
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 25 Número 103

2 de outubro de 2017

ISSN 1068-2341

O Desempenho da Investigação em Gestão em Portugal: Algumas Causas e Consequências

Margarida M. Pinheiro
Universidade de Aveiro
Portugal

Citação: Pinheiro, M. M. (2017). O desempenho da investigação em gestão em Portugal: Algumas causas e consequências. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(103).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2895>

Resumo: Motivados pela revisão da literatura em torno das questões da qualidade, da investigação, do reconhecimento académico e da atividade docente, o objetivo deste estudo é o de identificar causas e consequências do desempenho da investigação em gestão que é feita nas universidades portuguesas. A análise empírica tem por base as fichas curriculares dos docentes submetidas, obrigatoriamente, à Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Os dados dizem respeito ao, à data, único censo nacional de acreditação de cursos. Regressão logística, análise de *clusters* e *optimal scaling* são os métodos utilizados no tratamento empírico da informação. O estudo parece confirmar o que já era apontado por alguns autores de que quem faz investigação tende a conseguir uma maior promoção académica, quer porque atinge categorias profissionais mais elevadas, quer porque obtém graus académicos mais avançados ou vínculos contratuais mais estáveis. Contrariamente, a carga horária não se apresenta como fator capaz de influenciar a investigação que é realizada. De salientar, é a clara ausência de contributo da idade, do género, da internacionalização, da experiência profissional ou da endogamia na produção da investigação científica.

Palavras-chave: universidades; investigação científica; standards; gestão; contexto português

The performance of scientific research in management in Portugal: Some causes and consequences

Abstract: Motivated by literature reviews of quality assurance systems, scientific research, academic recognition and academic activity, the aim of this paper is to identify the causes and consequences of research performance in management that occurs in Portuguese universities. This empirical analysis involved data collection from curricular files compulsorily submitted to the national Agency for Assessment and Accreditation of Higher Education. Data refers to the one and only national census for quality accreditation. Logistic regression, cluster analysis and optimal scaling were used. On the one hand, the study seems to confirm what is already known from the literature: those who do scientific research tend to achieve a greater academic promotion, because they reach higher professional categories or higher academic levels, and even more stable tenure-track contracts. On the other hand, the study reveals that the teaching load does not seem to influence academic research. Furthermore, it appears that age, gender, internationalization, professional experience and endogamy do not contribute to scientific research production.

Keywords: universities; scientific research; standards; management; Portuguese context

El desempeño de la investigación científica en gestión in Portugal: Algunas causas y consecuencias

Resumen: Impulsado por la revisión de la literatura en torno de los problemas de la calidad, de la investigación científica, del reconocimiento académico y de la enseñanza, el objetivo de este estudio es identificar causas y consecuencias de lo desempeño de la investigación científica en Gestión que se hace en las universidades portuguesas. El análisis empírico tiene por base las fichas curriculares de los docentes que han sido sometidas, obligatoriamente, à la Agencia Nacional de Evaluación et Acreditación de lo Encino Superior. Los datos se refieren a lo único censo nacional de acreditación de cursos. Regresión logística, análisis de *clusters* y *optimal scaling* son los métodos utilizados en el tratamiento empírico de la información. El estudio parece confirmar lo que ya se conocía desde la revisión de la literatura: que los que hacen investigación claramente tienden a alcanzar una mayor promoción académica, o porque atingen mayores categorías profesionales, o porque obtienen grados académicos más avanzados o contratos de trabajo más estables. En contra la literatura, la carga de trabajo no es un factor capaz de influir en la investigación científica que es realizada. El estudio destaca una clara falta de aportación de la edad, de lo género, de la internacionalización, de la experiencia labórale o de la endogamia en la producción de la investigación científica.

Palabras-clave: universidades; investigación científica; estándares; gestão; contexto portugués

Introdução

A promoção da melhoria contínua da qualidade no ensino superior é uma preocupação na ordem do dia e as políticas educativas em Portugal seguem de perto estas inquietações (Rosa & Sarrico, 2012), nomeadamente no que se refere às questões da avaliação da qualidade e à acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudos, que inserem Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (A3ES, 2015). Os modelos utilizados para cumprimento legal destes desafios são ponderados através de um conjunto de indicadores que têm em consideração as diferentes vertentes de serviço dos docentes: investigação científica, docência, extensão universitária e gestão. Entre estas vertentes, a investigação científica constitui-se como elemento central da carreira universitária (DGES, 2009).

O objetivo deste estudo é o de identificar causas e consequências do desempenho da investigação em gestão que é feita nas universidades em Portugal. Motivados pela revisão da literatura efetuada em torno da identidade do ensino superior, das questões da qualidade, da investigação, do reconhecimento académico e da atividade docente, corporizada nos Estatutos da Carreira Docente Universitária (ECDU) portugueses (DGES, 2009) e orientados por critérios internacionais específicos relativos à educação em gestão (p.e. AACSB, 2012), procuramos contribuir para o debate sobre a qualidade e a avaliação que é feita da mesma ao nível da formação universitária em gestão.

Como resultado da evidência empírica relativa ao caso do ensino superior português sustentada no primeiro (e, à data, único) censo nacional de acreditação de cursos, as implicações práticas do presente estudo permitem às universidades que lecionam cursos de gestão, analisarem a sua posição face ao panorama nacional. Tal facto arrasta a possibilidade da análise efetuada se constituir, a um nível mais macro, como instrumento de diagnóstico para a melhoria da qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES).

Os elementos recolhidos tiveram por base a informação constante nas Fichas Curriculares dos docentes, que se constituem como parte integrante do Guião para a Autoavaliação de Ciclos de Estudos (A3ES, 2014), proposto pela Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

O presente artigo encontra-se organizado em cinco pontos fundamentais. Após a introdução, procuramos contextualizar a noção de identidade do ensino superior e articular os conceitos de qualidade, investigação, reconhecimento académico e atividade docente no ensino superior à luz das normas nacionais e internacionais de acreditação, em geral, e na área da gestão em particular. Enquanto o terceiro ponto se foca nos aspetos metodológicos do estudo, o seguinte é dedicado à apresentação dos resultados obtidos, procurando perceber o que é que explica o desempenho dos docentes de gestão no campo da investigação científica. Por fim, o último ponto apresenta as principais conclusões do estudo.

A Identidade do Ensino Superior

Enquanto instituições de desenvolvimento das sociedades, particularmente orientadas para o trabalho sobre o conhecimento, as IES têm vindo a problematizar, não só as suas finalidades, mas também os modelos académicos operacionais que propõem. Assim, e numa primeira linha, interessa balizar as funções e a missão do ensino superior. Barnett (1994) refere uma dupla perspetiva de ensino superior: a da interação social e a da busca do conhecimento, como um fim em si mesmo. Na opinião de Neave (2000), os vários modelos propostos ao longo dos tempos (modelo anglo-saxónico, modelo francês, modelo alemão e modelo americano), apresentados nas suas mais diversas variantes, têm servido de referência às recentes reformas um pouco por todo o mundo. Entre a pluralidade de missões atribuídas às IES, Ruivo (1994) destaca a prestação de serviços, a seleção profissional, a mobilidade social e o reforço competitivo da economia. Por outro lado e por oposição à ideia conceptual de busca da verdade académica, formadora de elites intelectuais, desponta, a partir da década de 1950, um sistema massificado. Segundo Scott (1995), a essência da distinção entre um ensino elitista e um ensino massificado reside no ponto de vista da modernização social refletida na economia, na cultura intelectual, na ciência e na tecnologia.

Por outro lado, se o capital físico era o ponto fulcral do crescimento económico na era industrial, na era pós-industrial o que conta é o capital humano (caraterizado por um conjunto de competências adquiridas através da educação, do contacto social e da experiência no trabalho). A evolução para o modelo que Scott (1995) designou como pós-fordista, assenta em alterações às formas tradicionais da produção, distribuição, consumo, gestão dos recursos humanos e estruturas

sociais mas, sobretudo, aos processos de mudança global da sociedade, tal como a conhecemos na forma tradicional. Neste enquadramento, lança-se ao ensino superior o desafio de responder ao mercado de trabalho que exige pessoas motivadas, responsáveis e capazes de tomar iniciativas dando-se, assim, corpo ao Modo 2 de produção do conhecimento (por oposição a um modelo tradicional de aquisição e de produção de conhecimento, Modo 1), analisado por Gibbons et al (1994) e Scott (1995). No Modo 2, não só o tipo de conhecimento que se quer produzir é diferente do herdado das gerações anteriores (porque se requer mais variado, não sistemático, reflexivo, aberto às necessidades percebidas da sociedade e multidisciplinar), como também é afetada a forma como este mesmo conhecimento é produzido (Magalhães, 2004). Nesta envolvência, o conhecimento é entendido em contexto aplicacional, suscetível de tratar a informação de uma forma multidisciplinar e heterogénea, que atende às particularidades de cada sujeito. Assim e no percurso teórico que empreendemos, assumimos as IES como portadoras de múltiplas funções, sendo que a missão última que daí resulta pode ser desenvolvida em ambiente de investigação e em colaboração com a sociedade. Tal equivale a legitimar o conhecimento como um processo contínuo ao longo da vida onde novas informações são incorporadas de forma a elaborar novo conhecimento.

A Qualidade da Investigação em Gestão

Entre os diversos desafios com que as escolas de gestão se têm vindo a confrontar nas três últimas décadas, Cornuel (2005) salienta, por um lado, a quase estagnação dos conteúdos que usualmente constituem a base da formação em gestão (psicologia, sociologia, matemática, estatística, ou mais recentemente, serviços, conforme referenciado por Maerki (2008), entre outros) e, por outro lado, o domínio quase monolítico de estudos de caso que pretendem simular situações capazes de estimular nos estudantes competências relativas às questões de tomada de decisão, de forma próxima da vida real. Ora, a ideia original dos estudos de caso (criada pela Harvard Business School) era que estes se constituíssem, não só, como catalisadores de dinâmicas de grupo, mas, também, como uma forma de permitirem aos estudantes algum distanciamento da produção teórica do conhecimento (eventualmente limitada e, portanto, potencialmente incompleta de um retrato preciso da realidade). Nesta perspetiva, ao questionar-se o tipo de contributo intelectual das escolas de gestão, reforça-se o papel fundamental da investigação em gestão e todos os temas relacionados com o seu estado atual (Cornuel, 2005). Estes paradigmas objetivam, então, o ensino da gestão para todo um conjunto de finalidades práticas (apresentação do modo de funcionamento e das principais regras da empresa), culturais (compreensão da teoria das organizações e desenvolvimento de uma postura crítica na sua aplicação), profissionais (aprendizagem sobre os diversos modelos de gestão) e científicas (entendimento dos fenómenos organizacionais e da investigação que se faz nestas áreas). Tal perspetiva, como refere Carneiro (2004) conduz as IES que prestam formação em gestão, a uma permanente reflexão na sua postura face à investigação, aos seus programas educativos e ao papel dos seus docentes e investigadores na área, nomeadamente, nas mudanças em direção a perspetivas mais interpretativas, baseadas na valoração de práticas de investigação qualitativa (Usdiken, 2010).

De acordo com vários graus de intensidade, o equilíbrio entre uma perspetiva da investigação enquanto forma de aceder ao conhecimento e enquanto instrumento para obtenção de retorno económico, tem vindo a ser radicalmente alterado e conduzido investigadores, como Ewan e Calvert (2000), a levantar questões sobre o que é a investigação, quem a faz e aonde se faz. Não fazendo nosso este conjunto de preocupações, partilhamos a opinião dos mesmos autores de que é necessária uma participação criativa na definição e construção de ambientes de investigação face às condições económicas, sociais e técnicas que as IES enfrentam.

Tendo por referência os estudos de Sousa, Nijs e Hendriks (2010), é possível entender que os sistemas de qualidade da investigação são as espinhas dorsais das questões de gestão de

desempenho das IES. De facto e, tal como referem os mesmos autores, o conceito de sistemas de qualidade da investigação apresenta-se com uma forte ligação aos processos de revisão por pares (dentro de uma comunidade de especialistas) na avaliação da qualidade académica. O conceito de qualidade da investigação sobre o qual tais sistemas são construídos refere-se, não só, ao desempenho, mas também à qualidade no sentido de adesão a um conjunto preestabelecido de padrões científicos. No entanto, não é possível uma definição compreensiva e completamente indiscutível sobre o conceito de qualidade. Se a caracterização mais vulgar se refere a uma comparação com critérios padrão que servem de base, a questão seguinte passa, pois, por perceber como estes mesmos padrões foram estabelecidos e quantificados, revertendo numa ideia de qualidade que emerge como uma construção sujeita a negociação, limitada por contextos históricos e culturais. Se, a esta questão, acrescentarmos a noção de investigação em gestão, a definição revela-se ainda mais complexa e exacerbada, não só porque o conceito de qualidade aparece moldado pelas práticas (não uniformes e com cariz social) de gestão, mas também porque interpretar a qualidade em termos quantitativos e normativos minimiza o caráter negociável e em permanente reformulação da natureza do próprio conhecimento.

Apesar desta perspetiva, é possível colocar em relevo a entrada da *accountability* em educação. Como salienta Almerindo Afonso (2009, p. 14), é possível “associar o conceito a três dimensões essenciais autónomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização”, sendo que estes mesmos elementos nem sempre se potenciam mutuamente. A influência dos modos formais de *accountability* (mensurando e codificando padrões e prevendo consequências quando os mesmos não são alcançados) tem, na opinião de Almerindo Afonso (2009, p. 18), “relações evidentes com a emergência do chamado Estado-avaliador e com a disseminação de uma nova gestão pública (*new public management*) onde a definição prévia de objectivos e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais”. Mas, se como refere Teodoro (2013, p. 236) “a qualidade e a excelência, nos planos individual ou institucional são (quase) sempre, apontadas como resultado de sistemas de competição e raramente (ou nunca) de cooperação”, fica em aberto a questão de saber até que ponto é possível a excelência académica numa educação superior de massas.

A Busca da Qualidade e o Reconhecimento Académico

Tipicamente, é exatamente na ligação com critérios padrão, que se centram os outputs da investigação, onde os artigos científicos publicados em diversas revistas da especialidade se constituem como a parte mais valorizada. Para aferir sobre a qualidade das diversas revistas científicas, são utilizados vários indicadores quantitativos medidos quer em termos de indexantes (em que o mais comum é o *Social Sciences Citation Index* (SSCI)) quer em termos de fator de impacto. A introdução destes e outros elementos quantitativos nos sistemas de qualidade é considerada de grande utilidade pela justeza que é capaz de imprimir aos processos de decisão e ordenação dos diferentes níveis daquela. Estes paradigmas suscitam, no entanto, alguns problemas. Numa cultura académica valorizada pela qualidade das publicações conseguidas, esta síndrome SSCI é referenciada por vários autores (p.e. Spangler, 2015), como a defesa do “publicar ou morrer” (cientificamente). Este fenómeno, que Chou (2014) defende ser global constitui-se, assim, como um problema transversal a uma visão do ensino superior que coloca toda a pressão nos académicos para publicarem em revistas que tenham estatuto para o SSCI (ou outro indexante semelhante). Como consequência, e como refere McKercher (2015), cada vez mais se associa a possibilidade de se obter uma promoção académica, um vínculo contratual ou uma renovação de contrato à capacidade que o docente tem de demonstrar qualidade (sob a assunção de que publicar naquele tipo de revistas representa qualidade das publicações).

Paralelamente, a questão dos fatores de impacto das revistas (interpretados como indicadores da sua qualidade) reflete a ideia de que esta mesma qualidade combina, por um lado, a questão (incontroversa) sobre o cumprimento de normas com, por outro lado, a questão (controversa) sobre as formas de especificação e de aplicação das mesmas. Como consequência, e enquanto algumas revistas são consideradas de topo sem qualquer tipo de desacordo, outras há, onde o acordo sobre a sua posição nos *rankings* não é pacífico (Sousa et al., 2010). A problemática associada à forte dependência da investigação académica dos fatores de impacto, enquanto únicos indicadores da qualidade da mesma, pode, na opinião de Timothy (2015), aumentar a pressão e o risco de abandono da carreira dos investigadores (sobretudo os que se encontram no início da carreira e que podem ver os seus trabalhos rejeitados uma e outra vez), restringir a liberdade académica (uma vez que a obsessão para publicar em revistas SSCI e com fator de impacto acaba, muitas vezes, por deixar de lado estudos relevantes que não conseguem ser integrados nestas publicações) ou limitar a criatividade e a inovação (uma vez que, muitas vezes, um artigo, aceite numa revista SSCI ou com alto fator de impacto, replica métodos e modelos a novos dados, constituindo-se com pouco e novo conhecimento conceptual). Como consequência e, mais uma vez, esta falta de publicações de artigos em revistas de alto impacto pode, na opinião de Timothy (2015) e à semelhança de McKersher (2015), diminuir a possibilidade de obtenção de um vínculo contratual ou de evoluir na carreira.

Uma vez admitida a ideia de que a avaliação da qualidade em termos de padrões académicos de excelência exerce uma forte pressão sobre os docentes, Paradeise e Thoening (2013) procuram algumas indicações de resposta sobre se esta mesma pressão provoca um efeito de jaula de ferro pela imposição passiva e conformidade uniforme com os padrões definidos. Fazendo uma analogia com a *ironcage* de Weber (2012), símbolo da pressão social que induz à ação, Paradeise e Thoening (2013) refletem sobre a problemática dos índices quantitativos e dos *rankings* (que ignoram especificidades locais e contextuais) nos juízos da qualidade académica. O facto da excelência do ensino superior ser um dos grandes desafios que é colocado às IES é notório, por exemplo, na importância que lhe é atribuída por vários grupos parceiros. De facto, os critérios de excelência tornam-se relevantes para o mundo académico pelo facto do conjunto de atores que lhe são exteriores (decisores políticos, empregadores, mecenas, estudantes ou famílias) se pautarem por juízos sobre aqueles mesmos critérios nas suas tomadas de decisão. Significa, então, que o acesso do ensino superior a fontes de financiamento se encontra, cada vez mais, dependente de todo um conjunto de critérios de qualidade. No entanto, a procura da excelência induz várias consequências colaterais, conforme referem Paradeise e Thoening (2013). Em primeiro lugar, que as IES têm de considerar uma lógica de qualidade na qual a questão da investigação académica (publicações) interessa, tanto ou mais, do que a questão do ensino, na criação de recursos (p.e. financeiros, de equipamentos ou de número de estudantes). Uma segunda consequência refere-se ao forte impacto que os padrões de excelência têm, quer no significado da qualidade académica, quer sobre quem tem o poder de os definir e avaliar, o que quer dizer que quem tem o poder são partes exógenas às IES em, a mais relevante ainda, os processos envolvidos nos sistemas de qualidade correm o risco de valorizar mais elementos numéricos como o número de artigos, o prestígio da publicação ou o número de citações, do que o conteúdo ou a relevância do que é produzido em termos de conhecimento. Por outro lado, os padrões de excelência não são homogêneos para todos os países. No entanto, e seguindo o raciocínio de Paradeise e Thoening (2013), a padronização não implica, necessariamente, homogeneidade e a diversidade é, igualmente, possível. Nesta perspetiva, as recomendações destes autores vão no sentido de (re)colocar a diversidade de estratégias de organização académica na ordem do dia. De um ponto de vista teórico, Paradeise e Thoening (2013) sugerem uma profunda análise sobre a forma como, a nível local, as IES se posicionam na gestão do seu dia-a-dia, lado a lado com as recomendações globais que lhes são apontadas. Agem as instituições de forma passiva face ao poder central, ou procuram alguma autonomia (dentro de certas restrições) que lhes permita

a mobilização de recursos nos seus próprios contextos e lhes possa servir as suas próprias necessidades?

O Reconhecimento Académico e a Atividade Docente: Uma Dupla Vertente

Alguns desenvolvimentos recentes sobre como os responsáveis pela gestão da investigação adotam e adaptam as estruturas organizacionais para regular e estimular a investigação académica, descritos por Hendriks e Sousa (2013), mostram que as múltiplas estruturas a que as IES recorrem (formais, informais, mais estreitas, mais alargadas, ou intencionais) e as perceções e práticas daqueles responsáveis são cruciais para decidir se tais estruturas se podem tornar mais abertas (capazes de fornecer instrumentos e pontos de foco necessários a uma interação comunicativa) ou, por contraste, mais controladoras (p.e., através de melhores práticas, metas, ou introdução de consultores). Um elemento importante é o facto de a maioria dos investigadores ser também docente¹ e as estruturas organizativas para os dois tipos de atividade poderem apresentar fortes pontos de clivagem. De facto, enquanto a prática letiva tem por base uma atividade de curto prazo, a investigação tem por base uma atividade de longo prazo. Dito de outra forma, a combinação de fazer investigação e de ser docente torna-se uma limitação mais à investigação do que ao ensino. Esta conjugação é, portanto, um modelo que, na opinião de Hendriks e Sousa (2013), lança o desafio de combinar estruturas controladoras para os dois tipos de tarefas, aspetos estes que os responsáveis pela gestão da investigação parecem ter dificuldade em visualizar, centrando a sua atenção, essencialmente, ao nível mais básico de verificação da execução de tarefas. Este pensamento deixa de fora várias questões como, por exemplo, a perspetiva de Fernández-Gago e Martínez-Campillo (2012) de que é importante uma mudança de direção no sentido de uma visão mais alargada e realística no que respeita aos valores individuais no ensino da gestão.

Para além dos fatores apontados, Hendriks e Sousa (2013) referem a questão da carga horária atribuída aos docentes (que também são investigadores). De facto, enquanto atividade de longo prazo, a investigação necessita, por si só, de todo o espaço necessário à reflexão, à criatividade e à análise de informação, o que, com cargas horárias mais elevadas em estruturas controladoras, dificulta o papel dos investigadores.

Outro ponto do trabalho de Hendriks e Sousa (2013) centra-se no facto das IES não serem livres de definirem os seus próprios critérios de desempenho. De facto, os critérios sobre o que é ter investigação relevante, sobre que redes de investigadores utilizar ou sobre *rankings* de investigação têm vindo a ser largamente debatidos em diversas sedes. Em particular, a questão da revisão por pares, ao não seguir uma estrutura hierárquica e ao não ser limitada pela instituição a que o docente pertence, levanta reflexões sobre o próprio entendimento da qualidade, da produtividade, do contributo social ou do desempenho da investigação.

Como temos vindo a sublinhar, os argumentos envolvidos no paradigma da investigação são multidimensionais e atravessam todos os continentes. Adcroft e Taylor (2013) apontam três grandes tensões que os académicos, especialmente os mais recentes na profissão, enfrentam. Em primeiro lugar, e na mesma linha de outros autores (p.e. Hendriks & Sousa, 2013), a tensão permanente entre uma cultura de investigação e uma cultura de ensino. Em segundo lugar, a tensão entre as conceções tradicionais e a realidade do trabalho académico. Os autores Adcroft e Taylor (2013) desenvolvem este ponto referindo que, enquanto os docentes (sobretudo os mais jovens) veem a investigação como o cerne do seu trabalho, as IES têm uma visão do trabalho do docente que também abrange o

¹ Apesar dos ECDU referirem, no seu artigo 4º, a investigação científica, a docência, a extensão universitária e a gestão como funções dos docentes universitários, o presente estudo centra-se, essencialmente, na dualidade entre as duas primeiras funções.

ensino e outros aspetos diversificados da vida académica (p.e. burocráticos), o que se traduz, inevitavelmente e tal como já vimos em Hendriks e Sousa (2013), num frequente sobrecarregar de tarefas com maior prejuízo para a atividade de investigação. Por fim, Adcroft e Taylor (2013) referem a tensão entre as regras visíveis e as invisíveis que perpassam toda a IES (regras tácitas e explícitas, escritas ou não escritas) que, na opinião destes autores, se revelam cruciais nas relações entre instituições e docentes por assentarem em múltiplos jogos com diferentes objetivos e regras diferenciadas, particularmente, ao nível das relações entre o ensino e a investigação. Levanta-se, novamente, a questão do equilíbrio entre estas duas vertentes do labor universitário, com a agravante, dizem Adcroft e Taylor (2013), do trabalho docente exigir mais tempo no imediato, mas ser o perfil da investigação o mais valorizado na progressão na carreira. Por outras palavras, e fazendo nossas as ideias de García, Cerda e Donoso-Díaz (2011), é importante que o Estado, em matéria de política pública educativa, procure melhorar as condições de trabalho dos docentes não só ao nível da formação inicial, mas também e com grande ênfase, ao nível da regulamentação e dos incentivos à carreira.

O Desempenho da Investigação em Gestão e os Estatutos da Carreira Docente Universitária em Portugal

No caso particular de Portugal, o trabalho de Sarrico, Veiga e Amaral (2013) descreve o contexto do ensino superior e a forma como os modos de governação impactam a qualidade e os mecanismos que encontram para a avaliar. Os autores mostram que as características nacionais e institucionais de governação e gestão podem influenciar a implementação e os procedimentos de políticas de qualidade e, portanto, a melhoria efetiva desta. Mais concluem que os diferentes atores institucionais parecem estar cientes da natureza dinâmica do equilíbrio entre impactos positivos e negativos e parecem reconhecer as necessidades de verificação e ajustes nas estruturas de gestão e governação das IES, nomeadamente, entre uma faceta mais colegial e uma faceta mais administrativa.

Por outro lado, este mesmo funcionalismo é passível de outras visões. De facto, e em termos da teoria das organizações, é possível utilizar abordagens teóricas que apresentam a escola, no seu global, e as IES, no seu particular, como espaços de burocracia, de arena política e de anarquia organizada. Com efeito, ao entenderem as IES como sistemas abertos e debilmente articulados (tanto ao nível social, como tecnológico, político ou económico), tais teorias organizacionais permitem-se uma interpretação, em profundidade, dos contextos que envolvem e, simultaneamente, influenciam, toda a cultura da instituição. Tendo por referência diferentes metateorias (contingencial, dos sistemas sociais ou neoinstitucional, que nos permitimos aqui não aprofundar), é possível pôr em relevo aspetos fundamentais que devem ser tidos em conta quando se estudam organizações, particularmente, quando estas mesmas instituições são constituídas por indivíduos altamente qualificados, com agendas próprias e cooperativas que, por estas mesmas razões, se apresentam como capazes de conflitar com os vários objetivos da organização, tanto ao nível social, como burocrático ou político. Dizendo de outra forma, esta mesma articulação que diversos autores (sustentados na metáfora da anarquia organizada e dos sistemas debilmente articulados—*looselycoupled*—de Karl Weick) referem como débil e frágil, serve tanto os interesses dos vários atores educativos como as necessidades funcionais da instituição, numa relação que não pode ser analisada de forma unidirecional, onde os significados das funções, das tarefas e dos discursos são fluidos e, eventualmente, contraditórios (Castro & Alves, 2015; Oliveira, 2015).

Assim, e em paralelo com a perspetiva de Sarrico, Veiga e Amaral (2013) de que a implementação de políticas e procedimentos para a garantia da qualidade deve ser analisada de forma

contextualizada (uma vez que as características nacionais e institucionais tanto podem refrear como facilitar sua execução), as propostas das teorias organizacionais salientam que o desafio mais complexo a ultrapassar é o do *status quo* instalado, tanto em termos de poder e alianças subjacentes como em termos de visão do mundo. É precisamente do comprometimento dos interessados com o reconhecimento da importância e do significado de tal poder e de tais alianças, assim como da visão do mundo que é partilhada no seio da cultura profissional dos diferentes atores das IES, que emerge a capacidade e a disponibilidade para a inovação e a mudança, projetadas para a implementação e os procedimentos de políticas de qualidade (Castro & Alves, 2015).

O contexto português para a avaliação da qualidade no ensino superior tem vindo a ser revisto e adaptado. Cabe à Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) garantir a qualidade deste nível de ensino, através da avaliação e acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudos (A3ES, 2015). Não sendo nosso objetivo a discussão da bondade ou não do sistema de qualidade nacional (em termos de efetividade ou eficiência) e baseados nos estudos de Sarrico e Pinheiro (2015) aceitamos, no entanto, que existem algumas lacunas entre as reais características do corpo docente que leciona em cursos de gestão em Portugal e as características reguladas quer pela legislação nacional quer por diversas recomendações internacionais na área (p.e. AACSB, 2012; AMBA, 2013; EFMD, 2014). Em particular e no que se refere à questão da investigação produzida, Sarrico e Pinheiro (2015) apelam à reflexão sobre o tipo de formação ao nível dos doutoramentos em gestão que está a ocorrer em Portugal, quando a procura do cumprimento dos valores propostos pela A3ES para obterem aquele grau de qualificação académica, tem vindo a exercer uma pressão acrescida junto dos docentes desta área.

Logo no preâmbulo dos ECDU, é possível perceber a importância que os atuais estatutos concedem à questão da investigação científica:

No que respeita às universidades, o actual estatuto da carreira docente desde logo contribuiu decisivamente para a criação das condições para o desenvolvimento científico moderno em Portugal, ao inscrever a investigação científica como elemento central da carreira universitária e ao consagrar condições de dedicação exclusiva dos seus docentes (DGES, 2009, p. 5729).

Sendo desde logo clara a simbiose entre a função docente e a função de investigação (p.e. artº4; artº63), esta última aparece destacada em primeiro lugar dentro do conjunto de funções que são atribuídas aos docentes universitários (artº4, alínea a). Para além da regulamentação legal, há toda uma prática nacional e internacional consensualizada de que a investigação faz parte intrínseca (ou é constitutiva do *ethos*) de uma carreira académica.

Motivados pela revisão da literatura efetuada em torno das questões da qualidade, da investigação, do reconhecimento académico e da atividade docente, corporizada nos Estatutos da Carreira Docente Universitária (ECDU) portugueses (DGES, 2009), procuramos analisar qual o desempenho da investigação em gestão no caso dos académicos das universidades portuguesas.

Metodologia

Uma vez que o paradigma de identificar causas e consequências do desempenho da investigação que é feita nas universidades portuguesas é transversal às diversas áreas científicas, a análise empírica direccionou-se, no presente estudo, para dar resposta à questão: que causas e consequências é possível identificar sobre o desempenho da investigação em gestão que é feita nas universidades portuguesas?

Para o efeito, começámos por fazer um levantamento de todas as universidades portuguesas públicas ou concordatárias (não privadas) que oferecem formação de 1º, 2º ou 3º ciclo em cursos

que têm a palavra *Gestão* no seu nome, pretendendo-se, assim, abranger todas as áreas relativas a estudos empresariais e apenas essas, conforme objetivo definido para o presente estudo. Seguidamente, dentro destes cursos e para todos os graus de ensino, foram analisadas as Fichas Curriculares (constantes do Guião para a Autoavaliação de Ciclos de Estudos) de todos os docentes que aí lecionavam e que foram submetidas para acreditação dos cursos, à A3ES.

Tabela 1

Caraterização da Amostra

Instituição	Número de docentes	%
Instituto Universitário de Lisboa	111	10.8
Universidade Aberta	16	1.6
Universidade dos Açores	34	3.3
Universidade do Algarve	54	5.3
Universidade de Aveiro	60	5.9
Universidade da Beira Interior	33	3.2
Universidade Católica	166	16.2
Universidade de Coimbra	74	7.2
Universidade de Évora	68	6.6
Universidade Técnica de Lisboa	121	11.8
Universidade da Madeira	19	1.9
Universidade do Minho	43	4.2
Universidade Nova de Lisboa	137	13.4
Universidade do Porto	64	6.3
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	24	2.3
Total	1024	100.0

A amostra (ver Tabela 1) assim obtida e sobre a qual trabalhamos envolveu 15 universidades, correspondendo a 1 024 docentes e a 45 graus (17 licenciaturas – 9 152 estudantes; 18 mestrados – 2 355 estudantes; 11 doutoramentos – 249 estudantes). Os dados trabalhados dizem respeito ao ano letivo de 2009/2010, data de conclusão do primeiro (e, à data, único) censo nacional de acreditação de cursos.

A partir das dimensões que retornaram da análise feita aos elementos constantes nas Fichas Curriculares, foi construída uma bateria de indicadores traduzidos em variáveis qualitativas (uma vez que a escala de medida apenas indica a sua presença em classes de classificação discretas, exaustivas e mutuamente exclusivas). Todas são variáveis nominais, à exceção das variáveis categoria, grau e ano, que são ordinais (ver Tabela 2).

Tabela 2
Caraterização das Variáveis

Dimensões	Indicadores	Variáveis	Classes	Observações	
Dados pessoais	Instituição	Instituição		Codificada de acordo com a Tabela 1	
	Nome	Género	Feminino Masculino	Codificada a partir do nome	
	Unidade orgânica	UO			
	Categoria profissional	Categoria	Assistente Auxiliar Associado Catedrático		
	Regime de tempo	Regime	Tempo parcial Tempo integral Dedicação exclusiva		
	Convidado	Sim Não			
Formação académica	Grau completado	Grau	Licenciatura Mestrado Doutoramento Agregação	Não se constituindo como grau, a agregação é um requisito para se ser professor titular.	
	Ano em que obteve o grau	Ano	1960 – 1969 1970 – 1979 1980 - 1989 1990 - 1999 2000 - 2009	Considerando o ano de licenciatura como um <i>proxy</i> da idade	
	Instituição em que obteve o grau	Endogamia	Sem endogamia		Nenhum grau obtido na instituição em que trabalha
			Fraca endogamia		Algum grau, que não o último, obtido na instituição em que trabalha
Forte endogamia				Último grau obtido na instituição em que trabalha)	
	Internacionalização	Em Portugal Fora de Portugal		Relativa ao último grau obtido. Exclui-se a agregação por, normalmente, ser obtida na instituição de trabalho	

Tabela 3 (Cont.)
Caraterização das Variáveis

Dimensões	Indicadores	Variáveis	Classes	Observações
Investigação relevante	Investigação relevante	Investigação	Sem trabalho de investigação Com algum trabalho de investigação Com 5 referências relevantes	
Experiência profissional	Experiência profissional	Experiência profissional	Sem experiência fora da docência Com experiência fora da docência	
Distribuição de serviço	Carga horária semanal	Carga horária (Ch)	Ch \leq 4,5 horas 4,5 < Ch \leq 7 horas 7 < Ch \leq 9 horas Ch > 9 horas	Apenas incluindo os docentes em exclusividade ou em tempo integral. As classes foram definidas em função dos quartis

Com o objetivo de expressar a variável Investigação em função de um conjunto de outras variáveis analisadas, utilizámos, numa primeira fase, um modelo de regressão logística ordinal que utiliza uma função de ligação para descrever a relação funcional com as variáveis explicativas (modelo *logit*). De facto, e conforme referido por Pestana e Gageiro (2009), enquanto extensão do modelo de regressão linear, o modelo *logit* aplica-se quando se pretende explicar uma variável de resposta de natureza ordinal (Investigação) em função de variáveis explicativas que podem ser nominais ou ordinais. Por outro lado, sendo a variável de resposta ordinal com mais de duas categorias foi usado o modelo *logit* acumulado (Pestana & Gageiro, 2009). O modelo que obtemos com a regressão logística ordinal é um modelo aditivo, ou seja, mede o efeito da introdução das variáveis independentes na variável dependente.

Numa segunda fase, e de modo a agrupar as variáveis em grupos homogéneos entre si relativamente a uma ou mais características comuns, procedemos a uma análise de *clusters*, enquanto técnica exploratória de análise multivariada. No presente estudo, interessou-nos agrupar variáveis (e não sujeitos). Tratando-se de variáveis nominais e ordinais, a opção foi a de nos regermos pelas variáveis mais frágeis, ou seja, pelas variáveis nominais. Sendo possível a utilização de técnicas hierárquicas ou técnicas não hierárquicas de agrupamento dos *clusters*, seguimos a proposta de Maroco (2003) e, porque pretendemos agrupar variáveis (e não sujeitos), utilizámos uma classificação hierárquica. Da mesma forma, para definir as proximidades entre as classes e de modo a dar robustez aos resultados a encontrar, procedemos a uma análise tripla em que considerámos três medidas diferentes: método do vizinho mais próximo, método do vizinho mais distante (ambas medidas mais extremadas) e método da ligação entre grupos (considerada uma medida intermédia). Uma vez que as semelhanças são feitas através de medidas de associação apropriadas para tabelas de contingência, foi necessária uma transformação prévia de todas as variáveis (nominais e ordinais) em

variáveis binárias e aplicado o índice de Jaccard, muito popular para este tipo de variáveis (Maroco, 2003).

Finalmente, numa terceira fase, foram implementados métodos de redução de dimensionalidade dos dados. O objetivo desta análise é o de, partindo de uma tabela de n indivíduos e p variáveis e utilizando métodos baseados em valores e vetores próprios, encontrar uma tabela com n indivíduos mas com um número menor de variáveis que são as que mais contribuem para a explicação da variabilidade dos dados iniciais. Não sendo possível utilizar nem análise fatorial nem análise de componentes principais (métodos apenas aplicáveis a dados quantitativos), foi utilizado um procedimento (correspondente) para dados qualitativos (*optimal scaling*). Este procedimento, *optimal scaling*, atribui quantificações numéricas às categorias de cada uma das variáveis qualitativas, de tal modo que estas quantificações possuam propriedades métricas (o que não acontecia com as variáveis qualitativas iniciais) (Maroco, 2003).

Toda a análise estatística efetuada foi realizada com recurso ao software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS versão 23).

Determinantes do Desempenho da Investigação em Gestão em Portugal

De acordo com a caracterização das variáveis, a Tabela 4 fornece a apresentação descritiva dos dados trabalhados, em relação a cada uma das observações realizadas.

Tabela 4
Informação Descritiva sobre as Variáveis

Variáveis	Classes	Frequência	%
Género	Feminino	413	40.3
	Masculino	611	59.7
Categoria	Assistente	309	32.5
	Auxiliar	467	49.2
	Associado	96	10.1
	Catedrático	62	6.5
	Outra	16	1.7
Regime	Tempo parcial	258	25.3
	Tempo integral	304	29.8
	Dedicação exclusiva	439	43.1
	Outro	18	1.8
Convidado	Sim	292	31.3
	Não	641	68.7
Grau	Licenciatura	144	14.1
	Mestrado	225	22.0
	Doutoramento	75	56.2
	Agregação	80	7.8
Ano	1960 - 1969	88	8.6
	1970 - 1979	133	13.0
	1980 - 1989	254	24.8
	1990 - 1999	425	41.5
	2000 - 2009	124	12.1

Tabela 5 (Cont.)

Informação Descritiva sobre as Variáveis

Variáveis	Classes	Frequência	%
Endogamia	Sem endogamia	364	35.8
	Fraca endogamia	176	17.3
	Forte endogamia	477	46.9
Internacionalização	Em Portugal	731	71.5
	Fora de Portugal	292	28.5
Investigação	Sem trabalho de investigação	320	31.3
	Com algum trabalho de investigação	568	55.5
	Com 5 referências	135	13.2
Experiência profissional	Sem experiência fora da docência	281	28.6
	Com experiência fora da docência	703	71.4
Carga horária (Ch)	Ch ≤ 4,5 horas	207	27.9
	4,5 < Ch ≤ 7 horas	167	22.5
	7 < Ch ≤ 9 horas	180	21.2
	Ch > 9 horas	189	25.4

No que respeita à investigação, apenas uma percentagem reduzida (cerca de 13%) produziu investigação relevante (com 5 referências) o que, aliado ao facto de cerca de 36% dos docentes não terem ainda o grau de doutor, poderá levantar algumas apreensões quanto à componente de atualização e aprofundamento científico daqueles (Sarrico & Pinheiro, 2015).

Uma vez assumidos os pressupostos metodológicos e uma vez a amostra limpa de classes que estragam a ordinalidade (referenciadas como outra/outro), um modelo *logit* acumulado foi aplicado para analisar se a investigação dos docentes do ensino superior, conduzida a partir da nossa amostra, é explicada pela categoria profissional, o grau académico, o regime de tempo, o ano de graduação, o nível de endogamia, o grau de internacionalização, o género, o vínculo à instituição, a carga horária e a experiência profissional.

O teste entre o modelo que envolve todas as variáveis versus um modelo em que a investigação não se altera face a estas variáveis revelou-se estatisticamente significativo, indicando que pelo menos uma das variáveis independentes do modelo afeta significativamente as probabilidades de ocorrência das classes da variável dependente (qui-quadrado=343.812; $p < 0.000$ com $gl=20$). Os valores dos pseudo-R2 calculados por Cox e Snell (0.325) e por Nagelkerke (0.376) indicam que a proporção de variabilidade explicada pelo nosso modelo varia entre 32.5% e 37.6%, o que, em dados sociais, é aceitável. O teste de linhas paralelas realizado para o modelo indica que os parâmetros encontrados não mudam com as categorias da variável dependente (qui-quadrado=30.024; $p=0.069$ com $gl=20$). A tabela de contingência construída para analisar a forma como a variável investigação se ajusta ao modelo proposto indica uma correção do modelo na ordem dos 65%, o que é aceitável para dados sociais. O critério de Wald demonstra que apenas as variáveis categoria (catedrático, associado e auxiliar), grau (agregação, doutoramento e mestrado) e regime (dedicação exclusiva e tempo integral) contribuem significativamente para a predição da variável investigação ($p < 0.000$; $p < 0.000$; $p=0.017$; $p < 0.005$; $p < 0.000$; $p=0.010$; $p < 0.000$; $p=0.038$). As restantes variáveis e categorias não se revelaram estatisticamente preditivas para a variável investigação. Interpretando os valores dos *Odds Ratios* acumulados em termos de probabilidades (para uma leitura mais acessível) e mantendo uma leitura semelhante (para melhor comparabilidade e à semelhança do que é proposto por Pestana e Gageiro (2009)), é possível concluir que se um

docente tem investigação relevante ou alguma investigação, (e mantendo, para cada situação, as restantes variáveis explicativas constantes).então:

- é cerca de 9 vezes mais provável que ele seja um catedrático do que seja um assistente (categoria de referência);
- é cerca de 8,5 vezes mais provável que ele seja um professor associado do que seja um assistente (categoria de referência);
- é cerca de 2 vezes mais provável que ele seja um professor auxiliar do que seja um assistente (categoria de referência);
- é cerca de 4 vezes mais provável que ele tenha agregação do que tenha uma licenciatura (categoria de referência);
- é cerca de 5 vezes mais provável que ele tenha um doutoramento do que tenha uma licenciatura (categoria de referência);
- é cerca de 2 vezes mais provável que ele tenha um mestrado do que tenha uma licenciatura (categoria de referência);
- é cerca de 3 vezes mais provável que ele esteja em dedicação exclusiva do que a tempo parcial (categoria de referência);
- é cerca de 2 vezes mais provável que ele esteja em tempo integral do que tenha em tempo parcial (categoria de referência).

Para a identificação de agrupamentos naturais das variáveis envolvidas, foi realizada uma análise de *clusters*, nos moldes indicados na metodologia. Uma vez experimentados os vários métodos (do vizinho mais próximo, do vizinho mais distante e da ligação entre grupos), retivemos apenas os dois últimos, uma vez que a árvore resultante do primeiro método apresentou um efeito em cadeia muito forte (característico deste tipo de árvores), que não permite discriminar variáveis. Assim, retivemos os dois outros métodos (do vizinho mais distante e da ligação entre grupos) procurando, com a conjugação dos dois, aumentar a fiabilidade das classes (*clusters*) de variáveis encontradas.

Da informação obtida, parece ser possível considerar um conjunto de variáveis que, por terem comportamentos semelhantes, podem ser agrupadas em *clusters*. Todas as restantes variáveis e isoladamente, não parecem assemelhar-se a nenhuma das outras. O primeiro nível identifica os *clusters* 100% concordantes nos dois métodos. O segundo nível identifica os *clusters* ou identificados apenas por um dos métodos ou em que a combinação de *clusters* de distância é feita a níveis mais altos, retornando em proximidades não tão significativas como no primeiro nível (ver Tabela 6).

A análise desta estruturação em quatro grandes patamares (dentro do nível 1), parece indiciar a possibilidade de agrupar as variáveis em grupos homogêneos entre si relativamente a algumas características comuns.

Um primeiro grupo é constituído, preferencialmente, por professores auxiliares com doutoramento, em regime de dedicação exclusiva e que têm vínculo contratual à instituição, com forte endogamia e que obtiveram (necessariamente em momento anterior) experiência profissional fora da docência, do género feminino e com algum trabalho de investigação. Saliente-se que o género não é variável determinante na separação das classes, à exceção deste primeiro grupo em que, o feminino se apresenta, significativo.

Um segundo grupo acolhe docentes que, tendo obtido o último grau fora de Portugal (exceto, eventualmente, a agregação), têm algum grau anterior obtido na instituição por onde respondem.

Um terceiro grupo integra docentes que atingiram o topo da carreira (catedráticos) e que têm agregação.

Um último grupo engloba docentes que, estando em tempo parcial, não apresentam nenhum trabalho de investigação.

Tabela 6
Clusters de Variáveis

Nível	Variáveis concordantes
1	Género—feminino Categoria—auxiliar Regime—dedicação exclusiva Convidado—não (com vínculo contratual) Grau—doutoramento Endogamia—forte endogamia Investigação—com algum trabalho investigação Experiência profissional—com experiência fora da docência
	Endogamia—fraca endogamia Internacionalização—fora de Portugal
	Categoria—catedrático Grau académico—agregação
	Regime—tempo parcial Investigação—sem trabalho de investigação
2	Categoria—assistente Regime—tempo parcial Grau—mestrado ou licenciatura Investigação—sem trabalho de investigação
	Categoria—associado Investigação—com 5 referências
	Regime—tempo integral Endogamia—sem endogamia

Num segundo nível de análise (com menos expressão relativa) incluímos os docentes que ainda não atingiram o grau de doutor (são licenciados ou mestres), que ainda se encontram no início da carreira (são assistentes) e que, trabalhando a tempo parcial, não realizam qualquer tipo de investigação. Neste nível, destacam-se os associados que são os que apresentam o grupo que consegue realizar um trabalho de investigação mais forte e publicam trabalho considerado mais relevante.

No *optimal scaling* realizado para redução da dimensionalidade dos dados, começámos por decidir sobre o número de componentes a reter utilizando, em conjunto, as componentes com valor próprio superior a 1 e a regra do cotovelo proposta pelo *screenplot* construído. Face aos resultados encontrados, optámos por escolher as 3 primeiras componentes que explicam, no seu conjunto, cerca de 56% da variabilidade dos dados. Para estas componentes, os valores de *Alfa de Cronbach* (medida de fidelidade de cada dimensão e do modelo no geral, que é tanto melhor quanto maior for este indicador) são razoáveis, apesar do primeiro se destacar mais (0,669; 0,485 e 0,193, respetivamente). Por fim, a descrição da variância de cada uma das variáveis originais nas novas dimensões (aceitando como variável determinante aquela que apresenta um valor absoluto superior a 0,5), retornou em três direções.

Uma primeira direção que explica, por si, cerca de 29% da variabilidade da informação contida nos dados e está associada a variáveis que caracterizam um perfil mais tradicional, como o grau, se é ou não convidado, a investigação e o regime. Os sentidos destas direções não variam, (as coordenadas determinantes são todas do mesmo sinal); isto é, quem tem licenciaturas e mestrados

tende a não ter vínculo (ser convidado), a não ter trabalho de investigação relevante ou a ter só algum trabalho de investigação e a ser contratado em regime de tempo parcial. Reciprocamente, quem tem agregação ou doutoramento, tende a ter vínculo contratual (não é convidado), a ter publicações relevantes e a ser contratado em regime de dedicação exclusiva ou tempo integral.

Uma segunda direção explica cerca de 16% da variabilidade da informação contida nos dados e está associada a variáveis associadas a um perfil mais internacional, como a Internacionalização e a Endogamia. Nesta dimensão, as coordenadas determinantes destas variáveis têm sinais contrários; ou seja, quem obteve o último grau (excluindo a agregação) fora de Portugal, tende a não ter endogamia (a não ter nenhum grau na instituição onde trabalha). Reciprocamente, quem obteve o último grau (excluindo a agregação) em Portugal, tende a ter uma forte endogamia, ou seja, a manter-se na instituição onde obteve este último grau.

Por fim, uma terceira direção, com menor dimensão relativa, e que explica cerca de 11% da variabilidade da informação contida nos dados, está associada a variáveis como o género e a categoria.

Conclusões e Repercussões

Objetivados pela questão de saber que causas e consequências é possível identificar sobre o desempenho da investigação em gestão que é feita nas universidades portuguesas, e motivados pela revisão da literatura efetuada em torno das questões da qualidade, da investigação, do reconhecimento académico, e da atividade docente, consideramos que o presente trabalho traz algum valor acrescentado sobre o tema, em três níveis.

Num primeiro nível, o estudo realizado parece confirmar que quem faz investigação, claramente, tende a conseguir uma maior promoção académica, quer atingindo categorias profissionais mais elevadas, quer obtendo graus académicos mais avançados. O mesmo em relação ao tipo de vínculo contratual. Esta constatação vem reatificar o que já se sabia da revisão da literatura, nomeadamente através dos estudos de McKercher (2015) ou de Timothy (2015). No entanto, não estando discriminada na literatura a intensidade destes fatores, ao nosso estudo acresce o conhecimento de que os mesmos não se apresentam com o mesmo peso sendo, claramente, a categoria profissional o fator mais relevante.

Num segundo nível, e ao contrário do que foi identificado por Hendriks e Sousa (2013), a carga horária de serviço docente não se apresentou como fator capaz de influenciar a investigação que é realizada. Ora, se a ambição profissional acima discutida se apresenta como o fator mais importante para o trabalho de investigação (que leva os docentes que se objetivam neste aspeto, a não olharem à carga horária que lhes é atribuída, uma vez que fazem investigação quer tenham poucas ou muitas horas letivas), a questão que levantamos é a de perceber se poderiam outras vias ser escolhidas para moldar tal ambição, nomeadamente (e porque a função do ensino centrada nas metodologias associadas ao ato de ensinar, per si, é um elemento também em discussão), quais as consequências que se poderiam obter em termos de maior dedicação à componente letiva, se este ato fosse sentido como (mais) valorativo da promoção profissional. Neste enquadramento, somos levados à discussão de saber do interesse em acrescentar uma outra lógica de valorização profissional, essencialmente assente na questão do ensino propriamente dito e, por outro lado, a diminuir de alguma forma, a clivagem de que falam Adcroft e Taylor (2013) ou Hendriks e Sousa (2013). Tudo isto quando, de acordo com Adcroft e Taylor (2013), o ensino exige mais tempo no imediato mas sendo o perfil da investigação o mais valorizado na progressão na carreira. Por outro lado, não deixa de ser curioso e passível de abordagens mais aprofundadas, que, admitindo a perspetiva de Hendriks e Sousa (2013), tal aconteça quando o sobrecarregar dos docentes com tarefas associadas ao ensino e à investigação, parece trazer um maior prejuízo para esta última.

Finalmente, num terceiro nível, refira-se o facto de o estudo realizado permitir evidenciar uma clara ausência de contributo de variáveis como a idade, o género, a internacionalização, a experiência profissional ou a endogamia. Uma vez que a literatura revista não aborda estas questões, consideramos que o estudo acrescenta ao referencial teórico neste campo, tanto mais quanto a alargada abrangência nacional que molda este estudo, o permite.

Quanto às implicações práticas, consideramos que este trabalho permite às universidades analisarem a sua posição face aos seus pares da área de gestão, constituindo-se, a um nível mais macro, como instrumento de diagnóstico para a melhoria da qualidade e, a um nível mais micro, como informação detalhada sobre o tipo de investigação científica que é esperada dos seus docentes, face a uma visão de carreira a médio ou longo prazo.

O trabalho empírico realizado, extensível a todo o panorama nacional permite, pois, lançar alguma luz sobre os fatores que explicam o desempenho da investigação em gestão que é feita nas universidades portuguesas. Como trabalho futuro, gostaríamos de analisar a temática do desempenho da investigação, quer no caso de outras áreas científicas de estudo nacionais (sendo que se encontra em curso um trabalho semelhante para a área de economia), quer em termos comparativos com outras universidades estrangeiras. Igualmente interessante poderá ser a possibilidade de uma análise semelhante aquando do fecho de um novo ciclo de acreditações das mesmas instituições portuguesas.

Referências

- A3ES. (2014). Guião para a autoavaliação. Disponível em http://www.a3es.pt/sites/default/files/Guião_ACEF_2014_2015_Univ_Polit_PT.pdf. Acesso em 12 de jul. 2015.
- A3ES. (2015). Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Disponível em <http://a3es.pt/>. Acesso em 12 de jul. 2015.
- AACSB. (2012). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. Tampa, FL: AACSB International - The Association to Advance Collegiate Schools of Business.
- Adcroft, A., & Taylor, D. (2013). Support for new career academics: An integrated model for research intensive university business and management schools. *Studies in Higher Education*, 38(6), 827–840. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.599378>
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13–29.
- AMBA. (2013). AMBA Accreditation Guidance for Business Schools. Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjRkuGtq4HWAhWCtBQKHT0vAn0QFggvMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.mba-world.com%2F-%2Fmedia%2Ffiles%2Faccrreditation%2Faccrreditation-guidance-for-business-schools.ashx%3Fla%3Den&usg=AFQjCNGM4JsqGcqCPaHIeN2lpHasKR3iyA>. Acesso em 15 de jul. 2015.
- Barnett, R. (1994). *The idea of higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Carneiro, A. (2004). Teaching management and management educators: Some considerations. *Management Decision*, 42(3/4), 430–438. <https://doi.org/10.1108/00251740410521800>
- Castro, H., & Alves, J. M. (2015). Avaliação: Como promover a melhoria das escolas? In F. de E. e P. Universidade Católica Portuguesa (Ed.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano* (pp. 243–257). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12484/3/ATAS_VOL_II-

- 2.pdf. Acesso em 12 de jul. 2015.
- Chou, C. (2014). Why the SSCI Syndrome is a Global Phenomenon? In C. P. Chou (Ed.), *The SSCI Syndrome in Higher Education A Local or Global Phenomenon* (pp. vii–xv). Taipei: SensePublishers. Disponível em <https://www.sensepublishers.com/media/1792-the-ssci-syndrome-in-higher-education.pdf>. Acesso em 13 de jul. 2015.
- Cornuel, E. (2005). The role of business schools in society. *Journal of Management Development*, 24(9), 819–829. <https://doi.org/10.1108/02621710510621321>
- DGES. Decreto-Lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto – Estatuto da Carreira Docente Universitária, Pub. L. no Diário da República: I série, N.º 168, Diário da República (2009). Disponível em www.dre.pt
- EFMD. (2014). EFMD Quality Improvement System. The EFMS Accreditation for International Business Schools, Equis Standards & Criteria. Disponível em <http://www.efmd.org/>. Acesso em 15 jul. 2015.
- Ewan, C., & Calvert, D. (2000). The crisis of scientific research. In J. Garrick & C. Rhodes (Eds.), *Research and knowledge at work* (pp. 51–74). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203461358.ch4>
- Fernández-Gago, R., & Martínez-Campillo, A. (2012). Teaching Business Management from a perspective beyond self-interest. *Innovar*, 22(46), 165–174.
- García, L. Y., Cerda, A. A., & Donoso-Díaz, S. (2011). Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. *Innovar*, 21(39), 7–21.
- Gibbons, M., Camille, L., Helga, N., Simon, S., Peter, S., & Martin, T. (1994). *The new production of knowledge*. London: SAGE Publications.
- Hendriks, P. H., & Sousa, C. A. (2013). Practices of management knowing in university research management. *Journal of Organizational Change Management*, 26(3), 611–628. <https://doi.org/10.1108/09534811311328605>
- Maerki, H. U. (2008). Are business schools studying and teaching the right things? *Journal of Management Development*, 27(4), 425–430. <https://doi.org/10.1108/02621710810866769>
- Magalhães, A. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo. <https://doi.org/10.24824/978856248058.4>
- McKercher, B. (2015). Why and where to publish. *Tourism Management*, 51, 306–308. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2015.05.012>
- Neave, G. (2000). Universities' responsibility to society: An historical exploitation of an enduring issue. In G. Neave (Ed.), *The universities' responsibility to society: International perspectives*. New York: Pergamon/IAU Press.
- Oliveira, A. M. (2015). Abandono oculto: As metáforas por detrás das estatísticas. In In F. de E. e P. Universidade Católica Portuguesa (Ed.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano* (pp. 1061–1072). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42649/1/O%20DISCURSO%20OS%20AVALIADORES%20EXTERNOS%20E%20DO%20DIRETOR%20DE%20ESCOLA.pdf>. Acesso em 13 de jul. 2015.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo*. Lisboa: Lidel.
- Rosa, M. J., & Sarrico, C. S. (2012). Quality, evaluation and accreditation: From steering, through compliance, on to enhancement and innovation? In A. Amaral & G. Neave (Eds.), *Higher Education in Portugal 1974 - 2009. A Nation, a Generation* (pp. 249–264). Dordrecht: Springer.

- <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2135-7>
- Ruivo, B. (1994). Evolução institucional e organizativa do ensino superior em Portugal. In J. M. Gago (Ed.), *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sarrico, C. S., & Pinheiro, M. M. (2015). The characteristics of Portuguese management academics and their fit with teaching accreditation standards. *Management Decision*, 58(3), 533–552. <https://doi.org/10.1108/md-10-2013-0524>
- Sarrico, C. S., Veiga, A., & Amaral, A. (2013). The long road—how evolving institutional governance mechanisms are changing the face of quality in Portuguese higher education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(4), 375–391. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9174-x>
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Sousa, C. A., Nijs, W. F. de, & Hendriks, P. H. (2010). Secrets of the beehive: Performance management in university research organizations. *Human Relations*, 63(9), 1439–1460. <https://doi.org/10.1177/0018726709357083>
- Spangler, J. (2015). The SSCI Syndrome in Higher Education: A Local or Global Phenomenon by Chung Prudence Chou (review). *Review of Higher Education*, 38(2), 326–329.
- Teodoro, A. (2013). Educação superior e inclusão, tendências e desafios do século XXI. *Revista Temas Em Educação*, 22(2), 225–238.
- Timothy, D. J. (2015). Impact factors: Influencing careers, creativity and academic freedom. *Tourism Management*, 51(3), 313–315. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2015.05.009>
- Usdiken, B. (2010). Between contending perspectives and logics: Organizational studies in Europe. *Organization Studies*, 31(6), 715–735.
- Weber, M. (2010). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Oxford: Oxford University Press.

Sobre a Autora

Margarida M. Pinheiro

Universidade de Aveiro margarida.pinheiro@ua.pt

<http://orcid.org/0000-0001-8027-2214>

Margarida M. Pinheiro é Professora Adjunta do ISCA-UA, Universidade de Aveiro e investigadora do CIDTFF (Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”) do Departamento de Educação da mesma Universidade. É Coordenadora Departamental de Erasmus no ISCA-UA. Licenciada em Matemática, é mestre em Probabilidades e Estatística e doutora em Ciências Sociais. É membro eleito do Conselho de Escola e foi membro da Assembleia de Representantes e do Conselho Científico, Presidente do Conselho Pedagógico do ISCA-UA, Coordenadora Pedagógica da Comissão de Coordenação de Formação Contínua do PRODEP III, responsável pelo Programa Comunitário FOCO (Formação Contínua de Professores) no ISCA-UA e elemento participante do projeto SPEAQ (*Sharing Practice in Enhancing and Assuring Quality*) da Universidade de Aveiro. Tem vindo a lecionar na área de matemática e das ciências sociais, tanto ao nível de graduação como da pós-graduação. Com várias dezenas de publicações em livros, capítulos de livros, artigos em *journals* de referência e artigos em encontros científicos de diferentes naturezas, tem apresentado comunicações, por convite ou não, em vários congressos internacionais e nacionais. Investiga na área da educação, com ênfase nas metodologias de ensino e aprendizagem no ensino superior. Interessam-lhe, igualmente, temáticas relacionadas com o comportamento humano e social, com a ligação da educação com as tecnologias informáticas (especialmente ao nível do processo de construção do conhecimento), ou com questões práticas de matemática financeira. Recentemente tem feito investigação ao nível da internacionalização do ensino superior, nomeadamente no que se refere às questões da mobilidade de estudantes e de docentes.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 103

2 de outubro 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin Universidad de San

Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Sherman Dorn Arizona State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University