



Correspondência aos Autores

<sup>1</sup> Kátia Valéria Pereira Gonzaga  
Logos University International – Miami -  
EUA  
E-mail: katiavaleriagonzaga@gmail.com  
CV Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/8472651276330361>

<sup>2</sup> Neuza Sofia Guerreiro Pedro  
Universidade de Lisboa - Portugal  
E-mail: nspedro@edu.ulisboa.pt  
Ciência ID: E713-8A60-3628

Submetido: 19 jan. 2024  
Aceito: 21 fev. 2024  
Publicado: 21 abr. 2024

[doi: 10.20396/riesup.v11i00.8675564](https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8675564)  
e-location: e025046

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Fatores promotores de satisfação dos coordenadores de cursos de doutorado em universidades portuguesas: bases legais, contextos contemporâneos e práticas regulatórias no contexto europeu

Kátia Valéria Pereira Gonzaga<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8351-9614>

Neuza Sofia Guerreiro Pedro<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9571-8602>

### RESUMO

**Introdução/Objetivo:** Este artigo trata sobre os fatores promotores de satisfação dos coordenadores, dos cursos do terceiro ciclo da pós-graduação portuguesa, programas de doutoramento, na área da Educação, em quatro universidades públicas portuguesas, tendo em vista as exigências legais, o contexto contemporâneo europeu e as práticas regulatórias vigentes. **Metodologia/Resultados:** O estudo de abordagem quali-quantitativa, com revisão bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, sinalizou os seguintes resultados: que o nível de satisfação moderada, elevada, ou ausência dela, expressam relação com três grandes dimensões: desafios contextuais (pandemia do COVID 19, uso de tecnologia e pressão vivida frente à globalização econômica), interesses e valores pessoais e da equipe docente, e, influências políticas (Institucionais, Governamentais e Europeia). **Conclusão:** O estudo reforça que a Universidade, como espaço legítimo de produção de conhecimento para transformação social, não pode se eximir da sua função legítima de uma sociedade com igualdade e equidade, contrabalançando os efeitos da atual hegemonia econômica global.

### PALAVRAS-CHAVE

Satisfação de gestores. Globalização e educação. Universidades portuguesas. Políticas de ensino superior. TIC.

## Factors promoting satisfaction among coordinators of doctoral programmes at Portuguese universities: legal bases, contemporary contexts and regulatory practices in the European context

### ABSTRACT

**Introduction/Objective:** This article aims to reflect on the third cycle of Portuguese postgraduate studies, doctoral programs, to analyze the factors that promote the satisfaction of their coordinators, in the area of Education, in four Portuguese public universities, considering legal requirements, the contemporary European context, and current regulatory practices. **Methodology/Results:** The qualitative-quantitative study, with a bibliographic and documentary review, semi-structured interviews, and content analysis, showed the following results: that the level of satisfaction - moderate, high, or lack thereof - is related to three main dimensions: contextual challenges (COVID-19 pandemic, use of technology, and pressure experienced in the face of economic globalization), personal interests and values and those of the teaching team, and political influences (institutional, governmental, and European). **Conclusion:** The study reinforces that the University, as a legitimate space for the production of knowledge for social transformation, cannot shirk its legitimate function as a society with equality and equity, counterbalancing the effects of the current global economic hegemony.

### KEYWORDS

Management satisfaction. Globalisation and education. Portuguese Universities. Higher Education Policies. ICT.

## Fatores que promuevem a satisfação de los coordinadores de programas de doctorado en las universidades portuguesas: bases jurídicas, contextos contemporáneos y prácticas reguladoras en el contexto europeo

### RESUMEN

**Introducción/Objetivo:** Este artículo pretende reflexionar sobre el tercer ciclo de los estudios de postgrado portugueses, los programas de doctorado, para analizar los factores que promueven la satisfacción de sus coordinadores, en el ámbito de la Educación, en cuatro universidades públicas portuguesas, teniendo en cuenta las exigencias legales, el contexto europeo contemporáneo y las prácticas normativas vigentes. **Metodología/Resultados:** El estudio cualitativo-cuantitativo, con revisión bibliográfica y documental, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, reveló los siguientes resultados: que el nivel de satisfacción - moderado, alto o ausencia de satisfacción - está relacionado con tres dimensiones principales: desafíos contextuales (la pandemia del COVID-19, el uso de la tecnología y la presión experimentada ante la globalización económica), intereses y valores personales y del equipo docente, e influencias políticas (institucionales, gubernamentales y europeas). **Conclusión:** El estudio refuerza que la Universidad, como espacio legítimo de producción de conocimiento para la transformación social, no puede eludir su legítima función de sociedad con igualdad y equidad, contrarrestando los efectos de la actual hegemonía económica global.

### PALABRAS CLAVE

Satisfacción en la gestión. Globalización y educación. Universidades portuguesas. Políticas de Educación Superior. TIC.

### CRedit

- **Reconhecimentos:** Não aplicável
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Aprovado pelo Conselho de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob nº BI003107582, de 10/06/2021.
- **Disponibilidade de dados e material:** Repositório institucional do IE da ULisboa, no colibri.zoom.us, em vídeos das entrevistas.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração de Projetos, Recursos, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação - Revisão & edição, Curadoria de dados, Software, Supervisão: Gonzaga, K. V. P.; Pedro, N. S. G.

## 1 Introdução

Por muito tempo assistimos a emergência de uma cultura influenciada pelo pensamento iluminista, de que quanto mais racionalidade tivermos ao compreender a si, ao outro e a realidade, mais capacitados estaremos para construir a história, de acordo com nossas necessidades, nos libertando dos hábitos, valores e pré-concepções do passado (Giddens, 2005).

Na direção desse raciocínio, quanto mais desenvolvimento da ciência e tecnologia, mais estável e ordenado seria o mundo. No entanto, o que constatamos é a não comprovação dessa hipótese anunciada.

Cada vez mais prolifera o pensamento sociológico de perda de controle do mundo. Exemplos crassos, na atualidade, são os problemas climáticos, a expansão de fenômenos bélicos e inflacionário que afetam a todos, o impacto que a pandemia do Corona Vírus Disease 19 (COVID 19) trouxe a todas as atividades humanas, particularmente à educação. Esse cenário advém da globalização, processo que tem, de igual modo, impactado fortemente a ciência e a tecnologia. A globalização tem outras dimensões, como o aumento das desigualdades, propiciando outras formas de riscos e incertezas sociais. Contraditoriamente, traz consigo a inovação. Ela está a reestruturar as novas formas de viver, gerando tensões que afetam o modo de vida tradicional, as culturas, a religião, alimentando o fundamentalismo, trazendo como consequência um contraponto entre este e a tolerância cosmopolita, como já afirmava Giddens (2005).

O avanço das tecnologias de informação e comunicação romperam fronteiras, dando acesso à vida global, colocando em contato formas de pensamento e de vida diferentes. Enquanto uns valorizam esta complexidade cultural, outros consideram-na uma ameaça para a identidade étnica e o nacionalismo, se refugiando na tradição purificada, e, em alguns casos na violência (Giddens, 2005).

Por outro lado, a globalização traz a expansão da democracia, a quebra dos limites geográficos, bem como a perda da autonomia do poder parlamentar. Como colocar esse mundo dicotômico nos trilhos?

Também não dá para negar a globalização, que está presente em todo o mundo, e tende a amplificar-se. Contudo, não podemos globalizar somente na esfera econômica, sem expandi-la para a esfera social, pois não podemos minimizar seu poder sobre nossas vidas, ela está presente também nas esferas política, tecnológica, cultural e na comunicação mundial. Não se trata de um processo simples, envolve uma rede complexa de processos. Também não se trata de uma simples troca de poder ou influência do nível local para o global.

E, por isso, encontramos resistências de muitas naturezas, pois, ao globalizar os mercados e desenvolvê-los para além das fronteiras nacionais, a nação perde boa parte da sua soberania, que passa a ser compartilhada, e, os políticos perdem grande parte da capacidade

de influência sobre os acontecimentos, vividos nos seus territórios. No entanto, podem ganhar mais poder, se estiverem comprometidos em buscar junto daqueles que mais sofrem, com as consequências desse tipo de política global, alternativas viáveis para superação de suas consequências, impactando negativamente a vida dessa grande massa, pois somado ao seu poder, vem o poder daqueles para os quais ele contribui, tendo, assim, menos perda social. Compartilhando das ideias do sociólogo americano Stephen Ball (2001), essas contradições podem ser explicadas por que os países se tornam pequenos para solucionarem os problemas grandes, mas demasiado grandes para solucionarem os problemas pequenos.

E considerando essa linha de raciocínio, não podemos, nesse momento, desconsiderar o contexto em que se estabelecem as políticas e práticas assumidas pelas Instituições do Ensino Superior, campo sobre o qual cai e se desenvolve a presente pesquisa.

Em Portugal, como essa globalização se manifesta? Como as políticas públicas no campo da educação tem se protegido das influências danosas da globalização econômica, e, contribuído para essa globalização social, ou não? E como têm se materializado nas instituições de ensino superior, particularmente nas práticas do ensino pós-graduado de nível avançado? Nesse nível, o quanto seus gestores estão satisfeitos, ou não, com sua própria gestão, com a definição do projeto do curso/especialidade, com a proposta curricular, com os desafios trazidos pela pandemia do COVID 19, com o uso de tecnologias, exigência para o Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Como o avanço das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) afetam a educação no nível estudado, considerado o mais alto nível da formação de profissionais desta área, e, particularmente nesse momento pandêmico e pós pandêmico? Que perspectivas anunciam, ou não, para a tão necessária expansão da Educação a Distância em Portugal, que apesar de uma pequena extensão territorial (92.212km<sup>2</sup>), e possuir 123 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e por volta de 60 privadas, não consegue atingir a todos, por exemplo, aqueles que moram em regiões distantes das Universidades, ou aqueles trabalhadores que não conseguem adequar-se ao tempo da universidade e frequentar presencialmente os cursos?

Delimitamos estudar o 3º ciclo da pós-graduação, na área da Educação, em quatro universidades públicas portuguesas, de notoriedade nacional e internacional nesta área, com 10 coordenadores de programas de doutoramento, que aceitaram o convite, para participar da pesquisa, no ano letivo português de 2021-22. Procuramos responder com o estudo desta primeira etapa as questões elencadas acima, a partir da identificação e análise do nível de satisfação das práticas de gestão dos cursos, pelos próprios gestores.

## 2 O caminho metodológico

O processo investigativo, desta pesquisa que ora tratamos neste artigo, foi construído em três momentos, a fim de responder às indagações anunciadas anteriormente. No primeiro momento, a pesquisa teórica, através do levantamento bibliográfico sobre a temática tratada e conceitos a ela ligados, documentos legais, normativos e orientativos do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) de Portugal, e da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino

Superior (A3ES). Também documentos emanados da União Europeia (EU), relacionados às políticas estabelecidas por essas entidades de regulação do Ensino Superior Português, que serviram para definição do contexto e fundamentos do discurso, demonstrando ao leitor de onde partimos e caminhamos.

No segundo momento, a parte empírica (cujo guião foi aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição que acolheu a presente pesquisa, sob nº 3351, de 06/10/2021), onde realizamos coleta de dados, através de inquérito por entrevista semiestruturada, realizada online, utilizando-se da ferramenta Zoom (com exceção de um entrevistado, que solicitou que fosse presencial, mas também foi gravada), com dez Coordenadores de Curso/Especialidade de Doutorado em Educação ( C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9 e C10), de quatro Universidades Públicas Portuguesas ( U1, U2, U3 e U4), que aceitaram ao convite para participar das entrevistas, para aferição dos índices de satisfação da prática de gestores (Chagas; Pedro, 2017a; 2017b), a partir da dimensão: Gestão do curso pelo próprio gestor, e, suas respectivas categorias e subcategorias, expressos em gráficos (utilizando-se das seguintes categorias: “insatisfação”, pelo fato de não fazer parte da gestão do coordenador ou não desenvolvê-lo, “satisfação moderada” quando atende parte das expectativas do coordenador e “satisfação elevada” quando atende grande parte ou em plenitude as expectativas do coordenador.

E no terceiro momento realizamos a síntese, considerando o contexto construído no primeiro momento e os dados colhidos no segundo momento, partimos, então, para o processo de categorização e análise de conteúdo desses dados, como proposta por Bardin (2016). Três etapas constituíram a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material (a partir do qual categorizamos os dados) e tratamento de resultados (Bardin, 2016). Assim a pesquisa se classifica como teórica-empírica, com abordagem quali-qualitativa.

A análise do conteúdo contribuiu na aferição dos índices de satisfação dos gestores com relação às categorias emergentes da dimensão investigada, indicadas no quadro 1, servindo-se de instrumental identificador dos dispositivos e determinantes do contexto da gestão dos cursos, sendo considerado a análise entre as IES (Instituições de Ensino Superior) para efeito desse artigo.

Quadro 1. Categorias de Análise

DIMENSÃO /SATISFAÇÃO	CATEGORIAS	MATERIAIS DE APOIO
Quanto à satisfação de coordenadores da sua gestão do curso/ especialidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Projeto, Currículo e Prática do Curso/ Especialidade</li> <li>❖ Design, Ambiência e Formação Tecnológica</li> <li>❖ Atuação como gestor do Curso/Especialidade</li> </ul>	Entrevistas Sites das Universidades Documentos Normativos Nacionais do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e da A3ES Referenciais teóricos
<b>DIMENSÕES TRANSVERSAIS</b> (identificadas no momento da análise do conteúdo das respostas dadas pelos entrevistados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desafios Contextuais (Pandemia, uso de tecnologia, globalização econômica)</li> <li>❖ Interesses e valores pessoais e de equipe</li> <li>❖ Influências políticas (Institucionais, governamentais e Europeias)</li> </ul>	

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Ainda realizamos um diálogo, entre os dados quanto ao nível de satisfação dos gestores do curso/especialidade e as suas percepções quanto às influências do contexto interno e externo da Universidade, subjacentes às suas falas, resultando na identificação das dimensões transversais, indicadas no Quadro I. Tanto as dimensões transversais, quanto as sub-categorias emergiram no momento da análise do conteúdo efetuada.

### 3 Sobre o terceiro ciclo da Pós-graduação em Portugal e sua regulação no contexto do Ensino Superior Português

Segundo o site oficial da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), de Portugal, amparado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986) o grau de doutor (3º ciclo da Pós-graduação) é conferido num ramo do conhecimento ou especialidade ao que demonstre:

- a) Capacidade de compreensão sistemática num domínio científico de estudo;
- b) Competências, aptidões e métodos de investigação associados a um domínio científico;
- c) Capacidade para conceber, projetar, adaptar e realizar uma investigação significativa respeitando as exigências impostas pelos padrões de qualidade e integridade académicas;
- d) Ter realizado um conjunto significativo de trabalhos de investigação original que tenha contribuído para o alargamento das fronteiras do conhecimento, parte do qual mereça a divulgação nacional ou internacional em publicações com comité de seleção;
- e) Ser capazes de analisar criticamente, avaliar e sintetizar ideias novas e complexas;
- f) Ser capazes de comunicar com os seus pares, a restante comunidade académica e a sociedade em geral sobre a área em que são especializados;
- g) Ser capazes de, numa sociedade baseada no conhecimento, promover, em contexto académico e ou profissional, o progresso tecnológico, social ou cultural (Portugal/DGES, s.d.a. digital).

E sua estrutura curricular integra:

A elaboração de uma tese original especialmente para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade, ou a compilação de um conjunto coerente e relevante de trabalhos de investigação, ou, no domínio das artes, uma obra ou conjunto de obras ou realizações, acompanhada de fundamentação escrita.

A eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, cujo conjunto se denomina curso de doutoramento, sempre que as respetivas normas regulamentares o prevejam (Portugal/DGES, s.d.a., digital).

Assim, o grau de doutor, é conferido aos que tenham obtido aprovação no ato público de defesa da tese, não definido previamente a duração do ciclo de estudos, nem o número de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), cabendo ao órgão competente de cada Instituição de Ensino Superior (IES) aprovar a estrutura curricular e o plano de estudos, quando as IES assim definam (há doutoramentos que não fazem oferta de disciplinas curriculares em seus ciclos de estudo), bem como as orientações sobre estrutura da tese, orientação, apresentação, defesa e júri, tendo por base as legislações pertinentes (Portugal/DGES, 1986, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008, 2009, 2013, 2016, 2018, 2019, 2021).

No entanto, o curso para entrar em funcionamento precisa estar registrado junto a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) e receber acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

A A3ES tem por missão garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das IES e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no Sistema Europeu de Garantia da Qualidade do Ensino Superior.

No desenvolvimento da Lei nº 38/2007 (Portugal/A3ES, 2007a), de 16 de agosto, que aprova o novo regime jurídico da qualidade do ensino superior, é:

Instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007 (Portugal, 2007), de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado (Portugal/A3ES, s.d.a., digital).

Além da legislação estabelecida pela DGES, a A3ES ainda tem seus regulamentos e deliberações específicas, por quadro legislativo (Portugal/DGES, 2007a, 2007b, 2007c, 2009).

O objetivo principal da A3ES (A32ES, 2021-2024) é proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das IES e dos seus ciclos de estudos, e, garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial, particularmente no contexto europeu. A concepção de qualidade expressa pela A3ES, se baseia em princípios de Garantia da Qualidade no Ensino Superior definidos a partir de standards estabelecidos pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA).

A avaliação e a acreditação dos ciclos de estudos do Ensino Superior da A3ES pautam-se por princípios valorizados pelo cenário da globalização mundial, particularmente europeu, dos seguintes domínios:

- a) Qualidade: garantia da qualidade das atividades das IES, tendo por referência os padrões anteriormente citados;
- b) Flexibilidade: respeito às características de cada ciclo de estudos e de cada IES, e forma peculiar de construir sua autonomia;
- c) Transparência e simplicidade que devem resultar em confiança: as decisões da A3ES precisam ser claras, transparentes, objetivas, bem fundamentadas e ter caráter pedagógico;
- d) Confiança: as relações entre a A3ES e as IES precisam ser pautadas, na construção de uma confiança mútua, garantindo desempenho conjunto equilibrado e convergente, respeitando a autonomia da IES na busca dos padrões de qualidade, passando a Agência apenas as funções de acompanhamento;
- e) Responsabilidade Social: eixo considerado transversal que deve caracterizar todas as ações das IES, no seu conjunto, para a qualificação dos indivíduos, para a produção de ciência e para o desenvolvimento social.

A A3ES tem centrado sua atenção, através do seu Gabinete de Estudos e Análise, em algumas prioridades, entre elas, mapear como se encontra a educação doutoral em Portugal, especificamente, as configurações assumidas pelos Programas de Doutoramento, integrando os seguintes projetos/estudos:

Do que se fala quando se fala de educação doutoral? As perspetivas das universidades e dos doutorandos portugueses: como se caracteriza a educação doutoral e o que constitui a educação doutoral, tanto na perspetiva das universidades, como na dos estudantes de doutoramento, no caso português; Qualidade da educação doutoral em Portugal: análise e proposta de revisão do GAA para a avaliação dos Ciclos de Estudos de Doutoramento, à luz dos requisitos do Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto (identificação dos centros de investigação associados aos programas doutorais e cruzamento com classificação FCT) (Portugal/A3ES, s.d.a, digital).

Observa-se a intencionalidade de conhecer para avaliar, tendo em vista o parâmetro de produtividade científica, também utilizado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia, que se apresenta como principal financiador das bolsas e unidades de investigação científica no país, nas diferentes áreas de conhecimento.

Encontra-se, assim, evidências de que existe o maior interesse em olhar para essa realidade da educação doutoral, na área da Educação, em Portugal, e, verificar a partir de qual qualidade expressa as falas dos coordenadores dos cursos de doutoramento nas Universidades portuguesas participantes da pesquisa.



### 3.1. A visão de qualidade na literatura e documentos legais e normativos portugueses

Como as Universidades portuguesas, enquanto Centros de produção de conhecimento, e seus profissionais, enquanto formadores de massa crítica, têm recebido essas políticas expressas pelas agendas internacionais, nos textos legais, nos documentos orientativos, carregados desse pensamento globalizador e uniformizador do ensino superior português?

A literatura vem sinalizando, sob vários aspectos, que essa dicotomia entre universidade como espaço democrático e autônomo de produção de conhecimento, e, orientações econômico-políticas uniformizadoras, trata-se de uma questão que já deixou de ser da ordem do dia. Trata-se de uma questão já com atraso, pois essas políticas globais ao invés de conseguir atingir o objetivo anunciado, de integrar harmoniosamente as economias, a política, a cultura e as sociedades no mundo, ou pelo menos na Europa, com a globalização, acaba por impor padrões e estilos de vida que vão interferir na superação da desigualdade, na busca de equidade e no avanço social.

Esse fenômeno acaba gerando o que Boaventura Santos (2002) denomina de vasto campo de conflitos entre grupos sociais, Estado e interesses hegemônicos, por um lado, e, grupos sociais, Estado e interesses subalternos, por outro, adiando assim um modelo de sociedade mais igualitária, mais equitativa, e, por isso mais harmoniosa e feliz (Morgado, 2009; Moreira, 2019; Anderson-Levitt, 2003; Spring, 2015; Stephen, 2002; Dias Sobrinho, 2005).

E o grande projeto de internacionalização da educação, nesse contexto, não acontece de forma isolada, que ao pressupor cooperação nas diferentes áreas e níveis, não se depara com instituições que se inserem no processo em situação de igualdade nos seus vários aspectos, aprofundando distâncias, deixando de estabelecer cooperações do tipo Sul-Sul, para estabelecer cooperações Norte-Sul (Gonzaga, 2017; 2022).

Considerando, para efeito desse artigo, a visão de Santos e Meneses (2010, *op cit* Gonzaga, 2017) com relação ao conceito Sul, onde explicita que que esses autores: “(...) buscam desvincular o conceito Sul de seu caráter geográfico. Para eles o Sul é concebido ‘metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos, historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo’” (Gonzaga, 2017, p. 151).

Nessa relação colonial, as IES de “excelência” tendem a se voltar para a pesquisa, com financiamento, e, as outras para o ensino, tornando-se instrumentais e sem condições de competir no “mercado educacional”, já que as exigências para concorrer aos financiamentos, são tão grandes, que somente algumas Universidades, que já tiveram condições de alcançar a “excelência” conseguem contemplar, sem ter uma política de colocar as demais, nas mesmas condições, trazendo consequências para aqueles que se servem de uma ou outra universidade, como reflete Morgado (2009) com relação ao mercado em geral, quando afirma:

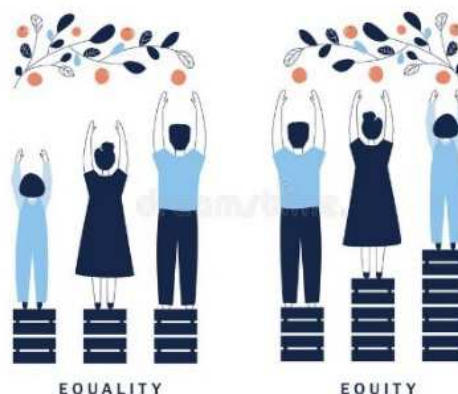
Todos estes factos têm contribuído para que a anunciada prosperidade, resultante da internacionalização, da progressiva substituição do Estado pelo mercado no domínio da regulação social, da livre circulação de capitais e da criação de uma economia de mercado de âmbito global, que em conjunto fariam aproximar os mais desfavorecidos dos níveis mínimos aceitáveis de desenvolvimento, continue muito aquém do que seria desejável, servindo mais aos interesses de determinados circuitos financeiros e das grandes multinacionais do que, propriamente, a criação sustentada de riqueza, a diluição das desigualdades e a diminuição da pobreza nas regiões mais carenciadas (Morgado, 2009, p.41).

Assim, o desgaste pela busca da democratização da educação como direito social, cabendo às instituições públicas a responsabilidade de sua realização, é paulatinamente substituído pelo discurso da qualidade e da excelência, base para a modernização econômica hegemônica, tornando as IES entidades empreendedoras, meritocráticas, competitivas e excludentes, no meio acadêmico e mercadológico, desvirtuando-as de uma de suas principais finalidades: transmitir uma cultura comum, sendo expressão concreta da cultura da sociedade em que está inserida (no caso de Portugal, do saber e cultura portuguesa), função esta da universidade, que não a permite dar as costas para seu povo e história, que não deixa esquecer-la que tudo que ela produz, em primeira instância, deve servir a realidade social, da qual ela faz parte. E ao contribuir com sua realidade, ela poderá contribuir solidariamente, consequentemente, com outras realidades semelhantes.

Retomando a discussão do ensino superior, na sociedade do conhecimento, no contexto da globalização, ao cumprir a função de produção e socialização do conhecimento, acaba sendo um instrumento fundamental para o desenvolvimento dos países, e a internacionalização um meio privilegiado de participação na dimensão internacional da educação e pesquisa científica. E sabedora disso, com vistas a competir no mercado internacional, e, revitalizar a educação superior, uma das primeiras iniciativas da Comunidade Europeia foi criar estratégias para a definição de um espaço educacional comum, escolhendo o caminho da “standardização da qualidade” do ensino superior europeu, desconsiderando as diferenças, principalmente culturais e econômicas de cada país, mas também a vocação de cada universidade e sua localidade.

Para se garantir a equidade entre elas é preciso diferenciá-las, num primeiro momento, ou seja, diferenciar para igualar, conforme mostra metaforicamente a Figura 1. Ou seja, para que a igualdade ocorra é preciso estratégias equitativas.

Figura 1. Equidade



Fonte: Igualdade Ilustrações, Vetores E Clipart De Stock – (83,490 Stock Illustrations) (dreamstime.com)

Castro (2011) cita outro impacto causado pela globalização, utilizando como estratégia, no caso da Europa, o Processo de Bolonha (reforma intergovernamental a nível europeu visando concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior), citando Antunes (2008, *op cit* CASTRO, 2011):

Analisando o Processo de Bolonha, e a forma como ele foi instituído, Antunes (2008) admite que, estamos diante de uma forma inovadora de fazer políticas educativas, em que os governos definem os compromissos em fóruns supranacionais, ratificados pelas instituições nacionais, que em caráter voluntário, dão adesão legítima a ausência de processos institucionalizados. O Processo de Bolonha visa aumentar a produtividade e a atratividade, porém, associando a isso práticas de aprendizagem contínua e a superação de entraves burocráticos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que as reflexões e avaliações em torno dos processos ora implementados na Europa com o intuito de expandir e dar maior qualidade a educação de nível superior, têm colocado como prioridade o caráter econômico desses processos. Essas iniciativas reforçam o caráter de elitização da educação superior, pois, a educação internacional ainda permanece uma experiência acessível a poucos em vista do investimento requerido para a sua realização (Castro, 2011, p.11).

Realmente, não podemos negar que o Processo de Bolonha seja um avanço na forma de se fazer políticas educativas supra-nacionais; mas o que precisa ser questionado é a partir de que interesses e valores isso se dá, a partir de que estratégias utilizam para implementá-las, a serviço de quem e contra quem se coloca, pois não se trata de um processo neutro. E se, principalmente, trará benefícios para o avanço das Universidades e Nação de todos os países do bloco da União Europeia, particularmente das Portuguesas. Vejamos isso traduzido em textos legais, em Portugal.

De acordo com o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março de 2006 (Portugal/DGES, 2006), oficializa-se politicamente a entrada de Portugal às premissas do Processo de Bolonha, no ensino superior português, e, no seu documento introdutório encontramos:

O Programa do XVII Governo estabeleceu como um dos objectivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações (Portugal/DGES 2006).

Mas ao não diferenciar os contextos de cada país, desconsiderando seus desafios e principalmente a sua economia, as universidades portuguesas têm formado muitos jovens que, ao tomarem contato com outros países do bloco europeu, com maiores perspectivas econômicas e de investigação científica, através das mobilidades, acabam, ao concluir suas formações, migrando para esses países, onde as condições remuneratórias para as classes profissionais mais qualificadas se revelam em muito superiores as vigentes em Portugal.

Ainda a respeito do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março de 2006 (Portugal/DGES, 2006), mais à frente trata da reestruturação da organização curricular do ensino superior, de acordo com a standardização (outro fator favorecedor da migração de jovens formandos), que muitas vezes não atende à vocação portuguesa. Vejamos sobre algumas premissas pedagógicas da proposta curricular do Processo de Bolonha, anunciados nesse decreto-lei:

(...) A adopção do modelo de organização do ensino superior em três ciclos; A transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências; A adopção do sistema europeu de créditos curriculares (ECTS — European Credit Transfer and Accumulation System), baseado no trabalho dos estudantes (Portugal/DGES, 2006).

E anuncia como iniciativas “inovadoras” no seu cap. VIII:

(...) introduz um conjunto de disposições inovadoras, entre as quais a obrigação de depósito legal de versões digitais das dissertações e teses de mestrado e doutoramento na Biblioteca Nacional e no Observatório da Ciência e do Ensino Superior, a permissão expressa do uso de línguas estrangeiras no ensino e na elaboração e discussão das dissertações e teses, e a utilização da teleconferência nas reuniões preparatórias dos júris (Portugal/DGES, 2006).

Ainda no cap. VIII, título III, fixam-se os princípios gerais para a acreditação dos ciclos de estudos, falando da qualidade do quadro do Sistema Europeu de Garantia da Qualidade no Ensino Superior por uma agência não pública, se referindo a Agência A3ES:

(...) Essa acreditação realizar-se-á no quadro do sistema europeu de garantia de qualidade no ensino superior e far-se-á, em regra, através da acreditação dos estabelecimentos de ensino para determinadas áreas de ensino, sendo da responsabilidade de uma agência dotada de autonomia científica e técnica a criar e regular através de diploma próprio (Portugal/DGES, 2006).

E completam:

(...) A adequação deve traduzir-se numa apropriada reorganização das formações superiores tendo em vista a concretização dos objectivos do Processo de Bolonha, não podendo, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal. (...) Conforme acordado na Conferência Ministerial Europeia sobre o Acordo de

Bolonha, realizada em Bergen em 2005, a adoção generalizada deste modelo de ciclos de estudos não deverá ultrapassar o ano de 2010 (Portugal/DGES, 2006).

Além do apressamento da adequação ao novo modelo, ainda deixa claro que todas as Universidades deverão aderir a estandardização, que considera os interesses hegemônicos europeus, não se limitando apenas a formalização.

Embora não haja novidades nas propostas para o Doutorado, objeto de nosso estudo, tanto na atribuição do grau, quanto na definição e opção pelo ciclo de formação, nos requisitos para acreditação do curso, há exigências claras da necessidade das Universidades se aparelharem tecnicamente para oferta do curso, como por exemplo, as exigências com relação ao corpo docente. Tanto que muitas especialidades deixaram de ser ofertadas no doutorado, em Portugal, nos últimos anos, principalmente pela falta de docentes cientificamente especializados, para atender esse ciclo, constatado a partir das falas dos coordenadores entrevistados, nas quatro universidades investigadas, quando contatamos com os gestores das especialidades, ao convidá-los a participar da pesquisa, alguns informaram não exercer mais a função de gestor no doutorado, justificando que nos dois últimos anos (2020 e 2021), o doutorado nesta ou naquela especialidade não estava mais sendo ofertado por falta de docentes, para atender a esses ciclos, que saindo do sistema (por mobilidade, aposentadoria e outros motivos), não sendo contratados novos para substituí-los.

Em 2007, é publicado o Decreto-Lei n.º 369/2007 (Portugal/DGES, 2007) de 5 de novembro, que vai reafirmar os objetivos para a política de ensino superior: a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade e relevância das formações oferecidas, investimento na mobilidade e internacionalização, incremento da autonomia das IES, cultura de prestações de contas, valorização de parcerias nacionais e internacionais e estruturação de um sistema da qualidade, reconhecido internacionalmente. E vai instituir em seu artigo 1º a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). No artigo 2º trata da sua natureza: Fundação de direito privado, dotada de personalidade jurídica e de utilidade pública. No artigo 3º discorre sobre as competências da Agência. Por sua vez o artigo 4º trata do patrimônio e contribuição financeira, e, finalmente seu artigo 5º, da sua independência no exercício de suas funções e seus princípios ferais.

Assim, passa-se de fato a atuação da A3ES, estruturando seu estatuto, normativas e procedimentos para autorização e acreditação dos cursos de ensino superior português (Portugal/DGES, 2008, 2016, 2018, 2019, 2021).

O que observamos nesses textos legais orientativos e normativos, bem como os planos estratégicos voltados para suas implementações, é que todos eles de alguma forma, como constatou Bourdieu (1989) são resultado de embates entre diferentes atores, em território de lutas de forças, em múltiplos campos, tomando contato uns com os outros, e, em relações objetivas que tanto podem impor necessidades, como podem desencadear confrontos entre eles. Buscando uma qualidade que pode não interessar para todos os grupos hegemônicos e contra hegemônicos. E esse movimento, vai interferir no como essas políticas serão concebidas e implementadas nas diferentes IES portuguesas. E é o que vamos tratar a seguir.

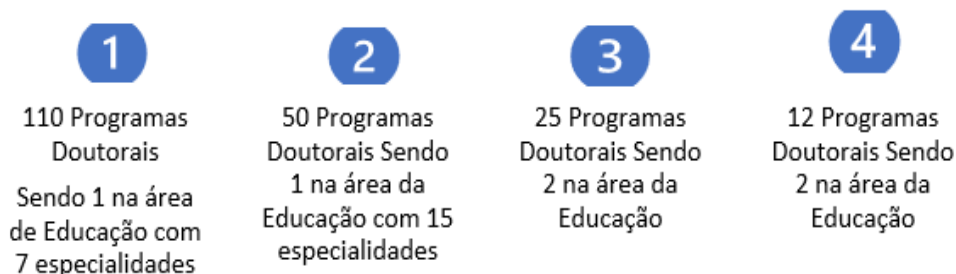
## 4 A gestão e as práticas nos cursos de Doutorado em Educação, na visão de seus gestores

Nesse segundo momento pretendemos, através da análise de satisfação dos gestores investigados, identificar o quanto as atuais políticas educacionais do ensino superior voltadas para o 3º ciclo da pós-graduação em Educação, o Doutorado, suas normativas e ideologias subjacentes e práticas exigidas delas advindas, estão presentes, na prática da gestão dos cursos, na visão dos próprios gestores dos respectivos cursos/especialidades, e o quanto esses contextos influenciam sua satisfação ou ausência dela. Antes, porém, caracterizaremos os lócus e sujeitos da pesquisa, utilizando de dados levantados na parte empírica, e apresentados através de quadros, figuras e gráficos, para melhor evidenciá-los. Utilizamos de letras e números, para identificar as instituições e sujeitos da pesquisa, a fim de preservar as suas identidades, compromisso firmado com os mesmos, na ocasião das entrevistas.

### 4.1 Lócus, sujeitos da pesquisa e sua caracterização

Realizamos a coleta de dados em quatro IES públicas portuguesas de projeção nacional e internacional na área da educação: U1, U2, U3 e U4. Seguem informações sobre oferta de doutoramento em cada uma delas na figura 2:

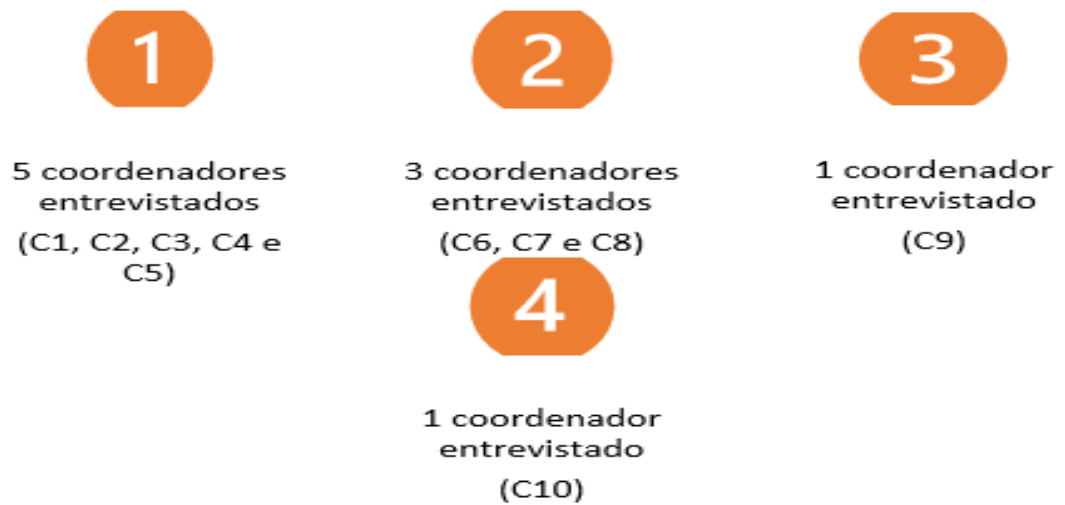
**Figura 2.** Oferta de doutoramento por IES



Fonte: Site das Universidades U1, U2, U3 e U4, elaborado pelas autoras

Com relação à distribuição dos sujeitos participantes a pesquisa pelas Universidades, vejamos a Figura 3:

Figura 3. Os sujeitos da pesquisa



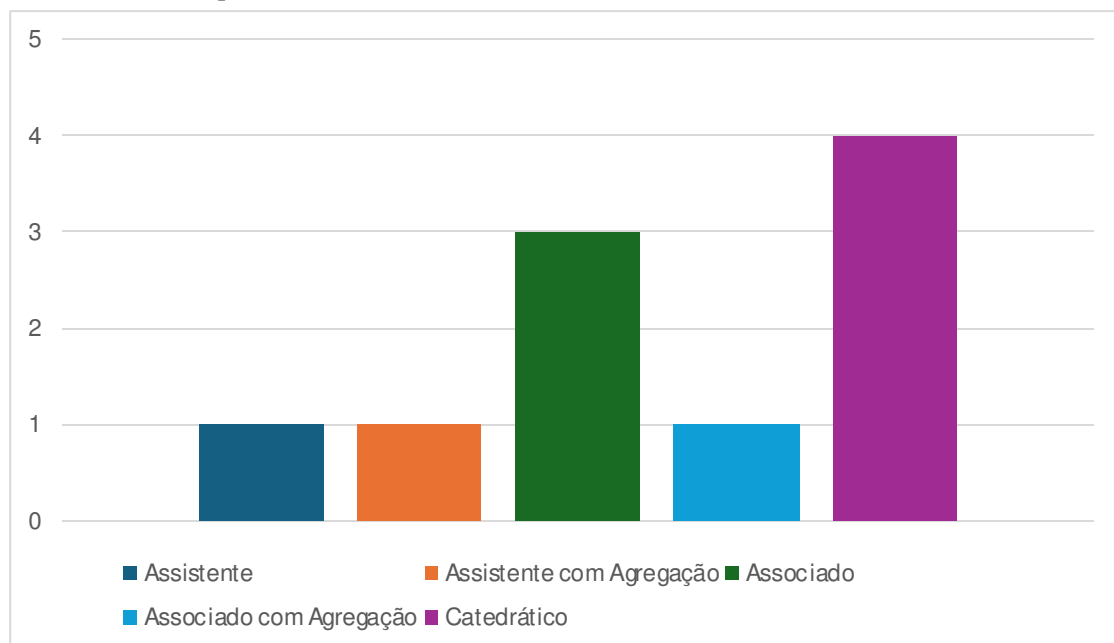
Fonte: Elaborado pelas autoras

Com relação à formação dos Coordenadores entrevistados:

Dos 10 coordenadores 7 são doutorados em educação e 3 obtiveram o grau de doutor em áreas afins a educação.

E com relação ao enquadramento profissional dos Coordenadores, enquanto docentes da IES:

Gráfico 1. Enquadramento Profissional dos Coordenadores entrevistados como docentes



Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa de campo

Passamos à apresentação dos dados, análise e resultados encontrados.

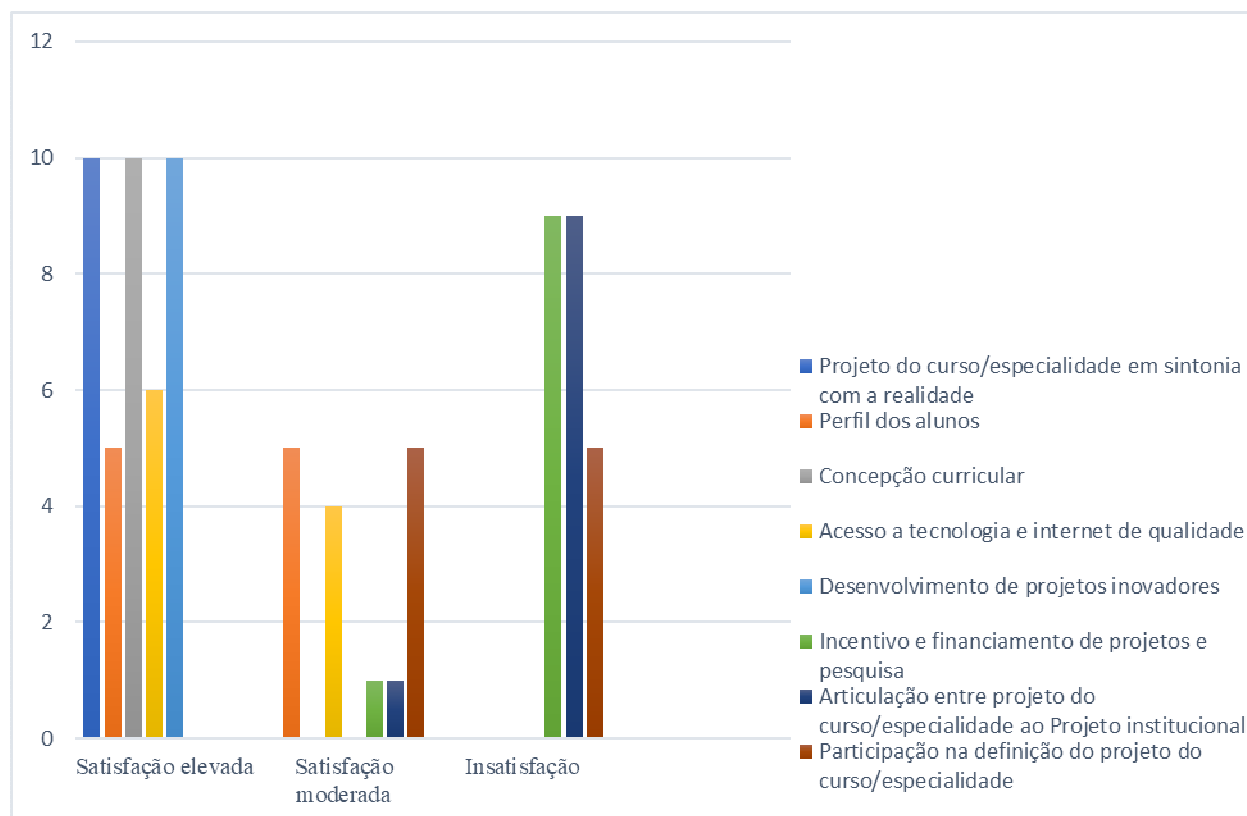
#### 4.2 Apresentação dos dados, análise, resultados

Vejam os níveis de satisfação dos Coordenadores C1, C2, C3, C4 e C5 (da U1), C6, C7, C8 (da U2), C9 (da U3) e C10 (da U4) com relação às categorias: Projeto/Currículo do Curso/Especialidade; Design do Curso/Especialidade e uso de Tecnologia; Atuação como gestor do Curso/Especialidade/ Relação com docentes, discentes e outros profissionais/setores de Apoio institucional, normativo/ regulatório; a dimensão relativa a interesses pessoais e da equipe, sistematizados a partir dos desafios contextuais e influências políticas.

Lembramos que, se utilizou as escalas: “satisfação elevada”, “satisfação moderada” e “insatisfação” em relação a cada categoria e subcategorias, conforme apresentada nos procedimentos metodológicos da pesquisa.

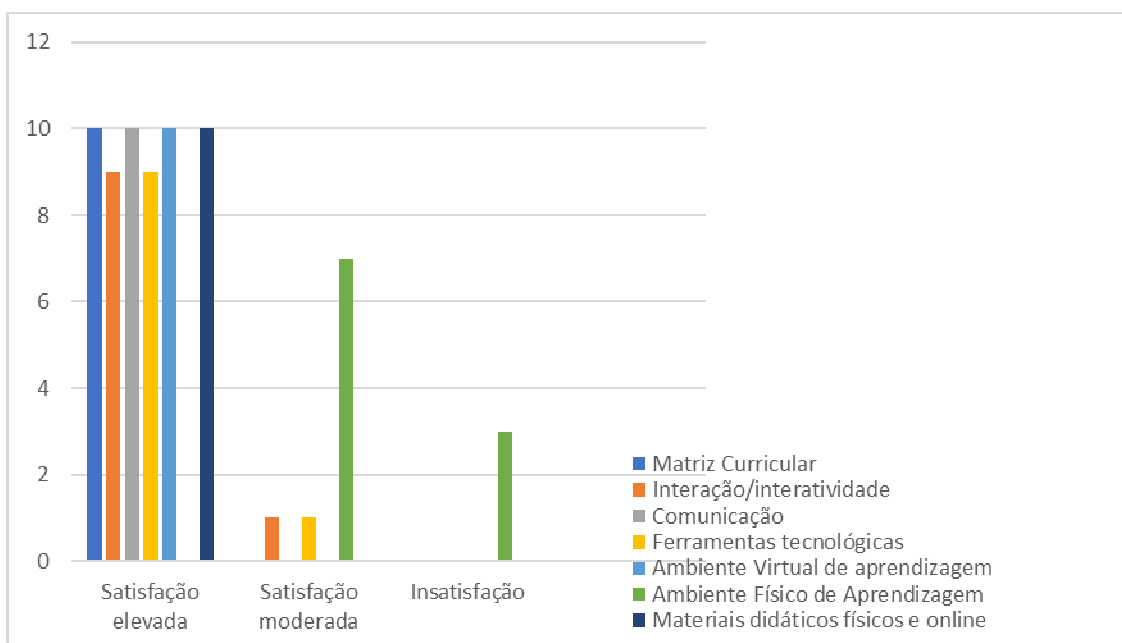
Apresentamos a seguir o nível de satisfação dos 10 Coordenadores entrevistados, por categoria, e suas respectivas subcategorias, nos gráficos 2, 3 e 4 a seguir:

**Gráfico 2.** Categoria: Projeto, Currículo e prática do Curso/Especialidade

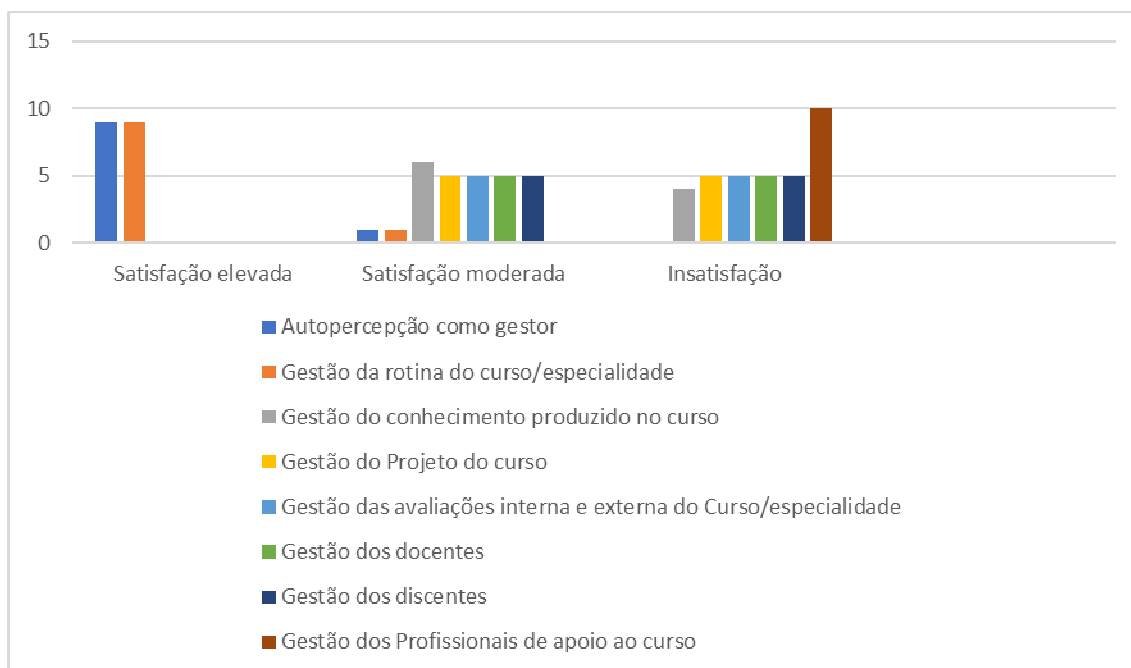


Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa de campo



**Gráfico 3.** Categoria: Design, Ambiente e Formação Tecnológica

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa empírica

**Gráfico 4.** Categoria: Atuação como gestor do curso/especialidade

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa empírica

Ao identificar e analisar o conteúdo das respostas de satisfação dos coordenadores de curso/especialidade, apresentados nos gráficos anteriores, e o contexto expresso por eles, de forma explícita ou nas entrelinhas de suas falas, durante a entrevista, concluímos que os níveis de satisfação encontrados expressam relação a três grandes categorias transversais. A saber: Desafios Contextuais (Pandemia do COVID 19, Uso de tecnologia durante isolamento social,

Globalização econômica); Interesses e valores pessoais, da equipe docente e discente e de apoio ao curso e, Influências Políticas (IES, Governamentais e da União Europeia).

Nossa análise permitiu concluir que:

Quanto aos desafios contextuais, com relação à pandemia e uso de tecnologia, foi identificado:

- i.) Que a satisfação elevada apareceu associada às oportunidades experienciadas de receber/participar em formação continuada e acesso a novas ferramentas tecnológicas para suporte ao ensino, bem como o uso das tecnologias institucionalmente disponibilizadas, o que permitiu construir coletivamente uma ambiência tecnológica de suporte ao trabalho realizado, com e pelos estudantes, durante todo o período de isolamento. De igual modo é entendido que estas aprendizagens e tais ambientes criados, tenderão a continuar ser utilizados, no regresso ao ensino em regime presencial, pelo reconhecimento da sua mais-valia para a prática letiva.
- ii.) De satisfação moderada destaca-se o espaço físico das salas de aula que precisam ser mais bem equipadas com recursos tecnológicos, mais atraentes, permitindo maior interação e comunicação, trabalho em equipe, com estrutura flexível que acolha pequenas estações e enriqueça as possibilidades de aprendizagem.
- iii.) A insatisfação foi justificada predominantemente por uma ausência de política de formação continuada na Universidade. Mesmo se tratando de profissionais altamente qualificados, foi assim sinalizada como um fator crítico que precisa ser considerado e que deveria ser da responsabilidade da Universidade criar condições favoráveis a que essa formação aconteça e se oriente para a melhoria das práticas pedagógicas e da experiência de ensino proporcionadas aos estudantes. Concordamos com Josso (2002, p. 30), para quem “o processo de formação se dá a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”. Neste sentido, a formação de professores como manifestação humana deve dar-se nestas duas esferas: individual (momento da realização própria) e coletiva (no momento das trocas com o outro, em equipe), sendo estas últimas incentivadas por iniciativa institucional e valorizadas também, institucionalmente. Ainda como promotor de insatisfação surgiu a sinalização da necessidade de se fazer uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Remoto Emergencial (ERE), sem ter para isso sido criadas condições, nomeadamente de ordem temporal para a necessária preparação e planejamento. Outro problema detectado ligou-se ao fato de alguns coordenadores sinalizarem que parte dos seus estudantes não possuía acesso à tecnologia e a internet de qualidade, nomeadamente estudantes internacionais, que são parte substancial dos doutorandos. Trata-se de um desafio a ser superado em vários locais do mundo, incluindo a realidade portuguesa, e que é de real importância. Constata-se a necessidade de políticas públicas de acesso a tais bens e serviços como inquestionáveis na sociedade atual e futura, e, incontornáveis para a realização de investigação. Também com relação às tecnologias, destacaram a falta de investimentos das universidades na aquisição/manutenção/atualização de novas tecnologias, de suporte ao ensino, atuais, ágeis e fiáveis. Esse investimento estabelecido sobretudo entre 2000 e 2010, tem sido inexistente nos últimos anos, e a consequência dessa

ausência foi notória durante a recente pandemia. De igual modo, foi assinalado pelos coordenadores a necessidade de ter acesso a ambientes físicos de aprendizagem mais modernos, confortáveis e equipados tecnologicamente, bem como a gabinetes/espços de trabalho destinados especificamente a acolher o trabalho dos doutorandos, para que estes pudessem se fixar no espaço da instituição e estar mais próximo de serviços de suporte à ciência bem como dos professores e orientadores, podendo participar mais da vida acadêmica e atividade científica.

O que permite perceber que outras condições para além de produtividade acadêmica precisa ser pensada, até mesmo para garanti-la. Também a necessidade de incluir outros critérios e procedimentos, bem como o envolvimento dos coordenadores nos processos avaliativos institucionais internos e externos como evidências de qualidade.

Ainda a respeito dos desafios contextuais, com relação às consequências da globalização na universidade:

- i.) De satisfação elevada, associou-se à oportunidade de discutir em equipe formas de trazer para o contexto do curso/especialidade meios de combater a crise econômica, atraindo mais estudantes. Exemplo disso foi o investimento na realização de projetos inovadores, comprometidos com os problemas sociais do terreno dos estudantes, sem deixar de investir nas demandas que o mercado traz para estes estudantes e profissionais.
- ii.) O que se destacou na análise dos dados recolhidos juntos aos coordenadores, relativamente aos fatores sinalizados como tendo satisfação moderada, foi o incentivo à internacionalização. Hoje é cada vez mais incentivado a que as Universidades recebam estudantes de outros países da Europa e de fora desta, sendo também incentivada a mobilidade de estudantes e professores, inclusive virtualmente. Neste sentido foi, contudo, referido que nem sempre é fácil conciliar períodos letivos entre os diferentes países, particularmente nas mobilidades virtuais, e a captação de recursos para suporte a essa mobilidade que realmente façam jus aos custos reais que estas envolvem, pois as bolsas de mobilidade existentes não acompanham a inflação econômica, privilegiando estudantes de alguns países de maior poder econômico, em detrimento de outros.

Nesse sentido, como vimos em Gonzaga (2017), essa internacionalização precisa se dar na perspectiva sul-sul, reparando danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo, gerando desigualdades de recursos e oportunidades.

- iii.) Um outro desafio contextual, provocado pela crise econômica global, o maior reflexo de insatisfação apareceu associado à falta de professores sentida em várias especialidades, em virtude de aposentadorias, mortes e/ou afastamentos por problemas de saúde, envelhecimento docente e a conseqüente ausência de renovação dos quadros. Esse fenômeno não se restringe à área da Educação e ao 3º Ciclo da Pós-graduação, mas afeta-os principalmente pois nos doutoramentos o número de estudantes tende a ser reduzido e a tendência a repor docentes em ciclos de estudos que possuem maior procura como licenciaturas e mestrados. A não recomposição dos quadros de profissionais não se orientam por fatores científicos,

prevalecendo os interesses econômicos e institucionais (muitas vezes a ordem de reposição dos docentes não se alinha com as necessidades reais sentidas pelo corpo docente, mas sim com as opções políticas tomadas pelos órgãos de direção das faculdades/departamentos).

Constata-se, assim, a importância da necessidade de investimentos em recursos humanos, e em processos mais racionalizados desses investimentos, pois são esses que imprimem qualidade no ensino público português, dando-lhes as condições favorecedoras para isso, e exigidas nos processos avaliativos internos e externos.

Com relação à dimensão relativa a interesses e valores pessoais, das equipes docente e discente e discente e de outros setores de relação, destaque, no que diz respeito a um nível de satisfação, identificados na análise dos dados foi:

i.) Como fatores de satisfação elevada, o valor de se ter um acervo rico e atualizado de materiais científicos nas bibliotecas, inclusive disponibilizados online, servindo de apoio como material didático e científico para suporte à pesquisa dos estudantes; Um outro fator de satisfação elevada foi o desenvolvimento de projetos curriculares dos cursos/especialidades com uma concepção que permite sintonizar a academia com as demandas da realidade social e dos próprios estudantes e gerar projetos inovadores e transformadores dessa realidade; Também a autopercepção dos coordenadores como lideranças positivas e atuação como gestores, foi sinalizado como fatores de elevada satisfação .

ii.) Já em relação aos interesses pessoais, da equipe docente e de outros setores de relacionamento, no que diz respeito aos fatores associados à satisfação moderada surgiram: Perfil diversificado dos alunos que integram estes cursos, os quais se revelam “maduros”, com muitas experiências profissionais, enriquecendo as trocas entre estudantes, mas ao mesmo tempo, por serem trabalhadores-estudantes, estão sujeitos às exigências e as mudanças de seus cenários de trabalho, ou perdendo seu posto de trabalho, passam a não ter condições de manterem o pagamento de propinas (mensalidades), interferindo na sua dedicação, e em alguns casos na interrupção da sua frequência ao curso, que poderiam ser resolvidas com atribuição de bolsas, o que não ocorre com frequência na área de educação. Esse cenário, favorece a evasão;

Vimos como o processo de Bolonha reforça o caráter de elitização da educação superior, tornando-a uma experiência acessível a poucos.

iii.) Já com relação aos interesses pessoais e da equipe, no que diz respeito aos fatores associados a insatisfação surgiram as dificuldades de parceria e interfaces com outros setores de apoio ao curso: Falta do apoio técnico/tecnológico, em particular a ausência de turnos mais amplos de trabalho por parte de tais serviços, apoiando em diferentes horários para atender às necessidades dos alunos, funcionando sobretudo em horário pós-laboral pois é quando se realizam a maior parte das aulas doutorais, bem como reuniões de orientações, inclusive a falta de um plantão nos finais de semana. Foi assinalado que a atividade docente acontece em período não-laboral (final do dia e finais de semana) mas que os restantes serviços institucionais (técnicos, acadêmicos, tesouraria, até café/refeitório e biblioteca) tendem a não

funcionar nesses períodos. De igual modo, foi salientado que, no contexto do ensino a distância, cujas bases foram lançadas no período pandêmico, trazendo a percepção da viabilidade da expansão da Educação a distância, no território português, tais serviços precisam de atender às novas necessidades dos estudantes (que estão em diferentes fusos horários incluindo oferta de cursos/especialidades de doutoramento, onde será necessário atender aos diferentes fusos horários, em países estrangeiros que precisam comunicarem modalidades síncronas etc.) dos alunos estrangeiros, que hoje representam parte significativa dos estudantes de doutoramento; Um outro fator constatado foi a ausência de uma equipe multidisciplinar de apoio à gestão e design dos ambientes virtuais de aprendizagem de forma interativa, ainda mais pensando na educação a distância; Ainda como fator de insatisfação a ausência de maior integração entre os serviços universitários, principalmente daqueles que dão apoio diretamente ao curso/especialidade (financeiro, apoio acadêmico, operacional etc.), inclusive dando oportunidades a eles ao conhecimento da rotina do curso, a fim de compreenderem melhor determinadas demandas e buscar soluções conjuntas; E por último como fator de insatisfação a falta de uma maior participação do Coordenador nos órgãos decisórios com relação ao curso (com predominância para três aspectos: definição do Projeto do Curso, Avaliação do Curso/Especialidade e representação de todas as áreas de especialidade nos Conselhos científicos e nos Centros de Investigação da Universidade).

Nota-se a necessidade de investir em processos e políticas de apoio ao trabalho docente, para que de fato a qualidade possa ser uma realidade para todos.

Com relação às políticas Institucionais, Governamentais e Europeia, apenas destacaram:

i) Como insatisfação a ausência de uma política institucional de formação continuada para conhecimento e utilização de ferramentas tecnológicas, e outros conhecimentos necessários à prática profissional, tendo em vista a constante transformação da realidade e consequentemente do ensino, pesquisa e extensão; Constrangimentos sentidos por parte de alguns coordenadores, relativamente à Política de Gestão da Qualidade proposta pela Comunidade Europeia e acolhida pela Agência reguladora (A3ES) e governo (IES, DGE e MCT). Os fatores que mais foram enfatizados foram: a concepção de qualidade com viés econômico apenas, e, que interfere nas políticas de valorização dos profissionais, nos currículos, no financiamento da pesquisa, falta de investimento nos quadros docentes, dificultando o acolhimento e a formação avançada de mais estudantes. Apesar de o número de novos doutorandos tenha crescido nos últimos anos em Portugal, os contornos do percurso de inserção profissional são muito pequenos quando confrontados com os de licenciados ou mestres; De igual modo foram referidos pontos relativos à própria agência avaliadora do ensino superior português, em específico, e muitas vezes das próprias IES, não garantindo a representatividade de todos os quadros profissionais no processo de Autoavaliação institucional e nas Comissões de Avaliação Externa, bem como relativas à falta de clareza do que se está avaliando, seus resultados e o que fazem com eles, e de que forma isso pode impactar ou não a vida dos profissionais; processo de enquadramento profissional subjetivo, não priorizando competência técnica e percurso profissional de alguns departamentos das IES; Já no que diz respeito às medidas estabelecidas pelo governo português e pelas políticas

emanadas pela Comissão Europeia foram identificados problemas relativos à falta de investimento em políticas de incentivo e desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior, bem como a falta de políticas de retenção de talento nas Universidades portuguesas; Ainda relativo à Comissão Europeia a estandardização do Ensino Superior na Europa, desconsiderando as diferenças entre os países e entre as diferentes regiões de cada país; investimento somente para projetos que vão no sentido dos interesses econômicos institucionais (da própria universidade) e europeus; Não valorização do curso de doutoramento para os quadros docentes da Educação Básica portuguesa, para avanço na carreira, tendo os docentes pouco estímulo para frequentarem o mesmo, resultando atualmente num maior número de alunos estrangeiros, e, por último: a falta de recursos financeiros para desenvolvimento de projetos de pesquisas, e bolsas de estudo para estudantes. Estas bolsas e projetos financiados poderiam criar condições para que os estudantes de doutoramento pudessem dedicar mais à investigação, não precisando conciliar estudo e trabalho, e avançar mais rapidamente na sua tese.

E por fim, sente-se a necessidade de definição de políticas públicas que realmente apoiem e envolvam todas as instâncias, onde cada uma na sua área, possa participar e decidir os rumos do ensino público português, considerando as instâncias global, intermédia e local, na definição da sua qualidade. E como Morgado (2009) sinalizou, a internacionalização tem servido o privado, os interesses de circuitos financeiros e multinacionais, e não tem conseguido exercer o seu papel no domínio da regulação social aproximando a universidade dos menos favorecidos. Tudo isso contribui para uma sociedade cada vez mais desigual, o que segundo Boaventura Santos (2002) gerando conflitos entre grupos sociais, Estado e Interesses hegemônicos, por um lado, e por outro entre grupos sociais, Estado e interesses subalternos.

## 5 Considerações Finais

Retomando as questões que mobilizaram esse estudo: Como essa globalização se manifesta nos cursos de doutoramento estudados? Como as políticas públicas no campo da educação tem se protegido das influências danosas da globalização econômica, e, contribuído para essa globalização social, ou não? E como têm se materializado nas instituições de ensino superior, particularmente nas práticas do ensino pós-graduado de nível avançado? Nesse nível, o quanto seus gestores estão satisfeitos, ou não, com sua própria gestão, com a definição do projeto do curso/especialidade, com a proposta curricular, com os desafios trazidos pela pandemia do COVID 19, com o uso de tecnologias, exigência para o Ensino Remoto Emergencial (ERE)? Como o avanço das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) afetam a educação no nível estudado, considerado o mais alto nível da formação de profissionais desta área, e, particularmente nesse momento pandêmico e pós pandêmico? Que perspectivas anunciam, ou não, para a necessária expansão da Educação a Distância em Portugal? identificamos que:

Os resultados sinalizaram que a satisfação moderada ou satisfação elevada, ou ainda a ausência dela, expressam relação entre três grandes dimensões: desafios contextuais (pandemia do COVID 19, pressão vivida pelas Universidades frente à globalização

econômica e uso de tecnologias), interesses e valores pessoais e da equipe, e influências políticas (Institucionais, Governamentais e Europeia).

Podemos destacar dessas três dimensões algumas satisfações e insatisfações de maior destaque nessa pesquisa:

Com relação aos desafios contextuais do COVID 19 e uso de tecnologias destacamos como satisfação as oportunidades experienciadas de receber/participar em formação continuada (nomeadamente a internacionalmente oferecida online) e acesso a novas ferramentas tecnológicas para suporte ao ensino, bem como o uso das tecnologias institucionalmente disponibilizadas. Isso permitiu construir coletivamente uma ambiência tecnológica de suporte ao trabalho realizado com e pelos estudantes, durante todo o período de isolamento social, fortalecendo as experiências que já vinham ocorrendo com estudantes estrangeiros que necessitavam de acompanhamento online, e, abrindo campo para a ampliação da EaD) ou mesmo pelo fato das Universidades tenderem a se localizar nas grandes cidades e de o custo de vida (alojamento, alimentação, transporte) ficar cada vez mais inacessível para os estudantes, que já fazem face às despesas consideráveis atendendo ao valor que anualmente precisam pagar para frequentar um programa doutoral (em Portugal não é gratuito nem nas Universidades públicas). Ao mesmo tempo como insatisfação sentida surgiu a ausência de uma política de formação continuada aos professores, sob responsabilidade da Universidade e mesmo uma valorização da formação pedagógica realizada.

Quanto aos desafios contextuais, a pressão vivida pelas Universidades frente à globalização econômica, destacamos como satisfação a internacionalização da educação, oportunizando aos estudantes e docentes, conhecerem outras realidades, culturas e experiências, bem como produzirem conhecimentos em parceria, e, como insatisfação a não recomposição dos quadros docentes devido ao afastamento de professores por reforma, envelhecimento do quadro, afastamentos por doenças, entre outros motivos, sobrecarregando os professores em situação ativa.

Com relação aos interesses pessoais e das equipes docentes e discentes, e dos demais setores institucionais, destacamos como satisfação: o acesso ao acervo rico e atualizado de materiais científicos das bibliotecas universitárias, inclusive disponibilizados online, servindo de apoio como material didático e científico para suporte à pesquisa dos estudantes; e como insatisfação: falta de trabalho em equipe dos diferentes setores da Universidade, especialmente do apoio técnico/tecnológico e dos serviços acadêmicos, em particular a ausência de turnos de trabalho de tais serviços, em diferentes horários, para atender às necessidades dos alunos, funcionando sobretudo em horário pós-laboral pois é quando se realizam a maior parte das aulas, bem como reuniões de orientações, inclusive a falta de um plantão nos finais de semana, e, a ausência de uma equipe multidisciplinar de apoio à gestão e design dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Com relação às políticas institucionais, governamentais e europeia destacamos como satisfação: avanço na forma de se fazer políticas educativas supra nacionalmente, com o

fortalecimento e busca de qualidade na formação profissional, particularmente de professores. Segundo os coordenadores, o modelo é bom, o que não tem sido bom é “a serviço de quem ele se coloca”. E como insatisfação: a Política de Gestão da Qualidade proposta pela Comunidade Europeia e acolhida pela Agência reguladora (A3ES) e governo (IES, DGE e MCT). O fator que mais foi enfatizado: a concepção de qualidade com viés econômico apenas, desconsiderando as múltiplas missões da universidade, e, que também interfere nas políticas de valorização dos profissionais, na definição dos currículos, no financiamento da pesquisa, atualização dos quadros docentes, dificultando as condições de acolhimento e a formação avançada proporcionada aos demais estudantes.

Verificamos com esse estudo como a globalização se manifesta no ensino superior português trazendo tanto consequências positivas, quanto negativas.

Grande parte dos fatores anteriormente sinalizados são reflexos de uma política do Ensino Superior, onde imperam “indicadores e parâmetros de referência (*benchmarks*), agências de regulação, redes de peritos, prestação mútua de contas (*mutual accountability*), acordos de parceria, trocas das melhores práticas” (NÓVOA, 2005, p. 199), e onde o valor educativo, formativo e social da atividade de ensino superior é pouco ou nada valorizado. Reforçando essa análise encontramos:

Os “efeitos indiretos” das dinâmicas de globalização no campo da educação são visíveis, quer nas mutações do processo de elaboração das políticas educativas, quer na reconfiguração da governação da educação. Assim, no que toca ao *Processo de Bolonha*, parece estar na agenda a aproximação, através da criação de dispositivos e entidades como os sistemas e agências de garantia da qualidade e de acreditação, ao modelo de regulação de mercados. Por outro lado, a forma de regulação determinada por objetivos constitui um desenvolvimento marcante nos processos de gestão de mudança social e educativa em diversos sectores dos sistemas educativos. As bandeiras-projeto para a Europa de edificação do espaço europeu da educação e do paradigma de aprendizagem ao longo da vida parecem participar dos novos mitos legitimadores filiados no desejo de envolver no mesmo movimento a ordenação do território, físico, social e simbólico, e a criação dos sujeitos. (Antunes, 2006, p.63).

Tanto Nóvoa (2005), quanto Antunes (2006), há quase vinte anos atrás, anunciavam já o que estaria por vir com relação aos reflexos da globalização econômica na educação portuguesa, e do Processo de Bolonha como um dos seus frutos.

Assim, percebemos que as políticas públicas portuguesas e europeias não têm dado respostas à superação das influências negativas da globalização econômica, neutralizando-a com uma equivalente globalização social, democratizando o acesso a todos com igualdade e equidade. E por final, observamos uma maturidade e abertura, por parte dos profissionais, com relação a possibilidade da expansão da educação a distância no território português, desde que, segundo eles, se criem as necessárias condições técnicas, tecnológicas e de recursos humanos, e se estabeleçam os necessários processos preparatórios de (re)design curricular e de (re)organização institucional.

Aprofundando essa análise, o que assistimos até aqui, no cenário europeu é que a globalização mundial e suas consequências em termos de projeção dos países quanto ao poder hegemônico de decisão econômica global, obrigou os países europeus a se unirem em



estratégias comuns, tendo em vista seu fortalecimento para ter um poder mais significativo nas decisões mundiais globais, e poder competir em melhores condições no mercado global.

Essas estratégias comuns foram definidas preponderantemente tendo em vista a área econômica, e não social ou sequer científica, desconsiderando, assim, as diferenças entre os países do bloco europeu, bem como suas culturas, valores e história. E mais, desconsiderando também a vocação econômica europeia construída em toda sua história, pois para a globalização econômica, o importante é assegurar o poder competitivo em relação ao outro estrangeiro, e não ao outro do mesmo bloco, como ocorre com os países da União Europeia.

Também essa mesma globalização faz com que todos pensem a partir de uma única lógica, a do mercado, que não está necessariamente preocupada com o bem-estar humano e a equidade social, a não ser que destes tire mais proveito, em benefício do setor corporativo. Assim, a visão de qualidade, não passa pelo capital humano e social, embora não sobreviva sem ele, afinal é ele que será o consumidor potencial do que se produz, mesmo que não necessariamente do produto que ele próprio produziu.

Boaventura Santos (1997) sinaliza que há outras formas de globalização: a hegemônica (proposta pelos grupos sociais e econômicos dominantes) e a contra hegemônica (proposta pelos grupos sociais subordinados, cujo poder ainda é de pouca projeção). Por isso a globalização tem sido apenas na esfera econômica, aumentando no nível global, as distâncias entre países ricos e países pobres, e, entre as regiões e pessoas dentro de cada país, ampliando ainda mais assimetrias e intensificando as desigualdades.

Trata-se de um movimento global, e, portanto, vivido pela maior parte da realidade acadêmica internacional, mesmo que sentido em nuances diferentes suas consequências. Mas independentemente de nuances de suas consequências e posicionamentos políticos ou falta deles, o que não podemos perder de vista é que a Universidade tem um papel social e dele não pode se eximir, e tem a seu favor as redes, a tecnologia e o conhecimento científico. Há que despertar para ele. A Universidade, como espaço legítimo de produção de conhecimento para transformação social, não pode se furtar da sua função de fortalecer a contra hegemonia global.

A fala abafada de quatro dos dez coordenadores entrevistados, quase que tomada pela tristeza, e de alguns embargada, demonstrava não querer acreditar no que estavam vivendo hoje no espaço universitário, como docentes. De acordo com eles, este espaço se distancia em muito de quando frequentaram como estudantes, e, onde foram formados. Era uma universidade em expansão, hoje uma universidade em competição. Alguns deles, à beira da aposentadoria, sentem-se indignados, ao ver colegas tomados pela rotina intensa do ensino e da pesquisa desenfreada, sem tempo para a extensão, ou para a profundidade, como se nada estivessem percebendo... O movimento é tão silencioso para alguns e tão ensurdecedor para outros.

## Referências

ANDERSON-LEVITT, Katheryn. *Local Meanings, Global Schooling*. New York: Palgrave MacMillon, 2003.

ANTUNES, Fátima. Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto Europa, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 75, p. 63-93, 2006a. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/90>. Acesso em 15/09/2021.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Edições Almedina, 2006b. ISBN 9724035476

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Vol. 1, nº 2, p. 99-116. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 05/10/2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN 9724415066.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. ISBN 9789724423081.

CASTRO, Alda. Da ótica da solidariedade à lógica do mercado. As estratégias de Internacionalização do Ensino Superior (digital), **Anais do Simpósio ANPAE**, 2011. Disponível em: [bit.ly/3WdEN9L](http://bit.ly/3WdEN9L). Acesso em 16/09/2021

CHAGAS, Laura.; PEDRO, Neuza. Satisfação docente e discente nos regimes presencial e a distância: estudo comparativo no contexto do Ensino Superior Politécnico. **Indagatio Didactica**, 6(4), p. 132-150, Universidade Aberta de Portugal, 2014a. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/issue/view/347>. Acesso em: 05/10/2021

CHAGAS, Laura.; PEDRO, Neuza. Satisfação docente no Ensino superior: análise dos Regimes presencial e a distância. **Anais III Congresso Internacional das TIC na Educação**, p. 1008-1014, IEULisboa, 2014b.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização – Qual Universidade? **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr nº 28, p. 164-173, ANPED, 2005. Disponível em: [bit.ly/4a1JgzD](http://bit.ly/4a1JgzD). Acesso em: 05/10/2021

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2005. ISBN 9722325736.

GONZAGA, Kátia. **Curso de Pedagogia em EaD do Programa UAB-Moçambique no Contexto de uma Cooperação Internacional Sul-Sul**: Pressupostos para a Construção de Currículo de Formação de Professores (Tese de Doutoramento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2017. Disponível em: [bit.ly/3wcwYGq](http://bit.ly/3wcwYGq). Acesso em: 15/09/2021.

GONZAGA, Kátia. A Cooperação internacional técnica educacional do Brasil com países africanos e a interculturalidade. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 17, 38, p. 1-28,

CAPES, 2022. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/issue/view/47>. Acesso em: 15/09/2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 8524910070.

MOREIRA, Darlinda. **Sem educação, não há globalização**: para uma globalização plural e humanizada (uab.pt.digital), Universidade Aberta de Portugal, 2019. Disponível em: [bit.ly/4aKuOgg](http://bit.ly/4aKuOgg). Acesso em 15/09/2021

MORGADO, José. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan. 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PORTUGAL/A3ES. **Bem-vindo à A3ES**. (digital).s.d.a. Disponível em: <https://www.a3es.pt/>. Acesso em 15/09/2021.

PORTUGAL/A3ES. **Plano Estratégico 2021-2024 da A3ES**. (digital). Disponível em: Plano Estratégico 2021-2024 | A3ES , s.d.a. Acesso em 15/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Doutoramento**. (digital), s. d. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/doutoramento>. Acesso em 16/09/2021

PORTUGAL/DGES. **Lei nº 46/1986**, de 14/10/1986. (digital). Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português. Disponível em: [30673081.pdf \(dre.pt\)](https://dre.pt/30673081.pdf) , alterada pelas leis: Lei nº 115/97, de 19/09/1997 Disponível em [50825083.pdf \(dre.pt\)](https://dre.pt/50825083.pdf) Lei 49/2005 de 30/08/2005 Disponível em: [51225138.pdf \(dre.pt\)](https://dre.pt/51225138.pdf) e Lei nº85/2009, de 27/8/2009 Disponível em: (<https://files.dre.pt/1s/2009/08/16600/0563505636.pdf> ). Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-lei nº 42/2005**, de 22/02/2005. (digital). Decreto-lei que aprova os Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (ECTS), Disponível em: [14941499.pdf \(dre.pt\)](https://dre.pt/14941499.pdf), alterado por: Decreto-lei nº 107/2008, de 25/06/2008, Disponível em: [0383503853.pdf \(dre.pt\)](https://dre.pt/0383503853.pdf). Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-lei nº 133/2019**, de 03/09/2019. (digital). Aprova o regime jurídico do Ensino superior ministrado a distância a todas as IES e a todos seus ciclos de estudos de grau académico (art. 2º). Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/133-2019-124392062>. Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Lei nº 62/2007**, de 10/09/2007a. (digital). Estabelece o regime jurídico das IES regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre elas, no quadro da sua autonomia. Disponível em: [L\\_62-2007\\_RJIES.pdf \(a3es.pt\)](https://dre.pt/L_62-2007_RJIES.pdf). Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-lei nº 369/2007**, de 05/11/2007b. (digital). Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprovou os seus Estatutos, que do mesmo são parte integrante, para além de ter ainda regulado alguns aspetos relevantes do regime de acreditação das instituições e ciclos de estudos do ensino superior. Disponível em: [DL\\_369-2007\\_A3ES.pdf](https://dre.pt/DL_369-2007_A3ES.pdf) . Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-Lei n.º 74/2006**, de 24/03/2006. (digital). Oficializa politicamente a entrada de Portugal às premissas no Processo de Bolonha, no ensino superior português. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/671482>. Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Lei n.º 62/2007**, de 10/09/2007c (digital). Trata da autonomia e responsabilidade das IES e do poder de tutela do Ministério do Ensino Superior. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/218325/lei-62-2007-de-10-de-setembro> . Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-Lei n.º 369/2007**, de 05/11/2007d. (digital). Reafirma os objetivos para a política de ensino superior: a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade e relevância das formações oferecidas, investimento na mobilidade e internacionalização, incremento da autonomia das IES, cultura de prestações de contas, valorização de parcerias nacionais e internacionais e estruturação de um sistema da qualidade, reconhecido internacionalmente. E vai instituir em seu artigo 1º a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/369-2007-629433> . Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-Lei n.º 107/2008**, de 25/06/2008. (digital). Altera os Decretos-Leis n. 74/2006 de 24 de Março, 316/76, de 29 de Abril, 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 67/2005, de 15 de Março, promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, assim como uma maior simplificação e desburocratização de procedimentos no âmbito da autorização de funcionamento de cursos, introduzindo medidas que garantem maior flexibilidade no acesso à formação superior, criando o regime legal de estudante a tempo parcial, permitindo a frequência de disciplinas avulsas por estudantes e não estudantes, apoiando os diplomados estagiários e simplificando o processo de comprovação da titularidade dos graus e diplomas. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/235422/decreto-lei-107-2008-de-25-de-junho>. Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-Lei n.º 230/2009**, de 14/09/2009b. (digital). Trata de outra forma de organização da tese do doutoramento, como coletânea de artigos, para além do modelo tradicional. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/260394/decreto-lei-230-2009-de-14-de-setembro>. Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-Lei n.º 115/2013**, de 7/08/2013. (digital). Orienta as IES quanto à creditação de formações e experiências no ensino superior, definindo que as formações só podem ser ministradas para onde foram acreditados e registrados, diferenciando o estudo em ambiente de ensino superior e a experiência de vida como realidades diferentes. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/icbas/pt/legislacao\\_geral.ver\\_legislacao?p\\_nr=308](https://sigarra.up.pt/icbas/pt/legislacao_geral.ver_legislacao?p_nr=308) . Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DGES. **Decreto-Lei n.º 63/2016**, de 13/09/2016. (digital). Recupera o histórico do Processo de Bolonha, cita o documento “A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area”, elaborado, em fevereiro de 2005, pelo “Bologna Working Group on Qualifications Frameworks” e reafirma os compromissos estabelecidos a adotar no espaço europeu do ensino superior, procedendo à alteração das normas legais que regulam os cursos técnicos superiores profissionais a fim de criar as condições para que desempenhem plenamente o papel dos ciclos curtos de ensino superior associados aos primeiros ciclos (licenciaturas). Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/2727132/decreto-lei-63-2016-de-13-de-setembro> . Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DRE. **Decreto-Lei n.º 65/2018**, de 16/08/2018. (digital). Dá respostas as questões voltadas para a avaliação dos sistemas de ensino superior e de ciência, tecnologia e inovação portugueses pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre 2016-2017, resultando em um documento com recomendações, com o objetivo “de reforçar o desempenho e o impacto das atividades e das instituições de Investigação e Desenvolvimento (I&D) e de ensino superior em Portugal, numa perspectiva internacional e num contexto multidisciplinar”. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/65-2018-116068879>. Acesso em 16/09/2021.

PORTUGAL/DRE. **Decreto-Lei n.º 27/2021**, de 16/04/2021. (digital). Tem o propósito de modernizar os incentivos à cooperação das IES com as Empresas e a Administração Pública, em colaboração, em rede e consórcios, apoiando a diversificação da oferta formativa e a aprendizagem ao longo da vida, atualizando e inovando nas qualificações profissionais, tendo em vista os avanços científicos e tecnológicos, exigindo novos conhecimentos, competências e habilidades. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/4487632/decreto-lei-27-2021-de-16-de-abril> . Acesso em 16/09/2021.

SANTOS, Boaventura. Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, p.11-32. Universidade de Coimbra, 1997. Disponível em: [bit.ly/44aQTIF](http://bit.ly/44aQTIF). Acesso em 16/09/2021.

SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p. 237-280. Universidade de Coimbra, 2002. Disponível em: [bit.ly/4b12Qg8](http://bit.ly/4b12Qg8) . Acesso em 16/09/2021.

SPRING, Joel. *Globalization of Education*. Nova York: Routledge, 2015.

STOER, Stephen. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, outubro, p.33-45. Universidade de Coimbra, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1254> . Acesso em 16/09/2021.