuidade que cobrisse os custos reais do ensino.

É no contexto deste novo ciclo que se desenha um novo paradigma político com a eleição de Thatcher (1979), Regan (1981) e Kohl (1981). Estas eleições¹³ abrem espaço ao estabelecimento do *Consenso de Washington* em 1989, onde as próprias instituições criadas pelos Acordos de Bretton Woods, como o FMI ou o BM, passam a ter o papel de consolidar o processo de neoliberalização, através da promoção de políticas económicas que visem a redução da despesa pública, a retirada do Estado de setores estratégicos, as privatizações e a desregulamentação da economia¹⁴. Como se percebe, as políticas para o ensino superior não ficaram de fora destas mutações do capitalismo à escala internacional.

2.1.2. Das lições do Banco Mundial ao fenómeno Michael Gibbons: uma agenda neoliberal transnacional para a educação superior

Como se viu, o Banco Mundial formado nos Acordos de Bretton Woods, adquiriu funções de promoção de reformas económicas e sociais à escala internacional no quadro da expansão do neoliberalismo desde a década de 80. Foi também assim ao nível do ensino superior.

¹² Veja-se que para Hayek, “o descontentamento da classe média baixa, na qual o fascismo e o nacional-socialismo recrutaram tão grande número de adeptos, intensificou-se pelo fato de sua educação e preparo os terem levado em muitos casos a ambicionar posições de mando, considerando-se com direito de pertencer à classe dirigente” (Hayek, 2010: 125)

¹³ Importa referir que a estas eleições se acrescentou ainda o golpe autoritário de Pinochet no Chile em 1973 e que no debate económico e político começou a ganhar peso e visibilidade quer a Escola de Chicago (Stigler, Friedman, etc.), quer a escola austriaca (Kirzner, Hayek, etc.).

¹⁴ É aliás neste cenário que se acelera uma nova fase do capitalismo global assente numa rede transnacional de fluxos financeiros com a globalização da produção, na gestão flexível, na descentralização das empresas, na desregulação dos mercados e no aumento da concorrência internacional (Castells, 2002).

A estratégia do BM passa por promover um conjunto de reformas que simultaneamente procurem alternativas ao financiamento público, incentivem a oferta privada e aproximem o ensino da dinâmica económica e dos interesses conjunturais do mercado. Se fizermos uma análise diacrónica das recomendações do BM, constatamos que no final dos anos 80¹⁵ já era destacada a tese de que a educação básica propicia maiores retornos individuais e sociais que a educação superior, induzindo a uma priorização do investimento nesse grau de ensino, encontrando-se formas de co-financiamento dos sistemas de educação superior. Em 1994¹⁶ o BM advoga que a crise do sistema público de ensino se explica pela excessiva dependência dos recursos públicos, e só poderia ser superada por uma maior adequação deste sistema às lógicas da economia, através da diversificação institucional, privatização da oferta, de formas alternativas de financiamento e do reforço dos objetivos de qualidade. Em 1998¹⁷ conclui que sendo a educação superior um “serviço” de interesse público, ele é sobretudo um “bem privado” que funcionará melhor se estiver submetido às leis do mercado que garante maior “liberdade democrática” uma vez que descentraliza o poder político-governamental e o do corpo docente.

Já neste milénio, em 2000¹⁸ são propostas um conjunto de reformas ao nível pedagógico, para aproximar as formações do mercado, dotando os estudantes de competências “empreendedoras”, “flexíveis” e mais próximas do setor produtivo. Propostas essas retomadas em 2003¹⁹, onde o BM propõe a substituição do termo “educação superior” por “educação terciária” que harmoniza terminologicamente as formações das universidades instituições públicas e privadas, com formações de outras variantes institucionais que se podem obter a seguir ao nível secundário de educação.

Um dos principais consultores do Banco Mundial para as questões do ensino superior, e um dos autores mais citados nestas matérias, é o sociólogo Michael Gibbons que tem vindo a defender o argumento de que está a emergir desde a segunda metade do século XX uma nova forma de produção de conhecimento a que chamou de *Modo 2* (Gibbons, 1994). Este assenta em cinco mudanças: (a) na transdisciplinaridade, através de uma interpenetração epistemológica das várias áreas disciplinares, especialmente ligada às necessidades concretas da aplicação ou do financiamento; (b) na diferenciação do controlo da qualidade, por ser desenvolvido por novos atores institucionais e depender da utilidade e do contributo conferido para a resolução de

¹⁵ Estas e outras recomendações podem ser encontradas no Relatório “Financing education in developing countries – An exploration of policy options” (1986)

¹⁶ Estas e outras recomendações podem ser encontradas no Relatório “Higher education: the lessons of experience” (1994)

¹⁷ Estas e outras recomendações podem ser encontradas no Relatório “The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms” (1998)

¹⁸ Estas e outras recomendações podem ser encontradas no Relatório “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise” (2000).

¹⁹ Estas e outras recomendações podem ser encontradas no Relatório “Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education” (2003).

problemas transdisciplinares; (c) na ideia de que a descoberta e a aplicação são campos indissociáveis do controlo de qualidade; (d) que a comunicação e divulgação da ciência se caracteriza pela necessidade de justificação de financiamento e de maior envolvimento social em determinados temas; (e) no pressuposto de que em vez de se procurarem princípios explicativos universais, se procura uma definição mais exata de um novo conhecimento motivado pela necessidade concreta de resolver questões relevantes²⁰ (Gibbons, 1994).

Como se percebe, estas transformações facilmente se colocam no terreno da organização das universidades. É assim que Gibbons (1998) vem insistir no que designa de *economically-oriented paradigm*, no qual a universidade devia em primeiro lugar servir a economia da sociedade em que se insere, advogando que a relevância da educação superior será definida sobretudo pela produção e contribuição em termos de “performance económica”. A aplicação dos pressupostos do Modo 2 à organização da educação superior sugeriria transformações profundas às quais o Banco Mundial se tem referido nos seus vários relatórios.

2.1.3. Entre a democratização e a neoliberalização: o caso português

O desenvolvimento das políticas de educação e de expansão do ensino superior português tiveram um desenvolvimento distinto de muitos países europeus. Portugal viveu meio século de atraso a nível educativo no quadro de um regime totalitário que só viria a cair quando o ciclo político iniciado com os acordos de Bretton Woods entrava também em crise. Na verdade, só a partir do 25 de Abril, a luta pela democratização do ensino ganha efetiva tradução política. Desde esse momento, a expansão da oferta educativa ocorrera a um ritmo muito acelerado. Segundo dados do INE, em 1960 tínhamos apenas 0,9 % da população residente com o ensino superior. Em 2013 essa percentagem já estava nos 15 %. Mas a dinâmica de democratização e alargamento do acesso ao ensino superior não foi isenta de contradições.

Se olharmos para os dados do número de candidatos que entrou e não entrou no ensino superior público entre 1986 e 1998²¹, constatamos que a oferta pública foi desde os anos 80 insuficiente para acompanhar a vontade crescente de acesso a este grau de ensino. Com exceção de 1993, desde 1989 até 1998 que o número de candidatos a não entrar no sistema público foi superior ao número de candidatos a entrar. Em sentido oposto, sob conselho do BM, FMI e OCDE, deliberou-se em 1986 a expansão deste nível de ensino à oferta privada. Que resultados obtivemos?

²⁰ A tese do autor, aqui sintetizada, tem algumas implicações epistemológicas importantes, entre as quais a naturalização e neutralização dos cortes no financiamento público à ciência e à universidade, a defesa da certa inevitabilidade de uma ciência de motivações puramente instrumentais e utilitaristas, a dependência do mercado, a mercantilização generalizada do conhecimento científico, o empobrecimento teórico e a uma recusa da possibilidade do erro e da curiosidade científica.

²¹ Ver anexo E.

Quadro 2.1 - Percentagem de alunos por natureza do sistema de ensino superior entre 1960 e 2013.

Anos letivo/alunos	1960/61	1970/71	1980/81	2000/01	2009/10	2010/11	2011/12	2012/2013	2013/2014
Ensino Superior Público	90,8	93,4	90,5	70,3	75,7	77,7	79,8	81,7	83,3
Ensino Superior Privado	9,2	6,6	9,5	27,5	24,3	22,3	20,2	18,3	16,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Ministério da Educação – Departamento de Ensino Superior, citado de Cabrito (2011) até 2011/2012/DGGECC (2012/13 a 2013/14)

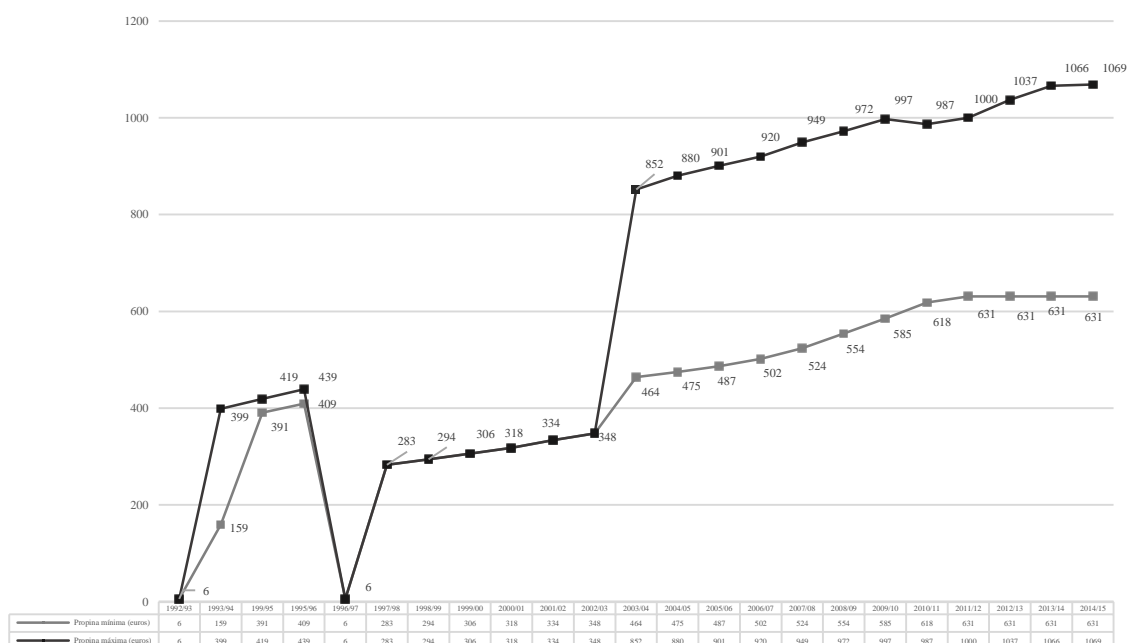
Quadro 2.2 - Percentagem do orçamento das Instituições do Ensino Superior pelo Orçamento de Estado e receitas próprias entre 1990 e 2008.

	1990	1993	2000	2005	2008
Orçamento de Estado	95	92	72,5	68,1	62,1
Receitas Próprias	5	18	27,5	31,9	37,9
Total	100	100	100	100	100

Fonte: DGEEC/MCES e OCDE, citado por Cabrito (2011)

Os dados são claros. Por um lado, assistimos a uma expansão da oferta privada como forma de absorver o crescente número de jovens que procuraram este nível de ensino. Por outro, desde os anos 90, assistimos a uma redução progressiva da verba do Estado para as instituições, acompanhada pelo recurso crescente a receitas próprias, principalmente através das propinas que, como se demonstra, e se explicará adiante, aumentaram a um ritmo acelerado nos últimos 23 anos.

Figura 2.1 - Evolução do valor da propina máxima e mínima em euros entre o ano letivo de 1992/93 e 2014/15 no ensino superior público (a preços correntes)

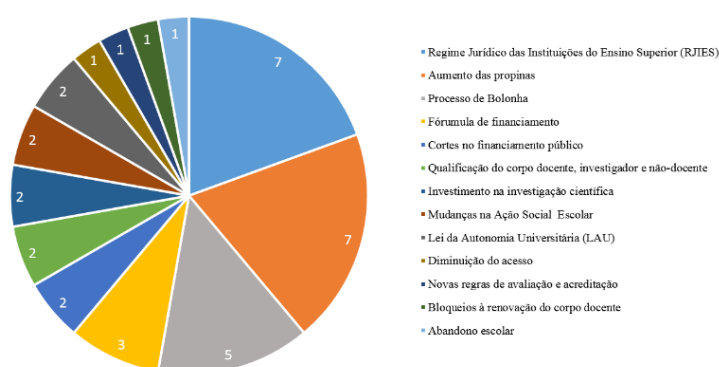


Fonte: Cerdeira (2008) até ao ano letivo 2007/08; recolha dos *websites* das IES para os valores entre 2007/08 e 2014/15

2.2. O ciclo 1988-2015 do campo universitário português: dez transformações estruturais destacadas pelos agentes universitários

No conjunto das entrevistas realizadas, foram abordados por diferentes agentes universitários várias das transformações dos últimos vinte e sete anos. Neste capítulo irei descrever algumas dessas transformações. Contudo, vale a pena começar por olhar para as respostas dos agentes quando questionados diretamente sobre quais as principais transformações do período aqui em análise. Chega-se aos seguintes dados:

Figura 2.2 - Referências feitas pelos agentes universitários sobre quais as transformações que mais destacam no Ensino Superior.



Estes dados dão-nos conta que, quando questionados num primeiro momento sobre as transformações no ensino superior português, os agentes destacam o RJIES, as propinas e o Processo de Bolonha como os principais elementos, seguindo-se-lhes um conjunto de questões que em baixo organizo para uma análise mais detalhada.

2.2.1. A Lei da Autonomia Universitária

2.2.1.1. Regularizar a autonomia universitária

Depois do 25 de Abril, o princípio da autonomia universitária foi sendo consubstanciado constitucionalmente. Contudo, como refere o antigo Reitor da UL, Virgílio Meira Soares, “havia já desde o fim dos anos 70, princípio dos anos 80, a ideia de que a autonomia universitária seria algo importante a pôr em prática”. Essa ideia acabou por ser expressa na Lei n.º 108/88²², consagrando a autonomia estatutária, de programação e execução das agendas de investigação, a possibilidade de criação ou extinção de cursos, a capacidade das universidades gerirem autonomamente o seu património e as verbas do Orçamento de Estado, de elaborarem programas

²² Para Virgílio Meira Soares, antigo Reitor da UL, a lei “acabou por ser incompleta mas foi extremamente útil porque deu o pontapé de saída de facto para maior autonomia”.

plurianuais, de obterem de receitas próprias, e a possibilidade de punirem as infracções disciplinares praticadas por docentes e outros funcionários. Com estes preceitos pretendia-se regulamentar os princípios da autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar.

2.2.1.2. A gestão democrática da universidade

Mas esta lei veio também, como referiu Nuno Fonseca, antigo dirigente da AAC, “estabelecer que do ponto de vista da gestão, havia a garantia da participação efetiva dos estudantes”. De facto, ela definiu uma nova forma de governação democrática das universidades, estabelecida por quatro órgãos fundamentais.

A Assembleia da Universidade era o órgão máximo e tinha de ter docentes, estudantes e funcionários eleitos, devendo haver “paridade entre os docentes e os estudantes eleitos”²³. Competia-lhe, entre outras funções, discutir e aprovar os estatutos da universidade, eleger o reitor, dar-lhe posse e decidir a sua exoneração (Oliveira *et al.*, 2014). Este órgão tinha na maioria os casos bastantes dezenas e em alguns casos mais de uma centena de pessoas.

O Reitor, eleito por escrutínio secreto, tinha um mandato de quatro anos e cabia-lhe, entre outras funções, propor ao Senado as linhas gerais da universidade, representar a instituição ou “superintender a gestão académica, administrativa e financeira” (artigo 20º).

O Senado Universitário era constituído por representantes de docentes e estudantes, respeitando o princípio da paridade, e também por funcionários²⁴. Competia-lhe, entre outras funções, aprovar linhas de orientação, planos de desenvolvimento e atividades, orçamentos e contas, propostas de criação, adaptação ou extinção de estruturas da universidade, suspensão e extinção de cursos, exercer poder disciplinar ou fixar propinas (Oliveira *et al.*, 2004).

Finalmente, o conselho administrativo era um órgão colegial de gestão administrativa, patrimonial e financeira da universidade. Dele faziam parte, para além do reitor, um vice-reitor, o administrador, um representante dos estudantes e outros representantes definidos nos estatutos.

2.2.2. Vinte e três anos de aumento das propinas

O aumento das propinas foi das transformações mais polémicas deste período. De facto, no início dos anos 90 pagava-se uma taxa de frequência que hoje seria de cerca de seis euros. A proposta de aumento que se discutia desde o início da década²⁵, confirma-se em 1992 com a publicação da

²³ Dela faziam também parte o reitor, os vice-reitores, presidentes dos órgãos de gestão das unidades orgânicas, presidentes das associações de estudantes, o administrador e o vice-presidente dos serviços sociais (artigo 17º)

²⁴ Não sendo obrigatório, a lei permitia ainda integrar representantes externos à universidades, em número não superior a 15% da totalidade dos seus membros.

²⁵ Apesar das propinas para as licenciaturas só sofrerem um aumento com a lei de 1992, este já começava a ser proposto logo em 1990 por ocasião do lançamento da publicação do “Livro Branco sobre o

Lei n.º 20/92²⁶ e provocou um aumento para 399 euros na propina máxima e 159 na mínima. Apesar da contestação acontecer antes mesmo da aprovação da lei²⁷, é esse aumento de 1992 que a amplia, com estudantes a aproveitarem a paridade dos órgãos para bloquearem a fixação do pagamento, apelando ao boicote e à mobilizações de rua. Depois de três ministros tentarem sem sucesso implementar a lei²⁸, como refere Nuno Bio, antigo dirigente da AEFCUL, o “que acaba com a guerra das propinas foi o Guterres a ganhar”, cujo governo suspende a lei.

Mas a suspensão durou pouco tempo. Depois de dois anos civis de suspensão, o XIII Governo Constitucional aprova a Lei n.º 113/97²⁹, que “define as bases do financiamento do ensino superior público” onde se retomaa o aumento de propinas, fixando-as no valor do salário mínimo nacional. Essa lei havia de durar até 2003.

O grande aumento dá-se contudo com a Lei n.º 37/2013. Esta veio alterar a lei de 1997 e passa a definir um valor máximo e mínimo para as propinas, a ser fixado pelas instituições. O valor mínimo da propina passa a corresponder a 1,3 do salário mínimo nacional e o valor máximo passa a ser o referente ao valor praticado em 1941, indexado à inflação. Esta alteração fez as propinas aumentarem entre 2002 e 2003 de 348, para 464 euros de propina mínima e 852 euros de propina máxima. Como referiu o antigo presidente da FAP, Pedro Barrias, esta mudança “provocou um grande pico de manifestação estudantil [que] a nível de mobilização acabou por ser semelhante ao movimento de 92, 93 e 94.”

2.2.3. O Financiamento do Ensino Superior

2.2.3.1. A criação de uma fórmula de financiamento

Ao nível do financiamento público do ensino superior, uma das transformações salientada pelos agentes tem a ver com a definição do financiamento através de uma fórmula. Como salienta o antigo Reitor da UL, José Barata-Moura, “houve um aspeto muito importante que teve a ver com uma estrutura do financiamento (...) designadamente o financiamento por fórmula (...) [que] pode trazer também um certo horizonte de expectativa à tutela e seguramente que em relação à sociedade (...) traz uma moldura mais consistente.” Segundo Luísa Cerdeira (2008), este mecanismo começou a ser implementado em 1993 e com a Lei n.º 113/1997, o Estado passa a

Financiamento Público ao Sistema de Ensino Superior” da autoria de Afonso de Barros, Daniel Bessa, José Gomes Canotilho, António Almeida Costa, Manuel Porto e José Tribolet, que propunha que passem a ser os estudantes a suportar os custos de ensino.

²⁶ Lei n.º 20/92, de 14 de Agosto.

²⁷ Antes de 92, a contestação acontecia principalmente em Lisboa onde associações como a AEFCUL ou a AEFCUL já conduziam processos de luta e boicote de órgãos contra o aumento das propinas de mestrado ou contra a perspectiva de aumento das propinas que já haviam sido recomendada desde 1990.

²⁸ Respetivamente, Diamantino Durão (1991-1992), Couto dos Santos (1992-1993) e Manuela Ferreira Leite (1993-1995).

²⁹ Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro.

considerar mecanismos de financiamento com base em orçamentos às instituições através de uma fórmula que, segundo a autora, permitiu uma melhor regulação do sistema³⁰.

2.2.3.2. Os cortes no financiamento público

Os cortes no financiamento público tiveram, como demonstrei, uma redução de 95 % no financiamento das instituições para 62,1 % em 2008. Em muitas universidades esse valor hoje já não chega aos 50 %, como é característico de muitas universidades americanas (Santos, 2004). Essa redução de financiamento pode ser explicada, como esclarece Pedro Barrias, antigo Presidente da FAP, pelo facto dos cursos serem mais curtos e terem “o revés da medalha, que nós na altura numa fase inicial não percebemos, que era o facto de se reduzir o investimento público por cada diplomado”. Mas está também relacionado, como analisou Luís Cerdeira (2008) em sincronia com aumento das propinas e o recurso a receitas próprias no financiamento.

2.2.4. A adesão ao Processo de Bolonha

A 19 de Junho de 1999, ministros da educação de vinte e nove países europeus assinaram a Declaração de Bolonha³¹ que serviu de base à constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior. Esse processo sintetiza as discussões de 1998 com a assinatura da “Declaração de Sorbonne” e a *Magna Charta Universitatum*³².

A Declaração de Bolonha sintetiza cinco objetivos fundamentais. Primeiro, a adopção de um sistema baseado em duas fases: a pré-licenciatura de duração mínima de 3 anos e que deveria ser considerado um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho; e a pós-licenciatura que deveria conduzir ao grau de mestre e doutor. Segundo, a criação de um sistema de créditos que incentive a mobilidade de estudantes. Terceiro, o incentivo à mobilidade para estudantes (o acesso a oportunidades de estudo e de estágio) e professores, investigadores e pessoal administrativo. Quarto, o incentivo à cooperação europeia nos processos de reconhecimento ao nível da garantia da qualidade. E em quinto, a promoção de dimensões europeias ao nível do desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação. Como se perceberá, os impactos de Bolonha estão longe de serem consensuais entre os agentes universitários.

³⁰ Esta fórmula durou até 2009. Em 2010 e 2011 o financiamento foi baseado na fórmula de 2009 complementado com financiamento atribuído por contratualização de objetivos, o Contrato de Confiança. No ano de 2013, o financiamento voltou a ser feito com base numa fórmula, que tem em consideração o histórico do orçamento anterior (85%) e a reposição da fórmula usada até 2009 (15%).

³¹ Declaração de Bolonha assinada a 19 de Junho de 1999, encontra-se disponível aqui: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf

³² Ambas as declarações propunham-se a uma harmonização dos seus sistemas de ensino superior, tendo a primeira sido assinada pela Alemanha, França, Itália e do Reino Unido e a segunda conta com a subscrição de 776 universidades de 81 países.

2.2.5. O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

A Lei n.º 62/2007 que estabelece o RJIES constitui uma das alterações de maior complexidade dos últimos anos. Ele redefine a estrutura de gestão das universidades considerando João Queiroz, antigo Reitor da UBI, que esta foi a principal mudança nos últimos 25 anos “porque é um diploma que vem trazer uma visão diferente daquela que é a organização (...) e os objetivos mais importantes do Ensino Superior”. António Rendas, Reitor da UNL, diz mesmo que “o RJIES representou um ar para tão importante como a reforma do professor Veiga Simão”.

2.2.5.1. A introdução dos Conselhos Gerais: estrutura e funções

Os Conselhos Gerais são um órgão colegial com 15 a 35 membros dos quais o corpo de professores deve constituir mais de metade do conselho, os estudantes representar um mínimo de 15 % e onde se introduz a presença de membros externos cooptados que devem ter uma presença de no mínimo 30 % dos membros³³. Este órgão acaba com a paridade de estudantes e professores e introduz novos elementos nos órgãos. De facto, este Conselho incorpora as funções antes atribuídas à Assembleia da Universidade e ao Senado, competindo-lhe eleger o reitor, aprovar estatutos, planos estratégicos e de atividades, linhas de orientação, propostas de orçamento, apreciar contas, fixar as propinas, criar, transformar ou extinguir unidades orgânicas, a gestão patrimonial, bem como as operações de crédito. Uma das alterações deste modelo tem a ver também com a mudança no método de eleição do reitor. Antes, o reitor era eleito por sufrágio direto pela Assembleia da Universidade. Este órgão tinha geralmente dezenas ou mais de uma centena de membros. Com o RJIES, o reitor passa a ser eleito pelo Conselho Geral que tem um número mais reduzido de membros e dos quais fazem parte membros externos à universidade.

2.2.5.2. As Fundações Públicas de Direito Privado

O RJIES introduz ainda a possibilidade das universidades se candidatarem a um regime jurídico diferenciado, o regime fundacional. Este permite às universidades públicas terem um regime de direito privado, garantido-lhes maior autonomia na gestão financeira e um novo tipo de configuração institucional, com a eleição, entre o Conselho Geral, de um novo órgão máximo da instituição, o Conselho de Curadores, constituído por membros externos à universidade, e que assumem algumas das funções que nas restantes universidades estão alocadas ao governo.

2.2.6. A ciência na universidade

Uma outra transformação destacada pelo antigo Reitor da UL, António Sampaio da Nóvoa, foi a introdução da ciência e da investigação enquanto elemento fundamental das universidades

³³ Não sendo obrigatório, a estes membros podem ainda juntar-se representantes dos funcionários não-docentes.

portuguesas. Como destaca, “a mudança mais significativa que houve nos últimos 20 anos foi um chamar a ciência para dentro da universidade, uma certa consciência de que a universidade não era só ensino. A universidade tomou conhecimento que a ciência é um aspeto central da sua vida. Eu diria que essa é a mudança mais significativa”. Esta mudança implicou um aumento da qualificação nos graus mais elevados de ensino, novas carreiras na investigação e maior financiamento público para a investigação científica nas universidades.

2.2.7. Acesso e abandono escolar

Outra das transformações destacadas pelos agentes tem a ver com a questão do acesso e do abandono escolar. Por um lado, é destacada uma crescente redução de candidatos, que segundo eles pode ser explicado pela crise, pela natureza das políticas de apoio social, de custos do ensino, mas também por motivos de ordem regionais. De facto, segundo dados da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência entre 2011 e 2014 o número de estudantes matriculados pela primeira vez no ensino superior público caiu de 102895 mil para 87381 mil estudantes³⁴. E por outro lado, é destacado também o crescente número de estudantes que abandona o ensino superior por não ter condições para continuar os estudos. Segundo dados oficiais do Ministério da Educação só entre 2012 e 2013 foram 9 mil os estudantes que abandonaram o ensino superior.

2.2.8. A renovação e qualificação do corpo docente

Outra mudança destacada tem a ver com os constrangimentos à contratação e renovação do corpo docente. Como destaca José Barata-Moura “um outro setor onde não houve avanços (...) é a renovação do corpo docente (...) nós já estamos a passar vinte e muitos anos em que efetivamente as renovações são renovações pontuais, mas não é uma renovação que seja efetivamente uma possibilidade de regeneração e da convivência de diferentes gerações dentro de uma organização.” Contudo, o antigo Reitor da UL destaca também o aumento da qualificação do corpo docente. É desse fenómeno que dá conta Manuel Santos Silva, antigo Reitor da UBI, quando refere que quando toma posse em 1995/96, “a universidade tinha cinquenta e cinco doutorados (...) quando eu saí, tínhamos quase 90 % do corpo docente doutorado”.

2.2.9. A Ação Social Escolar

As questões da ação social são também um dos assunto mais referenciados. De facto, já no início dos anos 90, o reforço da ação social escolar era apresentado como contrapartida para o aumento das propinas. Do ponto de vista da ação social direta, como refere Sandra Monteiro, antiga dirigente da AEFCSH-UNL, “a partir do momento em que se aceitava discutir se o valor da

³⁴ Se virmos o número de matriculados no ensino público, ele reduziu-se de 311547 em 2012 para 301654 estudantes em 2014. Quase menos 10 mil inscritos matriculados em dois anos.

propina fixado era alto ou baixo passa-se a assumir um princípio que procura fazer justiça fiscal nas isenções e nas bolsas”. Já do ponto de vista da ação social indireta, refere Nuno Fonseca, antigo dirigente da AAC, que “houve outro momento também importante [nos anos 90] que foi o momento da celebração do chamado “contrato social” (...) em que em troca do reforço da ação social escolar (...) essas associações aceitavam o aumento das propinas”³⁵.

Mais recentemente as questões da ação social são mencionadas relativamente aos cortes nas bolsas a partir da aplicação das regras do Decreto 70/2010 às bolsas de estudo³⁶ ou à introdução das dívidas fiscais e contributivas da família como critério de exclusão do acesso à bolsa. Como refere o antigo Presidente da DG-AAC, Eduardo Melo, “[destaco] o 70/2010, que foi possivelmente a batalha mais marcante do meu percurso associativo”. Este decreto previa que se aplicasse às bolsas os mesmos critérios de cortes que se previa para as prestações sociais. Tendo tido bastante impacto, esta medida conduziu a um movimento de contestação estudantil que conseguiu a retirada das bolsas do decreto. Outra mudança mais recente, colocada no novo regulamento, foi o critério das dívidas fiscais e contributivas que também foi retirado em 2014. Como referiu Pedro Sereno, presidente da AEIST, esta “já era uma reivindicação por parte das Associações Académicas e de Estudante já há algum tempo, mas deixar de ser um fator de exclusão no acesso à bolsa e ver resultados imediatos na altura foi um fator que me tornou um bocado otimista”.

2.2.10. Os processos de avaliação e acreditação

Como refere João Queiroz, antigo Reitor da UBI, a Declaração de Bolonha “permitiu estabilizar a nível global” o processo de avaliação e acreditação. Essa alteração, destacada por vários entrevistados, implicou, como explica Virgílio Meira Soares, que comesçassem “a surgir as agências de acreditação e até mesmo de avaliação também, mas muito virado para a acreditação, que obrigou a um realinhamento internacional dos processos de avaliação”. Foi neste sentido que em Portugal se criou em 2007 a A3ES, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, reconhecida pela *European Universities Association* (EUA), que mudou as regras e os métodos de avaliação e acreditação do ensino superior. A avaliação deixou de ser feita entre pares, para passar a ser tutelada por uma agência externa às universidades que as avalia, compara, acredita e cujos critérios são mutuamente reconhecidos com as outras agências no plano europeu.

³⁵ Neste domínio percebe-se que esta perspetiva se mantém até hoje. Como refere Pedro Barrias, antigo Presidente da FAP, “em relação às propinas (...) aceito-o [o princípio do pagamento] como forma de coresponsabilização e forma de comparticipação de alguém que teria usufruto direto das consequências da formação superior (...) Quem não tem possibilidades financeiras de conseguir aceder, que era o meu caso, faz sentido que exista um robusto sistema de ação social”. E como refere António Rendas, Reitor da UL, “eu acho que era importante que se verificasse se o valor das propinas é realmente usado para a melhoria da qualidade do ensino, para a ação social escolar”.

³⁶ Decreto-lei 70/2010, de 19 de Julho.

CAPÍTULO III - UM CAMPO EM DISPUTA: DISSENSOS, POLÉMICAS E CONTROVÉRSIAS DE UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO ACELERADA

As dez transformações que sintetizei no último capítulo estão longe de terem sido consensuais entre os agentes universitários. O seu desenho foi sempre influenciado pela dinâmica conflitual que originaram ou que se lhes antecederam no campo universitário. Na verdade, mesmo tendo configurações específicas, muitas das controvérsias em torno das transformações do campo universitário deste período retomam polémicas antigas que marcaram a história da universidade desde o século XI. É desses dissensos e dessas polémicas que me ocuparei neste capítulo, desvendando as disputas de um campo em transformação acelerada.

3.1. Bolonha: entre a formação geral e as competências para o mercado de trabalho

O Processo de Bolonha introduziu enormes transformações na organização da formação, estando o balanço da sua implementação longe de ter sido consensual, particularmente no objetivo que deve ser conferido ao 1º ciclo. Júlio Pedrosa, antigo Reitor da UA, destaca que “na primeira Declaração de Bolonha aparece claramente um primeiro grau com um grande potencial de inserção no mercado de trabalho”³⁷. Desta forma, para o antigo Reitor da UA,

a pessoa não devia ser estimulada, até forçada, a continuar a fazer estudos em cima uns dos outros até encontrar trabalho, devia antes a ser encorajada a fazer um primeiro grau e o mestrado depois vinha com duas valências, ou a valência da investigação (...) ou então uma formação complementar que responderia um pouco àquilo que era o evoluir do contexto socioeconómico (Júlio Pedrosa, Reitor da UA entre 1994 e 2001)

A visão de que o 1º ciclo deve ter o objetivo de ingresso no mercado de trabalho e os restantes ciclos devem ser feitos já no contexto de trabalho, está longe de ser consensual. André Pereira, presidente da FAL, referia que “o modelo que eu vejo para Bolonha é um modelo (...) em que tu tens três anos de licenciatura e tens uma formação geral (...) e depois o mestrado seria sim uma especialização”. Visão essa partilhada por António Sampaio da Nóvoa, antigo Reitor da UL, quando defende que “o melhor possível que pode acontecer ao processo de Bolonha é termos a capacidade de fazer como que ele seja um elemento que reforça as formações gerais no 1º ciclo. Mas isso torna praticamente obrigatório que a formação superior só se complete com o mestrado”.

Esta polémica não é nova. Em 1807, na fundação da Universidade de Berlim, Humboldt, confrontado com pareceres de Fichte e Schleiermacher, foi encarregado pelo ministro Beyme

³⁷ Na Declaração de Bolonha propõe-se a “adopção de um sistema com graus académicos de fácil equivalência (...) para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus”, no qual “o grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho Europeu”.

por optar pela definição institucional da nova universidade (Rubião, 2013). Optando pela perspectiva liberal, Humboldt desenha um modelo institucional baseado na liberdade e autonomia acadêmica e numa concepção da “formação pelo saber” - *bildung durch wissenschaft* -, através da unidade ensino/pesquisa, na qual a formação daria grandes bases de pesquisa científica fundamental (Humboldt, 2007)³⁸. Por sua vez, na tradição inglesa da “educação liberal”, John Newman (1996) opôs-se quer à perspectiva da formação para a profissionalização, quer à perspectiva do “modelo alemão”, defendendo que essas funções (profissionalização e pesquisa)³⁹ deviam ser precedidas de uma *formação geral* capaz de garantir o desenvolvimento do raciocínio e o espírito público⁴⁰. É desses debates que, com a criação da Johns Hopkins University, em 1875, se constrói um modelo de formação geral assente em quatro primeiros anos – os *colleges* – e um segundo nível de formação especializada – os *graduate schools*⁴¹. Como se percebe, no campo universitário português, muitas destas polémicas continuam a animar controvérsias importantes.

3.2. O tempo da formação: três mais dois (não) é igual a cinco?

Outro objeto de discordâncias relativamente a Bolonha foi a redução do número de anos correspondente a cada ciclo. Para António Rendas, antigo Reitor da UNL, “não me choca tanto que a duração do ciclo tenha sido encurtada, choca-me muito mais que as pessoas não fiquem com a consciência de que têm que continuar a qualificar-se durante a sua vida profissional”. Mas esta concepção está longe de ser unânime. José Barata-Moura, antigo Reitor da UL, afirma que Bolonha “foi pensada (...) para permitir que houvesse cursos de 1º ciclo que pudessem ter três anos (...) não era que tinha obrigatoriamente que ser três anos”, considerando mesmo que “[a redução das formações] é um disparate monumental, porque (...) na formação das pessoas, há uma variável fundamental que é a variável tempo”. Nesse sentido, afirma o antigo Reitor da UBI, Manuel Santos Silva, que “que [Bolonha] foi uma forma de desqualificarmos os jovens em algumas aspetos, porque há formações que não se fazem em três anos, elas estavam a ser feitas em quatro, se calhar bem [...] Três mais dois, não é igual a cinco [...]”. Deve-se ainda acrescentar que uma das consequências desta diferenciação de ciclos teve que ver também com a

³⁸ O seu modelo moderno de universidade assentava em cinco postulados: (a) uma nova concepção da formação através do recurso à pesquisa científica; (b) a unidade entre a prática do ensino e da investigação; (c) a interdisciplinaridade; (d) a autonomia e liberdade académica; (e) e a relação articulada entre a Universidade e o Estado, apesar da preservação da sua autonomia (Pereira, 2009).

³⁹ Ou como categorizam Dréze e Debelle (1983), as concepções idealistas e funcionalistas de universidade.

⁴⁰ Para Newman a formação geral da educação liberal apoiar-se-ia numa concepção de que o “conhecimento encerra em si as suas próprias pretensões (...) esse conhecimento [liberal] não é um meio para se chegar a um fim (...) mas um fim a ser perseguido por seu próprio valor” (Newman, 1996: 134).

⁴¹ Curiosamente, quase cem anos depois, é no contexto americano que Clark Kerr (1967; 2001) vem defender a ideia de *multiversity*, na qual propõe a incorporação das funções de pesquisa, educação liberal e profissionalização da universidade, mas adaptadas à dinâmica da sociedade, da economia e da política.

diferenciação dos valores cobrados pela formação entre o 1º ciclo (com teto máximo) e os restantes ciclos (sem teto máximo).

3.3. Propinas: vinte e três anos de polémica

Como vimos, a responsabilização de quem estuda pelo financiamento da formação já vinha sendo proposta pelos ideólogos do neoliberalismo e constituía uma recomendação fundamental das orientações do Banco Mundial⁴². Em Portugal, o aumento progressivo das propinas desde 1992 conduziu a posicionamentos muito distintos. Virgílio Meira Soares, antigo Reitor da UL, sintetiza que a “questão das propinas é sempre uma questão ideológica (...) há aqueles que são frontalmente contra as propinas, há aqueles que acham até que as propinas deviam ser o valor real do estudante e depois há aqueles que estão no intermédio”. Na verdade, estas três posições de princípio confirmaram-se na pesquisa, mas as suas justificações são mais complexa.

Se analisarmos excertos das entrevistas sobre a questão das propinas⁴³, identificamos três posições em confronto. A primeira refere-se àqueles que são explicitamente contra a fixação das propinas na medida em que a justiça social se deve fazer por via fiscal e em que, no quadro constitucional, constitui um dever do Estado proporcionar a tendencial gratuidade dos níveis superiores de ensino. A segunda refere-se àqueles que sendo críticos do princípio, afirmam igualmente que não há alternativa, quer pelo peso que as propinas têm no orçamento das instituições, quer também porque aquelas que não fixassem a propina máxima, não teriam margem para exigir ao poder político mais financiamento. A terceira posição reflete-se em quem concorda com o princípio das propinas como forma de comparticipação pelas vantagens individuais que os diplomados têm no mercado de trabalho⁴⁴ ou porque as propinas prestam um serviço, devendo servir para a melhoria da qualidade do ensino e da ação social escolar.

Como demonstram Boaventura Sousa Santos (2008), Luísa Cerdeira (2009; 2008) e Belmiro Cabrito (2011; 2004), o aumento dos custos do ensino ocorreu em paralelo com a *descapitalização pública* da universidade. Neste período de intensificação do neoliberalismo, presume-se que a polémica sobre as propinas não perderá relevância.

3.4. Colegialidade e dimensão dos órgãos de gestão

Uma dimensão fundamental da transformação do campo universitário e que mais polémica suscitou teve que ver com a mudança nos órgãos de gestão.

⁴² Curiosamente, apesar de parecer um debate relativamente novo, Nails (2002) já identificava a questão do pagamento pela formação na criação da Academia de Platão (348 AC), em que não se praticava cobrança.

⁴³ Ver anexo F.

⁴⁴ A legitimação das propinas em nome dos benefícios que os diplomados têm no mercado de trabalho também foi identificada no caso do Reino Unido por Boden e Nedeva (2009).

O [novo] modelo é democrático. (...) há universidades que têm Senado (...) conselhos científicos (...) as estruturas de unidade, de departamento, (...) têm os modelos que entendem para fazerem chegar ao Conselho Geral aquilo que é a voz da universidade (...) [O modelo] É mais ou menos democráticos conforme eles o entendam ou não. (Júlio Pedrosa, Reitor UA entre 1994 e 2001)

Júlio Pedrosa argumenta que a redução do número de membros do Conselho Geral em relação aos principais órgãos, estabelecidos em 1988, não introduz um carácter menos democrático uma vez que as universidades podem criar outros órgãos e métodos para auscultar os corpos internos. Em sentido idêntico, Pedro Barrias, antigo Presidente da FAP, refere que “os órgãos de gestão eram demasiados alargados e esse alargamento criava desresponsabilização em quem participava e fazia com que o centro do poder passasse desses órgãos de gestão”. Mas essa argumentação está longe de ser consensual entre os agentes. Como refere António Sampaio da Nóvoa, antigo Reitor da UL, o sistema que o RJIES implementou, “é um sistema claramente menos democrático (...) se a gente parte desse princípio que as pessoas já não participam, por isso vamos dar-lhes ainda menos participação, o resultado é óbvio: participaram cada vez menos”.

O debate sobre a colegialidade dos órgãos já se fazia sentir na Idade Média quando curiosamente se optou pela definição de grupos de estudantes da mesma origem, as *nações*, que elegiam representantes (*procuradores* em Paris, *conselheiros* em Bolonha) para um colégio eleitoral que elegia o reitor. Este, por seu turno, submetia-se ao controlo das assembleias gerais amplas onde estavam representados os corpos da universidade (Rubião, 2013). Hoje, entre agentes universitários, as posições confrontam-se entre a necessidade de eficiência dos órgãos e a exigência da participação interna e da colegialidade. Esse debate, como se percebe, terá consequências no futuro das universidades.

3.5. Que representação dos corpos internos e externos?

Uma das transformações mais importantes no que respeita aos órgãos de gestão foi o fim da paridade entre docentes e estudantes. Essa característica leva Pedro Sereno, Presidente da AEIST, a referir que o “RJIES precisa de ser atualizado em vários aspetos [nomeadamente] na questão da representatividade dos estudantes nos órgãos de gestão”. Mas essa redução não foi o único fator de dissenso. Outro foi mesmo em relação à presença de membros externos nos órgãos de gestão. Para Júlio Pedrosa, antigo Reitor da UA, é “trazerem para dentro vozes de fora, o que é boa notícia, porque as universidades são entidades públicas, de serviço público”, mas antigos dirigentes estudantis como João Carlos Louçã não concordam “com a presença de membros externos de forma geral [embora] possa haver alguma estrutura de consulta constituída por membros externos à universidade”. É nesse sentido que António Sampaio da Nóvoa, antigo Reitor da UL, defende um modelo alternativo ao RJIES em que os membros externos estariam numa estrutura consultiva da instituição, enquanto os corpos da universidades nos órgãos de gestão quotidiana.

3.6. Que tipo de abertura à sociedade?

A questão da presença de membros externos à universidade não se coloca apenas no tipo de representação que estes devem ter, mas também sobre as implicações da sua presença na definição estratégica das instituições.

Acho errado as empresas terem participação nos órgãos de gestão (...) os interesses de uma empresa são dificilmente compatíveis com os interesses de um ensino de qualidade (João Carlos Louçã, dirigente AEFCSH-IUL entre 1993-1997)

[A Universidade] tem a obrigação de ouvir aqueles que vão receber os seus graduados (...). E incorporar essa informação no currículo dos cursos, na sua própria tarefa de investigação, [mas] a universidade não se pode vender. (Virgílio Meira Soares, Reitor da UL entre 1986 e 1988)

“Quando tu usas a lógica que é «isto funciona bem nas empresas, então vamos fazer isto nas universidades», tu não só cortas o canal de ligação entre a universidade e a empresa, como destróis a universidade também” (Gustavo Cardoso, dirigente da AEISCTE-IUL entre 1990 e 1994)

De facto, os agentes universitários chamam a atenção para as possíveis consequências da presença do setor privado nos órgãos de gestão, da cópia dos seus procedimentos e metodologias e para a necessidade de preservação da autonomia científica nesse contexto. Esta polémica já se fazia sentir nos anos 60 quando Clark Kerr, antigo Reitor da Universidade da Califórnia, implementou um modelo de organização – a que chamou *multiversity* (Kerr, 1967) - em que nos órgãos de gestão passaram também a ter a presença membros da comunidade, do poder público e económico. Rapidamente esse modelo foi alvo de contestação pelos estudantes no *Free Speech Movement* que criticavam justamente a prevalência dos interesses económicos que rapidamente eliminavam muitas das características basilares da missão universitária.

Na verdade, a universidade teve sempre de gerir uma relação nem sempre pacífica com o poder político – veja-se a edificação do “modelo universitário napoleónico” ou com o Movimento de Córbova -⁴⁵, com o poder eclesiástico – veja-se as lutas pela rutura educacional da Reforma ou o conflito na Universidade de Paris no século XIII entre os universitários e as ordens mendicantes – ou com o poder económico – veja-se as consequências a polémica *multiversity* ou hoje com a agenda neoliberal para a universidade. Sendo a relação da universidade com os outros campos do poder uma polémica longa, essas preocupações estão longe de estarem encerradas.

⁴⁵ Outro caso curioso da relação entre a universidade e o poder é trazido a debate por Max Weber (1989) em forma de denúncia, invocando os casos de Ludwig Bernhard (1875-1935) que foi nomeado para uma cátedra universitária por Slthoff, então diretor do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação da Prússia, sem qualquer consulta aos órgãos da universidade e sem qualquer critério científico e de Robert Michels (1876-1936), hoje um conhecido pensador da sociologia política, que foi proibido de se candidatar a cátedra de uma universidade por ser membro do Partido Social Democrata Almeão.

3.7. A democraticidade na eleição do reitor

Passando da Assembleia da Universidade para o Conselho Geral, o método de eleição do reitor mudou radicalmente. Essa mudança não foi, nem é pacífica.

[o novo método é] Um retrocesso para mim (...) que tenho vergonha que muita gente tenha aceite, porque isto foi uma guerra antes do 25 de Abril (...) em relação à figura do reitor, não tenho dúvida nenhuma [que o modelo é menos democrático] (José Barata-Moura, Reitor UL entre 1998 e 2006)

Eu sou radicalmente contra a eleição pelos Conselhos Gerais (...) Nós não podemos importar culturas que não temos (...). Na Europa do Sul como é que elegem ainda? Olhe, em Espanha ainda elegem por voto universal. (Manuel Santos Silva, Reitor da UBI entre 1996 e 2009)

Enquanto que para João Queiroz, antigo Reitor da UBI, o modelo introduzido ser melhor “principalmente pela presença dos elementos externos dentro da universidade”, para José Barata-Moura, esta mudança é um retrocesso em relação a lutas que se fizeram antes do 25 de Abril para que o Reitor fosse eleito pelos membros da academia, enquanto para Manuel Santos Silva, esta mudança constitui uma cópia de modelos dos EUA e do Norte da Europa que não se podem assemelhar às culturas institucionais dos países do Sul.

Na verdade, a questão da eleição do reitor não é uma questão nova. No século XIII universidades como a de Paris ou Bolonha já desenvolviam um método de eleição que garantia a participação democrática, nomeadamente com eleição de um colégio eleitoral que elegia o reitor. Mas não foi sempre assim. No século XIX, por exemplo, Napoleão Bonaparte criou uma corporação, a Universidade Imperial, que centralizou o monopólio do ensino no *Grand Maître*, cujos poderes pedagógicos eram ilimitados. E já no século XX, uma das questões mais centrais do Movimento de Córdoba era a possibilidade do reitor ser eleito pela universidade e não nomeado pelo poder político, como aliás também aconteceu em Portugal durante o Estado Novo.

3.8. Educação e mercado de trabalho: para que serve a empregabilidade?

Como defendi noutra ocasião (Mineiro, 2015), a literatura produzida neste século mostra como a noção de “empregabilidade” adquiriu um uso ideológico muito forte, relacionado com o tipo de formação que os diplomados supostamente devem ter para estarem “empregáveis”. De facto, a omnipresença deste conceito é muito evidente a vários níveis, mas o debate sobre a noção da empregabilidade não tem apenas que ver com o reforço de “competências de empregabilidade” nos currículos ou com parcerias com empresas. Uma das componentes hoje muito presente é também a definição das vagas que cada instituição pode abrir em função dos “índices de empregabilidade”. Eduardo Melo, antigo Presidente da AAC, refere que “o problema da empregabilidade não se resolve limitando o número de vagas ou fazendo em função das necessidades do país”. António Branco, Reitor da UAAlg, enquadra ainda o problema noutra perspetiva:

compreendo que haja critérios instituídos pelo Governo (...) que estabelecessem alguma relação entre o que se ensina e os empregos existentes (...) [mas] quanto mais a relação entre formação e necessidades do mercado de trabalho for direta, menos possibilidades daremos aos jovens para, ao longo da sua vida profissional, se poderem adaptar às inúmeras mudanças que estão a acontecer constantemente no mundo. (António Branco, Reitor da UAlg)

Na verdade, a relação entre a formação superior e mercado de trabalho é um debate longo. Becker e Woessmann (2007), comparando as comunidades protestantes e católicas, tentam demonstrar que o que é determinante para o desenvolvimento económico não a ética religiosa, como defendia Weber, mas sim a formação e a liberdade académica. Esta discussão retoma ainda a momentos tão importantes como a fundação da Universidade de Berlim, quando Humboldt é confrontado com uma oposição entre uma universidade focada na pesquisa e outra centrada no conhecimento aplicado e na profissionalização, ou na chamada “modernização das universidades americanas”, em que perante a hegemonia do modelo inglês e do modelo alemão, se propôs uma conceção da universidade associada ao novo arquétipo do *self made man*, “cuja formação passava mais pelo profissionalismo pragmático, com a valorização do trabalho, do que por uma “cultura geral” nos modelos europeus” (Rubião, 2013: 93)⁴⁶.

3.9. O regime fundacional: entre a natureza pública e o direito privado

Uma outra disputa entre os agentes no quadro da implementação do RJIES teve que ver com a introdução do regime fundacional que permite às instituições funcionarem em regime de direito privado. Para o Reitor da UNL, António Rendas, este regime “reforça as lideranças, as instituições, permite uma maior responsabilidade de quem dirige e permite também que as relações dentro da universidade e fora possam ficar muito mais claras do ponto de vista de agilidades.” Já para Pedro Barrias, antigo Presidente da FAP, “[para as instituições] foi benéfico porque garantiu que eram mais ágeis e (...) tivessem maior flexibilidade”. Contudo, antigos reitores, como António Sampaio da Nóvoa, referem que discordam do modelo fundacional porque “parece ser claramente uma porta aberta para dinâmicas de privatização do ensino”.

Como se percebe, o modelo fundacional mantém dimensões de natureza pública (como sejam as regras da fixação de propinas ou de vagas), mas introduz mecanismos de gestão privada. Parece, pois, confirmar a hipótese de Boaventura Sousa Santos (2004) quando afirma que hoje se vive um processo em que se procura manter a especificidade institucional da universidade pública, privatizando-se parte dos serviços que esta presta.

⁴⁶ A escolha desse modelo ficou ainda paradigmaticamente transposta na promulgação dos Morrill Land-Grant Acts por Lincoln em 1862.

3.10. A ideia da “universidade de excelência”

O conceito de excelência é dos mais marcadamente polissêmicos, mas também dos mais usados na apresentação das instituições. João Queiroz, antigo Reitor da UBI, classifica uma universidade de excelência como a que consegue “atingir os patamares, os critérios e os indicadores que assim são lidos. Quer em termos de empregabilidade, até de eficiência formativa, (...) mas também ao nível da investigação em determinadas áreas”. Já André Pereira, Presidente da FAL, classifica-a como “uma universidade que tem capacidade de se gerir por si própria, que consegue formar cidadãos”. Contudo, se António Sampaio da Nóvoa, antigo Reitor da UL, afirma que a universidade de excelência “é um conceito vazio”, para Pedro Barrias, antigo Presidente da FAP, o “conceito de excelência é, nesta altura, um chavão (...) relativamente banal”.

Na verdade, muitos dos entrevistados, quando questionados sobre “o que é para si uma universidade de excelência?”, direcionaram a respostas para a questão da avaliação das instituições. Isto é, mesmo que o conceito não seja unânime, ele é usado sobretudo como selo de garantia para os processos de avaliação. Uma “universidade de excelência” é supostamente aquela está bem cotada nos processos de avaliação e acreditação.

3.11. A questão da avaliação e acreditação das instituições

Finalmente, importa assinalar algumas discordâncias precisamente sobre as questões da avaliação e acreditação. Segundo Virgílio Meira Soares, antigo Reitor da UL, a avaliação está agora a ser feita por agências que a nível europeu se reconhecem mutuamente. Na sua perspetiva “as universidades com esta legislações perderam autonomia pedagógica, porque têm o poder de propor cursos mas os cursos têm de ser acreditados”. João Queiroz, antigo Reitor da UBI, afirma que “o papel da agência A3ES tem sido muito muito importante na consolidação e na avaliação da qualidade dos cursos e portanto das instituições indiretamente”. Contudo, José Barata-Moura, antigo Reitor da UL, refere que a avaliação nas instituições “é uma vergonha” porque “a agência foi quebrar a espinha da lógica e da bateria de princípios e da maneira de entender a avaliação. Porque (...) a avaliação não é um sistema de prémios e castigos. (...) A avaliação é um momento fundamental da tomada de consciência das próprias organizações, do que é que elas podem aprender do conhecimento que têm umas com as outras.”

Neste contexto, como alerta Marilena Chauí (2001), o período dos anos 90 inaugurou a *fase operacional* das universidades, que passaram a funcionar por contratos de gestão e programas de eficácia organizacional passíveis de avaliação por “índices de produtividade”. A conclusão é a de que a universidade passou a ser voltada para o mercado de trabalho (*funcional*), depois para as empresas (*resultados*) e finalmente para si mesma (*operacional*) (Rubião, 2013). Os moldes das novas configurações da avaliação e acreditação continuarão a alimentar intensos debates e polémicas.

CAPÍTULO IV - PODEMOS FALAR DE UM CAMPO UNIVERSITÁRIO?

Como tentei demonstrar ao longo dos últimos capítulos, as universidades não imunes às dinâmicas sociais em que estão inseridas. Pelo contrário, elas são em cada momento um espelho das relações sociais, económicas e políticas da sua época, encerrando em si mesmas as contradições e os conflitos do seu tempo histórico. Contudo, estaria longe da verdade se não afirmasse igualmente que as universidades são também motores de transformação e mudança social. Elas são o *produto estruturado* do tempo histórico e das suas relações sociais, mas são também *produto estruturante* de mudança e transformação. Nesse sentido, o que é que essa dinâmica de transformação e disputas destes vinte e sete anos, nos pode revelar sobre o lugar das universidades nas dinâmicas da sociedade contemporânea?

4.1. Universidade enquanto campo?

No período aqui em análise, as universidades transformaram-se profundamente, principalmente ao nível do financiamento, da organização interna e da relação com o exterior. Nesse contexto, podemos falar da universidade enquanto campo social, isto é, enquanto subconjunto relacional do espaço social, dotado de autonomia relativa, caracterizado pela disputa de um capital, e cuja existência é irredutível a outros campos e exterior às características dos agentes que o constituem?

Para Pierre Bourdieu (2001), enquanto espaço relacional, a estrutura de um campo designa uma exterioridade, isto é, um conjunto social que está para lá das suas fronteiras, e uma interioridade mútua, ou seja, agentes e instituições que nele existem e subsistem, ocupando posições relativas e em disputa na estrutura social. As universidades construíram na modernidade uma ideia de organização baseada num ideal de autonomia académica, científica e organizacional que se estruturava enquanto elemento constitutivo de um campo relativamente autónomo dos poderes que as rodeavam. Contudo, a relação da interioridade do campo universitário com a sua exterioridade mudou profundamente nestes anos. Nesse sentido, podemos efetivamente falar da universidade enquanto campo com autonomia relativa no espaço social? Ou será ela hoje um elemento, no essencial, analiticamente constitutivo de outros campos sociais?

Gostava de propor a uma hipótese pluralista a essa questão. Apesar da pressão economicista e mercantil sobre o espaço universitário, procurarei explicitar o argumento de que a universidade persiste hoje enquanto subconjunto do espaço social passível de ser entendido enquanto um campo social específico. É na sua dinâmica relacional que se pode entender não apenas a posição dos agentes em disputa por um conjunto particular de capitais, mas também as lutas entre os agentes pelo reconhecimento do campo na relação com o Estado e o Mercado. É precisamente por constituírem um campo que as universidades ainda não são hoje uma mera expressão do Mercado ou da Administração Pública. Elas são sobretudo um palco de avanços e recuos, consentimentos e resistências, competição e solidariedade, em torno dos processos de

transformação que se foram e vão sucedendo à escala internacional, mas que têm em Portugal uma configuração específica. Vejamos a essência desses elementos constitutivos do campo universitário na sociedade portuguesa neste período.

4.2. Acesso, *doxa* e um certo “sentido do jogo”

O direito de acesso a um campo é atribuído pelo reconhecimento dos seus valores e regras fundamentais - do que (e como) nele se joga -, da sua história específica e do tipo de capital que nele se disputa. De facto, apesar da diversidade de disputas que descrevi, é muito clara a forma como os vários agentes reconhecem um conjunto de valores comuns associados à pertença ao campo universitário. Entre eles, a importância da qualificação, o contributo para o desenvolvimento económico e social, a promoção da cidadania e do espírito crítico, a inserção profissional vantajosa ou a promoção da ciência e do desenvolvimento tecnológico.

Mas a admissão ao campo universitário não depende exclusivamente da adesão, mais ou menos tácita, a um conjunto de pressupostos valorativos a ele associados. Ela implica também a posse de diferentes capitais que legitimam o direito de entrada. Desde logo de *capital económico* na medida em que pertencer ao campo implica o co-financiamento dos custos da educação⁴⁷, e de *capital cultural*, na medida em que a entrada depende da anterior acumulação de capital cultural certificado pelo Estado⁴⁸. Mas pode ainda implicar, embora com menor expressão, a posse de *capital simbólico*, na medida em que o acesso implica um reconhecimento simbólico que distingue a posse dos meios económicos e culturais de quem acede, e de *capital social*, uma vez que se podem ativar redes facilitadoras da possibilidade de acesso⁴⁹. Assim, a mobilização de diferentes tipos de capitais é também um fator explicativo do conjunto de disposições, de um *habitus* ou de um *hexis* (Bourdieu, 2011) incorporado em múltiplos processos sociais, que orienta os agentes sociais para a perceção da importância da presença no campo⁵⁰.

Ora são essas faculdades do acesso e essas disposições incorporadas que constituem a *doxa* (Bourdieu, 1984a) do campo universitário: a adesão a um entendimento tácito, mais ou

⁴⁷ Isso manifesta-se nos estudantes que querem aceder à universidade, mas também para professores que têm de concluir os vários graus de formação para ingressarem numa carreira docente.

⁴⁸ Na verdade, é a avaliação quantitativa desse tipo de conhecimentos anterior à universidade – as chamadas médias –, que regula a relação entre o número efetivo de candidatos à entrada e o número de vagas disponíveis. Quem está melhor avaliado nos graus antecedentes tem acesso prioritário ao campo.

⁴⁹ Um exemplo paradigmático é a possibilidade da ativação de redes de contactos na universidade que facilitem candidatura a uma bolsa de estudo para suportar os custos da educação ou o simples processo de candidatura e entrada num curso.

⁵⁰ Esse *habitus do campo* pode ser desenvolvido e instigado dentro e fora dele pelos seus próprios agentes internos (professores, estudantes, antigos estudantes, investigadores, reitorias, funcionários, etc. que produzem discursos sociais sobre a importância da pertença ao campo) mas também por agentes externos (Estado, Mercado, Governo, sociedade civil, etc. que inscrevem narrativas na sociedade sobre as funções do campo e as vantagens de lhe pertencer).

menos involuntário, entre efetivos e potenciais agentes, de um conjunto de leis e regras que regulam o acesso, a pertença e a luta entre agentes, bem como dos benefícios individuais e coletivos da participação e disputa no campo. Dessa *doxa*, desse entendimento consensual sobre o que rege e regula a dinâmica do campo, faz parte precisamente o que Bourdieu (2001) chama de “sentido do jogo”, isto é, um certo *senso prático* que faz com que os agentes ao jogarem, desenvolvam e respondam às exigências das regras do campo, aceitando as regras inerentes à disputa da posse de um conjunto de capitais passíveis de serem transponíveis para o conjunto do espaço social. Delas fazem parte, para estudantes, a aceitação dos mecanismos de avaliação e classificação, regras pedagógicas, custos da formação, currículos, hierarquias internas ou regras de acesso. Para professores, sistemas de avaliação de desempenho, regras laborais de progressão na carreira, estatutos docentes, regras salariais ou hierarquias internas.

O que determina a vivência dinâmica destas regras é um “sentido do jogo” sobre o que está em disputa em cada momento, bem como a consciência implícita dos limites conjunturais dos interesses específicos. Talvez por isso o campo não seja apenas um espaço de luta individual mas também de organização coletiva e solidariedade entre agentes. As propriedades de um campo, para além das regras de acesso, de um *habitus* específico, da sua estrutura interna e da *doxa*, são também definidas pela luta pela dominação. Vejamos como se luta e porquê.

4.3. Capitais em disputa: uma aproximação à ideia de capital universitário enquanto capital compósito

Uma questão central da definição de um campo é precisamente a de saber que capital nele se disputa e que posições os agentes ocupam na luta pela sua dominação (Bourdieu, 1984b; 2001). Se falar de um campo universitário é também falar de campos que nele se refletem, como o campo educacional, profissional, de pesquisa e cultural (Cunha, 2006), o que me leva a considerar a existência de um campo universitário analiticamente delimitado? Gostava de avançar na hipótese de que as universidades constituem um campo, em si mesmo, porque nele se disputa o *capital universitário*, isto é, um capital compósito que reflete a articulação dos quatro capitais propostos por Bourdieu na sua *teoria geral dos campos*, o capital económico, cultural, social e simbólico.

Capital económico porque a presença no campo pode potenciar uma posição económica mais favorecida na sociedade. Para muitos entrevistados a importância da pertença ao campo sustenta-se mesmo na ideia de que ter uma formação superior pode corresponder à obtenção de uma profissão melhor remunerada e melhor qualificada. A mobilidade social inerente à pertença ao campo constitui um elemento definidor das lutas pelo acesso, pela sua permanência ou pela conclusão com sucesso da passagem pelo campo⁵¹.

⁵¹ Entre outras, podemos ter como exemplo as lutas pela redução de propinas ou a melhoria de bolsas (para facilitar o acesso), as estratégias contra o abandono (para assegurar a permanência), ou os mecanismos de promoção do sucesso escolar (para facilitar a conclusão da passagem pelo campo com sucesso).

Capital cultural porque algumas das justificações dadas pelos agentes para o acesso e pertença ao campo são, por um lado, a possibilidade de exponenciar, individual e coletivamente, os conhecimentos que se tem do mundo, da sociedade e da vida, e por outro lado, a possibilidade de que esses conhecimentos se traduzam em qualificações e competências mobilizáveis fora do campo, por exemplo, na esfera profissional, na esfera pública ou nas práticas de cidadania.

Capital simbólico, porque a pertença ou a passagem pelo campo constitui em si mesmo um traço de distinção social. Revelador disso é o facto de a um tipo de formação corresponder um título formal de apresentação. Mas também as ideias de que a pertença ao mundo universitário dá um estatuto na sociedade e que o conhecimento nele produzido é um conhecimento distinto e distintivo em relação a outras formas de conhecimento na sociedade⁵².

E finalmente *capital social*, que pode potenciar a criação, ampliação e ativação das redes que facilitem a inserção no mercado de trabalho, a investigação científica, a presença no debate e espaço público ou que auxiliem a mobilidade nas hierarquias do mercado de trabalho.

O *capital universitário* é, por isso, um capital compósito distintivo na medida em que pode ser mobilizado enquanto elemento potenciador de capital económico, cultural, simbólico e social. É por isso um capital flexível, adaptável à dinâmica das trajetórias sociais e transponível para o conjunto do espaço social. É na conjugação dos perímetros desses quatro capitais e na sua ativação estratégica em cada momento da trajetória que ele se estrutura.

4.4. Podemos falar de “autonomia relativa”?

Apesar dos campos sociais só poderem ser interpretados na sua interdependência, uma das características centrais da noção de campo em Pierre Bourdieu é a sua *autonomia relativa*, enquanto microcosmo social, com interesses e regras próprias, em disputa e que são irredutíveis ao funcionamento de outros campos (Bourdieu, 1984; 1992). Por isso, um campo possui uma autonomia relativa que varia consoante o maior ou menor peso das suas forças internas. De facto, uma das questões mais referenciadas pelos agentes nesta pesquisa sobre os percursos da universidade desde o final da década de 80 é justamente a questão da autonomia universitária.

A autonomia é efetivamente a possibilidade das universidades assumirem uma responsabilidade, que é uma responsabilidade de soberania, no caso das públicas, que efetivamente o Estado através do governo lhes confere (José Barata-Moura, Reitor UL entre 1998 e 2006)

As universidades] São muito menos autónomas porque o nível de constrangimentos sobre interesses económicos, empresariais, interesses de diversa ordem, é absolutamente brutal hoje em dia (António Sampaio da Nóvoa, Reitor da UL entre 1999 e 2006)

⁵² Exemplo curioso desse facto é a expressão “fuga de cérebros” que tende a privilegiar na sociedade a preocupação com a emigração dos jovens qualificados, invisibilizando a emigração não-qualificada.

Não pode haver autonomia não havendo capacidade financeira para tomar decisões de médio e longo prazo (...) Eu acho que autonomia das instituições de ensino superior foi muito atingida nos últimos dois ou quatro anos. Eu já não sei muito bem qual a autonomia que temos (António Branco, Reitor da UAIG)

Se olharmos para as pressões economicistas, para a descapitalização pública e para as pressões de organizações nacionais e supranacionais externas à universidade que tentam influenciar as suas prioridades científicas, curriculares ou pedagógicas, podíamos tender para a hipótese do fim da “autonomia universitária”. Mas essa hipótese seria demasiado redutora. Na verdade, a reação dos agentes à heteronomia tem feito com que a relação de forças esteja também mutação e por isso as universidades não ainda não sejam uma mera expressão de interesses empresariais ou políticos, mas sim um espaço de lutas e disputas, nos seus avanços e recuos, onde os próprios campos e agentes e confronto se vão redefinido. Essa dinâmica é, provavelmente, a melhor expressão da autonomia relativa do campo.

De facto, desde a Lei da Autonomia Universitária, passando pelo recuo do Estado ao nível do financiamento ou pela abertura à sociedade dos órgãos internos, as universidades estão hoje menos dependentes do Estado e são financeira e patrimonialmente mais autónomas. Mas por outro lado, esse reforço da autonomia é apenas aparente, na medida em que elas estão hoje muito mais dependentes de outros poderes, como o poder económico ou os interesses empresariais. É no quadro da reconfiguração da relação com o Estado e o Mercado que autonomia do campo universitário se encontra em disputa aberta entre os agentes. Vejamos as características dessa disputa no quadro da introdução *New Public Management* no ensino superior.

4.5. Campo e interação: a universidade entre o Estado e o Mercado no quadro do *New Public Management*

Como referi, o campo universitário é dotado de autonomia relativa, embora a pressão economicista e mercantil, no quadro da descapitalização pública (Santos, 2008), tenha significado uma inversão da autonomia relativa: as universidades são mais autónomas financeiramente do poder político, mas menos autónomas em relação ao poder económico. Essa transformação só pode ser entendida no contexto das mutações do Estado com o *New Public Management* (NPM).

O NPM designa um conjunto de reformas surgidas no final dos anos 70 (Hood, 1991) que traduziram uma aproximação entre o setor público e o setor privado e uma crescente penetração dos valores de mercado na esfera pública⁵³. Como sintetiza Pedro Barrias (2013), existem um conjunto de características transversais aos países na implementação do modelo, entre

⁵³ Aplicadas pela primeira vez na Nova Zelândia, segundo estas reformas o sucesso organizacional depende do profissionalismo dos seus gestores (Denhardt e Denhardt, 2003), baseando-se na convicção da superioridade dos mecanismos de mercado.

as quais, a privatização de serviços públicos, a criação de *quase mercados*⁵⁴, a melhoria da rentabilidade eliminando serviços, a poupanças de recursos eliminando postos de trabalho, a diminuição de hierarquias reforçando o poder dos gestores, a introdução de uma cultura empresarial, com absorção de conceitos comerciais e o tratamento dos cidadãos como clientes, a exigência de novas competências aos funcionários, a separação da vertente política da administrativa, a adoção de sistemas de controlo, prestação de contas e monitorizações e a adoção de um novo papel para as “lideranças internas”.

Estas mudanças traduziram-se também na organização das universidades, sintetizando-se, segundo Barrias (2013), em nove princípios fundamentais. Em primeiro lugar, introduziu um novo paradigma de aproximação ao mercado e à utilização de instrumentos de gestão privada. Em segundo, reforçou a autonomia institucional em relação ao Estado. Em terceiro, centralizou as decisões acabando a representatividade e colegialidade. Em quarto, profissionalizou a gestão. Em quinto, promoveu uma alteração dos mecanismos de financiamento através de fórmulas baseadas na “desconfiança sistémica”, complementada com auditorias. Em sexto, promoveu um conjunto de novos valores como a prestação de contas, produtividade ou a angariação de receitas próprias. Em sétimo, promoveu uma maior prestação de contas. Em oitavo, acentuou a promoção de novos “perfis de liderança” mais dedicado à gestão de finanças e recursos humanos. E finalmente, alterou leis laborais com a promoção de políticas de recursos humanos privadas.

O conjunto destas mudanças transformou a interação do campo universitário com o Mercado e o Estado. A diluição dessas fronteiras manifesta-se em dez características sociologicamente relevantes: (a) a atuação das instituições passou a basear-se na competição, operando em condições de *quase-mercado*; (b) aprofundaram-se estruturas de lógica empresarial; (c) desenvolveu-se o carácter comercial na captação de estudantes e competição entre funcionários; (d) acabou a representatividade e colegialidade dos órgãos, agora substituídos por lideranças centralizadas e novos órgãos com membros externos; (e) os reitores passaram a assumir funções de gestão semelhantes às do setor privado; (f) os órgãos de representação académica como o Senado foram secundarizados; (g) encareceu-se os custos do ensino; (h) mercantilizou-se o *campus*; (i) apostou-se nas instituições enquanto marcas comerciais; (j) criaram-se novas parcerias com o capital privado para a obtenção de receita própria; (k) os estudantes passaram a ser entendidos como clientes; (l) o acesso à universidade deixou de ser entendido como um direito, por meio da cidadania, mas sim um serviço, por meio do consumo.

Muitos destes princípios foram aplicados também em Portugal (Magalhães e Amaral, 2007; Amaral, 2003). A Lei da Autonomia Universitária reforçou a autonomia financeira, administrativa e patrimonial, enquanto o RJIES acabou com a colegialidade dos órgãos. O

⁵⁴ O termo *quase-mercado* designa contextos organizacionais em que apesar de existir financiamento ou co-financiamento por parte do Estado, também estão presentes mecanismos de funcionamento de mercado (Bertolin, 2011).

financiamento passou a ser feito por fórmula. Introduziram-se novos valores marcados pelo mimetismo com a esfera privada. Reforçou-se a exigência de prestação de contas a uma entidade pública externa de direito privado. Criaram-se novos perfis de liderança, com a centralização no reitor e a perda de autonomia das unidades orgânicas. E procedeu-se a alterações nas relações laborais com a avaliação dos docentes, a precarização ou a possibilidade dos funcionários estarem abrangidos pelas regras do setor privado.

A reconfiguração das universidades mostra-nos que a diluição das fronteiras entre o campo universitário e o campo económico se concretiza precisamente no quadro das transformações do próprio Estado. Como se percebe, a constituírem um campo social, as universidades não viram estas transformações ocorrer sem disputas intensas entre os seus agentes.

4.6. Interação e disputa interna: um sentido das lutas no campo universitário

No final dos anos 80, em *La Noblesse d'État* (1989) Bourdieu analisa a estrutura da educação na sociedade francesa organizada entre as *Grandes Écoles*, de formação de elite, e as *Universidades*, instituições de massas e sem ligação direta ao mundo do trabalho. Uma das dimensões da diferenciação é precisamente a dualização institucional que tende a mimetizar as desigualdades sociais no sistema de educação superior. Mas o que sobressai nesta pesquisa não é tanto uma disputa sobre a diferenciação interna no ensino superior português, mas sobretudo sobre a relação que o campo universitário estabelece com os campos que o circulam.

Todos os campos sociais são palcos de conflitos entre agentes dominantes e dominados, sendo a dominação, regra geral, pouco evidente, subtil e incorporada nos processos sociais. Mas qual é a génese dos conflitos do campo universitário português deste período? Gostaria de avançar na hipótese de que as disputas dos agentes sobre algumas das matérias mais estruturantes do processo de mudança no campo universitário português dos últimos vinte e sete anos, são reveladoras de disputas mais amplas sobre a natureza da autonomia do campo universitário, nomeadamente na sua relação com o Estado, o Mercado e a Sociedade. Com o Estado quando, por exemplo, no quadro da Lei da Autonomia Universitária, do RJIES ou dos novos processos de avaliação se opõe concepções entre os agentes sobre o grau de autonomia que o poder político deve atribuir às instituições. Com o Mercado quando no quadro do aumento das propinas, das novas regras de gestão ou dos novos valores em emergência na academia, se disputam posições sobre a maior ou menor necessidade de mimetismo do campo universitário com esfera privada e empresarial. E com a Sociedade porque no conjunto das transformações que analisei se opõe visões distintas sobre o tipo de interação que a universidade deve estabelecer com a sociedade em que está inserida e na qual se inscreve.

É sobre o desenho da autonomia do campo universitário e a sua permeabilidade ao poder político e económico que os agentes disputam lutas pela dominação interna. É pelo resultado

dessas lutas e disputas, nos seus avanços e nos seus recuos, que as transformações no campo se foram sucedendo nas várias molduras sociais e institucionais que fui descrevendo.

4.7. A função social da universidade: aproximações e desencontros

Um elemento central da definição do campo é a função que os próprios agentes lhe atribuem. Analisando as respostas à questão “qual é a função social da universidade?”⁵⁵, é possível encontrar elementos de convergência que refletem uma narrativa confluentes, isto é, uma *doxa* estruturadora do campo, mas podemos também encontrar elementos de divergência ou de destaque diferenciado que refletem vários dos dissensos que tenho exposto.

No plano da opinião consensual, encontramos um conjunto amplo de justificações para a função social da universidade como sejam as de colocar as pessoas a pensar contribuindo para a formação pessoal, promover o ensino e a qualificação, formar bons profissionais, estimular a investigação científica ou contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural.

Mas se estas funções constituem, no geral, elementos relativamente homogéneos, no concreto elas desdobram-se em funções destacadas de modo divergente pelos agentes. Enquanto uns falam da função de formar recursos humanos, outros de formar cidadãos livres. Uns destacam a promoção do pensamento culto, outros da formação técnica. Uns a formação pessoal, outros a profissional. Uns privilegiam a necessidade de garantir a aplicabilidade do conhecimento, outros de formar gente crítica. Uns de dar respostas a nível tecnológico, outros de se organizar para a autonomia. Uns a missão do direito à educação independentemente da origem económica ou regional, outros de contribuir para a competitividade económica. Uns destacam a promoção da justiça social, outros a função de contribuir para o crescimento dos Estados. Uns acentuam a função de combater as desigualdades, outros de garantir os benefícios individuais da educação. Uns destacam a ligação à cidade, outros a função de garantir uma experiência democrática e de participação cidadã. Uns a função de soberania, outros a de crescimento económico. Uns de promoção de uma sociedade coesa e solidária, outros de garantir a função de contribuir desenvolvimento local.

A maioria destas funções não são nem dicotómicas, nem mutuamente exclusivas. Elas provavelmente poderiam ser melhor agrupadas se estivessemos a analisar a diferenciação entre universidades e politécnicos. Mas mesmo analisando apenas o campo universitário, o destaque dado pelos diversos agentes a cada função da universidade revela também a identificação de posições divergentes e conceções em confronto sobre a natureza e o futuro das universidades no século XXI. É a intensidade das disputas no campo que aqui analisámos e as relações de força que nele se estruturam, que colocam o seu futuro tão aberto e imprevisível nesta transição de século.

⁵⁵ Ver anexo G.

CONCLUSÃO

As universidades são das mais notáveis invenções da humanidade. Palco da curiosidade científica e do cultivo da descoberta, da qualificação das populações e do progresso dos saberes, a universidade é das instituições mais centrais para o desenvolvimento social e para a robustez da democracia. Mas ela é também um reflexo e um espelho das dinâmicas sociais, económicas e políticas do seu tempo histórico. Em 2009, dizia George Steiner em Lisboa que “desde a sua instauração em Bolonha, Salerno ou Paris medieval, as universidades são bichos frágeis mas tenazes”. Esta pesquisa partiu dessa premissa. Da ideia de que olhar hoje para a fragilidade e a tenacidade da universidade, é perceber que ela espelha e contribui para as dinâmicas sociais, económicas e políticas deste momento histórico.

De facto, as transformações da universidade desde os anos 80 refletem o novo ciclo do capitalismo que se desenhou depois do Consenso de Washington e viu no Banco Mundial uma instituição central para as reformas neoliberais da educação. E evidenciam igualmente um novo contexto de mutações no campo do Estado, com a emergência do *New Public Management*, que se traduziu numa crescente penetração dos valores do mercado na esfera pública. No caso português, as transformações das universidades refletem ainda o paradoxo de uma sociedade que, nas últimas quatro décadas, viu nascer a democracia, mas também o neoliberalismo.

No contexto dessas mudanças sociais, políticas e económicas, podemos falar de um campo universitário português? Constituem as universidades um subconjunto relacional do espaço social, dotado de autonomia relativa nesta transição do século XXI?

Analisando os discursos diretos de agentes universitário de 1988 a 2015 somos levados a uma conclusão de partida: é que a primeira característica da universidade enquanto campo é precisamente o facto das suas transformações nestes vinte e sete anos, não terem ocorrido sem disputas intensas no seu seio, condicionando avanços e recuos na relação da autonomia da universidade no conjunto do espaço social. Mas que transformações e disputas identificámos?

No plano das transformações, os agentes destacam alterações no financiamento (como a criação de uma fórmula, a descapitalização pública ou o aumento de propinas), nas estruturas pedagógicas e curriculares (como a redução do número de anos de formação ou a redefinição curricular no quadro de Bolonha), na natureza dos apoios sociais (como as mudanças na ação social escolar e as suas implicações na diminuição do acesso e no abandono escolar), nas funções da universidade (como a incorporação da função de investigação científica no seu seio), na organização interna (como a regulação da autonomia e da democraticidade em 1988 e o fim da colegialidade e a introdução de membros externos nos órgãos em 2007) e na avaliação das instituições (como o facto de ela agora ser feita por uma agência externa).

Mas sendo um campo um espaço dinâmico, a natureza destas transformações não foi isenta de contradições e disputas no seio do campo universitário. Disputas essas em torno da

natureza da formação (por exemplo, se o 1º ciclo deve proporcionar uma formação geral ou mais ligada à profissionalização), do tempo da formação (por exemplo, se a redução da duração dos ciclos foi útil), do co-financiamento da educação (por exemplo com as posições em confronto sobre as propinas), da democraticidade da gestão (por exemplo, na polémica sobre o fim da colegialidade dos órgãos ou o método de eleição do reitor), da relação da universidade com o exterior (por exemplo, no quadro da introdução de membros externos nos órgãos), do objetivo da formação (por exemplo, sobre a relação entre universidade e mercado de trabalho), dos valores do meio universitário (por exemplo, na utilização do conceito de “excelência”), ou dos mecanismos de avaliação (por exemplo, em torno o papel da agência de avaliação).

Estas transformações e disputas, sendo parte intrínseca e constitutiva do campo, mostram como a relação da universidade com o Estado e o Mercado tem mudado nestes anos. Mas é precisamente pelo facto da universidade constituir um campo social que ela não é hoje uma mera expressão de nenhum dos dois, mantendo características próprias e elementos de autonomia. Apesar da pressão economicista e mercantil, é a “autonomia relativa” que lhe permite constituir-se como um microcosmo social que, na sua dinâmica interna, redefine permanentemente, mediante a relação de forças de cada momento, a relação de interseção com as suas fronteiras.

É para aceder à universidade enquanto campo que os agentes sociais mobilizam capitais de acesso, partilhando uma *doxa*, isto é, elementos de perceção comuns sobre as vantagens do acesso, presença e passagem pelo campo. São essas *disposições do campo* que fazem os agentes aceitar as suas regras, desenvolvendo um certo “sentido do jogo” sobre o que nele se disputa: o capital universitário. Isto é, um capital compósito que articula o capital económico, cultural, social e simbólico na trajetória dos agentes e no conjunto do espaço social.

Apesar dos elementos de autonomia, a colonização crescente do campo universitário pelo poder económico a partir do Estado, tem colocado em causa alguns domínios da missão pública das universidades. Contudo, o que sobressai nesta pesquisa é que não há nenhum elemento que nos permita antecipar o resultado das disputas ou da configuração futura da relação de forças interna do campo. A essa tentação para cartomancia sociológica, só podemos responder com uma certeza: a existir, o campo universitário continuará a reagir de forma intensa à heteronomia.

Voltando a George Steiner, na atribuição do Doutoramento Honoris Causa pela Universidade de Lisboa em 2009, o ensaísta terminou o seu discurso como uma piada bem otimista. Deus resolve acabar com a humanidade de forma definitiva e em dez dias toda a espécie vai morrer afogada. Os homens, desesperados, vão ter com o seu rabi anunciando a sentença. Sereno, este responde-lhes: “Calma, calma, dez dias é tempo de sobra para aprender a respirar debaixo de água”. Haverá quem profetize para este século o fim da universidade pública. Não é impossível que assim seja. Mas a essas profecias (geralmente auto-cumpridas) exige-se maior prudência. É que não há qualquer razão de natureza sociológica que nos leve a achar que não vai continuar a haver quem insista em aprender a respirar debaixo de água.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, João Ferreira e José Madureira Pinto (1975), “Teoria e investigação empírica em ciências sociais”, *Análise Social*, IX (42-43), pp. 365-445.
- Amaral, Alberto, Orlanda Tavares e Cristina Santos (2012), “Higher education reform in Europe: an historical and comparative perspective of the new legal frameworks in Europe” em A. Curaj, P. Scott e P. Vlasceanu (orgs.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, Netherlands, Springer, pp. 655-673.
- Amaral, Alberto (2003), *Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior*, Matosinhos, CIPES-FUP.
- Barrias, Pedro (2013), *A Nova Gestão Pública e as Universidades Fundacionais*, Porto, Média XXI.
- Becker, Sacha e Ludger Wößmann (2009), “Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History”, *The Quarterly Journal of Economic*, 124 (2), pp. 531-596.
- Bertolin, Julio Cesar G. (2011), “The quasi-markets in higher education: from the improbable perfectly competitive markets to the unavoidable State regulation”, *Educação e Pesquisa*, 37 (2), pp. 237-247.
- Boden, Rebeca e Maria Nedeva (2009), “Employing discourse: universities and graduate “employability””, *Jornal of Education Policy*, 15, 37-54.
- Bourdieu, Pierre (2011), “A génese dos conceitos de habitus e de campo”, em Pierre Bourdieu, *O Poder Simbólico*, Lisboa, Edições 70.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (2010), *O Ofício de Sociólogo*, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Razões práticas: sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (1992), “Le champ littéraire”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 89, pp. 3-46.
- Bourdieu, Pierre (1989), *La Noblesse d'État*, Paris, Les Editions De Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984a), *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984b), “Quelques propriétés des champs” em Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Cabrito, Belmiro (2011), “Financiamento e privatização do Ensino Superior em Portugal: entre a revolução de Abril e a Declaração de Bolonha”, in Belmiro Cabrito e Vera Jacob (orgs.), *Políticas de Financiamento e Acesso da educação superior no Brasil e em Portugal*, Lisboa, Educa, pp. 45-59.
- Cabrito, Belmiro e Vera Jacob (2011), *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal. Tendências Atuais*, Lisboa, Educa.
- Cabrito, Belmiro (2004), “O Financiamento do Ensino Superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado”, *Educação & Sociedade – Revista de Ciências da Educação*, 25 (88), pp. 977-996.
- Canário, R. (2005), *O que é a Escola?: um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora.
- Castells, Manuel (1972), “As novas fronteiras da metodologia sociológica”, *Análise Social*, IX (35-36), pp. 493-525.
- Castells, Manuel (2002), *A sociedade em rede - Vol. I*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cerdeira, Luísa (2009), “Cost-Sharing Policy in the European Higher Education: A Comparative Perspective”, *Problems of Education in the 21st Century*, 15 (15), pp. 60-77.

- Cerdeira, Luísa (2008), *O Financiamento do Ensino Superior Português: a partilha de custos*, Lisboa, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Chauí, Marilena (2001), *Escritos sobre a universidade*, São Paulo, Editora Unesp.
- Cunha, L. A. (2006), “Autonomia universitária: teoria e prática”, em Hebe Vessuri (orgs.), *Universidad e investigación científica: convergencias y tensiones*, Buenos Aires, Clacso, pp. 13-31.
- Denhardt, Janet e Robert Denhardt (2003), *The New Public Service: Serving, not Steering*, Armonk, M. E. Sharpe.
- Dreze, J. e J. DeBelle (1983), *Concepções da universidade*, Fortaleza, EdUFCE.
- Enguita, Mariano F. (2001), *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- Friedman, Milton (2014), *Capitalismo e Liberdade*, Coimbra, Almedina.
- Gibbons, Michael (1998), *Higher Education Relevance in the 21 Century*, Washington, World Bank.
- Gibbons, Michael (1994), “Evolution of knowledge production” in Michael Gibbons *et al.*, *The New Production of Knowledge. The Dynamic of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage publications.
- Hayek, Friedrich (2010), *O caminho da servidão*, São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil.
- Hood, Christopher (1991), “A Public Management for all seasons?”, *Public Administration*, 69, pp. 3-19.
- Humboldt, W. (1997), “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlin”, em G. Casper e W. Humboldt, *Um mundo sem universidades?*, Rio de Janeiro, EdUERJ.
- Kerr, Clark (1967), *Métamorphose de l'Université*, Paris, Les Editions Ouvrières.
- Kerr, Clark (2001), *The Uses of University*, Cambridge, Harvard University Press.
- Magalhães, António e Alberto Amaral (2007), “Changing Values and Norms in Portuguese Higher Education”, *Higher Education Policy*, 20, pp. 315-338.
- Marx, Karl e Frederich Engels (1993), *A Ideologia Alemã*, São Paulo, Hucitec.
- Mineiro, João (2015), “Ciência, Profissão e Empregabilidade: três teses sobre a relação entre a sociologia e o mercado de trabalho”, *Sociologia Online - Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, (Online) 8, pp. 97-110.
- Nails, Debra (2002), *The People of Plato*, Cambridge, Hackett Publishing.
- Neto, Mateus António da Silva (1999), *Concepções de universidade: uma perspectiva fenomenológico-existencial hermenêutica*, São Luís, EdiCEUMA.
- Newman, John (1996), “A ideia de universidade”, em Frank M. Turner (orgs.), *Newman e a ideia de universidade*, Bauru, EDUSC.
- Oliveira, António Cândido, Paulo Peixoto e Sílvia Silva (2014), *O papel dos Conselhos Gerais no Governo das Universidades Públicas Portuguesas – a lei e a prática*, Braga, NEDAP/IUC.
- Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (2009), “A Universidade da Modernidade nos tempos atuais”, Sorocaba, SP, 14 (1), pp. 29-52.
- Rubião, André (2013), *A História da Universidade. Genealogia para um modelo participativo*, Coimbra, Almedina.
- Santos, Boaventura e Noamar de Almeida Filho (2008), *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova*, Coimbra, Almedina.
- Weber, Max (1989), *Sobre a Universidade*, São Paulo, Cortez Editora.

ANEXO

ANEXO A – GUIÃO-MODELO DE ENTREVISTAS A ANTIGOS REITORES

- P1. Quando tomou posse como Reitor e porque decidiu candidatar-se?
- P2. Que projeto estratégico tinha para a sua universidade?
- P3. Quais foram as principais mudanças no Ensino Superior que destaca desde essa altura?
- P4. Quais as principais dificuldades que enfrentou? E que soluções encontrou para as superar?
- P5. Como olha para os cortes no financiamento público às instituições nos últimos anos?
- P6. O défice de financiamento público já se sentia na sua altura? Como é que as universidades no geral, e a sua em particular, lidaram com essa realidade?
- P8. Que papel tinha na sua altura o autofinanciamento das instituições? E que papel acha que deve ter no futuro?
- P9. Acha que a crise tem afetado as expectativas da sociedade, das famílias e dos jovens sobre o ensino superior em relação às que tinham quando era Reitor?
- P10. Como vê o problema que se tem colocado sobre a empregabilidade dos diplomados?
- P11. Considera que devem haver alterações curriculares nos cursos para melhorar a empregabilidade dos diplomados? Se sim, em que termos?
- P12. O que lhe parece o investimento que as universidades têm feito no empreendedorismo?
- P13. Que opinião tem sobre as regras de fixação de vagas no Ensino Superior? O que mudou desde que era Reitor?
- P14. Considera que a rede de ensino superior deve ser reorganizada? Porquê?
- P15. Que avaliação faz da aplicação do Processo de Bolonha em Portugal?
- P16. Como avalia o processo de internacionalização do ensino superior português?
- P17. As Universidades Portuguesas estão hoje melhor preparadas para responder aos desafios internacionais em termos de qualificação e política científica?
- P18. Que avaliação faz da implementação do RJIES em Portugal? Concorda com a sua revisão? Sim, em que termos? Se não, porquê?
- P20. Como avalia a política de propinas em Portugal? E o sistema de ação social e de apoio aos estudantes?

P21. Que valor de propinas se pagava no tempo em que era Reitor? Havia contestação nos meios estudantis?

P21. Considera útil um aumento de propinas com vista a financiar os mecanismos de apoio aos estudantes desfavorecidos?

P22. É ou era favorável à prática da propina máxima? Porquê?

P23. Qual deve ser o papel dos estudantes, funcionários e professores na definição da orientação da uma instituição?

P24. Como olha para a universidade hoje em relação ao que era há 20 anos atrás no início dos anos 90 ou há 50 anos atrás nos anos 60?

P25. Qual o papel das universidades no mundo contemporâneo? Quais os seus principais desafios?

P26. Qual é para si a função social da universidade?

P27. Qual o papel do Ensino Superior português na Europa? E qual o papel da Europa no Ensino Superior português?

P28. O que é para si uma universidade de excelência?

P29. O que são para si as políticas de qualidade no ensino superior? Como evoluíram no ensino superior português?

P30. Como é que as universidades se devem abrir à sociedade?

P31. Considera adequados os processos de avaliação das instituições de ensino superior? São hoje melhores ou piores que no tempo em que era Reitor?

P32. Como olha para o papel dos rankings na avaliação das instituições de ensino?

P33. Considera que deve haver uma expansão ainda maior do acesso ao ensino superior português? O que é necessário para aumentar o estímulo à qualificação?

P34. Concorda com o atual modelo de gestão das instituições de ensino?

P35. Considera que os poderes de Reitor são adequados às necessidades de gestão das universidades? Porquê?

P36. Concorda que o peso que têm personalidades externas nos órgãos de gestão das universidades? Porquê?

P37. Considera positivo que os membros externos tenham maior representação em alguns órgãos do que estudantes e funcionários?

P38. Qual a melhor forma de ligar o ensino universitário, a prática científica e a transferência de conhecimento?

P39. Qual a sua opinião sobre o que se tem chamado “terceira missão da universidade”?

P40. Como olha para o futuro do ensino superior português?

ANEXO B – GUIÃO-MODELO DE ENTREVISTAS A ATUAIS REITORES

- P1. Quando tomou posse como Reitor e porque decidiu candidatar-se?
- P2. Que projeto estratégico tem para a sua universidade?
- P3. Quais foram as principais mudanças no Ensino Superior que destaca desde que tomou posse?
- P4. Quais as principais dificuldades que tem enfrentado? E que soluções tem encontrado para as superar?
- P5. Os cortes no financiamento público às instituições têm afetado a sua universidade? Em que medida?
- P6. Como é que as universidades têm lidado com os cortes no financiamento público?
- P7. Há instituições com dificuldades em garantirem o seu normal funcionamento?
- P8. Que papel tem hoje o autofinanciamento das instituições? E que papel deve ter no futuro?
- P9. Acha que a crise tem afetado as expectativas da sociedade, das famílias e dos jovens sobre o ensino superior?
- P10. Como tem respondido, e como acha que devem responder as universidades, ao problema da empregabilidade?
- P11. Tem havido ou considera que devem haver alterações curriculares nos cursos para melhorar a empregabilidade dos diplomados? Se sim, em que termos?
- P12. As universidades devem apostar mais no empreendedorismo dos seus estudantes? Em que termos?
- P13. Considera adequadas as regras de fixação de vagas no Ensino Superior? Porquê?
- P14. Como acha que se deve proceder a uma reorganização ou racionalização da rede de ensino superior?
- P15. Que avaliação faz da aplicação do Processo de Bolonha em Portugal?
- P16. Como avalia o processo de internacionalização do ensino superior português?
- P17. Como avalia a entrada em vigor do Estatuto de Estudante Internacional?
- P18. Que avaliação faz da implementação do RJIES? Concorda com a sua revisão? Sim, em que termos? Se não, porquê?
- P19. Qual a sua opinião sobre os cursos técnicos superiores profissionais?

- P20. Como avalia a política de propinas em Portugal? E o sistema de ação social e de apoio aos estudantes?
- P21. Considera útil um aumento de propinas com vista a financiar os mecanismos de apoio aos estudantes desfavorecidos?
- P22. É favorável à prática da propina máxima? Porquê?
- P23. Como avalia as soluções alternativas de apoio aos estudantes como os empréstimos bancários ou os fundos de emergência desenvolvidos pelas universidades?
- P24. Considera que o ensino superior deve ser visto pela universidade como um serviço?
- P25. Qual deve ser o papel dos estudantes, dos funcionários e dos docentes na definição da orientação da sua instituição?
- P26. Como olha para a universidade de hoje em relação ao que era há 20 anos atrás no início dos anos 90? E há 50 anos atrás nos anos 60?
- P27. Qual o papel das universidades no mundo contemporâneo? Quais os seus principais desafios?
- P28. Qual é a função social da universidade?
- P29. Qual o papel do Ensino Superior português na Europa? E qual o papel da Europa no Ensino Superior português?
- P30. O que é uma universidade de excelência?
- P31. O que são para si as políticas de qualidade no ensino superior? E como devem ser aprofundadas?
- P32. Como é que as universidades se devem abrir à sociedade?
- P33. Considera adequados os processos de avaliação das instituições de ensino superior?
- P34. Como olha para o papel dos rankings na avaliação das instituições de ensino?
- P35. Considera que deve haver uma expansão ainda maior do acesso ao ensino superior português? O que é necessário para aumentar o estímulo à qualificação?
- P35. Concorda com o atual modelo de gestão das instituições de ensino?
- P36. Considera que os poderes de Reitor são adequados às necessidades de gestão das universidades? Porquê?

P37. Concorda com o peso que têm as personalidades externas nos órgãos de gestão das universidades? Porquê?

P38. Considera positivo que os membros externos tenham maior representação em alguns órgãos do que estudantes e funcionários?

P39. Qual a melhor forma de ligar o ensino universitário, a prática científica e a transferência de conhecimento?

P40. Qual a sua opinião sobre o que se tem chamado “terceira missão da universidade”?

P41. Como olha para o futuro do ensino superior português?

ANEXO C – GUIÃO-MODELO DE ENTREVISTAS A ANTIGOS DIRIGENTES ESTUDANTIS

- P1. Entre que anos foi dirigente estudantil e porque decidiu candidatar-se?
- P2. Que projeto tinha para a sua associação e que estratégia tinha para o movimento estudantil?
- P3. Quais foram as principais mudanças no Ensino Superior que destaca desde essa altura?
- P4. Quais as principais dificuldades que enfrentou nesses anos? E que soluções encontrou o movimento estudantil para as superar?
- P5. Acha que o movimento estudantil atual e o dos últimos anos tem conseguido responder às dificuldades do Ensino Superior?
- P6. Como olha para os cortes no financiamento público às instituições nos últimos anos? O défice de financiamento público já se sentia na sua altura?
- P7. Acha que a crise tem afetado as expetativas da sociedade, das famílias e dos jovens sobre o ensino superior em relação às que tinham quando foi dirigente estudantil?
- P8. Como vê o problema que se tem colocado sobre o que alguns têm chamado de “empregabilidade dos diplomados”? Considera que devem haver alterações curriculares nos cursos para a melhorar?
- P9. O que lhe parece o investimento que as universidades têm feito em empreendedorismo?
- P10. Que opinião tem sobre as regras de fixação de vagas no Ensino Superior? O que mudou desde que esteve no movimento estudantil?
- P11. Considera que a rede de ensino superior deve ser reorganizada? Porquê?
- P12. Que avaliação faz da aplicação do Processo de Bolonha em Portugal?
- P13. Que avaliação faz da implementação do RJIES em Portugal? Concorda com a sua revisão? Sim, em que termos? Se não, porquê?
- P14. Como avalia a política de propinas em Portugal? E o sistema de ação social e de apoio aos estudantes?
- P15. Que valor de propinas se pagava quando era estudante? Havia contestação sobre à política de propinas?
- P16. As Universidades Portuguesas estão hoje melhor preparadas para responder aos desafios de qualificação e política científica?

- P17. Como olha para a universidade hoje em relação ao que era há 20 anos atrás no início dos anos 90 ou há 50 anos atrás nos anos 60?
- P18. Qual deve ser o papel dos estudantes, funcionários e professores na definição da orientação da uma instituição?
- P19. Qual o papel das universidades no mundo contemporâneo? E no contexto europeu?
- P20. Qual é para si a função social da universidade?
- P21. O que é para si uma universidade de excelência?
- P22. Como é que as universidades se devem abrir à sociedade?
- P23. Considera adequados os processos de avaliação das instituições de ensino superior? São hoje melhores ou piores que no tempo em que era dirigente estudantil?
- P24. Concorda com o atual modelo de gestão das instituições de ensino?
- P25. Como avalia o facto dos membros externos terem maior representação em alguns órgãos do que estudantes e funcionários?
- P26. Qual a melhor forma de ligar o ensino universitário, a prática científica e a transferência de conhecimento?
- P27. Como olha para o futuro do ensino superior português?

ANEXO D – GUIÃO-MODELO DE ENTREVISTAS A ATUAIS DIRIGENTES ESTUDANTIS

- P1. Desde quando é dirigente estudantil e porque decidiu candidatar-se?
- P2. Que projeto tem para a sua associação e para o movimento estudantil?
- P3. Quais considera que foram as principais mudanças que o Ensino Superior tem vivido nestes últimos anos?
- P4. Quais as principais dificuldades que tem enfrentado? E que soluções encontrou o movimento estudantil para as superar?
- P5. Acha que o movimento estudantil destes últimos anos tem conseguido responder às dificuldades que os estudantes e o Ensino Superior enfrentam?
- P6. Como olha para os cortes dos últimos anos no financiamento público às instituições?
- P7. Acha que a crise tem afetado as expectativas da sociedade, das famílias e dos jovens sobre o ensino superior em relação às que tinham quando foi dirigente estudantil?
- P8. Como vê o problema que se tem colocado sobre o que alguns têm chamado de “empregabilidade dos diplomados”? Considera que deve haver alterações curriculares nos cursos para a melhorar?
- P9. O que lhe parece o investimento que as universidades têm feito em empreendedorismo?
- P10. Que opinião tem sobre as regras de fixação de vagas no Ensino Superior?
- P11. Considera que a rede de ensino superior deve ser reorganizada? Porquê?
- P12. Que avaliação faz da aplicação do Processo de Bolonha em Portugal?
- P13. Que avaliação faz da implementação do RJIES em Portugal? Concorda com a sua revisão? Se sim, em que termos? Se não, porquê?
- P14. Como avalia a política de propinas em Portugal? E o sistema de ação social e de apoio aos estudantes?
- P15. O movimento estudantil tem centrado a contestação em torno da política de propinas? Porque?

P16. As Universidades Portuguesas estão hoje melhor preparadas para responder aos desafios de qualificação e política científica?

P17. Como olha para a universidade hoje em relação ao que era há 20 anos atrás no início dos anos 90 ou há 50 anos atrás nos anos 60?

P18. Qual deve ser o papel dos estudantes, funcionários e professores na definição da orientação da uma instituição?

P19. Qual o papel das universidades no mundo contemporâneo? E no contexto europeu?

P20. Qual é para si a função social da universidade?

P21. O que é para si uma universidade de excelência?

P22. Como é que as universidades se devem abrir à sociedade?

P23. Considera adequados os processos de avaliação das instituições de ensino superior?

P24. Concorda com o atual modelo de gestão das instituições de ensino?

P25. Como avalia o facto dos membros externos terem maior representação em alguns órgãos do que estudantes e funcionários?

P26. Qual a melhor forma de ligar o ensino universitário, a prática científica e a transferência de conhecimento?

P27. Como olha para o futuro do ensino superior português?

ANEXO E - Número de candidatos ao ensino superior que entraram e não entraram no ensino superior público entre 1986 e 1998

	Número de candidatos ao ensino superior	Número de candidatos que entrou no ensino superior público	Número de candidatos que não entrou no ensino superior público*
1986/1987	31937	15226	16707
1987/1988	31064	17184	13881
1988/1989	37625	19233	18392
1989/1990	51779	21023	30756
1990/1991	58867	24446	34421
1991/1992	55342	27250	28092
1992/1993	59166	28571	30595
1993/1994	58431	30476	27955
1994/1995	66871	31891	34980
1995/1996	80576	33473	47103
1996/1997	68798	32873	35925
1997/1998	54980	35452	19498

* Após 1ª fase de concurso

Fonte: Ministério da Educação – Departamento de Ensino Superior, citado de Cabrito *et al.* (2013)

Anexo F - Posição dos agentes universitários sobre as propinas

Posição sobre as propinas	
José Barata-Moura Reitor UL (1998-2006)	“Eu nunca foi apoiante, nem nunca fui favorável às propinas (...) Eu penso que constitui uma responsabilidade social do Estado, e por conseguinte também do Ensino Público e do Ensino Público universitário, aquilo que a Constituição diz, que é a tendencial gratuitidade”
António Rendas Reitor da UNL	“O que acho é que quando se cobra uma propina, se deve em primeiro lugar prestar um serviço. E eu acho que era importante que se verificasse se o valor das propinas é realmente usado para a melhoria da qualidade do ensino, para a ação social escolar”
António Sampaio da Nóvoa Reitor da UL (1999-2006)	“não há alternativa do ponto de vista político [à fixação da propina máxima]. Isto é, no dia em que politicamente você não praticar a propina máxima perde toda a capacidade negocial tanto com qualquer governo, como com os outros reitores”
Sandra Monteiro Dirigente AEFCSH-UNL (1988-1992)	“sempre achámos que o princípio da universalidade da gratuitidade (...) é aquele que permite aquilo que nós defendíamos [que era] que um rico e um pobre pague o mesmo, que é nada, porque a justiça social se faz muito mais quando se faz via fiscal”
Pedro Barrias Presidente da FAP (2007-2008)	“aceito-o [o princípio das propinas] como forma de coresponsabilização e forma de comparticipação de alguém que teria usufruto direto das consequências da formação superior”
André Pereira Presidente da FAL	“Acho que neste momento é completamente impossível o ensino superior não ter propinas. Na verdade sabemos os números que financiam as propinas no ensino superior. Creio que esse é um mau princípio. As propinas, a haver, deve ser um valor residual, uma taxa de frequência, um valor absolutamente residual”

ANEXO G – Posição dos agentes universitários sobre a função social da universidade

Agentes universitários	Qual a função social da universidade?
António Rendas Reitor da UNL	“Eu acho que a universidade deve servir para colocar as pessoas a pensar. E acho que a universidade de excelência é uma universidade que consegue ter as suas funções de ensino, investigação e de ligação à sociedade, criando valor.”
Carlos Guedes Dirigente AEFLUL (1992 e 1998)	“Deve servir para quem quer ter acesso àquele saber, poder lá ir e não estar barrado por motivos económicos, ou por motivos até muitas vezes que acabam por ser económicos de espaço geográfico”
Eduardo Melo Presidente AAC (2011/2012)	“(…) ser capaz de observar a sociedade, (…) intervir sobre ela, criar conhecimento (…) Ser um espaço de pensamento culto (…), de formação técnica, mas também um espaço de formação pessoal”
André Pereira Presidente da FAL	“(…) é gerar conhecimento e garantir a aplicabilidade desse conhecimento na sociedade”
Gustavo Cardoso Dirigente AEISCTE (1990 e 1994)	“A ideia de que existe progresso associado à universidade é aquilo que é o seu valor social (…) é a tua justificação de existência, é a tua capacidade de fazer progredir as coisas”
João Carlos Louçã Dirigente AEFCSH-IUL (1993-1997)	“(…) Acho que o ensino deve formar pessoas, deve formar cidadãos livres que saibam pensar, saibam ser críticos sobre a realidade que os rodeia e que tenham competências técnicas”
João Queiroz Reitor UBI (2009-2013)	“Formar recursos humanos qualificados (…) Por outro lado dar respostas sociais, de conhecimento, etc., à sociedade em geral, não só com recursos humanos mas com a tecnologia. E tem uma função de apoio social e de integração com a sociedade”
José Barata-Moura Reitor UL (1998-2006)	“combinando estes dois aspetos do cultivo científico dos saberes e da qualificação superior dos membros de uma coletividade, é isso que me leva a dizer e a pensar que efetivamente é o Ensino Superior, as universidades, o ensino em geral, também um dos pilares da soberania”
Júlio Pedrosa Reitor UA (1994-2001)	“(…) nós não devemos prescindir de ter uma universidade com capacidade de fazer investigação liberta de constrangimentos. Com capacidade de se organizar para a autonomia. Deve ter a responsabilidade de ser um ente público (...). Portanto deve ter alguma preocupação com o uso pela sociedade, pela transferência para a sociedade, daquilo que é o resultado desse seu trabalho”
Manuel Santos Silva Reitor UBI (1996-2009)	“É claro que a universidade tem de ter uma intervenção. Muito séria. Como eu costumo dizer, a Covilhã tem a maior concentração de massa cinzenta do interior. Esta massa cinzenta tem as suas potencialidades e tem de ter uma intervenção ativa na sociedade.”
Nuno Bio Dirigente AEFUL (1990-1995)	“(…) assegurar a todas as pessoas um determinado nível de educação considerado aquilo que é necessário para desempenhar uma boa função enquanto profissional (...) e também para uma realização própria e pessoal do próprio. Para a própria pessoa ter conhecimentos suficientes para interpretar o mundo, para fazer as suas escolhas, para ser um cidadão de plenos direitos e completamente informado”
Nuno Fonseca Dirigente AAC (1992-1994)	“É um fabuloso instrumento de formação das pessoas, não só do ponto de vista académico, mas também do ponto de vista pessoal”

<p>Pedro Barrias Presidente da FAP (2006-2007)</p>	<p>“(…) é a contribuição para a qualificação das populações (…) porque esta qualificação acaba por se reproduzir numa série de outras coisas a nível de competitividade económica, maiores benefícios para os diplomados, etc. Por isso as universidades para mim são pilares essenciais daquilo que são estratégias de crescimento dos Estados e nomeadamente estratégias de crescimento económico”</p>
<p>Pedro Sereno Presidente da AEIST</p>	<p>“acho que acima de tudo devem começar com a estratégia de se aproximarem da cidade em que estão envolvidas, serem mais um espaço cultural, social, aberto a toda a sociedade e aberto a todo o país”</p>
<p>António Sampaio da Nóvoa Reitor da UL (1999-2006)</p>	<p>“A função social da universidade é hoje para mim, vou tentar dizer isto de uma maneira relativamente simples, é uma universidade que sai da universidade para dentro da sociedade, aquilo que tentei traduzir no slogan do “Univercidade”, com C, é uma universidade que está na cidade, não no sentido físico, mas na polis, na república”</p>
<p>Sandra Monteiro Dirigente AEFCSH-UNL (1988-1992)</p>	<p>“(…) É aprofundar o conhecimento, é combater as desigualdades sociais, é proporcionar a todos os intervenientes uma experiência de exercício da democracia e da participação cidadã”</p>
<p>António Branco Reitor da UAlg</p>	<p>“A missão principal é a educação (…) é dar a possibilidade aos cidadãos de adquirirem conhecimento, experiência, competências que lhes permitam ser cidadãos mais informados, mais participativos, mais capazes de encontrar respostas para termos uma sociedade mais justa, mais solidária, mais coesa, mais integrada”</p>
<p>Virgílio Meira Soares Reitor UL (1986-1998)</p>	<p>“É formar gente capaz e crítica. (…) Capaz cientificamente, profissionalmente e crítica. É criar conhecimento e transmiti-lo. É prestar serviço à sociedade dentro das suas competências (...). Mas formar cidadãos também, isto às vezes esquecem-se. Formar cidadãos responsáveis”</p>


INFORMAÇÃO PESSOAL

João Nuno Ribeiro Mineiro



 Rua Conde José Calheiros Bloco 3 - Cave Esquerda, 6200-325 Covilhã (Portugal)

 961 178 548 ou 911 905 038

 joao.mineiro.6@gmail.com

Data de nascimento 04/05/1992 | **Nacionalidade** Portuguesa

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

01/11/2013–30/10/2014 **Bolseiro de investigação científica**

Fundação Calouste Gulbenkian / Universidade Nova de Lisboa/CRUP (Portugal)

Projeto "Inserção Profissional de Diplomados: sistematização das metodologias utilizadas pelas universidades portuguesas e construção de um guião-modelo para coleta de dados à escala nacional".

06/2009–08/2009 **Auxiliar de serviços gerais**

Mc Donalds, Covilhã (Portugal)

Cozinha, caixa e limpeza.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

16/09/2013 **Mestrando em Sociologia**

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa (Portugal)

Aprofundamento teórico na área da sociologia em estreita ligação com outros domínios disciplinares na área das ciências sociais. Desenvolvimento de competências metodológicas e de trabalho de investigação em diversas áreas da sociologia, bem como preparação de uma tese de dissertação em sociologia.

09/2010–07/2013 **Licenciatura em Sociologia**

Média final de 17 valores

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa (Portugal)

Competência teórica e metodológica para a análise dos fenómenos sociais contemporâneos, articulado com uma perspetiva multidisciplinar de introdução a outras ciências sociais e com experiências de investigação empíricas, análise de dados e abordagens à operacionalização da teoria sociológica.

Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras, Covilhã (Portugal)

Compreensão da história das sociedades, da geografia humana, da geopolítica, da matemática aplicada às ciências sociais, bem das principais correntes filosóficas das sociedades ocidentais, da língua portuguesa e da língua inglesa.

COMPETÊNCIAS PESSOAIS

Língua materna Português

Outras línguas

	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Leitura	Interação oral	Produção oral	
inglês	C1	B2	B2	B2	B1
espanhol	B1	B1	A2	A2	A1

Níveis: A1 e A2: Utilizador básico - B1 e B2: Utilizador independente - C1 e C2: Utilizador avançado
[Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas](#)

Competências de organização

Membro do Conselho Geral do ISCTE-IUL (2013-2015)
 Presidente da Comissão Eleitoral para os órgãos sociais da AEISCTE-IUL, mandato 2015/2016
 Presidente da Mesa da Assembleia Geral de Alunos do ISCTE-IUL (2013-2015)
 Membro da Direção da Associação de Estudantes do ISCTE – IUL nos anos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014
 Membro da Comissão Pedagógica da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE-IUL atualmente em funções.
 Vice - Presidente do Núcleo de Estudantes de Sociologia do ISCTE – IUL no ano 2010/2011
 Vice – Presidente da Associação de Estudantes da Escola Secundária/3 Quinta das Palmeiras no ano 2009/2010
 Participação no “Parlamento dos Jovens” no ano 2008, 2009 e 2010

Competência digital

Domínio de software (Word, Excel e Power Point) e trabalho estatístico e análise de dados (descritiva, inferencial e multivariada) nomeadamente através do SPSS.

Carta de Condução B

INFORMAÇÃO ADICIONAL

Distinções e prémios

Prémio de Mérito ISCTE-IUL, 2013/2014 (média de ingresso no Mestrado em Sociologia)
 Prémio Caixa Geral de Depósitos, 2013 (média de finalista da Licenciatura em Sociologia)
 Prémio de Mérito ISCTE-IUL, 2012 (média de frequência no ano letivo 2011/2012)
 Prémio de Mérito ISCTE-IUL, 2011 (média de frequência no ano letivo 2010/2011)

Prémio de Excelência Académica ISCTE-IUL, 2010 (média de entrada na licenciatura)
Prémio Ciências Sociais e Humanas, no 4º encontro regional de Áreas de Projecto, com o projecto "AgriCovi – projecto piloto de desenvolvimento rural"
Prémio de Mérito atribuído pela Câmara Municipal da Covilhã, pela classificação obtida no Ensino Secundário de 18 valores

Livros Mineiro, João (2015), «Desigualdades, serviços públicos e justiça social na "nova ordem mundial"» em Renato Miguel do Carmo e António Firmino da Costa (orgs.), *Desigualdades em questão: análises e problemáticas*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 43-58

Artigos científicos Mineiro, João (2015), "Ciência, Profissão e Empregabilidade: três teses sobre a relação entre a sociologia e o mercado de trabalho", *Sociologia Online - Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 8, pp. 97-110, ISSN 1647-3337, URL: http://revista.aps.pt/cms/files/artigos_pdf/ART5555b2734c02f.pdf

Mineiro, João (2014), "Desigualdades, serviços públicos e justiça global", *Observatório das Desigualdades e-Working Papers*, N.º 3/2014, ISCTE-IUL, CIES-IUL, ISSN 2183-4199, doi: 10.15847/CIESODWP032014. URL: <http://wp.me/P4h6tu-p3>.

Mineiro, João (2013), "Experiências colectivas, Solidariedades e Identidades: o caso do movimento operário da Covilhã", *UBIMUSEUM – Revista Online do Museu de Lanifícios da Universidade da Beira Interior*, 2, pp. 139-151, ISSN 2182- 6560. URL: <http://www.ubimuseum.ubi.pt/n02/docs/ubimuseum02/ubimuseum02.joao-mineiro.pdf>

Soeiro, José, Ricardo Sá Ferreira e João Mineiro (2012), "Juventude, precariedade e desigualdades: as classes contra o fim da história. Uma reflexão a partir do contexto europeu", *Revista Angolana de Sociologia*, 10, pp. 77-89; DOI : 10.4000/ras.198; URL: <http://ras.revues.org/198>

Mineiro, João (2012), Será possível profissionalizar uma ciência? Cientificidade, profissionalização e questões deontológicas na sociologia, *CIES e-Working Paper*, 135, ISSN 1647-0893, URL: http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP135_Mineiro.pdf

Recensões em revistas científicas Mineiro, João (2014), Recensão: Portugal, uma sociedade de classes. Polarização social e vulnerabilidade [Renato Miguel do Carmo (org.), 2012, Lisboa, Edições 70], *Sociologia, Problemas e Práticas*, 75, pp. 177-180, ISSN: 0873-6529; DOI: 10.7458/SPP2014753582; URL : <http://spp.revues.org/1625>

Relatórios Alves, Mariana Gaio, Miguel Chaves e João Mineiro, "Inserção Profissional de Diplomados em Portugal: sistematização das metodologias utilizadas pelas universidades portuguesas", Relatório final, projeto CRUP-Fundação Calouste Gulbenkian

Comunicações em congressos científicos "Juventude, trabalho e precariedade: o que dizem as universidades?" (com Samuel Cardoso), A Transformação das Relações Laborais em Portugal e o «Memorando de Entendimento» (21, 05, 2014)
"Afinal o que sabemos sobre os novíssimos movimentos sociais?" (com André Pereira e Gustavo Cardoso), VIII Congresso de Sociologia (23, 04, 2014)
"Mas muita gente já não conta esta história: a reconfiguração das culturas operárias na Covilhã", VIII Congresso Português de Sociologia, Évora, (22, 04, 2014)
"Experiências colectivas, solidariedades e identidades: ocaso do movimento operário da Covilhã", Congresso da História do movimento operário e dos movimentos sociais, Lisboa, (14, 03, 2013)

- Atas em congressos científicos** Mineiro, João (2014), "Mas muita gente já não conta esta história: a reconfiguração das culturas operárias na Covilhã", Atas VII Congresso Português de Sociologia (22, 04, 2014)
- Mineiro, João (2015), "Experiências coletivas, solidariedades e identidades: o caso do movimento operário da Covilhã", Atas I Congresso de História do Movimento operário e dos Movimentos Sociais (14, 03, 2013)
- Organização de seminários e encontros científicos** Seminário "Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior", (18/04/2015), Fundação Calouste Gulbenkian
- Comunicações em encontros científicos** "Será possível profissionalizar uma ciência? Cientificidade, profissionalização e questões deontológicas na sociologia", Seminário de LEPS [Laboratório de Ética e Profissão em Sociologia] Desafios à formação e empregabilidade dos sociólogos em Portugal: profissionalização e deontologia, (22, 03, 2014)
- "Desigualdades, serviços públicos e justiça global", Encontro Desigualdades Sociais Contemporâneas, Observatório das Desigualdades, (06, 04, 2014)
- Publicações em jornais** Mineiro, João e Diogo Faria (2012), "O diploma e a dívida: onde pára o Estado?", *Le Monde Diplomatique* – edição portuguesa, Série . nº 71
- Mineiro, João e outros (2011), "A educação, o país, o futuro", *Público*, (04/12/2012)
- Outras publicações** Mineiro, João (2015), "Desigualdade na Europa: ciclo problemas do problema europeu", *Crítica Económica e Social*, 1, pp. 72-82; URL: <http://www.criticaeconomica.net/wp-content/uploads...>
- Mineiro, João (2014), "Os call centers e a instável substância do tempo", *Vírus*, Revista política e de ideias, 6, pp. 45-46
- Mineiro, João (2014), "Azagaia: quando o poder não corta a língua", *Vírus*, Revista política e de ideias, 5, pp. 69-70
- Mineiro, João (2014), "Desigualdades, serviços públicos e justiça global", *Observatório das Desigualdades*, URL: <http://observatorio-das-desigualdades.com/2014/05..>
- Mineiro, João (2014), Recensão: Portugal, uma sociedade de classes. Polarização social e vulnerabilidade [Renato Miguel do Carmo (org.), 2012, Lisboa, Edições 70], *Observatório das Desigualdades ISCTE-IUL*