

SENTIDOS PEDAGÓGICOS DO PROCESSO DE BOLONHA: uma análise a partir de documentos de constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior

Amanda Rezende Costa Xavier

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAI-MG, Brasil

Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Portugal

Resumo

O estudo que este artigo apresenta teve como objetivo mapear sentidos pedagógicos que emergem de declarações de reuniões de constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior, ocorridas no período de 1988 a 2020, que estiveram na origem do Processo de Bolonha e, posteriormente, no seu acompanhamento. A metodologia utilizada se amparou na análise de conteúdo dos documentos produzidos nessas comunicações e permitiu caracterizar os sentidos que os suportam e o que esperam provocar de impacto nas práticas pedagógicas e nas decisões sobre os processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior. Essa análise permitiu, ainda, reconhecer a necessidade de serem valorizados espaços institucionais que se responsabilizam pela formação docente, capazes de promoverem a ressignificação de práticas na direção de sentidos pedagógicos que reconheçam a importância da aprendizagem da autonomia emancipatória dos estudantes e do uso do seu poder de agência.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. Pedagogia Universitária. Sentidos Pedagógicos.

Abstract

The study reported in this article aimed to map the pedagogical meanings emerging from declarations of meetings of the constitution of the European Higher Education Area, which took place from 1988 to 2020, and which were at the origin of the Bologna Process and, subsequently, its follow-up. The methodology used was based on the content analysis of the documents produced in these communications and allowed to characterize the meanings that support them and the impact it is expected on pedagogical practices and decisions on teaching and learning processes in higher education. The analysis also made it possible to recognize the need to value institutional spaces responsible for teacher training and their capacity to promote the re-signification of practices for pedagogical directions that recognise the importance of learning the student's autonomy and emancipatory and the use of their agency power.

Keywords: Bologna Process. University Pedagogy. Pedagogical Meanings.

Introdução

O Processo de Bolonha (PB) que acompanhou a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) implicou um conjunto de medidas, entre as quais identificamos a adoção de dinâmicas curriculares que reconhecem quer a importância da aprendizagem construída pelos estudantes e o tempo que a ela é dedicado quer os modos de trabalho pedagógico dos docentes para as favorecer. Por isso, os currículos dos cursos passaram a ser organizados em função de ECTS (European Credit Transfer System) onde é contabilizado tanto o tempo de aula dos docentes como o que os estudantes dispõem na realização de trabalhos e na construção das aprendizagens. É nesta linha que Nóvoa (2012, p. 639) afirma que “devemos pensar Bolonha a partir da valorização do estudo, isto é, da capacidade de organizar o trabalho universitário em torno da leitura e da utilização das bibliotecas, da experimentação e da frequência aos laboratórios, das práticas de investigação, do estudo autónomo e do estudo acompanhado”.

No que ao movimento político de criação do EEES diz respeito, o Processo de Bolonha objetivou a criação de um espaço universitário europeu com regras comuns quanto às estruturas curriculares, e os sistemas de certificação e de avaliação, isto é, correspondeu a um esforço de unificação de sistemas de formação universitária da União Europeia. Nesta unificação de construção da Europa do Conhecimento, o PB, ao mesmo tempo que definiu princípios necessários à criação de um espaço comum no ensino superior, pretendeu dar resposta à demanda de formação especializada, notadamente relacionada a um dispositivo mercadológico. Tal demanda se relaciona com determinadas competências exigidas pelo mercado de trabalho globalizado, que, de modo velado, se institui a partir de um objetivo central de atrair à Europa estudantes internacionais, visto que estes induzem um incremento econômico ao aplicar recursos em sua formação e sua manutenção cotidiana. Neste sentido, há quem atribua ao PB a função de promover a Europa como referência mundial de formação de nível superior, em linha com o modelo unificado do sistema financeiro europeu, ou seja, alinhado à ideia de atração que gera efeitos de ordem econômica. É neste sentido que Sousa Santos (2016), referindo-se às transformações decorrentes, coloca na mão do PB contornar o efeito de encolhimento europeu frente a atores que foram emergindo no cenário global, por meio do fornecimento de serviços educativos, considerados como uma competente engrenagem econômica.

Em síntese, a este movimento europeu têm sido associadas finalidades políticas e econômicas que estão na base de enunciados que apontam para a competitividade, e que denuncia a marca da lógica de globalização neoliberal da universidade, que coloca a educação ao serviço da economia (Amaral, Magalhães, 2004; Lima, Azevedo, Catani, 2008; Sousa Santos, 2011). É nesta linha que tem também sido reconhecido que a adesão conseguida, desde a assinatura, em 1999, da Declaração de Bolonha (assinada por 29 países) até aos 49 membros que dela faziam parte em 2021, muito tem sido devida aos objetivos político-econômicos traçados nas políticas e às oportunidades de financiamento que lhe estão associadas (Veiga, Rosa, Amaral, 2005; Veiga, Amaral, 2009; Veiga, 2015).

No entanto, e sem de nenhum modo desconsiderar que o PB tem como característica essa vertente mercadológica enviesada pelo fator econômico, consideramos que com ela convivem sentidos pedagógicos que, se tomados como diretrizes, implicam uma positiva alteração das práticas de formação tradicionais no ensino superior.

Nessa linha argumentativa, pode-se assumir que essa conjuntura pode se refletir em efeitos pedagógicos que afetam diretamente a prática dos docentes universitários. Por essa ótica, o fracasso de estudantes do ensino superior não é mais aceitável na sociedade contemporânea, tanto em função da lógica política, uma vez que frustra investimentos econômicos efetuados, como pela ótica social, quando frustra as expectativas em uma formação educacional universitária. Por outras palavras, o que estamos a afirmar é que Bolonha impôs o reconhecimento da dimensão pedagógica da docência no ensino superior, com relevo e visibilidade (Leite, Fernandes, 2011; Leite, Ramos, 2015; Xavier, 2019), embora conviva, sem absoluta refusão, com aspectos de orientação política que exigem uma forte vigilância acadêmica.

Tendo esta situação por referência, foi realizado um estudo que teve por objetivo mapear sentidos pedagógicos que emergem de documentos referência, como a Carta Magna de 1988, e de comunicações de reuniões ministeriais ocorridas no período de 1999 a 2020 que, no âmbito da criação do EEES, estiveram na origem do PB e, posteriormente, no seu acompanhamento. Neste sentido, o estudo a que este artigo se reporta centrou a atenção na dimensão pedagógica que acompanhou o PB, embora não descurando que a concretização de práticas que valorizem os diversos pontos de partida dos estudantes e lhes deem voz e espaços adequados de intervenção exigem condições de trabalho para os docentes.

Esclarecemos ainda que, na dimensão pedagógica, incluímos aspectos de ordem relacional, que atravessam os processos de ensinar e de aprender na universidade, mas também aspectos relativos à didática universitária. Por assim ser, a dimensão pedagógica prevê a atenção dada aos diversos pontos de partida dos estudantes, os procedimentos docentes seguidos na intenção de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e emancipação de cada um desses estudantes, as condições que lhes são dadas para que desenvolvam ao máximo as suas possibilidades de aprendizagem, a relação estabelecida com o ideário político e social que atravessa a educação e a importância de um posicionamento crítico e de uma intervenção nas situações do local e do mundo em geral.

O que estamos a realçar é que, a par da visão mercadológica e econômica atrás referida, o PB apontou para um paradigma centrado na aprendizagem dos estudantes, que implica o domínio de saberes pedagógicos por parte dos professores universitários, que favoreçam uma formação para lidarem com as situações objetivas da docência (Leite, Ramos, 2015). Esta é a problemática que está subjacente a este artigo e que justifica o estudo que nele é apresentado para responder às seguintes perguntas de pesquisa: que sentidos pedagógicos estão presentes em documentos de referência do EEES relativos a reuniões ministeriais que estiveram na origem e no acompanhamento do Processo de Bolonha? O que implica a sua concretização?

Metodologia

Para mapear os sentidos pedagógicos que imergem de reuniões ministeriais que estiveram na origem do PB e posteriormente no seu acompanhamento, foi feita uma pesquisa que permitiu identificar os seguintes documentos oficiais:

- Carta Magna – 1988;
- Convenção de Lisboa – 1997;
- Declaração de Sorbonne – 1998;
- Declaração de Bolonha – 1999;
- Conferência de Praga – 2001;
- Conferência de Berlim – 2003;
- Conferência de Bergen – 2005;
- Conferência de Londres – 2007;
- Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve – 2009;
- Conferência de Budapeste/Viena – 2010;
- Conferência de Bucareste – 2012;
- Conferência de Yarevan – 2015;
- Conferência de Paris – 2018;
- Conferência de Roma – 2020.

Os documentos identificados foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011; Silva, Fossá, 2015), a partir da aproximação e associação de elementos semânticos contidos nos enunciados dos documentos e das comunicações, que permitiram chegar à categorização de sentidos apresentada no Quadro 1. A interpretação desses sentidos pedagógicos permite conhecer as lógicas que orientam, do ponto de vista pedagógico, o PB.

Mapeamento dos sentidos pedagógicos do Processo de Bolonha: apresentação e análise dos dados sob uma ótica focalizada na dimensão pedagógica

Para interpretarmos os dados recolhidos nos documentos de referência do EEES atrás apresentadas, e que corresponderam à origem e acompanhamento do PB, recorreremos a Amaral e Magalhães (2004) quando referem a existência de mecanismos e forças políticas que expõem o Processo de Bolonha sob um aparente clima de consenso. Contudo, sob uma análise crítica do ponto de vista político, estes autores denunciam que se trata de um consenso apenas aparente, uma vez que nem sempre as estratégias e os avanços apontados nas comunicações ministeriais são verificáveis a níveis institucionais, pelas universidades¹ⁱ. O conjunto de medidas e ações administrativas, provenientes das decisões políticas, sinalizam interesses distintos, podendo ser, até mesmo, adversos dos interesses educacionais, porque

há um interesse econômico e mercadológico veladamente envolvido em todas as decisões ministeriais.

Contudo, sob a ótica pedagógica que corresponde ao foco do estudo que suporta este artigo, a interpretação dos documentos listados permite identificar um repertório de sentidos de natureza pedagógica que também não pode ser descurado. Nesse sentido, somos apoiadas por Nóvoa (2012) quando refere que, no PB, as mudanças no paradigma científico e cultural, em que pesa a abertura e inclusão de novos públicos no ensino superior europeu, assim como a adoção de novos modelos nos processos de ensinar e de aprender, colocam atenção ao vetor pedagógico. Nesta lógica, mesmo reconhecendo que os sentidos produzidos pelo PB são orientados por uma proposta profunda de reforma curricular que ofusca os objetivos políticos e econômicos da criação do EEES, consideramos que o repertório de sentidos pedagógicos enunciados aponta para uma necessária atenção à oferta de formação dos docentes universitários. Nesta atenção está presente um sentido de transformação ao qual é compelido o ensino superior, relativo à substituição de práticas pedagógicas docentes tradicionais por outras em que os estudantes, usando o seu poder de agência (Santos, Leite, 2020), tenham um papel ativo e participem na tomada de decisões.

Estas transformações atingem a prática docente objetivamente nos processos de ensinar e de aprender na universidade, sendo que alguns dos elementos contidos nos documentos analisados, pelo destaque, frequência e veemência com que requisitam alterações das instituições, podem ser tomados como pilares, ou seja, como elementos sustentadores das transformações que indelevelmente adentram ao ensino superior universitário. A título de exemplo estão a mobilidade acadêmica, a flexibilidade na construção dos currículos, a liberdade e possibilidades diversas dos processos formativos, assim como a centralidade na aprendizagem do estudante e não mais no professor.

Nas comunicações pré-Bolonha, encontramos na Carta Magna (1988) a primeira manifestação referente à ampliação do acesso à formação universitária e onde foi iniciada a defesa de que tal acesso deveria ser direcionado à sociedade como um todo, valorizando-se a cultura nos processos formativos e se reconhecendo o ensino como pressuposto para atendimento às demandas sociais. A autonomia do estudante é neste documento reconhecida pela decisão de percurso de formação, e a mobilidade passa a ser entendida como recurso de intercâmbio que oportuniza aprendizagens, não apenas cognitivas, mas também sociais. Ainda na fase pré-Bolonha, a Convenção de Lisboa (1997) aponta que a mobilidade acadêmica e a diversidade cultural, linguística e epistêmica das sociedades devem ser valorizadas, questões reforçadas na Declaração de Sorbonne (1998) como pilares das transformações no ensino superior. Em Sorbonne (1998) são acrescentadas as necessidades de uso de tecnologias e domínio de línguas, para que os objetivos de mobilidade possam ser concretizados. Surge, nestas Convenções, a discussão em torno da flexibilidade nos currículos, por meio da adoção do sistema de créditos medidos em ECTS, e de um quadro de reconhecimento das formações, capazes de conferir processos administrativos que contemplem efetivamente os períodos de mobilidade, e distingam, portanto, a autonomia dos estudantes nas opções que tomam. Nesta orientação, o papel do estudante e do tempo por ele

gerido na construção das suas aprendizagens representa uma ruptura com a visão tradicionalista de ensino focada apenas na ação do professor.

Por sua vez, a Declaração de Bolonha (1999) reafirma a ênfase na mobilidade acadêmica e na flexibilidade conjecturada por um sistema unificado de créditos acadêmicos, mas exige, também, esforço na redefinição dos conteúdos dos programas curriculares para que, no percurso formativo, seja reconhecida e valorizada a diversidade cultural em um mesmo espaço acadêmico, em função do livre trânsito no ensino superior que é pretendido.

As Convenções pós-Bolonha, relativas ao processo de implantação e acompanhamento dos objetivos definidos na Declaração de Bolonha (1999), foram iniciadas pela Conferência de Praga (2001). Para além dos elementos já enunciados, isto é, a mobilidade e valorização da diversidade cultural, o destaque recaiu na flexibilidade dos currículos, imperando o sentido da aprendizagem ao longo da vida. O desafio, nessa fase residiu na reformulação dos currículos para oferta de uma formação não mais estritamente relacionada ao período acadêmico, mas, sim, como processo permanente, que acontece durante toda vida profissional.

Na Conferência de Berlim (2003) foram reforçadas as exigências da mobilidade e da inserção cultural e linguística, mas também foi enfatizada a necessária formação em tempo adequado, sinalizando a premissa do sucesso acadêmico dos estudantes, ao longo de seu itinerário formativo. A flexibilidade nas suas distintas dimensões foi potencializada, definindo-se estruturas que permitam a formação de diferentes perfis, valorizando-se os interesses individuais de formação, em lugar de um processo de formação homogeneizado. Para tanto, foi claramente expressa a interdisciplinaridade como modelo de formação almejado, o que exige interface de conhecimentos, de áreas e de práticas pedagógicas, e substitui, portanto, modelos curriculares departamentalizados e fragmentados.

Todos estes elementos pedagógicos foram retomados na Conferência de Bergen (2005), que explicitou a necessária reestruturação curricular e a reforma do ensino superior com processos de inovação pedagógica. Interdisciplinaridade e flexibilidade passaram a ser questões que orientam a atenção centrada na aprendizagem dos estudantes. Essa atenção à formação do estudante passou a ser percebida para além do suporte financeiro, isto é, também no domínio de esperadas ações de apoio pedagógico à vida acadêmica, ações estas contidas na oferta de serviços de aconselhamento e orientação aos estudantes.

Na Conferência de Londres (2007) todos os elementos anteriores foram reforçados, recaindo a ênfase na necessária construção de percursos formativos flexíveis, o que tornou imperativo a construção de currículos em linha com esta flexibilidade e que confirmam autonomia aos estudantes na construção de seus próprios itinerários de formação.

O que a Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) reforçou foi o valor da inserção de diferentes culturas e pluralidade linguística no ensino superior, ao mesmo tempo em que evidenciou a necessidade de promoção da autonomia do estudante e da oferta de serviços de apoio e de orientação. A estas questões foi também acrescentada a atenção à conjugação do ensino, da pesquisa e da extensão, como serviço comunitário, enquanto requisito para a reforma do ensino superior e da universidade. É ainda importante realçar que a comunicação resultante desta Conferência, reafirmando a necessidade de ampliação do

acesso ao ensino superior, destacou a premente inclusão de estudantes dos setores menos favorecidos, como pilar das transformações requeridas.

Também na Conferência de Budapeste/Viena (2010) as questões anteriores foram retomadas, mas foi ainda incluída a necessidade de serem facilitados os ambientes de trabalho e aprendizagem dos estudantes. Apontando no sentido de tornar os percursos formativos flexíveis, foi afirmado esperar-se, com isso, dotar os estudantes do domínio dos diferentes tipos de formação.

A questão de ampliação do acesso ao ensino superior ganhou nova dimensão na Conferência de Bucareste (2012), nomeadamente quando, neste comunicado, foi deslocada a atenção para a taxa de sucesso dos estudantes, associada ao aumento do número de estudantes que acedem ao ensino superior. Neste sentido, e para garantir condições de sucesso, é requerida a inovação dos métodos de ensino e a adoção dos resultados de aprendizagem como direcionadores da concessão dos créditos académicos.

Na Conferência de Yerevan (2015) foi assumida a responsabilidade do ensino superior atuar contra a marginalização e o desemprego, situação que se reflete na transformação das relações, das decisões e do modo de conviver em sociedade. O termo inclusão passou a ser assumido como atributo a ser desenvolvido amplamente, desde a inserção dos estudantes até a definição do currículo, abarcando a diversidade que sustenta as sociedades.

Em Paris, a Conferência ministerial (2018), ao reafirmar as questões abordadas em Yerevan (2015), sinalizou a dimensão social da educação superior, apontando a necessidade de construção de espaços de aprendizagens que considerem os refugiados, dilema presente no contexto europeu. Foi nesta Conferência que, pela primeira vez, foi assumida a atenção com o processo de formação e de desenvolvimento profissional dos docentes, face ao quadro composto pelas proposições de cunho pedagógico do PB e implementação do EEES.

Em razão da crise sanitária decorrida da pandemia do coronavírus (Covid-19), em 2020 a Conferência ministerial aconteceu por meio virtual. Esta Conferência de Roma (2020) reforçou o compromisso da educação superior com mais inclusão, inovação e interconexão no EEES, a partir da mobilidade, transparência e qualidade, com respeito à diversidade de culturas, de linguagens e de ambientes (geográficos, sociais, econômicos, etc.), para que os sistemas de ensino garantam oportunidades de aprendizagem, de pesquisa e de inovação. Em função da disseminação da Covid-19, contudo, foi expressa a responsabilidade que o ensino superior deve assumir, por meio de seu envolvimento em múltiplos desafios, dentre os quais se encontram valores democráticos, liberdade de informação, saúde, bem-estar, desigualdades sociais, desafios estes potencializados pelo agravamento da pandemia. Nesta comunicação foi ainda apontada a intensificação do uso de meios digitais educacionais para se garantir o funcionamento dos sistemas de ensino. Não deixando, no entanto, de referenciar os limites desta adoção, foi enunciado que o ensino superior, a partir da cooperação e pesquisa transnacional, deve ter um papel de liderança na exploração, superação e aconselhamento relacionado ao uso das tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Para tanto, foi reforçado o papel da livre mobilidade entre estudantes, professores, pesquisadores, técnicos, que, a partir do respeito aos valores fundamentais do ensino superior, deve estimular criatividade, pensamento crítico e livre circulação de conhecimento e oportunidades, criadas

pelo desenvolvimento tecnológico relacionado com um modelo de ensino e aprendizagem baseado em pesquisa. Neste sentido, foi considerado que as instituições de ensino superior devem assumir o seu potencial para impulsionar o conhecimento, as habilidades e as competências na formação de seus estudantes, “tendo em vista a necessidade de uma maior flexibilidade e abertura de caminhos de aprendizagem, unidades menores de aprendizagem e maiores sinergias entre instituições de ensino superior” (Conferência de Roma, 2020, p. 7). Foi igualmente apoiada a ideia de que a inovação e a qualidade do ensino superior contribuem, com a sociedade, para a sustentabilidade e a proteção ambiental, sendo que a aprendizagem ao longo da vida garante aos estudantes as oportunidades de aprendizagem necessárias para afiançarem sua participação ativa na sociedade.

No Quadro 1 sintetizamos as ideias principais dos documentos analisados que referenciam, no âmbito do EEES, a origem e o acompanhamento do PB, do ponto de vista pedagógico, e que impactam as práticas pedagógicas docentes e os processos de ensinar e aprender na universidade.

Quadro 1 – Sentidos pedagógicos do Processo de Bolonha

Sentidos (Categorias)	Convenções / Declarações													
	Carta Magna	Lisboa	Sorbonne	Bolonha	Praga	Berlim	Bergen	Londres	Leuven	Budapeste	Bucareste	Yerevan	Paris	Roma
Adequação das condições de estudo e ambientes de aprendizagem														
Adoção de inovações pedagógicas														
Ampliação do acesso ao ensino superior														
Aprendizagem ao longo da vida														
Atendimento às necessidades dos estudantes / desenvolvimento pessoal														
Autonomia do estudante / processo de ensino focado no estudante														
Conclusão da formação tempestivamente / aumento da taxa de conclusão														
Diversidade de programas formativos / variadas opções de saída dos ciclos														

Sentidos (Categorias)	Convenções / Declarações													
	Carta Magna	Lisboa	Sorbonne	Bolonha	Praga	Berlim	Bergen	Londres	Leuven	Budapeste	Bucareste	Yerevan	Paris	Roma
Flexibilidade do itinerário formativo / sistema de créditos														
Formação em sistema de ciclos														
Formação interdisciplinar / multidisciplinar														
Formação para competências														
Indissociabilidade de ensino e pesquisa														
Mobilidade														
Oferta de serviços de apoio pedagógico														
Participação ativa dos estudantes														
Prática da extensão														
Promoção por resultados de aprendizagem / carga de trabalho														
Sistemas de ensino superior inclusivos														
Utilização de novas tecnologias da informação / digitais														
Valorização da diversidade														
Valorização de diferentes perfis														

Fonte: Produzido pelas autoras, adaptado de Xavier (2019).

O conjunto dos sentidos pedagógicos sistematizados no Quadro 1 provocam a prática do exercício docente do ensino superior, uma vez que os enunciados presentes nesses documentos oficiais têm como intenção orientar as ações neste nível de ensino. Por outro lado, ainda que indiciem exigências burocráticas (sistemas de acreditação, de avaliação, de certificação, de reconhecimento de profissões, ...) que acompanham a lógica econômica associada ao PB, na perspectiva pedagógica que nos orienta induz alterações que passam a valorizar a ação dos estudantes e a dimensão social da educação e da formação. Para a sua concretização é necessário existirem condições que viabilizem um trabalho docente fundado

no aconhamento de grupos de estudantes que investigam situações reais, que as partilham e sobre as quais refletem (Leite, Marinho, Pereira, 2023).

Como os dados apresentados mostraram, cada Conferência expressou exigências que se refletem na dimensão pedagógica, a exemplo, na última Conferência, da mudança paradigmática de construção do conhecimento, quando se aponta a necessidade de se conceber o ensino com pesquisa. O ensino com pesquisa representa uma ruptura paradigmática com os modos hegemônicos de produção do conhecimento e consequente valorização da ecologia dos saberes, mas que não acontece involuntariamente, requerendo, tal mudança, processos de construção de novos saberes docentes que sustentem a transformação e potencial inovação das práticas (Sousa Santos, 2007; Cunha, 2009; Leite, 2019). É nesta direção que os sentidos pedagógicos presentes na esperada reforma do ensino superior requisitada pela construção do EEES no quadro do PB alteram as lógicas até então internalizadas no ensino universitário, e requerem rompimento com a simples transmissão dos conhecimentos cientificamente produzidos e com a passividade do estudante em seu processo de formação. Dito de outro modo, reforçam o compromisso institucional para que sejam valorizados espaços de construção de saberes pedagógicos, muitas vezes ignorados pelas universidades e pelos próprios docentes universitários (Cunha, 2010; Xavier, 2019).

Frente ao quadro produzido pelos sentidos pedagógicos identificados, os desafios que se colocam aos docentes universitários não são simples de serem concretizados, e a formação pedagógica de que muitos deles dispõem pode não lhes ser suficientes para a operacionalização das mudanças requisitadas. Ao se desconsiderar essas condições, os enunciados políticos terão pouca possibilidade de atingir a sua concretização e de provocarem impacto na formação e profissionalização dos estudantes (Leite, 2010; Veiga, 2015).

Face a esta situação, assumimos que a concretização de uma reforma curricular, a partir da ótica pautada nestes sentidos pedagógicos, somente pode ser possível por meio da construção de saberes da docência que ofereçam aos professores oportunidades para se prepararem, cognitiva, pedagógica e criticamente, para o enfrentamento de novos cenários do ensino superior, tais como a diversidade de perfil dos estudantes, decorrente da ampliação de acesso ao ensino superior, a promoção de autonomia dos estudantes em seus processos de aprendizagem, a flexibilidade curricular exigida pela mobilidade e a reestruturação curricular que contemple diversificados itinerários formativos. É neste sentido que, entrelaçados aos sentidos pedagógicos que podem ser identificados nos documentos oficiais que orientam o acompanhamento da implementação do PB, se identifica a necessidade de processos de formação pedagógica docente, assim como programas institucionais de desenvolvimento profissional e de atualização da docência. Esta formação situa-se na “ruptura com o recurso a um modo de trabalho pedagógico meramente transmissivo e uma adesão a processos pedagógico-didáticos assentes na descoberta e na aprendizagem comprometida e no envolvimento dos estudantes na construção das suas aprendizagens” (Leite, 2010, p. 7).

Reconhecemos que os espaços de aprendizagem da docência, ou o apoio à prática pedagógica docente, não foram alvo de atenção destes enunciados políticos, sendo tão somente mencionados na Conferência de Paris (2018). Apenas nesta Conferência (2018) foi pontuada a necessidade de oferta institucional, ou mesmo transnacional, de uma adequada

formação pedagógica aos docentes, contemplando um movimento de desenvolvimento profissional que pudesse estar em linha com os sentidos produzidos pelo PB. Por isso, nesta análise focada na dimensão pedagógica, há que alertar para o fato de não serem contempladas condições de trabalho docente, situação que pode ter como efeito ser-lhes apenas a eles atribuída a responsabilidade pelo maior ou menor êxito na concretização das transformações exigidas pelo PB (Veiga, Amaral, 2009; Leite, Fernandes, 2011; Veiga, 2015).

Tendo por referência o que acabou de ser expresso, sob uma ótica pedagógica consideramos importante garantir a efetivação dos sentidos que matriciam o PB, que, numa ruptura com perspectivas tradicionais, provocam a lógica acadêmica a questionar práticas e decisões pedagógicas. É no quadro desta posição que situamos o apoio das Assessorias Pedagógicas, nomeadamente pelas possibilidades que podem oferecer para um trabalho cooperativo e para uma aprendizagem de modos de trabalho pedagógico mais em linha com os sentidos pedagógicos que emanam do PB.

Sentidos pedagógicos do Processo de Bolonha: as Assessorias Pedagógicas como espaços de construção da aprendizagem da docência

Assumimos que as inovações curriculares e pedagógicas são processos intencionais, concretizados por ações distantes de práticas habituais relacionadas com modos hegemônicos de produzir conhecimentos, constituindo, por isso, rupturas paradigmáticas que envolvem diversificadas perspectivas epistemológicas. É neste sentido que os processos pedagógicos inovadores oportunizam respostas a desafios contemporâneos e cotidianos das realidades educacionais, que se orientam para uma formação integral em detrimento à conteudista e fragmentada. Ao promoverem interação e integração de conteúdos e de campos do conhecimento, contribuem para uma interpretação de mundo que, por natureza, é interdisciplinar, e, como consequência, proporcionam também aquisição de autonomia intelectual (Cunha, 2008; Lucarelli, Malet, 2010; Pereira, Mercuri, Bagnato, 2010; Xavier, 2019; Leite, Marinho, Pereira, 2023).

Como tem sido reconhecido, as inovações curriculares e pedagógicas requerem estruturas que impactam diretamente a prática docente, e, portanto, exigem destes agentes educativos reflexões sobre os processos pedagógicos que são mobilizados na universidade. As reformas curriculares pautadas em inovações pedagógicas exigem a ruptura com a transmissão do conhecimento, como modelo pedagógico dominante na formação acadêmica, e uma reconfiguração da docência que torne cada estudante protagonista da construção da sua própria aprendizagem, situação em linha com o que, neste artigo, referimos estar presente nos enunciados que apontam para a ação docente no PB. Por isso, uma inovação curricular que pretende alcançar a dimensão pedagógica reconhece necessário romper com a racionalidade do paradigma do ensino que se limita à transmissão de conhecimentos por outros construídos. Em vez desta orientação tradicional, concebe a docência universitária sob

o paradigma da aprendizagem, no qual os processos de ensino e aprendizagem se pautam em um modelo pedagógico orientado para a pesquisa e em que, cada estudante, fazendo uso da sua autonomia, se envolve em processos que o tornam protagonista da construção do que está a aprender. (Brew, 2010; Willcoxson *et al*, 2011; Walkington, 2015; Leite, Ramos, 2015; Bovill, Felten, 2016; Leite, Marinho, Pereira, 2023).

Ao mesmo tempo, este paradigma de formação universitária abala o processo de ensino prescritivo que é ainda muitas vezes legitimado e hegemônico na academia. Por consequência, se depreende a exigência dos docentes universitários dominarem saberes pedagógicos que permitam fazer frente às situações objetivas que se colocam ao exercício deste tipo de docência, o que, à vista do quadro de sentidos pedagógicos que suportam o PB, faz tornar urgente intervir e dar atenção à formação pedagógico-didática dos professores universitários. É nesta racionalidade que há que romper, quer com a crença de que quem domina os conhecimentos sabe ensinar, quer com a de que ensinar se aprende ensinando, e cuja legitimidade da docência se ampara nos títulos acadêmicos (Zabalza, 2004; Cunha, 2015; Pimenta, Almeida, 2009; Lucarelli, 2011; Leite, Ramos, 2015; Xavier, Leite, Azevedo, 2018).

Realce-se, ainda, que os sentidos pedagógicos do PB, atrás mapeados, ao definirem um paradigma centrado no protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, estão em linha com as demandas da sociedade à universidade, isto é, da sua participação ativa na transformação social prometida pelo acesso ao conhecimento formalmente produzido. Nesta lógica, o fracasso acadêmico dos estudantes deixa de ser legitimado socialmente, pressupondo alternativas de atuação e condições que permitam o alcance de taxas positivas de sucesso na aprendizagem destes novos públicos que acedem à universidade e que exigem procedimentos que façam da avaliação um dispositivo de aprendizagem (Sampaio, Leite, 2017; Marinho; Leite, Fernandes, 2019).

Tendo estas perspetivas por referência, os sentidos pedagógicos identificados no estudo atrás enunciados colocam à docência desafios que decorrem da universidade ter deixado de ser o lugar a que acede somente a elite social, para ter passado a ser procurada por um grupo muito mais amplo, fato que representa uma mudança profunda e positiva na missão da educação superior. É nesta situação que cabe à educação superior a responsabilidade social de garantir sucesso e oportunidades de formação a todos os estudantes, ainda que detenham distintos capitais culturais, missão anteriormente apenas atribuída ao ensino não superior. Deste modo, reforçando o que estamos a sustentar sobre a orientação pedagógica que suporta o PB, os sentidos pedagógicos identificados desafiam a universidade à reestruturação da docência universitária, porque exigem o domínio de saberes que permitam fazer jus a tais sentidos, e à exigência social da formação oferecida aos estudantes (Sousa Santos, 1999; Zabalza, 2004, 2006; Cunha, 2012; Leite, Sampaio, 2020).

É neste sentido que questionamos, com Cunha (2014, p. 21), a ausência de lugares legitimados para a formação pedagógica docente, e a “desresponsabilização que as políticas públicas e institucionais vêm tendo nesse processo”, nos moldes do que identificamos no mapeamento atrás apresentado, em que a preocupação com a formação docente é mencionada em uma única conferência de acompanhamento do PB. Nesta discussão, a responsabilidade

institucional na construção de espaços de assessoramento pedagógico docente, dotados de princípios de continuidade e intencionalidade, são questões que se revelam inadiáveis pois conferem a legitimidade necessária para que os docentes usufruam de ações de apoio e formação pedagógicas.

Estes espaços, denominados, no campo da Pedagogia Universitária, como Assessorias Pedagógicas, ainda que tal denominação não seja comumente adotada em muitos países e pela maioria das instituições de ensino superior, apoiarão a existência de momentos de partilha e de um debate crítico-reflexivo e teoricamente sustentado promotor de identidades que devem acompanhar a docência no ensino superior. É também neste sentido que consideramos que as Assessorias Pedagógicas, orientadas para a compreensão e intervenção nos processos de formação institucionais, podem representar respostas às exigências incutidas pelos sentidos pedagógicos identificados no PB, porque elas se responsabilizam pela criação de espaços direcionados à formação permanente da docência universitária e que contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Em linha com estas afirmações, realça-se, contudo, que não existe um modelo único e preestabelecido de assessoramento, sendo necessário situar o contexto e a prática educativa de cada instituição, assim como a sua cultura organizacional. O que queremos salientar, é a necessidade de uma contextualização por parte de quem orienta as ações de assessoramento, como um dispositivo intencional relacionado com os processos pedagógicos que se dão na universidade (Lucarelli, 2007, 2011; Cunha, 2014; Xavier, 2019).

Uma experiência de construção de espaços de assessoramento pedagógico no contexto dos sentidos pedagógicos produzidos pelo Processo de Bolonha

Algumas experiências institucionais têm sido implementadas desde o advento das transformações conduzidas pela criação do EEES e do PB. Uma delas foi na Universidade do Porto. Nesta Universidade a responsabilidade pela formação pedagógica dos docentes compete à Pró-Reitoria de Inovação Pedagógica e Desporto, que é parte da Equipe Reitoral. Nesta Pró-Reitoria está o Gabinete de Inovação Pedagógica, cuja função principal é promover a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, visando contribuir com a excelência pedagógica da instituição. Como em outro estudo foi concluído, “suas responsabilidades se estabelecem em valorizar a componente pedagógica desenvolvida pelos docentes, em sua transversalidade pedagógica e científica, no contexto nacional e internacional, e proporcionar a melhoria dos modelos educativos adotados” (Xavier, 2019, p. 126).

O Gabinete de Inovação Pedagógica inclui a Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem (MEA), que se estabelece em eixos de ação, sendo eles:

- desenvolvimento da componente pedagógica na atividade docente, por meio da promoção da formação pedagógica, seja no início de carreira quer pela formação contínua;
- promoção de modelos educativos orientados ao atendimento de desafios pedagógicos vivenciados atualmente pela universidade;
- aprimoramento de modelos educativos, pelo reconhecimento e divulgação da excelência pedagógica da U.Porto;
- valorização da contribuição dos estudantes na melhoria da ação educativa na universidade;
- estímulo à investigação dos modelos educativos da U.Porto;
- desenvolvimento de competências transversais nos modelos educativos, através de projetos inovadores e transversais;
- valorização da excelência pedagógica, quer no contexto nacional, quer no internacional.

Estes eixos de atuação, que buscam a excelência pedagógica na instituição, conduziram à oferta de algumas ações formativas dos docentes, das quais se destacam o Workshop Anual de Inovação e Partilha Pedagógica, os Projetos de Inovação Pedagógica, o Prêmio de Excelência Pedagógica, o Programa Unidade Curricular InovPed e o Plano de Formação Docente. Todas estas ações, inseridas no Programa Promover a Excelência Pedagógica na Universidade do Porto, revelam uma proposta institucional que muito se aproxima ao que a literatura tem caracterizado como Assessoria Pedagógica Universitária. O plano de formação da Unidade MEA, inclusive, caracteriza-se como uma contribuição para aprimorar a prática docente, relativamente ao desenvolvimento das competências pedagógicas exigidas aos professores, que se relacionam com os sentidos pedagógicos do PB, aqui indicados. Para tanto, a Unidade MEA organiza o plano de formação da U.Porto que abrange quatro grandes áreas: novas abordagens pedagógicas; tecnologias educativas; competências pessoais; métodos de avaliação.

Uma análise do plano de formação relativo a 2017/2018 (Xavier, 2019) consente a percepção da presença dos sentidos pedagógicos para que aponta o PB e que se relacionam com: adequação das condições de estudo; ambientes de aprendizagem; atendimento das necessidades dos estudantes; orientação para a aprendizagem ao longo da vida; formação por competências e diversificação dos métodos de ensino e de aprendizagem; inovação pedagógica e processos educativos focalizados nos estudantes para a promoção da autonomia. Como se infere, estas atividades de formação destinadas aos docentes sinalizam uma abordagem relacionada aos sentidos pedagógicos atrás identificados, referentes ao acompanhamento do PB. Ao mesmo tempo, revelam um processo de busca intencional e institucionalizada de construção de um lugar para a pedagogia na universidade, denotando atenção com a docência, com o ensino e com a aprendizagem, e com a construção de saberes pedagógicos, em linha com os sentidos pedagógicos que impactam o cotidiano e a realidade docente.

Considerações Finais

Como foi expresso, o estudo apresentado neste artigo organizou-se para responder às seguintes perguntas de investigação: que sentidos pedagógicos estão presentes em documentos de referência do EEES relativos a reuniões ministeriais que estiveram na origem e no acompanhamento do Processo de Bolonha? O que implica a sua concretização? Nesse sentido foi feita uma análise do conteúdo dos enunciados de documentos que, no período de 1988 a 2020, estiveram na origem do PB e no seu acompanhamento.

A análise realizada focalizou-se em questões de ordem pedagógica e de orientação para a ação docente universitária. No entanto, e como foi expresso na introdução deste artigo, não deixamos de considerar, em nenhum momento, o viés mercadológico e econômico que muito caracteriza as decisões ministeriais em torno do ensino superior. Ao centrarmos a atenção na dimensão pedagógica que suporta o PB, procuramos a compreensão dos impactos que os sentidos pedagógicos nele expressos produzem nas práticas educativas. O cenário de desafios impostos à docência, assim como os dispositivos legais que orientam as inovações curriculares, obrigam a questionar a possibilidade de atender às transformações incutidas por estes sentidos pedagógicos, sem existir um apoio à docência e uma formação pedagógica destinada aos docentes.

Uma vez que as transformações decorridas pela constituição do EEES e do PB têm consequências nos modos de trabalho pedagógico dos docentes, parece-nos inadiável que sejam planejados espaços formalmente instituídos que se responsabilizem pelo planejamento, pelo desenvolvimento, intencionalidade e continuidade das ações de formação pedagógica docente, porque estas podem apoiar os docentes a superar os desafios impostos, potenciando-lhes, positivamente, as condições de trabalho face aos desafios que têm de enfrentar. Foi nesse sentido que apontamos a importância de serem consolidadas Assessorias Pedagógicas nas instituições universitária, colocadas ao serviço do aprofundamento da dimensão pedagógica que tem de estar presente neste nível de ensino, se objetivarem cumprir o princípio da equidade para todos os estudantes que a ele passaram a aceder.

Como o estudo mostrou, os sentidos que sustentam as transformações propostas pelo PB refletem a necessidade de construção de saberes próprios da docência, os quais entendemos terem maiores possibilidades para serem construídos e refletidos em espaços próprios para tal finalidade. Esses sentidos têm impacto nas rotinas pedagógicas da universidade, não podendo ser ignorados, sob pena de os processos pedagógicos que atravessam o ensino superior serem desqualificados. Ainda que algumas instituições estejam se organizando em torno de planos de formação orientados por sentidos pedagógicos expressos nos documentos referenciados relativos à constituição e acompanhamento do PB, é importante reconhecer que muito há ainda a fazer para se avançar em uma cultura institucional marcada por um processo formativo amplo, e com condições para que estes espaços de formação de docentes se concretizem. Há que se prever oportunidades de uma formação continuada concebida em

torno da construção de saberes da docência, que resulte em intervenções cada vez mais adequadas às situações que se vão colocando ao exercício da profissão. Mas, para isso, como se depreende, é preciso que também sejam dadas condições aos professores e que esta dimensão seja valorizada na carreira do ensino universitário.

Como o estudo a que se reporta este artigo mostrou, o PB contextualizou uma necessidade de mudança ao enunciar um paradigma de formação pautado na aprendizagem dos estudantes e que, no uso do seu poder de agência, intervêm nas decisões. Esta situação, como ao longo do artigo foi evidenciado, implica questionar condições que são dadas para que os professores tenham oportunidades de formação e de um exercício docente em linha com esses desafios. É neste sentido que sustentamos a necessidade de serem valorizados e institucionalizados espaços dedicados à formação para o exercício da docência. Estes espaços formais, de encontro e de partilha de perspectivas de professores e de culturas educacionais, estamos em crer, podem ter como efeito movimentos de uma pedagogia transformadora das práticas pedagógicas universitárias tradicionais, que a orientem para processos de aprendizagem que envolvam a ação dos estudantes na construção de conhecimentos e na análise crítica das situações locais e mundiais.

É neste sentido que o ensino universitário cumprirá a sua missão de contribuir para processos de formação que associam o conhecimento a questões de ordem social. No entanto, para isso, é importante que os espaços de formação e a existência de Assessorias Pedagógicas sejam reconhecidos institucionalmente, pois essa é uma condição para a sua continuidade. É nesta relação com os sentidos pedagógicos que emergiram dos textos de criação e de acompanhamento do Processo de Bolonha que consideramos necessário que, no ensino superior, seja assumida a responsabilidade institucional de promover a formação pedagógica do seu corpo docente.

Notas

- ¹ A opinião destes autores, Amaral e Magalhães, pertencentes ao Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), situado em Portugal, assume uma credibilidade reconhecida por Alberto Amaral, antigo Reitor da Universidade do Porto, ser uma figura incontornável nas políticas europeias que pretenderam garantir critérios de qualidade deste nível de ensino no Espaço Europeu de Ensino Superior. Ocupando um espaço de prestígio nas políticas europeias do ensino superior de Portugal, estes autores sustentam a posição de que a percepção de consenso difundida pelos altos órgãos de gerenciamento do Espaço Europeu de Ensino Superior camufla ou mesmo desconsidera as dificuldades e os desentendimentos ao nível da implementação do Processo de Bolonha

Referências

- AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, Antônio. Epidemiology and the Bologna Saga. **Higher Education**, n. 48, 2004, p. 79-100.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOVILL, Catherine; FELTEN, Peter. Cultivating student–staff partnerships through research and practice. **International Journal for Academic Development**, 21 (1), 2016, 1-3.

- BREW, Angela. Imperatives and challenges in integrating teaching and research. **Higher Education Research & Development**, 29(2), 2010, p. 139-150. <https://doi.org/10.1080/07294360903552451>.
- Conferência de Bergen.** Noruega, Bergen: Ministerial Conference EHEA, 2005. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101762/bergen.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Conferência de Berlim.** Alemanha, Berlim: Ministerial Conference EHEA, 2003. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Conferência de Bucareste.** Bucareste, Romênia: Ministerial Conference EHEA, 2012. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101043/ministerial-conference-bucharest-2012.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Conferência de Budapeste/Viena.** Budapeste, Hungria; Viena, Áustria: Ministerial Conference EHEA, 2010. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101033/ministerial-conference-budapest-vienna-2010.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Conferência de Leuven/Louvain-la-Neuve.** Leuven/Louvain-la-Neuve, Bélgica: Ministerial Conference EHEA, 2009. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101040/ministerial-conference-leuven-louvain-neuve-2009.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Conferência de Londres.** Reino Unido, Londres: Ministerial Conference EHEA, 2007. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101763/london.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Conferência de Paris.** França, Paris: Ministerial Conference EHEA, 2018. Disponível em <<http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>>. Acesso em 14 jun. 2018.
- Conferência de Praga.** República Checa, Praga: Ministerial Conference EHEA, 2001. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid100256/prague.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Conferência de Roma.** Roma, Itália: Rome Ministerial Communiqué. Conference EHEA, 2020. Disponível em <<http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020>>. Acesso em 01 mar. 2021.
- Conferência de Yerevan.** Yerevan, Armênia: Ministerial Conference EHEA, 2015. Disponível em <<https://www.ehea.info/cid101764/yerevan.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Convenção sobre o reconhecimento de qualificações, relativas ao ensino superior na região Europa – Conferência de Lisboa 1997.** Lisboa: Diário da República, 1, série A, n. 76, mar.2000, p. 1318-1326.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações Pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária.** São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia Universitária.** São Paulo: EdUSP, 2009, p. 211-236.
- CUNHA, Maria Isabel da. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior.** Porto: CIEE/Livpsic, 2010, p. 63-74.
- CUNHA, Maria Isabel da. Impasses contemporâneos para la Pedagogia Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. In: LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia (Eds.). **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 17-26.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, jul./set. 2015, p. 17-31.

- Declaração de Bolonha.** Itália, Bolonha: Universidade de Bolonha, 1999. Disponível em: <<https://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Declaração de Sorbonne.** França, Paris: Universidade de Sorbonne, 1998. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/outros_docs/decl_sorbonne>. Acesso em 18 out. 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008, 6a. edição.
- LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior.** Porto: CIEE/Livpsic, 2010.
- LEITE, Carlinda. Teaching, learning and research – An analysis of the academic and political agenda. In: PEDROSA-DE-JESUS, M. H.; WATTS, D. M. (Eds). **Academic growth in higher education: questions and answers.** Brill Sense, Leiden/ Boston, 2019, p. 19-30.
- LEITE, Carlinda; SOUSA-PEREIRA, Fátima; MARINHO, Paulo. Teacher educators in Portugal: what is the research profile? what are the research conditions? **El Profesorado**, vol.27, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/25161>
DOI:10.30827/profesorado.v27i1.25161
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul/dez 2011, p. 507-533.
- LEITE, Carlinda; RAMOS, Katia. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, jul/set 2015, p. 33-47.
- LEITE, Carlinda; MARINHO, Paulo; PEREIRA, Fátima. Teaching-Research Nexus In: Initial Teacher Education In Portugal. **Educación XXI**, (26), 2023, p. 71-92.
- LEITE, Carlinda; SAMPAIO, Marta. Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, 2020, p. 1-18, jul./set., <https://doi.org/10.1590/198053146835>.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, 2008, p. 7-36.
- LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007, p. 75-92.
- LUCARELLI, Elisa. Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, jul./dez. 2011, p. 417-441.
- LUCARELLI, Elisa; MALET, Ana Maria (Org.). **Universidad y prácticas de innovación pedagógicas: estudio de casos en la UNS.** Buenos Aires: Jorge Baldino Ediciones, 2010.
- Magna Charta of University.** Bolonha: 1988. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>>. Acesso em 18 out. 2017.
- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “*GERM* infeccioso” nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal, **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, set./dez. 2019, p. 923-943.
- NÓVOA, António. Entrevista com o Prof. António Nóvoa, **Educação & Sociedade**, vol.33, n.119, abr./jun. 2012, Campinas, p. 633-645.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar; MERCURI, Elizabeth; BAGNATO, Maria Helena. **Inovações Curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública.** Campinas: Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 2, 2010, p. 200-213.
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia universitária.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools’ self-evaluation? **Improving Schools**, 20, n. 1, 2017, p. 62-75.

- SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal. **Magis**, Revista Internacional de Investigación en Educación, 13, 2020, p. 1-21. Doi: 10.11144/Javeriana.m13.padc.
- SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, 17(1), 2015, p. 1-14.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. – CEBRAP**, n. 79, São Paulo, nov. 2007, <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez 2016, p. 24-56.
- VEIGA, Amélia. Análise do sistema de ensino após o processo de Bolonha. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes; HEITOR, Manuel (Orgs.). **40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior**. Lisboa: Almedina, 2015, p. 591-606.
- VEIGA, Amélia; AMARAL, Alberto. Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. **Higher Education**, 57(1), 2009, p. 57-69.
- VEIGA, Amélia; ROSA, Maria João; AMARAL, Alberto. Institutional internationalisation strategies in a context of state inefficiency. In: HUISMAN, Jeroen; VAN DER WENDE, Marijk (Eds.). **On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation**. Bonn: Lemmens Verlags, 2005, p. 95-115.
- WALKINGTON, Helen. **Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education**. The Higher Education Academy. 2015. Disponível em <https://documents.advance-he.ac.uk/download/file/4249>. Acesso em 10 de janeiro 2021.
- WILLCOXSON, Lesley; MANNING, Mark; JOHNSTON, Natasha; GETTING, Katrina. Enhancing the research-teaching nexus: Building teaching-based research from research-based teaching, **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 2011, Volume 23, Number 1, 1-10 <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129.
- XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a Assessoria Pedagógica Universitária em questão**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, 2019 (Tese de doutorado).
- XAVIER, Amanda Rezende Costa; LEITE, Carlinda; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem. In: FERNANDES, Preciosa. **A diversidade como oportunidade: que saberes e recursos profissionais?** Porto: CIIIE/FPCEUP, 2018. (Ebook).
- ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZABALZA, Miguel. **Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior**. Porto: Universidade do Porto, 2006.

Correspondência

Amanda Rezende Costa Xavier: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro, com período sanduíche (Bolsista Capes - bolsa financiada com recursos do

PDSE/CAPES) na Universidade do Porto, Portugal, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP). Mestre em Educação também pela UNESP, na linha de pesquisa de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pelo Centro Universitário do Sul de Minas, com especialização (lato sensu) em Gestão e Coordenação Pedagógica e em Psicopedagogia Institucional. Pós doutoramento em Pedagogia Universitária, no programa de pós-graduação em Educação da UFPel. Membro dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - GEPPU, da UNESP/Rio Claro; Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária - GIPeU, da UFPel; Grupo de Pesquisa em Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas - CAFTe, do CIEE/FPCEUP, Portugal. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Assessoria Pedagógica Universitária - GEAPU, que congrega Assessores Pedagógicos de mais de 60 instituições brasileiras de ensino superior. Atualmente é Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), no Campus Avançado de Poços de Caldas, com experiência em assessoramento pedagógico docente.

E-mail: amanda.xavier@unifal-mg.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0097-3577>

Carlinda Leite: Professora Emérita da Universidade do Porto, Portugal, e Presidente da Comissão de Ética em Investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É Diretora de Investigação do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto (CIEE-UP), co-coordenando a comunidade de prática de investigação Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas (CAFTE). É coordenadora da avaliação de todas as licenciaturas (1º, 2º e 3º ciclos) na área da Educação nas Universidades Portuguesas, desde 2015, realizada pela Agência de Avaliação e Acreditação (A3ES). Participou de painéis de análises de avaliação de educação universitária em países como Croácia, Lituânia, São Tomé e Príncipe. Com perfil internacional na área de avaliação educacional e estudos curriculares, ela mantém uma extensa colaboração especial com o Brasil, sendo Professora Visitante em várias Universidades Brasileiras, onde frequentemente faz palestras e realiza pesquisas e consultorias. Atualmente é consultora especialista de um projeto do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) Brasil e do Projeto entre Brasil/França e Brasil/Portugal do Programa Ensino Médio da CAPES. Dirige investigação centrada nos estudos curriculares, políticas educativas, avaliação e qualidade da educação, avaliação da aprendizagem, formação de professores, docência no ensino superior e multiculturalismo e educação. É interessada em educação em engenharia, ensino e aprendizagem inovadores e inclusão digital. Publicou 22 livros e monografias e mais de 240 artigos acadêmicos e capítulos de livros. Orientou 26 doutorados bem-sucedidos e 15 pós-doutorandos. Orientou ainda 24 doutorandos brasileiros, em regime de mobilidade de doutoramento, na FPCEUP.

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras
