


O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: DEMOCRATIZAÇÃO E A NOVA GOVERNAÇÃO PÚBLICA

Dr. Belmiro Gil Cabrito  0000-0003-0420-5639

Dra. Luísa Cerdeira  0000-0002-2217-7822

Dra. Ana Nascimento  0000-0002-4422-2532

Dr. Pedro Ribeiro Mucharreira  0000-0003-0059-0576

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO: O presente artigo apresenta o processo de expansão e de democratização da educação superior em Portugal, que ocorreu após a Revolução Democrática de 25 de Abril de 1974 pondo fim a uma ditadura de 48 anos, alertando, todavia, para alguns dos problemas que se vêm colocando a esse processo nos últimos anos. Até 1974, a frequência da educação superior era muito limitada e os estudantes pertenciam, na sua grande maioria, aos estratos sociais no poder. Nos anos posteriores ao Movimento do 25 de Abril, foi estabelecida uma escolaridade obrigatória e expandido e diversificado o sistema de educação superior. Com estas medidas, o país respondia ao processo explosivo de procura de

educação, nomeadamente superior, e que veio trazer para este nível educativo jovens oriundos dos estratos sociais menos favorecidos que puderam, assim, usufruir do seu direito à educação. Todavia, esse processo de democratização não foi isento de recuos democráticos que testemunham marcas da Nova Governação Pública (NGP). Os dados que se apresentam, resultam da investigação que os autores têm vindo a realizar desde 1995, através da aplicação de um questionário a uma amostra nacional representativa dos estudantes da educação superior do país, em 1995, 2005, 2010 e 2015, cujos resultados permitem conhecer a origem socioeconómica dos estudantes do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; Composição social dos estudantes; Elitismo.

HIGHER EDUCATION IN PORTUGAL: DEMOCRATIZATION AND THE NEW PUBLIC MANAGEMENT

ABSTRACT: This article presents the process of expansion and democratization of higher education in Portugal, which occurred after the Democratic Revolution of 25 April 1974, ending a 48-year dictatorship. Until 1974, the frequency of tertiary education was very limited and the students were mostly from the dominant social strata. In the years following the Democratic Movement, compulsory schooling was established and the system of higher education expanded and diversified. With these measures, the country answered to the explosive process of seeking education, particularly higher education, and brought to

this level young people from the poorest social strata who could thus enjoy their right to education. However, this process of democratization was not exempt from democratic setbacks which witness the New Public Management ideology. The data presented are the result of the research that the authors have been conducting since 1995, through the application of a questionnaire to a national representative sample of Portuguese higher education students, in 1995, 2005, 2010 and 2015, whose results allow to know the socio-economic background of students.

KEYWORDS: Higher education; Student social structure; Elitism.

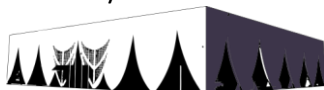


1 INTRODUÇÃO

A história recente de Portugal tem sido marcada, definitivamente, por um evento que tudo mudou: a Revolução Democrática de 25 de Abril de 1974 que veio pôr fim a uma ditadura de 48 anos e permitiu a redemocratização e o desenvolvimento do país. Não são necessários muitos indicadores para demonstrarem as mudanças que aquele evento trouxe e cumpriu.

Em termos políticos, assistiu-se ao fim da guerra colonial que o país vivenciava que se iniciou em 1961 quando a União Indiana anexou os territórios de Goa, Damão e Diu, regiões que Portugal colonizava naquele país, desde há mais de 500 anos. Em 1975, num inolvidável encontro em Portugal entre os representantes das lutas de libertação daqueles territórios e os governantes portugueses, são assinados os Acordos do Alvor que puseram fim à guerra colonial e deram ao mundo novos países independentes: no Continente Africano, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique. No Continente Asiático, Timor Leste que, invadido pela Indonésia, só se tornaria num país livre e independente, atual Timor Lorosae, em 2002, para o que o apoio de Portugal foi fundamental. Ainda no Continente Asiático, em 1999 a soberania portuguesa sobre Macau foi transferida para a República Popular da China.

Internamente, o processo de democratização do país termina com uma economia de guerra e dá início a uma economia social (FERRÃO, CABRITO; MARQUES, 1984), trazendo um conjunto de direitos e liberdades civis, políticos, culturais, sociais e económicos que fazem do país uma democracia ocidental. A Revolução de Abril, também designada por “Revolução dos Cravos” criou as condições para a mudança: da pobreza generalizada caminhou-se para uma sociedade mais justa e equitativa; as taxas de natalidade e de mortalidade, nomeadamente a mortalidade infantil caíram para valores típicos dos países desenvolvidos a que não terá sido estranha a criação de um Serviço Nacional de Saúde, gratuito e universal; foi reestruturado o serviço de segurança social no sentido de garantir a todos os cidadãos uma vida digna e de atribuir pensões de



aposentadoria dignos; em termos educativos, a taxa de analfabetismo caiu de mais de 30% para menos de 5% em menos de 40 anos, foi estabelecida a escolaridade obrigatória (sucessivamente de 6, 9 e 12 anos), o ensino básico e secundário unificou-se, perdendo a anterior natureza dual que reproduzia uma sociedade altamente classista (MÓNICA, 1978; CABRITO, 2002, 2011), o ensino superior diversificou-se, expandiu-se, descentralizou-se e cresceu de tal forma que dos pouco mais de 20000 jovens que frequentavam o ensino superior antes de 1974 e que, basicamente, como herdeiros do regime (BOURDIEU; PASSERON, 1964, 1970) se destinavam a reproduzir a classe dominante, se atingiram os quase 400000 estudantes em 2020 (PORDATA, 2019), de um regime ditatorial ultraconservador de partido único e censura política caminhou-se para uma democracia política, multipartidária, plural, caracterizada, entre outras, pela liberdade de associação política, sindical, cultural, de expressão, de associação, de manifestação, de greve, etc. 1974 foi, pois, o ano da viragem. De um golpe de Estado conduzido pela ala mais liberal e progressista do exército passou-se a um processo revolucionário com enorme apoio popular e a democracia reinstalou-se em Portugal, país que se foi aproximando política, económica, cultural e socialmente da social democracia europeia num percurso que o deveria levar ao Estado de Bem-Estar.

Este caminhar para um Estado de Bem-Estar refletiu-se, pois, positivamente, nos mais variados domínios da vida do país e dos cidadãos, incluindo a educação. Todavia, este processo de ganhos nos diversos domínios da vida dos portugueses não foi isento de perturbações e retrocessos, aos quais a educação não foi imune, em virtude da adoção por sucessivos governos de centro direita e de centro esquerda da agenda neoliberal global assente no *New Public Management*/Nova Governação Pública (NPM/NGP).



2 QUADRO TEÓRICO

O processo de expansão e crescimento do país foi sendo posto em causa como resultado de diversas tensões na sociedade portuguesa, a que não serão estranhas novas formas de acumulação capitalista que se foram desenvolvendo nas últimas décadas à escala global e que elegem como inimigo a abater o Estado Social e a coisa pública em benefício da iniciativa privada e do capital, sob o lema de “menos Estado, melhor Estado”.

Nas últimas décadas do séc. XX, a influência corrente neoliberal influenciou de forma decisiva a natureza social do Estado que se desenvolveu no pós-guerra, assente nos pilares da liberdade, justiça social e equidade e o comumente designado por Estado Providência, sofreu alterações profundas (MYLES; QUADAGNO, 2002). Conforme aqueles autores, assistiu-se ao estabelecimento à escala global de concorrência entre governos, com o objetivo de estimular o investimento, nomeadamente através de estímulos fiscais e de minimizar a dívida externa, independentemente da orientação política dos detentores do poder; paralelamente, em resultado da pós-industrialização, assistiu-se a uma transferência radical do emprego da indústria para os serviços, que levou à criação de um exército de desempregados, particularmente a seguir aos choques petrolíferos de 1973 e 1979.

Esta nova conjuntura, Estados em rutura financeira que deixam de investir nos domínios sociais, com a consequente desagregação dos serviços públicos que davam identidade ao Estado do bem-estar, foi aproveitada pelos críticos do Estado do Bem-Estar para afirmarem a falência do Estado Social em virtude da tradicional gestão pública que consideram geradora de desperdícios e para promoverem alterações significativas na forma de governo da coisa pública. Para estes críticos, fundamentalmente políticos de centro-direita e de direita, são indispensáveis alterações profundas que tornem o Estado num ator económico



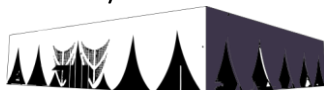
mais eficiente, o que seria conseguido através de uma gestão do Estado semelhante à gestão empresarial.

Neste sentido, novas formas de governação se insinuaram e se consolidaram na administração pública que se apropriou das novas correntes de gestão do capital genericamente designadas por Nova Governação Pública (NGP) que mais não são do que manifestações explícitas e violentas do ultraliberalismo que se introduzem na vida social e política dos países e populações. Subitamente, expressões como clientes, gerencialismo, flexibilidade, eficácia, empregabilidade, produtividade, competitividade, competição, concorrência, rendibilidade, prestação de contas, etc., usualmente utilizadas pelo grande capital passaram a fazer parte da linguagem diária do decisor político, na saúde, na educação, na segurança, na justiça. São expressões emprestadas da NGP, sob o grande chapéu da eficiência e liberdade de escolha.

Esta nova forma de governação assenta na afirmação da supremacia do setor privado sobre a iniciativa pública. Conforme refere Hood (1991) o setor público deve perseguir desempenhos eficientes, para o que se torna necessário utilizar as ferramentas de gestão bem como os valores utilizados pelo setor privado. Assim, o Estado deve:

- promover a gestão por objetivos e por resultados, como seja, no caso do ensino superior e das instituições de ensino superior (IES), indicadores como o número de diplomados, o número de doutores, de projetos de investigação, de patentes, etc.;

- introduzir a avaliação de desempenho dos funcionários públicos associada à progressão nas carreiras bem como, no caso das instituições de ensino superior (IES), no próprio processo de financiamento dessas instituições, através da introdução de uma fórmula de financiamento que acolha indicadores, que poderiam ser indicadores como o número de publicações, o número de referências bibliográficas, o número de projetos de investigação e de patentes;



- promover a competição entre instituições nomeadamente, no caso das IES, competição por alunos, particularmente num período em que a procura de educação tende a abrandar;

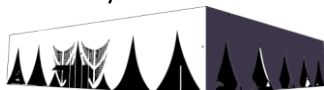
- adotar incentivos de mercado como forma de competir por/garantir patrocínios que permitem complementar financiamentos deficitários;

- promover e contribuir para a privatização de serviços públicos que, no caso do ensino superior se pode perceber pela introdução/exigência/aumento do valor de propinas e pela procura de financiamentos externos através da venda de serviços no mercado, da investigação patrocinada pelas grandes empresas, das parcerias com instituições públicas e privadas de investigação, etc.

Em conclusão, desta afirmação da maior eficiência do setor privado sobre o público, decorreria a necessidade de o setor público lançar mão de ferramentas e mecanismos de controle e de competição próprios do mercado, a necessidade de privatização em larga escala dos serviços públicos, a inserção da concorrência entre o público e o privado, e a criação de um mercado educativo assente numa figura jurídico-económica como os quase-mercados, que caracterizam a NGP (TOLOFARI, 2005).

Estas marcas da NGP originam-se da lógica de “governança”, o que Santos (2012) denominou “pedagogia de mercado”, atingindo a educação, sendo que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas, pelo que se trata de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Como afirma Santos (2012, p. 20) “Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados.”.

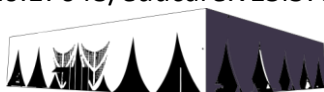
Toda essa coerção relacionada com o processo pedagógico resulta, assim, do ataque e colapso das ideologias clássicas da sociedade e do sujeito (MACEDO, 2011) encontrando-se a educação submetida ao atual modelo de gerencialismo educacional vinculado à lógica da “sociedade pós-capitalista” que transforma



educação, cultura, segurança social, saúde em mercadoria e à emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital, de que os partidos e governos de extrema-direita são o exemplo vivo. As tendências de privatização, frequentemente escondidas atrás do diálogo da escolha, responsabilização, eficácia, fazem parte das mudanças no papel, forma e atividade pública e têm sido utilizadas com o objetivo de reduzir a presença do Estado nas áreas de produção e nas áreas sociais, nomeadamente a educativa (CABRITO, 2011; CHAVES, 2010; CERDEIRA, 2009, 2011), questionando a natureza de bem público da educação (DIAS, 2017), particularmente o ensino superior, negando-o como um bem público de usufruto universal provido gratuitamente pelo Estado. Aliás, esta é uma posição que organizações internacionais como a OCDE, a UE, a UNESCO, o BM, o FMI e a OMC, apesar de historicamente terem discursos diferenciados no plano educativo, têm vindo a promover reformas semelhantes no sentido da privatização da “coisa pública”, ainda que utilizando um discurso vocabular diferente (BALL; YOUDELL, 2007).

No campo educativo em particular, como refere Ball (2007), com a NGP assiste-se à desresponsabilização por parte do Estado relativamente à educação que tende a afirmar que essa já não é uma das suas funções enquanto bem público, pelo contrário deve ser afeta às instituições educativas no sentido de promover a sua autonomia e a educação, deve ser sujeita aos métodos do mercado, de tal modo que a educação vai sendo redefinida como um bem privado competitivo (BALL, 2007). Com a NGP e a agenda educativa liberal global, o Estado deixa de ser o local principal de formulação de políticas e assiste-se a privatizações diferenciadas que envolvem diversos tipos de relações com o setor público, configurando o Estado como construtor de mercado, criador de oportunidades e modernizador, passando de provedor de serviços a regulador das condições de mercado, auditor dos resultados (BALL, 2004) e facilitador de serviços (PARKER, 2012).

Esta passagem de uma sociedade do bem-estar para uma sociedade ultraliberal de natureza global corresponde, conforme Sanyal e Martin (2006) à



passagem de um sistema convencional para um sistema emergente na política, planejamento e financiamento do ensino superior, processo que estes autores retratam conforme expresso na Tabela 1.

Tabela 1: Tendências emergentes na política, planejamento e financiamento do ensino superior

Sistema convencional	Sistema emergente
Abordagem de bem-estar	Abordagem de mercado
ES público	ES misto e privado
Financiamento público	Financiamento privado
Privado: instituições financiadas pelo Estado	Privado: instituições autossuficientes
Privado: necessidade de reconhecimento das IES pelo governo	Privado: IES sem necessidade de reconhecimento governamental
Privado: IES conferentes de grau	Privado: IES não conferentes de grau
Privado: considerações filantrópicas e educativas	Privado: motivos comerciais e de lucro
Sem propinas	Introdução de propinas
Propinas de baixo valor	Propinas de alto valor
Inexistência de empréstimos	Introdução de programas de empréstimos
Programas de empréstimos sem eficiência comercial – sem segurança Altas taxas de juro Baseados em critérios de qualificações educativas e necessidades económicas	Programas de Empréstimos comercialmente viáveis – segurança/amortização Esperadas altas taxas de retorno Baseados em considerações comerciais
Disciplinas escolares/acadêmicas	Disciplinas auto-financiáveis/ comercialmente viáveis/lucrativas
Ênfase na educação a tempo total e formal	Educação aberta/à distância/a tempo parcial
Critérios de seleção para a direção das IES: historial académico	Critérios de seleção para a direção das IES: experiência em gestão financeira e económica e na geração de receitas

Fonte: Sanyal e Martin (2006).

O processo de privatização dos serviços de natureza social, nomeadamente do ensino superior acarreta problemas sociais graves, impactos dos quase-mercados que a privatização introduz na educação (BALL; YOUDELL, 2007; CABRITO, 2016) por forma a maximizar as fontes de receita, e que, a possibilitarem liberdade de escolha das escolas podem levar à segregação e à homogeneização das populações escolares sendo que a escolha entre o ensino



público e o ensino privado, alegadamente de melhor qualidade, só é significativa para os estudantes que têm capacidade de pagar as propinas, situação que faz perigar um dos pilares em que assentam as democracias políticas: a equidade (LYNCH, 2006; TILAK, 2006; CABRITO, 2016).

No processo de privatização da educação, nomeadamente do ensino superior, e conforme Tilak (2006), a competição entre as instituições públicas e privadas é injusta, dado que as instituições públicas estão sujeitas a mais regras, para além de que a existência de ensino privado contagia o ensino público, levando-o a adotar mecanismos de gestão e financiamento semelhantes como o estabelecimento ou aumento das propinas e a precarização dos docentes, depauperando uma docência de maior qualidade. Um outro efeito adverso da privatização do ensino superior público e do aparecimento e expansão do ensino superior privado é o recrudescimento da ideia de que o ensino superior é um bem privado que beneficia apenas os estudantes e não a sociedade como um todo e aproveitado, particularmente, pelos jovens oriundos dos estratos mais favorecidos da sociedade, esquecendo e/ou eliminando as externalidades sociais decorrentes de uma população mais educada (TILAK, 2006; BALL; YOUDELL, 2007; SANYAL; JOHNSTONE, 2011; MUCHARREIRA; CABRITO; CAPUCHA, 2019).

Outro impacto da privatização ao nível da gestão das estruturas baseia-se na utilização crescente de bases de dados, revisões anuais, relatórios, visitas de inspeção de qualidade, publicação de resultados escolares e revisão pelos pares. Os professores são sujeitos a uma série de julgamentos, avaliações, comparações e objetivos, com resultados expostos em tabelas classificativas e *rankings*. Do lado dos professores, como referem Ball e Youdell (2007), verifica-se a alteração das relações e condições laborais, o que restringe o papel e a força dos sindicatos e enfraquece as negociações coletivas, ou seja, uma individualização crescente que destrói solidariedades que se baseiam numa identidade profissional comum (BALL, 2004). A privatização acarreta a flexibilidade laboral e a contratação de professores com qualificações insuficientes como forma de



reduzir as despesas, o que tem implicações negativas para os professores qualificados e na qualidade do ensino e cria clivagens entre as escolas, introduzindo entre elas uma cultura de auto-interesse e um afastamento de preocupações ligadas à sociedade em geral (BALL; YOUDELL, 2007).

Partindo da alteração de paradigma explicitada por Sanyal e Martin (2006) e dando atenção aos valores expandidos pelas instituições, é possível equiparar o sistema convencional aos valores profissionais e o sistema emergente aos valores de mercado, conforme proposta de Ball e Youdell (2007).

Tabela 2: A Educação: Valores profissionais e valores de mercado

Valores profissionais	Valores de mercado
Necessidade individual (escolas e estudantes)	Desempenho individual (escolas e estudantes)
Associação (classes com ritmos diferenciados, acesso aberto, inclusão)	Diferenciação e hierarquia (configuração, transmissão, seleção, exclusão)
Serve as necessidades da comunidade	Atrai clientes
Ênfase na alocação de recursos para aqueles com mais dificuldades de aprendizagem	Ênfase na alocação de recursos para os considerados mais capazes
Coletivismo (cooperação escola/estudantes)	Competição (escola/estudantes)
Ampla definição de valor baseada em variadas qualidades acadêmicas e sociais	Restrita definição de valor baseada no desempenho e na contribuição
A educação de todas as crianças é considerada de igual valor	A educação das crianças é valorizada com relação aos custos e resultados

Fonte: Ball e Youdell (2007: 52-53).

A Tabela 2 evidencia a geração de um pensamento que considera a educação e outros serviços sociais, como formas de produção, semelhantes a outros serviços e produtos. Neste processo, as particularidades das interações humanas do ensino/aprendizagem erodem-se enquanto o ensino é re-conceptualizado e instado a seguir regras a partir do exterior, por forma a alcançar resultados e metas, não existindo uma relação com o processo em si.

Também em Portugal, esta mudança de paradigma e de valores é visível quando se analisam alguns dos indicadores que caracterizam a forma como o



sistema português de ensino superior tem evoluído desde o processo de democratização iniciado em 1974.

3 ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL: OS AVANÇOS

3.1 Os Estudantes

Aquilo que marca desde cedo as consequências da Revolução de Abril de 1974 sobre a educação é a sua expansão. Seja no ensino básico, secundário ou superior, assiste-se a uma explosão da procura interna de educação. Observe-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução da procura de educação

Anos	Total	Educação Pré- escolar	Ensino Básico				Ensino Secundá rio	Ensin o Super ior
			Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo		
1961	1110264*	6528	1066471	887235	78064	101172	13116	24149 **
1970	1407921*	15153	1316279	935453	193912	186914	27028	49461 **
1980	1873559	80373	1538389	927852	305659	304878	169516	80919
1990	2160180	161629	1531114	715881	370607	444626	309568	15786 9
2000	2260745	228459	1240836	539943	276529	424364	417705	37374 5
2010	2406098	274387	1256462	479519	273248	503695	483982	38362 7
2015	2061813	264660	1041698	418145	238582	384971	393618	34965 8
2018	2006479	240231	987704	401476	220184	366044	401090	37275 3

Fonte: Cerdeira, Cabrito e Mucharreira (2019).



Os valores expressos no Quadro 1 testemunham como foi explosiva a procura de educação em Portugal, nos últimos 50 anos. A quebra registada após 2010, particularmente no ensino superior, resultou das novas condições sociais e económicas do país resultantes da crise económica e financeira global de 2008 e afetaram, fundamentalmente, o ensino superior privado, como veremos mais adiante: sob a pressão de Fundo Monetário Internacional, União Europeia e Banco Central Europeu, o governo do país levou a cabo políticas brutais de austeridade que levaram à quebra da procura interna, acompanhada da falência de milhares de pequenas e médias empresas e de milhares de desempregados que perderam capacidade financeira para que os filhos pudessem frequentar o ensino superior. A partir de 2015, após eleições gerais das quais saiu um governo de esquerda, as políticas de austeridade foram sendo amenizadas e as condições sociais e económicas dos portugueses melhoraram, verificando-se, em simultâneo, a retoma da procura de ensino superior.

Assim, em menos de cinquenta anos a procura de educação, em qualquer nível de ensino, multiplicou-se, de tal forma que, em alguns níveis educativos a taxa real de escolarização se aproxima dos 100%. Observe-se o Quadro 2:

Quadro 2 – Taxa real de escolarização em todos os níveis de ensino

Nível de ensino	1961	1970	1980	1990	2000	2010	2015	2018
Pré-escolar	0.9	2.4	14.2	41.7	71.6	83.9	88.5	90,1
Básico	80.4	84.3	98.4	100.0	100.0	100.0	98.3	97,4
Secundário	1.3	3.8	11.7	28.2	58.8	72.5	74.6	79,3
Superior	Nd	Nd	10.7	20.2	24.0	31.3	31.4	35,0*

Fonte: Cabrito, Cerdeira, Machado, Patrocínio e Mucharreira (2019) e PORDATA (2019).

Os avanços na educação, em Portugal, foram de tal ordem que a situação portuguesa se aproximou da situação genérica dos países mais desenvolvidos, de tal forma que Portugal se aproxima da fase de um ensino superior universal de massas, como se pode perceber no Quadro 3.



Quadro 3 - População com idade compreendida entre os 25 e os 34 anos com habilitação de nível superior (2000-2018)

	2000	2005	2010	2015	2018
Portugal	13	19	25	33	35
OCDE média	26	32	37	42	44
UE22 média	24	30	35	40	43

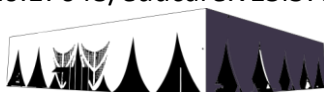
Fonte: OCDE (2017, 2019).

3.2 Tipo de ensino superior, instituições de ensino superior e docentes

A resposta a esta procura explosiva de educação exigiu, naturalmente, o reforço da oferta com mais estabelecimentos e mais professores. De destacar, que em Portugal, e até 1986, a oferta de ensino superior foi sempre universitária e pública: era provido e financiado pelo Estado, excetuando-se a Universidade Católica Portuguesa cuja existência remonta a 7 de maio de 1940, em resultado de uma Concordata com a Santa Sé.

Particularizando ao caso da educação superior, é obrigatório salientar a resposta do sistema através de duas medidas específicas: a diversificação do ensino superior, com a criação do ensino superior politécnico e o aumento do número de instituições públicas de ensino superior dando resposta ao número de jovens que procuravam o ensino superior.

Inicialmente o país aumentou o número de vagas das universidades existentes – Universidade do Porto, de Coimbra, de Lisboa e Técnica de Lisboa. De seguida, foram criadas novas instituições públicas de ensino superior, algumas das quais já pensadas e criadas juridicamente ainda antes da Revolução, que vêm criar uma rede de ensino superior público que cobre todo o território nacional: mais 9 universidades (universidades do Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira Interior, Aveiro, Nova de Lisboa, Évora, Algarve, Madeira e Açores) e um instituto universitário (ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa). Simultaneamente, foram criados quinze institutos superiores



politécnicos (nas capitais de distrito: Viana do Castelo, Bragança, Viseu, Braga, Porto, Coimbra, Leiria, Guarda, Castelo Branco, Tomar, Santarém, Lisboa, Setúbal, Portalegre e Beja), um tipo de ensino superior de menor duração do que o ensino superior universitário e com maiores ligações ao território no sentido de contribuir para o desenvolvimento local. De igual forma, ao longo do período assiste-se ao crescimento acentuado do número de docentes do ensino superior público, como pode verificar-se no Quadro 4.

Quadro 4 – Evolução do número de docentes do ensino superior público, universitário e politécnico

Anos	Nº docentes	Anos	Nº docentes
1961	1113	2005	26214
1971	1507	2010	26410
1976	2259	2015	25142
1981	8658	2016	25699
1990	13199	2017	26579
2001	24296	2018	27279

Fonte: PORDATA (2019).

Entre 1961 e 2018, o número de docentes do ensino superior aumentou cerca de 24,5 vezes. Se se der atenção, apenas, à evolução do número de docentes já no período pós-revolucionário, conclui-se que entre 1976 e 2018 o número de docentes aumentou mais de 12 vezes e o número de alunos matriculados nas instituições públicas de ensino superior aumentou 4 vezes (PORDATA, 2020). Naturalmente, à medida que a procura de ensino superior estabilizou, o mesmo se veio a registar com o número de docentes que, em consequência, mantiveram um crescimento menos significativo nos últimos 20 anos: crescimento de 11% entre 2001 e 2018 (contra cerca de 13% do número de estudantes) sendo de destacar que se observou uma diminuição do número de docentes no período da crise financeira que o país viveu a partir de 2008, acompanhando a diminuição da procura educativa. Só a partir de 2015 se



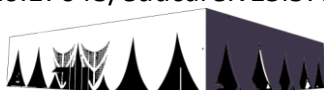
assiste a uma ligeira recuperação do aumento do número de docentes (8,5%), tal como se verificou com o número de estudantes (1,1%) (PORDATA, 2020).

4 A NGP E RETROCESSOS NO ENSINO SUPERIOR

4.1 A abertura do ensino superior à iniciativa privada

Uma das marcas mais evidentes do papel da ideologia ultraliberal que foi penetrando o edifício público foi, certamente, o da abertura do ensino superior ao capital privado. Em 1986, aquando da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986), o governo em funções, um governo de centro direita/direita, respondeu à procura social de educação superior não através do alargamento de vagas das instituições públicas de ensino superior já existentes ou na criação de novas instituições, mas através da abertura do ensino superior ao capital privado, indo ao encontro daqueles para quem a educação é um bem de natureza de consumo privado transacionável no mercado. Governos posteriores, mesmo de centro-esquerda, continuaram essa medida de política que concretizou o início de um processo brutal de privatização da educação. Deste modo se dava resposta a pressões internacionais, nomeadamente do Banco Mundial que aconselhava Portugal a privatizar o ensino superior e a sociedade/governo português acolhia a retórica da NGP nascida nos países anglófonos que privilegiam a iniciativa privada à pública que consideram ineficiente.

Em consequência, muito rapidamente o setor privado de ensino superior se desenvolveu, sendo que desde o início que tinham uma procura garantida: os candidatos ao ensino superior público que não conseguiam vaga neste setor. Em poucos anos, o setor privado de ensino superior era frequentado por um terço dos estudantes de ensino superior. Observe-se o Quadro 5.



Quadro 5 - Número de matrículas no ensino superior público e ensino superior privado, em percentagem do total

Anos	ES público	ES privado	Total	Anos	ES público	ES privado	Total
1978	94,5	6,5	100,0	2013	81,9	18,1	
1980	91,3	8,7	100,0	2015	83,6	16,4	100,0
1990	75,8	24,2	100,0	2016	83,6	16,4	100,0
1995	64,2	35,8	100,0	2017	83,6	16,4	100,0
2000	68,2	31,8	100,0	2017	83,6	16,4	100,0
2008	75,4	24,6	100,0	2018	82,8	17,2	100,0
2010	76,6	23,4	100,0	2019	82,1	17,9	100,0

Fonte: PORDATA (2019). Fontes de Dados: DGEEC/MEd - MCTES - DIMAS/RAIDES (cálculos dos autores); Última atualização: 2019-10-01

De registar que a participação dos estudantes no ensino superior privado diminuiu de forma drástica desde 2008, em função da crise financeira que o país viveu, do aumento da capacidade das instituições públicas e dos elevados preços que as instituições privadas praticam, sendo de destacar, todavia, uma ligeira recuperação nos últimos anos, acompanhando o aumento do número total de estudantes do ensino superior e a recuperação económica do país que, ainda que tímida, se afigura sustentável.

4.2 A privatização do ensino superior público

Certamente um dos efeitos mais significativos da NGP no quadro do ensino superior foi o estabelecimento de taxas de frequência no ensino superior público desde 1994, facto que dificulta o acesso dos jovens oriundos dos estratos mais pobres ao ensino superior.

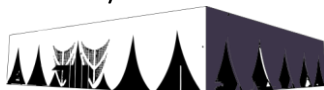
De notar que o ensino superior público, em Portugal, nunca foi gratuito. Até finais da década de 1990 as instituições públicas de ensino superior eram financiadas, em 95%, pelo orçamento do Estado. Todavia, fazia também parte das suas receitas, a taxa de frequência, designada, em Portugal, por propina,



que fora fixada em 1944. O valor da propina então estabelecido era de 1200 escudos (hoje, 6 euros), valor hoje pouco significativo mas que, nos anos imediatamente anteriores ao Movimento Democrático de 1974 correspondiam a 8% do rendimento médio de um agregado familiar. Quer isto dizer que quando foi estabelecido aquele valor, ele era suficientemente elevado para que o ensino superior em Portugal fosse altamente elitista (CABRITO, 2002). E assim permaneceu até 1974. Todavia, após a Revolução, com o ajustamento salarial que se seguiu ainda em maio de 1974 com o estabelecimento de um salário mínimo nacional (de 3300 escudos = 16,5 euros por mês e que em 2020 é de 635 euros), com a atualização salarial anual, aquele valor assumiu um montante simbólico que apenas desapareceu quando um governo de direita/centro direita estabeleceu propinas atualizadas para a frequência do ensino superior numa instituição pública.

Assim, com a publicação do Decreto-Lei 20/92 de 14 de Agosto (PORTUGAL, 1992), a partir de 1994, a propina perdeu a sua natureza simbólica passando a constituir um forte custo de frequência do ensino superior e que é fixado entre um limite mínimo e um limite máximo pelo ministério da tutela, cabendo às instituições, no quadro da sua autonomia académica, administrativa e financeira, fixar o montante para cada curso e ano. Neste quadro, o valor da propina foi fixado pelo ministério entre os 359/399 euros no ano letivo de 1993/1994 tendo esse valor sido atualizado todos os anos e atingido, no ano letivo de 2018/2019 os valores máximo e mínimo respetivamente de 689 e de 1068 euros. Para o ano lectivo de 2019/2020, com o objetivo de aumentar a procura de ensino superior e minimizar os efeitos financeiros que as famílias sentiram e por pressão de professores e estudantes, o valor da propina baixou, sendo fixada entre os 435,76 e os 871,52 euros.

Esta privatização do ensino público via introdução de uma taxa de frequência resultou, naturalmente, numa poupança para o Estado cuja participação no orçamento das instituições públicas de ensino superior diminuiu drasticamente nas últimas décadas, as quais são forçadas a recorrer a



financiamento privado, como pode perceber-se da análise dos valores do Quadro 6.

Quadro 6 – Origem das receitas das Instituições públicas de ensino superior, em percentagem

Anos	Orçamento do Estado	Propinas	Outras receitas
2008	65,0	13,7	21,3
2009	68,7	14,3	17,0
2010	69,1	14,4	16,4
2011	60,6	16,3	23,1
2012	52,9	18,0	29,1
2013	55,6	16,6	27,8
2014	57,0	16,7	26,4
2015	55,2	17,0	27,9
2016	56,7	17,3	26,2
2017	58,4	17,8	23,7

Notas:

(1) Não estão incluídos saldos de gerência

(2) Em Julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL, passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações Públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018

Fonte: PORDATA (2019).

Assiste-se, assim, a um processo de privatização das IES públicas que se traduz na necessidade de diversificarem as suas fontes de financiamento, recorrendo ao contributo direto dos estudantes, tornados clientes, e ao mercado, para compensarem a diminuição da participação pública (ESTERMANN; NOKKALA, 2009; CLARK, 2008), sendo de alertar, todavia, a dependência de que as IES poderão ter do mercado com efeitos altamente negativos no cumprimento da missão da universidade, pois, os novos financiadores poderão exigir - e geralmente fazem-no -, formas diversificadas de as IES compensarem aquele



investimento, levando as IES a afastarem-se da sua missão (FROELICH, 1999; NASCIMENTO; CABRITO, 2018).

Naturalmente, outra marca bem visível da NGP nas IES públicas resulta da competição pelo financiamento externo, intra e inter-instituições que, em conformidade com aquela nova forma de gestão das instituições públicas, contribuiria para a eficiência de cada uma delas mas que, na verdade, impede a disseminação do conhecimento e a criação de redes de investigadores que produzam conhecimento comum e partilhado, como seria natural ocorrer. Em Portugal, este tipo de privatização é visível em diversos diplomas legais como a Lei n.º 38/1994, de 21 de novembro, que avalia os cursos enfatizando critérios como o da empregabilidade dos diplomados e promove o financiamento das IES em função de contratos com base no respetivo desempenho, como se pode perceber, aliás, na Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) que trata de forma preferencial as instituições com maior capacidade para gerarem receitas, reforçando e dando continuidade a legislação anterior (cf. Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto) (PORTUGAL, 1994, 2003, 2007).

4.3 Precarização da profissão docente

Outro dos retrocessos que o ensino superior público português tem vindo a conhecer é o da precarização da profissão docente. Gradualmente, os vínculos contratuais mais fortes, que garantem aos docentes a sua permanência com as vantagens pessoais e profissionais decorrentes da estabilidade que contribui para perspetivarem e programarem um trabalho pedagógico e investigativo a prazo, têm vindo a esboroar-se em benefício de vínculos altamente precários.

Em consequência, é natural que a qualidade do ensino superior venha a perigar, dado que a estabilidade profissional é tanto mais necessária quanto é verdade que atualmente, e seguindo a agenda neoliberal da eficiência que trata o



trabalho docente como uma qualquer atividade administrativa, rotineira e de execução, sendo os docentes sujeitos a um sem número de avaliações, cujos resultados podem mesmo influenciar o nível de financiamento público contratualizado com as instituições (LIMA, 2009). Observe-se os Quadros 7 e 8.

Quadro 7 – Situação contratual dos docentes do ensino superior universitário público, em 2006/2007 e 2016/2017

Total Subsistema Universitário	2006/2007		2016/2017		Variação %
	Nº	%	Nº	%	
	14738	100	15914	100	+8.0
Dedicação exclusiva	9945	67.5	9131	57.4	-8.2
Tempo integral	1240	8.4	931	5.9	-24.9
Tempo parcial	3050	20.7	5153	32.4	+69.0
Outras situações a)	503	3.4	699	4.4	+39.0

Quadro 8 – Situação contratual dos docentes do ensino superior politécnico público, em 2006/2007 e 2016/2017

Total Subsistema Politécnico	2006/2007		2016/2017		Variação %
	Nº	%	Nº	%	
	10677	100.0	9785	100.0	-8.4
Dedicação exclusiva	5967	55.9	5108	52.2	-14.4
Tempo integral	899	8.4	482	4.9	-46.4
Tempo parcial	1910	17.9	4105	42.01	+114.9
Outras situações b)	1901	17.8	90	0.9	-95.3

Notas: (a) Colaboração, Comissão de Serviço, Cooperante, Regime Gracioso, Requisição, Outros
(b) Colaboração, Comissão de Serviço, Cooperante, Regime de Cooptação, Regime Gracioso, Requisição, Outros

Fonte: DGEEC (2018).

Como pode concluir-se dos dados dos Quadros 7 e 8, nas últimas décadas tem diminuído de forma muito significativa o número dos docentes cuja situação é a de dedicação exclusiva e de tempo integral, em benefício de “docentes” com



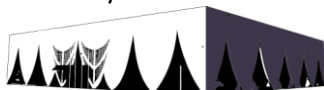
contratos precários e instáveis como os contratos a tempo parcial (contratos a 10%, a 15%, etc.). Esta nova “forma de estar” das IES, respondendo às exigências da agenda liberal de desresponsabilização do Estado pela educação, nomeadamente de nível superior, originam situações que não são motivadoras para estes “docentes”, nomeadamente porque não permitem a sua entrada na carreira docente, com as conseqüentes perdas de direitos profissionais, nem criam as condições para o seu empenhamento na docência e para a sua integração na comunidade académica, situações indispensáveis a um ensino superior de qualidade.

4.4 O défice democrático nas IES

Indubitavelmente, uma outra consequência da entrada da ideologia liberal na academia é a da perda de democraticidade nas IES.

De facto, à semelhança do que se tem vindo a verificar pelo mundo fora, a eficiência que se exige às instituições ditas geradoras de desperdício pelos teóricos neoliberais só pode ser conseguida com uma governação forte e musculada. Nestas circunstâncias, os novos decisores, mais do que professores devem ser gestores e, em conformidade, governar a academia como qualquer gestor de uma grande empresa, tendo por missão cumprir objetivos/indicadores mensuráveis como o número de diplomados, o número de protocolos e de parcerias com instituições/empresas externas à academia, o número de patentes, o número de contratos de prestação externa de serviços, etc. Numa palavra, o novo gestor académico deve privilegiar os resultados em detrimento do processo.

Nesse sentido, não causa estranheza o facto de os órgãos de governo das IES perderem, progressivamente, a sua anterior natureza colegial para passarem a ser órgãos de gestão uninominal.



No caso português este déficit democrático é evidente quando se assiste à perda de importância de órgãos como o Senado, cujos membros são elementos da academia e que, atualmente, apenas têm funções consultivas; quando o órgão máximo da IES, aquele que define a missão e a política da instituição, passou a ser um Conselho Geral constituído por docentes e por personagens externas à IES que são cooptadas por aqueles docentes e que é presidido, obrigatoriamente, por um dos membros externos; ou quando o reitor, ao invés de ser eleito pelos seus pares passa a ser “eleito” pelo Conselho Geral, que não passa de um colégio eleitoral cuja composição também sofre de democraticidade.

Indiscutivelmente, em Portugal a ideologia liberal penetrou a academia com a publicação do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES). Esta falta de democraticidade sai reforçada, ainda, com a possibilidade que o RJIES concedeu às IES públicas de se tornarem fundações públicas de direito privado, as quais passaram a ser geridas por um Conselho de Curadores e a terem capacidade alargada nas práticas de obtenção externa de financiamentos e de gestão do orçamento da instituição.

4.5 Ensino Superior Português: mais democrático ou mais elitista?

Um dos efeitos mais evidentes das mudanças que o ensino superior português conheceu após a Revolução de 25 de Abril de 1974 foi o do alargamento da base social de recrutamento da população escolar.

Indubitavelmente, a universidade e os institutos superiores politécnicos passaram a ser povoados por uma população mais heterogênea, oriunda dos diversos estratos sociais. Nesse sentido, é obrigatório afirmar que a Revolução permitiu e promoveu a democratização da academia. Da percentagem residual constituída pelos jovens oriundos dos estratos menos favorecidos que frequentava a universidade antes de 1974, pula-se para os quase 10%, em 1995 (CABRITO, 2002).



Todavia, esse caminho para a diversidade social da população dos estabelecimentos do ensino superior não foi isento de retrocessos. Se, o Quadro 9 representa a composição socioeconómica dos estudantes do ensino superior, medida pelo nível de rendimentos do agregado familiar, o Quadro 10 apresenta aquela composição em 4 datas distintas (1995, 2005, 2010, 2015), obtida a partir das respostas de um questionário aplicado a uma amostra representativa dos estudantes do ensino superior, universitário e politécnico, público e privado, promovido pelos autores, cujos resultados deram lugar a diversas publicações, a última das quais em 2018 (CERDEIRA; CABRITO, 2018).

Quadro 9 – Origem socioeconómica dos estudantes do ensino superior público e privado, em 2015/2016, em função do nível de rendimento do agregado familiar (em % do total de estudantes)

	Rendimento mensal do agregado familiar			
	Elevado/médio alto (>1500 €)	Médio (870 € a 1500 €)	Baixo (< 870 €)	Total (%)
ES público	34.6	47.6	17.8	100.0
ES privado	47.3	42.3	10.4	100.0
ES total	36.7	46.7	16.6	100.0

Fonte: Cerdeira e Cabrito (2018).

Da análise do quadro acima percebe-se bem que o ensino superior, em Portugal, apesar de se aproximar de um ensino superior de massas ainda é tendencialmente elitista: os jovens oriundos de estratos sociais de médio e de elevado/médio rendimento totalizavam, no ano letivo de 2015/2016, 83.4% do total dos alunos matriculados neste nível de ensino. Destaque-se o caso particular do ensino superior privado onde essa situação é mais evidente, situação expectável tendo em conta que ao ser um ensino superior cujas mensalidades são muito superiores às cobradas no ensino público (em geral, cerca de 400 €/mês contra os 871,52€/ano no máximo, no presente ano letivo) será, em princípio, mais procurado pelos jovens com maiores disponibilidades financeiras.



Observe-se, de seguida, o Quadro 10 que apresenta a origem socioeconómica dos estudantes do ensino superior público e privado em quatro datas distintas.

Quadro 10 – Evolução da origem socioeconómica dos estudantes do ensino superior total (público e privado), em função do nível de rendimento do agregado familiar (em % do total de estudantes)

	Rendimento mensal do agregado familiar			
	Elevado/médio alto (>1500 €)	Médio (870 € a 1500 €)	Baixo (< 870 €)	Total (%)
1994/1995	14.4	71.8	13.8	100.0
2004/2005	17.3	74.1	8.6	100.0
2010/2011	38.2	43.8	18.0	100.0
2015/2016	36.7	46.7	16.6	100.0

Dos valores do Quadro 10, é possível perceber-se as alterações na composição social e económica da população que frequenta o ensino superior, sendo possível afirmar-se que a população do ensino superior, em Portugal, após um movimento no sentido da maior participação dos jovens oriundos dos estratos menos favorecidos da sociedade no ensino superior, parece ter atingido a sua máxima “democratização” que faz duvidar do processo real de democratização do ensino superior português. Na verdade, em 20 anos, a participação dos estudantes oriundos dos estratos menos favorecidos no ensino superior cresceu apenas 2,8%, levando a questionar se o ensino superior português se está a democratizar ou se, pelo contrário, continua a ser um ensino para as elites, o que se ajusta bem à ideia de democracia defendida pelos ideólogos da agenda neoliberal global (DALE, 2007).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se analisa a evolução do ensino superior português, deparamo-nos com uma situação contraditória que não permite afirmações conclusivas: desde os anos da década de 1970, este segmento educativo conheceu enormes progressos, tornando-o irreconhecível quando o comparamos com aquilo que era antes da Revolução de 25 de Abril de 1974; por outro lado, este sistema educativo conheceu, também, recuos democráticos obedecendo a uma retórica neoliberal assente na superioridade da gestão privada sobre a gestão pública que limitou o desenvolvimento e progressos possíveis.

Recorrendo a Sanyal e Martin (2006), é possível enquadrar o caso português numa situação de transição de paradigma de funcionamento, numa transição de um sistema convencional para o sistema emergente. Observe-se a Tabela 3.

Tabela 3 - Portugal: sistema convencional *vs* sistema emergente

Situação de Portugal, a negro	
Sistema convencional	Sistema emergente
Abordagem de bem-estar Quasi welfare state Estado financia ES quase na totalidade	Abordagem de mercado Estado retira mais de 40% do orçamento para ES público em cerca de duas décadas
ES público Maioria do ES é público	ES misto e privado RJIES (2007) introduz a figura de Fundação Pública de Direito Privado, que permite uma maior autonomia na gestão de receitas próprias, maior flexibilidade na contratação de pessoal e receitas próprias que têm de ascender a, pelo menos, 50%
Financiamento público Financiamento do ES cerca de 95% do OE até 1992	Financiamento privado Em crescendo dos estudantes Em crescendo de outras receitas
Privado: instituições financiadas pelo Estado IES privadas não financiadas pelo Estado	Privado: instituições autossuficientes IES privadas não financiadas pelo Estado
ES Privado: necessidade de reconhecimento das IES pelo governo Necessitam autorização de funcionamento	Privado: IES sem necessidade de reconhecimento governamental Necessitam aval de funcionamento
ES Privado: IES conferentes de grau IES privadas conferentes de grau	Privado: IES não conferentes de grau Vários tipos de IES privadas
Privado: considerações filantrópicas e educativas Cooperativas de ensino	Privado: motivos comerciais e de lucro Desregulação do mercado privado, falência das IES com menos qualidade



Sem propinas Estudantes pagavam valor de 6 euros até 1992, valor assumidamente “simbólico” após a Revolução Democrática de 1974	Introdução de propinas Lei de 1992
Propinas de baixo valor Estudantes pagavam valor simbólico de 6 euros	Propinas de alto valor Propinas atualizadas todos os anos em valor crescente, atualmente de cerca de 1000 euros/ano; por pressão de diversas ordens, valor máximo de 871,52 €/ano em 2019/2020
Inexistência de empréstimos Não havia empréstimos para estudantes	Introdução de programas de empréstimos Introdução dos empréstimos em Portugal, nomeadamente comerciais e de garantia mútua
Programas de empréstimos sem eficiência comercial – sem segurança Altas taxas de juro Baseados em critérios de qualificações educativas e necessidades económicas Não existia	Programas de Empréstimos comercialmente viáveis – segurança/amortização Esperadas altas taxas de retorno Baseados em considerações comerciais Introdução dos empréstimos em Portugal
Disciplinas escolares/académicas Definidas no âmbito da autonomia científica e pedagógica consagrada na Lei de Autonomia de 1988	Disciplinas autofinanciáveis/ comercialmente viáveis/lucrativas Abertura de cursos mais virados para o mercado de emprego mas mantêm-se cursos menos lucrativos
Ênfase na educação a tempo total e formal Cursos de cinco anos para licenciatura Cursos de três anos para bacharelato Entrada pela via de ensino ou ensino profissional	Diversificação. Educação aberta/à distância/a tempo parcial/regime livre Introdução de cursos on-line, de educação à distância e de novas formas de acesso como o dispositivo M23 – Maiores de 23, destinado a candidatos ao ES com mais de 23 anos independentemente do nível e classificações académicas de que são portadores
Crítérios de seleção para a direção das IES: historial académico Concurso público, relevância dos elementos curriculares relativos à docência, à produção científica, participação em projetos	Crítérios de seleção para a direção das IES: experiência em gestão financeira e económica e na geração de receitas Ainda concurso público

Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Sanyal e Martin (2006).

Face ao exposto, em termos de balanço, podemos afirmar que o ensino superior em Portugal, por um lado

- cresceu de forma explosiva nas últimas décadas;
- se diversificou, quer com a introdução do ensino superior politécnico quer com a abertura à iniciativa privada;



- democratizou, com o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes;

e, por outro, encontra-se marcado pela nova agenda educativa global de cariz neoliberal objetivada na NGP evidenciando-se, nomeadamente, no ensino superior público:

- o estabelecimento de taxas de frequência;
 - a precarização da profissão docente;
 - a tendência para uma gestão unipessoal;
 - a possibilidade de as IES públicas assumirem a forma de fundação pública de direito privado;
 - a dependência financeira das IES face ao mercado,
- e com a abertura do ensino superior ao capital privado e a tendência para uma menor participação dos jovens oriundos dos estratos sociais menos favorecidos no ensino superior, indiciando um caminhar para um ensino superior para as elites e um recuo democrático na educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen. **Big Policies/Small World. An introduction to international perspectives in education policies**. London and New York: Routledge, 2007.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **Hidden privatisation in public education**. Brussels: Education International, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**. Paris: Les Éditions Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**. Paris: Les Éditions Minuit, 1970.

CABRITO, Belmiro Gil. **Financiamento do Ensino Superior**. Lisboa: EDUCA, 2002.



CABRITO, Belmiro Gil. Financiamento e Privatização do Ensino Superior em Portugal: entre a Revolução de Abril e a Declaração de Bolonha. In CABRITO, Belmiro; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.). **Políticas de Financiamento e Acesso da Educação Superior no Brasil e em Portugal – tendências actuais**. Lisboa: EDUCA, p. 45-60, 2011.

CABRITO, Belmiro Gil. A Educação em Portugal – Caminhos Recentes e Tendências Futuras. In SCAFF, Elisângela; FONSECA, Marília (org.). **Gestão e Planeamento da educação básica nos cenários nacional e internacional**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 205-234, 2016.

CABRITO, Belmiro Gil; CERDEIRA, Luísa; MACHADO, Maria de Lourdes; PATROCÍNIO, Tomás; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. Higher Education in Portugal between 1995-2015 and possible futures. In: **INTED 2019 Proceedings – Exploring New Frontiers in Education**. Valencia: IATED Academy, p. 9906-9911, 2019.

CERDEIRA, Luísa. **O Financiamento do Ensino Superior Português: a Partilha de Custos**. Coimbra: Almedina, 2009.

CERDEIRA, Luísa. Os custos dos estudantes do Ensino Superior Português e os desafios da acessibilidade. In: CABRITO, Belmiro; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs.). **Políticas de Financiamento e Acesso da Educação Superior no Brasil e em Portugal**. (p. 143-160). Lisboa: EDUCA, 2011.

CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil. **Custos dos Estudantes do Ensino Superior Português. Relatório CESTES 2 (2015-2016)**. Lisboa: EDUCA, 2018.

CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. O crescimento do Ensino Superior no Portugal democrático: evolução da pós-graduação e da produção científica. **Eccos – Revista Científica**, n. 51, p. 1-24, 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010.

CLARK, Burton. **On higher education selected writings, 1956-2006**. Baltimore, MD: cnki.com.cn, 2008.

DALE, Roger. **Specifying Globalisation Effects on National Policy. A focus on mechanisms**. London and New York: Routledge, 2007.

DGEEC. Ministério da Educação. **Perfil Docente 2016/2017**. Disponível em: <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>>. Acesso em: 28 dez. 2018.



DIAS, Marco António Rodrigues. **Educação Superior como Bem Público: Perspectivas para o Centenário da Reforma de Córdoba**. Montevideo: Secretaria Executiva Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2017.

ESATERMANN, Thomas; NOKKALA, Terhi. **University Autonomy in Europe Exploratory Study**. Brussels: European University Association, 2009.

FERRÃO, Manuel José; CABRITO, Belmiro Gil; MARQUES, Fernando. **Economia Portuguesa, 11º ano**. Lisboa: Texto Editora, 1984.

FROELICH, Karen. Diversification of Revenue strategies: Evolving resource dependence in nonprofit organizations. **Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly**, n. 28, p. 246-268, 1999.

HOOD, Christopher. A Public Management for All Seasons? **Public Administration**, v. 69, n. 1, p. 3-19, 1991.

LIMA, Licínio. A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. **Sociologia: revista da Faculdade de Letras**, n. 19, p. 227-253, 2009.

LYNCH, Kathleen. Neo-liberalism and marketisation: the implications for higher education. **European Educational Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2006.

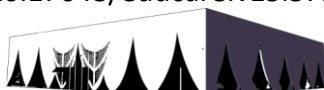
MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 2 v. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MÓNICA, Maria Filomena. **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Presença, 1978.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro; CABRITO, Belmiro Gil; CAPUCHA, Luís. Net costs of class-size reduction: the portuguese case. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 164-181, 2019.

MYLES, John; QUADAGNO, Jill. Political theories of the welfare state. **Social service review**, v. 76, n. 1, p. 34-57, 2002.

NASCIMENTO, Ana; CABRITO, Belmiro Gil. Políticas de financiamento e gestão no ensino superior português: tendências emergentes. In CABRITO, Belmiro; MACEDO, Jussara Marques; CERDEIRA, Luísa (orgs.). **Ensino Superior no Brasil e em Portugal: atualidades, questões e inquietações**. Lisboa: EDUCA, p. 95-123, 2018.



OCDE. **Education at a glance**. Paris: OEDC, 2017.

OCDE. **Education at a glance**. Paris: OEDC, 2019.

PARKER, Lee. From Privatised to Hybrid Corporatised Higher Education: A Global Financial Management Discourse. **Financial Accountability & Management**, v. 28, n. 3, p. 247-267, 2012.

PORDATA. **Estatísticas de Portugal – Base de Dados de Portugal Contemporâneo**. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal>. Acesso em: 27 out. 2019.

PORDATA. **Estatísticas de Portugal – Base de Dados de Portugal Contemporâneo**. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal>. Acesso em: 7 jan. 2020.

PORTUGAL. **Diário da República – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro**. 1986.

PORTUGAL. **Diário da República – Decreto-Lei n.º 20/92**. 1992.

PORTUGAL. **Diário da República – Lei n.º 38/1994, de 21 de novembro**. 1994.

PORTUGAL. **Diário da República – Decreto-Lei n.º 37/2003 de 22 de agosto**. 2003.

PORTUGAL. **Diário da República – Decreto-Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro**. 2007.

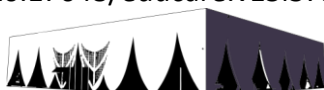
SANTOS, Boaventura de Sousa. The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. 10, n. 1, p. 7-16, 2012.

SANYAL, Bikas; JOHNSTONE, Bruce. International trends in the public and private financing of higher education. **Prospects**, n. 41, p. 157-175, 2011.

SANYAL, Bikas; MARTIN, Michaela. Financing Higher Education: International Perspectives. **Higher Education in the World**, n. 3, 1-19, 2006.

TILAK, Jandhyala. Private higher education: Philanthropy to profits. In: **Higher education in the world 2006: The financing of universities** (p. 113–121).

Barcelona: Global University Network for Innovation and Palgrave Macmillan, 2006.



TOLOFARI, Sowaribi. New Public Management and Education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 1, p. 75-89, 2005.

Recebido em: 31/01/2020

Aceito em: 16/04/2020

