

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, GOVERNAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO INSTITUCIONAIS

Liberdade académica: entre pressões gestionárias e a era da conformidade

Luís Pereira Alves

M

2026

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Liberdade académica: entre pressões gestionárias e a era do conformismo

Luís Pereira Alves

Dissertação apresentada à Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção de
grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor António
Magalhães

Porto, junho de 2026

Resumo

A liberdade académica constitui um dos princípios fundamentais das instituições de ensino superior, sendo tradicionalmente associada à liberdade de ensinar, investigar e participar na vida académica. Contudo, transformações contemporâneas nos modelos de governação e gestão universitária têm suscitado preocupações relativamente aos seus potenciais impactos na autonomia e no trabalho dos académicos. Neste contexto, a presente investigação procura analisar de que modo as atuais tendências nacionais e transnacionais na governação e gestão das Instituições do Ensino Superior influenciam a liberdade académica.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, interpretativa e exploratória, recorrendo a um estudo de caso múltiplo de quatro unidades orgânicas pertencentes à mesma universidade portuguesa. A recolha de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas a académicos de diferentes áreas científicas, complementadas pela análise documental de regulamentos, estatutos e planos estratégicos institucionais.

Os resultados sugerem que a liberdade académica continua a ser amplamente valorizada pelos académicos, mas é condicionada por mecanismos formais e informais associados aos processos de avaliação, governação e gestão institucional. Destacam-se os efeitos da intensificação do trabalho académico, da centralidade da investigação enquanto fonte de financiamento, da crescente pressão avaliativa e de formas subtis de conformismo associadas ao clima académico. Verificam-se ainda diferenças relevantes entre áreas científicas, particularmente na expressão da divergência, nos modelos de avaliação e nas formas de experienciar a autonomia pedagógica e científica.

Conclui-se que os constrangimentos à liberdade académica tendem a manifestar-se menos através de restrições formais explícitas e mais através de mecanismos subtis e difusos que influenciam práticas, decisões e trajetórias dos académicos. O estudo contribui para aprofundar a compreensão das relações entre governação, gestão e liberdade académica no contexto contemporâneo do ensino superior.

Abstract

Academic freedom is one of the fundamental principles of higher education institutions and is traditionally associated with the freedom to teach, conduct research and participate in academic life. However, contemporary changes in models of university governance and management have raised concerns regarding their potential impacts on the autonomy and work of academics. In this context, this research seeks to analyse how current national and transnational trends in the governance and management of higher education institutions influence academic freedom.

The study adopts a qualitative, interpretative and exploratory approach, using a multiple case study of four organisational units belonging to the same Portuguese university. Data collection was based on semi-structured interviews with academics from different scientific fields, supplemented by a documentary analysis of regulations, statutes and institutional strategic plans.

The results suggest that academic freedom continues to be widely valued by academics but is constrained by formal and informal mechanisms linked to processes of evaluation, governance and institutional management. Of particular note are the effects of the intensification of academic work, the central role of research as a source of funding, increasing pressure to perform, and subtle forms of conformity associated with the academic climate. There are also significant differences between scientific disciplines, particularly in the expression of dissent, in evaluation models and in the ways in which pedagogical and scientific autonomy is experienced.

It is concluded that constraints on academic freedom tend to manifest themselves less through explicit formal restrictions and more through subtle and diffuse mechanisms that influence the practices, decisions and career paths of academics. The study contributes to a deeper understanding of the relationships between governance, management and academic freedom in the contemporary context of higher education.

Résumé

La liberté académique est l'un des principes fondamentaux des établissements d'enseignement supérieur et est traditionnellement associée à la liberté d'enseigner, de mener des recherches et de participer à la vie universitaire. Cependant, les changements actuels dans les modèles de gouvernance et de gestion universitaires ont suscité des inquiétudes quant à leurs répercussions potentielles sur l'autonomie et le travail des universitaires. Dans ce contexte, cette recherche vise à analyser comment les tendances nationales et transnationales actuelles en matière de gouvernance et de gestion des établissements d'enseignement supérieur influencent la liberté académique.

L'étude adopte une approche qualitative, interprétative et exploratoire, en s'appuyant sur une étude de cas multiple portant sur quatre unités organisationnelles appartenant à la même université portugaise. La collecte des données s'est appuyée sur des entretiens semi-structurés avec des universitaires issus de différents domaines scientifiques, complétés par une analyse documentaire des règlements, des statuts et des plans stratégiques institutionnels.

Les résultats suggèrent que la liberté académique continue d'être largement valorisée par les universitaires, mais qu'elle est limitée par des mécanismes formels et informels liés aux processus d'évaluation, de gouvernance et de gestion institutionnelle. Il convient notamment de souligner les effets de l'intensification du travail académique, le rôle central de la recherche en tant que source de financement, la pression croissante à la performance et les formes subtiles de conformité associées au climat académique. Il existe également des différences significatives entre les disciplines scientifiques, notamment dans l'expression de la dissidence, dans les modèles d'évaluation et dans la manière dont l'autonomie pédagogique et scientifique est vécue.

On en conclut que les contraintes pesant sur la liberté académique ont tendance à se manifester moins par des restrictions formelles explicites que par des mécanismes subtils et diffus qui influencent les pratiques, les décisions et les parcours professionnels des universitaires. Cette étude contribue à une meilleure compréhension des relations entre gouvernance, gestion et liberté académique dans le contexte contemporain de l'enseignement supérieur.

Agradecimentos

Fim de uma longa jornada, e não deixo de sentir que é um pouco ingrato apenas dois nomes constarem na folha de rosto. Não me quero expressar mal, o professor António acompanhou-me e apoiou-me ao longo deste processo com uma paciência invejável. Não me deu a mão ao longo deste processo, mas esteve sempre presente quando me senti desorientado, não me deu um mapa, mas uma bússola, e talvez por isso sinta que aprendi tanto. O professor António não foi o único a marcar este trabalho e o meu percurso, agradeço por ter encontrado grandes professores e grandes professoras que me ajudaram a encontrar o caminho, e por isso, um obrigado não chega professora Amélia, professora Alexandra, professora Isabel, professor Pedro, professor Tiago, professor Caramelo, professor Rui e professor Norberto. Também sinto necessidade de agradecer aos professores e professoras que me cederam o seu precioso tempo para a realização das entrevistas.

Mas, como disse, esta foi uma longa jornada e, por vezes, senti um certo astigmatismo e vista cansada que este tipo de trabalhos tendem a induzir. Penso que, por isso, sinta que faltam nomes na capa, os nomes das pessoas que me permitiram afastar a mente do trabalho, apenas para voltar com a mente mais fresca e com olhos renovados. Estas pessoas sem dúvida que são: Tiago, Barros, Renato, Bea(s), Dara, Fabs, Beni, Sara, Tomy, Rafa, Rui, Maria, Marques, Busto, Jonatas, Roncha, Ana(s), Adriana, Daniela e todas as pessoas que tanto me ajudaram do CIPES. Se me esqueci de alguém, não têm o direito de ficar chateados, vocês conhecem-me. Mas obrigado, pelo apoio e pela companhia, e peço imensa desculpa por vos encher os ouvidos com liberdade académica. E claro, todos estes momentos em que permiti afastar a mente do trabalho não seria possível sem o suporte e confiança cega dos meus pais e da minha avó, são mais do que poderia ter pedido, mais do que uma rede de segurança, foram a força que impulsionou este trabalho, e porque se em educação tanto falamos de educação informal e núcleo familiar, eu sempre vos tive como um exemplo a seguir. Obrigado a todos, conseguimos.

Índice

Resumo	i
Abstract.....	ii
Résumé	iii
Agradecimentos	iv
1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico	3
2.1. Liberdade Académica, Autonomia Institucional, Ensino Superior	3
2.2. Contextualização histórica da liberdade académica	8
2.3. Tendências na Governação e na Gestão.....	14
2.4. A Era do Conformismo	21
2.5. Disciplinas científicas e Culturas Académicas	24
2.6. Conclusão	Error! Bookmark not defined.
3. Estratégias de investigação	29
3.1. Opção epistemológica	29
3.2. Opção metodológica	29
3.3. Técnicas para a recolha de dados	32
3.3.1. Análise documental.....	32
3.3.2. Entrevistas semiestruturadas	33
3.4. Estratégia de análise de dados	35
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados:	37
4.1. Clima Académico	40
4.1.1. Caracterização do clima académico – entre venenos e antídotos.....	41
4.1.2. Manifestação da divergência intelectual de perspetivas.....	45
4.2. Avaliação.....	52
4.2.1. Perceção dos mecanismos de progressão académica	52
4.2.2. Perceção do impacto da área científica na progressão académica	60
4.2.3. Perceção dos efeitos da avaliação na atitude académica	62
4.3. Governação	68
4.3.1. Órgãos de governação	68
4.3.2. Gestão	73
4.4. Docência.....	80
4.4.1. Escolhas pedagógicas	80
4.4.2. Transformações no público estudantil	83
4.4.3. Finalidades da docência: entre formação e instrumentalização.....	84
4.5. Investigação.....	86

4.5.1. Escolhas na investigação: entre interesse e constrangimentos	86
4.5.2. Dinâmicas da agência científica	88
5. Conclusão.....	92
5.1. Clima académico	92
5.2. Avaliação.....	93
5.3. Governação.....	95
5.4. Docência.....	97
5.5. Investigação.....	98
5.6. Constrangimentos, adequações e ideias de liberdade académica	100
5.7. Considerações finais	102
Referências Bibliográficas:.....	104
Apêndices:	108

1. Introdução

A liberdade acadêmica é frequentemente entendida como a liberdade dos acadêmicos para ensinar, aprender e investigar (de Baets, 2021). Contudo, apesar da sua centralidade histórica na universidade, não existe atualmente um consenso pleno relativamente à sua definição, alcance ou importância (Williams, 2016). Neste contexto, alguns autores têm mesmo sugerido que determinadas transformações contemporâneas do ensino superior poderão estar a contribuir para o enfraquecimento desta ideia de liberdade acadêmica (Jones et al., 2020).

Entre essas transformações destacam-se as mudanças nos modelos de governação e gestão das IES. Em particular, a emergência da narrativa da Nova Gestão Pública (Meek, 2002; Magalhães & Veiga, 2014) e a reconfiguração da relação entre Estado e IES através do Estado Avaliador (Neave & Amaral, 2012) reforçam mecanismos de avaliação, prestação de contas e competição entre instituições e académicos. Paralelamente, transformações culturais e políticas nos *campi* académicos têm contribuído para redefinir as condições em que o trabalho académico é desenvolvido. Neste enquadramento, a liberdade académica deixou de ser analisada apenas enquanto garantia formal, passando também a ser estudada através das experiências concretas dos académicos e das formas, por vezes subtis, através das quais os seus comportamentos podem ser condicionados.

É neste contexto que surge a presente investigação. Apesar da vasta literatura dedicada à governação, à gestão do ensino superior e à liberdade académica, permanece menos explorada a forma como estas transformações são percecionadas pelos próprios académicos e como influenciam o seu quotidiano profissional. Em particular, importa compreender de que modo diferentes configurações institucionais, culturas disciplinares e mecanismos organizacionais moldam as possibilidades de autonomia, dissenso e agência académica.

Assim, a questão de investigação que orienta este trabalho é: De que modo as (atuais) tendências nacionais e transnacionais na governação e na gestão das Instituições do Ensino Superior influenciam a liberdade académica?

Para responder a esta questão foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como é percebida pelos académicos a liberdade e os direitos individuais e a sua expressão nas diferentes áreas científicas;
2. Analisar a autonomia institucional, os processos de autogoverno e colegialidade das unidades orgânicas;
3. Analisar a forma como o clima académico impacta o trabalho académico.

Metodologicamente, o estudo assenta numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e exploratória, recorrendo a um estudo de caso múltiplo de quatro unidades orgânicas pertencentes à mesma universidade portuguesa. A recolha de dados baseou-se em entrevistas semiestruturadas a académicos de diferentes áreas científicas, complementadas pela análise documental de regulamentos, estatutos, planos estratégicos e outros documentos institucionais relevantes. Esta estratégia permitiu articular as dimensões formais da governação e gestão com as perceções e experiências dos participantes.

A dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. Após a presente introdução, o segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico. O terceiro capítulo descreve as opções metodológicas adotadas. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados empíricos. Por fim, o quinto capítulo reúne as principais conclusões do estudo, bem como os seus contributos, limites e possíveis caminhos para investigação futura.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo será conceitualmente definida a unidade de análise desta investigação: a liberdade académica. Para tal, torna-se necessária uma problematização rigorosa e multifacetada do conceito. Assim, o capítulo abordará os significados, limites e contornos da liberdade académica, a sua articulação com a autonomia institucional, bem como as transformações históricas e estruturais da Universidade, e, por consequência, do Ensino Superior. Serão também analisadas as tendências contemporâneas na governação e gestão das Instituições de Ensino Superior, a emergência de uma cultura de conformismo no meio académico e, por fim, a forma como diferentes disciplinas académicas e as suas culturas moldam as práticas e perceções sobre a liberdade académica.

2.1. Liberdade Académica, Autonomia Institucional, Ensino Superior

Atualmente, não existe um acordo coletivo sobre a definição ou a importância da liberdade académica (Williams, 2016, p. 6). Desta forma, para a realização desta investigação foi necessário fazer escolhas teóricas, nomeadamente em relação ao conceito de liberdade académica. Para tal, esta definição deverá conter parâmetros específicos que permitam uma análise deste conceito. Assim, uma definição-base como a apresentada por de Baets (2021), que define a liberdade académica como a liberdade (dos académicos) de ensinar, aprender e investigar, é considerada insuficiente, apesar de correta.

Em 1997 a UNESCO apresentou a seguinte definição para liberdade académica:

“Higher-education teaching personnel are entitled to the maintaining of academic freedom, that is to say, the right, without constriction by prescribed doctrine, to freedom of teaching in discussion, freedom in carrying out research and disseminating and publishing the results thereof, freedom to express freely their opinion about the institution or system in which they work, freedom from institutional censorship and freedom to participate in professional or representative academic bodies.” (UNESCO, 1997, p. 10).

Esta definição apresenta alguns pontos importantes de salientar. Nomeadamente, a menção ao direito de liberdade académica estar associado ao direito

de ensinar e participar em discussões sem restrições doutrinárias, assim como a liberdade de censura institucional.

Outra dimensão que se coloca à liberdade académica, e aos académicos por consequência, num patamar especial de liberdade é a liberdade de exprimir livremente a opinião sobre a instituição ou o sistema em que trabalham. Este é um direito que choca com a empresariarização do ensino superior, sendo que um académico que critique a sua instituição poderá causar danos à imagem da mesma, podendo acarretar custos económicos. De ressaltar também a dimensão do direito de participar em órgãos profissionais e representativos, em suma, o direito de autogoverno, que está associado ao conceito de colegialidade, que será abordado neste capítulo. A definição proposta pela UNESCO (1997) é relevante do ponto de vista normativo e simbólico, mas não apresenta parâmetros suficientemente coesos do ponto de vista analítico. Esta definição aborda direitos fundamentais, como a liberdade de ensinar, investigar, publicar, expressar opiniões sobre a instituição e participar em órgãos representativos, e assinala a necessidade de proteger estas liberdades da censura institucional ou de constrangimentos doutrinários. No entanto, é de um carácter notoriamente descritivo e não normativo, não sistematizando as condições estruturais e institucionais que tornam possível e efetiva a liberdade académica. Elementos centrais como a autonomia institucional, a existência da *Tenure* (ou do seu equivalente funcional), e a preservação de processos colegiais de governação não são devidamente enquadrados ou operacionalizados.

de Baets (2021) ressalva que a liberdade académica não é absoluta, mesmo quando um académico atua dentro da sua área de especialização. Este deve obedecer a normas e deveres da profissão para com a comunidade académica, a instituição académica e com a sociedade em geral. Neste contexto, a UNESCO especifica que os académicos devem utilizar a sua liberdade académica para uma “procura honesta da verdade” (UNESCO 1997). Será de notar que, enquanto estes contributos são em si valiosos, podem dar azo a alguma perversão do conceito de liberdade académica e, em especial, dos deveres académicos para com a comunidade académica, com a sua instituição e com a sociedade geral.

Nomeadamente, um académico deve poder criticar a sua instituição sendo que esta crítica pode danificar os ganhos da universidade? Não será correto argumentar que um académico deve zelar pela sobrevivência e por um futuro próspero da sua instituição? Estas questões são fundamentais e confirmam a necessidade de definir

exatamente quais são os limites da liberdade académica. Para de Baets (2021, p. 926) para entender onde se encontram os limites para a liberdade académica é necessário definir corretamente as normas profissionais e os deveres para com a comunidade académica, com a instituição e para com a sociedade em geral, assim como a conjugação destes diferentes fatores.

Fritz Matchlup (1955, pp. 753–754), outrora Presidente da Associação Americana de Professores Universitários, definiu liberdade académica como a ausência, ou, pelo menos, proteção de restrições e pressões, especialmente sob a forma de ameaças de sanções pelo Estado, igreja, autoridades, faculdades, estudantes, universidades e outros grupos de poder na sociedade, destinadas a “criar nas mentes dos académicos (professores, investigadores e estudantes de faculdades e universidades) receios e ansiedades que os inibam de estudar e investigar livremente aquilo em que estão interessados e de discutir, ensinar ou publicar livremente as opiniões a que chegaram”. Este contributo de Matchlup (1955), por si só interessante e relevante, irá adquirir relevo no seguimento deste capítulo, nomeadamente, pela forma como expressa que estas pressões podem “atuar na mente” e “inibir no ato de discutir, ensinar e investigar livremente”.

Apesar do carácter específico da liberdade académica, organizações como a UNESCO (1997), e autoras como Williams (2016), destacam algo de certa forma modesto sobre o exercício da liberdade académica. Expressam a importância de os académicos poderem gozar dos mesmos direitos de liberdade de expressão dos demais cidadãos. Considerando também que outra base fundamental da liberdade académica, a proteção reforçada do posto de trabalho, dada a importância de os académicos poderem desafiar a visão dos seus superiores hierárquicos dentro da sua área de especialização. Karran (2009, p. 191) acrescenta que esta é uma necessidade quando uma pessoa se propõe procurar o conhecimento, sendo que este apenas progride desafiando as ideias e as crenças estabelecidas. Desta forma, os académicos, pela natureza do seu trabalho, envolvem-se frequentemente em disputas com governos e outros assentos de poder. De notar que a “postura científica” é o que legitima as opiniões críticas dos académicos, assente numa busca desinteressada pelo saber, sem submissão a interesses pessoais, ideológicos ou institucionais (Scott, 2024, p. 252). Assim, a busca pela verdade caracteriza o trabalho académico. A rejeição da verdade como objetivo e a rejeição da relação desta com o conhecimento reduz o trabalho

académico a discursos e reduz o ensino superior a uma concha vazia (Williams, 2016, p. 66).

Em contraste com de Baets (2021), Williams (2016, p. 7) afirma que esta maior proteção não deve abranger académicos que sejam incompetentes ou que quebrem normas de contrato, mas deve abranger a liberdade de poder ter uma voz crítica em assuntos internos, mesmo que sejam fora da sua especialização. Não obstante, Williams (2016) conclui que este espaço privilegiado dos académicos não deve ser utilizado para censurar outros cidadãos, tendo especial atenção para fomentar debates na sociedade em geral. Scott (2024, p. 252) defende, de certa forma, esta contraparte da liberdade académica, que tanto se apresenta como um direito, como um dever para com a sociedade.

Desta forma, a definição de liberdade académica que reúne todos as dimensões que considero mais relevantes para a análise deste fenómeno, decorre de Karran (2009). Karran define liberdade académica a partir de quatro fatores: (i) autonomia institucional, o grau de autonomia necessário para que as instituições de ensino superior tomem decisões eficazes no que respeita ao seu trabalho académico, normas, gestão e atividades conexas; (ii) liberdade e direitos individuais, que devem ser escrupulosamente respeitados; (iii) autogoverno e colegialidade, devendo os académicos ter a oportunidade de participar nos corpos diretivos, podendo eleger e ser eleitos para os corpos académicos dentro das Instituições de Ensino Superior. O poder de decisão deverá seguir uma lógica colegial; por fim, (iv) *Tenure*, ou o seu equivalente funcional, sendo que *Tenure* é o conceito que abrange a proteção do posto de trabalho.

Esta definição, para além de albergar diferentes parâmetros, apresenta um carácter analítico robusto, que irá permitir analisar as diferentes facetas da liberdade académica. Esta definição, inclui dimensões estruturais (autonomia e a *Tenure*) e individuais (direitos e colegialidade), permite mapear os diferentes fatores que influenciam a manifestação da liberdade académica.

O conceito de autonomia institucional encontra-se fortemente intrincado com a manifestação da liberdade académica. No já mencionado relatório da UNESCO (1997, pp. 7–8), a autonomia institucional é definida como: (i) a forma institucional da liberdade académica e uma pré-condição necessária para garantir o cumprimento pleno das funções confiadas às Instituições de Ensino Superior e aos seus académicos; (ii) o grau de autogoverno necessário para que Instituições de Ensino Superior tomem decisões eficazes sobre o seu trabalho académico, normas, gestão e atividades

relacionadas, em conformidade com os sistemas de *accountability* pública, especialmente no que diz respeito ao financiamento concebido pelo Estado, e com o respeito pela liberdade académica e pelos direitos humanos.

Esta definição, engloba elementos importantes, nomeadamente o conceito de autogoverno, *accountability*, assim como a estreita relação entre autonomia institucional e a manifestação da liberdade académica.

Neave e Amaral (2012) destacam a autonomia como uma ‘condição insolúvel’ ‘ou questão permanente’, sendo bastante sensível, porque dependendo da forma como é interpretada, determina a relação entre universidade, governo, economia e sociedade. Estes autores afirmam que, apesar de as definições e dimensões operacionais da autonomia institucional variarem entre diferentes contextos nacionais, consideram que, de uma forma geral, pode ser considerada como um valor central, histórico e operacional que distingue as Instituições de Ensino Superior, e, por consequência, a Universidade, de outros estabelecimentos de ‘formação e aprendizagem’.

Portugal, em 2007, a partir da Lei n.º 62/2007, comumente designada por RJIES (Regime jurídico das instituições de ensino superior), destaca oito faces da autonomia institucional:

- (i) estatutária, a capacidade de cada Instituição de Ensino Superior elaborar e aprovar os seus próprios estatutos e regulamentos internos;
- (ii) pedagógica, a liberdade de cada Instituição de Ensino Superior de definir os seus cursos, planos de estudo, métodos de ensino, critérios de avaliação e formas de organização pedagógica;
- (iii) científica, a liberdade de cada Instituição de Ensino Superior definir as linhas de investigação, metodologias, parcerias e formas de disseminação científica;
- (iv) cultural, a capacidade de cada Instituição de Ensino Superior promover, preservar e intervir no campo cultural;
- (v) administrativa, a capacidade de cada Instituição de Ensino Superior organizar livremente os seus serviços, recursos humanos e estruturas administrativas;
- (vi) financeira, a capacidade de cada Instituição de Ensino Superior gerir de forma autónoma os seus recursos financeiros;
- (vii) patrimonial, a capacidade de cada Instituição de Ensino Superior administrar e dispor de património próprio;

- (viii) disciplinar, a capacidade de cada Instituição de Ensino Superior poder estabelecer regras de conduta e aplicar sanções disciplinares aos seus membros.

Como uma forma de complexificar esta relação entre estes dois conceitos, Karran (2009, p. 198) afirma que apesar de a autonomia institucional ser um pré-requisito à liberdade académica, em alguns casos, universidades com um grau elevado de autonomia institucional podem negar a liberdade académica. Esta tensa relação será um dos temas recorrentes ao longo deste capítulo.

Debater e analisar a liberdade académica, a autonomia institucional e a sua relação obrigam à reflexão sobre o ensino superior, lugar concetual e físico, onde estas ideias se manifestam.

O ensino superior pode ser definido pelas suas três missões: ensinar, investigar e oferecer serviços à sociedade. Se anteriormente mencionei que a liberdade académica e a autonomia institucional se manifestavam no ensino superior, também será importante ressaltar que este sem estas duas ideias torna-se um conceito vazio, perdendo o seu carácter específico (de Baets, 2021, p. 940). Esta relação simbiótica torna-se mais nítida a partir da análise da história do ensino superior, o tema da próxima secção.

2.2. Contextualização histórica da liberdade académica

Esta secção tem como objetivo contextualizar historicamente uma instituição que se tornou a *trademark* da ideia de modernidade, mas que surgiu na Europa em meados do século XI. A principal função deste exercício é estabelecer o porquê de a conceção de Ensino Superior conter ideias como a autonomia institucional e a liberdade académica.

Penso que seja relevante ressaltar algo mencionado por Magalhães (2004) quando se debruçou num exercício semelhante. Fazer uma “escavação histórica” das universidades é um engenho discursivo contemporâneo que pode realçar diferentes sentidos dependendo da narrativa, referindo que “dizer no princípio eram *Bolonha* e *Paris*... não significa quase nada ou mesmo nada de todo.” (Magalhães, 2004, p. 46). O autor ressalta que não pretende “subestimar as origens medievais do ensino superior, mas antes enfatizar o carácter que frequentemente assumiu no recurso discursivo.” (Magalhães, 2004, p. 48).

Outra ressalva relevante diz respeito à bibliografia mobilizada para esta contextualização, dando especial atenção ao trabalho de Hofstadter (1996) *Academic freedom in the age of the college*, versão que contém uma introdução redigida por Geiger (Hofstadter & Geiger, 1996). Este trabalho foi publicado pela primeira vez por Hofstadter, em 1955, devido a um comprometimento e interesse deste pela liberdade e pela racionalidade presente no liberalismo tradicional. Tal levou-o a ter uma preocupação acrescida com o Ensino Superior (Hofstadter & Geiger, 1996, p. viii), considerando que o mesmo estaria a ser alvo de processos anti intelectualistas. Dedicou-se a trabalhos desta natureza em que a “escavação histórica” do conceito de liberdade académica surgiu como uma forma de a justificar e defender.

Assim, esta secção tem a função de responder a quatro objetivos: clarificar o funcionamento medieval da instituição universidade; esclarecer como é que a universidade se tornou simultaneamente um impulsionador da ideia de modernidade e um sintoma da mesma; identificar os três modelos modernos de universidade na Europa; e um objetivo tangente, que será analisar como é que o conceito de liberdade académica se articulou no desenvolvimento da ideia da universidade.

Hofstadter (1996) argumenta que liberdade académica é um termo moderno para uma ideia antiga. Ressalta que esta, para além de estar presente na história contínua das universidades desde o século XII, também estaria presente no discurso de autodefesa de Sócrates perante as acusações de corrupção da juventude de Atenas (Hofstadter & Geiger, 1996, p. 3).

Historicamente, existiram dois modelos primordiais de universidade, Paris e Bolonha. Nestes dois modelos surgiram diferenças notáveis, tal como destacado por Hofstadter (1996). Bolonha “was patronized very largely by wealthy or noble families, whose sons were both laymen or clergymen.” (Hofstadter & Geiger, 1996, p. 3) “At Bologna, therefore, the guilds, which were the university, were organizations of students, and the masters were hardly more than the hired men of the students, by whom they were subjected to a rigid detailed academic discipline.” (Hofstadter & Geiger, 1996, p. 4). Em contraste, Paris era o centro da teologia e das artes, sendo que os mestres e os estudantes seriam clérigos ou assim considerados e, por oposição a Bolonha, “was by contrast a guild of the masters. (...) the masters’ organizations were the units of the university structure.”.

Estes dois modelos alastraram-se pela Europa, e alguns países latinos (Espanha, Itália, Portugal) tomaram Bolonha como modelo; enquanto a maior parte das

universidades na Alemanha e duas em Inglaterra tomaram Paris como modelo (Hofstadter & Geiger, 1996).

Em termos intelectuais e nas relações eclesiásticas, as duas tradições divergiram. Assim, as universidades italianas tornaram-se notáveis pelo seu trabalho na lei civil, na medicina e algumas, mais tarde, na filosofia natural. Fundadas em centros de comércio onde as raízes das antigas tradições romanas não tinham sido completamente perdidas, as universidades tornaram-se, segundo Hofstadter (1996), quase que seculares nas suas preocupações. A interferência eclesiástica seria comparativamente mais moderada do que nas universidades baseadas no modelo parisiense, e, quando exercitada, seria mais um instrumento político do que uma doutrina objetiva.

No Norte da Europa, a teologia e a filosofia reinavam. Por oposição às universidades italianas que se mantinham intimamente ligadas às relações pessoais através de aristocratas locais, as universidades a Norte seguiam o exemplo da Universidade de Paris, que se tornara o centro intelectual pan-europeu. Por fim, as universidades do norte europeu foram mais dilaceradas pelos períodos turbulentos das controvérsias doutrinárias da Idade Média e pelas lutas reformistas (Hofstadter & Geiger, 1996, pp. 4–5).

Vale ressaltar que na estrutura social da Idade Média as universidades eram centros de poder e prestígio, protegidos e cortejados, mesmo por imperadores e papas (Hofstadter & Geiger, 1996, p. 5). Esta posição dominante das universidades devia-se à sua posição privilegiada com a aprendizagem, “not only as a necessary part of the whole spiritual enterprise, but also for its own sake.”. De mencionar também o contributo de Magalhães (2004) que adianta que as sociedades europeias medievais se organizavam “em torno da supremacia de Deus e da centralidade da sua representação secular, a Igreja: os reis governavam as sociedades por vontade de Deus e com a bênção da Igreja, e a vida da sociedade e das pessoas era governada por uma englobante narrativa religiosa.” (Magalhães, 2004, p. 37). Desta forma, “a *razão* e o *conhecimento* desenvolvidos pelos pensadores, doutores e mestres escolásticos tinham como principal objetivo o suporte e o aumento da fé” (Magalhães, 2004, pp. 37–38).

Por fim, de notar que as universidades eram corporações autónomas, regidas segundo a prerrogativa do autogoverno. Os seus membros elegiam os seus oficiais e as regras do seu ofício. Apesar deste facto, a licença de ensino, o *ius ubique docendi*, só

poderia ser fornecida pelos *Studia*, autorizados por imperadores, papas ou reis (Hofstadter & Geiger, 1996, p. 6).

Hofstadter (1996) sublinha ainda que na história da liberdade académica mais do que a esporádica intervenção das autoridades eclesiásticas, os mestres é que regulavam, e, por vezes, restringiam o ensino dos seus colegas, havendo, assim, uma pressão intelectual de conformidade dentro das próprias universidades.

Hofstadter (1996) esclarece o termo autoridade, distinguindo-o em duas formas: a autoridade positiva e a autoridade da tradição. Sendo a autoridade positiva “[an] external pressure in the form of positive acts brought to bear by academics or ecclesiastic or the civil power leaves its open record in the form of regulations and prohibitions, censures and censorship, and over acts of persecution.” (Hofstadter & Geiger, 1996, p. 11). E a autoridade da tradição como “belief and the power of deferential habits of thought are intangible; they are woven into the whole texture of intellectual life, and their influence can be assessed only in a highly impressionistic way”. O autor conclui que a liberdade intelectual de um académico medieval existiria dentro de um enquadramento autoritário de fé (enquanto tradição), mantido pela “sombra” de uma autoridade positiva.

Chegando aos finais do século XVI e ao início do século XVII, “a Europa testemunhou o surgimento de uma nova forma de viver e de pensar, diferente pelo menos da do anterior período medieval.” (Magalhães, 2004, p. 37), dando assim início à modernidade visivelmente expressa a partir do século XVIII. Modernidade é termo fundamental para entender a evolução do Ensino Superior tal como o conhecemos. A ideia central da modernidade é a Razão, com letra maiúscula, como afirma Magalhães (2004, p. 38), sendo que esta passa a ser a nova *episteme*, usurpando o lugar de Deus.

Algo necessário de ressaltar é que esta “troca de tronos” direciona, em si, à segunda característica da modernidade, a negação da tradição e a assunção do futuro como desejável triunfo da Razão, como progresso (Magalhães, 2004, p. 38). A dimensão do futuro, da utopia, e do domínio do homem sobre o tempo e espaço.

Por fim, a terceira dimensão da modernidade é a criação dos Estado-Nação, aspeto que Magalhães (2004) menciona que se articula com os outros dois.

Nestas transformações, a Universidade assume-se como um reflexo fiel dos ideais modernos, sendo atores ativos na procura de conhecimento e na aceleração do progresso. Neste contexto, surge o conceito de *libertas philosophandi* (liberdade de filosofar) (de Baets, 2021, p. 927), levando-nos à aproximação de conceções recentes

de liberdade acadêmica como uma liberdade de propor hipóteses heterodoxas como forma de desafiar a norma, algo essencial, não só para a liberdade individual, mas também para poder aumentar progressivamente o nosso conhecimento civilizacional (Williams, 2016, p. 5).

Na construção de uma narrativa moderna coesa sobre a ideia de Ensino Superior surgem autores fundamentais como: Newman, arquitetando o modelo da Personalidade, ligado à tradição de Oxbridge, assente no ideal da educação liberal; o modelo da Formação, ligado às *grandes écoles* francesas, essenciais na produção de quadros para o aparelho de Estado; e o modelo Humboldtiano, ou modelo do Conhecimento onde a liberdade acadêmica assume centralidade (Magalhães, 2004; Gellert, 1993).

A ideia de universidade de Newman acabou por nunca ter sido realizada, o que não significa que não tenha servido de inspiração, a partir da sua narrativa, para a ideia moderna de universidade (Magalhães, 2004). As três principais características deste modelo são: a esperança que a universidade ofereça uma educação *liberal*, “entendendo por liberal que o conhecimento deve ser procurado como um fim em si mesmo” (Newman, 1996, p. 78); a educação superior “não deve ser útil em si mesma, mas sobretudo assumir a forma de aquisição filosófica do conhecimento”; por fim, deverá basear a sua conceção de conhecimento a partir de uma forma holística e não fragmentada.

A ideia de universidade de Humboldt “ênfatiza a qualidade da experiência do estudante através da imersão deste numa atmosfera marcada pela procura do conhecimento.” (Magalhães, 2004). A epistemologia idealista de Humboldt assumia que o conhecimento é o produto de uma dialética entre mentes, não diferenciando substancialmente professores de estudantes. Estavam ambos unidos pela *Lernfreiheit* [*liberdade de aprender*], dado que a “produção do conhecimento se desenhava como empresa comum.” (Magalhães, 2004, p. 54).

Segundo o modelo humboldtiano, a universidade expressava a centralização da ciência moderna e a sua institucionalização, assente em ideias de liberdade, quer em relação à pressão religiosa, ou à autoridade do Estado, quer em relação às pressões sociais e económicas. De salientar que, neste sentido, o Estado “não seria um mero fornecedor do quadro legal dentro do qual a missão da universidade e as respetivas tarefas podiam ser levadas a cabo, atuava também como um ‘tampão’ no sentido de impedir que facções e interesses externos interferissem com a infalível procura de conhecimento” (Neave & van Vught, 1994, p. 270). Por fim, Humboldt e

Schleiermacher assumiam que a ciência fornecia a força unificadora de que o Estado necessitava para se legitimar, tanto como uma instituição nacional suprema, como um “Estado de cultura” (Magalhães, 2004, p. 54).

A ideia de universidade de Karl Jaspers partilharia a base comum de Newman e Humboldt “do cultivo do conhecimento como um fim em si mesmo e uma concepção unitária desse mesmo conhecimento que o ensino superior deverá preservar, construir e desenvolver” (Magalhães, 2004, p. 54).

Assim, e como Magalhães (2004, p. 55) conclui:

“Nestas três ideias de universidade [Newman, Humboldt, K. Jaspers] é possível encontrar um comum e insistente desejo de unidade. As três assumem que a universidade é, em última instância, uma forma material, externa e organizacional de uma substância unitária; os seus objectos centrais são um só (a Razão), apesar de aparentemente múltiplos: o Homem, a Verdade, o Estado, o Conhecimento, sendo a História o âmbito da sua ação. A universidade é concebida como o estádio mais elevado onde esse objeto único pode alcançar o máximo possível de consciência.”

É necessário ressaltar que o controlo e o financiamento dos sistemas do ensino superior mostram-se mais favoráveis à autonomia institucional do que a anterior subordinação às ordens religiosas (Magalhães, 2004). Entre estes três modelos, o modelo napoleónico (o modelo da Formação) era o mais restritivo na questão da autonomia institucional, sendo que o Estado regulava desde os atos administrativos até aos conteúdos dos programas e dos cursos. No outro oposto, o modelo do Conhecimento de Humboldt apresentava o maior grau de autonomia. As Instituições de Ensino Superior, neste, eram consideradas parceiras do Estado, sendo a “mais elevada expressão da cultura nacional e do próprio Estado” (Magalhães, 2004). De notar que a relevância da liberdade académica (a contraparte individual da autonomia institucional) era percecionada como um direito indispensável para a prática científica e, assim, nem o Estado nem a Sociedade, nem mesmo a comunidade académica poderia interferir com esse direito.

A evolução histórica de conceitos como a liberdade académica, o ensino superior e a autonomia institucional demonstra como um conceito, aparentemente, estático é moldado por forças políticas, epistémicas e institucionais. É desta forma que devemos analisar as suas transformações no contexto atual, marcado por novas formas de governação.

2.3. Tendências na Governação e na Gestão

Tendo explorado a evolução história do ensino superior e as raízes da liberdade acadêmica e da autonomia institucional, importa agora analisar as tendências atuais de governação e gestão das Instituições de Ensino Superior que moldam, ou limitam, estes conceitos.

Para início desta secção poderá ser interessante referir o panorama atual. Há três autores que sintetizam o contexto atual. Boaventura de Sousa Santos afirma:

“Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado.” (1999, p. 163)

Santos (*idem*) referia-se às 10 funções principais das universidades indicadas pelo relatório da OCDE de 1987. Neste relatório (OECD, 1987), as três missões originais tornam-se mais extensas. A primeira missão, o *Ensino*, adquiriu novos contornos: uma forma de educação geral pós-secundária; o fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; e a preparação para os papéis de liderança social. A segunda missão, a *Investigação*, nas funções relativas a esta dimensão, não sofreu grandes alterações, mas surge já uma vocação prática desta investigação em paradigmas de aplicação de políticas nacionais, guiando pelo exemplo e inovação. Por fim, a terceira missão, a prestação de serviços, manteve-se semelhante: prestação de serviços à região e à comunidade local. Outras funções estão completamente omissas nas três missões originais como a sua relevância na mobilidade social para os filhos e filhas das famílias com menores recursos; o fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização (OCDE, 1987, pp. 16–19).

Em relação às novas exigências na liberdade académica, já existem indicadores, nomeadamente a ênfase na relevância que as universidades adquirem expressamente no fortalecimento da competitividade na economia. Será também de evidenciar a segunda parte da afirmação de Santos (1999) quando se refere às políticas de financiamento do Estado mais restritivas.

Outros autores, como de Baets (2021), Jones et al. (2020) e Meek (2002) pintam um quadro mais preocupante relativamente ao funcionamento das universidades e à sobrevivência da liberdade académica. de Baets (2021, p. 940) evidencia que tanto a

liberdade acadêmica, como a autonomia institucional estão “sob ataque” de formas sem precedentes, tanto pelo exterior como no seu interior, quer por ataques diretos, quer por pressão indireta. Por sua vez, Jones et al. (2020, p. 365) realçam que esta crise no Ensino Superior destaca a fragilidade, precariedade e brutalidade de gerir as instituições a partir de uma abordagem gestonária instrumental assumida como inquestionável. Meek (2002) evidencia que a raiz desta crise é a corporativização da ideia da universidade, através da crescente mentalidade gestonária, que deixa pouco espaço para valores académicos tradicionais. Destaca, ainda, o autor a pressão de as universidades servirem novas funções e papéis, preservando tradições e valores chave.

Estes autores não só confirmam os presságios das dez funções das universidades apontadas pelo OCDE, como apontam estas novas funções como causa para a crise no ensino superior.

Para o mostrar poderá ser interessante começar por abordar dois conceitos fundamentais que estão subjacentes aos contributos de Jones et al. (2020) e de Meek (2002). Estes conceitos são: governação e gestão.

Magalhães et al. (2017, p. 29) definem governação como a definição de metas, regras e mecanismos segundo os quais as estruturas e os processos de tomada de decisão são concebidos e postos em prática. Hall e Taylor (1996) complementam afirmando que na governação também determina como estas assunções e normas afetam os atores e as “constelações de comportamentos e atitudes dos atores”. Esta dimensão de governação é essencial para entender as tendências nacionais e transnacionais no Ensino Superior. Por sua vez, gestão refere-se à implementação dos objetivos definidos pelas estruturas de governação com base em regras estabelecidas e diz respeito à eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados aos *stakeholders* (partes interessadas) internos e externos (Magalhães, et al., 2017, p. 39).

Partindo desta definição de governação e gestão, os contributos de Jones et al. (2020) e Meek (2002) tornam mais claro o caminho a seguir para analisar as tendências atuais no ensino superior no que diz respeito à liberdade académica.

Para tal, é crucial conhecer uma teoria de governação que surgiu na segunda metade de século XX e que tem assumido suma importância na conceção atual da governação e gestão do Ensino Superior, a Nova Gestão Pública (NGP).

A NGP representa a ideia de que tanto a eficiência como a eficácia devem ser alcançadas através dos instrumentos gestonários utilizados no setor privado. Dando primazia à especificação de objetivos, tendo como tônica a concorrência por clientes, à

mensuração da *performance* e à utilização de mercados como instrumentos de política pública (Meek, 2002). A NGP também favorece características centrais de *performance* (como se irá argumentar), nomeadamente: o estabelecimento de contratos, contratos negociados, indicadores quantitativos, resultados académicos e, por fim, resultados na investigação (Magalhães & Veiga, 2014, p. 4).

Neste panorama, e percebendo o impacto da NGP no funcionamento das instituições do ensino superior, os posicionamentos convocados de Santos (1999), de Baets (2021), Jones et al. (2020) e Meek (2002) parecem ganhar sentido.

Algo que adquiriu notoriedade com a presença ideológica da NGP foi o *boardismo*. O *boardismo* no ensino superior diz respeito à incorporação de elementos normativos e técnicos provenientes de organizações de tipo empresarial nos processos de governação em interação/tensão com a autogovernação académica (Veiga, et al., 2015, p. 399). Desta forma, Veiga et al. (2015) argumentam que o *boardismo* refere-se a uma mudança nos equilíbrios internos de poder, evidenciando que os *boards* académicos refletem a lógica de governação aumenta a influência das preocupações de gestão sobre os esforços académicos, resultando na perda de poder dos académicos nas estruturas e processos de tomada de decisões. Assim, o reforço dos poderes gestionários, um dos marcadores da NGP, torna-se um ingrediente importante do *boardismo*.

Outro elemento do *boardismo* é o papel desempenhado pelos *stakeholders* externos na governação das Instituições de Ensino Superior. Este papel resulta da combinação da influência das reformas inspiradas na NGP, que apontam para a necessidade de a universidade responder ao ambiente externo, assim como da pressão resultante da responsabilização (*accountability*) como uma contraparte de uma maior autonomia institucional (Veiga et al., 2015, p. 400).

Outras teorias de governação, para além da NGP, ganharam relativa relevância nas tendências atuais de governação do ensino superior, nomeadamente, Governação em Rede (*Network Governance*, NG) e a Nova Governação (*New Governance*, NewG). Paradeise et al. (2009) ressaltam algo que poderá ser interessante mencionar. Estas teorias de governação podem ser também ser denominadas de narrativas de governação. Sendo que não servem uma função puramente analítica e teórica que facilite a compreensão e estudo dos fenómenos, mas, antes, misturam elementos técnicos, políticos e normativos.

A NG surge a partir das críticas ao NGP e como uma forma de contrabalançar e amenizar os seus efeitos. (Ferlie et al., 2009, p. 16). Desta forma, realça a relevância das *networks* como forma de lidar com o caráter hierárquico e *top-down* das estruturas e dos processos promovidos pela NGP (Magalhães & Veiga, 2014, p. 4). Como estes autores evidenciam, estas *networks* desempenham um papel significativo na governação do ensino superior: lideranças “mais suaves” e sistemas de controlo externo, algo que será abordado mais a diante, assumem a forma de sistemas “light touch”. A nível institucional, e algo que é relevante na problematização do conceito de liberdade académica, enfatiza relações horizontais entre estruturas gestionárias e governativas, entre processos e atores, algo que constitui os elementos básicos nas culturas académicas e da capacidade de autogovernação.

Por sua vez, a NewG sublinha a relevância de competências de capacitação em detrimento de competências de gestão, dando relevância à fragmentação do poder de decisão e relevo à interdependência de redes de autores, marcadas por acordos formais e informais. Estes acordos podem ser desenvolvidos tanto a nível nacional, como a nível institucional pela administração central. Desta forma, órgãos que nos enquadramentos legais são considerados opcionais podem ter impactos “reais” no processo de tomada de decisão, tal como salientado por Magalhães e Veiga (2014).

É relevante destacar uma das já referidas características da NPM mostra as suas bases ideológicas: a medição da *performance*. A *performance* foi um dos três critérios que o filósofo francês Jean-Francois Lyotard (1984) destacou como emergentes nas sociedades ocidentais para a legitimação do conhecimento científico, sendo as restantes *consensus* e *paralogy*. Segundo Lyotard (1984) a performatividade foi aquela que adquiriu dominância, priorizando o “desempenho ótimo”, maximizando o *output* e minimizando o *input* dos fatores de produção em torno da eficiência, sendo o conhecimento tornado uma força de produção e de riqueza. Estes desenvolvimentos podem ser observados na educação, onde a transmissão do conhecimento se tornou numa forma de responder às necessidades do mercado e da sociedade, assumindo a forma de “mercantilização do conhecimento”.

Ball (2003) define três aspetos centrais da performatividade: *quantificação*, *o ideal de controlo perfeito* e *fabricação*. A *quantificação* refere-se ao conjunto de métricas de desempenho, dados e números que, através da abstração técnica e das chamadas medições 'objetivas' e 'neutras', transforma os trabalhadores em sujeitos comparáveis, classificáveis e governáveis (Ball, 2003). Esta redução das atividades dos

acadêmicos a números abrange as suas funções no ensino e na investigação, ‘reduzidos a “pontuações” em inquéritos de estudantes e a ‘pontos’ de publicação de resumos em sistemas de qualificação de revistas (Kallio et al., 2016, Jones, et al., 2020, p. 367).

O *ideal de controlo perfeito* sobre um sistema é um dos resultados do desaparecimento de formas mais antigas e colegiais de administração universitária e a da sua substituição por gestores “profissionais” e com abordagens *top-down*, que têm pouca ou nenhuma ligação ou afinidade com o ensino e a investigação académicos (Jones, et al., 2020, p. 367). Este *ideal de controlo perfeito* sobre um sistema, que deveria de melhorar a *performance*, de facto baixa o nível de *performance* (Lyotard, 1984, p. 55). Lyotard (1984, pp. 55–56) explica que esta inconsistência enfatiza a fraqueza das burocracias estatais e socioeconómicas: estas sufocam os sistemas e subsistemas que controlam, asfixiando-se no processo. Um dos efeitos do *ideal de controlo perfeito* são as avaliações de desempenho e a *accountability*. Desta forma os gestores “acalmam os seus receios de perder o controlo” (Jones, et al., 2020, p. 367). Neste processo, tornam-se mais julgadores e punitivos em detrimento de fontes de apoio e desenvolvimento, intensificando a ansiedade e a postura defensiva dos académicos (Visser, 2016)

A *fabricação* refere-se a versões de uma organização (ou pessoa) que não existem, apesar de não se encontrarem ‘fora da verdade’, nem de serem uma representação da mesma, são produzidas propositadamente para ‘prestar contas’ (Ball, 2003, p. 223). Desta forma, o foco não é a existência real destes modelos, mas, antes, a sua eficácia, tanto no mercado, como na avaliação, como no “trabalho” que fazem “na” e “dentro” da organização, o seu impacto transformacional e disciplinar”. Paradoxalmente, estas fabricações significam tanto resistência como capitulação perante a vigilância inerente à performatividade e produzem opacidade em vez de transparência, uma vez que os indivíduos e as organizações têm cada vez mais cuidado na construção e manutenção de representações artificiais, cruciais para a sua sobrevivência (financeira). (Jones, et al., 2020, pp. 367–368).

Em suma, as perspetivas gestionárias que se tornaram dominantes assumiram e legitimaram o seu funcionamento e propostas em características da *performance*.

A nível nacional, os Estados assumiram uma posição baseada na moeda em que as duas faces são a autonomia institucional e a *accountability*, surgindo, assim, o Estado Avaliador proposto por Guy Neave (Neave & Amaral, 2012). Desta forma, a relação de regulação entre o Estado e as instituições substituiu o controlo *a priori*, via

financiamento, por um controlo *a posteriori* baseado nos resultados das Instituições de Ensino Superior (Neave, 2012), induzindo a elaboração de instrumentos baseados na *performance* (Magalhães, et al., 2017, p. 41).

A base para este modelo de regulação pressupõe duas assunções básicas: a primeira é a de que a desregulação pelo mercado deve ser promovida pelo Estado; a segunda é que a autorregulação das instituições melhora a *accountability* e a *performance* (Magalhães & Veiga, 2018, p. 1).

Será de notar que a legitimação deste modelo é em si contrária às conceções de universidade anteriores, nomeadamente do modelo de Humboldt em que a função do Estado era justamente servir de “tampão” das pressões externas, sendo agora o próprio Estado o impulsionador para que estas pressões atuem dentro do Ensino Superior.

Algo que será interessante ressaltar é que esta regulação *a posteriori* não enfraqueceu nem atenuou a regulação pelo Estado (Neave, 1998).

Em Portugal, a influência da NGP e a ideia de Estado Avaliador pode sentir-se na criação da Lei nº62/2007 e que estabelece o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES). Este, com claras inspirações na narrativa de governação da NPM, baseia o modelo de governação na predominância de uma governação gestionária em detrimento da autogovernação académica, dando realce ao papel de *stakeholders* externos nos corpos de tomada de decisão, oferecendo ainda a possibilidade das IES adquirirem o modelo fundacional (Veiga et al., 2015, p. 406). O RJIES veio diminuir o poder de académicos nos órgãos de poder de decisão, mas permitiu o estabelecimento de órgãos facultativos que potencialmente mitigam a sub-representação de académicos nos órgãos de governação, mostrando as influências da NG.

Magalhães e Veiga (2018, p. 142) notam que a ênfase na *accountability*, na responsabilidade individual e na *performance* são visíveis no ensino superior em Portugal.

Assim, apesar de as reformas do ES terem tido tendência para aumentar autonomia institucional, a ênfase nos poderes *managerialistas* levou a que o poder dos académicos e dos estudantes nas estruturas e nos processos de gestão do ES diminuísse (Amaral et al. 2013, *cit in*, Veiga, et al., 2015). Assim, apesar de em grande parte dos casos a autonomia institucional estar diretamente associada com a liberdade académica, esta ligação não é logicamente necessária. As instituições altamente autónomas, com fortes lideranças podem não “dar espaço” à liberdade académica dentro da instituição (Bergan, et al., 2016, p. 5).

Um fenómeno importante de analisar é o conceito de globalização e os seus impactes no ensino superior. Becher e Trowler (2001) definem este conceito como o desenvolvimento de fluxos globais de informação e recursos através de redes que transcendem a influência dos Estados-Nação e que perturbam os sistemas e práticas organizados a nível nacional. Essas redes ligam de forma íntima o local e o global, podendo assumir qualquer combinação de características físicas, sociais e económicas (Becher & Trowler, 2001, p. 2).

Slaughter e Leslie (1997) identificam quatro implicações da globalização para o ensino superior: (i) a restrição dos recursos disponíveis para atividades discricionárias, como o ES; (ii) centralidade da tecnociência e das áreas fortemente ligadas aos mercados, especialmente os mercados internacionais; (iii) estreitamento das relações entre corporações multinacionais e os organismos estatais responsáveis pelo desenvolvimento de produtos e pela inovação; (iv) crescente atenção das multinacionais e dos países industrializados às estratégias globais de propriedade intelectual (Slaughter & Leslie, 1997, p. 36–37). Estas dimensões demarcam diversas dimensões interessantes em relação à manifestação da liberdade académica, assim como a diferença entre áreas científicas. Por um lado, existem cortes em bolsas para investigações de “céu azul”, levando a que académicos persigam bolsas de investigação em campos requisitados, nomeadamente, como indicado, corporações multinacionais. Por outro, a especial atenção destas multinacionais para áreas científicas com relevo económico, por exemplo, tecnociências. Esta limitação de fundos para áreas que não se mostrem economicamente rentáveis poderá ser uma vertente interessante de analisar.

Como forma de terminar esta secção, estas tendências no ensino superior desenvolveram-se a partir da introdução do modelo de governação do Estado Avaliador. Este surge como forma de lidar com três problemas sistemáticos: (i) substituir o modo histórico de controlo administrativo do ensino superior por uma forma mais flexível, que se possa adaptar melhor às pressões externas às universidades, nomeadamente, o mercado, as empresas, ou sociedade em geral; (ii) criar critérios e procedimentos que permitam formular uma imagem clara, atualizada e completa de todas as universidades e áreas do ensino superior – transformando numa forma institucional; (iii) lidar com o atraso de implementação (*implementation lag*), fazendo com que as universidades mudem e se adaptem mais depressa, através de avaliações regulares e repetidas do seu desempenho (Neave & Amaral, 2012, p. 15).

Em termos analíticos será interessante observar como modelos de governação de resistência podem estar presentes nas diferentes unidades orgânicas, nomeadamente, presentes a partir de órgãos de consultoria opcionais.

Desta forma, apesar de se poder argumentar que nem todas as transformações terem sido antecipadas, as tendências na governação e na gestão do ensino superior foram programadas e desejadas. As tendências da próxima secção poderão ser vistas como consequências indiretas da implementação do Estado Avaliador (Williams, 2016).

2.4. A Era do Conformismo

Na secção anterior, foi abordado como medidas formais alteraram a governação e a gestão das Instituições de Ensino Superior, com efeitos reais na autonomia institucional e na manifestação da liberdade académica. Mas, segundo alguns autores, nomeadamente Joanna Williams (2016), a maior ameaça à liberdade académica no mundo ocidental não decorre de restrições formais de origem governamental, ou de administradores universitários excessivamente zelosos. Mas, antes, de uma cultura de conformismo na comunidade académica.

Williams (2016) caracteriza a cultura do conformismo como o domínio de uma particular visão e a supressão de ideias opostas, que raramente se manifesta por mecanismos formais, mas antes por pressão de grupo. Afirma que na academia existe uma tendência geral de os académicos colaborarem e premiarem aqueles que partilham a mesma visão, através de processos de recrutamento e revisão pelos pares. A cultura do conformismo é uma tendência não controlada, surgindo um clima intelectualmente hostil a valores e ideias opostas.

Desta forma, penso que a cultura do conformismo surge por diversos fatores, em especial pela combinação inesperada dos mesmos: alguns podem ser vistos como resultados diretos das tendências anteriormente mencionadas, outros como resultados indiretos, outros como questões que marcaram a vida académica, e já mencionados, e outros ainda como um mero *signal dos tempos* da vida social atual.

Talvez seja interessante relevar as tendências anteriormente definidas, em especial na mercantilização do ensino superior. As tendências *managerialistas* mencionadas na secção anterior, colocam no “altar” formas de agir que se centrem na eficácia, para além de atribuírem centralidade aos diretores das instituições, de departamentos, assim como aos gestores, assumindo abordagens *top-down*. Por

consequência, este foco na eficiência embutido com características de *performance*, nomeadamente o *ideal de controlo total*, diretores das instituições, de departamentos e gestores podem impor limites bastante restritos em como os académicos executam as suas funções (de Baets, 2021:925).

A mercantilização do ensino tem efeitos na forma como a atividade das Instituições de Ensino Superior é conduzida, gerando uma ideia comum de mercado: “o cliente tem sempre razão”. Penso que, desta forma, um efeito indireto da mercantilização interligasse com um dos *sinais dos tempos* na vida social. Neste caso, Williams (2016) expressa aquilo que observa no *campus*, identificando uma crescente de uma “nova geração de estudantes censores”, chamando assim atenção para as ameaças internas no ensino superior à liberdade académica. Argumenta que estes *fee-paying students* são cada vez mais tratados como consumidores que devem ser agradados e lisonjeados ao invés de desafiados. Considera que estes estudantes infantilizados se consideram vulneráveis, e, como tal, devem ser protegidos de tudo o que possa ser ofensivo ou incómodo, enquanto os docentes têm a sua *performance* avaliada pelos alunos. Desta forma, considera que estes docentes preferem autocensuram-se, como forma de não desafiar indevidamente os alunos, para que recebam feedback positivo que lhes permita apoiar uma candidatura a uma promoção.

Outro aspeto relevante de mencionar é a própria relação com o conhecimento. Williams (2016) afirma que existe uma crescente narrativa que afirma que a verdade não é o resultado final do conhecimento. Desta forma, nota que, tudo o que sobra da busca pelo conhecimento são *voice discourses*, reduzindo a educação superior a uma casca vazia à procura de uma missão fundamental (Williams, 2016, p. 66, 67). Deste distanciamento dúvidas começam a surgir sobre qual o significado e o propósito do conhecimento. Por consequência desta relação problemática entre o conhecimento e a verdade, alguns académicos sentem-se mais confortáveis a fazer com que os seus estudantes desenvolvam *skills* para o mundo do trabalho, ou valores pessoais (Williams, 2016, p. 71). Ao contrário do conhecimento que pode ser completamente abstrato e concetual, as *skills* são orientadas para a prática e úteis apenas em alguns contextos.

A promoção de valores dentro do seio académico pode ser, por si, problemática. Apesar de o conhecimento e os valores se influenciarem e estarem relacionados, não ser capaz de fazer a distinção entre ambos pode ser considerado um grande problema que os académicos enfrentam atualmente (Williams, 2016, p. 71). Esperar que as pessoas demonstrem que compartilham de valores que lhes foram previamente

definidos, independentemente se concordam ou não, cria um clima de ‘conformismo intelectual’. (Williams, 2016, pp. 70–72).

Neste clima onde a relação entre conhecimento e verdade é problemática, surge um consenso relativista que todas as ideias e opiniões são válidas, e a criticidade que caracteriza a ciência moderna é substituída pela cultura do conformismo (Williams, 2016, p. 68). Contudo, segundo Williams (2016), o criticismo não desapareceu. Termos como ‘neoliberalismo’ começam a ser utilizados como uma forma de indicar todos os piores excessos de capitalismo, ou qualquer ideia que possa ser desagradável ou de mau gosto. Desta forma, a utilização retórica e vazia do termo ‘neoliberalismo’, torna-se uma crítica que caracteriza mais as credenciais de quem critica do que sobre o objeto da crítica. Por consequência, este termo utilizado para demonstrar criticidade serve, ironicamente, para reforçar a cultura do conformismo. Assim, e apesar da retórica relativista referente ao conhecimento, torna-se claro que algumas formas de conhecimento e alguns valores são mais recompensados do que outros.

Neste contexto, a liberdade académica torna-se mais restrita, não apenas por pressões externas ao *campus* académico, mas também por pressões internas, sob a forma de autocensura. A pressão por aceitação entre pares, a necessidade de agradar os *boards* académicos, estudantes ou financiadores, conduz os académicos a evitarem temas controversos, a moldarem as suas investigações às tendências dominantes. Em vez de suprimir conhecimento, o que acontece é que muitos assuntos deixam de ser abordados, o silêncio instala-se antes mesmo da censura (Williams, 2016, pp. 54–55, 75). Esta autocensura generalizada é sintoma de um ambiente onde a dissidência intelectual não é formalmente proibida, mas socialmente desincentivada.

As estruturas de avaliação e os critérios de *performance* agravam este cenário. O sistema académico contemporâneo valoriza a produtividade mensurável, levando a que os académicos privilegiem temas seguros, promovidos por revistas científicas e bolsas de financiamento. Desta forma, não existe um incentivo para os académicos se aventurarem por terrenos intelectuais radicalmente novos, mas antes a fazer publicações especializadas em dizer pouco, ou que confirmem o que já foi dito antes (Williams, 2016, pp. 57, 78).

Este clima é agravado pela crescente precarização do trabalho académico. Os académicos, em geral, já não usufruem a segurança de trabalho da *Tenure*. Mas, antes, encontram-se com longos períodos com vínculos temporários ou incertos, e mesmo contratos abertos são percebidos como frágeis, sujeitos à reputação e alinhamento com

a instituição. Esta ausência de proteção laboral incentiva o conformismo, inibindo a crítica e a liberdade de expressão (Williams, 2016, pp. 56–57). Neste contexto, a obediência torna-se uma condição implícita para a estabilidade, e a liberdade académica um risco pessoal.

Em simultâneo, assiste-se a uma redefinição da própria liberdade académica. Esta deixa de ser concebida como o direito de criticar, investigar e ensinar livremente, passando a ser delimitada pelos contornos da função profissional. A liberdade é condicionada por valores institucionais, agendas políticas ou normas disciplinares. Paradoxalmente, alguns académicos, especialmente os que se posicionam como ativistas, podem tornar-se agentes ativos desta censura interna, reforçando a conformidade através da exclusão de ideias divergentes (Williams, 2016, pp. 54, 80). Assim, a universidade torna-se simultaneamente vítima e agente da supressão da dissidência.

Assistimos, assim, a algo semelhante já mencionado na contextualização histórica. Tal como na era medieval a liberdade académica pode não ser apenas sancionada por uma autoridade positiva (Hofstadter & Geiger, 1996), mas também pela autoridade da tradição. Sendo o principal resultado de uma cultura do conformismo a autocensura, como forma de alinhar com as correntes epistemológicas e valores do momento, um termo possível para definir esta autoridade poderia ser *autoridade da conformidade*.

Em termos analíticos, apesar da complexidade do fenómeno da autoridade da conformidade, poderá ser interessante explorar como esta cultura afeta perceções e práticas concretas.

Em última análise, o que está em causa é o esvaziamento da universidade enquanto espaço de debate e criação de conhecimento. Sem compromisso com a verdade, sem liberdade para discordar e sem segurança para arriscar intelectualmente, a universidade transforma-se numa estrutura formal desprovida de substância, uma casca oca, em busca de uma missão que já não consegue cumprir (Williams, 2016, p. 67).

2.5. Disciplinas científicas e Culturas Académicas

Compreender o fenómeno da liberdade académica exige, também, refletir sobre as especificidades das diferentes áreas científicas. Becher e Trowler (2001) destacam que o conhecimento académico está profundamente enraizado em culturas disciplinares

específicas, entendidas como conjuntos de valores, práticas, linguagens e modos de pensar que moldam a forma como os académicos se relacionam com o saber, com os seus pares e com o mundo. Estas culturas são, simultaneamente, moldadas por estruturas epistémicas e por fatores sociais e institucionais.

A proposta clássica de Becher (1994) estabelece uma tipologia fundamental, organizando as disciplinas ao longo de dois eixos principais: “Hard/Soft” e “Pure/Applied”. As ciências exatas e naturais, como a física, são classificadas como “Hard-Pure”, caracterizadas por um conhecimento cumulativo, centrado na procura de leis universais, e orientado para a descoberta. Já as humanidades e as ciências sociais puras, como a história ou a antropologia, enquadram-se na categoria “Soft-Pure”, onde predomina uma abordagem interpretativa, centrada em casos particulares e marcada pela pluralidade de perspetivas. No polo das “Applied”, encontramos disciplinas, como a engenharia (“Hard-Applied”), voltadas para a produção de soluções técnicas e práticas. Por outro lado, áreas como a educação ou o trabalho social (“Soft-Applied”) que se orientam para a intervenção em contextos profissionais, frequentemente permeáveis a modas intelectuais e políticas públicas.

Este modelo foi posteriormente enriquecido com as dimensões “Convergent/Divergent” e “Urban/Rural” (Becher & Trowler, 2001). As disciplinas “Convergent” tendem a partilhar normas estáveis de investigação e um núcleo epistemológico consensual. Enquanto nas “Divergent” tende a existir maior contestação interna e instabilidade metodológica. Já a distinção entre disciplinas “Urban” e “Rural” diz respeito à intensidade da interação académica: as primeiras caracterizam-se por redes densas de colaboração e elevada concentração institucional; as segundas apresentam ritmos mais lentos e maior densidade de comunicação.

A combinação destes eixos permite traçar perfis disciplinares com implicações relevantes para a liberdade académica. Por exemplo, áreas como a física (“Hard-Pure”, “Convergent”, “Urban”) tendem a ter critérios de qualidade mais consensuais, comunidades epistemologicamente coesas e forte organização profissional. Em contraste, áreas como a sociologia (“Soft-Pure”, “Divergent”, “Rural”) mostram maior diversidade de perspetivas, tensões sobre o que conta como conhecimento válido, e menos consolidação institucional. Estas diferenças condicionam aspetos como os critérios de publicabilidade, os modos de supervisão e avaliação, os estilos de argumentação e, de forma mais ampla, as margens de liberdade ou controlo sobre a atividade académica.

Importa sublinhar, no entanto, que estas categorias não devem ser entendidas como rótulos fixos. Os próprios autores alertam para a fluidez e sobreposição entre disciplinas, bem como para as mudanças que resultam de transformações sociais e institucionais (Becher & Trowler, 2001). O crescimento de subdisciplinas, a intensificação das exigências de produtividade e a emergência de novos modos de governação, como o *managerialismo* e a *accountability*, têm introduzido pressões que afetam transversalmente todas as áreas. Segundo Trowler (2014), as culturas académicas já não são moldadas apenas pela estrutura do conhecimento, mas também por fatores como as relações de poder internas, os dispositivos de avaliação e as condições laborais dos académicos. A intensificação do trabalho, a competição por financiamento e a reconfiguração das identidades profissionais afetam de modo desigual, mas cada vez mais interdependente, todas as “tribos académicas”.

Por fim, as diferentes culturas disciplinares também influenciam a forma como se experiencia e percebe a liberdade académica. Disciplinas mais consolidadas, com normas claras e forte reconhecimento externo, podem oferecer maiores garantias de proteção institucional. Já áreas mais instáveis, ou epistemicamente fragmentadas, podem estar mais expostas à interferência política, às modas normativas e à precariedade estrutural, como denunciado, por exemplo, na crítica ao enviesamento ideológico dirigido às ciências sociais e humanas (Burgan, 2006). Neste contexto, torna-se fundamental analisar as práticas e discursos dos académicos em diferentes áreas, reconhecendo tanto as suas especificidades como as dinâmicas transversais que as atravessam.

É de ressaltar a crítica de Trowler (2014) em relação à utilização da nomenclatura ‘tribos’. Sendo que esta expressão era utilizada como forma de descrever ‘pessoas primitivas’ que partilhavam a mesma língua e cultura. Mencionando que a par do exercício colonial de distinguir diferentes ‘tribos’, o exercício de Becher no primeiro livro pode conter equívocos com consequências nocivas. Contudo, Trowler (2014) finaliza a sua crítica admitindo que apesar dos equívocos cometidos, a tese das tribos e dos territórios contribuiu e contribui para o mapeamento das mudanças para os estudos em educação nos últimos anos. Apesar de reforçar a ideia que é necessário estar-se atento às fragilidades da tese.

2.6. Do enquadramento teórico à investigação empírica

Ao longo deste capítulo traçou-se o percurso teórico que procurou estabelecer os fundamentos conceituais e contextuais para compreender a liberdade académica no ensino superior contemporâneo. A conjugação dos elementos destacados fornece o enquadramento teórico necessário para analisar empiricamente a manifestação da liberdade académica em Portugal.

Neste contexto, a questão de investigação que orienta este trabalho é: de que modo as (atuais) tendências nacionais e transnacionais na governação e na gestão das Instituições do Ensino Superior influenciam a liberdade académica, através de um estudo de caso múltiplo em quatro unidades orgânicas numa universidade portuguesa?

A complexidade da questão e da unidade de análise requer um olhar atento sobre os múltiplos níveis em que a liberdade académica pode ser condicionada e manifestada: desde questões associadas às práticas de gestão e governação das Instituições de Ensino Superior, como as práticas quotidianas e perceções dos académicos. Com base no quadro teórico desenvolvido, foram definidos três objetivos específicos que orientam a análise empírica:

1. Analisar como é percecionada pelos académicos a liberdade e os direitos individuais e a sua expressão nas diferentes áreas científicas;
2. Analisar a autonomia institucional, os processos de autogoverno e colegialidade das unidades orgânicas;
3. Analisar a forma como o clima académico impacta o trabalho académico.

De forma a operacionalizar estes objetivos, a análise empírica foi estruturada em torno de cinco dimensões analíticas: clima académico, avaliação, governação, docência e investigação. Cada uma delas associada a questões orientadoras específicas. Neste sentido, procurou-se compreender:

- (I) de que forma os académicos percecionam o clima académico das suas instituições e como este influencia a expressão da divergência, do dissenso e da liberdade académica;
- (II) como são percecionados os mecanismos de avaliação e progressão académica e quais os seus efeitos nas práticas e trajetórias académicas;
- (III) de que modo os modelos de governação e gestão institucional influenciam a participação, a colegialidade e a autonomia dos académicos;

- (IV) como os acadêmicos percebem a sua autonomia pedagógica e os fatores que condicionam as suas decisões pedagógicas;
- (V) de que forma os acadêmicos experienciam a sua agência científica perante constrangimentos institucionais, financeiros, políticos e epistemológicos.

A forma como estes objetivos serão alcançados e a questão de investigação respondida será o assunto do próximo capítulo.

3. Estratégias de investigação

3.1. Opção epistemológica

Decorrente da construção da problemática do capítulo anterior, a investigação adota uma orientação epistemológica ancorada no construtivismo social, identificada com o paradigma interpretativo (Creswell, 2013). Nesta perspetiva, o conhecimento é entendido como uma construção social e histórica, moldada pelas interações entre os indivíduos e o contexto onde estão inseridos. A unidade de análise desta investigação, a liberdade académica, é, assim, tratada como um fenómeno interpretado e vivido pelos sujeitos, e não como uma realidade objetiva, universal e mensurável.

Este paradigma valoriza a perspetiva dos participantes, reconhecendo que os sentidos que constroem sobre a realidade académica estão profundamente enraizados em experiências, valores e práticas sociais. Em vez de procurar verificar hipóteses prévias, a investigação orienta-se para a compreensão dos sentidos subjetivos, assumindo que análise da liberdade académica só pode ser feita tendo em conta as interpretações que os próprios académicos elaboram sobre ela.

Assim, a escolha deste paradigma justifica-se pela sua adequação a contextos de elevada complexidade e ambiguidade, como o das Instituições de Ensino Superior, marcadas por tensões entre autonomia, controlo e diversidade disciplinar. O construtivismo social fornece, portanto, a base teórica e metodológica para interpretar o modo como os académicos experienciam, percecionam e negociam a liberdade académica nos seus contextos específicos de atuação.

3.2. Opção metodológica

A investigação recorre à metodologia do estudo de caso múltiplo, tal como delineado por Yin (2003, 2018), dado tratar-se de um fenómeno contemporâneo, a liberdade académica, inserido em contextos institucionais reais e complexos, cujas fronteiras com o fenómeno não são claramente delimitadas. A escolha desta estratégia permite captar os fatores contextuais que influenciam o objeto de estudo e entender a sua expressão em diferentes realidades institucionais e disciplinares.

O estudo de caso múltiplo é particularmente adequado quando se pretende realizar uma análise aprofundada, com base em múltiplas fontes de evidência e métodos

de triangulação. Neste caso, a investigação não pretende generalizar estatisticamente, mas sim gerar generalização analíticas (Yin, 2003), que possam contribuir para a compreensão teórica da liberdade académica em contextos organizacionais com culturas académicas diferenciadas. Neste sentido, o estudo assume simultaneamente uma dimensão descritiva, ao procurar compreender a liberdade académica no seu contexto real de manifestação, e uma dimensão exploratória, na medida em que procura identificar questões, relações e procedimentos suscetíveis de orientar futuras investigações sobre o fenómeno (Yin, 2018, pp. 350–351).

No âmbito do estudo de caso múltiplo os casos foram selecionados de forma intencional, correspondendo a quatro unidades orgânicas de uma universidade pública portuguesa com regime fundacional, diferenciadas segundo a tipologia de Becher/Trowler (“Hard”/“Pure”; “Soft”/“Applied”) bem como os eixos “Convergent”/“Divergent” e “Urban”/“Rural” (Becher & Trowler, 2001). Esta diversidade visa assegurar variação teórica (Yin, 2018) e possibilita a identificação de padrões comuns ou contrastantes nas perceções e práticas relacionadas com a liberdade académica.

Todas as unidades estão localizadas em meio urbano e integram uma universidade pública de regime fundacional, sendo dotadas de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, conforme os respetivos estatutos, como previsto no RJES. Segue-se a caracterização de cada uma das unidades.

Caso A

A Unidade Orgânica A corresponde a uma unidade da área das ciências exatas, inserida na categoria “Hard”–“Pure”, com localização urbana e uma expressão significativa em termos de ensino e investigação. Esta unidade conta com cerca de 100 cursos conferentes de grau, aproximadamente 50 cursos não conferentes de grau, e um corpo técnico, docente e de investigação composto por cerca de 600 profissionais. Anualmente, regista cerca de 5 000 estudantes, dos quais 500 são internacionais, além de acolher e enviar cerca de 300 estudantes de mobilidade *incoming* e *ongoing*. É ainda responsável por aproximadamente 1 200 publicações científicas, 250 candidaturas a projetos de I&D&T (investigação, desenvolvimento, inovação tecnológica) e 1 000 diplomados por ano. Integra cerca de 20 unidades de investigação e mantém mais de 200 acordos Erasmus. Do ponto de vista institucional, trata-se de uma unidade com estatutos próprios, órgãos de governo autónomos e um grau elevado de autonomia

estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, conforme estabelecido nos estatutos da universidade. Esta caracterização sustenta a sua inclusão como caso de estudo na presente investigação, pela sua representatividade enquanto unidade “Hard”–“Pure” e pelo seu peso científico e organizacional dentro da universidade.

Caso B

A Unidade Orgânica B corresponde a uma unidade da área da engenharia, inserida na categoria “Hard”–“Applied”, com localização urbana e um forte perfil técnico e tecnológico. Esta unidade conta com cerca de 70 cursos conferentes de grau, aproximadamente 60 cursos não conferentes de grau, e um corpo técnico, docente e de investigação composto por cerca de 1 500 profissionais. Anualmente, regista cerca de 10 000 estudantes, dos quais 1 000 são internacionais, além de acolher e enviar cerca de 1 000 estudantes de mobilidade *incoming* e *ongoing*. Em termos de produção científica, apresenta cerca de 1 200 publicações citáveis e coordena, 150 projetos de I&D nacionais, 100 projetos internacionais e 150 projetos em parceria com empresas, refletindo a sua forte orientação aplicada. A unidade possui também cerca de 20 estruturas de I&D com participação de docentes e investigadores e cerca de 2 000 diplomados anuais. Do ponto de vista institucional, integra aproximadamente 10 departamentos e é dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, com personalidade tributária. A sua escolha como caso de estudo justifica-se pela sua representatividade como unidade “Hard”–“Applied”, com forte peso institucional e uma cultura académica centrada na aplicação do conhecimento e na articulação com o setor empresarial.

Caso C

A Unidade Orgânica C insere-se na categoria “Soft”–“Pure”, com vocação para as áreas das Ciências Sociais e Humanas, incluindo Filosofia, Línguas e Humanidades, localizada em contexto urbano. Esta unidade conta com cerca de 50 cursos conferentes de grau, aproximadamente 130 cursos não conferentes de grau, e um corpo técnico, docente e de investigação composto por cerca de 500 profissionais. Anualmente, regista cerca de 5 000 estudantes, dos quais 1 000 são internacionais, além de acolher e enviar cerca de 400 estudantes de mobilidade *incoming* e *ongoing*. Em termos de produção científica, apresenta cerca de 1 300 publicações registadas na base de dados da universidade, 30 projetos nacionais, 10 projetos internacionais e 100 projetos em parceria com empresas. Celebrou ainda cerca de 300 protocolos com universidades

estrangeiras e 40 com escolas e cerca de 1 000 diplomados anuais. A unidade é dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, e assume-se como promotora do desenvolvimento científico, cultural e social. A sua seleção como caso de estudo justifica-se pela sua identidade como unidade “Soft”–“Pure”, com forte componente reflexiva e autoral, e pela relevância da sua área na problematização da liberdade académica.

Caso D

A Unidade Orgânica D corresponde a uma unidade da área das Ciências da Educação e da Psicologia, classificada como “Soft”–“Applied”, com uma dimensão mais reduzida em relação às restantes, localizada em contexto urbano. Esta unidade conta com cerca de 10 cursos conferentes de grau, aproximadamente 70 cursos não conferentes de grau, e um corpo técnico, docente e de investigação composto por cerca de 200 profissionais. Anualmente, regista cerca de 2 000 estudantes, dos quais 400 são internacionais, além de acolher e enviar cerca de 200 estudantes de mobilidade *incoming* e *ongoing*. Em termos de produção científica, apresenta cerca de 800 publicações, 30 projetos de I&D nacionais, 30 projetos internacionais. A unidade conta também com cerca de 80 acordos bilaterais com universidades estrangeiras. A sua missão institucional é orientada para a formação, investigação e prestação de serviços à comunidade, com forte ênfase na responsabilidade social e nos direitos humanos. Dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa e financeira, esta unidade foi selecionada como caso de estudo por representar uma realidade académica “Soft”–“Applied”, com forte ligação à prática profissional e à intervenção social.

3.3. Técnicas para a recolha de dados

3.3.1. Análise documental

A análise documental constitui uma das principais técnicas de recolha de dados desta investigação. Os documentos a analisar incluem estatutos e documentos estruturantes da universidade e das unidades orgânicas. Esta técnica permite aceder à dimensão formal das instituições e identificar as estruturas normativas e organizacionais que condicionam o exercício da liberdade académica.

Segundo Yin (2018), a análise documental permite corroborar e aprofundar evidências recolhidas por outras vias, constituindo-se como um instrumento de

triangulação e validação. No caso desta investigação, a análise documental tem também um papel prévio à realização das entrevistas, funcionando como base para a construção dos guiões.

É importante, contudo, reconhecer os limites da evidência documental. Tal como Yin (2018) e Amado (2017) advertem, os documentos refletem intenções institucionais e não devem ser tomados como representação neutra da realidade. A sua análise exige, por isso, uma leitura crítica e contextualizada, com atenção às condições de produção, à linguagem utilizada e às dimensões de poder que os atravessam.

A análise documental foi conduzida com base em três tipos principais de documentos institucionais: regulamentos de progressão de carreira, estatutos e planos estratégicos. Cada um destes documentos permitiu aceder a diferentes dimensões do fenómeno em estudo.

Os regulamentos de progressão de carreira possibilitaram compreender os critérios formais exigidos aos docentes e como estes podem diferir entre unidades, podendo refletir desigualdades associadas à natureza das áreas científicas e às culturas disciplinares, com implicações na manifestação da liberdade académica.

Os estatutos forneceram informação sobre a estrutura de governação e gestão, nomeadamente a existência de órgãos colegiais, a sua composição e funcionamento, aferindo o grau de autogoverno formal e de colegialidade previsto em cada unidade.

Por fim, os planos estratégicos ofereceram uma leitura das prioridades institucionais, da linguagem adotada e dos valores explícitos, possibilitando a identificação de eventuais sinais de maior ou menor abertura à diversidade académica, à crítica e à liberdade de expressão.

Desta forma, a triangulação destes documentos permitiu uma abordagem crítica e contextualizada das condições institucionais que moldam a liberdade académica nas diferentes unidades analisadas.

3.3.2. Entrevistas semiestruturadas

A segunda técnica de recolha de dados utilizada são as entrevistas semiestruturadas, também designadas de entrevistas semidiretivas (Amado, 2017). Esta técnica é especialmente adequada a estudos qualitativos de inspiração interpretativa, pois permite aceder às interpretações, memórias, representações, valores e perceções subjetivos dos participantes, elementos centrais para compreender o modo como vivem e significam a liberdade académica.

As entrevistas foram conduzidas com base num guião flexível (ver Apêndice número A), permitindo adaptar a ordem e profundidade das perguntas ao percurso de cada conversa. Tal como defendem Amado (2017) e Yin (2003), este tipo de entrevista combina estrutura e abertura, permitindo uma recolha de dados sistemática sem comprometer a espontaneidade e autenticidade dos/as entrevistados/as.

Estas entrevistas cumpriram também uma função de triangulação metodológica, ao serem relacionadas com os dados obtidos na análise documental. A sua conjugação permitiu confirmar, contrastar ou complementar informações, oferecendo uma visão mais robusta e contextualizada do fenómeno em estudo. Como lembra Amado (2017), este cruzamento é essencial para ajuizar a coerência dos resultados e evitar interpretações unilaterais ou simplificadoras.

A seleção dos participantes foi orientada por critérios de coerência analítica e comparabilidade entre casos. Considerando a natureza exploratória do estudo e o número reduzido de entrevistas previstas por unidade (dois académicos por caso), optou-se por entrevistar exclusivamente professores associados. Esta escolha visou reduzir a variabilidade nos perfis profissionais dos/as entrevistados/as, evitando que diferenças observadas resultem do estágio de carreira e não das variáveis centrais em análise, nomeadamente, a cultura disciplinar e o contexto institucional.

Os professores associados representam um grupo particularmente relevante para o objetivo da investigação. Encontram-se numa fase intermédia da carreira, já com estabilidade profissional e um nível elevado de autonomia científica e pedagógica, mas sem ocuparem necessariamente posições de topo na hierarquia académica. Esta posição permite-lhes ter uma visão crítica e experiencial sobre os processos de avaliação, progressão e governação, ao mesmo tempo que possivelmente não estão tão institucionalmente vinculados a lógicas de representação ou discurso oficial, o que potenciou a expressão de perceções mais livres e refletidas sobre a liberdade académica e os seus constrangimentos.

Esta decisão metodológica permitiu, assim, garantir maior consistência e comparabilidade transversal entre os quatro casos, contribuindo para uma análise mais precisa dos efeitos disciplinares e organizacionais na forma como a liberdade académica é percecionada e vivida pelos docentes.

3.4. Estratégia de análise de dados

A análise dos dados recolhidos foi realizada com recurso à análise de conteúdo, entendida como técnica sistemática de organização e interpretação dos sentidos veiculados nos discursos dos participantes (Amado, 2017). Esta opção metodológica alinha-se com a abordagem epistemológica construtivista que sustenta a presente investigação, assumindo que os dados não revelam realidades objetivas, mas sim representações subjetivas construídas pelos indivíduos a partir das suas experiências, interações e contextos institucionais. Neste sentido, a análise de conteúdo revelou-se particularmente adequada ao tratamento das entrevistas semiestruturadas realizadas, uma vez que, como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p. 227), permite abordar de forma metódica informações e testemunhos caracterizados por elevados níveis de profundidade e complexidade. Trata-se de uma abordagem qualitativa intensiva, centrada não apenas na presença ou ausência de determinados elementos discursivos, mas também na forma como estes se articulam e produzem significado.

A análise documental permitiu trabalhar simultaneamente com os discursos produzidos nas entrevistas e com documentos institucionais recolhidos, reconhecendo a especificidade de cada tipo de fonte. Como defende Amado (2017), a análise qualitativa exige uma atenção constante ao processo de categorização e interpretação, bem como uma explicitação rigorosa dos passos seguidos e das decisões tomadas.

Neste estudo exploratório foi adotado um sistema de codificação misto, combinando categorias *a priori*, derivadas do quadro teórico e dos objetivos da investigação (por exemplo: autonomia, colegialidade, conformismo), com categorias emergentes, construídas de forma indutiva a partir da análise das narrativas dos participantes. Esta estratégia permitiu conciliar a ancoragem teórica com a abertura interpretativa, garantindo sensibilidade ao inesperado e ao contexto específico de cada caso. A construção de categorias e subcategorias constituiu um processo contínuo de reflexão analítica, marcado por sucessivas reformulações e ajustamentos. Tal preocupação decorre do reconhecimento de que a categorização não corresponde a uma operação neutra, mas antes a um processo interpretativo que transforma dados brutos em dados organizados, exigindo uma atenção permanente aos significados que são preservados, enfatizados ou secundarizados durante a análise (Bardin, 2016, p. 149).

A análise foi orientada para a identificação de unidades de sentido relevantes, posteriormente agrupadas em categorias e subcategorias que possibilitaram a

interpretação crítica das percepções, práticas e representações associadas à liberdade académica. A opção por uma análise temática de conteúdo procurou identificar as representações sociais, juízos, valores e sentidos mobilizados pelos participantes nos seus discursos (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 228). Tal como Amado (2017) sublinha, esta técnica permitiu aceder a dimensões menos evidentes no discurso, tal como, valores, afetos e ambivalências contribuindo para uma compreensão mais profunda das condições sociais, institucionais e disciplinares que moldam o fenómeno em estudo.

A opção por esta abordagem qualitativa da análise de conteúdo, com recurso a categorias flexíveis e ajustáveis, é coerente com os princípios da investigação construtivista, evitando tanto a rigidez de uma codificação fechada como a dispersão de uma análise puramente impressionista.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados:

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos através das entrevistas realizadas. A análise encontra-se organizada em torno de cinco dimensões definidas anteriormente: Clima Académico; Avaliação; Governação; Docência; Investigação.

Tal como referido no capítulo metodológico, a análise foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo, privilegiando a identificação de padrões de semelhança e diferença entre os diferentes casos.

Para facilitar a identificação e contextualização dos/as entrevistados/as ao longo da análise, apresenta-se de seguida uma tabela (Tabela 1) de enquadramento dos casos estudados. A classificação foi organizada a partir da distinção entre áreas “Hard” e “Soft”, bem como entre áreas “Pure” e “Applied”, permitindo situar cada caso segundo as características predominantes da sua área científica. Esta organização não pretende estabelecer classificações rígidas e absolutas, mas antes fornecer um instrumento de leitura que facilite a compreensão das diferenças e aproximações entre os diferentes casos mobilizados ao longo do capítulo.

	“Hard”	“Soft”
“Pure”	A1, A2	C1; C2
“Applied”	B1; B2	D1; D2

Tabela 1: Definição dos casos

A análise e discussão dos resultados foi estruturada em torno de cinco dimensões analíticas principais: clima académico, avaliação, docência e investigação. A dimensão do clima académico procura analisar a manifestação do ambiente institucional e as dinâmicas relacionais experienciadas pelos académicos no quotidiano institucional. A avaliação centra-se na perceção dos/as entrevistados/as relativamente aos processos avaliativos, assim como nos potenciais efeitos destes sobre os comportamentos e trajetórias académicas. A governação analisa os processos de gestão e tomada de decisão nas instituições, bem como a forma como estes são experienciados e interpretados pelos académicos. A dimensão da docência procura compreender a forma como os/as entrevistados/as constroem as suas decisões pedagógicas e experienciam a autonomia pedagógica. Por fim, a investigação centra-se nas escolhas

associadas à atividade científica, explorando as dinâmicas de agência acadêmica, os constrangimentos institucionais e as formas de definição dos objetos de investigação.

As categorias analíticas associadas a estas dimensões foram, em grande medida, definidas *a priori*, encontrando-se diretamente relacionadas com os principais temas presentes no guião da entrevista e com os problemas teóricos identificados na revisão da literatura. Contudo, tratando-se de um estudo de natureza exploratória, as entrevistas foram conduzidas de forma relativamente aberta, procurando maximizar o espaço para os/as entrevistados/as introduzissem questões, tensões e experiências não antecipadas inicialmente. Desta forma, embora existisse um enquadramento analítico prévio, o processo de categorização permaneceu flexível ao longo da análise dos dados.

Assim, as subcategorias emergiram a partir de uma combinação entre elementos definidos *a priori* e elementos construídos *a posteriori* durante o processo analítico, sendo, por vezes, difícil estabelecer uma separação rígida entre ambas as origens. Esta dificuldade decorre precisamente da natureza exploratória do estudo e da forma aberta como as entrevistas foram conduzidas. Algumas subcategorias, como “conformismo” e “autocensura e segurança discursiva”, já se encontravam antecipadas na problematização teórica, particularmente a partir das reflexões de Williams (2016) e Matchlup (1955). Ainda assim, não se antecipava necessariamente que estas questões fossem explicitamente verbalizadas pelos/as entrevistados/as, sobretudo devido à própria natureza difusa e frequentemente implícita destes fenómenos.

Por outro lado, algumas subcategorias emergiram diretamente da análise empírica das entrevistas, não tendo sido previstas inicialmente no desenho analítico do estudo. Entre estas destacam-se: “Equilíbrio entre quantitativos e qualitativos”, “Desvalorização da docência”, “Subjetividade”, “Não influência”, “Dimensão da área científica”, “Pressão percebida”, “Adaptação estratégica”, “Currículos pré-existent” e “Politização da área”. Desta forma, o processo analítico procurou articular continuamente os contributos da problematização teórica com as especificidades empíricas emergentes do trabalho de campo, permitindo simultaneamente aprofundar questões previamente identificadas e incorporar novas dimensões reveladas pelos discursos dos/as entrevistados/as.

Na seguinte tabela (Tabela 2) estão nomeadas explicitamente cada dimensão, categoria e subcategoria como forma a facilitar a compreensão de cada dimensão e como estas são compreendidas, melhorando assim, a compreensão da análise e discussão dos resultados.

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Clima acadêmico	Caracterização do clima acadêmico	Competição
		Cooperação
		Complexificação do público estudantil
	Manifestação da divergência intelectual de perspectivas	Percepção da existência
		Percepção da ausência
		Manifestação da criticidade a partir de ataques pessoais/ideológicos
Avaliação	Percepção dos mecanismos de progressão acadêmica	Predominância de critérios quantitativos
		Equilíbrio entre quantitativos e qualitativos
		Desvalorização da docência
		Promoção do acadêmico todo-o-terreno
		Promoção da competitividade
		Subjetividade
	Percepção do impacto da área científica na progressão acadêmica	Não influência
		Cultura departamental
		Financiamento/Dinamismo
		Tipo de investigação
	Percepção dos efeitos da avaliação na atitude acadêmico	Dimensão da área científica
		Pressão percebida
		Adaptação estratégica
		Conformismo

Governança	Órgãos de governação	Percepção da sua influência na governação
		Percepção da ausência da sua influência na governação
		Concentração de chefias
		Representatividade nos órgãos
	Gestão	Elementos de <i>Network Governance</i>
		Elementos de Nova Governação
		Elementos de Nova Gestão Pública
		Aumento generalizado do trabalho académico
		Elementos de <i>performance</i>
Docência	Escolhas pedagógicas	Autonomia pedagógica
		Currículos pré-existent
	Transformações no público estudantil	
	Finalidades da docência	Ênfase em <i>skills</i>
		Ênfase em conteúdos abstratos
Investigação	Escolhas na investigação	Interesse académico
		Financiamento
	Dinâmicas da agência científica	<i>Hot topics</i>
		Politização da área

Tabela 2: Dimensões, categorias e subcategorias

4.1. Clima Académico

O clima académico foi a dimensão que adquiriu maior densidade nas entrevistas realizadas. Surge como uma dimensão transversal, que influencia e é influenciada pelas restantes dimensões. Configura-se como um espaço onde relações interpessoais,

práticas institucionais e dinâmicas informais moldam as percepções dos fenómenos, os comportamentos e atitudes adotados e o exercício da liberdade académica. Como resultado desta natureza transversal, algumas dimensões aqui abordadas serão retomadas em secções subsequentes, sendo analisadas a partir de enquadramentos conceituais distintos.

A distinção entre as perspetivas dos/as entrevistados/as é particularmente evidente nesta dimensão. Questões como competição e cooperação, em certos casos, assumem um papel estruturante do clima académico, e ilustram a forma como se vivem os processos de avaliação em cada instituição. Noutros casos, estes elementos nunca são mencionados, sendo antes salientadas mudanças sociais que se sentem dentro da instituição, alterando as relações, tanto interpessoais como epistémicas, destacando elementos de conformismo académico.

4.1.1. Caracterização do clima académico – entre venenos e antídotos

Quando incentivados a caracterizar o clima académico, as respostas flutuaram, mas permitiram identificar características claras e diferenciáveis entre casos, surgindo, simultaneamente, subcategorias antecipados pela problematização e indicadores emergentes das entrevistas realizadas.

A competição é uma característica prevalente em instituições caracterizadas como sendo de conhecimento aplicado (Becher & Trowler, 2001). Esta é apontada como um “veneno induzido nas relações entre as pessoas” por D1, degradando as relações, não apenas tornando o ambiente mais tenso, mas também fragilizando pontes colaborativas entre académicos da mesma instituição e do mesmo departamento. Esta realidade é particularmente prevalente no caso de B, sendo a competição a principal característica mobilizada para descrever o clima académico:

“Obviamente que nós temos um problema de competição interna sempre que há concursos, não é? E externa também. Ou seja, aquilo que eu acho é que uma promoção baseada em competição é sempre má, não é?” B1

A causa da competitividade é sempre apontada como a mesma: concursos para promoção de carreira. Desta forma, a competição não é uma característica inerente a académicos de instituições de conhecimento aplicado, mas algo que surge associado à forma como a avaliação destes académicos é efetuada. Cria uma forma de pensar perfeitamente explicada por B2:

“Se colaborar vou ajudar o outro e isso pode-me prejudicar.” B2

A solução para este fenómeno é algo complexo, sendo que emerge de medidas avaliativas instauradas nestas instituições, mas para B2 existe um antídoto que pode nascer de um esforço pessoal dos académicos: a cultivação de um maior sentido de colegialidade e de união, criando espaço para mais trabalhos colaborativos.

Este padrão parece materializar-se no caso D, segundo D1, o incentivo para a competição é sentido, mas a principal característica utilizada para descrever o clima académico é a cooperação e não a competição.

“O clima é muito colaborativo, é muito positivo o departamento não é muito grande (...) Fui muito bem recebido no sentido que foi sempre relativamente simples conversar com os colegas trocar ideias ter contributos também sentir que os meus contributos eram aceites e eram partilhados.” D1

Neste extrato, D1, não apenas define o clima, como aponta algumas justificações possíveis que justifiquem o motivo do clima ser colaborativo, sendo o tamanho do departamento um facilitador para a criação de um departamento colaborativo. O tamanho do departamento facilita a interação entre os académicos, permitindo, assim, que as relações interpessoais sejam amistosas, fomentando a colegialidade e a cooperação.

Também é interessante a forma como a avaliação é tornada visível, não apenas pela sua vertente formal e individual, mas também pelo seu cariz coletivo:

“Uma coisa que está dependendo da outra. Os centros também são as pessoas que os compõem, aquilo que as pessoas conseguem que exista, e, portanto, se as pessoas não conseguem ter publicações com visibilidade, se não conseguem ter financiamentos, se não estão depois em redes, etc., é mais difícil.” D1

Neste extrato também se torna evidente a importância da investigação para a subsistência das faculdades, algo que será aprofundado nas secções seguintes.

Desta forma, se no caso B a característica mais prevalente é a competição, a cooperação é a característica mais prevalente no caso D. O que B2 aponta como possível antídoto para os efeitos da competição é precisamente o esforço deliberado dos académicos na construção de relações de colegialidade capazes de contrariar as tendências individualizantes associadas à competição académica. Em D é possível observar este mecanismo em funcionamento. Tal como mencionado, este antídoto não elimina por completo a presença da competição, mas atenua os seus efeitos nas relações

interpessoais, criando espaço para a colaboração e para uma visão mais colaborativa da atividade académica. Esta diferença torna-se particularmente visível na forma como a avaliação é percecionada, surgindo menos como um processo de competição entre indivíduos e mais como uma responsabilidade partilhada no desenvolvimento da comunidade académica. Deste modo, não é a ausência de mecanismos competitivos que distingue os casos, mas a forma como o clima académico medeia os seus efeitos nas relações interpessoais.

A complexificação do público estudantil é um chapéu que engloba diferentes perceções dos/as entrevistados/as sobre o clima sentido no caso C. Por um lado, os académicos destacam os estudantes como algo tangível, que contrasta com a visão de que são simplesmente alvos do trabalho educativo; por outro, C1 e C2 identificam transformações gerais e profundas na sua área do conhecimento. Estas características cruzam-se como notado por C1:

“Nitidamente, há aquilo a que eu chamaria, citando um autor que eu acho muito interessante, no plano francófono, que é a passagem daquilo que é heurístico, portanto, a descoberta, para o algoritmo que é seguir padrões de hábitos identitários, hábitos essencialmente identitários, pronto, do próprio investigador, do próprio aluno, do próprio estudante e, portanto, o tipo, o estudante tipo da faculdade de letras alterou-se bastante.” C1

Estamos, portanto, perante um fenómeno complexo, que nos pode levar a questões como: serão, estes dois fenómenos, mudança epistémica e alteração do estudante tipo do caso C, que estão a ocorrer simultaneamente ou se estamos perante um fenómeno de causa-efeito. Podemos levantar questões de difícil determinação causal. Ou seja, será que a mudança epistémica levou à mutação do tipo de estudante da instituição C? ou será que o tipo de estudante da instituição C levou a mutações epistémicas da área de conhecimento da instituição C? Independentemente da raiz deste fenómeno, C1 elabora como estas transformações, simultaneamente, epistemológicas e demográficas, traduzem-se em mudanças não somente no clima da instituição C, mas também em mudanças de expectativas em relação ao que esperar da instituição:

“Procura-se na faculdade uma espécie de coincidência ou conforto em relação a uma identidade, muitas vezes, identidade de género, identidade de hábitos alimentares, identidade de visão política, identidade de visão da sociedade, que, confrontando com outras áreas disciplinares, isso acontece com colegas meus, nós notamos isso e até com os alunos entre si, alunos de

ciências que me dizem, ou de engenharia, que dizem logo, reconhecemos logo um aluno da faculdade de letras, ao longe.” C1

Estas especificidades do público estudantil leva C2 a refletir sobre a adequação do corpo docente e a relação que existe entre estes dois grupos:

“A falta de adequação dos docentes às novas gerações faz com que se gerem vários problemas, não é? Acabamos por ter vários problemas.” C2

Estes problemas encontram-se, nomeadamente, nas estratégias educativas mobilizadas. C2 reflete sobre a grande dificuldade que sente em captar os seus estudantes, e sobre a falta de respostas que encontra em atividades de atualização pedagógica. Apresenta dois exemplos ilustrativos dessa dificuldade. Em sala de aula depara-se com dificuldades que estes estudantes participem ativamente em aula, e relata que métodos tradicionais como apresentações orais deixam os estudantes nervosos, e apresentam dificuldades em envolver-se com o conhecimento lecionado. Fora de aula, recebe queixas dos estudantes, e reflete como não apenas tem dificuldade em resolver os seus problemas, como sente uma certa hostilidade por parte dos mesmos. Aponta como uma causa a utilização das novas tecnologias e como estas degradam a convivência e as relações:

“Normalmente à terceira onda de trocas [de emails] quando eu vejo que não consigo explicar bem faço aquilo que toda a gente devia fazer, não é? Peço ao estudante ou convido o estudante para vir aqui ao meu gabinete e digo quais são as minhas disponibilidades este, este, este, este e este dia, Luís, o que vale é que tenho aqui muito o que fazer, não é? Mas a mesa de reuniões fica vazia, não aparecem, nunca sabe porquê? Não dão a face.” C2

Para C2 estas dificuldades relacionais transportam-se para o próprio exercício da liberdade. E preocupa-o que o registo online dificulte na capacidade de relacionamento com “o outro”.

Por fim, no caso C, palavras como desconfiança e autocensura marcam o clima. Estas palavras não se colocam apenas como uma transformação do público estudantil, mas como um resultado das mutações epistémicas, e pela ascensão de discursos associados ao *wokeism*. Estas questões surgem associadas a uma sensação de um clima de avaliação difusa. Um sentimento de avaliação constante que leva os académicos a regular as palavras. O que torna este fenómeno interessante é exatamente a forma como este é expresso, ou seja, não por consequências diretamente sentidas, mas como uma percepção que estas consequências podem surgir. Sendo assim, o resultado não é uma

repressão expressa, mas a autocensura. Esta é uma questão que será mais debatida em secções seguintes. Desta forma, estas dificuldades sugerem que a transformação do público estudantil não afeta apenas práticas pedagógicas, mas também as condições relacionais que sustentam o exercício da liberdade académica.

4.1.2. Manifestação da divergência intelectual de perspetivas

Quando questionados sobre a existência e a forma que a divergência intelectual de perspetivas assume nas suas instituições, as respostas tenderam a organizar-se em torno de dois perfis já antecipados na problematização: contextos associados a áreas “Hard” e contextos associados a áreas “Soft” (Becher & Trowler, 2001). Algo semelhante entre todos os/as académicos/as entrevistados/as é que todos ilustraram um ambiente heterogéneo, onde a divergência é percecionada como algo inerente a uma instituição de ensino superior.

Os/As entrevistados/as dos casos representativos das áreas “Hard” relatam divergências associadas à divisão de tarefas, aos perfis académicos assumidos e às metodologias mobilizadas:

“Bem, também nós temos muito, vamos dizer, diferenças no, por exemplo, num departamento há muitos professores que se comportam como professores do secundário. Não estou a tentar menosprezá-los, mas, ou seja, só se dedicam a dar aulas e não investigam rigorosamente nada. portanto, não cumprem aquilo que seria o suposto, 50% de ciência, 50% de investigação. E, portanto, para esses nunca há um problema sobre investigação, não é? sobre pensamento do que é que deve ser, eles vêm ali dar as aulas e vão-se embora.” A1

Segundo B2, as metodologias utilizadas na investigação surgem como uma das únicas fontes de divergência, algo que considera natural para “áreas mais exatas”. Algumas questões emergem recorrentes da forma como se encaram os estudantes. A1 relata que o uso de estudantes para a realização de investigações como uma prática comum, o que lhe levanta questões sobre a qualidade das investigações realizadas. B1 questiona ainda a forma como cada académico encara os estudantes e a finalidade da educação desenvolvida e como divergências nestas questões nem sempre são compatíveis, gerando tensões na própria organização do ensino:

“Portanto, nós estamos numa dualidade de ensino e investigação, e sociedade, pronto, e uma dualidade maior em ensino e investigação, portanto,

há colegas (...) que investem mais qualidade no ensino, e outros que investem mais qualidade na investigação, e portanto, há quem veja os estudantes como investigadores, e outros quem veja como profissionais que vão ser graduados preparados para fora, portanto, a perspetiva é sempre diferente das aulas que são dadas, do que se pede aos estudantes, do que se tenta melhorar nos processos de cada um, portanto, nem sempre é compatível.” B1

B2, por sua vez, também identifica as metodologias mobilizadas na investigação como uma das principais fontes de divergência entre académicos, algo que considera relativamente expectável em áreas percecionadas como mais “exatas”, onde as diferenças metodológicas e técnicas mobilizadas assumem maior centralidade nas discussões científicas.

Nos casos associados a áreas “Soft”, a divergência é descrita de forma marcadamente distinta, surgindo não como uma fonte de tensão, mas como elemento estruturante da produção de conhecimento:

“tudo que se debate em termos de investigação, só pode ser saudável, não é? a transformação da academia e a investigação é transformação, só há transformação, se tivermos vistas a partir de vários pontos de vista.” C2

Como refere C2, a existência de múltiplas perspetivas é entendida como condição necessária para a transformação académica, sendo a investigação concebida como um processo intrinsecamente plural. Esta perspetiva é reforçada por D1, que sublinha a diversidade de posicionamentos como uma característica natural do contexto académico, não sendo a divergência percecionada como problemática, mas antes como parte integrante das interações entre pares:

“Sim, já existiram, eventualmente, e vão sempre de existir em diferentes momentos, com diferentes colegas, felizmente os meus colegas, nos diferentes cursos e aqui no departamento e até no trabalho com outros departamentos de outras faculdades, são pessoas também muito diversas, pensam pelas suas próprias cabeças. Têm perspetivas, felizmente, para eles, muito diferentes das minhas em muitas coisas e, portanto, é natural que possa haver divergências, mas não sinto que isso, por exemplo, tenha sido muito complicado em nenhum momento em particular.” D1

Neste sentido, a divergência nestes contextos tende a assumir um carácter epistémico, estando associada a diferentes formas de interpretar e produzir

conhecimento. Surge, assim, integrada como parte do próprio processo científico, ao invés de resultar de tensões institucionais ou organizacionais, como observado nos casos associados a áreas “Hard”. Esta distinção evidencia que a natureza da divergência não é uniforme, variando em função dos contextos disciplinares.

Desta forma, as diferenças observadas entre os casos, particularmente entre A-B e C-D, aproximam-se das distinções debatidas teoricamente, relativamente às culturas disciplinares (Becher, 1994; Becher & Trowler, 2001). Enquanto nos casos associados a áreas “Hard” a divergência surge mais frequentemente associada a questões práticas, metodológicas e organizacionais do trabalho académico, aproximando-se de culturas disciplinares mais “Convergent”, nos casos associados a áreas “Soft” esta tende a assumir um carácter mais epistémico, sendo a pluralidade de perspectivas integrada como elemento constitutivo da própria produção do conhecimento, aproximando-se de culturas disciplinares mais “Divergent”.

Um elemento transversal aos diferentes casos é a forma como a divergência pode assumir contornos de exercício de poder. B2 relata que em raras ocasiões as divergências podem ser levadas ao conselho científico, que apesar de ser um órgão consultivo, se algum consenso surgir deste órgão é algo com bastante poder decisivo. C2 ilustra-nos outra faceta das divergências e do poder:

“Ora bem, é-lhe atribuída a bolsa, naturalmente, mas aquilo já passou por um filtro prévio, não é? Que é, foi aceite o orientador e a bolsa é atribuída em função disso, foi avaliado o projeto por um painel de especialistas de geografia, etc., e, portanto, vai para a frente. Chegamos aqui, não é? E quando se inscreve no doutoramento, enfim, pode, num ou noutro caso, haver um professor por razões diversas, não me pergunto quais, mas, “não, isso não é geografia”, isso, enfim, pronto, aí pode haver alguns confrontos de ideias, de perspectivas, de investigação. Isso não acontece, assim, tão poucas vezes. No entanto, eu acho que, feita a avaliação, lá está, e a minha experiência de idosa faz com o que eu ache que isso tem muito mais a ver com exercício de poder, com tentativa de controlo, com fragilidade da própria pessoa ou das próprias pessoas, porque não conseguem, dificilmente têm um orientando de mestrado ou de doutoramento, não é, e, portanto, por essa via, pode existir algum poder e algum condicionamento para que possa angariar pontos para o seu CV.” C2

Desta forma, apesar de a existência de divergência ser uma constante na vida acadêmica, e percebida pelos acadêmicos como natural e fundamental, a divergência, por vezes, é permeável a exercícios de poder. Nestes casos, a divergência deixa de ser apenas um confronto de perspectivas, podendo passar a funcionar como um mecanismo de controle, permitindo a validação ou deslegitimação de determinadas posições. No caso A, o exercício do poder é uma forma de criar consenso nos órgãos de governação:

“Relata ainda que atualmente o diretor da faculdade é presidente do conselho científico, e ainda que o vice-presidente foi nomeado e não eleito. Acrescenta que esta decisão surge a partir da filosofia do Diretor que ‘ter um grupo a pensar é pior que ter só uma pessoa’.” A2

Neste contexto, o exercício de poder institucional não se limita à tomada de decisão, mas estende-se à criação de um clima de conformidade, onde a progressão na carreira surge associada à capacidade de alinhamento com posições dominantes, incentivando comportamentos de obediência:

“O clima é: convém obedecer. Porque se quiser ir ao ponto mais alto da sua carreira, é esse clima que eu acho que existe um pouco. E pronto. E convém obedecer às pessoas que mandam.” A1

D2 reflete como um ambiente amistoso, marcado por boas relações intrapessoais, pode ser um motivo das pessoas evitarem a exploração dessas divergências:

“Sem isso, o que é que pode acontecer, qual é o risco? É os alunos interiorizarem uma espécie de mantras mais ou menos ocultos que repetem à exaustão, como, por exemplo, a necessidade, isto é uma crítica minha, que eu faço aqui, também faço nos outros lados, às vezes, é a ideia do ser crítico. Mas, ser crítico do quê? Como é que se é crítico quando depois se diz as mesmas coisas que se dizem desde os anos 70? Ok? O quê que isso significa? E ser crítico é com base em que dados? Uma coisa são as nossas posições de princípio, os nossos valores que são evidentemente importantes, mas é assim, se às vezes sobre determinadas questões os dados me fizerem ver que eu estou errado, opa, das duas, uma, eu sou teimoso, para não dizer burro, ou mudo ou adapto os meus princípios e os meus valores, certo? Se não, qual é o propósito de fazer ciência, de ter conhecimento, se os princípios, os valores

de base não podem ser mudados, ou melhor, ou até pior, se eles impedem que se recolham e se analisem dados? Isso é que é muito problemático.” D2

O risco identificado não é a ausência de divergência, mas a sua não explicitação, conduzindo à construção de consensos aparentes e à reprodução acrítica de ideias. Se este risco é explorado por D2 como uma possibilidade de ambiente onde as divergências não são exploradas e explícitas, C1 explora e reflete sobre um ambiente onde, aparentemente, esta realidade não é uma possibilidade, mas um facto:

“O grande problema, e é isso que estava aqui a dizer, é será possível imaginar a liberdade de um contraditório, de um contra-argumento, quando se define ou se concebe a investigação, a interpretação, a hermenêutica, do texto literário, da cultura, da realidade, com a verdade do bem. Se formos para ir, como vai o *wokeism*, hoje em dia, o pensamento *woke*, não há contraditório, porque a outra pessoa hoje está no mal. Portanto, é cancelada. Portanto, eu não vou ouvir sequer, porque eu estou no bem, como se está numa seita. Portanto, fora da seita, toda a gente está errada. E quem sai da seita está fora, está banido do círculo da nossa convivência, do discurso.” C1

O que C1 nos relata é uma mutação epistemológica, onde debates académicos assentam em juízos éticos dos factos e dos argumentos. Mas é algo mais denso que uma transferência de juízos éticos para argumentos epistemológicos, é a negação do contraditório, uma lógica dicotómica entre posições consideradas legítimas e ilegítimas.

C1 apresenta três casos em que é possível observar o impacto desta nova epistemologia nos espaços académicos. O primeiro exemplo, ilustra a presença desta episteme na revisão entre pares:

“Eu peguei na evolução dizendo que era ouvir a música francesa do ouvido direito, que era por causa da direita, e foi isso que eu publiquei, e aquilo vai para avaliação em *blind*, portanto, às cegas, como se diz, com dois avaliadores, portanto, anónimo, duplo anónimo, e o retorno que eu não sei de quem, era que não aceitariam, não aceitavam que estava lá o nome da pessoa, portanto, nem sabiam se eu queria matar a pessoa, nem foram criticamente ver se eu dizia mal da pessoa, (...) só o facto de haver aquele algoritmo, portanto, do nome, disseram logo que estavam indisponíveis para isso e que nem pensar, portanto, havia a minha censura e havia a autocensura do avaliador, era um jogo estranho, dentro do ensino superior, já que é disso

que se trata aqui, em que um avaliador de um colega, de um *peer*, portanto, de um par, recusava a leitura do meu trabalho.” C1

Algo que o entrevistado reflete é exatamente como esta episteme, não se limita à censura externa, mas incorpora mecanismos de autocensura. O segundo exemplo, mostra como esta restrição não afeta unicamente espaços de publicação, mas também restringe o espaço físico do campus universitário:

“Há uma leitura muito interessante que eu fiz um bloco sobre o Ocidente. Pensar o Ocidente. E chamei cá um autor, pronto, que é anti-woke, é verdade. E que vê o Ocidente de uma certa forma. E ele foi, o coitado, foi atacado. Ele foi atacado, depois da conferência dele, de abertura, por causa disso. Porque havia, do outro lado, havia a impossibilidade sequer de o ouvir. Portanto, não era, eu não quero os teus argumentos, eu não te quero a ti. Porque os teus argumentos já te atingem a ti. Portanto, eu já te cancelo a ti. E, portanto, já estava fora do perímetro. A conclusão, há aqui uma grande conclusão, no fim, é que as pessoas acabam por estar a falar entre si.” C1

O terceiro exemplo, mostra que este fenómeno ocorre inclusive em esferas informais:

“E o mesmo aconteceu ainda há pouco num seminário em que eu estive também, e havia uma rede de investigação em que toda a gente supostamente é amigo e se dá bem e tudo muito bem, e a certa altura, na volta da mesa, há um colega que levanta a questão de uma canção de um cantor francês, agora não interessa a Michel Sardou, e é um autor mais, eu diria, conservador, nacionalista, gosta da França de sempre, etc. (...) E o colega, em frente, dizia, como é que ele se atrevia a apresentar uma canção, e o colega dizia, mas a canção não é minha, é letra de um dos maiores cantores franceses da atualidade, vivos. (...) Quer dizer, ainda por cima, se autonegava. Então, nem era possível imaginar ou fantasiar alguma coisa que fosse contra os códigos daquilo que é, digamos, a *doxa* contemporânea atual. (...) O que supõe que, isto até suporia que a gente nem pode fantasiar nada, nem pode nada, quer dizer, não há, o ser humano seria uma coisa muito maquínica, muito maquinal, quer dizer, isto traz água para o seu moinho da liberdade e da autocensura que nós sentimos muitas vezes hoje em dia no ensino superior nas ciências humanas. Isto é evidente. Mas convive-se bem com isto.” C1

Este último exemplo, ilustra uma continuação dos últimos dois, mas simultaneamente, algo ainda mais profundo. Esta nova epistemologia ética que nega e evita o conflito está presente em ambientes informais, onde relações interpessoais são amistosas, privando a menção de autores e temas percecionados como controversos. Não é uma questão de ações reprováveis, mas do ato de pensar em ações reprováveis, mesmo que autonegadas, ou apenas imaginadas. Mas algo bastante relevante é a forma como C1 termina o raciocínio, “Mas convive-se bem com isto”. Este elemento sugere que estas dinâmicas não são necessariamente percecionadas como disfuncionais, mas antes como parte integrante do funcionamento contemporâneo da academia, o que reforça a sua naturalização. Desta forma, podemos observar como esta corrente se foi inserindo em diferentes espaços académicos, até em espaços fronteiriços entre a esfera académica e a esfera privada.

Assim, o que C1 descreve aproxima-se do modelo académico debatido por Hofstadter (1996), no qual a restrição do pensamento emerge não apenas de mecanismos formais de censura, mas também de pressões internas de conformidade exercidas entre os pares. É particularmente interessante observar como estas dinâmicas parecem assumir duas formas distintas. Por um lado, o segundo exemplo apresentado por C1 aproxima-se daquilo que pode ser entendido como uma forma de autoridade positiva, marcada pela exclusão explícita de determinadas posições e pela recusa da legitimidade do próprio interlocutor. Por outro, os restantes exemplos sugerem uma lógica mais difusa, assente na antecipação da reprovação e na autocensura.

Neste sentido, observa-se uma deslocação da autoridade da tradição para uma forma de autoridade do conformismo, na qual o enquadramento restritivo deixa de assentar predominantemente em princípios institucionais formais e passa a estruturar-se em torno de posições políticas e morais percecionadas como legítimas. Estas dinâmicas aproximam-se das formas de conformismo debatidas por Williams (2016), particularmente pela pressão implícita para alinhamento com determinadas posições entendidas como socialmente aceitáveis dentro do espaço académico. Simultaneamente, contrastam diretamente com as conceções tradicionalmente associadas às áreas “Soft”–“Pure” (Becher, 1994), frequentemente caracterizadas pela valorização da pluralidade interpretativa, da contestação interna e da coexistência de perspetivas epistemológicas divergentes.

Tal como discutido por Machlup (1955), estas formas de restrição não atuam necessariamente através da limitação formal, mas na “mente”, inibindo o ato de

discutir, ensinar e investigar livremente. Estas questões adquirem novos contornos nas secções seguintes.

De forma transversal entre os casos, o clima académico surge como uma dimensão estruturante da experiência institucional, não sendo um mero pano de fundo do espaço académico, mas o palco onde a vida académica acontece. É neste espaço que se configuram relações interpessoais, lógicas de competição e cooperação, “venenos e antídotos”, mudanças epistemológicas que moldam efetivamente este espaço e as relações que os académicos estabelecem com os seus trabalhos. Apresenta-se, assim, como um espaço dinâmico e flexível, onde fenómenos como a cooperação, a competição, a autocensura ou a gestão da divergência não podem ser compreendidos de forma isolada, sendo indissociáveis de dinâmicas mais amplas que atravessam a avaliação e a governação institucional. O clima académico apresenta-se como um copo que transborda e materializa tensões estruturais da academia, condicionando, de forma mais ou menos explícita, o exercício da liberdade académica. É neste enquadramento que se torna relevante compreender de que forma os mecanismos de avaliação contribuem para a configuração destas dinâmicas.

4.2. Avaliação

Na secção anterior emergiram já indícios, nomeadamente através da presença da competição no clima académico, de que a avaliação não constitui apenas um processo de medição de desempenho, mas é um elemento que influencia de forma transversal o trabalho académico. Esta molda as formas de atuação dos académicos, bem como as relações que estabelecem entre si, revelando-se interdependente das métricas e critérios que a estruturam. Nesta secção, procura-se aprofundar as perceções dos/as entrevistados/as sobre os processos de avaliação, analisando o modo como estes impactam os seus comportamentos e atitudes, e a forma como as especificidades das áreas científicas influenciam esses mesmos processos. Particular atenção foi dada às tensões entre critérios formais de avaliação e práticas efetivas de produção académica.

4.2.1. Perceção dos mecanismos de progressão académica

Quando questionados sobre a sua perceção sobre os mecanismos de progressão de carreira as respostas revelam características distintas, não tanto enquanto realidades paralelas, mas enquanto variações sobre problemas comuns, assumindo, ainda assim, uma miríade de características específicas. As respostas centraram-se sobretudo em três

subcategorias analíticas: quantitativos vs. qualitativos; desvalorização da docência e a promoção de um acadêmico todo-o-terreno; e questões emergentes dos concursos.

Nos casos associados a áreas “Hard” a palavra de ordem é quantificação. A2 considera que a produção científica é avaliada “a metro”, acrescentando, que num modelo deste género a investigação aplicada acaba por sair beneficiada. Ainda nota que a avaliação da sua prestação enquanto docente é medida pelo número de aulas que leciona, sendo que, por isso, pode acabar por ser prejudicada pela distribuição de serviço, algo que sente que não tem muita influência.

D1 ilustra-nos uma realidade mais complexa apontando para o equilíbrio entre quantificação e considerações qualitativas:

“Ou seja, há sempre aqui uma questão que tem a ver com a quantidade e aquilo que é entendido como razoável do ponto de vista quantitativo. O que eu sei, por exemplo, nas práticas do departamento e do centro não entra qualquer tipo de quantidade, há um certo encaminhamento e um certo pedido e conselho no sentido de nós publicarmos em determinado tipo de revistas e não em qualquer sítio que nos aceite o artigo em três semanas, mas que depois não tem um valor simbólico nenhum, não é? Pronto. Ou seja, não é reconhecido pelos nossos pares, não é? Ou seja, a quantidade pura e dura, não. Mas também não há aquela ideia de não, olha, não publiques nada durante três anos e vai escrever aquele livro que vai mudar o entendimento da... Sei lá, não, também não é isto, não é?” D1

Alguns conceitos interessantes emergem desta perspetiva. Existe uma perceção de uma quantidade de investigações que é considerada o “razoável”, assim como um entendimento de ranking de revistas científicas. O equilíbrio entre estes dois conceitos origina uma avaliação que privilegia simultaneamente, qualidade e quantidade. Esta forma de avaliação privilegia uma investigação, por si, equilibrada em termos qualitativos e uma produção científica considerada suficiente e reconhecida pelos pares.

Para além desta tensão entre quantidade e qualidade, outro eixo central das perceções dos/as entrevistados/as prende-se com a distribuição de valor entre diferentes dimensões do trabalho académico. Desta forma, nos casos associados às áreas científicas “Hard”, emerge com maior frequência a perceção de desvalorização da docência em detrimento da investigação. Esta desvalorização é algo visível e comentada nestas instituições, notada de uma forma quantificável:

“Mas, pronto, à partida, o que os digitais promovem é a parte científica, que vale sempre, pelo menos, o dobro da pedagógica. Portanto, ter artigos ou projetos normalmente costuma passar à frente de quem é bom professor. Ou é um professor excelente, por exemplo, mas que só vale o dado, portanto, a parte de investigação é sempre promovida nos concursos todos, com mais ou menos peso, todos os departamentos, todas as faculdades, todas as universidades acabam por valorizar a parte científica.” B1

B2 explica que esta desvalorização também é agravada pela dificuldade de criar bons parâmetros para fazer a avaliação da docência, recorrendo apenas a inquéritos pedagógicos preenchidos pelos estudantes e ao número de aulas lecionadas. Estas duas métricas apresentam falhas notórias tanto para B2 como para A2. Os inquéritos pedagógicos apresentam falhas pela fraca adesão dos estudantes, mas também pelos vieses presentes nos inquéritos, que são apenas preenchidos por estudantes que “adoram ou odeiam” a unidade curricular lecionada. Ainda sobre a métrica do número de aulas lecionadas, que, tal como A2 menciona, é algo em que pouca ou nenhuma influência os académicos têm, B2 ainda relata como esta métrica pode levar a “fugas” para departamentos onde existem maior número de estudantes.

No caso D os processos ilustrados são um pouco diferentes, mencionando um modelo avaliativo mais holístico, onde é necessário pontuar alto nas diferentes métricas, sendo essa a única forma de progredir:

“Aqui, este modelo de avaliação o quê que implica? Implica fortemente pontuar alto em todas as coisas, sendo que, por vezes, para pontuar alto não é preciso grande coisa, ok? Não é preciso muito ser excecional. É um modelo que procura, portanto, enfim, que os professores sejam um bocado mais uma espécie de todo terreno, veículos de todo terreno, do que veículos muito especializados e realmente bons numa coisa, até porque ser, às vezes, muito bom numa coisa, implica, pá, enfim, a menos que sejamos fantásticos, sobre-humanos, implica ser um bocado pior noutras.” D2

D2 identifica, desta forma, o académico tipo promovido neste modelo de avaliação, o académico denominado “académico todo-o-terreno”. Embora as métricas utilizadas apresentem semelhanças entre instituições, os seus efeitos diferem. No caso B, a especialização na investigação é claramente recompensada, enquanto a dedicação à docência surge associada a uma menor valorização na progressão. Já no caso D, o modelo tende a penalizar qualquer forma de especialização, exigindo um desempenho

elevado em todas as dimensões. Assim, enquanto num caso se promove uma hierarquização entre funções, no outro promove-se uma lógica de equilíbrio forçado, sendo ambos os modelos, ainda que por vias distintas, limitadores da liberdade de definição de trajetórias acadêmicas.

Algo interessante de notar é que estas percepções não surgem apenas nas experiências relatadas pelos/as entrevistados/as, sendo igualmente visíveis nos próprios documentos institucionais. No caso D, por exemplo, os documentos estratégicos da instituição evidenciam uma preocupação explícita com a valorização das diferentes dimensões do trabalho acadêmico, através da “criação de mecanismos de valorização da dimensão educação/ensino na atividade docente”, bem como da “valorização da dimensão da investigação nos concursos da carreira docente e de investigação”. Estas formulações demonstram uma tentativa institucional de reconhecer diferentes trajetórias e dimensões do trabalho acadêmico, procurando evitar que a avaliação se reduza exclusivamente à produção científica.

Ainda assim, a análise dos regulamentos de avaliação de desempenho revela diferenças significativas entre instituições relativamente ao perfil acadêmico implicitamente promovido. No caso A, observa-se uma forte valorização da investigação, podendo esta representar até 60% da avaliação, enquanto a transferência assume um peso residual. Esta centralidade da produção científica aproxima-se das percepções de A2 relativamente a uma investigação avaliada “a metro”, reforçando a ideia de um modelo fortemente assente na quantificação da produtividade científica.

Já no caso B, investigação e docência surgem como dimensões centrais, cuja complementaridade representa cerca de 70-80% da avaliação global. Contudo, a transferência de conhecimento pode assumir um peso relevante, atingindo até 20% da avaliação. Particularmente relevante é a valorização de métricas associadas à relação com a indústria e à aplicabilidade do conhecimento produzido, aproximando este modelo das características das áreas “Applied” descritas por Becher (1994). Desta forma, apesar de os regulamentos permitirem perfis híbridos, as percepções dos/as entrevistados/as sugerem que diferentes trajetórias acadêmicas não são necessariamente valorizadas de forma equivalente.

No caso C, observa-se um maior equilíbrio entre investigação e docência, assim como uma avaliação menos rigidamente quantificada e mais dependente de apreciações qualitativas. Por sua vez, o caso D apresenta igualmente uma distribuição relativamente equilibrada entre investigação e docência, mas atribuindo um peso particularmente

significativo à transferência de conhecimento e ao impacto social, podendo esta dimensão representar entre 10-20% da avaliação. Este modelo aproxima-se novamente das áreas “Applied” (Becher, 1994), embora numa lógica distinta da observada em B, privilegiando não tanto a articulação com indústria economia, mas antes o impacto social da atividade académica.

Desta forma, os diferentes modelos avaliativos parecem promover perfis académicos distintos, refletindo diferentes concepções do que significa ser académico em cada contexto institucional e disciplinar. Enquanto alguns modelos privilegiam trajetórias mais especializadas e centradas na produtividade científica, outros tendem a favorecer perfis mais híbridos, capazes de articular docência, investigação, transferência e governação.

As perspetivas dos/as entrevistados/as e os próprios documentos institucionais ilustram, assim, a presença de lógicas de performance e performatividade no ensino superior contemporâneo. Neste sentido, as instituições aproximam-se da lógica de performatividade descrita por Lyotard (1984), onde o valor do conhecimento tende a ser associado à sua utilidade, produtividade e capacidade de gerar resultados mensuráveis. Simultaneamente, observa-se a presença dos mecanismos de performatividade identificados por Ball (2003), particularmente através da centralidade da quantificação. Como refere Ball (2003), a quantificação transforma os trabalhadores em sujeitos comparáveis, classificáveis e governáveis, reduzindo atividades complexas a métricas aparentemente objetivas e neutras. Nos contextos analisados, esta lógica manifesta-se na tradução das diferentes dimensões do trabalho académico em indicadores, pontos, rácios e métricas de desempenho, convertendo investigação, docência e transferência em unidades comparáveis de produtividade académica.

Por fim, os concursos de progressão foram um tópico bastante mencionado e já foi uma questão abordada na descrição do clima académico. Desta forma, é inevitável abordar o elemento promovido pelos concursos, a competição interna:

“Ou seja, essa dimensão de uma certa conflitualidade pela competição que muitas vezes acaba por ser até reforçada pelo tipo de dinâmicas que temos nos concursos para vagas as questões da carreira ou algumas questões de divisão de trabalho etc. que em alguns sítios acabam por ser fonte de conflitos (...)” D1

Tal como mencionado anteriormente, estas dinâmicas podem ser atenuadas pela qualidade das relações interpessoais e pela forma como a avaliação é enquadrada. No

caso D, a avaliação surge associada a uma lógica mais colaborativa, em que o desempenho individual é percebido como contribuindo para o desempenho coletivo do centro de investigação ou da faculdade, reduzindo, assim, a intensidade da competição interna.

Outra dimensão que se foi associando aos concursos é a subjetividade presente nestes processos, assim como sentimentos de injustiça por eles gerados:

“Acho que isso é claramente um dos problemas do clima académico é realmente haver poucas oportunidades de progressão na carreira, a carreira ser sempre apenas por concursos e, portanto, não haver por mérito e, portanto, os concursos, nem sempre, seguem as linhas mais justas, digamos, as linhas mais justas ou éticas e deontológicas e, portanto, acho que aí sim, o clima académico tem muito impacto negativo.” B1

A partir deste contributo de B1, é possível depreender uma certa desconfiança dos concursos. Esta desconfiança e sentimentos de injustiça podem impactar o clima académico e a forma como os académicos se relacionam com o seu trabalho.

“Alguns júris de concurso que, obviamente, foram totalmente injustos, não só comigo, mas com outro colega e que é mais que objetivo, não é? Portanto, que haverá uma injustiça e uma manipulação do júri para que sejam promovidas determinadas pessoas em detrimento de outras e não propriamente pelos méritos, mas simplesmente porque, pronto, há outras razões políticas e não tanto, mas há a nível do departamento, pronto.” B1

Esta posição de B1 releva ainda que podem existir razões políticas para a progressão de certos académicos em detrimento de outros, mas denota também a dificuldade que este tem de nomear estas razões políticas, deixando as razões abertas para interpretação.

Estas injustiças não são apenas mencionadas por B1, mas também C2 questiona os processos:

“Não consigo, não lhe consigo dizer que parâmetros é que são, no clima atual, não há esses parâmetros. Aliás, na nossa avaliação de desempenho, como é que entra? Entra, e falo com conhecimento de causa, na minha avaliação de desempenho de há dois anos, por exemplo, tinha dois capítulos de livros na Springer, está a ver? Tinha lá dois capítulos de livro e o avaliador, que é quem vai apreciar, não é? Porque, se calhar, ou não gosta de mim, ou qualquer coisa, são outras coisas laterais à investigação. Escreve lá,

retira da investigação das publicações aqueles dois capítulos de livro, que é para eu não atingir a nota máxima de 200, retira e põe em baixo uma argumentação dizendo que, “ok, isto não, também é Springer, para já, não é assim nada de especial, a editora.” Pois, atenção que lá é tudo revisto e revisto e são uns chatos depois com, enfim, não vale a pena, o Luís já conhece. “Também não é assim nada de especial” e, portanto, tirou aquilo dali e tal, pronto. Isto só para o Luís ter uma ideia daquilo que eu penso sobre a evolução da carreira, já agora, se eu tivesse seis excelentes seguidos, subia de escalão, não é verdade? O excelente só se tira quando se tem 200, não é? ou mais, que pode haver a unificação qualitativa e eu estava no..., ia atingir o quinto excelente com esta quebra do avaliador, lixou uma sequência, mas pronto.” C2

Neste caso, o processo de avaliação é colocado em questão em momentos mais diretos, a desvalorização de um artigo que faz com que o excelente necessário para a progressão não seja obtido. Desta forma, é possível notar um certo nível de desconfiança nos processos avaliativos, sugerindo a possibilidade de estes favorecerem a progressão de determinados académicos em detrimento de outros, com base em critérios que não são totalmente transparentes ou explicitados.

D1 manifesta uma certa reticência na “demonização” dos processos concursais:

“Não, porque estava a pensar em algumas coisas como algumas medidas políticas agora, não é? que querem fazer uma mobilidade à força, impedindo pessoas de concorrer em concursos competitivos durante algum tempo. Por exemplo, esta é a ideia do RJIES, não permitir que alguém que se formou numa universidade possa concorrer para essa mesma universidade durante três anos. Isto é a mesma coisa que dizer que os concursos públicos não funcionam. E eu teria algum pudor em ser membro de um governo ou de alguém com poder e dizer que o instituto do concurso público não funciona aqui e, em vez de mudar isso, impedir pessoas de concorrer.” D1

A reflexão de D1 induz uma nuance relevante neste debate. Ao comentar propostas políticas que visam restringir a participação em concursos, o entrevistado sugere que tais medidas partem do pressuposto de que os próprios concursos não funcionam de forma justa. Neste sentido, a desconfiança em relação aos mecanismos concursais não surge apenas ao nível das experiências individuais relatadas por B1 e C2, mas parece atravessar o plano institucional e político. Ainda que D1 não adote uma

posição de restrição dos concursos, a sua leitura revela um desconforto com soluções que contornam o problema em vez de o resolver, reforçando a ideia de que a legitimidade destes mecanismos se encontra, de forma mais ampla, em tensão.

Um dos efeitos mais estruturais dos modelos avaliativos descritos prende-se com a exigência de consistência de desempenho:

“O que é que eu acho disto? Bem, é assim, acho que é importante, acho que é fundamental que haja avaliação. Claro que é. Não estou seguro de que faça muito sentido a avaliação ser todos os anos. porque, enfim, às vezes pode haver anos em que uma pessoa publica mais ou menos, ou aconteceu isto, ou aconteceu aquilo, e o problema neste tipo de avaliação é que se uma pessoa é excecional numa das coisas, mas não tão boa noutras, está tramada.” D2

Como sugere D2, a necessidade de pontuar regularmente em múltiplas dimensões limita a possibilidade de investir em projetos de longo prazo ou em trajetórias mais especializadas. Este tipo de exigência pode revelar-se incompatível com o próprio ritmo da produção científica, frequentemente marcado por períodos de maior ou menor produtividade. Neste contexto, a figura do “académico todo-o-terreno” não surge apenas como um perfil promovido, mas também como um constrangimento à diferenciação e à excelência. Ao não valorizar de forma significativa desempenhos excecionais numa dimensão específica, o modelo avaliativo tende a favorecer trajetórias equilibradas, mas potencialmente menos inovadoras, introduzindo um possível desincentivo à produção de conhecimento mais aprofundado ou disruptivo.

Neste sentido, e em linha com as críticas apresentadas pelos/entrevistados/as, alguns deles/as apontam alternativas ao modelo atual. Entre elas, surge a ideia de uma avaliação menos frequente, permitindo acomodar a natureza irregular da produção científica, bem como a possibilidade de reconhecer perfis académicos diferenciados, nos quais a excelência possa ser desenvolvida de forma mais aprofundada numa dimensão específica. Para além disso, é também sugerida a necessidade de repensar os mecanismos de progressão, reduzindo a centralidade dos concursos e introduzindo formas de progressão mais contínuas e previsíveis. Estas propostas refletem uma tentativa de conciliar os modelos de avaliação com a natureza do trabalho académico, marcada por ritmos distintos, especialização e processos de longo prazo.

4.2.2. Perceção do impacto da área científica na progressão académica

Relativamente à perceção do impacto da área científica na progressão académica, os/as entrevistados/as associados/as com as áreas “Soft” apresentam uma posição convergente, sintetizada de forma particularmente clara por C1:

“Nem ajuda, nem dificulta.” C1

Esta aparente neutralidade é posteriormente clarificada por D2, que desloca o foco da área científica para o universo da competição efetiva:

“Na verdade, não tem a ver com a natureza da área científica, tem a ver com o facto de que todos os que querem progredir na carreira, todos os que competem comigo, estão na mesma área científica.” D2

Desta forma, a progressão é percecionada como um processo intradisciplinar, no qual a área científica não constitui um fator diferenciador, na medida em que a competição ocorre entre pares com trajetórias e enquadramentos semelhantes. Contudo, esta leitura não implica uma desvalorização da área científica em si, mas antes o reconhecimento de que a sua influência é diluída pelo facto de não existir competição direta entre áreas distintas, como o próprio D2 sugere:

“Se fosse progredir na carreira entre mim e um tipo, sei lá, de engenharia ou de medicina, aí estávamos numa situação mais complicada, se calhar.” D2

Em contraste, os/as restantes entrevistados/as tendem a enfatizar características intrínsecas das áreas científicas como fatores com impacto na progressão académica. Entre estes, a cultura departamental surge como um elemento relevante:

“Existem visões diferentes entre departamentos, o que leva a progressão entre académicos de departamentos diferentes varie um pouco.” B2

Ainda que este contributo aponte para variações de natureza local, torna-se relevante notar que, como discutido na secção referente à dimensão do clima académico, estas culturas departamentais tendem a articular-se com as características das próprias áreas científicas, não sendo totalmente dissociáveis destas.

Outro fator destacado prende-se com o dinamismo das áreas e a sua capacidade de mobilização de financiamento, apresentados como potenciais facilitadores da progressão:

“Assim, à partida, pessoas que estejam, talvez, em áreas mais dinâmicas, em que as pessoas entram mais e saem mais, ou em que há uma lógica, por

exemplo, com a indústria ou com outras áreas em que as pessoas podem sair, podem abrir mais oportunidades dentro dos próprios departamentos. Há áreas em que a investigação tem mais financiamento e, portanto, também pode criar outras oportunidades para as pessoas poderem ter mais essas dinâmicas. Portanto, imagino que possa haver áreas em que seja mais simples.” D1

No entanto, esta perspectiva não é consensual. B1 apresenta uma leitura crítica do mesmo fenómeno, sugerindo que o dinamismo pode traduzir-se não como uma oportunidade, mas como uma exigência estrutural para a progressão:

“Muitas vezes pessoas, ou seja, para se chegar longe, têm de sair e voltar a entrar muitas vezes. Portanto, temos casos de colegas que tiveram de sair, fazer a investigação, voltar a entrar com mais artigos científicos à frente dos outros e os colegas que mais trabalharam para os departamentos, para o ensino, para os tantos cursos, são sempre ultrapassados.” B1

Neste sentido, o dinamismo deixa de ser um facilitador contingente para assumir o papel de condição implícita de progressão, contribuindo, simultaneamente, para uma maior instabilidade dos percursos académicos.

Outros/as entrevistados/as enfatizam ainda o tipo de investigação predominante em cada área. A2 refere que áreas com maior incidência de investigação aplicada tendem a beneficiar nos processos avaliativos, em contraste com áreas de natureza mais teórica, levantando a necessidade de métricas diferenciadas. De forma complementar, B2 sublinha que diferentes áreas implicam diferentes ritmos de produção científica, sendo que investigações mais longas podem ser penalizadas em modelos avaliativos assentes em ciclos curtos. A estas diferenças soma-se ainda a variação nas necessidades de financiamento entre áreas.

Estas diferenças entre áreas científicas podem ainda ser interpretadas à luz das transformações associadas à globalização do ensino superior, particularmente da crescente centralidade atribuída às áreas com maior potencial de articulação com mercados e setores economicamente estratégicos (Slaughter & Leslie, 1997). Como referem estes autores, a aproximação entre universidades, Estado e corporações multinacionais contribuiu para reforçar a relevância das tecnociências, representadas pelo caso B, e de áreas com maior capacidade de mobilização de financiamento externo, que simultaneamente restringe recursos disponíveis para investigações menos orientadas para aplicações imediatas. Neste sentido, o “dinamismo” referido pelos/as entrevistados/as não parece apenas resultar apenas de características internas das áreas

científicas, mas também da posição diferenciada que estas ocupam nas lógicas contemporâneas de financiamento e valorização do conhecimento. Assim, áreas mais próximas da indústria, da inovação tecnológica ou da transferência de conhecimento tendem a oferecer maiores oportunidades de financiamento, circulação e progressão, enquanto outras permanecem mais dependentes de formas de reconhecimento menos alinhadas com lógicas de mercado.

Por fim, B1 chama a atenção para um outro elemento estrutural, ao referir que áreas científicas de menor dimensão tendem a ser desfavorecidas, quer por menos expressão nos índices científicos, quer pelo reduzido volume de citações, o que pode impactar negativamente os processos de progressão.

Assim, ainda que a área científica não seja percecionada como um critério explícito de diferenciação nos processos de progressão, os dados sugerem que esta atua de forma indireta, através de condições estruturais que moldam as oportunidades, ritmos e formas de avaliação do trabalho académico.

4.2.3. Perceção dos efeitos da avaliação na atitude académica

Os efeitos da avaliação na atitude académica distinguem-se essencialmente pela perceção dos académicos face à mudança, emergindo três subcategorias analíticas: pressão percebida, adaptação estratégica e conformismo.

A pressão percebida constitui a categoria mais abrangente, integrando vários elementos já identificados anteriormente, como a emergência do académico “todo-o-terreno”, a valorização da investigação em detrimento da docência, ou a necessidade de dinamismo para a progressão na carreira. Inclui ainda a tensão entre a investigação fundamental e aplicada, sendo que a última frequentemente favorecida pelos modelos avaliativos.

Por sua vez, entende-se adaptação estratégica como uma mudança efetiva decorrente dessas pressões, mantendo, no entanto, uma margem de agência por parte do académico. C1 exemplifica perfeitamente este tipo de mudança:

“Liberdade. Tenho, tenho liberdade democrática, tenho liberdade de falar, o meu estilo, encontrei o meu registro, tenho uma ótima relação com todos os estudantes, porque eu acho que, exatamente, fugi a esses padrões (...) e prefiro ficar assim até ao fim da minha carreira, (...) nas minhas áreas científicas, e disciplinares, é essa a minha postura, é essa que eu espero continuar a aplicar, e tem funcionado bem, eu tenho tido, ótimo... até porque

os estudantes, atenção, os estudantes têm, como sabe, um poder de, de inquéritos pedagógicos, anônimos, em que podem, perfeitamente, conforme terminados os critérios, dizer, o que pensam das aulas, o que pensam do professor, portanto, nós não estamos aqui em roda livre, o estudante tem imenso poder também, de, eu não diria de escrutinar, mas pode opinar sobre aquilo que é, a prestação, o desempenho, do professor, e tudo é lido, tudo é escrutinado, por mim, em relação às pessoas, e para a minha própria pessoa, atenção, eu vejo aquilo que, eu tenho em consideração, aquilo que os estudantes dizem de mim, claro que tenho, para melhorar, para ver se, e é por aí que eu me tenho regido, digamos assim.” C1

Neste extrato, é possível observar simultaneamente adaptação, “encontrei o meu registo”, e a resistência, “fugi desses padrões”. Algo também notório é a capacidade analítica que C1 mostra identificando exatamente as fontes de pressão que o levaram à adaptação, “o estudante tem imenso poder”, e como são essas fontes que ditam a adaptação, “é por aí que me tenho regido”.

Neste caso, a adaptação estratégica descrita por C1 aproxima-se das reflexões de Williams (2016) sobre as transformações contemporâneas do ensino superior e a emergência de uma crescente centralidade do estudante enquanto agente avaliador da atividade docente. Williams (2016) identifica uma tendência para os estudantes serem percecionados institucionalmente como consumidores de um serviço educativo, devendo ser agradados e satisfeitos, ao invés de intelectualmente desafiados. Neste enquadramento, os mecanismos de avaliação pedagógica ganham particular relevância, contribuindo para formas difusas de regulação dos docentes. A perspetiva de C1 ilustra precisamente este processo: a adaptação do seu “registo” pedagógico surge associado à consciência do poder dos estudantes enquanto avaliadores permanentes do desempenho docente. Desta forma, a adaptação não resulta necessariamente de imposições diretas, mas da internalização de mecanismos avaliativos e relacionais associados à crescente mercantilização do ensino superior, aproximando-se da lógica implícita de que “o cliente tem sempre razão”.

Por sua vez, o conformismo é uma mudança em que agência do académico parece mais apagada, uma forma de se “deixar ir pela corrente”. Este conformismo já foi mencionado na secção referente à dimensão do clima académico, ilustrado pelos discursos associados ao *wokeism*, e C1 apesar de não “ceder” a essas pressões, reflete

como esses discursos criam um clima de conformismo, censura, e, especialmente, autocensura:

“Isto é, que nível de censura e essencialmente de autocensura o professor de uma faculdade como a minha se impõe num quadro destes para, primeiro, não ferir sensibilidades e suscetibilidades num contexto em que a vida privada, o respeito pela diferença, a inclusão, são valores, digamos, cimeiros da nossa convivência académica, por outro lado há isso, por outro lado para continuar a fazer ciência e não cair naquilo que é mera militância ou ativismo, uma coisa é ciência, uma coisa é ativismo, são áreas diferentes, embora ande, repare, andem muito confusas hoje em dia, confesso que sim, mas eu faço a diferença, eu sei o que é discurso científico, um saber, portanto, epistemológico, um discurso das ciências humanas, a organização das ciências humanas e sociais, deriva muito dessa confusão, isto é, do facto de ter passado aos olhos de muitos outros cientistas das áreas mais duras, como uma espécie de discurso mole, *fake news*, o que, aliás, por exemplo, quando eu falo com colegas de outras faculdades, a questão do género é, para eles, irrelevante, nem sequer se coloca cientificamente na faculdade de ciências, por exemplo, para eles é, para nós não, é uma questão que é trabalhada na literatura, na sensibilidade, na vivência de autores e textos, e também dos estudantes. Portanto, temos aqui parâmetros diferentes de leitura da realidade que implica a liberdade e a censura.” C1

O que C1 levanta como possibilidades na sua fala não é apenas o conformismo enquanto efeito, mas antes, o efeito do conformismo. Questiona-se, nomeadamente, se estas transformações epistemológicas que confundem ativismo com ciência, não podem incorrer numa perda de legitimidade das áreas científicas “Soft”. Também reflete sobre o porquê de estas questões serem tão relevantes na sua instituição, enquanto noutras são consideradas “não questões”. A própria natureza da área que estuda questões identitárias entra em choque com este novo movimento identitário que confunde ativismo político com ciência, sendo que a necessidade de proteger sensibilidades nesta área, forçosamente, exige conformismo académico, originando casos de censura e autocensura. C1 ainda reflete sobre estes efeitos do conformismo e o facto de este adquirir a forma de autocensura, que considera “doer mais”, porque para além de esta ser interiorizada também exige uma dualidade de pensamento do académico, entre o “eu” pessoal e o “eu” na academia:

“Muitas vezes, o professor universitário, é expectável que pense ideologicamente de uma forma, é expectável que tenha determinado discurso, é expectável. E, portanto, esse mesmo professor, essa mesma professora, porventura, na sua vida cidadã, pessoal, tem outras opções políticas. Eu noto isso, pois, nas conversas à mesa (...) nota-se, perfeitamente, que nem toda a gente está em determinada área política, em determinada área ideológica e até temos, e bem, e legitimamente, posições mais conservadoras no âmbito político ou ético e em relação àquilo que, porventura, é expectável que seja o nosso discurso nas ciências humanas e sociais.” C1

Desta forma, C1 mostra-nos que esta nova topologia epistémica exige este duplo pensar porque ao confundir ativismo com ciência, deixa-se de se exigir uma postura científica dos académicos e passa-se a exigir posições políticas alinhadas. C1 ainda reflete como é que esta autocensura implementada na sua instituição pode afetar os novos professores:

“Primeiro, eu acho que há também uma nova tipologia de pessoas que aí vêm, como diz, e vêm que já nem se autocensuram, está completamente, está religiosamente, (...) não admitem qualquer pensamento que não seja outro, o que é extremamente interessante. Há também a recusa do contraditório, a recusa do contra-argumento, supondo que é, imaginando que aquilo que é da área da tese em ciências humanas, é, seria uma espécie de, enfim, de verdade revelada. Isto, até, para mim, é mais preocupante do que a autocensura, é saber que pode haver, há também, e cada vez mais nas nossas áreas, é uma coisa que eu observo, é a visão religiosa, pós-religiosa, depois da, eu acho que é, nomeadamente *woke*.” C1

Desta forma, a realidade descrita por C1 aproxima-se da transformação identificada por Williams (2016), que aponta para uma redefinição contemporânea da própria liberdade académica. Segundo Williams (2016), a liberdade deixa progressivamente de ser entendida como o direito de investigar, ensinar e discutir livremente, passando a ser enquadrada por valores institucionais, posicionamentos políticos e expectativas ideológicas associadas ao exercício académico. Neste contexto, alguns académicos podem tornar-se simultaneamente agentes e alvos de mecanismos de conformidade, reforçando formas de censura e autocensura no interior da própria faculdade.

A descrição de C1 ilustra precisamente esta mutação. O problema identificado não é apenas a exigência de restrições externas ao pensamento académico, mas a interiorização dessas restrições pelos próprios académicos, particularmente através da recusa do contraditório e da associação entre legitimidade científica e alinhamento político. Neste sentido, o exercício académico deixa de ser percecionado como uma procura desinteressada do saber, condição que Scott (2024, p. 252) identifica como fundamental para a legitimidade da atividade universitária passando a aproximar-se de formas de militância político-epistemológica, nas quais determinadas posições são previamente concebidas como moralmente legítimas e outras como inaceitáveis.

Esta realidade entra em tensão direta com a própria conceção de liberdade académica proposta pela UNESCO (1997), segunda a qual o exercício académico deve decorrer sem restrições doutrinárias. Simultaneamente, revela um contraste particularmente interessante com as características tradicionalmente associadas às áreas “Soft”–“Pure”, frequentemente descritas como espaços epistemologicamente plurais e “divergent” (Becher & Trowler, 2001). Paradoxalmente, o que C1 descreve é precisamente a erosão dessa pluralidade, através da consolidação de formas de conformismo intelectual.

Existe ainda um paralelismo particularmente interessante entre a realidade ilustrada por C1 e o modelo universitário discutido por Magalhães (2004). Tal como na escolástica medieval a razão e o conhecimento eram mobilizados para sustentar e aprofundar a fé, também aqui o exercício académico surge descrito como subordinado a uma verdade previamente legitimada. Contudo, enquanto na universidade medieval a autoridade assentava na tradição e na revelação religiosa, o que emerge na descrição de C1 aproxima-se antes de uma autoridade do conformismo, sustentada por posicionamentos políticos e morais concebidos como incontestáveis, sendo, assim, a razão e o conhecimento mobilizados para sustentar e aprofundar o ativismo político. Neste sentido, a verdade deixa de ser algo procurado através do contraditório, passando a assumir contornos de uma verdade previamente definida, cuja contestação tende a ser percecionada como ilegítima.

O excerto acima permite ainda identificar uma transformação mais profunda, relativa à socialização das novas gerações académicas. Segundo C1, estes novos académicos já não experienciam a autocensura como um mecanismo externo a si, mas encontram-se previamente alinhados com os enquadramentos normativos dominantes. Neste sentido, o conformismo deixa de operar como uma adaptação consciente ou

estratégica, passando a constituir uma disposição internalizada. Mais do que autocensura, o fenómeno descrito aproxima-se de uma recusa do contraditório, na medida em que determinadas posições deixam de ser sequer reconhecidas como legítimas no espaço académico. Este deslocamento tem implicações relevantes, na medida em que transforma a divergência de um elemento constitutivo do debate científico numa potencial ameaça à coesão normativa, reforçando dinâmicas de homogeneização do pensamento.

Por sua vez, o contributo de A1 ilustra outra forma possível de conformismo académico:

“O clima é: convém obedecer. Porque se quiser ir ao ponto mais alto da sua carreira, é esse clima que eu acho que existe um pouco. E pronto. e convém obedecer às pessoas que mandam.” A1

Neste caso, a fonte não é um movimento político-epistemológico, mas antes em dinâmicas organizacionais, nomeadamente, na concentração do poder e na erosão de práticas colegiais.

Por fim, B1 reflete sobre como a descrença na justiça dos mecanismos de avaliação pode levar ao conformismo académico:

“E sobretudo isso é que é, a parte pior é que não se encontra justiça, o que nos dá também a incerteza de que nunca se sabe quantos poderemos vir a ser promovidos, porque, se o júri é injusto uma vez, duas, três, pode ser sempre injusto, não é? E por mais, e deixa-nos também um bocadinho naquela questão de “ok, não posso fazer nada, mais vale não fazer nada”, portanto, faça o que fizer, passa só quem quiserem, não é? E, portanto, também não promove muito os contributos mais interessantes, porque não são valorizados depois, parece muito aleatório, não é aleatório, mas promove interesses.” B1

O contributo de B1 ilustra como a perceção de injustiça nos mecanismos de avaliação pode conduzir a formas de desinvestimento e retração. Neste caso, o conformismo assume a forma de desmobilização, resultante da perda de confiança no sistema avaliativo e na sua capacidade de reconhecer o mérito.

Assim, estas três subcategorias: pressão percebida; adaptação estratégica e conformismo, não são mutuamente exclusivas, nem distintas pelas suas origens, mas representam diferentes formas de relação entre os académicos e os mecanismos de avaliação, variando sobretudo no grau de agência mantido pelos atores.

Em suma, a avaliação revela-se mais do que um mecanismo técnico, assumindo-se como uma estrutura que organiza transversalmente a vida académica. Ao longo desta secção mobilizaram-se exemplos que ilustram a forma como a avaliação define as regras do jogo institucional.

A análise evidencia a existência de tensões internas ao próprio modelo avaliativo, nomeadamente ao procurar homogeneizar perfis académicos que são, por natureza, heterogéneos.

Um elemento particularmente relevante nos discursos dos académicos é a coexistência entre mecanismos formais e informais de avaliação. Os concursos, enquanto mecanismo formal, surgem como fontes de competição, frequentemente associados a perceções de desconfiança e injustiça, abrindo espaço a leituras de natureza políticas. Em paralelo, emergem também formas de avaliação informal, mais difusas, mas igualmente influentes, como ilustrado nas reflexões de C1.

A avaliação não se limita, assim, à medição do desempenho, assumindo também um papel ativo na produção de comportamentos. Neste sentido, mais do que eliminar a liberdade académica, a avaliação redefini os seus limites práticos no quotidiano académico.

4.3. Governação

Se o clima académico evidencia as tensões que atravessam a vida institucional, e a avaliação define os limites práticos do exercício da liberdade académica, a governação constitui o nível onde essas dinâmicas são formalizadas, negociadas e operacionalizadas. É através das estruturas de governação que se distribui o poder de decisão, se definem prioridades institucionais e se regulam, de forma mais ou menos explícita, as condições de exercício da atividade académica.

Neste sentido, a análise centra-se, por um lado, na perceção de influência dos órgãos de governação, particularmente na forma como esta se articula com mecanismos de representatividade, independência ou concentração de poder. Por outro lado, explora-se como diferentes lógicas de gestão estruturam o funcionamento institucional.

4.3.1. Órgãos de governação

Relativamente à categoria órgãos de governação, os/as entrevistados/as foram convergentes em relação à sua influência na governação das instituições. B1 explicita exatamente a forma que a influência assume na governação:

“Eles podem promover determinados regulamentos, aprovam os cursos, as disciplinas, tudo isso, tem muito espaço na faculdade, sim.” B1

Trata-se de uma influência efetiva, sentida no terreno da prática. Por sua vez, B2 explora os processos de governação:

“A direção surge como o chapéu principal (detentor da última palavra) dentro da hierarquia na instituição, mas os departamentos têm autonomia.” B2

Configurando uma governação parcialmente descentralizada, onde a direção assume a última palavra, caso necessário, mas os departamentos apresentam autonomia nas tomadas de decisão.

A descrição de B2 aproxima-se das características associadas à Nova Governação (NewG) (Magalhães & Veiga, 2014), particularmente na forma como o poder de decisão surge parcialmente fragmentado entre diferentes níveis institucionais. Embora a direção retenha a “última palavra”, os departamentos mantêm margens relevantes de autonomia, evidenciando uma lógica de governação menos centralizada e mais assente em redes de interdependência e negociação. Neste sentido, a governação não se reduz apenas à autoridade formal dos órgãos centrais, mas desenvolve-se também através de acordos formais e informais entre diferentes atores institucionais, tal como apontado por Magalhães e Veiga (2014). Assim, mesmo órgãos considerados secundários ou opcionais nos enquadramentos legais podem adquirir influência efetiva nos processos de decisão e funcionamento institucional, fortalecendo o autogoverno e o colegialismo.

B2 ainda destaca uma dimensão interessante relativamente à forma como diferentes faculdades influenciam o órgão central da universidade:

“Existe sempre uma hierarquia. Afirmo que a sua instituição, pela sua dimensão, tem uma influência muito grande no órgão central da universidade.” B2

Desta forma, a influência de cada faculdade e o seu poder nas tomadas de decisões parece estar associada à dimensão institucional.

Uma questão relevante em que os académicos foram convergindo foi a relação existente entre a perceção de influência dos órgãos, a representatividade e a separação do poder:

“Por exemplo, o Conselho Pedagógico é algo que eu acho que sim, tem realmente poder para poder melhorar alguns aspetos do ensino, e pode atuar de maneira completamente, eu diria, independente da direção. Portanto, eu acho que é algo que é bastante independente, eu vejo.” A1

O que A1 nos transmite não é a necessidade de independência para possuir influência na governação, mas antes como essa independência legitima pela sua influência. D2 aprofunda esta questão:

“Têm grande influência, e ainda bem que têm grande influência. Porque são órgãos nos quais participam muitas pessoas, com diferentes *backgrounds*, de ambos os departamentos, hoje em dia também participam investigadores, no pedagógico também participam alunos, e portanto (...) essa constituição alargada, (...) acho que é positiva, é positiva porque permite recolher perspetivas divergentes, diversas, e é positiva também porque impede ou dificulta que as decisões pudessem ser tomadas de forma mais unilateral, unipessoal, ou por um diretor, ou por uma direção executiva. Claro, isto não tem a ver só com os órgãos, com as pessoas dos órgãos, tem a ver com os estatutos, etc., mas, sim, tem uma influência muito importante, e frequentemente existem, enfim, discussões, debates, pontos de fricção ou atrito, entre, ao longo dos anos, diferentes conselhos científicos, científicos, acima de tudo, e direções da faculdade. E isso acho que é interessante, acho que é positivo.” D2

D2, por sua vez, apresenta-nos, simultaneamente, a relevância da independência entre órgãos, nomeadamente, por existir espaço para emergirem “pontos de fricção” entre o conselho científico e a direção da faculdade. Mas também nos apresenta uma visão que vai para lá da independência entre órgãos, convergindo no facto de serem órgãos em que participam muitas pessoas, com diferentes *backgrounds*. Esta perspetiva é congruente com as falas de D2 relativas à divergência de perspetivas, mostrando que na academia existe um certo paralelismo entre a governação e a forma como a ciência avança.

Em contraste, no caso A existe um perceção convergente relativa à ausência de influência dos órgãos na governação da instituição:

“Mas, por exemplo, o Conselho Científico e a direção é algo que, neste momento, está bastante condicionado, por exemplo, na minha faculdade. Porque, ao ser a mesma presidência, as coisas muitas vezes são apresentadas para votar, e tudo depende da maneira como é apresentado para votar, em que altura é que é apresentado, pronto.” A1

Desta forma, A1 explicita que este órgão de governação surge condicionado pela concentração de chefias observada, sendo o resultado o oposto do observado por D2:

“Por exemplo, o conselho pedagógico não acho, acho que é bastante independente, mas o conselho científico e a direção da faculdade, como são muito comuns, é um problema. É um problema no sentido que têm sempre a mesma opinião. Pronto. Não há um grande pensamento de...Ali não há uma grande discussão.” A1

A coincidência de membros abafa qualquer debate que possa surgir da interação entre órgãos. O debate não é apagado pela força, mas antes pela ausência de espaço criado para que este possa emergir. Esta dinâmica aproxima-se da perceção descrita anteriormente no clima académico e nos efeitos da avaliação do caso A, onde os participantes associam a progressão institucional à necessidade de alinhamento com quem detém posições de autoridade, reduzindo as margens práticas para a expressão do dissenso.

Esta concentração de poder influencia dinâmicas locais de poder, diminuindo, nomeadamente, o poder de governação ao nível dos departamentos:

“Afirma que a única função dos departamentos (em termos de governação e gestão) é “passar para cima”. E que sente que apenas uma pessoa é que manda na faculdade.” A2

Esta dinâmica sugere um esvaziamento dos níveis intermédios de decisão, reduzindo a capacidade de os departamentos influenciarem efetivamente a governação institucional. A2 complementa este raciocínio ilustrando o potencial problema da diminuição do poder de governação dos departamentos:

“Afirma, que apesar de cada departamento ter o seu conselho científico, sente que às vezes algumas informações relevantes não são relatadas ao conselho científico da faculdade.” A2

Assim, surge a perceção de que as questões emergentes nos departamentos acabam por não serem ouvidas, acabando por não ser resolvidas.

Esta perceção de concentração de poder e de enfraquecimento dos níveis intermédios de decisão encontra-se presente no próprio plano estratégico do caso A, onde surge como objetivo “o reforço de modelos de governação descentralizada que promovam o diálogo aberto entre órgãos centrais de gestão, órgãos consultivos e serviços”. Desta forma, o documento institucional parece reconhecer limitações nos

mecanismos de articulação interna e na circulação de informação entre diferentes níveis da instituição. Simultaneamente, esta preocupação aproxima-se de modelos mais associados à Nova Governação (NewG), semelhantes aos descritos no caso B, assentes em formas de governação mais descentralizadas, colaborativas e dependentes da articulação entre diferentes atores institucionais (Magalhães & Veiga, 2014).

C2 sumariza a governação da instituição de uma forma clara e que sintetiza as ideias ilustradas pelos/as entrevistados/as:

“A influência na governação depende (...) muito de quem está acima...
Enfim, em termos de gestão, não é?” C2

Esta perceção reforça a ideia de que a governação não se esgota nos dispositivos formais, sendo fortemente condicionada pelas práticas e perfis individuais de quem ocupa posições de poder.

Ainda assim, importa notar que, embora a governação não se esgote nos mecanismos formais, estes continuam a estruturar as possibilidades de participação e distribuição de poder dentro das instituições. Os regulamentos dos diferentes casos revelam algumas diferenças relevantes neste domínio. Nos casos A, B e C, o diretor assume, por inerência, a presidência do conselho científico, sendo que no caso B acumula ainda a presidência do conselho pedagógico. Já no caso D, os presidentes destes órgãos são eleitos pelos próprios conselhos, evidenciando uma maior separação formal de poderes e uma lógica mais colegial de governação.

Estas diferenças aproximam o caso D de modelos mais colegiais e participativos, contrastando com estruturas mais concentradas nos restantes casos. Contudo, torna-se particularmente relevante notar que apenas no caso A esta concentração de funções é explicitamente problematizada pelos/as entrevistados/as. Tal sugere que os efeitos da governação institucional não decorrem exclusivamente da arquitetura formal dos órgãos, mas também de práticas concretas de governação e dos perfis individuais de quem ocupa posições de liderança, reforçando a ideia, já apontada por C2, de que a experiência de governação “depende muito de quem está acima”.

Simultaneamente, é interessante observar que o caso D, precisamente aquele que apresenta maior separação formal de poderes, explicita também, ao nível estatutário, uma preocupação particularmente desenvolvida com princípios associados à liberdade académica, à pluralidade de perspetivas, à participação dos diferentes corpos académicos e ao aprofundamento de democratização institucional. Enquanto nos restantes casos estas questões surgem sobretudo associadas ao cumprimento

genérico da missão institucional, em D elas assumem a forma de um artigo autónomo dedicado aos valores da instituição, sugerindo uma preocupação explícita com a criação de condições institucionais para o exercício da liberdade académica.

Desta forma, a governação das instituições surge não apenas como um reflexo dos estatutos formais, mas como um processo dinâmico, moldado pelas configurações concretas de poder, pelos níveis de representatividade e pelas relações entre os diferentes órgãos. O equilíbrio entre modelos de governação mais colegiais e formas mais centralizadas de decisão revela-se particularmente sensível, sendo neste espaço que se definem as possibilidades de debate, de dissenso e, em última instância, de participação efetiva na governação institucional. Isto aproxima a governação das dinâmicas já observadas no clima académico, onde a presença ou ausência de espaço para divergência se revela estruturante da experiência institucional.

Neste sentido, a governação institucional não se limita apenas à definição formal de órgãos, regras e mecanismos de decisão. Embora, como referem Magalhães et al. (2017, p. 29), a governação implica a definição de metas, normas e processos segundo os quais as instituições são organizadas e dirigidas, os dados sugerem também a relevância da dimensão relacional e experiencial desses mesmos processos. Nesse ponto, a perspetiva de Hall e Taylor (1996) torna-se particularmente útil, ao sublinhar que as instituições não moldam apenas comportamentos formais, mas também as próprias atitudes, perceções e disposições dos atores. Assim, a governação e a forma como esta é experienciada pelos académicos influencia não apenas aquilo que estes podem fazer dentro da instituição, mas também a forma como percebem o seu trabalho, a sua capacidade de participação e o próprio espaço disponível para o dissenso e para a divergência institucional.

4.3.2. Gestão

A gestão universitária não surge nos discursos dos/as entrevistados/as como um processo exclusivamente vertical ou rigidamente hierarquizado. Pelo contrário, C2 descreve uma lógica de articulação horizontal entre unidades orgânicas e órgãos centrais, na qual as unidades orgânicas podem assumir um papel ativo na implementação de mudanças institucionais, influenciando inclusivamente a universidade enquanto órgão central:

“Vou-lhe dar um exemplo para perceber o que eu estou a dizer. Há um conjunto de procedimentos e até planos de estudo e funcionamento global

que tivemos de implementar (...) em questão de meses, tivemos de mudar os planos de estudo (...) mas um conjunto de iniciativas que devia vir de cima da reitoria para coordenar as unidades orgânicas (...) Está a ver moleza... tínhamos pouquíssimo tempo para avançar e não acontecia nada. Houve um conjunto de iniciativas que foram tomadas aqui dentro a partir do Conselho Científico (...) isto chegou à reitoria, e então foi-nos pedido para protocolos, regulamentos, formulários, para tirarmos de lá a Faculdade, que era para depois as outras unidades orgânicas poderem utilizar e agilizar o processo. ou seja, para lhe responder a isto, há muita influência se tivermos vontade de fazer alguma coisa, não é? Depende muito das pessoas e pode haver influência das unidades orgânicas no movimento da universidade. Aliás, a universidade são as unidades orgânicas, mas muitas vezes há mudanças e processos que se implementam por iniciativa da Universidade, há outros que conseguimos implementar internamente e muitas vezes, por pressão, normalmente há aqui a unidade orgânica que vai diretamente, encosta a universidade, às grades.” C2

Este contributo evidencia dinâmicas próximas de *network governance*, nas quais a implementação de mudanças depende menos de uma cadeia hierárquica linear e mais da capacidade de mobilização, coordenação e pressão exercida pelas próprias unidades orgânicas (Magalhães & Veiga, 2014, p. 4).

Complementando esta lógica, D1 descreve a criação de plenários departamentais e espaços deliberativos alargados, ilustrando a emergência de mecanismos colegiais orientados não para a decisão executiva direta, mas para a democratização da circulação de informação e participação interna:

“(...) Conselho de Departamento, que tem sido uma prática anual, e que eu acho que é uma prática importante, é todos os anos organizar um plenário do departamento. E, portanto, é mais um espaço que o departamento organiza para ter uma discussão aberta com todos os centros do departamento, se poderem tomar opções, se poder dar conta de algumas das coisas que têm estado a ser discutidas, ou a ter sido decidido. E, portanto, há, efetivamente, aqui, estes órgãos de formação têm uma intervenção que eu acho que é sentida pelo departamento como um todo. Claro que não chega, não é? É que falávamos há bocado, não é? Não estamos a dizer lá, a decidir o que é que o professor A dá na disciplina, ou seja, esse tipo de... Ou em que áreas é que

vamos submeter candidaturas, e em que áreas é que não vamos submeter candidaturas e esse tipo de discussão não está lá, nem parece que tivesse de estar, mas há muitas decisões (...) que também depois acabam por ter, às vezes, consequências no trabalho das pessoas, como é evidente, não é? No dia a dia desse trabalho.” D1

Em contraste, no caso A emerge uma percepção oposta, associada à erosão de práticas colegiais anteriormente existentes:

“Relata que antes de 2007 o conselho científico incluía todos os professores. Atualmente não inclui, mas que compreende pelo número alargado de professores, derivado do crescimento da instituição. Contudo considera necessário existirem reuniões com todos os professores.” A2

A diminuição da participação alargada é acompanhada, nos discursos de A2, por uma percepção de crescente centralização do poder de decisão e enfraquecimento dos departamentos:

“Descreve que o conselho científico decide tudo sem considerar os departamentos.” A2

Originando um sentimento de desaparecimento da vida democrática dentro da instituição:

“Sente que toda a questão da gestão deixou de ser democrática.” A2

Esta centralização não é percecionada apenas ao nível formal da governação, manifestando-se igualmente na gestão material da instituição:

“Realça ainda que a falta de investimento nas infraestruturas. Há pouco espaço, tanto para aulas como para gabinetes. Utilizam infraestruturas de outra faculdade, apesar de ser uma faculdade da mesma universidade, não se encontram no mesmo polo e a travessia de uma faculdade para outra é demorada.” A2

O crescimento institucional, associado a um acréscimo de trabalho exigido, não surge acompanhado por um reforço proporcional de recursos humanos ou materiais, originando uma lógica de expansão assente na precarização laboral e compressão infraestrutural:

“Quando o número de estudantes triplicou relata que a instituição começou a contratar docentes com contratos precários (contrato a termo, bolsas).” A2

Algo de notar é a descrição da constituição do departamento por A2, que contém uma distribuição de cerca de 60% de académicos em contratos temporários. Num

ambiente já descrito com uma marcada necessidade de “obedecer a quem manda”, a ausência de segurança contratual pode intensificar assimetrias de poder e reduzir margens práticas de dissenso institucional. É neste enquadramento que A2 descreve a instituição como progressivamente “gerida e vista como uma empresa.”

Esta percepção torna-se particularmente significativa quando articulada com os debates em torno da autonomia institucional. Como argumenta Bergan et al. (2016), o reforço da autonomia das instituições de ensino superior pode, paradoxalmente, contribuir para o fortalecimento de modelos *managerialistas* de governação, caracterizados pela concentração de poder decisão e pela diminuição de influência dos académicos nos processos institucionais. Assim, instituições altamente autónomas, mas marcadas por lideranças fortes e estruturas hierárquicas concentradas, podem acabar por restringir, na prática, os espaços de exercício da liberdade académica dentro da própria instituição.

Os documentos institucionais parecem reconhecer esta questão ao salientarem preocupações relacionadas com a consolidação de carreiras de investigação e com o aumento da precaridade contratual entre investigadores. Ainda que com intensidades distintas entre casos, tanto A como D evidenciam uma crescente dependência de investigadores contratados através de mecanismos temporários e competitivos de financiamento. No caso D, esta preocupação surge associada ao reconhecimento do papel estrutural destes académicos na produção científica e na docência, bem como à necessidade de criar condições de progressão e estabilidade profissional. Desta forma, a precaridade surge não apenas como uma condição laboral, mas como um elemento com potencial impacto na própria experiência da liberdade académica, particularmente na capacidade de participação crítica e de dissenso institucional dos académicos mais vulneráveis contratualmente.

Para além das transformações estruturais da governação, os/as entrevistados/as associam a gestão universitária a uma intensificação generalizada do trabalho académico:

“E, por outro lado, da sobrecarga a que a grande maioria dos docentes está submetida, a sobrecarga de trabalho. E pronto, e isto, isto sim, eu acho que são coisas que não contribuem muito para, do ponto de vista pessoal, do ponto de vista interno, as pessoas às vezes terem o grau de satisfação que poderiam ter com as coisas. (...) E eu lembro-me que nos primeiros anos, até há 20 anos atrás, o tempo que nós tínhamos para pensar era radicalmente

diferente do tempo que temos hoje. Hoje em dia, a universidade já não é tanto um espaço de pensamento, acho eu, é muito mais um espaço de produção. Isto, por um lado, é interessante, vá, porque, enfim, nos faz mexer mais, (...) num sentido (...) produtivista, o que não é necessariamente mau, mas deve ser equilibrado, deve ser mais balanceado, o que acontece é que a universidade, que supostamente seria um espaço por excelência do pensamento, da criatividade, da rutura, do olhar, de outras maneiras, passa a ser um espaço que pouco mais faz do que reproduzir. Porquê? Porque não há sequer quase tempo para romper, porque romper implica pensar (...).” D2

A sobrecarga é descrita não apenas como problema de bem-estar individual, mas como transformação estrutural da universidade enquanto espaço de produção. Esta mutação é congruente com as dinâmicas avaliativas previamente identificadas, nomeadamente a expansão de métricas anuais, multiplicação de funções e valorização contínua da produtividade mensurável:

“O que mudou é, eu acho que é relativamente quantificável, ok? Quando em 2000, vá, nós tínhamos, sei lá, 35 ou 40 estudantes de licenciatura por ano e tínhamos, talvez, uns 20 ou 30 de mestrado por ano e não havia sequer curso de doutoramento. (...) Hoje em dia são 60 ou 70 alunos da licenciatura todos os anos, mais uns 50 ou 60 de mestrado. Há o curso de doutoramento que entram para aí uns 20. Ok? Projetos são às dezenas.” D2

D2 ainda releva a necessidade de atrair financiamento a partir do desenvolvimento de projetos, apontando como algo essencial, não apenas para a competição interindividual, mas para o prestígio do centro de investigação. Acrescenta que, enquanto académicos, são avaliados por quatro dimensões: investigação, docência, extensão à comunidade e gestão. Estas quatro dimensões são avaliadas a partir de uma “checklist”:

“(...) dezenas de quadrículas em que na verdade não interessa muito se fez bem ou mal o que interessa é se fez uma daqui conta o pontinho daqui outra daqui conta o pontinho daqui outra daqui está bem e andamos nisto.” D2

Desta forma, o aumento exponencial de estudantes, projetos, candidaturas, publicações e responsabilidades administrativas é descrito como facilmente observável e quantificável, sugerindo uma alteração radical das “regras do jogo” académico.

Para D1, o principal risco desta intensificação reside não apenas na saturação individual, mas na perda de tempo disponível para a reflexão, discussão e elaboração de respostas complexas a problemas institucionais e científicos:

“O que é que eu acho que nós todos precisaríamos para fazer isto mais e melhor, acho que precisaríamos de mais tempo. Honestamente, acho que todos precisaríamos de mais tempo. (...) E eu acho que isto nos pressiona o tempo de pensar, o tempo de pensar em algumas das coisas, o tempo de explorar e ter alguma dessa abertura e pode, no limite, levar-nos a ter respostas burocráticas ou a chutar para a regra, não é? Porque, efetivamente, estamos, pronto, um pouco cansados, um pouco saturados e não precisamos de mais alguém que nos levante um problema, que nós vamos ter de pensar nisso. E, portanto, eu acho que esse é um risco grande, ou seja, da perda de complexidade daquilo que é o nosso trabalho e os nossos diálogos nas instituições, nomeadamente sobre coisas difíceis de resolver como esses limites da liberdade académica, que algumas respostas são fáceis, não é, pronto.” D1

Neste sentido, a pressão produtivista não ameaça apenas o bem-estar dos académicos, mas a própria capacidade da universidade se constituir como espaço de pensamento crítico, criatividade e rutura, podendo ter efeitos na liberdade académica.

Por sua vez, B2 reflete que a centralidade atribuída à investigação é, neste contexto, explicitada menos por opções epistemológicas do que por imperativos institucionais associados à necessidade de captação de financiamento e posicionamento competitivo:

“Por fim, realça que o trabalho dos académicos está dividido entre 4 áreas: Investigação, Docência, Transferência de conhecimento e Gestão. Das 4 a única verdadeiramente valorizada é a investigação. Argumentando que isto deve-se ao facto de a instituição precisar de financiamento (sendo que é fundação e precisa de cobrir pelo menos 60% das suas despesas) e que a investigação é a que mais financiamento cria. Para além do financiamento, os rankings de universidades/faculdades são (quase sempre) baseados na investigação desenvolvida.” B2

Neste sentido, a centralidade atribuída à investigação surge menos como uma escolha epistemológica e mais como uma resposta a constrangimentos institucionais,

revelando uma governação progressivamente orientada por métricas, financiamento e posicionamento competitivo.

Assim, e como refere Santos (1999), as universidades confrontam-se contemporaneamente com uma situação particularmente complexa: ao mesmo tempo que lhes são dirigidas exigências sociais cada vez mais amplas, tornam-se progressivamente mais restritivos os mecanismos de financiamento estatal. Neste enquadramento, os dados sugerem uma crescente intensificação do trabalho académico e a consolidação de uma visão gestionária do ensino superior, orientada por critérios de eficácia, produtividade e mensuração de desempenho. A definição cada vez mais detalhada de objetivos, indicadores e métricas traduz-se na proliferação de procedimentos de monitorização e “checklists” institucionais que procuram tornar comparável e avaliável a performance académica, transformando os académicos em sujeitos comparáveis, classificáveis e governáveis (Ball, 2003, Kallio et al., 2016, Jones, et al., 2020, p. 367).

Em suma, as respostas institucionais a estas transformações revelam-se distintas entre os diferentes casos analisados. Em alguns contextos, emergem dinâmicas próximas de modelos colegiais e de *network governance*, marcadas pela valorização da participação alargada, da articulação horizontal e da interdependência entre atores institucionais, como nos casos C e D. Noutros, tornam-se mais visíveis elementos mais próximos da Nova Governação, caracterizados por formas mais descentralizadas de decisão e por uma maior articulação entre diferentes estruturas institucionais. Já o caso A, evidencia características associadas à Nova Gestão Pública, nomeadamente a centralização do poder de decisão, a erosão da participação democrática e a intensificação de práticas associadas ao *managerialismo*, orientadas por critérios de eficiência, produtividade e captação de recursos. Desta forma, embora todos os casos se encontrem expostos às mesmas transformações estruturais do ensino superior contemporâneo, os dados sugerem que estas são apropriadas, mediadas e experienciadas de formas distintas pelas diferentes instituições.

Estas lógicas não se apresentam como mutuamente exclusivas, coexistindo no interior das mesmas instituições e, frequentemente, produzindo efeitos contraditórios na experiência académica. Se, por um lado, persistem espaço de participação e influência distribuída, por outro, a intensificação do trabalho, a precarização contratual e a centralidade das métricas tendem a reconfigurar os equilíbrios de poder e as condições de exercício de atividade académica.

Neste contexto, a governação não surge apenas como um enquadramento formal da vida académica, mas como uma dimensão ativa na definição das condições materiais, simbólicas e temporais do trabalho académico, influenciando, de forma indireta, mas substantiva, os limites práticos da liberdade académica. Desta forma, a governação das instituições revela-se como um processo dinâmico que estrutura o funcionamento da vida académica, em que a influência dos diferentes órgãos não depende apenas dos enquadramentos formais, mas também das interações, equilíbrios e assimetrias que se constroem no terreno.

4.4. Docência

Nas secções anteriores foram exploradas dimensões estruturantes dos trabalho académico: o clima académico; a avaliação e a governação, evidenciando os seus efeitos nas condições institucionais em que este se desenvolve.

Neste enquadramento, a presente secção incide sobre a docência enquanto dimensão concreta da prática académica, analisando a forma como os/as entrevistados/as percebem e orientam o seu trabalho docente.

Procura-se, em particular, compreender de que forma as práticas e escolhas pedagógicas emergem da articulação entre disposições individuais dos académicos e os constrangimentos institucionais que enquadram o exercício da docência.

4.4.1. Escolhas pedagógicas

Relativamente à autonomia pedagógica, os/as entrevistados/as apresentam um panorama geral de grande liberdade:

“Acho que pronto, como é, isso é, não há dúvida que a universidade dá essa liberdade, não é? Da gente, nas nossas disciplinas, podemos decidir bastante o que é que queremos pôr nos nossos conteúdos programáticos.” A1

Por sua vez, D1 ilustra que a docência se apresenta como um processo de articulação entre docentes:

“Nós conversamos, falamos entre nós, estamos várias vezes vários docentes a darem a mesma unidade curricular em conjunto partilhamos, pensamos o que é que seria mais relevante ou menos (...) existe esse espaço de diálogo (...) mas não uma interferência no sentido de dizer “isso não”, nunca houve se calhar se propusesse uma coisa muito fora daquilo que é esse campo mais de entendimento partilhado pudesse acontecer, mas não.” D1

Algo interessante de se mencionar é como estes espaços de diálogo se foram esvaziando pela pressão exercida sobre os tempos acadêmicos:

“Bom, eu lembro-me que eu dava normalmente essa disciplina com uma professora e nós todas as semanas conversávamos no gabinete de um ou do outro, sei lá, uma a duas horas sobre como é que tinham sido as aulas, ideias. Hoje em dia, esqueça, não há tempo para isso.” D2

Desta forma, é possível notar como transformações na gestão e governação das instituições do ensino superior afetam o quotidiano académico, refletindo a erosão de espaços informais de coordenação pedagógica.

Contudo, esta liberdade de definição dos conteúdos programáticos não se apresenta como algo desprovido de enquadramento. Nas perspetivas dos/as entrevistados/as, a docência não é apresentada exclusivamente como um direito a ser exercido, mas como um serviço prestado aos estudantes:

“Enfim, os conteúdos programáticos das minhas unidades curriculares eu defino-os muito ou em função da utilidade, não é ou, é em função da utilidade que eu acho que podem ter para os estudantes e também, ou se não às vezes uma utilidade prática tão evidente, pelo menos uma utilidade de abrir mais os olhos, ok? De mostrar o mundo numa outra, num outro prisma, ok?” D2

Para além deste enquadramento funcional, emerge também um entendimento partilhado sobre o que é considerado legítimo lecionar dentro de cada área disciplinar:

“Assim imagino que possa existir em casos se alguém propusesse alguma coisa muito fora daquilo que o entendimento do departamento alcança aquilo que dizíamos há pouco do que as pessoas acham razoável e legítimo dentro do seu espaço comum, mas não tem sido essa experiência e não tenho nenhuma memória de interferência ou intervenção em espaços digamos assim curriculares nesse sentido.” D1

Este entendimento nem sempre é apenas tácito, sendo frequentemente operacionalizado através de estruturas formais como plano de estudos:

“Portanto, os conteúdos programáticos são definidos com base, primeiro, no plano de estudos do curso, portanto, tentando integrar naquilo que são os objetivos do curso, pronto, quando são criadas novas unidades curriculares, obviamente, se a unidade curricular já foi criada e está acreditada, tem de seguir os objetivos de aprendizagem que lá são definidos.” B1

Ao nível da criação e estruturação curricular, os/as entrevistados/as apontam ainda para a influência de referenciais externos. A2 refere a existência de normas internacionais que orientam os conteúdos programáticos, enquanto B1 descreve um processo de *benchmarking* com universidades internacionais e bibliografia de referência. Apesar destes enquadramentos, estes processos são apresentados como flexíveis, permitindo adaptações em função do contexto e do próprio docente.

Neste sentido, os dados sugerem que a autonomia pedagógica não é percebida pelos/as entrevistados/as como uma liberdade absoluta ou desprovida de enquadramento. Como refere de Baets (2021), a liberdade académica, mesmo exercida dentro da área de especialização, implica sempre responsabilidades e deveres perante a comunidade científica, a instituição e a sociedade em geral. Esta questão torna-se particularmente visível nas entrevistas, onde os condicionamentos curriculares, institucionais e científicos não são necessariamente interpretados como limitações ilegítimas da autonomia pedagógica, mas antes como parte integrante do funcionamento coletivo da universidade e da própria profissão académica.

Simultaneamente, os processos descritos por A2 e B1 relativamente à construção curricular, nomeadamente o recurso a bibliografia internacional de referência e a práticas de *benchmarking* com universidades estrangeiras, podem ser também interpretadas à luz das transformações associadas à globalização do ensino superior. Como argumentam Slaughter e Leslie (1997), as áreas fortemente ligadas às tecnociências e aos mercados internacionais tendem a adquirir particular centralidade nos sistemas de ensino superior contemporâneos. Neste contexto, a circulação internacional de modelos curriculares, referências científicas e padrões de formação surge articulada com a crescente função das universidades enquanto produtoras de conhecimento especializado e fornecedoras de mão-de-obra altamente qualificadas (OECD, 1987). Assim, os processos de construção curricular descritos nos casos A e B refletem não apenas escolhas pedagógicas individuais, mas também a inserção destas áreas científicas em redes globais de produção e legitimação do conhecimento.

Contudo, esta margem de adaptação encontra limites mais formais ao nível da regulação externa. C2 descreve o processo de acreditação como um momento em que decisões pedagógicas e científicas podem ser diretamente condicionadas:

“Eu posso fazer uma autoavaliação e propor uma alteração de um curso que do ponto de vista científico didático pedagógico em geral (...) e depois há um conselho de administração da agência, da A3ES, que me vem dizer que

o plano de estudos está mal-organizado. E eu depois de fazer uma série de reuniões discussões e tudo mais internamente, não é? Na nossa unidade orgânica e até ao nível central na reitoria. Somos condicionados muitas vezes, eu não estou a falar nos Peanuts de contratar pessoas ou ter ou não ter nessas coisas mais de umbigo ou de quintal, estou a pensar em aspetos fundamentais e que tem a ver com a visão do que é a ciência e a formação e, portanto, esta liberdade, não raras vezes, é altamente condicionada, não é? E é condicionado.” C2

Desta forma, a autonomia pedagógica surge menos como uma liberdade absoluta e mais como uma prática situada, exercida dentro de um conjunto de enquadramentos que vão desde consensos informais entre pares até mecanismos formais de regulação externa. Longe de ser eliminada, esta autonomia é antes moldada por estas diferentes camadas, que simultaneamente a possibilitam e limitam, revelando a docência como um espaço de negociação contínua entre liberdade individual e constrangimentos institucionais.

4.4.2. Transformações no público estudantil

As transformações do público estudantil emergem, na prática, sobretudo enquanto dificuldade de mobilização e envolvimento dos estudantes:

“Se for para, e já fiz estas experiências, se for para fazerem um *powerpoint* em casa e se meterem no moodle até podem ter a sua voz gravada por fora está a ver assim uma cena deste género está tudo bem tudo pacífico e se eu pedir para eles fazerem a apresentação em aula. Ficam nervosíssimos e têm de levar os papéis e depois “não podem utilizar nem smartphones nem tablets nem papéis nada” “oh professora, não nos faça isso e tal”.” C2

C2 descreve limitações persistentes na promoção da participação em contexto de sala de aula, nomeadamente na dinamização de debates e atividades que exigem envolvimento ativo, relatando uma adesão reduzida por parte dos estudantes. Esta dificuldade é frequentemente expressa sob a forma de uma certa apatia estudantil, visível na ausência de participação, na dificuldade em sustentar ideias em discussão e na resistência a metodologias que exigem maior implicação.

C2 associa estas dificuldades a ritmos de relação com o conhecimento, caracterizando-se como uma passagem de uma “estrada nacional” para uma “autoestrada”, onde a aceleração compromete o aprofundamento. Mais do que um traço

individual dos estudantes, esta apatia surge como um constrangimento direto à ação pedagógica, limitando a possibilidade de construir espaços de aprendizagem assentes na interação, discussão e aprofundamento conceptual:

“Porque é que eu solicito aos estudantes eles desenvolvem atividades e depois para apresentarem os seus trabalhos eles não conseguem desenvolver uma ideia mais espessa?” C2

Mesmo quando mobiliza estratégias pedagógicas alternativas, C2 refere que estas nem sempre produzem os efeitos desejados, sendo por vezes recebidas com resistência ou contestação por parte dos estudantes, o que levanta dúvidas sobre a adequação das metodologias utilizadas face a este novo contexto.

Neste contexto, estas dificuldades não se limitam a afetar a eficácia das práticas pedagógicas, podendo também influenciar as próprias escolhas docentes. Perante a dificuldade em mobilizar os estudantes para formas de aprendizagem mais participativas, abre-se espaço para a adoção de abordagens mais expositivas ou simplificadas, em detrimento de abordagens centradas na problematização e na construção ativa do conhecimento.

4.4.3. Finalidades da docência: entre formação e instrumentalização

As finalidades da docência emergem nos discursos dos académicos/as entrevistados/as, particularmente nas áreas aplicadas, como uma dimensão não fixa, mas dependente de múltiplos fatores. Longe de uma definição única, as respostas convergem na ideia de que a finalidade da docência “depende”, oscilando em função do grau do ensino, do tipo de curso e do perfil dos estudantes.

Esta variabilidade é particularmente evidente na distinção entre ciclos de estudo. B1 refere que, ao nível da licenciatura, a docência tende a privilegiar o desenvolvimento de conhecimento teórico e conceptual:

“Bom, na minha referência, é o contrário, acho que nós tentamos sempre desenvolver um conhecimento mais teórico e conceptual. (...) Numa licenciatura é mais fundamental e teórico. Embora é suportado, ou seja, o conhecimento que nós podemos transmitir é sempre teórico, é alicerçado em projetos, portanto, numa componente pragmática e prática, empírica, não é?”

B1

Por contraste, nos ciclos de estudo mais avançados, como mestrado e doutoramento, emerge maior valorização de componentes práticas e profissionalizantes. Esta diferenciação é também associada ao perfil dos estudantes, sendo que os alunos de licenciatura são descritos como possuindo menos familiaridade com a área científica, enquanto os estudantes de ciclos mais avançados apresentam um *background* teórico que permite explorar dimensões mais aplicadas do conhecimento.

Para além da distinção entre graus académicos, D1 ilustra como diferentes cursos dentro do mesmo nível de ensino podem implicar finalidades distintas. Comparando dois cursos de mestrado em que participa, distingue entre um mestrado profissionalizante, orientado para a formação de professores, no qual predomina uma lógica mais instrumental, e um mestrado de natureza mais geral, onde o foco recai sobre o desenvolvimento do conhecimento mais abstrato, associado a percursos de investigação.

Ainda assim, D1 sublinha que esta distinção não se traduz numa separação rígida entre tipos de conhecimento. Em ambos os casos, coexistem dimensões práticas e teóricas, variando sobretudo o grau de ênfase e a forma como estas são articuladas no processo de ensino.

Desta forma, as finalidades da docência surgem como uma configuração variável, ajustada a contextos específicos, mais do que como uma orientação normativa única. A docência é assim descrita como um espaço de articulação entre diferentes tipos de conhecimento, conceptual e aplicado, cuja combinação depende das características dos cursos, dos estudantes e das expectativas associadas a cada percurso formativo.

Em conjunto, estes resultados mostram que a docência no ensino superior é marcada por uma autonomia pedagógica efetiva, ainda que exercida dentro de um conjunto de enquadramentos que a condiciona. Estes condicionamentos não surgem, de forma geral, como limitações externas à ação dos docentes, mas antes como parte integrante do funcionamento da instituição, sendo incorporados nas suas práticas quotidianas de definição de conteúdos, articulação entre pares e organização curricular. A autonomia pedagógica não aparece, assim, como um espaço de liberdade absoluta, mas como uma prática situada, que se constrói e ajusta continuamente no interior destes enquadramentos.

Paralelamente, a docência revela-se permeável a transformações mais amplas do contexto académico, nomeadamente ao nível do clima académico, das características do público estudantil e das pressões exercidas sobre os tempos académicos. Estas

dinâmicas refletem-se nas práticas pedagógicas, quer nas dificuldades de mobilização dos estudantes, quer na forma como as interações em sala de aula se vão configurando, mas também na própria organização do trabalho docente. Neste contexto, não se observa uma tendência clara para um ensino predominantemente conceitual ou prático, mas antes uma oscilação entre estas dimensões, evidenciando a docência como um espaço adaptativo.

4.5. Investigação

Enquanto dimensão central do trabalho académico, a investigação surge nos discursos dos/as entrevistados/as como um espaço onde se tornam particularmente visíveis tensões já identificadas nas secções anteriores. Nomeadamente, entre a autonomia individual e os constrangimentos institucionais, agora traduzidos nas escolhas de investigação e nas condições que as moldam.

Neste contexto, os/as entrevistados/as destacam tensões entre projetos de investigação orientados pelo interesse académico e aqueles que respondem a exigências de financiamento, bem como a influência de *hot topics* na definição das agendas científicas. Paralelamente, emerge também a questão da politização da área académica, acrescentando uma dimensão adicional às condicionantes que enquadram a atividade investigativa.

4.5.1. Escolhas na investigação: entre interesse e constrangimentos

As respostas dos/as entrevistados/as ilustram um panorama globalmente positivo, ainda que tensionado, no que diz respeito às escolhas na investigação. De forma geral, os académicos referem que baseiam, pelo menos parte da sua atividade investigativa, nos seus interesses académicos:

“Portanto, em geral, defino com toda a liberdade, pronto, provavelmente contextualizar na missão da unidade de investigação em que eu estou enquadrado (...) e dentro daquilo que acho mais relevante na minha carreira, pronto, e para o próprio centro de investigação.” B1

Neste extrato, B1 evidencia já um primeiro elemento relevante: a liberdade na definição dos temas de investigação é exercida dentro de enquadramentos institucionais, uma característica que ilustra como a liberdade é enquadrada por

constrangimentos, nomeadamente a pertença a unidades de investigação e as suas respetivas missões.

Esta perceção de liberdade na escolha dos temas de investigação é partilhada por C1:

“(...) tem muito a ver com aquilo que me interpela. Nós temos aqui uma enorme liberdade (...)” C1

Ainda assim, importa relembrar episódios previamente referidos, como o condicionamento sentido no processo de revisão dos pares, marcado por dinâmicas de censura e autocensura. A liberdade expressa por C1 não aparece, contudo, entrar em contradição nas suas experiências, mas antes integrá-las como parte das regras do jogo académico.

É, no entanto, em D2 que esta tensão surge de forma mais explícita. O entrevistado distingue entre dois tipos de investigação:

“Outra questão tem a ver com os temas que eu realmente quero estudar, que me parecem social e cientificamente mais relevantes, e que esses sim, enfim, mobilizam de forma mais intensa as camadas mais interiores do meu ser (...) Portanto, aquilo que eu tento fazer naquelas coisas que, enfim, que estão mais na minha liberdade de escolha, ok?” D2

Por um lado, investigações orientadas pelo interesse académico, associadas a uma maior identificação pessoal e científica. Por outro:

“investigações que cumprem um propósito de trazer dinheiro para a universidade, para a faculdade, ok? Claro, não me ponho a fazer coisas sobre as quais não percebo nada, ou que absolutamente detesto, não é? À partida não farei isso, mas, enfim, dados os constrangimentos financeiros das universidades, às vezes faço coisas que, se pudesse, enfim, talvez deixasse de lado.” D2

Surge, assim, uma distinção entre investigação orientada pelo interesse académico e investigação orientada por necessidades institucionais, nomeadamente a captação de financiamento. Importa notar que esta segunda dimensão não é necessariamente rejeitada pelos académicos, sendo antes compreendida como parte integrante do sistema em que se inserem.

A tensão não reside, portanto, na existência destas duas lógicas, mas na forma como a necessidade de financiamento pode configurar as margens de escolha. Como refere D2:

“Para reforçar a liberdade, eu acho que era preciso nós não termos a corda ao pescoço do ponto de vista financeiro (...) e, portanto, quando alguém tem mais a corda ao pescoço, tem mais dificuldade de dizer não e, quando temos mais dificuldade de dizer não, o nosso poder negocial baixa e, portanto, se o nosso poder negocial baixa, a nossa liberdade diminui.” D2

Neste sentido, a pressão financeira surge como um dos principais fatores de condicionamento das escolhas na investigação, influenciando não apenas os temas explorados, mas também o poder negocial dos académicos dentro da instituição.

Esta realidade é transversal à maioria dos/as entrevistados/as, sendo o caso C a principal exceção, em que o financiamento não é mencionado como uma condicionante. Ainda assim, no conjunto dos casos analisados, as escolhas na investigação aparecem como um espaço de negociação contínua entre interesses individuais e exigências institucionais, mais do que como uma expressão de liberdade plena.

4.5.2. Dinâmicas da agência científica

Para além das tensões entre interesse académico e financiamento, os/as entrevistados/as apontam também para a influência de *hot topics* na definição das agendas de investigação. Estas surgem como temas que, pela centralidade no debate científico ou social, tendem a ser mais valorizados no espaço académico.

A1 explicita como a escolha de uma área associada a um *hot topic* pode facilitar percursos académicos, nomeadamente ao nível da avaliação e acesso a oportunidades:

“ao ter escolhido uma área que não era exatamente a que eu queria, mas ao ser uma área que é muito procurada na atualidade, eu diria que tive sorte na situação em que acabei por... Facilita-me, digamos assim, o facto de estar numa boa fase, numa avaliação. Eu diria que se tivesse escolhido outras coisas, podia ser muito mais difícil. Não é igual para todas as oportunidades em função daquilo que são as modas.” A1

Esta valorização não se limita a decisões individuais, estendendo-se aos próprios processos de avaliação científica. Segundo A1, temas mais presentes no debate atual tendem a ser mais valorizados, mesmo que de forma não totalmente consciente:

“(...) as pessoas acabam por avaliar melhor as coisas que são mais faladas no momento. Dão mais atenção, valorizam mais quando estão a fazer a avaliação dos projetos, porque acham um tema atual.” A1

Neste sentido, os *hot topics* influenciam não apenas as escolhas dos académicos, mas também mecanismos de validação e financiamento da investigação.

A emergência de *hot topics* pode também ser interpretada à luz das transformações associadas à globalização do ensino superior e à crescente centralidade económica da investigação científica. Como argumentam Slaughter e Leslie (1997), as tecnociências e as áreas mais fortemente articuladas com os mercados internacionais tendem a adquirir particular relevância nos sistemas contemporâneos de ensino superior. Neste enquadramento, determinados temas de investigação tornam-se especialmente valorizados não apenas pelo seu interesse científico, mas também pela sua capacidade de mobilizar financiamento, visibilidade institucional e reconhecimento externo.

Os dados sugerem precisamente esta articulação entre relevância científica, atualidade temática e capacidade de captação de financiamento. No caso B, esta lógica parece inclusivamente institucionalizada, sendo a procura de financiamento apresentada como parte integrante da missão académica e da responsabilidade dos diferentes membros da instituição. Assim, os *hot topics* não surgem apenas como tendências intelectuais passageiras, mas como fenómenos associados à crescente inserção da universidade em lógicas competitivas de financiamento e produtividade científica. Neste contexto, a escolha dos temas de investigação tende a ser parcialmente orientada pela perceção da sua relevância estratégica, particularmente em áreas mais próximas das tecnociências e da inovação aplicada.

Ainda assim, esta relação não é apresentada de forma homogênea. D1 sugere que a aproximação a determinados temas pode surgir menos como uma estratégia deliberada e mais como uma resposta a desafios que se vão colocando à instituição e ao próprio campo científico. Neste caso, a especialização em áreas mais centrais ou emergentes não é percecionada como uma limitação, mas como parte integrante da vida académica.

Por sua vez, C1 revela uma relação distinta com estes temas, utilizando-os como forma de se manter atualizado e de sustentar posições críticas, sendo simultaneamente guiado pelo seu interesse académico:

“(…) eu gosto do contemporâneo, gosto imenso da literatura contemporânea, e estou muito atento àquilo que são novas questionações literárias.” C1

Os *hot topics* surgem, assim, não apenas como estratégia ou imposição externa, mas também como objeto legítimo de interesse científico.

Para além da sua influência nas agendas de investigação, estes temas cruzam-se com outra dimensão relevante: politização de determinadas áreas científicas. Os académicos associados a áreas consideradas mais “Hard” tendem a percecionar-se como relativamente protegidos desta dimensão, descrevendo as suas áreas como menos expostas a disputas públicas ou ideológicas.

Em contraste, A1 descreve a sua área como fortemente politizada no contexto nacional, sendo objeto de debate público e mediático. Esta exposição tem consequências diretas na prática investigativa, nomeadamente ao nível do trabalho de campo, onde refere experienciar resistências e limitações de acesso, levando a uma maior cautela na sua investigação.

Curiosamente, nos casos associados às áreas “Soft”, a politização não é explicitamente identificada pelos/as entrevistados/as como uma característica central na sua área. No entanto, esta ausência de nomeação contrasta com elementos previamente identificados no clima académico, onde emergem dinâmicas marcadas pela tensão, autocensura e avaliação difusa, associadas precisamente a temas politizados.

Esta aparente discrepância pode sugerir que a politização, nestes contextos, não é necessariamente percecionada como uma característica externa ou excecional, mas antes como uma condição integrada e normalizada do próprio campo académico.

Neste sentido, tanto os *hot topics* como a politização revelam-se dimensões que, de formas distintas, contribuem para enquadrar e condicionar as escolhas na investigação.

Em conjunto, os resultados sugerem que a investigação é, de forma geral, orientada pelo interesse académico dos/as entrevistados/as, sendo este apresentado como o principal motor na definição dos temas a explorar. No entanto, esta liberdade não se apresenta de forma absoluta, sendo exercida dentro de um conjunto de enquadramentos institucionais, nomeadamente a pertença a unidades de investigação, as suas agendas e os mecanismos de validação científica. A escolha dos temas surge, assim, como um processo situado, onde o interesse académico se articula com expectativas e dinâmicas próprias do campo académico.

Para além destes enquadramentos, emergem também condicionantes mais diretos, nomeadamente a necessidade de atrair financiamento, a influência de *hot topics* e, em alguns casos, a politização das áreas científicas. Estes elementos contribuem para reconfigurar as margens de escolha dos/as académicos/as, quer através de incentivos

explícitos, como a valorização de determinados temas, quer de formas mais difusas, como a normalização de certos constrangimentos. A politização, em particular, revela-se como uma dimensão ambígua: por vezes experienciada de forma direta, com impactos concretos na prática investigativa, e outras vezes integrada como uma característica “natural” do campo, não sendo sequer explicitamente problematizada. Neste sentido, a investigação emerge como um espaço de negociação contínua entre interesse académico, exigências institucionais e dinâmicas externas ao próprio campo científico.

5. Conclusão

Este estudo exploratório procurou analisar de que modo as transformações contemporâneas na governação e gestão do ensino superior influenciam a liberdade académica, a partir de um estudo de caso múltiplo em quatro unidades orgânicas de uma universidade portuguesa. A análise desenvolvida permitiu observar que a liberdade académica continua a ser amplamente reconhecida como um princípio estruturante da universidade contemporânea. Contudo, os discursos dos/as entrevistados/as mostram igualmente que esta liberdade é experienciada de forma enquadrada, negociada e condicionada por múltiplas dinâmicas institucionais, organizacionais, epistemológicas e políticas.

5.1. Clima académico

Relativamente ao clima académico, os resultados sugerem que a divergência é amplamente percebida pelos/as académicos/as como um elemento inerente e até desejável no contexto universitário. Contudo, a forma que esta é assumida varia significativamente em função das culturas disciplinares, aproximando-se das distinções propostas por Becher e Trowler (2001). Nos contextos associados às áreas “Hard”, a divergência tende a surgir sobretudo associada a questões práticas, metodológicas e organizacionais do trabalho académico. Já nos contextos associados às áreas “Soft”, esta assume predominantemente um carácter epistémico e político, estando mais diretamente ligada à pluralidade interpretativa e às disputas em torno da produção de conhecimento.

Não obstante, a análise permitiu igualmente observar que a divergência nem sempre se manifesta de forma plenamente explícita. Em alguns casos, emergem dinâmicas de poder que parecem limitar ou desencorajar a expressão do dissenso académico. Estas restrições surgem associadas, por um lado, a formas de governação mais centralizadas, marcadas por traços de *managerialismo* e Nova Gestão Pública, que parecem reduzir as margens de participação e autogoverno. À luz dos contributos de Amaral et al. (2013) e Veiga et al. (2015), estas dinâmicas podem ser interpretadas como um enfraquecimento da capacidade colegial e da autonomia prática dos/as académicos/as no interior das instituições.

Por outro lado, os discursos recolhidos sugerem também a presença de transformações epistemológico-políticas associadas à crescente politização de

determinados espaços acadêmicos, particularmente em áreas “Soft”. Nestes contextos, alguns/algumas entrevistados/as descrevem a emergência de ambientes marcados por segurança discursiva, conformismo e autocensura, frequentemente associados ao que identificam como *wokeism*. O elemento particularmente relevante nestas dinâmicas é o seu carácter difuso: raramente surgem como mecanismos explícitos de censura institucional, manifestando-se antes através de formas interiorizadas de autorregulação, autocensura e adaptação discursiva, sendo possível de identificar elementos semelhantes aos que Williams (2016) destacou, denominados de *autoridade do conformismo*. Desta forma, os limites da liberdade académica tendem a não ser experienciados como proibições formais diretas, mas como constrangimentos subtis que moldam as possibilidades práticas de investigação, ensino, debate e expressão de dissenso dentro da universidade contemporânea, materializando, assim, as preocupações descritas por Matchlup (1955) sobre as “pressões que atuam na cabeça dos académicos”.

5.2. Avaliação

Os mecanismos de avaliação e progressão académica são percecionados pelos/as entrevistados/as como dispositivos centrais de regulação do trabalho académico, influenciando não apenas as possibilidades de progressão na carreira, mas também as práticas quotidianas, as prioridades institucionais e as trajetórias profissionais dos académicos. Embora existam elementos comuns entre os casos, emergem diferenças relevantes associadas às culturas disciplinares e aos modelos institucionais de avaliação.

Nos casos associados às áreas “Hard”, a avaliação surge marcada por uma forte componente quantitativa, particularmente centrada na produtividade científica, no volume de publicações e na captação de financiamento. Nestes contextos, a docência tende a ser percecionada como relativamente desvalorizada, quer pela menor ponderação formal nos processos avaliativos, quer pela dificuldade em construir indicadores fiáveis para medir a qualidade pedagógica. Em contraste, nos casos associados às áreas “Soft”, a avaliação aparenta integrar de forma mais equilibrada elementos quantitativos e qualitativos, valorizando não apenas a produção científica, mas também o reconhecimento pelos pares, a relevância simbólica das publicações e, em alguns casos, a relação pedagógica com os estudantes.

Outro elemento transversal prende-se com a perceção dos concursos e processos de progressão enquanto espaços de competição e potencial arbitrariedade. Os/As entrevistados/as referem sentimentos de desconfiança relativamente aos critérios de avaliação, à subjetividade dos avaliadores e à possibilidade de determinadas trajetórias serem informalmente favorecidas. Ainda que estas perceções não apontem necessariamente para mecanismos explícitos de manipulação, revelam a existência de um clima de incerteza relativamente à neutralidade dos processos avaliativos.

Para além da sua função formal de classificação e progressão, os modelos de avaliação revelam-se mecanismos de produção de determinados perfis académicos. Em alguns casos, promove-se um académico-investigador, fortemente orientado para a produtividade científica, captação de financiamento e inserção em áreas consideradas estratégicas e economicamente relevantes, particularmente associadas às tecnociências e às dinâmicas descritas por Slaughter e Leslie (1997). Noutros contextos, emerge a valorização de um académico “todo-o-terreno”, capaz de responder simultaneamente às exigências da investigação, docência, transferência e gestão, ainda que isso implique uma limitação da especialização académica.

Paralelamente, os dados sugerem também a emergência de formas mais difusas de regulação académica, particularmente associadas aos contextos “Soft/Pure”, onde os mecanismos formais de avaliação coexistem com pressões informais relacionadas com o clima académico, reconhecimento entre pares, expectativas ideológicas e relação com os estudantes. Nestes contextos, a autocensura e o conformismo surgem não tanto como imposições explícitas, mas como adaptações estratégicas a ambientes institucionais marcados pela *autoridade do conformismo*, aproximando-se das reflexões de Williams (2016).

Desta forma, os resultados sugerem que os mecanismos de avaliação não operem apenas enquanto instrumentos técnicos de mediação de desempenho, mas enquanto dispositivos de performatividade que moldam práticas, prioridades e identidades académicas. À luz de Ball (2003), a avaliação transforma os académicos em sujeitos comparáveis, mensuráveis e governáveis através de métricas de desempenho, indicadores e rankings. Simultaneamente, os resultados ilustram a lógica de performance identificada por Lyotard (1984), na qual o valor do trabalho académico tende crescentemente a ser definido pela sua mensurabilidade, produtividade e utilidade institucional.

5.3. Governação

Os dados sugerem a coexistência de elementos associados à Nova Gestão Pública, Nova Governação e *Network Governance*, embora com pesos distintos entre os casos.

A Nova Gestão Pública manifesta-se sobretudo através da centralidade dos indicadores de desempenho, da valorização dos resultados mensuráveis e da importância atribuída à captação de financiamento e da percepção de concentração do poder decisório em posições de liderança. Em alguns casos, os académicos relatam a percepção de concentração do poder decisório em posições de liderança, a diminuição da capacidade de influência dos departamentos e uma crescente distância entre os níveis centrais de decisão e as estruturas intermédias, aproximando-se das tendências identificadas por Magalhães e Veiga (2014).

Por outro lado, o caso B evidencia características próximas da Nova Governação. O aspeto mais interessante não é apenas a descentralização formal, mas a existência de múltiplos centros de decisão relativamente autónomos que obrigam à negociação permanente entre departamentos, direção e outros órgãos. O poder não desaparece, torna-se, no entanto, mais fragmentado e dependente da capacidade de os atores influenciarem redes de decisão. Isto aproxima-se precisamente da ideia de governação através da independência entre atores e estruturas, em vez de uma lógica exclusivamente hierárquica (Magalhães & Veiga, 2014).

Finalmente, os casos C e D revelam elementos associados à *Network Governance*, nomeadamente através da relevância atribuída a iniciativas informais, relações interpessoais e processos de influência que ultrapassam os mecanismos estatutários formais. Nestes casos, a participação não depende apenas da posição ocupada nos órgãos, mas também da capacidade de os académicos mobilizarem redes de colaboração e reconhecimento entre pares.

Uma das conclusões mais relevantes do estudo é que os mecanismos formais de governação não parecem suficientes para explicar a forma como os académicos experienciam a participação e a autonomia.

A análise dos regulamentos mostra diferenças relativamente limitadas entre as unidades orgânicas. Em três dos casos, o diretor acumula automaticamente a presidência de órgãos académicos relevantes, enquanto apenas um caso apresenta uma

separação mais explícita entre posições de liderança. Contudo, a percepção da concentração de poder emerge sobretudo num único caso.

Sugerindo, assim, que a governação é vivida menos através da arquitetura formal dos órgãos e mais através de práticas concretas dos atores que os ocupam. Os níveis de representatividade, os estilos de liderança e as formas de circulação de informação parecem influenciar mais a experiência quotidiana dos académicos do que a mera existência de dispositivos colegiais.

Esta conclusão aproxima-se da perspetiva institucionalista de Hall e Taylor (1996), segundo a qual as instituições não condicionam apenas comportamentos formais, mas também atitudes, expectativas e formas de interpretar a ação coletiva.

Talvez o resultado mais transversal aos diferentes casos seja a percepção de uma crescente intensificação do trabalho académico.

Independentemente das diferenças organizacionais, os/as entrevistados/as descrevem contextos marcados pela expansão contínua das exigências administrativas, científicas e pedagógicas. A necessidade de publicar, captar financiamento, responder a métricas de desempenho, participar em estruturas de gestão e assegurar atividades letivas produz uma fragmentação crescente do tempo académico.

Estas transformações aproximam-se de lógicas associadas à Nova Gestão Pública (Meek, 2002; Magalhães & Veiga, 2014), bem como da emergência do Estado Avaliador (Neave & Amaral, 2012), no qual a ampliação da autonomia institucional surge acompanhada por mecanismos reforçados de *accountability*. Neste contexto, a investigação adquire particular centralidade, não apenas enquanto atividade académica, mas também enquanto instrumento de captação de financiamento, reputação institucional e competitividade organizacional.

Contudo, os dados sugerem que estas dinâmicas produzem efeitos que ultrapassam a esfera administrativa, influenciando diretamente a experiência quotidiana do trabalho académico. A crescente intensificação das tarefas, a fragmentação do tempo e a multiplicação de exigências burocráticas parecem contribuir para o esvaziamento da universidade enquanto espaço de reflexão e debate, reforçando a sua dimensão produtivista e performativa. Neste enquadramento, o conformismo pode não resultar apenas de alinhamentos ideológicos ou institucionais, mas também do próprio esgotamento do tempo académico, num contexto em que “não há tempo para romper”.

5.4. Docência

Os dados sugerem que os académicos percebem a sua autonomia pedagógica como relativamente elevada, não surgindo relatos de interferências diretas e sistemáticas sobre os conteúdos lecionados ou sobre as metodologias de ensino adotadas. Contudo, essa autonomia não é entendida como absoluta. Os/As entrevistados/as identificam diversos enquadramentos que condicionam as suas decisões pedagógicas, nomeadamente a existência de currículos previamente definidos, a necessidade de articulação com unidades curriculares adjacentes, processos de benchmarking com instituições internacionais e uma compreensão partilhada daquilo que constitui conhecimento legítimo dentro de cada área científica. Neste sentido, os resultados aproximam-se da perspetiva de de Baets (2021), segundo o qual a liberdade académica se exerce dentro dos limites impostos pelas responsabilidades profissionais e pelas normas das comunidades científicas.

Importa notar que estes constrangimentos não são percebidos pelos/as entrevistados/as como ameaças à autonomia pedagógica, mas antes como características inerentes ao funcionamento de um sistema de ensino. O exercício da autonomia ocorre, assim, dentro de fronteiras curriculares e disciplinares amplamente reconhecidas e aceites pelos próprios académicos.

Paralelamente, emerge um condicionante que assume particular relevância e que não decorre diretamente da organização curricular: a crescente escassez de tempo disponível para o trabalho docente. A intensificação do trabalho académico, já observada nas restantes dimensões analisadas, surge também na esfera pedagógica. A multiplicação de responsabilidades administrativas, científicas e de gestão reduz o tempo disponível para preparação das aulas, atualização pedagógica e acompanhamento dos estudantes. Desta forma, a principal limitação identificada pelos académicos não parece resultar de restrições formais à sua liberdade de ensinar, mas antes das condições organizacionais em que esse ensino é realizado.

Os dados sugerem ainda algumas transformações no próprio contexto pedagógico. Particularmente no caso C, surgem referências a mudanças no perfil dos estudantes, à aceleração dos ritmos sociais e à necessidades de adaptação do corpo docente a novas formas de aprendizagem e participação estudantil. Contudo, estas mudanças são descritas sobretudo como desafios relacionais e pedagógicos, e não como limitações diretas à autonomia dos académicos.

Por fim, os resultados não permitem identificar uma substituição generalizada do ensino orientado para o conhecimento por modelos centrados exclusivamente em competências. Embora se observem adaptações curriculares associadas às especificidades dos cursos, dos ciclos de estudo e dos contextos profissionais, os/as entrevistados/as continuam a atribuir centralidade à transmissão e discussão de conhecimento conceptual. Neste sentido, os casos analisados parecem permanecer relativamente distantes das preocupações identificadas por Williams (2016) relativamente à erosão da relação entre conhecimento, verdade e ensino superior. Em vez de uma transformação estrutural do ensino em mera formação de competências, observa-se sobretudo uma adaptação pragmática às exigências diferenciadas dos contextos pedagógicos.

5.5. Investigação

Os resultados sugerem que a agência científica dos académicos não se encontra eliminada pelos constrangimentos, mas antes condicionada e constantemente negociada perante múltiplas pressões institucionais, financeiras, políticas e epistemológicas. Em praticamente todos os casos analisados observa-se a coexistência entre duas lógicas de investigação: por um lado, investigações motivadas por interesse académico; por outro, investigações orientadas para a captação de financiamento e para prioridades institucionais. Esta coexistência revela que a definição de agendas científicas não decorre exclusivamente da curiosidade intelectual dos investigadores, sendo influenciada pelas exigências organizacionais das instituições do ensino superior.

Os constrangimentos institucionais e financeiros surgem, neste contexto, profundamente interligados. A obtenção de financiamento não é apenas percebida como uma necessidade individual para desenvolver investigação, mas também como uma expectativa institucional associada ao papel do académico contemporâneo. Em alguns casos, esta responsabilidade encontra-se inclusivamente refletida nos próprios enquadramentos normativos das instituições. A atividade científica deixa, assim, de ser entendida apenas como produção de conhecimento, passando igualmente a constituir um mecanismo de sustentabilidade financeira, reputação institucional e competitividade organizacional. Esta realidade aproxima-se de uma das funções do ensino superior enumeradas no relatório da OCDE (1987), o fortalecimento da competitividade da economia, assim como, um efeito de um modelo de governação e gestão baseados no Estado Avaliador, nomeadamente, a partir da introdução de

mecanismos de *accountability* financeira nos sistemas de ensino superior (Magalhães & Veiga, 2018).

Neste sentido, o constrangimento do tempo surge como um mecanismo particularmente relevante, não por proibir determinadas investigações, mas por influenciar quais destas se tornam viáveis. Perante a multiplicação de tarefas administrativas, docentes e avaliativas, os académicos tendem a privilegiar investigações com maior potencial de financiamento e retorno institucional. O risco não reside na eliminação da liberdade de investigação, mas na redução progressiva do espaço disponível para projetos movidos exclusivamente pela curiosidade intelectual ou pela exploração de temas sem utilidade imediata. Esta tendência aproxima-se da transformação da universidade de um espaço orientado para a procura do conhecimento para uma organização crescentemente marcada por lógicas produtivistas e performativas. É particularmente relevante notar que vários/as entrevistados/as associam o aprofundamento destas dinâmicas ao período subsequente à implementação do RJES, identificando este momento como um marco importante na transformação das formas de governação, gestão, avaliação e organização do trabalho académico.

Por sua vez, os constrangimentos políticos e epistemológicos revelam-se igualmente relevantes. Embora as discussões mais explícitas sobre politização tenham surgido sobretudo nos casos às áreas “Soft”, os dados sugerem que estas pressões não se limitam a estas áreas científicas. Questões relacionadas com movimentos de desinformação ou discursos de anti-ciência foram igualmente identificadas nos casos das áreas “Hard”. Neste sentido, a politização da ciência não surge apenas como uma característica de áreas tradicionalmente mais próximas de debates ideológicos, mas como uma condição transversal que pode afetar diferentes comunidades científicas, ainda que assumindo formas distintas.

Finalmente, os constrangimentos epistemológicos não se esgotam nas questões políticas. Os dados revelam também a influência de *hot topics* na definição das agendas científicas. Estas temáticas emergentes são frequentemente percecionadas como oportunidades legítimas de investigação, associadas à necessidade de responder a questões contemporâneas e a desafios socialmente relevantes e emergentes. Contudo, simultaneamente, tendem a coincidir com áreas de maior disponibilidade de financiamento e maior interesse institucional. Assim, a definição dos objetos de investigação parece resultar da interseção entre relevância científica, oportunidade financeira e pertinência social. Particularmente nas áreas mais próximas das

tecnociências, esta dinâmica aproxima-se das tendências identificadas por Slaughter e Leslie (1997), segundo as quais a crescente valorização económica de determinadas áreas científicas influencia diretamente as prioridades de investigação.

Desta forma, os resultados sugerem que a principal transformação não reside na eliminação da liberdade de investigação, mas na crescente necessidade de a exercer dentro de enquadramentos que privilegiam determinados temas, problemas e formas de produzir conhecimento. A agência científica permanece presente, mas manifesta-se cada vez mais como uma capacidade de adaptação estratégica entre interesse académico, prioridades institucionais, oportunidades de financiamento, expectativas sociais e constrangimentos no tempo académico.

5.6. Constrangimentos, adequações e ideias de liberdade académica

Os resultados deste estudo sugerem que as atuais tendências nacionais e transnacionais na governação e gestão das instituições do ensino superior influenciam a liberdade académica de forma predominantemente indireta, através da transformação das condições organizacionais em que o trabalho académico é desenvolvido. Neste processo destacam-se, particularmente, as dinâmicas associadas ao Estado Avaliador (Neave & Amaral, 2012) e à Nova Gestão Pública (Meek, 2002; Magalhães & Veiga, 2014), refletidas na crescente centralidade da avaliação, da mensuração do desempenho, da competitividade institucional e dos mecanismos de *accountability*, entendidos como a contraparte da autonomia institucional.

Estas transformações não se traduzem, na generalidade dos casos, em restrições formais ou explícitas à liberdade académica. Pelo contrário, manifestam-se através da reorganização dos incentivos, das prioridades institucionais e das condições concretas de exercício da atividade académica. A intensificação do trabalho, a multiplicação de métricas de desempenho, a crescente relevância da captação do financiamento e a valorização da produtividade científica contribuem para um contexto em que os académicos dispõem formalmente de liberdade, mas enfrentam constrangimentos crescentes na definição das suas prioridades de investigação, ensino e participação institucional.

Neste enquadramento emergem duas formas distintas de conformismo. A primeira resulta do esgotamento progressivo do tempo académico, frequentemente referido pelos/as entrevistados/as, conduzindo a adaptações pragmáticas às exigências

organizacionais e reduzindo as oportunidades para o risco intelectual, a experimentação e dissenso. A segunda aproxima-se do conformismo descrito por Williams (2016), associado a transformações político-epistemológicas contemporâneas e à crescente centralidade do estudante enquanto agente de avaliação da atividade docente. Neste caso, a pressão assume frequentemente formas difusas e informais, operando através da autocensura, da gestão das sensibilidades e da procura de segurança discursiva, constituindo aquilo que ao longo desta investigação foi interpretado como uma autoridade do conformismo.

Contudo, os resultados também mostram que os académicos não são meros recetores passivos destas transformações. Em todos os casos analisados foram identificadas formas de adaptação estratégica, negociação e resistência, revelando a persistência de margens significativas de agência. Assim, mais do que eliminar a liberdade académica, as tendências contemporâneas da governação e gestão parecem configurar as condições do seu exercício. A liberdade académica mantém-se presente, mas é vivida num contexto marcado por novos constrangimentos organizacionais, avaliativos, financeiros e culturais, que tornam a sua concretização mais complexa e exigente.

Neste sentido, a principal conclusão deste estudo exploratório é que a liberdade académica não surge atualmente ameaçada sobretudo por mecanismos explícitos de censura ou controlo formal, mas por processos mais subtis de conformação institucional, avaliativa e cultural que moldam aquilo que os académicos consideram possível, desejável ou estrategicamente vantajoso fazer. É precisamente nesta tensão entre autonomia formal e condicionamento prático que se joga parte significativa da experiência contemporânea da liberdade académica.

Por fim, os dados sugerem que estas transformações não eliminam a agência dos académicos, mas antes redefinem os contextos em que esta é exercida. Apesar da presença de constrangimentos institucionais, avaliativos, financeiros, temporais e epistemológicos, os/as entrevistados/as demonstram capacidade de adaptação e negociação face às exigências contemporâneas do trabalho académico. Assim, a liberdade académica não surge como uma realidade ausente, mas como uma condição permanentemente tensionada por diferentes lógicas de governação e gestão.

Esta interpretação é particularmente evidente quando se considera que, como refere B2, a universidade continua a ser interpretada como um espaço onde os académicos experienciam um grau de liberdade dificilmente comparável ao de outros

contextos profissionais, nomeadamente os da indústria. Esta observação ajuda a compreender por que razão os constrangimentos identificados ao longo do estudo são relevantes para os/as entrevistados/as. Mais do que uma comparação com outros setores de atividade, as suas avaliações parecem resultar do confronto entre uma ideia normativa de universidade, historicamente associada à autonomia intelectual, ao autogoverno académico e à procura desinteressada do conhecimento, e a experiência concreta do trabalho académico contemporâneo.

Deste modo, os constrangimentos identificados não devem ser interpretados como sinais de ausência de liberdade académica, mas como indicadores das tensões que emergem quando diferentes racionalidades: científicas; gestionárias; económicas; políticas e pedagógicas disputam a definição do que a universidade deve ser. É precisamente porque a ideia de liberdade académica permanece viva entre os/as académicos/as entrevistados/as que estes reconhecem, problematizam e refletem criticamente sobre os limites que percecionam no exercício da sua atividade.

5.7. Considerações finais

Este estudo contribui para a compreensão da liberdade académica ao articular dimensões formais, como a avaliação e a governação, com dimensões associadas às experiências quotidianas dos académicos, evidenciando como ambas influenciam o trabalho académico e as perceções de liberdade académica. Os resultados sugerem ainda a pertinência de uma abordagem ancorada no construtivismo social interpretativo (Creswell, 2013) para analisar este fenómeno, mostrando que a liberdade académica é vivida e interpretada de formas distintas consoante os contextos institucionais e disciplinares. A inclusão de diferentes áreas científicas permitiu igualmente evidenciar que tendências comuns do ensino superior contemporâneo produzem efeitos diferenciados, reforçando uma leitura plural e contextualizada destes processos. Por fim, o estudo sugere que os constrangimentos à liberdade académica tendem a manifestar-se menos através de restrições formais e mais através de mecanismos subtis que influenciam comportamentos, expectativas e práticas académicas.

As limitações do estudo decorrem sobretudo do seu âmbito empírico. O número reduzido de participantes e a realização da investigação numa única universidade portuguesa limitam a possibilidade de generalização dos resultados. Contudo, enquanto estudo de caso múltiplo de natureza exploratória, o seu objetivo não foi produzir

conclusões generalizáveis, mas antes aprofundar a compreensão de processos e dinâmicas que poderão ser analisados em contextos mais amplos.

Neste sentido, futuras investigações poderão expandir o âmbito desta análise através da inclusão de um maior número de participantes, instituições e contextos nacionais. Poderá também revelar-se pertinente incorporar outros atores do ensino superior, nomeadamente estudantes e académicos com percursos profissionais diversificados. Particularmente promissora parece ser a realização de estudos interdisciplinares que aprofundem a dimensão do clima académico, explorando de forma mais sistemática as relações entre liberdade académica, conformismo, autocensura e dinâmicas institucionais contemporâneas.

Referências Bibliográficas:

- Assembleia da República. (2007, 10 de setembro). Lei n.º 62/2007. Diário da República, 1ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2007-107985094>
- Amado, João (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Ball, Stephen (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy 18(2): 215–226.
- Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Becher, Tony (1994). *The significance of disciplinary differences*. Studies in Higher Education, 19 (2): 151–161
- Becher, Tony & Trowler, Paul R. (2001). *Academic Tribes and Territories*. The Society for Research into Higher Education. (Trabalho original publicado em 1989)
- Bergan, Sjur, Egron-Polak, Eva, Noorda, Ssijbolt, & Pol, Patricia (2016). *Academic freedom and institutional autonomy—What role in and for the EHEA. Background document for the thematic session at the meeting of the Bologna Follow-Up Group*. Bratislava, December
- Burgan, Mary (2006). *What ever happened to the faculty. Drift and decision in higher education*. Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications, Third Edition
- de Baets, Antoon (2021). *Academic Freedom Between History and Human Rights in a Global Context*. In *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 923–943). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66003-1_53
- Ferlie, Ewan, Musselin, Christine, & Andresani, Gianluca (2009). *The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective*. In Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, & Ewan Ferlie (Eds.), *University governance: Western European comparative perspectives* (pp. 1-19). Dordrecht: Springer.
- Gellert, Claudius (1993). *Structures and functional differentiation: remarks on changing paradigms of tertiary education in Europe*. In: Gellert, Claudius (org.). *Higher education in Europe* (pp. 234–246). Londres: Jessica Kingsley.

- Hall, Perter A. & Taylor, Rosemary C. R. (1996). *Political Science and the Tree New Institutionalisms*. In: *Political Studies*, XLIV, (pp. 936–957).
- Hofstadter, Richard, & Geiger, Roger L. (1996). *Academic freedom in the age of the college*. Transaction Publishers.
- Jones, David R., Visser, Max, Stokes, Peter, Örtenblad, Anders, Deem, Rosemary, Rodgers, Peter, & Tarba, Shlomo Y. (2020). *The Performative University: 'Targets', 'Terror' and 'Taking Back Freedom' in Academia*. *Management Learning*, 51(4), 363–377. <https://doi.org/10.1177/1350507620927554>
- Kallio Kirsi-Mari, Kallio T, & Tienari J, (2016) *Ethos at stake: Performance management and academic work in universities*.
- Karran, Terence (2009). Academic freedom in Europe: Reviewing unesco's recommendation. *British Journal of Educational Studies*, 57(2), 191–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00430.x>
- Liotard, Jean-Francois (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Machlup, Fritz (1955). *On Some Misconceptions concerning Academic Freedom*. *Bulletin of the American Association of University Professors* (1915-1955), 41(4), 753–784. <https://doi.org/10.2307/40221148>
- Magalhães, António (2004). *A identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Magalhães, António, & Veiga, Amélia (2014). *Governance and Management dilemmas arising from Substructuring in Higher Education*. www.lg-handbook.info.
- Magalhães, António, Veiga, Amélia, & Videira, Pedro (2017). *Hard and soft managerialism in Portuguese higher education governance*. In: R. Deem & H. Eggins (Eds.), *The university as a critical institution?* (pp. 39–53). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-116-2_3
- Magalhães, António, & Veiga, Amélia (2018). *The Evaluative State, Higher Education*. In *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–5). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_150-1
- Meek, Lynn (2002). *On the road to mediocrity? Governance and management of Australian higher education in the market place*. In: A. Amaral, G. Jones & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education. National perspectives on institutional governance* (pp. 253-260): Kluwer Academic Publishers.

- Neave, G. (1998). *The evaluative state reconsidered*. European Journal of Education, 33(3), 265–284. <https://doi.org/10.2307/1503574>
- Neave, Guy, & Amaral, Alberto (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in western europe, The Prince and His Pleasure*. Palgrave Macmillan.
- Neave, Guy & van Vught, Frans (1994). *Conclusion*. In: *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. (264-319), Oxford: Pergamon Press
- Newman, John H. (1996). *The Idea of University*. Yale University Press. (Trabalho original publicado em 1852)
- OCDE. (1987). *Universities under scrutiny*.
- Paradeise, Catherine, Bleiklie, Ivar, & Ender, Jüngen (2009). Reform policies and change processes in Europe. In: J. Huisman (ed.) *International Perspectives on the Governance of Higher Education: Alternative Frameworks for Coordination*, London, Routledge
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Trajectos
- Santos, Boaventura (1999). *Pela Mão de Alice* (7ª edição). Edições Afrontamento.
- Slaughter, Sheila & Leslie, Larry L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press.
- Scott, Joan W. (2024). *Academic Freedom & the Politics of the University*. Daedalus, 153(3), 149–165. <https://www.jstor.org/stable/48784947>
- Trowler, Paul (2014). *Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory*. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 25(3), 17–26. <https://doi.org/10.25365/oezg-2014-25-3-2>
- UNESCO. (1997). *Recommendation concerning the status of higher-education teaching personnel*. Paris: UNESCO.
- Veiga, Amélia, Magalhães, António, & Amaral, Alberto (2015). *From collegial governance to boardism: reconfiguring governance in higher education*. In: J. Huisman, H. de Boer, D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 398–416). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_22
- Visser, Max (2016). *Management control, accountability, and learning in public sector organizations: A critical analysis*. In: Gnan, Luca, Hinna, Alessandro, & Monteduro,

Fabio (eds) *Governance and Performance in Public and Non-Profit Organizations* (*Studies in Public and Non-Profit Governance*, Vol. 5). Bingley: Emerald Publishing, 75–93.

Williams, Joanna (2016). *Academic Freedom in an Age of Conformity: Confronting the Fear of Knowledge*. Palgrave Macmillan.

Yin, Robert K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Third Edition

Yin, Robert K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications, Sixth Edition

Apêndices:

Apêndice A – Guião de entrevista

1. Abertura / contexto

- Breve apresentação do entrevistado: tempo na instituição, percurso profissional, experiências relevantes. (*“Como foi a sua entrada na instituição? Que papel desempenha atualmente?”*)
-

2. Liberdade académica

- O que entende por liberdade académica? E, na sua experiência, como é que ela se manifesta (ou não)?
-

3. Autonomia pedagógica e científica

- Como define o tema e os objetivos das suas investigações? (*“Sente que pode abordar temas sensíveis nas investigações e dentro da sala de aula?”* *“Alguma vez sentiu limitações explícitas ou implícitas?”*)
 - Como define os conteúdos programáticos para as unidades curriculares? (*“Considera que existe uma tendência para o desenvolvimento de competências skills para o mundo do trabalho em detrimento de conhecimento mais conceptual mais amplo?”* *“Sente que tem autonomia total, ou existem orientações institucionais?”*)
-

4. Clima académico e cultura disciplinar

- Como define o clima académico dentro da instituição? Que aspetos marcam esse clima? (*“Sente alguma diferença no clima académico nos últimos anos?”* *“Mudanças recentes tornaram o ambiente mais aberto ou mais restritivo?”*)
 - Sente alguma divergência intelectual (de perspetivas) com os seus pares em relação à investigação e à docência? Se sim, como é que vê essa divergência?
 - E se não existe divergência, como olha para essa ausência?
-

5. Progressão e avaliação da carreira

- Quais é que acha que são os parâmetros mais considerados para analisar a sua qualidade enquanto acadêmico? (*“Sente que a sua qualidade enquanto investigador está dependente da quantidade de investigação publicada?”*)
 - Como avalia os mecanismos de progressão na sua carreira? Considera-os transparentes e justos e promotores da liberdade académica?
 - Acha que a natureza da sua área científica facilita ou dificulta a progressão?
-

6. Governança e colegialidade

- Participa ou já participou em órgãos representativos (científico, pedagógico, outros)?
 - Como avalia a influência efetiva que esses órgãos têm na governação da instituição?
-

7. Reflexão final

- Se pudesse mudar algo na instituição (ou no sistema de ensino superior) para reforçar a liberdade académica, o que mudaria?