

ENTRE A INCLUSÃO E A DESIGUALDADE: O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS NOS ÚLTIMOS 50 ANOS

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.226.3>

Teresa Carvalho
Universidade de Aveiro e CIPES

Introdução

O processo de democratização da sociedade portuguesa, iniciado pela Revolução de 25 de Abril de 1974, teve um impacto profundo em várias dimensões do país, incluindo na educação superior. As universidades, que até então eram instituições elitistas e restritas a um grupo social privilegiado, passaram a ter um papel central na promoção da igualdade de oportunidades. A criação de novas universidades e o aumento do acesso à educação superior consubstanciaram os anseios por uma maior inclusão social e pelo combate às desigualdades. Esse movimento foi impulsionado por políticas públicas, como o Decreto-Lei nº 402/73, que reconfiguraram o sistema educativo.

Neste contexto, as novas universidades emergiram como pilares essenciais para a democratização do ensino superior, oferecendo oportunidades a segmentos da população que estavam, até então, arredados do sistema. Assim, a expansão do ensino superior foi acompanhada por um aumento expressivo da participação feminina, por uma diversificação geográfica dos estudantes e uma maior inclusão de alunos oriundos de estratos socioeconómicos desfavorecidos.

Neste capítulo procuramos refletir sobre a evolução do ensino superior português nos últimos 50 anos, com ênfase nas chamadas “novas universidades” que surgiram na década de 1970. Estas instituições foram fundamentais na expansão do acesso à educação superior e na criação de novas áreas de

conhecimento, além de contribuírem para a diversificação da população estudantil, tanto em termos geográficos como socioeconómicos. No entanto, a democratização do ensino superior não se traduziu automaticamente em igualdade plena de oportunidades, e persistem desafios relevantes, especialmente no que diz respeito à desigualdade no acesso e à estratificação das carreiras académicas.

A análise que segue explora esse percurso de transformação, considerando tanto os progressos como as barreiras que o sistema de ensino superior tem vindo a enfrentar em Portugal. O foco centra-se nas políticas, nas estruturas institucionais e nos fatores sociais que moldaram as universidades ao longo deste período. Procura-se, ainda, discutir o potencial futuro destas instituições num contexto de maior integração europeia e de globalização, destacando-se a necessidade de as universidades continuarem a procurar respostas para as novas exigências sociais e económicas, sem esquecer o seu compromisso com a justiça social e a inclusão.

1. O contexto histórico: As universidades no período pré-democrático

Antes da Revolução de 25 de Abril de 1974, o ensino superior em Portugal estava profundamente enraizado numa estrutura elitista. As universidades eram vistas como instituições destinadas a formar a elite intelectual e profissional do país, sendo acessíveis apenas a uma minoria. Este período foi marcado pela forte presença de uma “*catedratocracia*”, um sistema em que os professores catedráticos dominavam as estruturas de poder e decisão dentro das instituições universitárias. Além disso, as universidades estavam intimamente ligadas à burocracia estatal e à ideologia dominante do regime salazarista, o que limitava qualquer possibilidade de transformação democrática (Carvalho, 2012; 2023).

A universidade pré-democrática era caracterizada por um rígido alinhamento com os valores conservadores e autoritários do Estado Novo. O ensino era fortemente controlado pelo governo, e as universidades funcionavam como espaços de reprodução da estrutura social. As oportunidades de acesso eram restritas a uma elite económica e social, com uma prevalência de estudantes

oriundos das famílias mais abastadas. A exclusão social no acesso à educação superior era uma realidade, com a maioria da população, especialmente de áreas rurais e de classes menos favorecidas, completamente arredada do sistema educacional superior.

Outro aspeto relevante na caracterização do ensino superior em Portugal antes de 1974, era a fraca participação das mulheres no sistema. A participação feminina era mínima, refletindo as barreiras sociais e culturais que restringiam o acesso das mulheres à educação de nível superior. O ensino superior, nesse período, era predominantemente masculino, e as mulheres que conseguiam ingressar enfrentavam múltiplos obstáculos, desde a pressão social até a falta de políticas institucionais que incentivassem sua permanência e sucesso académico.

O modelo educacional deste período refletia uma sociedade profundamente hierárquica e desigual. As universidades eram espaços de perpetuação das estruturas sociais e políticas, que mantinham o controle do regime ditatorial sobre o saber e a formação de quadros. Esse controle ideológico também se refletia na oferta limitada de áreas de estudo, com forte ênfase em cursos tradicionais e com elevado prestígio social, como direito, medicina e engenharia, áreas alinhadas com os interesses da elite governante.

Com a Revolução de 25 de Abril, essas estruturas começaram a ser questionadas. A abertura política que se seguiu à queda do regime ditatorial criou um ambiente propício à transformação das universidades, que passaram a ser vistas como instrumentos fundamentais para a democratização da sociedade. A partir de então, o ensino superior começou a ser percebido como um direito e não mais um privilégio. No entanto, como veremos adiante, essa transformação não ocorreu de maneira uniforme e enfrentou inúmeros desafios ao longo das décadas seguintes.

2. A democratização do ensino superior e as novas universidades

A Revolução de 25 de Abril de 1974 foi um marco não apenas político, mas também social e educacional em Portugal. Com a queda do regime autoritário, o país passou por um processo de democratização que atingiu diversas esferas, incluindo o ensino superior. O Decreto-Lei nº 402/73, que havia sido

aprovado no contexto das reformas educacionais pré-revolucionárias, começou a ser implementado de forma mais intensa no período pós-revolução, permitindo uma expansão significativa do ensino superior. Esse movimento foi impulsionado pela necessidade de responder à crescente procura por educação, e pelo reconhecimento do papel central das universidades no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A criação de novas universidades no período pós-1974 foi uma resposta direta à explosão da procura interna por educação. A democratização da sociedade portuguesa também se refletiu no aumento expressivo do número de alunos no ensino superior e, em particular do número de mulheres. Em 1978 havia 81.582 estudantes no ensino superior e em 2023 o número de estudantes era de 446.028. Enquanto em 1978 as mulheres representavam 42% desses estudantes, em 2023 constituíam 54% da população estudantil (Prodata, 2023).

Entre os anos de 1980 e 1990, o sistema universitário português experienciou um crescimento exponencial, com a criação de novas instituições em várias regiões do país, muitas delas em áreas anteriormente desprovidas de instituições de ensino superior. Este movimento foi fundamental para a descentralização do acesso à educação superior, anteriormente concentrado nos grandes centros urbanos como Lisboa e Coimbra.

A introdução do subsistema politécnico, em paralelo com o universitário, foi outra inovação importante que surgiu nesse período. O sistema binário de ensino superior, com a existência de universidades e institutos politécnicos, permitiu uma maior diversificação na oferta de cursos e áreas de formação. Os politécnicos foram projetados para atender a necessidades mais práticas e aplicadas do mercado de trabalho, enquanto as universidades mantinham um foco mais académico e tradicional. Esta nova estrutura teve um impacto direto na inclusão de grupos que anteriormente não teriam acesso à educação superior, como os estudantes de regiões mais periféricas e de classes menos favorecidas.

A democratização do ensino superior também se refletiu no aumento da participação feminina. Se antes de 1974, as mulheres constituíam uma minoria absoluta nas universidades, após a revolução, o número de alunas cresceu de forma significativa. De acordo com O'Connor et al. (2015), esse crescimento reflete as mudanças culturais e sociais que ocorreram em Portugal

após a revolução, bem como o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de género. O facto de as mulheres constituírem a maioria dos estudantes universitários na atualidade, demonstra a transformação profunda do perfil sociológico dos estudantes.

3. Desigualdade persistente no acesso ao ensino superior

Apesar dos avanços significativos verificados desde a Revolução de 25 de Abril de 1974, a desigualdade social no acesso a essas instituições permanece uma realidade em Portugal. Vários estudos indicam que, embora o número de estudantes no ensino superior tenha aumentado exponencialmente, o perfil socioeconómico dos estudantes ainda é fortemente influenciado pelo capital cultural e económico de suas famílias. Em outras palavras, o acesso ao ensino superior continua a ser mais fácil para estudantes de famílias privilegiadas em comparação com aqueles oriundos de estratos menos favorecidos (Sá, 2015; Cabrito et al, 2020).

De acordo com Tavares et al. (2008), um estudante oriundo de uma família com mais capital sociocultural, tem 10 vezes mais probabilidade de ingressar no ensino superior em comparação com um estudante com menores recursos. Isto demonstra que, embora tenha havido uma democratização significativa do acesso ao ensino superior, a igualdade de oportunidades ainda não foi plenamente alcançada. Essa desigualdade é explicada por fatores como a falta de apoio financeiro para estudantes de famílias mais desfavorecidas, a influência do capital cultural nas escolhas académicas e as barreiras estruturais que continuam a impedir o acesso de estudantes de classes sociais mais baixas.

Antes de 1974, a percentagem de jovens oriundos de estratos menos favorecidos que frequentava a universidade era quase residual. Em 1995, esse número subiu para 10%, e, em 2016, chegou a 16% (Cabrito et al., 2002). Embora isso represente um progresso significativo, ainda está longe de refletir uma distribuição equitativa entre os diferentes estratos sociais. A persistência dessa desigualdade demonstra a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que não apenas ampliem o acesso ao ensino superior, mas também garantam que os estudantes de contextos desfavorecidos tenham as mesmas condições de sucesso que os demais.

Um dos fatores que mais contribui para a desigualdade no acesso ao ensino superior é a escolha dos cursos. O perfil sociológico dos estudantes tem uma grande influência na escolha da área de estudo, sendo que os que possuem maior capital cultural tendem a optar por cursos com maior prestígio social. Esses cursos, por sua vez, são os que oferecem melhores perspectivas de emprego e maior retorno financeiro a longo prazo. Por outro lado, estudantes de classes menos favorecidas tendem a escolher cursos com menos prestígio ou em áreas menos valorizadas pelo mercado de trabalho, o que perpetua as desigualdades socioeconômicas.

Portugal, quando comparado com outros países europeus, apresenta uma maior prevalência de estudantes provenientes de famílias em que pelo menos um dos pais tem formação superior. De acordo com Dias e Sá (2014), isso significa que o ensino superior em Portugal ainda é predominantemente acessível a estudantes de classes médias e altas, enquanto os jovens de famílias sem histórico de educação superior têm uma menor probabilidade de ingressar no ensino superior. Tal reflete uma realidade preocupante: o ensino superior, apesar de mais acessível do que antes, ainda não conseguiu quebrar completamente as barreiras impostas pela origem socioeconômica dos estudantes.

Outro aspeto que contribui para a perpetuação da desigualdade no ensino superior, é a preparação desigual dos estudantes no ensino secundário. Estudantes de escolas localizadas em áreas urbanas e com melhores recursos tendem a ter uma preparação mais sólida para os exames nacionais e para o ingresso nas universidades (Tavares et al, 2008). Por outro lado, aqueles provenientes de escolas de regiões rurais ou economicamente desfavorecidas, muitas vezes enfrentam dificuldades adicionais, como a falta de infraestruturas adequadas e a escassez de programas de apoio académico. Como resultado, esses estudantes têm menos probabilidade de serem admitidos em universidades de prestígio ou em cursos com maior procura.

A desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior não afeta apenas a educação, mas também tem repercussões significativas no mercado de trabalho e na mobilidade social. Estudantes que frequentam cursos em instituições de menor prestígio ou áreas com menor procura, tendem a enfrentar maiores dificuldades em encontrar emprego após a graduação, perpetuando assim o ciclo de desigualdade. Além disso, a escolha limitada de cursos e as barreiras económicas que muitos enfrentam para continuar os

estudos, contribuem para a manutenção das diferenças sociais e económicas entre os diversos grupos da sociedade.

Portanto, embora se tenham verificado avanços significativos na democratização do ensino superior em Portugal, a persistência de desigualdades no acesso evidencia a necessidade de reformas contínuas. É fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas não apenas para ampliar o número de vagas e instituições, mas também para garantir que estudantes de todas as origens sociais tenham as mesmas condições de ingressar e concluir com sucesso o ensino superior.

4. A evolução da gestão das instituições de ensino superior

A transformação das universidades e politécnicos portugueses ao longo das últimas décadas não se limitou à expansão do acesso e à criação de novas áreas de formação. Uma parte crucial desse processo foi a reformulação das estruturas de gestão e governança dessas instituições. O período pós-Revolução dos Cravos trouxe um novo paradigma de gestão universitária, que acompanhou a transição democrática de Portugal e os desafios colocados pela modernização e integração europeia.

A primeira mudança significativa no modelo de gestão das universidades ocorreu em 1988, com a aprovação da Lei da Autonomia Universitária. Esta lei deu às universidades maior liberdade para se autogerirem, rompendo com o modelo anterior, que colocava as universidades sob um controle direto do Estado (Amaral & Carvalho, 2003). A partir desta legislação, as instituições de ensino superior passaram a ter autonomia para decidir sobre os seus currículos, métodos de ensino, seleção de corpo docente, e, em certa medida, a sua gestão financeira. Este novo modelo visava criar um ambiente mais dinâmico e flexível, permitindo que as universidades respondessem de forma mais eficiente às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho.

No quadro da autonomia concedida pela lei de 1988, as universidades possuíam estruturas de gestão bastante colegiais e participativas. As decisões eram tomadas em órgãos como as Assembleias ou o Senado Universitário, que incluíam representantes de professores, estudantes e funcionários. Esta colegialidade foi encarada como uma forma de democratizar a gestão

universitária, refletindo os ideais democráticos que emergiram após a Revolução de 25 de Abril. No entanto, essa colegialidade também trouxe desafios, uma vez que a tomada de decisões muitas vezes se tornava um processo lento e complexo, dificultando a resposta rápida às mudanças no ambiente externo.

Durante as décadas de 1990 e 2000, Portugal, como muitos outros países europeus, adotou uma nova abordagem de gestão pública, conhecida como "*managerialismo*" ou Nova Gestão Pública (NGP). Esse modelo tinha como principal móbil tornar a gestão pública mais eficiente e orientada para resultados. No contexto das universidades, tal significou uma redução da interferência do Estado e uma maior ênfase na autorregulação e na eficiência administrativa. Sob influência do *managerialismo*/NGP, as universidades passaram a adotar práticas de gestão mais próximas do setor privado, com foco na medição de desempenho, na definição de metas e na competição entre as instituições (Amaral, Magalhães & Santiago, 2003).

A reforma da gestão das universidades também incluiu a integração de membros externos nos órgãos de governança, como previsto no novo quadro legal, com o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), aprovado pela Lei nº 62/2007. Esta lei introduziu uma mudança significativa na forma como as universidades eram administradas, com a criação de conselhos gerais, onde além de professores e alunos, passaram a ter lugar obrigatório representantes externos, destacando-se, de modo particular, os empresários e gestores de instituições privadas (Bruckmann, 2015; Magalhães, Veiga & Amaral, 2018). Esta medida foi justificada pela necessidade de uma maior ligação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, procurando-se promover uma interação mais estreita entre a academia e a indústria.

A centralização de poderes no reitor ou presidente da instituição, promovida pelo RJIES, também trouxe mudanças no modelo tradicional de colegialidade. O reitor passou a ser o principal responsável pela gestão da instituição, com amplos poderes para tomar decisões estratégicas. Se, por um lado, esta concentração de poder permitiu uma maior agilidade na gestão, por outro, houve uma diminuição da participação democrática dentro das universidades. Um dos principais pontos de crítica dessas reformas foi a existência de um déficit de representação política nos órgãos de decisão, o que resultou em elevados níveis de abstenção nas eleições para esses cargos e

numa menor participação de docentes e estudantes nos processos de decisão (Mineiro, 2024).

A alteração mais significativa da Lei nº 62/2007 foi, no entanto, a criação da figura das fundações universitárias. Este modelo, adotado por uma pequena minoria das universidades portuguesas, entre as quais algumas das universidades criadas na década de 1970, permite que as instituições operem sob um regime jurídico misto, que agrega normas de direito público e privado. A principal justificação para a adoção deste modelo foi a necessidade de uma maior flexibilidade na gestão de recursos humanos e financeiros, o que permitiria às universidades competir de forma mais eficaz num ambiente internacional cada vez mais competitivo. No entanto, a introdução deste modelo também levantou preocupações em relação à possível mercantilização do ensino superior e à diminuição do controle público sobre as universidades.

A influência do managerialismo também teve impacto na forma como o desempenho das universidades passou a ser avaliado. A partir da década de 1990, as instituições de ensino superior passaram a ser avaliadas de forma sistemática, com base em critérios de eficiência e eficácia. Este processo de avaliação é realizado tanto por agências nacionais como internacionais, e inclui indicadores como a taxa de sucesso escolar, a empregabilidade dos graduados e a produção científica. Essa abordagem contribuiu para uma maior competitividade entre as instituições de ensino superior, que passaram a adotar estratégias para melhorar o seu desempenho em rankings nacionais e internacionais.

Ao incentivar as instituições de ensino superior a tornarem-se mais eficientes e orientadas para os resultados, o managerialismo/NGP gerou pressões sobre o corpo docente, que passou a ter que conciliar as exigências da investigação científica com a qualidade do ensino. As perspetivas mais críticas consideram que essa "cultura de avaliação" acabou por distorcer os objetivos das universidades, que passaram a valorizar mais a quantidade de publicações científicas do que o impacto social e educativo das suas atividades.

Em suma, a evolução da gestão das universidades em Portugal reflete um processo contínuo de adaptação às mudanças políticas, económicas e sociais. Se, por um lado, as reformas introduzidas desde os anos 1980 trouxeram maior autonomia e flexibilidade às instituições, por outro, levantaram questões sobre a diminuição da colegialidade e da participação democrática.

Além disso, o foco crescente na eficiência e nos resultados trouxe novos desafios para o corpo docente e administrativo.

5. A segmentação e estratificação das carreiras académicas

Ao longo das últimas décadas, a carreira académica em Portugal passou por uma série de transformações que refletiram as mudanças estruturais nas universidades e no sistema de ensino superior como um todo. Entre as mudanças mais notáveis estão a segmentação e a estratificação das carreiras académicas, que resultaram na criação de diferentes grupos de docentes e investigadores, muitas vezes com condições de trabalho e oportunidades de progressão significativamente desiguais. Estas mudanças resultam, simultaneamente, das reformas nacionais e europeias e das políticas institucionais.

Historicamente, a carreira académica em Portugal era estruturada de forma bastante rígida, com um caminho claro de progressão dentro das universidades, desde assistente até professor catedrático. No entanto, a partir das décadas de 1990 e 2000, esta estrutura começa a ser questionada e fragmentada. A adoção de práticas inspiradas pelo managerialismo e pela Nova Gestão Pública, além das reformas introduzidas pelo RJIES (Lei nº 62/2007), alterou significativamente o sistema de integração e progressão na carreira académica.

Uma das mudanças mais impactantes foi a introdução do conceito de *tenure track*, um sistema em que os professores e investigadores têm de percorrer diferentes estágios da sua carreira em situações precárias, antes de garantirem uma posição permanente. Esta abordagem criou uma distinção clara entre os académicos com contratos permanentes (professores catedráticos, associados e professores coordenadores e coordenadores principais) e aqueles que estão numa posição mais precária, frequentemente com contratos temporários ou a termo certo, assumidos como "professores convidados". Esses académicos, apesar de desempenharem muitas vezes funções similares às dos professores efetivos, não gozam das mesmas condições de trabalho ou de segurança de emprego.

Esta diferenciação tem consequências significativas, especialmente no que diz respeito à estabilidade e à previsibilidade da carreira. Docentes convidados ou investigadores em fase inicial da carreira, frequentemente

enfrentam incertezas quanto à renovação dos seus contratos de trabalho, bem como dificuldades adicionais em equilibrar as suas atividades de ensino e investigação dada a preocupação com a estabilidade profissional. Estudos conduzidos por Santiago e Carvalho (2008) destacam como esta situação conduziu à criação de uma “carreira paralela”, na qual muitos professores e investigadores realizam funções semelhantes às dos seus colegas permanentes, mas com menor remuneração e sem as mesmas condições de trabalho.

Além disso, a introdução de várias possibilidades de contratos de trabalho de docentes e investigadores contribuiu para a segmentação das funções dentro da academia. Docentes contratados de forma temporária, como convidados ou em posições de investigação, muitas vezes acabam sobrecarregados com atividades de ensino, enquanto os professores efetivos têm a possibilidade de se concentrar mais na investigação. Esta divisão não só cria desigualdades dentro das universidades, como também afeta a qualidade do ensino, uma vez que os docentes convidados tendem a ter menos tempo para a preparação de aulas e para o desenvolvimento de atividades extracurriculares que beneficiem os estudantes (Carvalho & Diogo, 2021).

A segmentação também se manifesta na crescente distinção entre as carreiras de ensino e de investigação. Com o aumento das expectativas em relação à produção científica e à publicação em revistas de alto impacto, muitos académicos veem-se pressionados a dedicar grande parte de seu tempo à investigação, relegando o ensino para segundo plano. Tal tem conduzido a uma crescente divisão entre aqueles que são contratados com foco na produção científica e aqueles cuja principal responsabilidade é o ensino. Embora essa segmentação possa, em teoria, permitir uma maior especialização, na prática, ela tende a criar desequilíbrios nas expectativas e nas oportunidades de progressão (Carvalho, 2023).

Outra consequência deste processo de estratificação é o aumento da precariedade nas carreiras de investigação. Muitos investigadores, especialmente os que estão no início das suas carreiras, encontram-se em posições temporárias ou dependem de bolsas de investigação, que oferecem pouca segurança a longo prazo. A proliferação de contratos temporários e de bolsas pós-doutorais reflete uma tendência observada em muitos outros países, onde a pressão para a produção científica, aliada à falta de financiamento estável, contribui para a criação de uma “geração precária” de investigadores.

É possível, na atualidade, identificar diferentes subgrupos com condições de trabalho distintas na profissão académica em Portugal. Antes de mais, existe uma divisão clara entre aqueles que estão na carreira formal e os que estão na carreira informal ou paralela (Santiago & Carvalho, 2008). Considerando a estabilidade no emprego e a relação de trabalho, encontram-se três subgrupos na carreira formal: o subgrupo da elite, que inclui todos aqueles que estão no topo da carreira e desempenham funções de gestão e de autorregulação da profissão (Reitor, Vice-reitor, Presidente, Vice-Presidente, Presidente do Conselho de Gestão); o subgrupo seguro, que inclui aqueles que possuem *Tenure* (Professor Associado; Professor Catedrático; Professor Coordenador; Professor Coordenador Principal; Investigador Principal); e o subgrupo dos maduros, que inclui todos os académicos que estão em vias de obter a estabilidade na carreira, ou seja, que ainda não têm uma posição permanente, mas estão numa posição que lhes permite obter essa posição num curto espaço de tempo (Assistente; Assistente Estagiário; Professor Adjunto; Professor Adjunto Principal; Professor Auxiliar; Investigador Auxiliar). Utilizando dados do ano letivo de 2022-2023, é possível verificar que estes subgrupos representam quase metade de todos os académicos, mas, mais importante, o subgrupo da elite representa apenas 0,4% (Carvalho, 2023).

Na carreira não formal, é possível identificar dois subgrupos. Um corresponde aos que estão na carreira informal, sendo trabalhadores precários que desenvolvem um trabalho semelhante aos da carreira formal, mas sem uma relação contratual estável com suas instituições (Assistente Convocado; Monitor; Professor Auxiliar Convocado; Professor Associado Convocado; Professor Catedrático Convocado; Professor Adjunto Convocado; Professor Adjunto Principal Convocado; Professor Coordenador Convocado; Professor Coordenador Principal Convocado; Investigador Coordenador Convocado; Investigador Auxiliar Convocado; Investigador Principal Convocado; Leitor; Professor Visitante). Outro corresponde aos trabalhadores invisíveis, refletindo o que tem sido descrito como a "uberização" da força de trabalho académica (Carvalho et al., 2022, p. 396) (Investigador Estagiário; Assistente de Investigação; Bolseiro de Gestão para a Ciência e Tecnologia; Bolseiro; Bolseiro de Pós-doutoramento; Investigador Júnior). O trabalho desses profissionais é

frequentemente essencial para o funcionamento da instituição, mas eles são organizacionalmente invisíveis e considerados marginais, transitórios e substituíveis (O’Keefe e Courtois, 2019; Carvalho et al., 2022). A sua invisibilidade também é evidenciada nos números, já que as estatísticas oficiais não os incluem (Carvalho, 2023).

Essa tendência para uma maior segmentação e estratificação interna dos grupos profissionais, como forma de combater o declínio do poder e prestígio dos grupos profissionais, já havia sido detetada por Derber e Schwartz (1991), que argumentaram que os profissionais tendem a construir hierarquias internas que os protegem contra qualquer tipo de proletarização em grande escala, permitindo-lhes continuar a existir no sistema das profissões como um grupo de trabalhadores privilegiados.

A criação de diferentes estratos dentro do grupo profissional permite não apenas manter um núcleo central, embora bastante pequeno, de profissionais que mantém as suas condições e estatuto, mas acima de tudo, permite que a grande maioria daqueles que usufruem de menor status e poder, continue a aspirar a fazer parte desse pequeno núcleo (Carvalho, 2023).

No entanto, nos últimos anos, o governo português e as universidades têm procurado introduzir medidas para mitigar essa precariedade. É neste âmbito que surgiu o Novo Estatuto da Carreira de Investigação, com o objetivo de promover uma maior estabilidade para os investigadores. Embora esta medida tenha sido bem recebida por muitos setores da academia, ainda existem desafios significativos para garantir que todos os investigadores tenham acesso a condições de trabalho justas e a oportunidades reais de progressão na carreira.

A complexificação das tarefas académicas é outro fenómeno relevante. Nos últimos anos, os académicos têm enfrentado uma crescente carga de trabalho administrativo e burocrático, além das suas responsabilidades de ensino e investigação. Como constatado por Carvalho e Diogo (2021), esse aumento na divisão social do trabalho dentro das universidades tem criado novos desafios para a gestão do tempo e dos recursos humanos. A crescente burocratização das tarefas académicas e a pressão para a obtenção de resultados tangíveis – como publicações científicas e captação de financiamento – têm contribuído para um ambiente de trabalho mais exigente e, em muitos casos, menos recompensador.

Finalmente, a questão da segmentação das carreiras académicas também está ligada à assimetria de oportunidades entre homens e mulheres. Embora a participação feminina no ensino superior tenha aumentado significativamente ao longo das últimas décadas, as mulheres ainda enfrentam barreiras estruturais em termos de progressão na carreira académica, especialmente nos níveis mais elevados, como o de professora catedrática. Além disso, as mulheres tendem a estar mais representadas em posições precárias ou temporárias, o que reflete uma desigualdade de género persistente dentro do sistema de ensino superior (Peterson et al, 2021).

Em suma, a segmentação e a estratificação das carreiras académicas em Portugal refletem tanto as transformações institucionais das últimas décadas como os desafios enfrentados pelas universidades num contexto de crescente competição global. Embora tenham sido implementadas reformas para melhorar as condições de trabalho e reduzir a precariedade, académicos e investigadores ainda estão longe de ter acesso a oportunidades equitativas de progressão e sucesso.

6. O futuro das universidades e a iniciativa europeia

No contexto atual, estão entre os principais fatores que moldam o futuro do ensino superior em Portugal, a integração em iniciativas europeias, a crescente mobilidade estudantil e académica, a internacionalização das instituições, e a necessidade de atrair e reter talentos num ambiente competitivo. O futuro das universidades portuguesas, deverá ser marcado por um equilíbrio entre a adaptação a novas realidades e a preservação dos seus princípios democráticos e inclusivos.

Nos últimos anos, as universidades portuguesas passaram a integrar de forma ativa os consórcios ou alianças de universidades europeias, uma iniciativa que visa criar uma rede mais integrada e colaborativa entre as instituições de ensino superior da União Europeia. De acordo com dados recentes do programa Erasmus+ (2023), de um total de 97 instituições de ensino superior em Portugal, 19 delas participam em 17 diferentes alianças universitárias europeias (Gogadze et al, 2024). Essa participação reflete o compromisso de Portugal em reforçar a relevância do ensino superior no cenário internacional,

promovendo a mobilidade estudantil e académica, bem como a cocriação de conhecimento com impacto social e económico.

As alianças europeias são projetos ambiciosos que procuram não só potenciar a mobilidade académica entre os países membros da União Europeia, mas também criar novas formas de colaboração e partilha de conhecimento. As universidades portuguesas que participam dessas iniciativas, como a Universidade do Minho, Universidade de Aveiro e a Universidade Nova de Lisboa, integram redes que visam transformar as instituições de ensino superior em motores de inovação e desenvolvimento sustentável.

O futuro das colaborações entre universidades europeias é promissor, especialmente com o lançamento recente do *Blueprint for a European Degree*, em março de 2024. Esta iniciativa pretende criar um diploma europeu que seja reconhecido em todos os países membros da União Europeia, facilitando a mobilidade de estudantes e profissionais e fortalecendo a coesão do espaço europeu de ensino superior. Para Portugal, a adesão a estas iniciativas representa não apenas uma oportunidade de melhorar a competitividade internacional das suas IES, mas também um desafio em termos de adaptação às novas exigências de governação e gestão académica.

Outro desafio importante para o futuro das universidades portuguesas é a atração e retenção de talentos. Num mundo cada vez mais globalizado, as instituições de ensino superior competem por docentes, investigadores e estudantes. Para que as IES portuguesas se destaquem nesse cenário, será fundamental que ofereçam condições de trabalho competitivas e atraentes, bem como garantir a liberdade académica, proporcionar estabilidade de emprego e criar ambientes de trabalho inclusivos e justos. Além disso, será crucial reconhecer a importância das diversas funções que o corpo docente desempenha, para além da investigação, como o ensino, o desenvolvimento de atividades internacionais e a promoção da interação com a sociedade.

Os discursos sobre a sociedade do conhecimento centraram as discussões na necessidade de as universidades se adaptarem às exigências do mercado de trabalho e da sociedade. As universidades estão cada vez mais pressionadas para alinhar os seus currículos e programas de ensino, com as necessidades da economia e da indústria, promovendo parcerias com outras instituições, em particular do setor privado. Simultaneamente, há um

reconhecimento crescente de que as universidades devem manter o seu compromisso com a criação de conhecimento com impacto social, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e justa. Tal significa que, além de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, as universidades também devem educá-los para serem cidadãos críticos e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Para garantir que o ensino superior em Portugal continue a ser um pilar das sociedades democráticas, as universidades precisarão enfrentar a difícil, mas essencial, tarefa de se manterem como organizações democráticas, inclusivas e justas. Isso implica não apenas a garantia de liberdade académica e igualdade de oportunidades, mas também a promoção de modelos de governança mais participativa e representativa, onde todos os membros da comunidade académica – estudantes, docentes e funcionários – tenham voz ativa nos processos de decisão. Além disso, será fundamental que as universidades continuem a lutar pela inclusão de grupos historicamente marginalizados, como os de minorias étnicas e de estudantes de classes sociais menos favorecidas, garantindo que o acesso ao ensino superior seja verdadeiramente democrático.

Conclusão

Ao longo dos últimos 50 anos, as universidades portuguesas passaram por profundas transformações, tanto em termos de expansão e democratização do acesso como de reformas nas suas estruturas de gestão e governação. A Revolução de 25 de Abril de 1974 foi o ponto de partida para a abertura do ensino superior à população, rompendo com o elitismo que marcava as instituições até então. A criação de novas universidades e a introdução dos politécnicos desempenharam um papel crucial na diversificação da oferta educativa e na inclusão de grupos anteriormente marginalizados.

No entanto, como vimos, a democratização do ensino superior não foi acompanhada por uma igualdade plena de oportunidades. As desigualdades socioeconómicas persistem, influenciando tanto o acesso como o sucesso dos estudantes no ensino superior. As reformas entretanto encetadas, sob influência do managerialismo/NGP, proporcionaram maior autonomia às

universidades e introduziram práticas de gestão mais orientadas para resultados, mas também trouxeram novos desafios, como a diminuição da colegialidade e a precarização de parte do corpo docente.

Neste momento parecem surgir oportunidades valiosas para as IES portuguesas, que procuram integrar-se em pleno num ambiente cada vez mais globalizado e competitivo. A participação em iniciativas como alianças ou consórcios de universidades europeias abre espaço para uma colaboração internacional mais ampla, embora possa implicar ajustes ou algumas adaptações nos modelos de governação e gestão. Questões como a atração e retenção de talentos, a promoção da inclusão e diversidade, e a sustentabilidade ambiental e social deverão manter-se como temas com forte relevância nos próximos anos.

Perante desses desafios, espera-se que as IES portuguesas possam almejar alcançar um equilíbrio, sempre difícil, entre a procura de eficiência e competitividade e o seu compromisso com a inclusão, a justiça social e os processos de democratização.

Referências bibliográficas

- Amaral, A., & Carvalho, T. (2003). Case Studies Academic Freedom and University Institutional Responsibility in Portugal. In A. Barblan (Ed.), *Observatory for Fundamental University Values and Rights* (pp. 35-46). Bononia University Press.
- Amaral, A., Magalhães, A., Santiago, R. (2003). The Rise of Academic Managerialism in Portugal. In: Amaral, A., Meek, V.L., Larsen, I.M. (eds). *The Higher Education Managerial Revolution?*. Higher Education Dynamics, vol 3. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0072-7_7
- Bruckmann, S. (2015). Shifting Boundaries in Universities' Governance Models: The Case of External Stakeholders. In *The transformation of university institutional and organizational boundaries* (pp. 163-184). Brill.
- Cabrito, B., Cerdeira, L., & Mucharreira, P. R. (2022). Educação e ciclos políticos, em Portugal – Que relações? evidências das últimas décadas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38(1).
- Carvalho, T., Diogo, S., & Vilhena, B. (2022). Invisible researchers in the knowledge society—the Uberisation of scientific work in Portugal. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 393-414.
- Carvalho, T. (2023). From key professionals to employees—are academics all together now?. In *Handbook on Higher Education Management and Governance* (pp. 375-387). Edward Elgar Publishing.
- Carvalho, T., & Diogo, S. (2021). Time and Academic Multitasking – Unbounded Relation Between Professional and Personal Time. In F. Vostal (Ed.), *Inquiring into Academic Timescapes* (pp. 137-155). Emerald. (ISBN: 9781789739121)
- Gogadze, N., Cunha, E., Aguiar, J., & Carvalho, T. (2024, March). European University Alliances: A Case Study of Portugal. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 4537-4546). IATED.

- Mineiro, J. (2024). *Requiem pela gestão democrática? Uma avaliação dos impactos do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007-2021)*.
- O'Connor, P., Carvalho, T., Vabø, A., & Cardoso, S. (2015). Gender in higher education: A critical review. *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*, 569-584.
- Peterson, H., Carvalho, T., Jordansson, B., & de Lourdes Machado-Taylor, M. (2021). Institutionalised resistance to gender equality initiatives in Swedish and Portuguese Academia. In *Gender, Power and Higher Education in a Globalised World* (pp. 25-46). Cham: Springer International Publishing.