



Revista Lusófona de Educação

ISSN: 1645-7250

revista.lusofona@gmail.com

Universidade Lusófona de Humanidades
e Tecnologias
Portugal

Leite, Carlinda; Ramos, Kátia

Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente.

Revista Lusófona de Educação, núm. 28, 2014, pp. 73-89

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Lisboa, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34937157009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente

Carlinda Leite & Kátia Ramos

Resumo

O Ensino Superior, desde o final do século XX, tem sido objeto de reformas advindas de políticas internacionais (Robertson, 2009; Lima, 2012b) com efeitos, nomeadamente na organização dos cursos e nos processos de desenvolvimento curricular. Estes processos exigem modos de trabalho pedagógico docente onde os estudantes sejam considerados sujeitos ativos do ensino-aprendizagem-avaliação (Zabalza, 2011; Luke, 2011). No quadro desta problemática, este artigo dá conta de um estudo realizado na Universidade do Porto (U.Porto) que teve como objetivo analisar implicações de políticas decorrentes do Processo de Bolonha (PB) na organização e no desenvolvimento do currículo e nos efeitos gerados no exercício da docência. Partindo de concepções de currículo que suportam políticas de ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha (Leite & Fernandes, 2011), o estudo, na sua componente empírica, recolhe dados, através de um questionário com duas perguntas fechadas e uma aberta, a docentes da U.Porto. A análise desses dados, realizada por uma estatística simples (perguntas fechadas) e por análise de conteúdo (Krippendorff, 2003) dos discursos enunciados (pergunta aberta), aponta para a existência de tensões paradigmáticas que refletem dilemas, decorrentes do ideário que acompanhou o PB e as condições existentes para a (re)configuração da organização e do desenvolvimento do currículo, na concretização de um modo de trabalho pedagógico de orientação crítica.

Palavras-chave:

políticas de ensino superior; currículo; docência universitária.

Higher Education policies in Portugal, in the post-Bologna period: implications on curricular development and demands for teaching

Abstract: Since the late 20th century, higher education has been influenced by reforms arising from international policies (Robertson, 2009; Lima, 2012b) with a strong impact, particularly, in the courses' organization and curriculum development processes. These processes require pedagogical attention to professors' performance that considers students in an active position on the teaching-learning-evaluation (Zabalza, 2011; Luke, 2011). Within the framework of this situation, this article gives account of a study conducted at the University of Porto (U. Porto) which aimed to analyse policy implications arising from the Bologna Process (PB) in the organization and in the curriculum development as well as the effects generated in the course due to the teaching method. Starting with issues that support higher education policies in Portugal in the pós-Bolonha (Leite & Fernandes, 2011), the study, in its empirical component, collects data through a questionnaire with two close-ended questions and one open question, answered by professors of the U.Porto. The data were analysed by simple statistics (closed questions) and content analysis (Krippenendorf, 2003) of the professors' answers (open-ended question). This analysis points to the existence of paradigmatic tensions which reflect dilemmas arising between the ideal concept of the PB and the real conditions that the professors have to (re)organize and to develop the curriculum related with a critical orientation.

Keywords: higher education policies; curriculum; university teaching.

Políticas de L'Enseignement Supérieur au Portugal dans la phase post-Bologne: implications dans le développement du curriculum et des exigences dans l'exercice de l'enseignement

Résumé: L'Enseignement Supérieur, depuis la fin du XXe siècle, a fait l'objet de plusieurs réformes qui ont eu comme origine des politiques internationales (Robertson, 2009; Lima, 2012b) avec des effets, notamment, dans l'organisation des cours d'instruction et dans les processus de développement de curriculums. Ces processus exigent des méthodes de travail enseignant dans lesquelles les étudiants soient considérés comme sujets actifs de l'enseignement-apprentissage-évaluation (Zabalza, 2011; Luke, 2011). Dans le cadre de cette problématique, le présent article fait le point sur une étude réalisée à l'Université de Porto (U. Porto) qui a eu comme objectif analyser les implications des politiques qui découlent du Processus de Bologne (PB) dans l'organisation et dans le développement du curriculum et dans les effets générés dans l'exercice de la profession enseignante. Ayant en considération conceptions de curriculum qui ont comme support des politiques d'enseignement supérieur au Portugal, durant la phase post-Bologne (Leite & Fernandes, 2011), cette étude, dans sa composante empirique, a recueilli données par un questionnaire avec deux questions fermées et une ouverte, répondue par des professeurs de l'U.Porto. L'analyse de ces données, réalisée par une statistique simple (questions fermées) et par une analyse de contenu (Krippenendorf, 2003) des discours énoncés (question ouverte), rend compte de l'existence de tensions paradigmatiques qui reflètent des dilemmes, qui découlent des idées qui ont accompagné le PB et les conditions existantes pour le (re)configuration de l'organisation et du développement du curriculum, dans la concrétisation d'une méthode de travail pédagogique d'orientation critique.

Mots-clés: politiques d'enseignement supérieur; curriculum; enseignement universitaire.

Políticas de Enseñanza Superior en Portugal, en la fase pos-Bolonia: implicancias en el desarrollo del currículo y de las exigencias en el trabajo docente

Resumen: La Enseñanza Superior, desde fines de Siglo XX ha objeto de reformas advenidas de políticas internacionales (Robertson, 2009; Lima, 2012b) con efectos, específicamente, en la organización de cursos y en los procesos de desarrollo curricular. Estos procesos exigen modos de trabajo pedagógico docentes donde los estudiantes sean considerados sujetos activos de la enseñanza, aprendizaje y evaluación (Zabalza, 2011; Luke, 2011). En el marco de esta problemática, este artículo da cuenta de un estudio realizado en la Universidad de Porto (U. Porto) que tuvo como objetivo analizar implicaciones de políticas derivadas del Proceso de Bolonia (PB) en la organización y en el desarrollo del currículo y en los efectos generados en el ejercicio de la docencia. Partiendo de concepciones de currículo que soportan políticas enseñanza superior en Portugal en la fase pós-Bolonia (Leite & Fernandes, 2011), el estudio, en su componente empírico, recoge datos, a través de un cuestionario con preguntas cerradas y una pregunta abierta, a docentes de la U. Porto. El análisis de esos datos, realizado por una estadística simple (pregunta cerradas) y por análisis de contenido (Krippenendorf, 2003) de los discursos enunciados (pregunta abierta), apunta a la existencia de tensiones paradigmáticas que reflejan dilemas, derivados del ideario que acompañó al PB y a las condiciones existentes para la (re)configuración de la organización y del desarrollo del currículo, en la concretización de un modo de trabajo pedagógico de orientación crítica.

Palabras clave: políticas de enseñanza superior; currículo; docencia universitaria.

Introdução

O Ensino Superior (ES), a partir do final do século XX, tem vindo a ser objeto de uma maior atenção, principalmente devido a reformas advindas de políticas internacionais marcadas por demandas do mercado global (Robertson, 2009; Jezine, Chaves & Cabrito, 2011; Lima, 2012a) apoiadas na intenção de ser promovido um maior desenvolvimento socioeconómico e cultural¹. Nesta perspectiva, tecendo uma análise das políticas públicas, e tendo em conta a complexidade e interligação de processos, Robertson (2009, p. 415) afirma que

setores nacionais e regionais de educação superior se tornaram mais estreitamente interligados no sistema global, embora ... a natureza e a consequência dessas relações variem em função das suas diferentes histórias, tamanho e forma das suas economias, dos interesses geopolíticos, dos arranjos políticos internos, da natureza específica do setor de educação superior, dos tipos de estratégias de desenvolvimento que são implantados e assim por diante.

É a acompanhar estas ideias que o discurso da qualidade e a exigência de prestação de contas, através de critérios standardizados que avaliem e garantam a qualidade desejada, passou a constituir a agenda do debate sobre o ensino superior, principalmente no que se refere à organização dos cursos e aos processos de desenvolvimento curricular (Leite, 2012). Por outro lado, em Portugal, este discurso, orientado para a qualidade, desenvolveu-se a par da institucionalização do Processo de Bolonha (PB).

Do ponto de vista pedagógico-didático o discurso do PB é marcado pelo paradigma que concebe o estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, o que tem vindo a colocar novas exigências aos modos de trabalho pedagógico dos docentes (Leite & Ramos, 2012). A par deste desafio, que tem vindo a ser colocado ao exercício docente, decorre também o que resulta da expansão do acesso ao ES e que gerou, conforme pontuam Teodoro, Galego & Marques (2010), bem como Tiana Ferrer (2012), uma diversidade de públicos e de modalidades com que os professores deste nível de ensino não estavam habituados a lidar. Como se pode observar no Quadro 1, nos anos 80 e 90 do século XX houve um crescimento no número de estudantes do ES que passou de 79.436 no final dos anos 70 para 356.790 no final do século.

Quadro 1. Estudantes matriculados no Ensino Superior de 1979 a 2013

Anos	Total	Subsistema de ensino	
		Público	Privado
1979	79.436	72.830	6.606
1989	135.937	107.033	28.904
1999	356.790	238.857	117.933
2000	373.745	255.008	118.737
2003	400.831	290.532	110.299
2005	380.937	282.273	98.664
2010	383.627	293.828	89.799
2013	370.587	303.297	67.290

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA

Foi no quadro desta massificação do ES que, neste século XXI, se começou a instituir o discurso da qualidade e de uma ruptura com o paradigma do ensino, substituindo-o pelo da aprendizagem (Decreto-Lei nº 74/2006). Ou seja, os professores passaram a conviver com a tensão entre a procura de um exercício docente em que o estudante é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem-avaliação e as dificuldades de concretizar essa docência atendendo às exigências de competitividade, advindas da lógica de mercado.

É tendo por base esta problemática que este artigo dá conta de um estudo realizado na Universidade do Porto (U.Porto) que teve como objetivo analisar implicações de políticas, decorrentes do PB, nos processos de organização e desenvolvimento do currículo e nos efeitos gerados no exercício da docência universitária. Para enquadrar este estudo, o texto organiza-se em torno de três eixos: i) o contexto do ES a partir da institucionalização do PB e a sua relação com concepções de currículo que suportam políticas de ensino superior em Portugal, na fase pós-Bolonha; ii) procedimentos metodológicos seguidos na recolha de dados; iii) apresentação e discussão dos dados, relativos a opiniões de docentes da U.Porto, acerca de transformações advindas do PB, da adesão a atuais políticas universitárias e da procura e necessidades sentidas de formação pedagógico-didática para concretizar o paradigma centrado na aprendizagem.

É a partir da análise das opiniões destes professores que, nas considerações finais, são tecidos comentários sobre a existência de tensões paradigmáticas que refletem dilemas entre o ideário discursivo, que acompanhou o PB, e o real vivido nas instituições para a concretização de modos de trabalho pedagógico de orientação crítica.

Conceções de currículo subjacentes às políticas do Ensino Superior pós-Bolonha

O PB, decorrente da Declaração de Bolonha (1996), implicou alterações significativas na organização e no desenvolvimento do currículo. Por isso analisar as políticas do Ensino Superior (ES), a partir do final do século XX, requer ter em consideração o “paradigma de Bolonha”.

Como atrás referimos, o ideário para este nível de ensino apontou para a concretização de modos de trabalho pedagógico docente (Lesne, 1984), onde os estudantes têm um papel ativo na construção das suas aprendizagens, assumindo os professores papéis de tutores dos processos que a elas conduzem (Zabalza, 2004). É no quadro deste paradigma que, conforme afirmam Leite & Magalhães (2009), o ES tem vindo a conviver com o desafio de, após a fase de expansão do acesso, investir na qualidade e em sistemas de garantia dessa qualidade.

Para a análise das condições que viabilizam a concretização dos princípios da qualidade, é necessário centrar a atenção na organização dos cursos decorrente do PB. Como é sabido (Decreto-Lei nº 74/2006) a adequação do PB teve como consequência uma diminuição do número de anos necessários para se obter a licenciatura (de 4 ou de 5 ou de 6 anos passou-se para 3 anos). Isto é, os cursos de licenciatura pós-Bolonha tiveram uma redução do tempo destinado à formação do agora designado 1º ciclo. Por isso, autores como Lima, Azevedo & Catani (2008, p. 15) consideram que as políticas do ES decorrentes do PB constituíram “uma boa oportunidade para adotar lógicas de redução de encargos por parte do Estado, e não para reforçar as condições de trabalho nas escolas, designadamente em termos pedagógicos”.

Ou seja, segundo estes autores, vive-se uma pressão que, numa lógica gerencialista, deslocou a atenção da erudição para o mercado. É no âmbito desta situação e desta tensão que os professores do ES são desafiados a assegurar modos de trabalho pedagógico de maior qualidade. A institucionalização desta qualidade, do ponto de vista pedagógico-didático, exige que o exercício da docência decorra de uma conceção e de uma organização do currículo focadas na aprendizagem dos estudantes, na contextualização do que é ensinado e aprendido, e onde se recorre ao apoio individualizado e a práticas de avaliação formativa. Por isso, os currículos dos cursos deste nível de ensino passaram a ser organizados em função de ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) que contemplam as horas que os estudantes têm de trabalhar para alcançarem os objetivos do curso e de cada uma das unidades curriculares que o

constituem. A concretização desta exigência pedagógica, conforme os autores que estamos a convocar, aponta para limites do ideário do PB. É afirmado:

a pedagogia universitária proposta pelo Processo de Bolonha correrá o risco de ser uma mudança superficial ou cosmética, limitada à introdução de um novo léxico reformador (unidade curricular, resultados da aprendizagem, horas de contato etc.) sem grande substância e incapaz de promover mudanças na organização do trabalho docente e discente, na adoção de esquemas de apoio tutorial aos estudantes, na dimensão das turmas, na alteração dos processos de avaliação e na atenção à formação cultural, ético-política e cívica dos estudantes (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 15).

As políticas de ES, nesta fase pós-Bolonha, estão a exigir que os professores encontrem um equilíbrio entre a bondade dos discursos e as dificuldades decorrentes das condições para as concretizar. O que estamos, pois, a afirmar é que o discurso político, do ponto de vista pedagógico-didático, se sustenta em uma conceção de currículo que tem como objectivo promover a emancipação, e reconhecer as especificidades dos estudantes, isto é, orientar-se para uma perspetiva crítica (Pacheco, 2001; Leite, 2002) e que as condições que os professores vivem nos seus quotidianos colocam vários limites à sua concretização.

Conceber e desenvolver o currículo, segundo uma orientação crítica pressupõe procedimentos curriculares que se afastam de processos de adestramento e de mera instrução para se aproximarem de situações que promovem a libertação dos sujeitos (Freire, 1996), a contextualização dos conteúdos a ensinar e a aprender, e onde são criadas situações em que os estudantes têm o estatuto de participantes ativos, tutorizados nas suas próprias aprendizagens. Ou seja, desenvolver o currículo segundo esta orientação exige uma reconfiguração no trabalho docente, quer do ponto de vista do que Zabalza (2011) sustenta a favor da importância da atenção à “didática universitária”, quer do que Luke (2011) aponta como cuidados a ter com padrões internacionais, sem considerar as especificidades locais.

Em síntese, no que se refere às transformações das concepções educacionais e curriculares que atravessam o discurso de PB, o que caracteriza a sua proposta é um afastamento da perspetiva tradicional, que limita a ação dos professores à transmissão de informações e a dos alunos à aquisição de conhecimentos. Esta orientação, que tem sido designada por “racionalismo académico” (Leite, 2002), concebe o currículo como mera listagem de conteúdos e com o objetivo único de reproduzir os conhecimentos existentes. Mas a conceção curricular crítica tem igualmente subjacente um afastamento da perspetiva tecnicista e behaviorista da aprendizagem orientada para a concretização de objetivos comportamentais e instrucionais a atingir a curto prazo. Isto é, afasta-se da ideia de um currículo

que tem como fim último a reprodução de comportamentos e a uniformização de meios para se aprender.

Como estamos aqui a sustentar, ao contrário destas orientações, o discurso do PB aponta para que se recorra a procedimentos fundados em uma conceção de aprendizagem construtivista que tenha em conta os contextos e as questões sociais, e, por isso, capaz de propiciar o desenvolvimento de competências de vivência num futuro que não pode ser previamente definido. É nesta orientação curricular crítica que ganham centralidade, entre outros, quer os estudantes, quer os processos de avaliação, que passam a ser entendidos como meios promotores de aprendizagem e de auto-regulação. No entanto, como tem vindo a ser sustentado (Leite & Fernandes, 2011, p. 528), "os estudos revelam, que a atribuição de centralidade aos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem não é um processo fácil nem tão pouco constitui uma regra nos quotidianos institucionais". Por isso, a proposta da concretização do paradigma de Bolonha tem vindo a constituir desafios para os docentes, no seu exercício profissional quotidiano. São estas questões que justificam o estudo empírico que a seguir é apresentado.

Procedimentos metodológicos

O estudo, para conhecer implicações do PB no processo de organização e desenvolvimento do currículo e seus efeitos no exercício da docência, recorreu a um questionário *on-line*, aplicado a docentes da U.Porto. A opção por esta Universidade justificou-se por ser uma das instituições que, na adesão ao PB, delineou uma política interna de atenção e de formação pedagógico-didática que permitisse preparar os professores para os desafios que este paradigma coloca ao exercício da docência. Esta ação foi designada por Ação Piloto de Atualização Pedagógico-Didática, foi frequentada por 23 professores de várias áreas, e ocorreu em 2005, isto é, nas vésperas da adequação ao PB. Foi a estes professores que o questionário foi aplicado pois tratava-se de um grupo que tinha frequentado uma formação no âmbito do anunciado paradigma de Bolonha, ou seja, sobre o qual tinham tido já a possibilidade de se envolverem num debate e em reflexões conjuntas.

O questionário continha três perguntas, uma aberta e duas fechadas. Destas últimas, uma era subdividida em 13 itens e outra em 4, que permitiram recolher opiniões, em uma escala de 4 níveis (pouco, médio, muito, muitíssimo), relativas a transformações ocorridas no Ensino Superior decorrentes do PB e ao grau de adesão às políticas atuais no Ensino Superior. No que diz respeito à pergunta

aberta, ela permitiu recolher opiniões dos inquiridos sobre desafios vivenciados após a Ação de Formação de Atualização Pedagógico-Didática da U.Porto.

Do grupo de 23 professores potenciais inquiridos, 3 não faziam parte da U.Porto no momento da realização deste estudo. Foram, por isso, contactados 20 e, desses, responderam ao questionário 17, pertencentes a 8 das 14 Faculdades da U. Porto e que se distribuem pelas diversas categorias profissionais do Ensino Superior, isto é, desde Assistente a Professor Catedrático: 12% são professores catedráticos, 35% professores associados, 47% professores auxiliares e 6% assistentes. Quanto à representação por Faculdade, há um maior número de professores da Faculdade de Engenharia (29%) e da Faculdade de Medicina (17%). O tempo de docência varia entre 9 e 39 anos na U.Porto: 18% tem experiência de 37 a 39 anos; 24% de 25 a 28 anos; 18% de 20 a 23 anos; 29% de 12 a 14 anos; 9% tem experiência de 9 anos.

Considerando o ciclo de vida profissional dos professores sistematizado por Huberman (1992), constata-se que a maioria destes docentes (64%) se encontra na fase denominada de *experiência e diversificação* (7 a 25 anos), ou seja, a fase que se caracteriza pela revisão e questionamentos do saber fazer docente. Dos restantes, 18% estão na fase denominada de *serenidade/conservadorismo* (25 a 35 anos), caracterizada por um sentimento de confiança ou de lamentações, e 18% na fase de *desinvestimento* (35 a 40 anos), onde ocorre, segundo este autor, um afastamento no investimento profissional.

Em síntese, os respondentes ao questionário são professores experientes – têm no mínimo quase uma década de docência na U.Porto -, já nela trabalhavam antes da adequação ao PB (2006) e estão associados a distintas áreas do conhecimento.

O contato com estes professores foi feito, em um primeiro momento, pessoalmente, por telefone e via e-mail. Depois da adesão à participação no estudo, o questionário foi colocado *on-line*, sendo de resposta anónima. As respostas às perguntas fechadas foram tratadas por estatística simples e as relativas à pergunta aberta por análise de conteúdo (Krippendorff, 2003).

Apresentação e discussão dos dados

Os dados obtidos são aqui apresentados e discutidos começando pelas respostas às perguntas fechadas e posteriormente às que se referem à pergunta aberta. Como já foi referido, uma das perguntas fechadas continha 13 aspetos que permitiram conhecer as opiniões destes professores quanto a transformações ocorridas no Ensino Superior pelo PB. O Quadro 2 dá conta da distribuição

dessas respostas, em percentagem e número, na escala entre *pouco*, *médio*, *muito* e *muitíssimo*.

Quadro 2. Opiniões dos professores sobre o nível de transformações ocorridas pelo Processo de Bolonha

Transformações	Nível			
	Pouco	Médio	Muito	Muitíssimo
a) Na missão atribuída à Universidade, em geral	18%(3)	29%(5)	41%(7)	12%(2)
b) Na gestão da Universidade do Porto	29%(5)	6%(1)	41%(7)	24%(4)
c) Na gestão da sua Faculdade	24%(4)	6%(1)	47%(8)	24%(4)
d) Na organização dos cursos universitários	12%(2)	12%(2)	47%(8)	29%(5)
e) No modo como são organizadas as unidades curriculares	12%(2)	18%(3)	41%(7)	29%(5)
f) No modo como organiza as unidades curriculares em que exerce a docência	0%(0)	24%(4)	35%(6)	41%(7)
g) No modo como é exercida a docência no ensino universitário	18%(3)	35%(6)	29%(5)	18%(3)
h) No modo como assegura o ensino-aprendizagem	6%(1)	41%(7)	24%(4)	29%(5)
i) No papel atribuído aos estudantes universitários	0%(0)	24%(4)	53%(9)	24%(4)
j) No modo como avalia as aprendizagens	18%(3)	24%(4)	35%(6)	24%(4)
k) No exercício da investigação	41%(7)	24%(4)	24%(4)	12%(2)
l) Nas atividades de extensão	35%(6)	41%(7)	12%(2)	12%(2)
m) Na relação entre ensino-investigação-extensão	29%(5)	41%(7)	24%(4)	6%(1)

Uma análise dos dados do Quadro 2 permite constatar ter existido uma concentração no nível “muito” (41%), seguida do “médio” (29%), no que se refere ao reconhecimento de transformações ocorridas na missão atribuída à Universidade. Embora alguns professores tenham optado pelo nível “pouco” (18%), também outros afirmaram que as transformações ocorridas pelo PB foram “mui-

tíssimo" (12%). Ou seja, 82% destes professores reconhecem a existência de transformações na missão atribuída à Universidade.

No que se refere à gestão da Universidade do Porto, embora 29% das respostas se situem no nível "pouco", o que representa quase 1/3 dos sujeitos a que o estudo se reporta, 65% reconhecem terem existido muitas (41%) ou muitíssimas (24%) transformações.

Analisando o que pode ter ocorrido, segundo estes professores, ao nível da gestão das Faculdades a que pertencem, constata-se que a maioria (71%) considera terem ocorrido transformações do nível "muito" (47%) ou "muitíssimo" (24%). Apesar disso, 1/4 dos sujeitos considera que existiram poucas transformações desta ordem.

Se compararmos as respostas aos três aspetos atrás considerados, pode concluir-se que a maioria destes professores reconhece que o PB gerou transformações institucionais na missão e gestão universitária. Tendo o PB sido definido a nível europeu, nos seus princípios e organização, esta situação corrobora as teses que sustentam que as políticas nacionais são cada vez mais comandadas por decisões e diretivas internacionais (Robertson, 2009; Lima, 2012b).

No que se refere à organização dos cursos universitários e ao modo como são desenhadas as unidades curriculares, a maioria dos inquiridos (76%) reconhece terem existido transformações, classificando-as com o nível "muito" (47%) e "muitíssimo" (29%). Este dado permite concluir que a adequação ao PB, determinada em Portugal por um quadro legal datado de 2006 (Decreto-Lei nº 74/2006), implicou uma nova organização dos cursos universitários. É, pois, reconhecido que este Processo desencadeou uma reforma curricular do ensino universitário (Leite, 2012), sentida por estes professores, tanto do ponto de vista da gestão, como nos modos de conceber o plano das unidades curriculares que asseguram.

Corroborando este sentimento, no que diz respeito à forma como são organizadas as unidades curriculares, e apoiando-nos, uma vez mais, nas opiniões dos professores a que este estudo se reporta, constata-se que 70% considera que elas passaram a ser organizadas de modo "muito" (41%) ou "muitíssimo" (29%) diferentes. Associada a estas opiniões, está também a que reconhece terem existido transformações no modo como são organizadas as unidades curriculares em exerce a docência. Neste caso, nenhum dos professores considerou essas transformações de nível "pouco" e 76% reconheceram-na como sendo de nível "muito" (35%) ou muitíssimo (41%).

Como se pode concluir, estes dados são de grande relevância numa análise dos efeitos gerados pela política decorrente do PB. Tendo sido apresentada em

Portugal, e como neste artigo já foi afirmado, na intenção de romper com o paradigma focado no ensino substituindo-o por um paradigma focado na aprendizagem, as opiniões destes professores revelam que o PB gerou efeitos nos processos curriculares, passando a atribuir aos professores e aos estudantes novos papéis (Leite & Fernandes, 2011).

No entanto, quando se compara estas respostas com as que se referem ao modo como é exercida a docência, e como é assegurado o ensino-aprendizagem, constata-se que existe uma tensão entre o que é proposto e o que é efetivado, uma vez que a maior percentagem das respostas concentra-se no nível médio. Nestes casos, apesar destes professores reconhecerem que o PB gerou transformações no modo como são organizadas as unidades curriculares em que cada um exerce a docência, bem como no papel atribuído aos estudantes universitários, quando focam transformações ocorridas no exercício da docência, essa concentração recai para o nível "médio" (35%). Situação idêntica ocorre no que diz respeito ao modo como é assegurado o ensino-aprendizagem, cujas respostas incidem no nível "médio" (41%). Em relação ao modo como são avaliadas as aprendizagens as opiniões distribuem-se entre o "pouco" e o "muitíssimo" embora com uma relativa concentração no nível "muito" (35%).

A existência de alguma tensão é também patente quando se analisam as respostas aos aspetos referentes a transformações no exercício da investigação, nas atividades de extensão e na relação entre ensino-investigação-extensão. Nestes casos, há uma concentração na escala de 65% a 76%, de respostas que apontam transformações no nível "pouco" ou "médio", e uma minoria na escala de 24% a 36%, no nível "muito" e "muitíssimo". Estes valores permitem concluir que, para estes professores, o PB não gerou grandes efeitos ao nível do exercício destas dimensões da atividade docente.

Em síntese, e tal como é sistematizado no Quadro 2, pode afirmar-se que, segundo estes professores, o PB conduziu a transformações na missão atribuída à Universidade, na gestão da U.Porto e das Faculdades. Pode concluir-se também terem existido transformações assinaláveis ao nível da organização dos cursos universitários, do modo como são estruturadas as unidades curriculares, do modo como cada professor as planifica e do papel atribuído aos estudantes universitários. Apesar do reconhecimento destas transformações, os dados levam a inferir que aspetos mais operacionais, relativos ao modo como é exercida a docência no ensino universitário e como é assegurado o ensino-aprendizagem e avaliado o que é aprendido, as transformações geradas foram menores. O mesmo acontece relativamente ao exercício da investigação e às atividades de extensão e relação entre ensino-investigação-extensão, onde houve uma concentração na escala de "pouco" e "médio".

Neste sentido, estes dados apontam para a necessidade da universidade aprofundar reflexões emergentes, da relação ensino e investigação. Como afirma Cunha (2011, p. 455):

Uma agenda propositiva está exigindo uma análise mais intensa da relação ensino e pesquisa, aprofundando o conceito de qualidade da educação superior e de como essas reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os currículos e sobre as práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem na universidade.

Os dados permitem, pois, concluir que, embora estes professores considerem que houve transformações do ponto de vista do discurso, ou até das exigências decorrentes do ideário do PB, a sua concretização tem sido relativamente limitada. Através das respostas dadas por estes professores, e que, como atrás foram caracterizados correspondem a uma heterogeneidade de áreas do saber, tempo de docência e carreira, pode concluir-se que existe, de facto, uma tensão paradigmática entre o anunciado, o vivido e o idealizado.

Esta tensão é confirmada pelos dados que se apresentam no Quadro 3, relativo ao grau de adesão dos professores às políticas que estão a ser vividas no ensino superior.

Quadro 3. Grau de adesão de professores às políticas atuais universitárias

Transformações	Nível			
	Pouco	Médio	Muito	Muitíssimo
a) Adesão ao paradigma de Bolonha	6%(1)	47%(8)	29%(5)	18%(3)
b) Organização dos cursos universitários decorrentes do Processo de Bolonha	6%(1)	29%(5)	53%(9)	12%(2)
c) Adesão ao princípio subjacente aos ECTS	18%(3)	24%(4)	47%(8)	12%(2)
d) Adesão ao sistema de tutoria para as aprendizagens	18%(3)	47%(8)	18%(3)	18%(3)

Uma análise do Quadro 3 permite verificar uma concentração de respostas na escala “muito”, relativa a aspetos de adesão às políticas que implicaram alterações à organização dos cursos universitários, no âmbito do paradigma de Bolonha (50%) e aos princípios subjacentes aos ECTS (50%). Contrariando esta concentração de respostas, no caso da adesão ao paradigma veiculado pelo PB e ao sistema de tutoria para as aprendizagens, os resultados mais expressivos encontram-se na escala “médio”. Ou seja, comparando os dados das respostas

relativas ao grau de adesão às políticas decorrentes do PB com as transformações ocorridas, constata-se existir uma certa tensão, embora reconhecendo que alguns dos aspetos “impostos” possam ter tido efeitos positivos.

Analisando agora as respostas à “pergunta aberta” que referencia o tipo de desafios que estes professores consideram estar a enfrentar no exercício da docência, é de referir que essas respostas se limitaram a uma listagem de aspetos com que, segundo os respondentes, têm vindo a conviver nos seus quotidianos docentes. Esta listagem, pela sua diversidade, quando sujeita a uma análise de conteúdo, permitiu identificar os seguintes tipos de desafios: aspetos relacionados com os modos de ensino e as condições de trabalho; questões relativas ao papel que devem ter os estudantes; aspetos relacionados com a avaliação das aprendizagens; o domínio das tecnologias. Refira-se, no entanto, que 4 dos respondentes consideraram ter havido pouca ou nenhuma alteração ou que continuam a trabalhar como dantes.

No que se refere ao ensino foram apontados aspetos relacionados com a reconfiguração dos modos de trabalho pedagógico, com as condições efetivas para realizar esse trabalho, de modo a concretizar o que é exigido pelo PB, e ainda aspetos relativos à diversidade dos estudantes. Foi explicitado, por exemplo:

“Implementar as estratégias e técnicas de ensino no contexto de turmas grandes. As turmas têm aumentado de forma constante em anos recentes. O que se consegue fazer com 20 alunos é muito diferente daquilo que é possível fazer com 30”;

“A carga burocrática e administrativa, associada ao ensino, continua a ser demasiado pesada”;

“Face às características das unidades curriculares em que leciono, os maiores desafios que me colocam é o de conseguir pôr os estudantes a trabalharem efetivamente em grupos”;

“A necessidade de lidar nas aulas com estudantes de muitas culturas, com várias línguas maternas com os quais temos de comunicar numa língua que não é a de ninguém, o inglês”;

“Como lecionar grandes grupos. Como me adaptar para lidar com os estudantes que agora chegam ao Ensino Superior, que não (re)conhecem muito bem a hierarquia nem o respeito/cuidado que se deve ter na relação estudante/docente”;

“O maior desafio é conseguir pôr os estudantes a trabalharem efetivamente em grupo”.

Quanto aos papéis que deverão ter os estudantes, o desafio situa-se tanto por parte do docente como do estudante. Foi referido:

“A necessidade de melhor estimular os estudantes e o encontrar de formas que os ajudem a serem autónomos e a desenvolverem o espírito crítico.”;

“Colocar mais a tónica nos alunos”;

“Os estudantes perceberem que tinham de cumprir um papel diferente”;

“Mais dificuldade no relacionamento com os alunos: maior dificuldade em aceitar a crítica construtiva, mais foco no resultado e não na aprendizagem, menor flexibilidade na negociação com o docente”;
“O desafio de partilhar com os estudantes o tempo da aula”.

Em relação à avaliação das aprendizagens foi referido:

“A maior dificuldade é a avaliação dos conhecimentos na medida em que os testes tendem a ser mais objetivos e individuais, apelando à memorização. Os trabalhos em grupo são mais difíceis de avaliar dada a subjetividade inerente ao funcionamento do grupo”;
“...conseguir cumprir alguns pressupostos, como da avaliação formativa e formadora”.

No que ao domínio das tecnologias diz respeito, foi referido, por exemplo:

“o maior desafio foi a gestão da minha falta de formação em novas tecnologias”

Para além destes aspetos considerados, pelos professores a que este estudo se refere, como os principais desafios que estão a enfrentar, foi ainda referido por um dos inquiridos que o maior desafio que enfrenta resultou do facto das aulas teóricas se terem tornado obrigatórias e de sentir a desmotivação dos estudantes.

Os desafios enunciados, de certo modo, implicam a atenção a que se refere Zabalza (2011, p. 410) quando aponta para um exercício da docência que positivamente tenha em consideração a heterogeneidade dos estudantes:

Si la Educación Superior va a necesitar comprometerse con sujetos de muy diferentes edades; sujetos en condiciones vitales muy diversificadas y que plantean demandas bien diversas con respecto a los contenidos, las metodologías y, en general, el sentido de la formación que requieren, la docencia universitaria tiene, necesariamente, que plantearse de una forma más personal, más flexible y abierta de muy diverso tipo de proyecciones.

Os desafios apontados pelos inquiridos relativos ao trabalho docente e ao papel que se espera dos estudantes e da avaliação da aprendizagem refletem o que Leite & Fernandes (2011, p. 514) afirmam quando consideram que

o debate tem realçado a importância do recurso a metodologias inspiradoras de processos de ensino-aprendizagem potenciadores do desenvolvimento de competências interpessoais, no contexto de uma maior transparência dos conteúdos e no recurso a processos de tutoria e de envolvimento efetivo dos atores nesse processo de ensinar e de aprender.

Considerações finais

Como neste texto foi referido, o PB, no seu ideário, veiculou uma conceção de currículo que rompe com a visão tradicionalista que o restringe à mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Ao contrário, aponta-o como meio de promoção de aprendizagens e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais fundadas em princípios de autonomia e de emancipação. Foi tendo por referência este discurso que foi realizado o estudo a que este texto se refere e que teve como objetivo analisar implicações de políticas decorrentes do PB na organização e no desenvolvimento do currículo e nos efeitos gerados no exercício da docência.

A análise dos dados recolhidos permite afirmar que o PB, no caso da U.Porto, originou transformações na missão atribuída à Universidade e nos processos da sua gestão e das Faculdades que a constituem, assim como na organização das unidades curriculares e no papel atribuído aos estudantes. Permite igualmente constatar que existe uma relação de interdependência entre a gestão institucional e a gestão curricular. Ou seja, o estudo realizado permite concluir que o PB gerou transformações que implicaram novas formas de conceber os cursos, o currículo e o seu desenvolvimento, e, por isso, novos modos de exercer a docência, nomeadamente na orientação dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

No entanto, quando comparados os efeitos reconhecidos ao PB na gestão do currículo com as condições que existem para operacionalizar o ideário que o suporta, são identificadas tensões. Os professores a que este estudo se refere, embora manifestem aderir aos princípios que apoiam modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1984) docente orientados para a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, expressam limites para a sua concretização. Esta tensão é evidente quando analisada a relação com os novos papéis que devem ser assumidos pelos estudantes e que justificam a contabilização do tempo de formação através dos ECTS. Contrariando os modos de concretização dos princípios que suportam a organização dos cursos em função dos ECTS, esta tensão traduz a distância que existe entre o anunciado e o concretizado.

Um outro aspeto a reter nestas considerações finais prende-se com a relação do ensino com a investigação e a extensão. Neste aspeto, as políticas em que se insere o PB, embora apontem para a importância do recurso a processos de tutoria das aprendizagens que potenciam relações com a investigação, e desta com situações reais, segundo estes professores, não geraram grandes efeitos. Esta constatação reclama, pois, uma atenção acrescida do ensino superior no sentido de, conforme Cunha (2011), concretizar uma formação de qualidade ba-

seada numa relação mais intensa entre ensino e pesquisa, e desta com situações de intervenção social. Este será um dos meios de ultrapassar o risco a que se referem Lima, Azevedo & Catani (2000) quando afirmam que o PB pode constituir apenas uma mudança superficial e cosmética.

Notas

¹ Este artigo tem por base uma comunicação apresentada na European Conference on Curriculum Studies, realizada na Universidade do Minho em outubro de 2013.

Referências

- Cunha, M. I. (2011). Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: A qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, 29(2), 442-462.
- Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março de 2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jezine, E., Chaves, V. & Cabrito, B. (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização: Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79.
- Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Londres: SAGE.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: Uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, 29(2), 507-533.
- Leite, C. & Magalhães, A. (2009). Prefácio ao dossiê temático "**Políticas e desenvolvimento curricular no Ensino Superior**". *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 9-11.
- Leite, C. & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de *humanizar* a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2012). Qualidade da Educação Superior e formação de professores: Uma análise a partir da situação em Portugal. In M. I. Cunha & C. Broilo (Orgs.). *Qualidade da Educação Superior: Grupos investigativos internacionais em diálogo* (pp. 99-117). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: FCG.
- Lima, L. (2012a). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena & J. Silva Júnior (Orgs.). *Trabalho e educação no século XXI: Experiências internacionais* (pp. 129-158). São Paulo: Xamã.

- Lima, L. (2012b). Patterns of Institutional Management: Democratisation, autonomy and the managerialist canon. In G. Neave & A. Amaral (Eds.). *Higher education in Portugal 1974-2009: A nation, a generation* (pp. 287-306). Porto/Londres: CIPES/Springer.
- Lima, L., Azevedo, M. & Catani, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7 - 36.
- Luke, A. (2011). Generalizing across borders: Policy and the limits of educational science. *Educational Researcher*, 40(8), 367-377.
- Pacheco, J. A. (2001). Teoria curricular crítica: Os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71.
- Robertson, S. (2009). O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: Modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para a construção Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-422.
- Teodoro, A., Galego, C. & Marques, F. (2010). Do fim dos eleitos ao Processo de Bolonha: As políticas de educação superior em Portugal (1970-2008). *Ensino Em-Revista*, 17(2), 657-691.
- Tiana Ferrer, A. (2012). La contribución de la movilidad académica a la construcción de un espacio iberoamericano de educación superior. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 53-68.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416.

Carlinda Leite

Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Investigadora e elemento da direção do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), autora de várias publicações relacionadas com a pedagogia no ensino superior.

Kátia Ramos

Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Membro Colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP e Bolsista CAPES Processo BEX 10347.12.7

Correspondência

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen
4200-135 Porto
Portugal

Data de submissão: Maio 2014

Data da avaliação: Julho 2014

Data de publicação: Dezembro 2014