

A 'comunidade académica' como um conceito errático¹

Sofia Branco Sousa²

Resumo:

O presente artigo analisa o conceito de 'comunidade académica' e sua reconfiguração no contexto da transformação dos modos de produção de conhecimento. Na primeira e na segunda parte apresenta-se uma definição operacional desse mesmo conceito, a partir da qual se discute a relação com a transformação dos modos de produção de conhecimento – Modo-1 e Modo-2. Na terceira parte, utilizando a metodologia da análise do discurso, centra-se a atenção no discurso de três actores-chave da 'comunidade académica' portuguesa entrevistados no âmbito da investigação. Conclui-se que o conceito de 'comunidade académica' surge como 'errático', não sendo claro 'quem' é o 'académico' ou 'quem' constitui a/uma 'comunidade académica', e que o tempo em que vivemos está a reconfigurar o conceito de 'comunidade académica', acentuando o seu carácter errático, através da recomposição do que constitui o seu âmago, o conhecimento.

Palavras-chave: Comunidade académica; Transformação dos modos de produção de conhecimento; *Ethos*; Investigação.

Introdução

“A ideia da torre de marfim, ainda muito utilizada no discurso popular, faz hoje esboçar um sorriso forçado à maioria dos docentes e investigadores em qualquer lugar.”

(Becher e Trowler, 2001: xiv)

O interesse pelo conceito de 'comunidade académica' surgiu no contexto de uma investigação sobre o impacto da transformação da produção de conhecimento na forma como o grupo profissional dos 'académicos' se percepção a si próprio. No seu decurso, foi possível constatar a volatilidade desse conceito na literatura do ensino superior. Com o presente artigo pretende-se analisar o conceito de 'comunidade académica' e a sua relação com as transformações da produção do conhecimento.

¹ Agradece-se o contributo dos comentários do Professor António Magalhães (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior).

² Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES).

Na primeira secção o objectivo é o de discutir a importância e o papel do conceito de 'comunidade académica' no campo da investigação sobre o ensino superior; analisar a noção de 'comunidade', procurando saber se se pode falar de uma única 'comunidade académica' ou de várias comunidades de 'académicos'; contribuir para a definição do conceito de 'comunidade académica' com base na noção de 'profissão académica', no âmbito de um *ethos* Mertoniano; realçar duas dimensões do conceito de 'comunidade académica', as funções de ensino e de investigação; e, finalmente, discutir a fragmentação, diluição e reconfiguração do conceito de 'comunidade académica'. Na sequência, propor-se-á uma definição do conceito com os objectivos analíticos de o contextualizar no actual momento em que vivemos e discuti-lo com base em fundamentos empíricos.

Na segunda secção, contextualizar-se-á o conceito de 'comunidade académica' introduzindo os conceitos de Modo-1 e de Modo-2 de produção de conhecimento tal como são definidos por Gibbons [[*et al.*]]. (1994), discutindo o contexto da produção de conhecimento e relacionando o conceito de 'comunidade académica', e o seu *ethos* Mertoniano, com a reconfiguração do modo de produção de conhecimento e o *ethos* emergente.

Na terceira secção focalizar-se-á a atenção nos resultados da análise do discurso de entrevistas a actores-chave da 'comunidade académica' portuguesa. Esta dimensão empírica pretende confrontar o carácter errático do conceito de 'comunidade académica' e a sua reconfiguração na realidade portuguesa.

Pretende-se com este artigo obter uma perspectiva dos 'académicos' enquanto 'comunidade' relacionada com a transformação da produção de conhecimento. Assim, todos os temas que foram seleccionados para esta análise foram-no com base nesse critério, sendo que alguns temas relacionados com a 'comunidade académica' *per se* (tal como o conceito de 'comunidade de prática' ou de 'identidade académica', entre outros) foram excluídos pela mesma razão.

1. O conceito de 'comunidade académica'

Ao procurar encontrar uma definição do conceito de 'comunidade académica' e compreender, simultaneamente, a volatilidade e mesmo a ausência dessa mesma definição na literatura do ensino superior, foi consultada uma obra de referência sobre conceitos e temas essenciais em relação a esse campo – *A Enciclopédia do Ensino Superior*, de 1992, editada por Burton Clark e Guy Neave. Nessa obra, a expressão 'comunidade académica' não consta do índice, sendo a secção que mais se aproxima dela a que aborda o corpo docente e os estudantes. Foi aí possível encontrar, não uma definição, mas alguns contornos da mesma, que irão ser ampliados na presente secção.

Tal como Kogan (2000:207) chama a atenção, a categoria 'comunidade' faz-nos entrar no âmbito da filosofia moral. Isto, aliado aos vários usos dados a essa mesma categoria – desde um tipo de colectividade até a um sentimento ou a uma relação social – indica a dificuldade de tentar delimitar o conceito de 'comunidade académica'. Essa mesma dificuldade adensa-se na medida em que a questão acarreta, à partida, dois problemas principais:

“Primeiro, é uma palavra entusiasta e resplandecente que implica boas relações quando elas podem não existir ou podem até nem ser necessárias para um bom trabalho. Segundo, ela ofusca a necessidade de uma análise detalhada de papéis, dentro e além da educação, nos quais as relações poderão ser de dependência ou de troca.”

(*Ibidem*:209)

Na mesma linha, se defende que o conceito 'comunidade' é uma das palavras-chave em sociologia que possui “significados difusos porque relacionados com um conjunto de valores centrais na sociedade, os quais, se escrutinados, perderiam muito da sua precisão e assemelhar-se-iam mais a mitos” (McNay, 2000:4).

Kogan (2000) e Austin (1992) apresentam várias dimensões do conceito de 'comunidade académica'. Enquanto o primeiro autor privilegia as relações existentes e estabelecidas pela 'comunidade académica', o segundo aborda as culturas dominantes na mesma. Ambas as abordagens parecem essenciais para a constituição do conceito de 'comunidade académica'.

Assim, para Kogan (2000) existem três modos de relações na 'comunidade académica': (1) entre as diferentes comunidades de 'académicos', (2) com a gestão institucional e (3) com o mundo, mais vasto, social e económico.

Neste trabalho enfatizar-se-á o primeiro modo de relação, por surgir como o mais relevante, dado ser mais direccionado para o mundo académico propriamente dito. É que, apesar de os outros dois se relacionarem também com o mundo académico, essa relação baseia-se numa mediação feita, no segundo caso, pela gestão institucional e, no terceiro caso, pela sociedade englobante. Assim, na primeira forma de relação na 'comunidade académica' apresentada, interessa reter a possibilidade da existência de mais do que uma comunidade de 'académicos'. Se o uso do conceito 'comunidade académica' pode fazer supor a existência de algo em comum entre os 'académicos', a hipótese da existência de uma 'comunidade académica' assenta na possibilidade de haver algo partilhado pelas várias comunidades de 'académicos'. Tais comunidades teriam em comum, segundo Kogan (2000:209), as disciplinas e as suas áreas. Nesse caso, a possibilidade de uma 'comunidade académica' não seria muito plausível, dado que, com a especialização e subsequente fragmentação das várias disciplinas, seria bastante difícil identificar algo de comum a todas elas. No entanto, o mesmo autor, referindo Henkel (2000), enfatiza outra dimensão que não a base disciplinar das comunidades, isto é, a 'natureza' daqueles que as constituem, identificando esta como o ponto de partida para a constituição dessas mesmas comunidades de 'académicos'.

Parece possível que resida nessa 'natureza' académica o ponto comum que possibilita o uso do termo 'comunidade académica'. Resta, porém, identificar essa mesma 'natureza'. Para Austin existem quatro culturas dominantes que afectam os 'académicos': (1) a cultura das disciplinas, (2) a cultura da empregabilidade, (3) a cultura do sistema nacional e (4) a cultura da profissão académica. Centrar-nos-emos na primeira e na última por serem aquelas que dizem mais respeito ao mundo académico propriamente dito, e não serem tão mediadas por outros factores – como o emprego e o sistema nacional – como as restantes.

Em relação à cultura da profissão académica, o autor identifica – baseando-se em Shils (1983), Clark (1985, 1987a, 1987b), Rice (1986) e Kuh e Whitt (1988) – quatro valores centrais. São eles que o propósito do 'académico' é o de “perseguir, descobrir, criar, produzir, disseminar e transmitir verdade, conhecimento e compreensão, [sendo que] a investigação, a escrita, a publicação e o ensino são veículos para atingir tais valores” (Austin, 1992:1620), que o compromisso do 'académico' é para com a honestidade intelectual, integridade e justiça, perante os estudantes e o conhecimento, que a liberdade no ensino, na aprendizagem e na investigação é uma condição necessária do 'académico' e que o 'académico' valoriza a noção de 'comunidade'.

Consequentemente, talvez se possa defender que a 'comunidade académica' possua como ponto central a existência de uma 'natureza' comum, partilhada por todos os 'académicos' que residiria nos quatro valores acima descritos, ou seja, um compromisso com a 'verdade', com a 'honestidade', com a 'liberdade' e com a 'comunidade'.

Sendos esses valores comuns a todos os 'académicos' poderão eles ser mais fortes do que a cultura das disciplinas referida acima e as lógicas disciplinares que, de acordo com Becher (1989), dão origem a autênticos 'tribos e territórios académicos'?

Apesar de não ser intenção deste trabalho polarizar a discussão entre a cultura académica e a disciplinar, parece inevitável questionar se lógicas disciplinares específicas podem coexistir com valores académicos tão abrangentes. O problema pode ser formulado da seguinte maneira: 'em que reside o compromisso do académico?'. É com a lógica disciplinar – e nesse caso podemos falar de múltiplas comunidades académicas? – ou é com um conjunto de valores partilhados aceites pelos 'académicos' – e, sendo esse o caso, podíamos falar de uma 'comunidade académica'?

A estas questões adiciona-se mais uma: quem constitui a 'comunidade académica'? Segundo Jesuino e Ávila, “deve-se a Merton (1942, 1973) a primeira formulação do conceito de que a comunidade científica³ seria dotada duma estrutura normativa, dum *ethos*, para utilizar a própria expressão do autor” (Jesuino e Ávila, 1995:75). Tal *ethos* fundar-se-ia em torno de cinco normas fundamentais: o comunalismo, o universalismo, o desinteresse, a originalidade e o cepticismo.

Há várias ligações que podemos estabelecer entre este *ethos* Mertoniano e a construção do conceito de 'comunidade académica', nomeadamente, através de três vectores:

(1) o regime do conhecimento como um bem público:

“Um bem público é caracterizado pela não-rivalidade no consumo (o consumo de uma pessoa não interfere com o de outra) e pela não-excludabilidade (a exclusão de outros do consumo não é possível: os benefícios espalham-se pela comunidade inteira).”

(Teixeira [[*et al.*]], 2004:354)

³ Irá ser utilizado, neste trabalho, o conceito de 'comunidade científica' como equivalente ao de 'comunidade académica' por essa equivalência ser coerente com a realidade portuguesa dado que “outro aspecto relevante [do panorama da ciência em Portugal] é a sobreposição entre os mundos da ciência e o mundo universitário: segundo um inquérito à comunidade científica portuguesa realizado em 1995, mais de 80% dos investigadores em todas as áreas científicas trabalhavam em universidades ou em instituições de pesquisa associadas a universidades, onde, na maior parte dos casos, desempenhavam funções docentes ou eram estudantes de pós-graduações (Jesuino, 1995).” (Nunes e Gonçalves, 2001:22).

(2) a liberdade académica:

“liberdade do académico no seu ensino e investigação na procura da verdade onde quer que ela possa levar, sem receio de punição ou risco de perda de emprego por ter ofendido alguma ortodoxia política, religiosa e social”

(Berdhal, 1988:7 *apud* Meek, 2003:7)

e (3) o contrato ciência-sociedade:

“Segundo esta tradição, a ciência usufrui da protecção de um financiamento estatal, em troco do qual providencia um número de bens públicos na forma de conhecimento e de educação. Uma parte integral deste contrato é o entendimento de que os cientistas são os melhores juízes em relação ao tipo de ciência a ser feita e ao modo de avaliar tal trabalho.”

(Jacob, 2000:12)

Segundo Slaughter e Rhoades (2003), as normas Mertonianas podem ser associadas à consideração do conhecimento como um bem público, relacionado com a liberdade académica e com uma forte separação entre os sectores privado e público, sendo o último o âmbito da 'comunidade académica'. A universidade surge, assim, como o *locus* privilegiado do conceito de 'comunidade académica'. Os mesmos autores defendem que o conceito de 'comunidade académica' é, na medida em que se relaciona com o *ethos* Mertoniano, independente do Estado e do mercado, sendo caracterizado pela liberdade que se vive na sua instituição – a universidade. Em relação ao contrato ciência-sociedade, Jacob defende que “desde a Segunda Grande Guerra que os académicos da ciência política usam a metáfora de um contrato ciência-sociedade para se referirem às relações entre o Estado e a ciência” (Jacob, 2000:12). Relações essas que, ainda segundo o mesmo autor, se estabelecem através da “protecção do financiamento estatal, em retorno do qual [a ciência] providencia bens públicos em forma de conhecimento e educação” (*Ibidem*).

Assim, e tendo em consideração os três vectores acima referidos, parece ser possível defender que o conceito de 'comunidade académica', desenhado sobre o *ethos* Mertoniano, se constitui (1) numa relação com o conhecimento como um bem público, aliado à liberdade académica, à esfera pública e à universidade, (2) privilegiando a liberdade académica, sendo independente do Estado e do mercado e (3) baseando-se num contrato com a sociedade no qual o Estado providencia o financiamento necessário.

A profissão académica surge como um factor relevante quando se aborda a 'comunidade académica'. Segundo Wagoner e Kellams, o

“Termo '*universitas*', que nos séculos XII e XIII significou qualquer colectividade de pessoas unidas por interesses comuns e estatuto legal independente, não começou a adquirir a sua definição mais restrita e exclusiva até ao fim do século XIV.”

(Wagoner e Kellams, 1992:1675)

Esta definição estava também relacionada com o poder que, consoante o local geográfico a que se referia, poderia ser diferente:

“Em Bolonha e outras universidades em Itália e no Sul de França, o poder inicialmente residiu nos estudantes. A Universidade de Paris seguiu uma linha diferente de desenvolvimento. Aqui, [o poder residiu nos] mestres.”

(*Ibidem*:1675,1676)

Surgem, assim, dois grupos que podem constituir o conceito de ‘comunidade académica’, os estudantes e os mestres que

“Abraçaram e empreenderam a autoridade do conhecimento que através de séculos tinha vindo a ser usado tanto para apoiar como para desafiar a legitimidade, o poder e a sabedoria convencional de papas e reis, da igreja e do estado. No seu processo de amadurecimento, a universidade, e especialmente o professorado, em toda a sua alma e coração deram vida ao ditado de Bacon, ‘Conhecimento é poder.’”

(*Ibidem*)

Coerentemente, os ‘académicos’ parecem surgir como algo – possivelmente uma ‘comunidade’ – que partilha o conhecimento e o poder adquirido através dele.

Os mesmos autores falam de uma outra transformação, a da consciência que ocorreu na universidade medieval:

“Foi uma sensação crescente entre os mestres medievais de, em muitas maneiras, partilha de uma identidade comum e de uma mutualidade de interesses (...). Neste sentido inicial de reconhecimento de colegialidade e identidade partilhada, a profissão académica pode ser identificada como tendo nascido.”

(*Ibidem*:1676)

Apesar de ser notório que o poder inicialmente detido pelos estudantes, no caso de Bolonha, se começou a diluir, entre os mestres ou professores surge uma noção de ‘identidade’, de um *ethos*, de uma vida em comunidade aliada ao conceito de ‘profissão académica’. Vida em comunidade essa que, apesar de ter raízes medievais – e por estabelecer uma relação intrínseca com o conhecimento – é moderna e relacionada com o ideal de investigação da universidade alemã:

“Na sua dedicação à descoberta de novo conhecimento ela exultou as virtudes de *Lehrfreiheit* – a liberdade de ensinar – e de *Lernfreiheit* – a liberdade de aprender – princípios que em breve definiriam o conceito de liberdade académica.”

(*Ibidem*:1677)

Este ideal, em que a investigação e a educação estão relacionadas interdependentemente e de um modo dialéctico, é deveras importante já que ele parece constituir a ‘natureza’ (ou parte dela) de algo que une os ‘académicos’, permitindo, assim, a utilização do conceito ‘comunidade académica’:

“Uma vez aceite na ‘antiga e honrosa comunidade de intelectuais’, os símbolos, as tradições, a rotina do quotidiano académicos servem para lembrar aos académicos modernos a sua ligação a um passado comum.

Acima de tudo, eventualmente, está o reconhecimento de que agora, como na Europa Medieval, os académicos existem para descobrirem e partilharem conhecimento. Independentemente das variações na forma e na função, na substância e no estilo a conquista continua a ser a mesma.”

(*Ibidem*:1684)

A produção e difusão do conhecimento são algo, então, de comum a todos os ‘académicos’ e que estrutura vários aspectos da vida académica.

Por outro lado, apesar do ensino superior incluir grupos profissionais diversos, a ‘comunidade académica’ parece ser composta, essencialmente, por um deles: os docentes, porque

“Mais do que qualquer grupo [estes] (...) são os detentores e os produtores do conhecimento sobre o mundo [estando assim] unidos por um interesse em ideias e sua expressão e por ideologias poderosas e partilhadas que dizem respeito à comunidade de intelectuais e à liberdade académica.”

(Morey, 1992:1515)

Apesar de se poder argumentar que os estudantes (especialmente os de pós-graduação devido à ligação com a investigação) estão igualmente relacionados com o conhecimento, estes parecem não pertencer à ‘comunidade académica’. Como diz Kogan:

“Devo mencionar, nem que seja só de passagem, o papel dos estudantes dentro dos conceitos atribuídos à comunidade. Pelo menos um antigo colega e alguns (...) daqueles que foram entrevistados num recente projecto de avaliação sustinham que ‘Não há diferença entre o corpo de docentes/investigadores e os estudantes. Todos são aprendizes’. Bem, todos esperamos que tenhamos feito com que os estudantes adquirissem o conhecimento e as competências intelectuais que era suposto. Todos nós podemos aprender a partir da experiência de vida dos estudantes. Mas, não temos nós um ponto de partida diferente no nosso conhecimento adquirido e na capacidade de o trabalhar e não serão as nossas obrigações um pouco diferentes?”

(Kogan, 2000:210)

Essas diferenças e especificidades surgem na forma como se tenta conquistar o conhecimento. Duas dessas formas, que traduzem, essencialmente, as principais funções dos docentes do ensino superior e, consequentemente, do conceito de ‘comunidade académica’, são a docência e a investigação.

Segundo Gellert, a investigação como produção sistemática de conhecimento é um fenómeno recente, surgindo no século XVIII e, na maior parte dos casos, ocorrendo fora das universidades que tinham “degenerado em organizações rígidas e controladas com capacidades intelectuais e de inovação limitadas” (Gellert, 1992:1634). Apesar de no fim do século XVIII as universidades se terem tornado os centros do pensamento crítico e do discurso intelectual, no início do século XIX “muitos dos conteúdos empíricos das lições e do trabalho publicado consistiam em especulações interpretativas da realidade” (*Ibidem*:1635).

A universidade alemã, sob a influência de Wilhelm von Humboldt, introduziu o conceito da 'unidade da investigação e do ensino', isto é, a

“Ideia que o ensino académico deverá ser proximamente intercalado com, e directamente baseado no, processo de investigação continuamente em decurso do académico individual.”

(Ibidem)

Tal, a nosso ver, e como é defendido por vários autores (ver, por exemplo, Magalhães, 2004), é o que faz do ensino superior 'superior'.

Assim, parece que docência e investigação não podem ser pensadas separadamente e, em vez disso, terão que estar aliadas. Tal parece deveras impraticável dado que apresentam estatutos bem distintos e valorizações também muito diferentes.

Como reflexo da maior importância conferida à investigação em relação à docência podemos referir a identificação do grau de doutoramento, por Jackson e Tinkler, como um modo privilegiado para aceder à 'comunidade académica', através de três formas: a forma institucional –

“O doutoramento, e em particular o seu exame, pode ser visto como uma das maneiras dentro das quais as universidades estão unidas dentro de uma comunidade mais vasta de instituições do ensino superior com objectivos comuns, interesses e relações de interdependência.”

(Jackson e Tinkler, 2000:39)

–, a forma profissional – “o processo de exame doutoral desempenha uma parte crescentemente importante na constituição e na monitorização de uma comunidade académica profissional” *(Ibidem)* – e a forma epistemológica –

“o exame de doutoramento serve comunidades epistemológicas específicas nas quais ele monitoriza os padrões num campo particular e é, crescentemente, um pré-requisito e uma preparação para a aceitação nesse campo de conhecimento.”

(Ibidem)

Parece ser possível concluir a existência de algo a que podemos chamar 'comunidade académica' – definida, então, pelo conjunto de docentes (doutorados) de universidades que estabelecem uma relação com o conhecimento como um bem público, aliado à liberdade académica e à esfera pública, privilegiando a liberdade académica, baseada na independência em relação ao Estado e ao mercado e baseando-se num contrato com a sociedade no qual o Estado providencia o financiamento necessário.

Esta definição não pretende, de modo algum, ser definitiva (nem contrariar o carácter errático do conceito) servindo apenas dois objectivos analíticos, isto é, o de possibilitar a abordagem do conceito de 'comunidade académica' de um modo mais claro no âmbito da investigação do ensino superior e o de servir de base para a escolha de actores-chave da 'comunidade académica' portuguesa, na base da qual se desenvolveu a base empírica do trabalho.

Importa identificar a situação actual do conceito de 'comunidade académica'. Alguns autores falam – embora não dizendo do que se trata – da sua perda. Barnett (1994a), por exemplo, defende que o conceito de 'comunidade académica' parece estar a diluir-se e com ele o próprio termo de 'comunidade' na sociedade mais vasta. Kogan (2000) sustém que os valores comunitários estão a ser postos em causa. Becher e Trowler referem algumas mudanças nas características da 'comunidade académica', tais como a “desprofissionalização da carreira académica”, a “perda de laços” que unem a 'comunidade académica', a “estratificação”, “hierarquização interna” e “divisões”, a “identidade esquizóide” do 'académico', a “perda de liberdade e controlo” sobre o trabalho académico, a “obsessão pela propriedade intelectual” e a “prestação de contas” (controlo externo, vindo de fora da academia) (Becher e Trowler, 2001:15-19). Jackson e Tinkler (2000:38) mencionam a “perda de uma comunidade académica”. Magalhães, baseando-se no trabalho de Santos (1994), fala-nos mesmo de uma crise hegemónica das universidades e da 'comunidade académica':

“Muito do prestígio da universidade derivava (e ainda deriva) da assunção segundo a qual ela é um lugar onde o conhecimento é produzido e também a última instância para decidir acerca daquilo que deve ser considerado como conhecimento.”

(Magalhães, 2004:150)

Dill refere a erosão da “coesão académica”, das “tribos e territórios académicos”, da “solidariedade académica” e do “poder da cultura académica” através da “rápida fragmentação dos campos académicos”, da “supremacia da autonomia institucional”, do “declínio da solidariedade académica” e do “rápido crescimento” (Dill, 1995).

2. A transformação da produção do conhecimento

Gibbons [[*et al.*]] (1994), Magalhães (2004) e Becher e Trowler (2001) argumentam que a produção do conhecimento está a mudar. A produção do conhecimento está, usando a terminologia de Gibbons [[*et al.*]] (1994), a transitar de um Modo-1 para um Modo-2 (Figura1).

Produção de conhecimento	Contexto	Base do conhecimento	Integração	Organização	Controlo de Qualidade
Modo 1	Comunidade académica	Disciplinar	Homogénea	Hierárquica	Pelos Pares
Modo 2	Aplicação	Transdisciplinar	Heterogénea	Heterárquica	Pelos Pares + Prestação De Contas

Magalhães (2004:153)

Figura 1 – Diferenças entre os dois modos de produção de conhecimento apresentados por Gibbons [[*et al.*]]. (1994)

Enquanto que no Modo-1 a procura do conhecimento *per se* enquadra o processo da sua produção, contextualizada pelo ideal da equivalência do conhecimento académico a uma contribuição para a emancipação do ser humano (Barnett, 1994b), no Modo-2 a palavra-chave é aplicação. Deste modo, parece que se passa da investigação pura e aplicada para as ciências estratégicas. Irvine e Martin (1984:4) definem 'ciência estratégica' como

“Investigação básica realizada com a expectativa de que irá produzir uma base vasta de conhecimento que deverá formar o enquadramento para a solução de problemas actuais e reconhecidos ou problemas práticos que advirão no futuro.”

(*apud* Rip, 2000:33)

Parece ser possível dizer que o Modo-1 assenta numa correspondência privilegiada entre o conceito de 'comunidade académica' e o manuseamento do conhecimento – os actores relacionados com uma determinada área do conhecimento trabalhariam nessa mesma área havendo a procura do conhecimento como um fim em si mesmo e a aplicação do mesmo – equivalendo ao Modo-2 uma relação entre o conceito de 'comunidade académica' e conhecimento mediada por factores que permitem que a correspondência directa referida acima se transforme numa relação mais difusa na qual o que é central é a aplicação.

Becher e Trowler (2001), assumem que oito dimensões constituem o actual contexto das transformações relacionadas com a produção do conhecimento: (1) o ensino superior num ambiente pós-industrial, (2) a paisagem globalizada, (3) o fenómeno de massificação, (4) o Estado regulador, (5) a tripla hélice que se estabelece entre academia-indústria-governo, (6) o conhecimento mercadorizado, (7) a economia, a eficiência e a eficácia e (8) padrões de crescimento e fragmentação. É de salientar, lembrando as características da definição esboçada do conceito de 'comunidade académica' – conhecimento como um bem público, liberdade académica e contrato ciência-sociedade – que esse conceito contextualizado no conjunto de factores que caracterizam este tempo de mudança, parece ficar reduzido a uma quase não existência dada a dificuldade da convivência dessas características com as oito dimensões mencionadas.

Parece, assim, emergir um *ethos* alternativo ao Mertoniano, dada a sua relação com o modo de produção de conhecimento emergente. *Ethos* Mertoniano que, segundo Magalhães (2004), se parece identificar com o Modo-1 de produção de conhecimento, desenvolvendo-se em torno do que Ziman (1994) denominou pelo acrónimo CUDOC (iniciais de comunalismo, universalismo, desinteresse, originalidade e cepticismo):

“O Modo-1 foi, no âmbito do paradigma sociocultural da modernidade, duplamente justificado e legitimado; em primeiro lugar, em termos institucionais – as universidades são o locus ideal para a investigação e a produção de conhecimento – e, em segundo lugar, em termos de estabelecimento dos padrões que os investigadores e os cientistas, enquanto indivíduos, devem praticar no sentido de realizarem as suas funções profissionais e sociais.”

(Magalhães, 2004:167)

Assim, na relação entre o *ethos* Mertoniano e Modo-1 de produção de conhecimento, e segundo o conceito de 'comunidade académica' delimitado, a relação entre Modo-1 de produção de conhecimento e a 'comunidade académica' parece tornar-se mais próxima.

Ziman (1994) identifica um *ethos* emergente, referindo-o pelo acrónimo PLACE, elaborado a partir das iniciais das seguintes palavras, 'proprietário', 'local', 'autoritário', 'comissionado' e 'especializado'. O 'comunalismo' que caracteriza o Modo-1 estaria a mudar para o 'individualismo' e, indo mais além, para um padrão fundado na 'propriedade' do conhecimento. Se a relação entre Modo-1, *ethos* Mertoniano e o conceito de 'comunidade académica' parece clara e relativamente consensual, o mesmo não se pode dizer em relação ao *ethos* que emerge em alternativa ao CUDOC – o PLACE – relativamente quer ao Modo-2, quer à ausência implícita do conceito de 'comunidade académica' nele. Em relação ao Modo-2 de produção de conhecimento e ao acrónimo PLACE não se pode estabelecer uma relação exacta, mas sugestiva (Scott, 1995:147), ou seja uma relação caracterizada por relações prováveis, mas não claras nem exactas.

Relembrando os três vectores que assumimos como provenientes da ligação do *ethos* Mertoniano com o conceito 'comunidade académica' - o conhecimento como um bem público, a liberdade académica e o contrato ciência-sociedade - importa analisar como estão a ser reconfigurados pelo conhecimento emergente.

Slaughter e Rhoades (2003:203, 204) opõem o regime do conhecimento como um bem público ao regime do conhecimento académico capitalista:

“O interesse público nos bens científicos são subordinados ao, cada vez mais, esperado crescimento derivado de uma forte economia do conhecimento. (...) Os professores são obrigados a desvendar as suas descobertas às suas instituições que têm a autoridade para determinar o uso do conhecimento. O centro do modelo do capitalismo académico é a ciência básica para uso e a tecnologia básica, modelos que defendem que a ciência é repleta de possibilidades comerciais (Stokes, 1997; Branscomb, 1997; Branscom [et al.], 1997). Estes modelos vêem uma pequena separação entre ciência e actividade comercial. A descoberta é valorizada porque ela leva a produtos de alta tecnologia no âmbito de uma economia do conhecimento.”

(Slaughter e Rhoades, 2003:203, 204)

O regime do conhecimento como um bem público está a ser substituído pelo regime do conhecimento académico capitalista. Tal ameaça a liberdade académica, substituindo-a pela propriedade intelectual, sendo valorizados o lucro e a dimensão privada. Estas transformações constituem um desafio a um dos vectores assumidos na definição do conceito de 'comunidade académica' – o regime do conhecimento como um bem público. O regime do conhecimento induzido pelo capitalismo académico também se parece relacionar com o *ethos* emergente PLACE: P para propriedade. Desse modo, o conhecimento deixa de pertencer a todos para se tornar em propriedade de alguns. De igual modo, o Modo-1 é posto em causa na medida em que a liberdade académica e o carácter público e emancipatório do conhecimento é secundarizado. O que está em causa é a aplicação e utilização do conhecimento.

Clark (1983) sustenta que o ensino superior se está a mover da oligarquia académica e do controlo estatal para a coordenação do mercado. Assim, a liberdade académica está a perder o seu papel no trabalho académico. Fenómenos como o managerialismo⁴ e a mercadorização da educação superior parecem retirar o poder da universidade e transportá-lo para outros lugares, nomeadamente para o mercado. O que substituirá a liberdade académica? Em relação ao *ethos* PLACE, a matriz humboldtiana da liberdade académica parece estar em risco de dissolução. Relativamente ao Modo-2, parece evidente que esta tem a sua fraqueza na dissolução do contrato da revisão por pares, na medida em que, com a emergência do Modo-2, perde a sua exclusividade e valor para outras instâncias avaliadoras.

Jacob apresenta uma visão alternativa do contrato ciência-sociedade: a ciência como um recurso estratégico, considerando que

“Nesta perspectiva é argumentado que a ciência deverá ser conduzida de modo a produzir conhecimento susceptível de ser directamente aplicado aos seus contextos sociais, económicos e políticos.”

(Jacob, 2000:12)

O contrato ciência-sociedade deixa, pelo menos em termos lineares, de existir. Ao conhecimento é exigido uma aplicação, um uso e um fim socialmente relevante (*Ibidem*). O Estado deixa de financiar a produção do conhecimento, enquanto fim em si mesmo mas com a condição da produção de conhecimento ser, mais do que aplicável, efectivamente aplicado. O ‘desinteresse’ e o ‘comunalismo’ Mertonianos parecem deixar de ser possíveis aliados à ciência estratégica.

Considerando a dissolução dos três vectores característicos do conceito de ‘comunidade académica’ – o regime do conhecimento como um bem público, a liberdade académica e o contrato ciência-sociedade - e a emergência de três novos vectores – o regime do conhecimento académico capitalista, a coordenação pelo mercado e a ciência como recurso estratégico - , o conceito de ‘comunidade académica’ encontra-se num processo de reconfiguração e/ou dissolução.

3.A ‘comunidade académica’ no discurso de actores-chave da ‘comunidade académica’ portuguesa

O trabalho empírico de pesquisa consistiu em entrevistas a três actores-chave da ‘comunidade académica’ portuguesa e na análise dos seus discursos através do método da análise do discurso.

Os actores são professores catedráticos da Universidade do Porto e foram seleccionados com base no seu reconhecimento como actores privilegiados na ‘comunidade académica’, tanto nos seus campos disciplinares (relacionados com as ciências biológicas/médicas) como em relação ao seu próprio percurso e reconhecimento.

⁴ Entendemos managerialismo, seguindo Deem (2001) e Santiago [*et al.*] (2005), como a importação de técnicas e de discursos de gestão do sector privado para o sector público.

Seguindo Seale (1998b), a entrevista foi assumida como um 'tópico', e não como um 'recurso', dado que o que se pretendia atingir com ela era o sentido dados pelos actores-chave aos temas que foram abordados durante a entrevista. Foi pedido aos três 'académicos' para pensarem na imagem e no conteúdo que associam ao 'académico' e à 'comunidade académica'. As três entrevistas foram conduzidas tendo em conta o diálogo estabelecido com os actores-chave e não através de temas pré-estabelecidos ou guiões rígidos. As entrevistas foram revistas pelos actores-chave.

Usa-se o termo 'discurso' para significar o texto que resultou das entrevistas com os actores-chave. A linguagem desempenha um papel central na análise do discurso, dado que o 'discurso' se refere "a um sistema de linguagem que se baseia numa terminologia particular e codifica formas específicas de conhecimento" (Seale, 1998a:248). O discurso é assumido como um 'tópico' de investigação, ou seja, a linguagem é "tanto activa como funcional na modelação e na reprodução de relações sociais, identidades e ideias" (*Ibidem*). Quando se utiliza a análise do discurso confere-se à linguagem um papel central, sendo de interesse fundamental a compreensão de como o seu uso constrói a realidade social. Foi através do discurso dos 'académicos' que tentamos perceber que significados são atribuídos à cultura académica. Usa-se intencionalmente o plural da palavra 'sentido', uma vez que não é nossa intenção descobrir *a verdade* sobre a 'comunidade académica' portuguesa, mas, em vez disso, que sentidos são atribuídos a ela.

A análise do discurso é uma metodologia complexa, extensa e intensa. Não cabe aqui a exploração pormenorizada das várias as dimensões trabalhadas pela análise do discurso, como a identificação de 'pontos nodais', 'argumentos', 'mitos', 'palavras-chave', entre outras. Apresentar-se-ão, por isso, sucintamente os resultados da análise do discurso realizada com base nas entrevistas.

Em relação ao conceito de 'comunidade académica', a definição que foi apresentada pelo discurso dos três actores-chave apenas coincidiu com a nossa num aspecto, na relação com a produção de conhecimento:

"Você deve saber mais daquilo que sabe, seguramente, do que eu sei daquilo que você sabe e eu sei mais daquilo que eu sei. Portanto eu não sou mais importante por ser mais velha, por ser professora catedrática, por ter um lugar, por ter um currículo, por ter isto ou por ter aquilo. O conhecimento igualiza, é como a morte. Com uma diferença soberba e ameaçadora para muitos: igualiza os vivos."

(Entrevista C)

O conceito de 'comunidade académica' apresentado no discurso dos entrevistados inclui todos os professores das universidades, estudantes e pessoas que não pertencem, necessariamente, ao sector do ensino superior mas têm o seu espírito como, tal como um dos entrevistados mencionou, os *scholars*:

"O sentido de *scholarship* é uma coisa que vai com um certo silêncio e com uma certa capacidade de ouvir. Agora as pessoas parecem andar todas muito a correr."

(Entrevista C)

A possibilidade de uma e única 'comunidade acadêmica' é rejeitada pelo discurso de todos os entrevistados, dado que assumem que a 'comunidade acadêmica' é construída em relação à respectiva disciplina (ou à 'tribo') ou em relação à geração – cada geração construindo a sua 'comunidade acadêmica'. Todos concordaram sobre a importância de trabalharem num contexto de uma 'comunidade acadêmica' – uma característica clara do Modo-1 de produção de conhecimento. Apesar disso, um dos entrevistados assumiu o seu desconforto com o conceito de 'comunidade' (devido à sua constituição corporativa) como o principal contexto do trabalho académico:

“Eu acho que a diversidade da comunidade acadêmica é aquilo que a enriquece. O facto de eu não estar nada interessado nisso, nas comunidades, não quer dizer que seja contra o que se passa.”

(Entrevista A)

O *ethos* Mertoniano é, também, assumido no discurso dos três académicos, apesar de não ser explicitamente referido. As características do comunismo, universalismo, desinteresse, originalidade e cepticismo estão presentes quando abordam o 'académico' e a 'comunidade acadêmica'.

O 'académico' é assumido como, simultaneamente, um professor e um investigador:

“A investigação faz parte integrante do espírito académico e do espírito universitário. Eu acho que isso é mais do que um ideal, eu acho que é quase uma razão de sobrevivência. (...) Ensinar para mim é um epifenómeno de investigar.”

(Entrevista B)

Mas esta simultaneidade é caracterizada pela procura de excelência em ambos os campos. Ser um 'académico' implica, no discurso dos três entrevistados, ser um professor excelente e ser um investigador excelente. Está relacionado com um tipo de classe de 'elite' que, apesar de não ignorar a sociedade está, de algum modo, separado e protegido dela. Esta dimensão – da relação entre os 'académicos' e a sociedade – está repleta de contradições. Por um lado, a sociedade é perspectivada como uma dimensão importante do trabalho académico, já que é percebida como parte desse trabalho devendo ser envolvida nele. Por outro lado, a importância da investigação fundamental (que a sociedade não parece entender tão bem como os 'académicos') é referida nos discursos, sendo o tempo, a disponibilidade e o silêncio (só possíveis de atingir se a academia estiver distante da sociedade) características que são perspectivadas como fundamentais do trabalho académico.

O discurso dos entrevistados não parece traduzir a consciência da falta de clareza e coerência das suas definições sobre o conceito de 'comunidade acadêmica'. Um 'académico' pode ser, de acordo com as suas várias afirmações, num momento um estudante do primeiro ano, e noutro, um professor catedrático e, até, alguém que manuseia o conhecimento. Esta falta de coerência parece confirmar o argumento de que a 'comunidade acadêmica' não se assume nem se afirma como conceito, antes como noção.

O conceito de 'comunidade académica' aparece no discurso dos actores-chave contextualizado num conjunto de transformações relacionadas com a sociedade em geral, tal como a globalização, as relações com a indústria e o managerialismo. Uma transformação que foi várias vezes referida foi a internacionalização:

“Eu acho que a internacionalização em Portugal tem tido bastante apoio, nós até gostávamos que mais pessoas estivessem interessadas em vir para Portugal.”

(Entrevista A)

A internacionalização é, segundo o discurso dos entrevistados, um fenómeno que permitirá a realização do 'académico' português como ele/ela devia ser. Com a internacionalização, dimensões como a hierarquia e a disciplina ir-se-ão dissolver e irá emergir um ambiente desierarquizado e transdisciplinar (claramente, um ambiente Modo-2) no qual o 'académico' poderá ser como realmente *deveria* ser: mais aberto, dinâmico, sensível e disponível (características do Modo-1). Desse modo há uma contradição entre o processo que está a emergir (um processo Modo-2) e os resultados desse mesmo processo (resultados Modo-1). Será possível que de um processo Modo-2 resulte a valorização de características Modo-1? Poderá ser possível que, num contexto de uma 'sociedade do conhecimento', o que será mais saliente serão as características do Modo-1 de produção de conhecimento?

Conclusão

A 'comunidade académica' é um conceito errático. É errático dada a sua (re) configuração actual, ou seja, considerando tanto as suas próprias características híbridas como os factores que determinam a sua recontextualização no tempo em que vivemos, e devido à falta de atenção dada pelos investigadores do ensino superior. Este carácter errático tem como consequência a dificuldade em analisar e relacionar o conceito de 'comunidade académica'. Tentando ultrapassar essa dificuldade construímos uma definição de 'comunidade académica', na qual baseamos o trabalho.

Em nenhum dos discursos dos entrevistados se parece saber o que é um 'académico'. A falta de uma definição do conceito de 'académico' ou de 'comunidade académica' poderá ser positiva no campo do ensino superior e para os 'académicos' em geral. Se parece razoável aceitar que pessoas que não trabalham na investigação sobre o ensino superior – como é o caso dos três actores-chave – não conheçam ou considerem quaisquer discussões sobre as características do conceito de 'comunidade académica', para os investigadores deste campo é uma questão que deve ser aprofundada, senão por mais porque esta surge como um bom indicador das transformações que ocorrem em relação à transformação da produção do conhecimento.

A discussão teórica e a definição transitória que apresentamos é, obviamente, sujeita a críticas (por exemplo, a necessidade do grau de doutoramento para pertencer à 'comunidade académica' e a conseqüente exclusão de estudantes de doutoramento dessa definição). Não obstante, foi a definição a que conseguimos chegar considerando alguns contributos do campo da investigação no âmbito do ensino superior sobre a 'comunidade académica'. Tais contributos deverão, porém, ser mais e melhores de modo a que publicações sobre os 'académicos' e sobre a 'comunidade académica'

(num sentido cultural e não, unicamente, a partir de uma perspectiva estatística) surjam com mais relevância.

O principal argumento e conclusão é que há a necessidade, no campo da investigação no ensino superior, de mais clarificação e discussão do conceito de 'comunidade académica', suas principais dimensões e suas relações com a transformação dos modos de produção de conhecimento. Questionamo-nos se houvesse uma compreensão e uma discussão global e abrangente sobre as dimensões da transformação dos modos de produção de conhecimento, e suas consequências na 'comunidade académica', fundada na comunidade de investigadores sobre o ensino superior, as perspectivas sobre o futuro da academia, por 'académicos' como os actores-chave entrevistados, seriam tão optimistas, sustentando que o processo Modo-2 origine e valorize características Modo-1?

A discussão sobre o conceito de 'comunidade académica' possibilitará a consolidação da investigação sobre a sua reconfiguração em relação à emergência do Modo-2 de produção de conhecimento.

Bibliografia

AUSTIN, Ann (1992), "Section IV. Faculty and Students: Teaching, Learning and Research, Faculty Cultures", in Burton Clark e Guy Neave (orgs.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 3, New York, Pergamon Press, pp. 1614-1623.

BARNETT, Ronald (1994a), "Recovering an Academic Community. Above but not Beyond", in Ronald Barnett (org.), *Academic Community. Discourse or Discord*, London, Jessica Kingsley Publishers, pp. 3-20.

— (1994b), *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BECHER, Tony (1989), *Academic Tribes and Territories*, Bristol, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BECHER, Tony; TROWLER, Paul (2001), *Academic Tribes and Territories. Second Edition*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

CLARK, Burton (1983), *The Higher Education System: Academic Organisation in Cross-national Perspective*, Berkeley, University of California Press.

CLARK, Burton; NEAVE, Guy (orgs.) (1992), *The Encyclopedia of Higher Education*, New York, Pergamon Press.

DEEM, Rosemary (2001), "Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Important?", *Comparative Education*, 37, 1, 7-20.

DILL, David (1995), "Trough Deming's Eyes: a cross-national analysis of quality assurance policies in higher education", *Quality in Higher Education*, 1, 2, 95-110

GELLERT, Claudius (1992), "Section IV. Faculty and Students: Teaching, Learning and Research. Faculty Research", in Burton Clark; Guy Neave (orgs.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 3, New York, Pergamon Press, pp. 1634-1641.

GIBBONS, Michael; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter e TROW, Martin (1994), *The New Production of Knowledge*, London, Sage Publications.

HENKEL, Mary (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, London, Jessica Kingsley.

IRVINE, J.; MARTIN, B. R. (1984), *Foresight in Science: picking the winners*, London, Frances Pinter.

JACOB, Merle (2000), “‘Mode 2’ in Context: The Contract Researcher, the University and the Knowledge Society”, in Merle Jacob; Tomas Hellstrom (orgs.), *The Future of Knowledge Production in the Academy*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education, pp. 11-27.

JACKSON, Carolyn; TINKLER, Penny (2000), “The PhD Examination: An Exercise in Community-building and Gatekeeping?”, in Ian McNay (org.), *Higher Education and its Communities*, Buckingham, Society for Research into Higher Education/Open University Press, pp. 38-50.

JESUÍNO, Jorge; ÁVILA, Patrícia (1995), “Modelos e Representações da Ciência”, in Jorge Jesuíno (org.), *A Comunidade Científica Portuguesa nos Finais do Século XX*, Oeiras, Celta, pp. 75-88.

KOGAN, Maurice (2000), “Higher Education Communities and Academic Identity”, *Higher Education Quarterly*, 54, 3, 207-216.

MAGALHÃES, António (2004), *A identidade do Ensino Superior. Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*, Dissertação de Doutoramento, Países Baixos, Twente University.

MEEK, Lynn (2003), “Introduction”, in Alberto Amaral; V. Lynn Meek; Ingvild M. Larsens (orgs.), *The Higher Education Managerial Revolution*, Holanda, Kluwer Academic Publishers, pp. 1-29.

MERTON, Robert (1973), *The Sociology of Science*, Chicago, University of Chicago.

MCNAY, Ian (2000), “Community: A Diverse Conceptualization and Realization”, in Ian McNay (org.), *Higher Education and its Communities*, Buckingham, Society for Research into Higher Education/Open University Press, pp. 3-9.

MOREY, Ann (1992), “Section IV. Faculty and Students: Teaching, Learning and Research. Introduction”, in Burton Clark; Guy Neave (orgs.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 3. New York, Pergamon Press, pp. 1515-1535.

NUNES, João Arriscado; GONÇALVES, Maria Eduarda (2001), “Introdução”, in João Arriscado Nunes; Maria Eduarda Gonçalves (orgs.), *Enteados de Galileu? A Semiperiferia no Sistema Mundial da Ciência*, Porto, Afrontamento, pp. 13-31.

RIP, Arie (2000), “Fashions, Lock-ins and the Heterogeneity of Knowledge Production”, in M. Jacob; T. Hellstrom (eds.), *The Future of Knowledge Production in the Academy*, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

SANTIAGO, Rui; MAGALHÃES, António; CARVALHO, Teresa (2005), *O Surgimento do “Managerialismo” no Sistema de Ensino Superior Português*, Matosinhos, CIPES.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1994), *Pela Mão de Alice*, Porto, Afrontamento.

SEALE, Clive (1998a), “Analysing Discourse”, in Clive Seale (org.), *Researching Society and Culture*, London, Sage, pp. 245-260.

— (1998b), “Qualitative Interviewing”, in Clive Seale (org.), *Researching Society and Culture*, London, Sage, pp. 202-216.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary (2003), “Contested intellectual property: The role of the institution in United States higher education”, in Alberto Amaral; V. Lynn

Meek; Ingvild M. Larsens (orgs.), *The Higher Education Managerial Revolution?*, Países Baixos, Kluwer Academic Publishers, pp. 203-228.

TEIXEIRA, Pedro; JONGBLOED, Ben B.; DILL, David D.; AMARAL, Alberto (orgs.) (2004), *Markets in Higher Education. Rethoric or Reality?*, Países Baixos, Kluwer Academic Publishers.

WAGONER, Jennings; KELLAMS, Samuel (1992), "Section IV. Faculty and Students: Teaching, Learning and Research. Professoriate: History and Status", in Burton Clark e Guy Neave (orgs.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 3, New York, Pergamon Press, pp. 1674-1686.

ZIMAN, John (1994), *Prometheus Bound: Science in a Dynamic Steady State*, Cambridge, Cambridge Press.

Abstract:

This paper focuses on the relationship between the concept of 'academic community' and the context of the transformations of the modes of knowledge production. In the first and second section we will propose an operational definition of 'academic community' and discuss the relationship between this definition and the transformation of the modes of knowledge production – Mode-1 and Mode-2. Thirdly, we will focus on the discourse of three key-actors in the context of the Portuguese academy. It will be argued that the concept of 'academic community' emerges as 'fuzzy' one, remaining unclear 'who' is the 'academic' or by 'whom' is constituted the 'academic community', and that we are witnessing the reconfiguration of the concept of 'academic community' as knowledge is being recomposed.

Keywords:

Academic community; Transformation of modes of knowledge production; Ethos; Research.

Résumé:

Cet article examine la notion de 'communauté académique' et sa reconfiguration dans le contexte de la transformation des modes de production des connaissances. Dans la première partie et deuxième partie présente une définition opérationnelle de cette notion, à partir de laquelle traite de la relation avec la transformation des modes de production de connaissance - Mode-1 et Mode-2. Dans la troisième partie, en utilisant la méthodologie d'analyse du discours, il attire l'attention sur le discours des trois acteurs clés de la 'communauté universitaire' Portugais interrogés durant l'enquête. Nous concluons, alors, que le concept de 'communauté académique' apparaît comme 'erratique', n'étant pas clair 'qui' est 'l'académicien' ou 'qui' constitue une 'communauté académique', et que le temps dans lequel nous vivons est en train de reconfigurer le concept de 'communauté académique' à travers la recomposition de ce qui constitue son point essentiel, la connaissance.

Mots-clés:

Communauté académique; Transformation des modes de production des connaissances; Ethos; Recherche.