



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

50

anos  
memórias

2024

**11 Prefácio**

**13 Nota introdutória**

**Testemunhos de personalidades externas**

- 19 Abílio Fernandes
- 27 António Dieb
- 31 Carlos Ataíde
- 33 Manuel Dinis Passinhas Cabeça
- 39 Manuel Madeira Piçarra
- 41 Vasco d'Orey Bobone

**Testemunhos de personalidades internas**

- 47 Alfredo Gonçalves Ferreira
- 49 Ana Maria Costa Freitas
- 55 Ana Telles
- 63 António Alexandre Araújo
- 69 António Cipriano Pinheiro
- 79 António Heitor Reis
- 87 António Serrano
- 91 António Sáez Delgado
- 93 Armando Raimundo
- 99 Aurora Carapinha
- 103 Ausenda de Cáceres Balbino
- 113 Carlos Braumann
- 123 Carlos Cupeto
- 131 Carlos Marques
- 141 Carlos Vieira
- 145 Carlos Zorrinho
- 149 Christine Zurbach
- 153 Christopher Bochmann
- 157 Cristina Centeno
- 161 Diogo Figueiredo
- 169 Elisa Chaleta
- 175 Filipe Rocha da Silva
- 183 Filipe Themudo Barata
- 189 Gottlieb Basch

197	Hermínia Vasconcelos Vilar
203	Inês Secca Ruivo
207	Irene Borges-Duarte
211	Isabel Vieira
215	João Bernardo
223	João Castro
231	João David de Moraes
239	Joaquim Godinho
249	Joaquim Manuel Pantoja Nazareth
253	Jorge de Oliveira
263	Jorge Quina Ribeiro de Araújo
279	José Alberto Gomes Machado
285	José Biléu Ventura
293	José Bravo Nico
299	José Luís Tirapicos Nunes
305	Júlio Cruz Moraes
313	Luís Sebastião
317	Manuel Catita
323	Manuel José Lopes
335	Manuel Pereira dos Santos
345	Margarida I. Almeida Amoedo
349	Maria Antónia Pereira
355	Maria Conceição Rego
359	Maria José Stock
363	Paulo Ramos
367	Renata Monteiro Marques
369	Ricardo Paulo Serralheiro
377	Rui Dias
387	Rui Namorado Rosa
393	Soumodip Sarkar
<b>397</b>	<b>Personalidades a quem foi outorgado Doutoramento <i>Honoris Causa</i></b>
<b>401</b>	<b><i>Foi assim, e assim será...</i></b>

## **Elisa Chaleta**

Professora Associada do  
Departamento de Psicologia

Dos 50 anos de vida da UÉ, seis enquanto Instituto Universitário e os restantes, a partir de 1979, enquanto Universidade, partilhei mais de três décadas. Desde a perplexidade inicial de encontrar o meu gabinete no Palácio da Inquisição e da primeira reunião na sala do Tribunal, o que me transportou de imediato para um tempo histórico com alguma mácula, muito se modificou. Assim, o que aqui escrevo incidirá sobretudo sobre o que, na minha perspectiva, foram marcos significativos de mudança, ou pelo menos de tentativa de mudança desde 1990, ano em que cheguei à UÉ, assumindo desde já a subjectividade de uma visão pessoal construída a partir do experienciado.

Olhando retrospectivamente para as ultimas três décadas recorro um tempo de aparente estabilidade, interrompido pelo sobressalto da crise financeira de 2009, que creio ainda não ter terminado, com a pandemia e um mundo cada vez mais beligerante e desassossegado, tanto pela guerra como pelas alterações climáticas. Assim, a percepção de um mundo relativamente previsível e estável construída durante duas décadas alterou-se profunda e rapidamente para uma percepção na linha do que Barnett (2000)<sup>1</sup> denomina de “mundo supercomplexo” e que se traduz num mundo líquido e difuso onde pouco pode ser entendido com certeza ou segurança, ou dado como garantido.

Esta ideia de estabilidade sobre o mundo é transferível para a vivência universitária. Nas duas décadas iniciais existia alguma previsibilidade em termos do seu funcionamento e do que era esperado. A principal missão do professor era ensinar e a investigação estava ao serviço desse ensino. Esta premissa foi significativamente alterada pela reforma de Bolonha, dado o grande impacto que teve em termos de reorganização da instituição (RJIES), dos ensinos (avaliação dos cursos pela A3ES) e da investigação (avaliação dos centros pela FCT). E, como todas as reformas que se desenham de fora para dentro, esta teve as suas dificuldades. Por um lado, porque as instituições universitárias são tradicionalmente resistentes à mudança, por outro, porque toda a reforma foi realizada num quadro de crise financeira em que foi necessário fazer tudo com muito pouco.

---

<sup>1</sup> Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 255-265.

Em termos mais conceptuais, o sistema de ensino superior português não difere radicalmente dos que encontramos por todo o mundo. As universidades tenderam a convergir desde a Idade Média e, em tempos pós-modernos, o modelo parece assentar na multidiversidade americana combinando a Humboldt Research University com o credo de Oxbridge Newmanian, que, progressivamente, se teve de adaptar às condicionantes da globalização. A missão tradicional das universidades manteve-se em torno da tríade ensino, investigação e extensão, idealmente em permanente equilíbrio, mas na realidade, digo eu, em frequente conflito.

Neste contexto, de antes e após Bolonha, podemos destacar quatro aspectos: a reorganização da UÉ (RJIES), o ensino, a investigação e a transferência de conhecimento.

A partir de 2007, a nova legislação conhecida como RJIES (Regulamento Jurídico das Instituições do Ensino Superior) mudou a lógica de governança das instituições. A autonomia nas suas várias dimensões (científica, pedagógica, disciplinar, administrativa e financeira) foi protegida, responsabilizando-se o Estado pela disponibilização dos meios necessários (sendo que a questão dos meios necessários permanece discutível pelo menos do ponto de vista das instituições). Os órgãos da Universidade deixaram de ser a Assembleia (concebida para evitar a concentração de poderes no Reitor e no Senado), o Reitor e o Senado eleitos por um amplo corpo de eleitores. No novo modelo, os principais órgãos de governo passaram a ser o Reitor e o Conselho Geral, em que as competências e poderes do Reitor foram fortemente reforçados. O Conselho Geral substituiu o Senado como principal órgão de decisão em matéria de estratégia e de gestão, embora com uma composição profundamente alterada. Enquanto no Senado todos os corpos da Universidade se encontravam representados de forma relativamente equilibrada, no Conselho Geral, os académicos representam cerca de 50 por cento do total de membros, a presença de alunos foi significativamente reduzida e os funcionários excluídos (no caso de Évora foram incluídos, mas com baixa representatividade). A grande novidade em relação ao Conselho Geral traduziu-se, no entanto, na introdução de um novo corpo composto por académicos ou outras personalidades externas à instituição.

Passadas quase duas décadas é perceptível que, na Universidade de Évora, tal como na maioria das universidades portuguesas, a concentração e a centralização do poder como características distintivas do novo modo de governança da universidade substituiu a

gestão democrática assente na forte representatividade dos vários corpos da universidade. Este modelo enquadra-se na tendência geral internacional do suposto reforço da “autonomia” das universidades através de mecanismos que promovam a eficácia, eficiência, qualidade, práticas de “nova gestão pública” e novos modelos de financiamento do ensino superior que, no caso português e em particular na Universidade de Évora, se transformou em subfinanciamento crónico que prevalece até aos dias de hoje. Os formatos institucionais procuraram imitar os modelos de governança corporativa - empresarialização das universidades - fortalecendo os órgãos executivos nominais e integrando personalidades externas à universidade. Concordamos com Readings<sup>2</sup> que em 2003 considerava que a par da empresarialização das Universidades se assistiu à emergência do conceito de excelência que se tornou central mas absolutamente vazio de conteúdo, trazendo uma nova ideia de universidade (após o conceito kantiano de razão e da ideia humboldtiana de cultura) – a ideia tecno-burocrática da excelência”.

A Universidade de Évora não foi a única a ter de adotar mecanismos que, de algum modo, transformaram a noção de qualidade (ou excelência) em factores de eficiência. Em outras palavras, a qualidade passou a ser medida pelos mecanismos de avaliação e controle nacionais e internacionais (avaliação dos cursos, dos centros de investigação e da própria instituição) processo difícil e ainda em estabilização. Neste contexto o foco incidu mais no desempenho do que nos recursos, com implicações na implementação do planeamento estratégico, medição e avaliação contínua da qualidade dos resultados, tanto em termos de ensino quanto de investigação. Os docentes, transformados nos principais agentes desta mudança (com maior ou menor grau de convicção), reclamaram e reclamam frequentemente das novas exigências burocráticas que muitas dessas práticas implicaram, na medida em que estas interferem na sua missão de ensino e investigação pela qual são, em última instância, responsáveis. Esta ideia encontrámo-la num estudo que realizámos em 2018 na UÉ (Sebastião & Chaleta)<sup>3</sup> sobre a percepção dos professores sobre a universidade. Identificámos como mais sensíveis a ideia da verticalização e burocratização da organização e da função do professor, a excessiva competitividade e a pressão trazida pelos padrões da bibliometria. Encontraram-se ainda indicadores de alguma fragilização ao nível do sentimento de pertença à

---

<sup>2</sup> Readings, B. (2003). *A Universidade em Ruínas*. Coimbra: Angelus Novus.

<sup>3</sup> Sebastião, L. & Chaleta, E. (2018). A Universidade e o futuro: percepção de docentes universitários. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 41-55. DOI: 10.7203/2CREATIVITY.1.13798

instituição e ao nível da coesão da comunidade académica. O paradoxo é que, como referia Mintzberg<sup>4</sup> em 1983, a mudança para uma aparente autonomia concedida em paralelo com o reforço da responsabilização tendeu para a verticalização/centralização da gestão organizacional quando este tipo de práticas foram, desde há muito, consideradas menos eficazes em organizações que visam promover a inovação como reivindicado pela “sociedade do conhecimento”. Num momento em que se reavalia o RJIES, vale a pena reflectir se a verticalização que facilita a tomada de decisão, justifica o menor envolvimento da comunidade académica nessa mesma tomada de decisão dado que, em ultima análise, será esta que terá de implementar essas mesmas decisões. Duvido, mas posso estar enganada, que a “funcionalização” da missão do professor e a ausência de envolvimento da comunidade nos desígnios da universidade responda aos desafios, cada vez mais complexos, com que a universidade se confronta na actualidade.

Tal percepção dos professores não é de estranhar se associarmos décadas sem progressão na carreira, cortes nos salários e exigência de mudanças substantivas nas práticas ao nível do ensino e da investigação. Há toda uma geração de professores universitários que construiu “a universidade de Bolonha” num quadro de enormes exigências e restrições para os quais a oportunidade de qualificação e progressão apenas chegou na fase final da carreira. Partindo do ditado “mais vale tarde do que nunca” e apesar do processo não ter sido tão transparente como se desejaria, a realidade é que o esforço institucional ao nível da progressão na carreira, que este corpo docente já merecia, se vai esfumar muito rapidamente do ponto de vista da instituição uma vez que este deixará, inexoravelmente, a universidade no decurso próxima década. Este é mais um desafio que se coloca à Universidade de Évora que tem a maioria do seu corpo docente em fim de carreira. Depois de num primeiro momento ter tido de transformar professores em investigadores para corresponder às exigências das várias instâncias de avaliação, confronta-se agora com a necessidade de transformar, num curto espaço de tempo, a geração de investigadores que foi acolhendo em professores universitários. A actual geração de docentes assumiu – foi forçada a assumir – o discurso do professor, do investigador, do servidor público, do agente económico e do guardião dos grandes valores civilizacionais. Dificilmente outra geração assumirá este discurso e este papel da mesma forma

---

<sup>4</sup> Mintzberg, H. (1983). *Power in and Around Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

A reforma de Bolonha é também um marco, por ter inerente um novo paradigma pedagógico que pressupunha a mudança da agulha do processo centrado no ensino e no professor para o processo centrado no aluno e na aprendizagem. Mais de uma década depois, ainda é muito tímida a aposta da instituição nesta vertente, tendo sido muito mais evidente a aposta na componente de investigação. A formação pedagógica dos professores universitários, ou a pedagogia universitária, não ganhou o relevo ou espaço que seria essencial para garantir essa mudança de paradigma. Deixou-se ao critério e interesse do professor a sua própria formação. A qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, em particular num mundo que evolui freneticamente em termos tecnológicos, terá de ser acautelada, especialmente num momento em que a universidade se deve preparar para uma mudança geracional dos seus actores num reduzido período temporal. Esta questão assume maior relevância se tivermos em conta a cada vez maior diversidade de estudantes que a universidade acolhe com diferentes tipos de necessidades e que persistem elevadas taxas de abandono e de insucesso académico. Também neste caso, é necessária uma estrutura suficientemente robusta, que trabalhe em continuidade e de forma especializada neste domínio, pois todos os anos se recebem novos alunos que permanecem na universidade num ciclo que se pretende não exceda três anos. Será muito difícil consolidar um trabalho neste domínio se a cada ciclo governativo se descontinuarem as estruturas e as experiências substituindo-as por outras sem a devida avaliação.

Talvez as mudanças mais visíveis da última década na UÉ possam ser observadas no campo da investigação científica que, de quase inexistente no início do século, foi ganhando o seu relevo a nível nacional (sendo indicador o número de centros de investigação bem avaliados ou mesmo o número de projectos competitivos nacionais e internacionais) e, em alguns nichos, a nível internacional. Trata-se de uma imensa conquista local, por mais modesta que seja em termos relativos, considerando instituições de maiores dimensões e maiores recursos. Em estreita relação com a investigação científica, também a universidade foi conseguindo corresponder em termos de transferência de conhecimento e internacionalização, aspectos determinantes numa sociedade do conhecimento globalizada. A sociedade actual, cada vez mais tecnológica, requer líderes e profissionais capacitados para enfrentar os muitos e novos desafios que se colocam a empresas, governos e sociedades e que exigem abordagens e soluções inovadoras. A relação directa que em dado momento se procurou estabelecer entre a

formação universitária e a empregabilidade está condenada. A complexidade dos fenómenos, as mudanças abruptas e inesperadas e os desafios que o mundo actual enfrenta requerem abordagens multidisciplinares ou pluridisciplinares e nenhuma instituição de ensino superior poderá responder a estes desafios a partir de uma fonte disciplinar única, pelo que a pressão está cada vez mais na necessidade de abordagens interdisciplinares tanto ao nível da investigação como dos ensinamentos. Em forma de síntese e considerando a trajetória da Universidade nestas três décadas, torna-se evidente que, depois do muito que já fizemos, mesmo que não pareça, muito há ainda por fazer.