



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**A Função de Ensino no quadro da
Reorganização Curricular de Bolonha**

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Ângela Raquel Zambujo Lopes

Coimbra, 2011



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

A Função de Ensino no quadro da Reorganização Curricular de Bolonha

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoradas Maria das Dores Formosinho Sanches Simões e Maria Helena Lopes Damião da Silva.

Ângela Raquel Zambujo Lopes

Coimbra, 2011

“Diante de si há uma tela em branco apoiada num cavalete. Ela é a sua vida profissional. A paisagem você já escolheu – é a sua profissão. Agora cabe dar-lhe o colorido que quiser e a iluminação que desejar!”

Werneck, 1996, 7; citado por Graça Seco, 2002, 1

... Pinto a minha tela com muito orgulho...

...Eu Sou PROFESSORA!

Simplesmente...

Ao meu **pai**, Fernando Cardoso;
e à minha **mãe**, M^a Fátima Zambujo;

que se dedicam incansavelmente ao trabalho
com o único objectivo de me proporcionarem
uma vida digna.

Obrigado!

Agradecimentos

Este trabalho foi, sem dúvida, o que mais exigiu de mim. Ao realizá-lo senti preocupações que antes não tinha sentido, pois tantas vezes me questioneei: Será que consigo dedicar o tempo merecido à sua concretização? Será que o consigo concluir?

Confesso que articular tempo para me dedicar de corpo e alma a uma vida profissional desejada, mas ainda numa fase de construção e muito instável... e tempo para leitura, análise e escrita intrínsecas na própria realização de uma dissertação, foi a minha maior dificuldade e preocupação constante.

Felizmente, em meu redor e ao longo desta fase da minha vida, que, em determinado momento, foi muito atribulada por uma confusão de sentimentos, senti-me acarinhada por pessoas maravilhosas: família, amigos, colegas de turma e de trabalho, que me ajudaram a preservar a minha personalidade e perspectiva positiva, animada e dinâmica do dia-a-dia.

Em especial e em primeiro lugar, o meu reconhecimento é dirigido à minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Lopes Damião, pelo estímulo, amizade e compreensão naqueles momentos mais frágeis e cheios de dúvidas; pelos conselhos, pela amabilidade, pelo empréstimo de bibliografia e pela disponibilidade que sempre manifestou, promovendo a minha autonomia e força de vontade durante a realização desta dissertação. Com grande estima, quero ainda deixar estas simples e humildes palavras: é um exemplo, para mim, como professora!

À Doutora Maria das Dores Formosinho Sanches Santos, pelo conselho na escolha deste tema, num momento de dúvida entre dissertação ou estágio; e pela disponibilidade de acompanhar uma orientação conjunta.

Também expresso, aqui, a minha gratidão a todos os professores que se disponibilizaram e colaboraram, enquanto sujeitos, na concretização desta dissertação.

Índice

	Pág.
Introdução	19
Capítulo 1: O ensino no quadro de Reorganização de Bolonha	21
1.1. A Reforma de Bolonha	22
1.2. O papel do professor e Satisfação Docente	32
Capítulo 2: Investigação empírica	41
2.1. Planificação da investigação	41
2.2. Objectivos da investigação	42
2.3. Tipo de investigação e instrumentos usados	44
2.4. Procedimentos e sujeitos	47
Capítulo 3: Análise e discussão dos Resultados	49
3.1. Primeiro estudo com base nos questionários	50
3.2. Segundo estudo com base nas entrevistas	62
Conclusão	79
Referências Bibliográficas	83
Anexos	87

Índice de figuras e quadros

	Pág.
Figura I – Contexto histórico-social da profissão docente	39
Figura II – Estrutura fundamental do estudo empírico	43
	Pág.
Quadro I – Diferenças entre “duas sociedades”	24
Quadro II – Abordagem tradicional versus abordagem renovada	28
Quadro III – Estrutura do Questionário e da Entrevista	46
Quadro IV – Distribuição dos sujeitos pela variável idade	50
Quadro V – Distribuição dos sujeitos pela variável estatuto	51
Quadro VI – Distribuição dos sujeitos pela variável faculdade onde leccionam	52
Quadro VII – Análise dos questionários: Componentes Curriculares de Bolonha – 1. Objectivos	53
Quadro VIII – Concordância e recurso aos objectivos	54
Quadro IX – Análise dos questionários: Componentes Curriculares de Bolonha – 2. Métodos	54
Quadro X – Concordância e recurso aos métodos	55
Quadro XI – Análise dos questionários: Componentes Curriculares de Bolonha – 3. Estratégias de Avaliação	56
Quadro XII – Concordância e recurso às estratégias de ensino	56
Quadro XIII – Análise dos questionários: Ensino – Professores – 4. Funções	57
Quadro XIV - Concordância e desempenho das funções	58
Quadro XV – Análise dos questionários: Ensino – Professores – 5. Competências	58
Quadro XVI Concordância e recurso às competências	60
Quadro XVII – Análise dos questionários: Ensino – Alunos – 6. Preparação do alunos	60
Quadro XVIII – Análise dos questionários: Ensino – Professores – 7. Satisfação Profissional	60

Quadro XIX – Distribuição dos sujeitos pela variável idade	62
Quadro XX – Distribuição dos sujeitos pela variável tempo de serviço	63
Quadro XXI – Distribuição dos sujeitos pela variável estatuto	63
Quadro XXII – Distribuição dos sujeitos pela variável faculdade onde leccionam e Universidade a que pertence.....	64
Quadro XXIII – Análise das entrevistas: Componentes Curriculares de Bolonha – 1. Objectivos	66
Quadro XXIV – Concordância e recurso aos objectivos	67
Quadro XXV – Análise das entrevistas: Componentes Curriculares de Bolonha – 2. Métodos	68
Quadro XXVI – Concordância e recurso aos métodos	69
Quadro XXVII – Análise das entrevistas: Componentes Curriculares de Bolonha – 3. Estratégias de Avaliação	70
Quadro XXVIII – Concordância e recurso às estratégias de avaliação	71
Quadro XXIX – Análise das entrevistas: Ensino – Alunos – 4. Preparação do alunos	72
Quadro XXX – Análise das entrevistas: Ensino – Professores – 5. Funções.	72
Quadro XXXI – Concordância e desempenho das funções	74
Quadro XXXII – Análise das entrevistas: Ensino – Professores – 6. Competências	74
Quadro XXXIII – Concordância e recurso às competências	75
Quadro XXXIV – Análise das entrevistas: Ensino – Professores – 7. Práticas de Ensino	76
Quadro XXXV – Análise das entrevistas: Ensino – Professores – 8. Satisfação Profissional	76

Resumo

A presente Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores incide no Ensino no quadro da Reorganização de Bolonha, especificamente, nas percepções que os docentes do nível do Ensino superior têm dessa reorganização e seu nível de satisfação face à mesma. Trata-se, portanto, de um trabalho composto por uma dupla abordagem: teórica/normativo-legal e estudo empírico.

Na primeira abordagem, procedemos à revisão da literatura no que toca às necessidades inerentes de uma nova sociedade do conhecimento numa Europa mobilizadora e, tecnologicamente, dita, desenvolvia; assim como, o surgimento da Declaração de Bolonha e sua importância e influência no nosso país. Também nos interessou fazer uma breve e sucinta abordagem à motivação docente como factor crucial na busca da qualidade no ensino.

Na segunda abordagem, apresentamos um estudo empírico baseado em inquéritos e entrevistas, ambos semi-directivos, realizados a vários professores do ensino universitário público português. Este estudo centra-se nas percepções dos professores perante a implementação do Processo de Bolonha e o sentimento de satisfação face à profissão.

Palavras-Chave: Educação; Reorganização de Bolonha; Sociedade; Professores, Motivação; Satisfação Profissional.

Abstract

This Master Thesis in Supervision and Training of Trainers for the teaching part of the reorganization of Bologna, specifically, the perceptions that teachers of higher education are its reorganization and their level of satisfaction at the same stage. It is a work composed by a double approach: theoretical/normative-legal and empirical study.

In the first approach, we proceed to review the literature regarding the inherent requirements of a new knowledge society in Europe mobilize and develop, the emergence of the Bologna Declaration and its importance and influence in our country. Also interested in a brief and succinct approach to teacher motivation as a factor of quality in education.

In the second approach, we present an empirical study based on surveys and interviews, semi-directors, the teachers made the Portuguese public university. This study focuses on teachers' perceptions towards the implementation of the Bologna Process and the feeling of satisfaction with the profession.

Key Works: Education; Reorganization of Bologna; Society; Teachers, Motivation; Profession Satisfaction.

Introdução

“Pensadores como Freud e Nietzsche colocaram sobre suspeita a razão e mostraram que o ser humano não pode ser definido apenas pela sua racionalidade. O homem é complexo, ele também é afectividade, desejo, mito e delírio.”

Araújo, Ribeiro e Mesquita, 2006; citado Martins, 2006, 131

A Dissertação que agora apresentamos e que intitulámos O Ensino no quadro da Reorganização de Bolonha, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação das Professoras Doutoras Maria das Dores Formosinho Sanches Simões e Maria Helena Lopes Damião da Silva e decorreu do nosso interesse em sondar um estudo sobre as percepções dos professores universitários face à actual situação neste nível de ensino com a implementação da Reforma de Bolonha, bem como, o sentimento de satisfação dos profissionais neste nível de ensino após essa reforma.

A Declaração de Bolonha (Bologna Declaration, 1999) expressa a necessidade da construção de um espaço europeu de conhecimento para que a Europa se assuma como uma economia competitiva e importante. Entre vários objectivos fundamentais para a construção deste espaço europeu de conhecimento, existe um aspecto muito importante que se apresenta como a sua essência: a mudança do paradigma pedagógico em vigor no Ensino Superior, a aposta em metodologias activas, a definição de objectivos de aprendizagem e a aprendizagem de competências. Assim, para formar profissionais com capacidade de lidar com estes desafios e de forma a responderem mais eficazmente às solicitações do mercado de trabalho, da sociedade e das conjunturas económicas, fornecendo à Europa uma vantagem competitiva, a aprendizagem deve focar-se, para além das competências específicas do domínio técnico-científico, também nas competências mais genéricas e transversais.

Neste sentido, Ribeiro considera e define o perfil do docente universitário como aquele que situa a sua disciplina no contexto histórico-social, o que observa as possibilidades e os limites dos conceitos com que trabalha para a solução de problemas que desafiam a própria ciência e que geralmente direcciona o olhar dos seus alunos para o futuro, o que trabalhar nas fronteiras do conhecimento em qualquer área, quer exactas, humanas, sociais ou outras (Balzan, 2001, citado Ribeiro, 2005, 91).

Ao verificarmos estas novas perspectivas para o ensino e para o professor, no capítulo um vamos centrar-nos nas dimensões políticas e pedagógicas evocadas na Declaração de Bolonha e, em consequência disso, o desvanecimento da dimensão ética, tão vivida nas nossas universidades, pois, o professor tem vindo a pertencer a uma classe que, nos últimos anos, é brutalmente atacada por questões políticas e economicistas, gerando um grande sentimento de pressão e de desvalorização da profissão e levando a uma desmotivação que se torna preocupante no actual quadro do ensino.

No capítulo dois corresponde ao estudo empírico, assim, neste capítulo, apresentamos a metodologia que utilizámos neste estudo. Optámos por um estudo de carácter exploratório, porque de acordo com as leituras realizadas considerámos ser a mais adequada ao nosso estudo.

No capítulo três apresentamos a análise discussão dos dados obtidos através das informações recolhidas nos questionários e nas entrevistas realizadas aos professores do Ensino Superior.

O nosso estudo completa-se com uma conclusão geral de todo o trabalho desenvolvido, deixando algumas hipóteses em aberto para estudos posteriores.

Capítulo 1

O Ensino no quadro da Reorganização de Bolonha

“A educação é a qualidade-chave da força de trabalho; os novos processos do capitalismo informacional são os dos geradores de conhecimento e os dos processadores de informação, cujo contributo é extremamente valioso para as empresas, para as regiões e para as economias nacionais”

Castells; citado por Andy Hargreaves, 2003, 38

“ (...) a evolução a fazer no ensino, em toda a parte, mas muito especialmente no nosso país, é identificar o estudo com o trabalho, de tal modo que a sociedade se não divida em duas castas, uma que só estuda e quase nada produz, outra que só trabalho e quase nada consome (...).

Uma universidade é um laboratório, uma oficina modelo, onde professores e discípulos, como verdadeiros operários e aprendizes, não têm por ocupação consumir ideias, mas produzi-las. E uns e outros não se pertencem só mutuamente entre si mesmos, não labutam exclusivamente pelo seu bem-estar e progresso, não produzem apenas para o seu próprio consumo; devem-se a todos, e mais que ninguém, aos mais entrecitados na ignorância e superstição”.

Bernardino Machado, 1904; citado por Helena Damião, Pedro Ribeiro, Célia Ribeiro e Susana Vitorino, 2010

Existem duas grandes dimensões que se articulam estreitamente com aquilo que é o ensino: pedagogia e ética; e estas dimensões ganham uma especial atenção face às mudanças ocorridas nos últimos tempos no ensino superior com a introdução da Declaração de Bolonha.

As directivas emanadas nessa Declaração aparecem como respostas políticas para construção de uma sociedade europeia do conhecimento, num mundo totalmente globalizado e altamente avançado nos meios tecnológicos. Assim, exige-se uma mudança de paradigma de universidade e de ensino.

Este primeiro capítulo recai numa revisão de literatura no que toca, essencialmente, às dimensões políticas e pedagógicas evocadas na Declaração de Bolonha e, conseqüentemente, o desvanecimento da dimensão ética, tão vivida nas nossas universidades.

Importa-nos dar especial atenção a esta dimensão, pois, como refere Estrela (2010, 11) “não só os princípios éticos fundamentam e orientam a acção moral, como têm implicações no relacionamento com a sociedade, na definição do profissionalismo docente, na configuração identitária dos professores e também dos estudantes, enquanto alunos/futuros profissionais e cidadãos de espaços nacionais e transnacionais.”

1.1. A Reforma de Bolonha

A sociedade moderna tem vindo a ser construída no seio dos avanços tecnológicos, necessitando de respostas urgentes a novos pontos do pensamento. Pode-se dizer que se procura uma “sociedade do conhecimento” e/ou “sociedade da aprendizagem”. Pretende-se encontrar uma maior valorização do saber e da economia situados num espaço europeu desafiante e aberto em termos de movimentação e na possibilidade de comunicação entre os cidadãos.

Na ordem de ideias de Araújo, Ribeiro e Mesquita (Martins, 2006, 133), a sociedade contemporânea está marcada por uma profunda mutação, nomeadamente, pela desconstrução, dissolução do sentido da História e pelo efémero. Assim, consideram que esta sociedade é «determinada por uma nova lógica responsável pela emergência de um novo modo de socialização e individualização que Lipovetsky designa por processo de personalização. Trata-se, na perspectiva deste autor, da passagem de uma socialização disciplinar para a socialização flexível, preconizado o mínimo de coacção e o máximo de desejo. Desaparece um imaginário rigorista da

liberdade e desenvolvem-se novos valores que possibilitem o desenvolvimento da personalidade e a fruição.” Desta forma, a autoridade é posta em causa e a obediência às regras é dissolvida: “o processo de personalização promoveu e incarnou maciçamente um valor fundamental, o da realização pessoal, do respeito pela singularidade subjectiva, da personalidade incomparável, sejam quais forem, sob outros aspectos, as novas formas de controlo e de homogeneização simultaneamente vigentes” (Lipovetsky, 1988, 9)»

Importa não esquecer que também é preciso ter consciência de que todos estes avanços se tornaram realidade na medida em que o direito à educação se estendeu aos povos, etnias e classes sociais que antigamente viviam privados deste direito.

O acesso à educação, além de ser uma conquista garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, é considerado como um dos melhores instrumentos para a sua propagação e implementação. “A educação serve para fazer compreender às pessoas que é possível outro mundo; contribui para as tornar conscientes da necessidade de fazer tudo o que é preciso para construir sociedades mais justas, democráticas e solidárias. São as cidadãs e os cidadãos educados quem vai contribuir decisivamente para a promulgação de legislações, tornando realidade os direitos humanos e a democracia. Podemos adiantar que a construção de um mundo mais justo, são um dos recursos primordiais, através dos quais todos e cada uma das pessoas levam por diante a conquista dos seus direitos, assim como os das comunidades e dos povos em que vivem e trabalham.” (Santomé, 2006, 20)

A humanidade depende de um futuro cultural, social e económico que procura nas grandes Universidades o esforço de formações permanentes de forma a assegurar às gerações futuras uma educação que lhes permita construir um mundo de respeito pelos grandes equilíbrios do ambiente natural e da vida; assim, é importante tomar consciência do papel que as Universidades possuem para criar as condições necessárias a uma sociedade que se motive permanentemente na transformação e internacionalização.

Carvalho (Martins, 2006, 119) afirmou, enquanto orador no I Congresso da Secção de Filosofia da Educação, que “a consciência educativa contemporânea, pelo

menos segundo a perspectiva de Daniel Hameline, parece hesitante em assumir-se como militante, prática ou científica. Enquanto militante, valoriza, sobretudo, os projectos que, encarnados em lutas, poderão operar inovações. A convicção sobrepõe-se aí à competência como condição para uma acção correcta. Quando é dada prioridade à prática, então, a educação é caracterizada por acções baseadas em cálculos estratégicos de aproximação e recuo perante as vicissitudes dessa mesma prática. As organizações sócio-económicas e as comunidades de investigação tendem a considerar, por seu turno, que a educação, dada a importância global, não pode ser deixada aos actores educativos, sendo, por isso, antes de mais, uma questão de ciência e da tecnologia prospectiva.”

No quadro que a seguir se apresenta, pode-se verificar o nível de discurso, resumidos a vocábulos, que se encontram em vários documentos que tipificam duas sociedades, ou melhor, dois pontos de vista de sociedade:

Quadro I

Diferenças entre “duas sociedades”

Fonte: Ribeiro, Célia dos Prazeres; 2005, 53

O que se valoriza na sociedade anterior	O que se valoriza na sociedade do conhecimento
Saberes	Competências
Fixação	Mobilidade/circulação
Regulamentação	Concorrência
Culturas hegemónicas	Globalização
Adaptação	Transformação
Hierarquização	Responsabilização
Diploma/qualificação	Competência pessoal
Exclusão	Integração
Tradição	Redefinição de valores

É claro que as mudanças afectaram a sociedade em geral, mas em particular, a escola. Essas mudanças conduziram a uma nova definição de políticas e respectivas estratégias no sentido de uma adaptação a uma nova realidade e concepção de conhecimento, assim, pode-se dizer que se trata de uma transição para a sociedade do futuro.

Foi em 18 de Setembro de 1988 que se registou a ideia de que o futuro da humanidade “depende em larga medida do desenvolvimento cultural, científico e técnico”. Esta nova visão encontra-se inscrita na Magna Charta Universitatum, assinada pelos Reitores das Universidades Europeias, legitimada como Declaração de Bolonha,

atribuindo significativamente uma maior responsabilidade às instituições de ensino superior na criação e oferta das condições necessárias ao crescimento deste novo paradigma educacional.

Esta reunião teve como propósito as comemorações dos novecentos anos da Universidade mais antiga do globo e tomou em consideração o futuro da humanidade. Esta humanidade depende do desenvolvimento cultural, científico e técnico, assim como, do conhecimento e da investigação proporcionadas pelas Universidades.

Martins (2006, 258) afirmou que, em consequência da “pós-modernidade surge uma sociedade (do conhecimento, da aprendizagem, da informação, etc.) com novas necessidades e exigências, incluindo as de nível educativo/formativo, geradora de uma nova cultura e de novas formas de saber e pensar, de acordo com a realidade envolvente e com as necessidades que se manifestam, por género e por gerações. Tudo isto acontece mediatizado pelo surgimento das novas tecnologias.”

Foram atribuídos ao Ensino Superior novos desafios. Na verdade, “a missão da Universidade não pode actualmente deixar de considerar e liderar com novos e variados conceitos, como sejam a civildade e participação, a aliança entre a ciência e cultura, a inovação e competitividade, a independência e vanguarda de pensamento em articulação com a ética e transparência, a qualidade e a procura incessante da excelência e do mérito, o empreendedorismo e a capacidade de risco” (Simão, Santos e Costa, 2005, 26).

Perante todas estas mudanças vividas no Ensino Superior, não se pode desprender o conhecimento da principal ideia e missão da Universidade nesta sociedade em transmutação. Segundo Crespo (2003), as Universidades são instituições de ensino superior que procuram, com os seus currículos, ensinar e preparar os estudantes para uma vida activa na sociedade, contribuindo para o grande desenvolvimento económico e social. Assim, as Universidades têm de proporcionar aos estudantes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que os tornam capazes de intervir numa vida futura.

Importa, também, acentuar e valorizar a ideia de que as Universidades são centros de Investigação com fins contributivos significativos para o crescimento da

ciência e da cultura universais, não esquecendo que ambas são extremamente importantes numa sociedade de conhecimento.

É a partir das Universidades que se desenvolvem e se consegue transmitir as análises críticas da cultura e dos valores que caracterizam a época e o meio em que ela se insere, mas sem nunca descuidar a investigação e o ensino. Cabe, de igual forma, à Universidade, celebrar os quadros qualificadores que permitem estimular o desenvolvimento das diversas actividades da vida moderna e preencher as necessidades de um bom desenvolvimento profissional.

O saber passou a ser o alimento da informação e é esta informação que determina a sociedade actual. Contudo, Martins (2006, 262) afirma que “o valor da ciência desaparece, passando o valor do saber a fundamentar-se no utilitarismo, no conhecimento das novas linguagens, nas novas redes de distribuição da informação.” Acrescentou ainda que “as tecnologias possibilitam a mediatização, a funcionalidade máxima e o pragmatismo radical.” E como consequência de todas estas mudanças, é que o homem relativizou o absoluto e as verdades imutáveis, dando lugar a uma lógica das necessidades e satisfação em vez de uma lógica da moralidade e de uma lógica da razão. (2006, 265)

A necessidade de obter respostas face ao desenvolvimento apoia-se nos sistemas de ensino, tocando os níveis primários aos níveis mais avançados do ensino superior.

Presentemente, o Ensino Superior Universitário e Politécnico vivenciam reformas profundas na sua estruturação. Estas reformas têm vindo a ser bastante debatidas, abrigadas, laboradas e apoiadas na sua conceptualização e implementação no ensino europeu. Destaca-se, desta nova reforma, a sensibilização das instituições de ensino superior um apelo para repensarem e alterarem o seu paradigma, uma vez que se entende que o mundo actual está em constante evolução, exigindo um grau de empenho e eficácia mais elevado nas relações profissionais.

Visto isto, os entendidos consideram que é imprescindível garantir a coerência entre os muitos sistemas educativos europeus e as suas ofertas educativas, bem como, a

articulação entre os diferentes ciclos de ensino. Entende-se, portanto, de igual forma importante a formação inicial e a formação contínua dos cidadãos, uma vez que as mudanças sociológicas atenuam-se e é essencial que estejam presentes no quadro do ensino superior o novo espírito lógico de aprofundamento do conhecimento progressivo.

A Declaração de Bolonha tornou-se, assim, de grande importância. Na verdade, a mencionada declaração exprime a vontade dos governos assinantes em edificar o "espaço europeu do ensino superior", seguindo caminhos no sentido de adoptar um sistema de graus de fácil leitura e comparação dos diplomas obtidos nos diversos estados, com a generalização do Suplemento de Diploma (um documento descritivo da formação conferida); a adopção de um sistema em dois ciclos, em que o primeiro ciclo, de pré-graduação, durando não menos de três anos, que conduz a um grau que deve ser relevante para o mercado de trabalho europeu e o segundo ciclo, de pós-graduação, corresponde ao mestrado e ao doutoramento; estabelecer um sistema de créditos reconhecidos em toda a Europa por forma à promoção da mobilidade dos estudantes, sendo esses créditos reunidos, não só na formação inicial, mas também na educação ao longo da vida; promoção da mobilidade de estudantes e professores, com manutenção das regalias da origem durante estadias no estrangeiro e, numa outra perspectiva, a promover cooperação para garantir da qualidade do ensino superior, como estabelecimento de critérios de qualidade e de métodos de avaliação comparáveis à grande escala europeia.

Fala-se de qualidade do ensino, mas que percepção se encontra face a essa qualidade? Que é a qualidade em educação? Almeida (2007, 42) apresentou a qualidade em educação através da definição exposta no editorial da revista Educar 24, A propòsit de "La qualitat en educació" (1999) como um conceito ético, político, cultural e técnico:

“Queremos salientar que a qualidade é antes de tudo um conceito ético que emerge de uma medição acerca do por quê e do para quê; é também um conceito político, as acções educativas são sempre para alguns; e também um conceito cultural, relativo a uma determinada forma de ver e realizar as coisas, e, finalmente, um conceito técnico, entendido no seu sentido mais amplo, que inclui os aspectos organizativos, Daí que seja um conceito simultaneamente polissémico e polémico. Daí, também, que na busca das vias de acordo e de especificação do que se entende por qualidade, seja

necessário contextualizar as propostas e remetê-las a cenários restritos e concretos, embebidos de determinadas referências éticas, políticas, culturais e organizacionais.” (1999, 5; citado por Maria Almeida, 2007, 42).

Tornou-se exigente uma melhoria da qualidade da oferta educativa das instituições universitárias, assim como, a utilização das TIC veio criar oportunidades de formação de banda larga, dando possibilidade de expandir a mobilidade profissional e proporcionando ambientes de cultura científica sólida com vista a efeitos na empregabilidade, tal como se prevê na Declaração de Bolonha.

O quadro que se segue, procura sintetizar as principais diferenças entre as abordagens ditas do ensino tradicional, direccionadas ao ensino, e as ditas abordagens de renovadas, mais direccionadas à aprendizagem.

Quadro II
Abordagem tradicional versus abordagem renovada
Fonte: Ribeiro, Célia dos Prazeres; 2005, 122-123

Abordagem tradicional baseada no ensino	Abordagem renovada baseada na aprendizagem
Fins	
Veicular informação/directrizes Oferecer programa de formação Rendimento a curto prazo	Produzir aprendizagem Criar ambientes de aprendizagem Autonomia, criatividade, adaptação constante
Pedagogia/método de aprendizagem	
Orientada para o professor Transmissão de conhecimentos pelo professor Lugares de difusão limitados Formação em horários fixos Padronizado: mesmo ritmo para todos Linear e cumulativa Avaliação no fim da formação Competitiva e individualista	Orientada para o aluno Construção de conhecimentos pelo aluno Lugares de difusão múltiplos Intemporalidade - conteúdos acessíveis a qualquer momento Individualizado: adaptado ao ritmo de cada um Interactiva Avaliação ao longo de todo o processo Colaborativa, cooperativa e estimulante
Papel do Professor	
Orador: controla o processo de aprendizagem Detentor e transmissor do saber	Guia: orienta o processo de aprendizagem Facilitador da aprendizagem e da autonomia
Papel do Aluno	
Passivo, aceita	Activo, confronta, questiona

Em Portugal, a evolução do ensino superior é retratada historicamente apontando pontos de sucesso e pontos de fracasso. Como pontos de sucesso, instalou-se um desenvolvimento institucional como sendo os pilares de cultura e ciência portuguesas na emergência de novos e pujantes estabelecimentos de ensino enraizados nas realidades locais, bem como, mostrando uma crescente aposta na qualificação profissional com a criação de mestrados, doutoramentos e outras provas científicas e pedagógicas.

Contudo, não podemos descurar que, historicamente, existem alguns aspectos menos positivos como é o caso de uma evolução demasiado apressada, acarretando consigo nefastas consequências. As regras não são solidificadas e, em muitos casos, perdem de vista o valor científico para qual foram criadas, podendo até ser confundidas como meros estabelecimentos comerciais atentos apenas à funcionalidade do mercado.

A expansão do Ensino Superior foi feita sem regras e sem planeamento nacional, regional, nem local; desta forma, notou-se uma falha na definição da vocação específica das instituições. Como estratégia para colmatar esta rápida expansão promoveu-se planos de investimento na formação do pessoal docente e em programas de promoção do sucesso escolar.

Contudo, não se pode descurar que a Europa do Conhecimento não estabelece fronteiras e desta forma a educação superior portuguesa dever ser apreciada com soberania cultural e científica, chamando a atenção dos grandes da internacionalização no que toca à perda de identidade do sistema e das instituições.

Na perspectiva de vários autores, “a identidade do sistema português do ensino superior tem de ser reforçada, nomeadamente através de programas de mobilidade de docentes e de estudantes e de uma política de cooperação entre instituições para o funcionamento de cursos e o reconhecimento de qualificações” (Lynce, Pedro; in Ensino Superior: uma visão para a próxima década).

É de salientar que a garantia de qualidade e de avaliação não podiam ficar excluídas de um processo de tão fundas reflexões como é o de Bolonha.

Na perspectiva de Costa (2002), a «qualidade é a palavra-chave de todas as reformas em curso na Europa. Ao falar nas universidades, pode haver várias asserções para a qualidade. Muitas vezes ela é identificada com excelência e distinção, com prestígio histórico e fama internacional, o que é adequado a universidades de elite ou a universidades que se pretendem distinguir em segmentos concretos de investigação ou de ensino. Pode-se falar de qualidade como a conformidade a padrões de qualidade ou o cumprimento de códigos de boas práticas, o que é uma das formas hoje mais vulgares de se ver e avaliar a qualidade (sem que esses padrões sejam entendidos como um valor uniforme, lesivo da diversidade do sistema). Pode-se entendê-la como o cumprimento efectivo e pleno dos objectivos institucionais, o critério geralmente designado como "fitness for purpose", o que faz pouco sentido entre nós, em que as universidades praticamente não diferem umas das outras em missões e objectivos. Ou ainda como o cumprimento das expectativas dos usuários ("stakeholders"), um conceito muito usado na indústria e nos serviços mas que, na universidade, pode ser demasiadamente ambíguo porque pode variar consideravelmente conforme o parceiro social da universidade e os seus interesses específicos. Finalmente, dá-se hoje grande importância à qualidade como significando a capacidade de mudança da universidade e da sua transformação em resposta aos desafios, o que, de certa forma, é um conceito abrangente em relação a todos os anteriores.»

Portugal, como país integrante na União Europeia, assinou a Declaração de Bolonha, envolvendo-se em todo o seu complexo e longo processo; processo esse que ainda hoje se encontra alvo de análise e debate entre os críticos da educação.

Os pilares heurísticos da referida declaração estão patentes no Decreto-Lei n.º42/2005, de 22 de Fevereiro. Neste documento estabelece-se «i) O reconhecimento da necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis; ii) A percepção da necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo e mais próximo dos interesses da sociedade, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu; iii) A percepção de que o conhecimento é um bem universal, na abertura que se preconiza deste espaço do conhecimento a países terceiros».

O Decreto-Lei n.º74/2006, de 24 de Março, incorpora as principais linhas orientadoras do antes referido diploma. Essas orientações consistem em invocar uma nova oportunidade de forma a incentivar a frequência do ensino superior e a melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas.

Porém, um outro desafio estabelecido para os sistemas de educação e formação, está inteiramente ligado ao reforço da competitividade com vista a um contributo para a garantia do “equilíbrio criativo entre a economia de globalização e uma economia de proximidade, pois esta é a condição necessária a uma correcta aproximação ou inserção nos países mais desenvolvidos, na luta competitiva de economias em escala” (Simão, Santos e Costa, 2005, 28).

Coloca-se, perante esta ideia, uma questão tão pertinente nos quadros actuais, pois será tudo isto que a sociedade portuguesa espera receber da Universidade?

Quando se segue os textos da comunicação social, a impressão que se pode retirar é pouco credível, um pouco ambígua, como sendo a Universidade uma escola de quadros. Este discurso comum coloca as Universidades ao serviço da modernização, atendendo em exclusividade para as exigências do mercado do trabalho e competitividade. Note-se que este papel não é de todo posto de parte, mas não se pode abandonar, de modo algum, a vertente do enriquecimento intelectual e moral dos cidadãos, não se pode ignorar o exercício para a cidadania.

1.2. O papel dos professores e Satisfação Docente

“ A educação deve organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais que serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.”

Comissão Internacional sobre Educação; relatório para a UNESCO (1999)

“O verdadeiro ensino é uma vocação. É um dom (...). O professor tem consciência da magnitude e, se quisermos, do mistério da sua profissão (...) Ensinar com seriedade é lidar no que existe de mais vital num ser humano.”

George Steiner, 2005; citado por Tarrinha, 2010, 19

O papel do professor, no contexto da Reforma de Bolonha, deixou de se centrar na transmissão directa de conhecimentos e passou a centrar-se na orientação do aluno para a aquisição de competências, essencialmente, através de trabalhos quer de carácter individual, quer de carácter colectivo.

Assim, Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira (2007, 45) definem que “docente e aluno deixaram de se encontrar em campos diferentes para se assumirem como agentes activos e interdependentes no processo de ensino/aprendizagem orientado para os resultados de aprendizagem (aquisição de competências) e não para a transmissão/assimilação/reprodução de conhecimentos.”

Simão, Santos e Costa (2003, 39) afirmam, nas orientações deste contexto, que “o ensino superior desempenha ou deve desempenhar um papel de especial relevo no desafio global de construção da nova sociedade baseada no conhecimento. Para isso deve dar-se particular atenção à consolidação dos pilares em que deve assentar a sua evolução, designadamente o pilar da cidadania, o pilar da cultura, o pilar da ciência e o

pilar da inovação, integrando este último a qualidade e a competitividade, o que pressupõe modelos de gestão eficiente e de avaliação oportuna.”

Estes mesmos autores (2005, 26) confirmam que “a sociedade, hoje em dia, encara o papel do ensino superior não só na visão tradicional da criação, gestão e transmissão do saber, mas também como um elemento decisivo de inclusão social, habilitando os cidadãos com melhores oportunidades e possibilitando uma integração com êxito na sociedade do conhecimento, e, ainda, como factor estrutural para o desenvolvimento económico e social e para o reforço da competitividade entre nações”.

Araújo, Ribeiro e Mesquita (Martins, 2006, 145) definem que “a pedagogia renovar-se-á nos imperativos da educação. Ora, estes já não são políticos, são éticos... (...). Despertar o sujeito, convidá-lo a participar no jogo dos conflitos, orientar o ritmo da sua vida para a expressão simbólica, abrir-lhe os olhos para as formas de controlo e de poder que condicionam as suas representações – são essas as estratégias de base do educador (Resweber, s/d, 172-173).”

Conforme o pensamento do contemporâneo Marani (1972, 13), terá a pedagogia compreendido o verdadeiro carácter da natureza humana? “Instrumento, hoje em dia, da economia e da política, ferramenta do regime industrial, a pedagogia contemporânea apresenta tantas orientações gerais quantos os sistemas socioeconómicos que disputam entre si a sua hegemonia. Houve uma pedagogia de reazismo, outra de fascismo; há uma pedagogia liberal e outra do Estado, as do regime capitalista e do socialismo; e, à parte das circunstâncias técnicas ou de lugar que modificam os seus aspectos particulares, a diferenciação básica e geral baseia-se no conceito de natureza do homem a educar.”

Ainda na mesma linha deste autor, ele refere que “a educação revela, deste modo, possuir um núcleo essencial que a determina ou que ela determina: a natureza, e sendo assim, maneja simplesmente circunstâncias ou cria-as, apoia o homem na sua marcha pela história, ou faz história criando o homem.”

Uma das grandes prioridades do Processo de Bolonha, determinada em Berlim, centra-se na elaboração de quadros nacionais de qualificações que se possam comparar e

que sejam compatíveis, bem como, incluir uma descrição sistemática das qualificações mais focalizadas nos objectivos de formação e nas cargas de trabalhos dos estudantes.

De acordo com Simão, Santos e Costa (2005, 72) “uma das ideias-chave da reorganização do ensino, à luz das reformas derivadas do Processo de Bolonha, é a da flexibilidade dos percursos de formação, no sentido de que os objectivos de formação similares podem ser obtidos através de vias e percursos de formação diferentes, isto é, verifica-se uma rotura com a lógica tradicional de percursos curriculares rígidos, construídos na base de uma univocidade na sua organização científica e pedagógica”.

Na preservação da identidade das modalidades do ensino superior, tem-se em conta três momentos importantes para uma concepção curricular devidamente assumida, que se aponta:

- em primeiro lugar, a definição dos objectivos do curso estão expressos nos valores e nas capacidades e competências associadas ao conhecimento e determinam a modalidade de ensino em que o curso se enquadra;
- em segundo lugar, o trabalho de concepção de uma estrutura curricular que possa corresponder à prossecução desses objectivos;
- e por terceiro lugar, a adopção das metodologias flexíveis de ensino-aprendizagem mais adequadas à realização do programa curricular estabelecido.

Neste contexto, e na perspectiva de Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira (2007, 48), o docente passa a assumir o papel de líder, por isso, “o docente não deve esquecer que está a desenvolver um papel decorrente de ser um actor no processo de ensino/aprendizagem e que implica liderança no estabelecimento de regras e na condução do processo de ensino/aprendizagem, designadamente nas suas fases de planeamento, acompanhamento e avaliação.”

Surge, assim, uma nova função para o professor, a função de tutor. Ainda na ordem de ideias dos autores Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida e Moreira (2007, 50), “o

tutor desempenha um papel fundamental na estruturação, dinamização e avaliação do trabalho de Projecto.”

O Projecto que estes autores referem é também a unidade curricular em que as competências horizontais terão de ser dominadas e testadas. Assim, o aluno terá de aprender a aprender, ou seja, deverá desenvolver o «saber ser», o «saber estar», o «saber interagir», o «saber comunicar» e, muito importante, o «saber organizar».

Bolonha veio incentivar a acção do aluno na busca destas competências, assim como a um reconhecimento largo do que é a aprendizagem mais activa e dinâmica em do aluno em contextos fora da sala de aula, sendo esta, considerada uma actividade muito importante e eficaz.

É importante que os estudantes que venham a frequentar o ensino superior também tenham consciência de que a aprendizagem ao longo da vida depende de, essencialmente, dois factores. Factores esses que, segundo o professor Peter C Powell (citado por Guedes; Lourenço; Filipe; Almeida e Moreira; 2007, 5), se designam como: primeiro, considerar o aluno na sua totalidade como pessoa em vez de uma mente especializada; e segundo, o conhecimento aprofundado sobre o relacionamento das ideias entre si ser mais importante do que o conhecimento superficial sobre factos fragmentados.

Nos últimos anos, tem-se presenciado investigações pedagógicas na procura de referências, critérios ou indicadores de qualidade de ensino. Muitas dessas investigações incidiram na procura de significados dos conceitos de bom professor, professor ideal, professor eficaz, professor eficiente, permitindo erguer-se inúmeros modelos ou paradigmas de ensino, muitas vezes tomando direcções diferentes e convergentes.

Damião (2008, 4) caracteriza os vários paradigmas, de forma que, numa perspectiva relativamente ao paradigma tradicional, vê-o como estando perante uma orientação fortemente ideológica e clerical e, por isso, embora surjam escolas laicas, o ensino não poderá deixar de reflectir nas suas características fundamentais. Numa perspectiva Behaviorista, “evidenciou-se a necessidade de observação rigorosa do

ensino (...) denota uma capacidade efectiva para corresponder ao desafio da construção de uma Escola que, contemplando a diversidade de características dos alunos, os preparasse uniformemente, de modo que todos fizessem as mesmas aquisições e, assim, pudessem aceder aos diversos patamares de uma sociedade. De acordo com algumas investigações dentro deste paradigma, cuja homogeneidade dos resultados certificou que as competências dos docentes, apuradas como sendo eficazes, provocavam efeitos positivos nas aprendizagens. Também se verificou que os professores se mostravam eficazes quando devidamente instruídos.

No pensamento de um paradigma Cognitivista, é o pensamento o elemento mediador e orientador do desempenho docente. Na base desta teoria estão trabalhos empíricos em que o resultado recai sobre o que os docentes pensam e fazem, desenvolvem e avaliam nos processos de ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva Personalista, segundo Damião (2000), “os estudos concebidos à luz desta abordagem partem do princípio que o desempenho profissional não depende, primeiramente, dos saberes académicos ou da demonstração de competências técnicas mas, acima de tudo, da consciência que “eu” tem de ser professor”, já num olhar Contextualista importa captar as acções dos sujeitos que ocorrem num determinado contexto interactivo. Na perspectiva deste paradigma, a eficácia não se encontra inteiramente na responsabilidade do professor, uma vez que o desempenho do professor também depende da íntima ligação com os alunos.

Perrenoud (citado por Damião, 2000), caracteriza o paradigma Reflexivo de modo que “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de comunicação e trabalho”, e subjacente a este paradigma, encontra-se a ideia de que o professor autónomo, que é capaz de reflectir sobre a sua prática de ensino e que visa o aperfeiçoamento, é capaz de incutir a autonomia nos seus alunos.

Mas perante todas estas teorias, paradigmas, pensamentos, há algo do qual não se pode descorar, pois nos dias que correm, tornou-se importante a abordagem da motivação como sendo algo imprescindível a vários níveis, nomeadamente, na profissão de professor.

É de sublinhar que a relevância da motivação docente tem sido evidenciada como factor determinante da motivação dos alunos na realização das tarefas escolares, assim resumindo, se um professor não acredita no seu trabalho e não gostar de ensinar, o aluno é capaz de perceber tal atitude e pode diminuir o seu rendimento no seu próprio processo de ensino/aprendizagem.

Jesus (1993, 446; citado por Seco, 2002, 102) indica a motivação dos professores como o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também, da sua satisfação e realização profissionais.

Assim, é importante que se reflecta sobre a motivação docente, uma vez que esta motivação se torna fundamental para o envolvimento e para o próprio desenvolvimento da formação, quer na fase inicial, quer contínua, e assim, para a concretização de qualquer reforma educativa, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para a motivação dos alunos fase às tarefas escolares, bem como, para a própria satisfação do professor.

De facto, falar da satisfação dos professores, ou, mais frequentemente, falar da insatisfação dos professores, ganhou relevância nas reflexões e trabalhos de investigação actuais.

É importante ter em consideração que na melhoria das práticas educativas está presente a motivação como sendo um grande suporte para o desenvolvimento do trabalho do professor e no compromisso com uma formação sistematizada e permanente. De acordo com a perspectiva de Vroom (1964, 126, citado por Seco, 2002, 80) “assume-se que a satisfação que o individuo retira do seu trabalho, ou, mais precisamente, a valência do papel profissional para quem o ocupa, é função não só das características objectivas do trabalho, mas também dos motivos, expectativas e valores do indivíduo”.

Recentemente foram introduzidas, através de normativos legais, mudanças na carreira docente e tem-se sentido uma forte insatisfação e desalento com a profissão de professor. Segundo Seco (2002) constituem factores de satisfação, nomeadamente as

oportunidades de progressão na carreira e consequentes benefícios salariais, a natureza da profissão, as relações com os colegas e com os órgãos de gestão.

Na verdade, a docência vive em redor de dois mitos, Loureiro (2001, 11) sublinha o mito de uma idade de ouro passada, onde detinha um prestígio e reconhecimento social inquestionável, e o mito da construção de um novo futuro para a profissão que se vem traduzindo numa crise de identidade profissional.

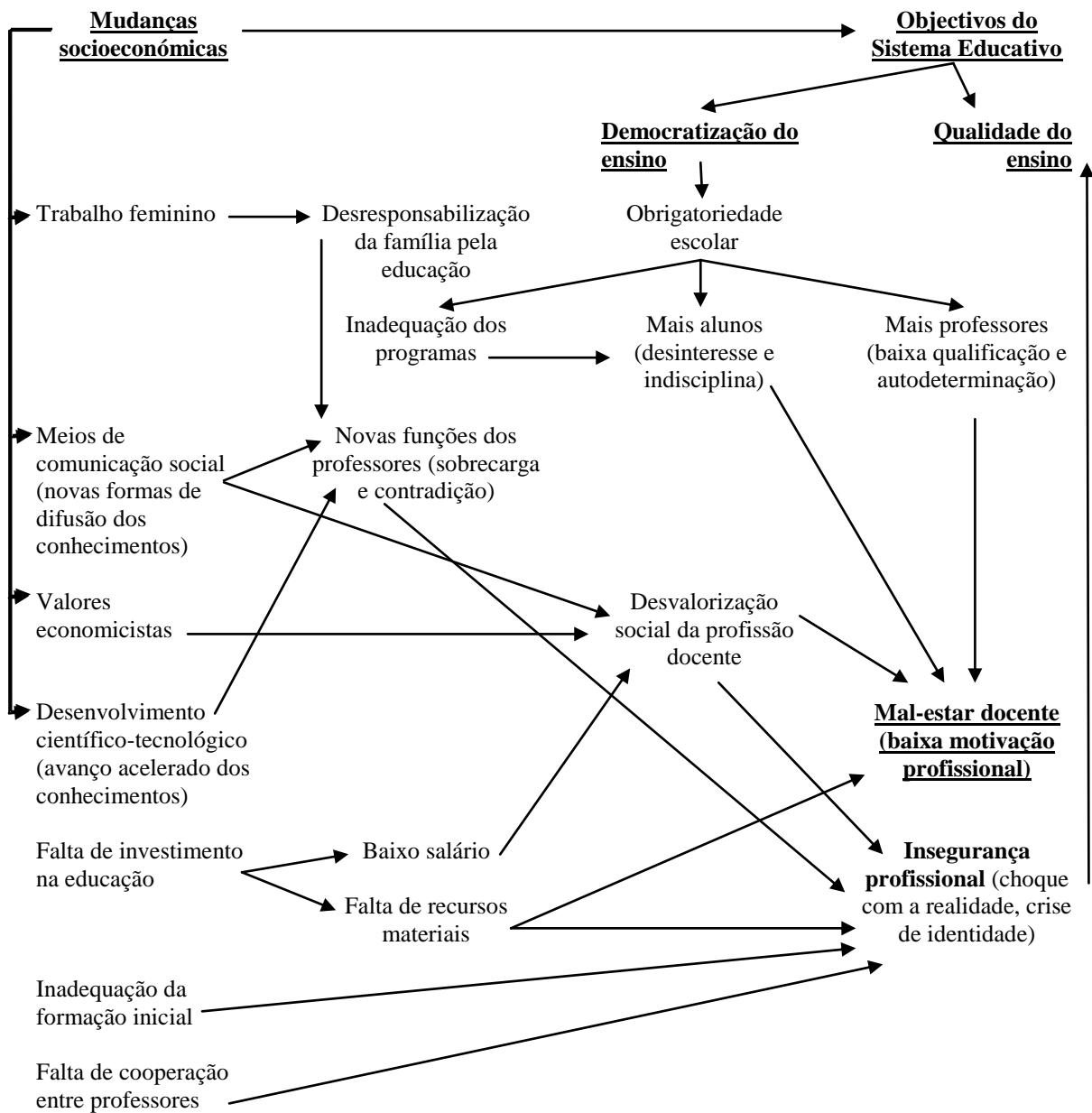
Também Nóvoa (1989) considera que “chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imaginárias, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vida”. (citado por Loureiro; 2001, 45)

Podemos dizer que estamos a assistir a uma degradação das condições ao exercício da profissão docente e que se apelam aos professores que assumam responsabilidades acrescidas e extraprofissionais que, obviamente, acarretam consequências nas representações sociais, próprias e dos outros e acerca dos modos de exercer a actividade levando a uma atitude de descrença nesta profissão.

O nível em que se encontra o debate actual em torno desta actividade aponta para uma tensão muito complexa e polémica entre dois pontos: a degradação/desprofissionalização; e a profissionalização/reprofissionalização. Esta última pressupõe uma interacção entre duas relações: a relação salarial e a relação profissional, e a relação capital e o saber profissional, e é nesta relação que se encontram alguns obstáculos para uma visão simplista dos movimentos das actividades na economia capitalista.

Para concluir este capítulo, envolto da problemática motivação, apresentamos, no seguinte esquema, uma síntese final e ilustrativa do contexto histórico-social da profissão docente, com a implicação na falta de motivação dos professores:

Figura I
Contexto histórico-social da profissão docente
 Fonte: Jesus, Saúl Neves de; 1995, 32



Capítulo 2

Investigação Empírica

“(...) não há grande coisa em termos de debate sobre os pressupostos da universidade tradicional e das suas alternativas. Nos relatos jornalísticos descreve-se habitualmente em termos políticos a distinção entre a universidade tradicional e o discurso do pós-modernismo: a universidade tradicional reclama o amor ao conhecimento pelo seu próprio valor e pelas suas aplicações práticas, e procura ser apolítica ou pelo menos politicamente neutra; a universidade do pós-modernismo pensa que todo o discurso é em qualquer caso político e procura usar a universidade para fins políticos benéficos e não repressivos.”

John R. Searle, 1999

“Sintetizar a investigação realizada acerca das condições de trabalho e de como estas afectam o comportamento dos trabalhadores, as suas experiências e os seus resultados pressupõe uma intenção complexa, quer na intensidade, quer na extensão que requer.”

Ramos et al., 1996; 37, citado por Seco, 2002

2.1. Planificação da Investigação

Como referimos nos anteriores capítulos, na última década têm-se verificado transformações acentuadas no ensino, nos seus diversos níveis, incluindo o superior.

Daqui decorreu um aumento de exigências e responsabilidades dos professores, numa tentativa de responder às diversas necessidades do mundo actual, nas suas vertentes económica, tecnológica, educativa e formativa.

Segundo Simão, Santos e Costa (2005, 35) a maior riqueza dos países, nomeadamente dos países pequenos é a inteligência e o conhecimento de que dispõem, pelo que o poder político não se pode “demitir das suas responsabilidades na criação de um ambiente propício a uma estratégia global para a excelência no ensino superior e no correspondente investimento no intangível. (...). Exige-se ao poder político, como condição imprescindível para a eficiência e qualidade do ensino superior, que garanta os recursos financeiros necessários para a progressão da missão das instituições de ensino superior e a realização sustentada dos seus planos de actividades (...)”.

Também importa salientar que, de acordo com Franco (2001, citado por Carlotto, 2004) o professor do ensino superior “é, na óptica institucional, aquele cujo plano de trabalho dispões de horas de pesquisa, mas é também aquele cujas horas de ensino são tantas que não proporcionam espaço para investigações e, por vezes, nem para a preparação de aulas”.

Atendendo a que, com a Reforma de Bolonha, a função de ensino se tornou central, o professor do nível de ensino a que nos referimos passou a assumir uma diversidade e pluralidade de funções pedagógicas, que requerem competências diversificadas.

É nessas funções que nos concentramos no estudo empírico aqui apresentado.

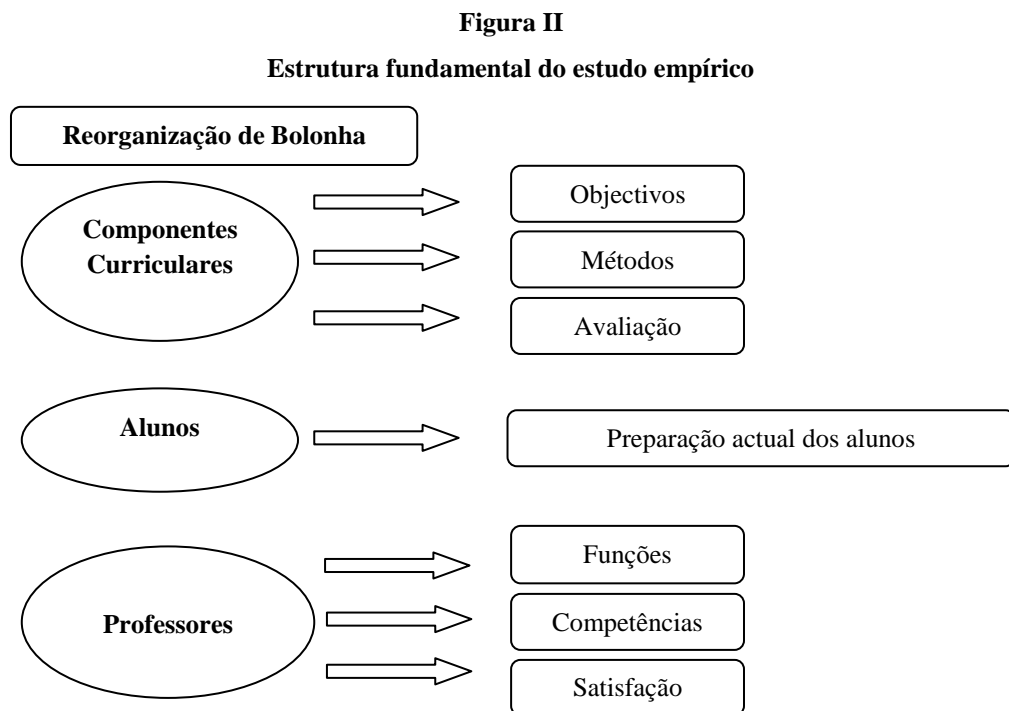
2.2. Objectivos da investigação

Tendo em conta o que acima dissemos, interessou-nos conhecer as percepções e que professores ensino superior universitário público português têm da implementação do Processo de Bolonha e o sentimento na satisfação face à profissão.

Este objectivo geral foi operacionalizado do modo que, a seguir, se enuncia.

- Identificar tais percepções no que toca:
 - (1) às componentes curriculares (objectivos, métodos e avaliação) que materializam a actividade de ensino-aprendizagem;
 - (2) à preparação dos alunos que frequentam este nível de ensino no presente;
 - (3) às funções e competências que se atribuem ao professor;
 - (4) à influência que todos estes pontos exercem na satisfação profissional.

Para melhor se perceberem estes objectivos, representamo-los através da seguinte figura:



2.3. Tipo de investigação e instrumentos usados

Tendo em conta que nos interessou estudar as percepções dos sujeitos acima mencionados, optámos por realizar uma investigação de carácter descritivo e interpretativo, de modo a “perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan e Biklen, 1999, 51).

Essa investigação decorreu em dois momentos complementares:

- Num primeiro momento, procedemos à recolha de dados através de um questionário de carácter semi-directivo;
- Num segundo momento, para clarificação e aprofundamento dos dados obtidos no primeiro momento, procedemos à recolha de dados através de entrevistas de carácter semi-directivo.

Ambos os instrumentos possuem a mesma linha de orientação, dependente dos objectivos traçados, pelo que iremos apresentar uma só estrutura, remetendo as duas versões em anexo.

Os instrumentos são, então, compostos por duas categorias:

- (1) Componentes curriculares referidas na Reorganização de Bolonha
- (2) Ensino no quadro da Reorganização de Bolonha.

A primeira categoria inclui três sub-categorias:

- **objectivos**, que se concretiza em três aspectos - recordação dos objectivos; concordância com os objectivos; recurso aos objectivos;
- **métodos**, que se concretiza igualmente em três aspectos - recordação dos métodos; concordância com os métodos; recurso a esses métodos;

- **avaliação**, que se concretizam também em três aspectos - recordação da avaliação; concordância com a avaliação; recurso a essa avaliação;

A segunda categoria inclui duas sub-categorias:

- **alunos**, que se concretiza em um aspecto – descrição da preparação dos alunos que frequentam este nível de ensino;
- **professores**, que se concretiza em três aspectos, cada um também concretizado em vários aspectos a seguir apresentados:
 - a) **funções** - recordação das funções; concordância com essas funções; recurso às funções;
 - b) **competências** - recordação das competências; concordância com as competências; recurso a essas competências;
 - c) **prática pedagógica** – descrição das mudanças sentidas
 - d) **satisfação profissional** – descrição da satisfação profissional neste actual quadro.

A última pergunta consiste numa questão aberta que permite deixar uma opinião que o docente queira referir sobre a vertente pedagógica do ensino no quadro da Reorganização de Bolonha.

Após explicitação da estrutura dos dois instrumentos utilizados para este estudo, apresentamos, de uma forma coerente, clara e resumida o seguinte quadro com a estrutura comum desses instrumentos (questionário e entrevista), com as devidas cotações.

Quadro III
Estrutura do Questionário e da Entrevista

				Itens		
Categorias	Componentes curriculares	Objectivos	1.1. Poderá referir aqueles que se recorda?		1 2 3 4 5	
			1.2. Concorda?		1 2 3 4 5	
			1.3. Recorre?		1 2 3 4 5	
		Métodos	2.1. Poderá referir aqueles que se recorda?		1 2 3 4 5	
			2.2. Concorda?		1 2 3 4 5	
			2.3. Recorre?		1 2 3 4 5	
		Avaliação	3.1. Poderá referir aquelas que se recorda?		1 2 3 4 5	
			3.2. Concorda?		1 2 3 4 5	
			3.3. Recorre?		1 2 3 4 5	
	Ensino	Alunos	4. Como classifica a preparação dos alunos?		1 2 3 4 5	
		Professores	Funções	5.1. Poderá referir aquelas que se recorda?		1 2 3 4 5
				5.2. Concorda?		1 2 3 4 5
				5.3. Recorre?		1 2 3 4 5
			Competências	6.1. Poderá referir aquelas que se recorda?		1 2 3 4 5
				6.2. Concorda?		1 2 3 4 5
6.3. Recorre?				1 2 3 4 5		
Prática pedagógica		7. Considera que as suas práticas mudaram com a Reforma de Bolonha?		1 2 3 4 5		
Satisfação		8. Como considera a sua satisfação profissional como professor?		1 2 3 4 5		
		9. Mais alguma coisa que queira referir sobre a vertente pedagógica do ensino no quadro da Reforma de Bolonha?				

Este instrumento ficou completo com o envio, via email, seguido de uma apresentação e explicação do estudo. Estes textos serão apresentados em anexo.

Para responder, os sujeitos deveriam recorrer a uma escala tipo likert de 1 (como mínimo) a 5 (como máximo) e um espaço livre para justificarem a sua opinião.

Acresce referir que os instrumentos continham, ainda, uma secção inicial para recolha de informação sócio-demográfica (a saber: sexo, idade, tempo de serviço, categoria, faculdade em que lecciona e Universidade a que pertence).

Os instrumentos na sua versão final podem ser consultados nos Anexos I e II.

2.4. Procedimentos e sujeitos

Este estudo passou por várias fases para que se pudesse dar por completo e com o rigor necessário à apresentação dos resultados. Assim, apresentamos, nos seguintes pontos, cada uma das fases/procedimentos executados:

1. Ensaio do instrumento no formato de questionário a um número reduzido de professores do ensino superior universitário para verificar a aplicabilidade do mesmo.
2. Revisão do instrumento com vista ao seu aperfeiçoamento.
3. Passagem do questionário para um formato digital e anexados a uma mensagem de correio electrónico de apresentação e justificação do estudo (Cf. Anexo I).
4. Também, por correio electrónico, foram reencaminhados, ou seja, recebidos alguns desses questionários preenchidos.
5. Posteriormente, adequou-se, com a mesma estrutura, o questionário a um guião de entrevista com dois documentos: um documento que será entregue ao entrevistado e, à medida que irá ser interrogado, este poder proceder a um preenchimento do questionário obedecendo a uma escala tipo likert de 1 (como mínimo) a 5 (como máximo); e um outro documento que ficará na posse do entrevistador a fim de este fazer o registo das opiniões e percepções dos entrevistados (Cf. Anexo II).
6. Para aplicar este último instrumento, fez-se o contacto, através de correio electrónico, a vários professores com uma primeira mensagem de apresentação e explicação do estudo e pedido de colaboração (Cf. Anexo II).
7. Ao recebermos as respostas dos interessados, também por correio electrónico, procedemos ao agendamento das entrevistas conforme as disponibilidades dos intervenientes.

8. Realização das entrevistas. As entrevistas tiveram lugar em várias faculdades do país, que apresentaremos no próximo capítulo, já correspondente à análise dos dados.

Quanto aos **sujeitos**, interessou-nos possuir, na nossa amostra, professores de várias instituições de ensino superior público de várias regiões do país. Pareceu-nos pertinente analisar as percepções destes sujeitos face a realidades locais distintas e distantes, com percursos de vida diferentes, mas com o mesmo sentimento face à mudança de paradigma no Ensino Superior, traduzido na Reorganização de Bolonha.

A participação no estudo foi obtida com base na adesão voluntária dos sujeitos, após acordo prévio dos mesmos.

Capítulo 3

Análise e Discussão dos Resultados

“A teoria é uma forma sistemática que o homem propicia para narrar a realidade. A narração, no âmbito das ciências físico-naturais, estabelece uma análise experimental e objectiva, diferente das ciências sociais e humanas que tem outro tipo de narratividade (não científica), numa necessidade subjectiva na sua proposta cognitiva.”

Ernesto Candeias Martins; 2006

Neste capítulo vamos centrar-nos e analisar descritivamente os resultados obtidos em ambos os estudos planificados.

Em primeiro lugar, vamos centrar-nos nas respostas obtidas nos questionários, bem como, a apresentação da amostra de sujeitos e seus dados sócio-demográficos, nomeadamente: sexo, idade, categoria, faculdade em que lecciona e Universidade a que pertence.

De seguida, vamos centrar-nos nas respostas obtidas através das entrevistas, igualmente introduzidas com a apresentação da amostra de sujeitos e devidos dados sócio-demográficos.

3.1. Primeiro estudo com base nos questionários

A amostra do nosso estudo, ou melhor dizendo, o número de questionários por nós recebidos numa primeira fase foi de onze questionários remetidos por onze sujeitos de várias faculdades do país.

Para termos uma ideia mais precisa da condição sócio-demográfica dos sujeitos desta amostra, apresentamo-los nos pontos seguintes: (1) idade; (2) sexo; (3) estatuto; e (4) faculdade onde lecciona.

(1) Quanto à **idade** dos sujeitos, obtivemos respostas de sujeitos com idades compreendidas entre os trinta e seis e os sessenta e seis anos de idade e um que não indicou nenhuma idade.

No quadro que se segue, apresentamos a recolha de todas as idades dos sujeitos que reenviaram o questionário preenchido:

Quadro IV
Distribuição dos sujeitos pela variável idade

Idades indicadas	Número de sujeitos	Percentagem (%)
36	2	18%
44	1	9%
46	1	9%
50	1	9%
53	3	28%
58	1	9%
66	1	9%
Não respondeu	1	9%
Total:	11	100%

(2) Quanto à variável **sexo**, seis dos sujeitos são do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

(3) No que toca ao **estatuto** dos sujeitos da amostra, podemos indicar que: três sujeitos encontram-se na categoria de Professor Catedrático; outros três sujeitos indicam Professor Associado; outros três referem ser Professor Auxiliar; um sujeito como Assistente e, um outro sujeito não responde a esta categoria.

Assim, no quadro que se segue, apresentamos sucintamente as informações relativamente ao estatuto dos nossos sujeitos da amostra:

Quadro V
Distribuição dos sujeitos pela variável estatuto

Estatuto	Número de Sujeitos
Professor Catedrático	3
Professor Associado	3
Professor Auxiliar	3
Assistente	1
Assistente Estagiário	0
Outro	0
Não respondeu	1
Total:	11

(4) Quanto aos dados recolhidos no que diz respeito à **Faculdade** onde o sujeito lecciona, podemos referir que dois sujeitos leccionam na Faculdade de Letras; dois leccionam na Faculdade de Ciências e Tecnologias; um lecciona na Faculdade de Economia, um na Faculdade de Direito, quatro indicaram que leccionam na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; e, por último, um que não respondeu a esta categoria.

O seguinte quadro indica as Faculdades referidas no questionário e respectivas indicações pelos sujeitos da amostra.

Quadro VI
Distribuição dos sujeitos pela variável faculdade onde leccionam

Faculdades	Número de Sujeitos
Letras	2
Ciências e Tecnologia	2
Medicina	0
Farmácia	0
Economia	1
Direito	1
Psicologia e Ciências da Educação	4
Ciências do Desporto e Educação Física	0
Outra	0
Não respondeu	1
Total:	11

Feita a recolha das informações socio-demográficas obtidas através dos questionários recebidos pelos vários sujeitos da amostra do primeiro estudo, passamos a apresentar uma análise descritiva das respostas e percepções desses sujeitos fase à Reorganização de Bolonha, nomeadamente, nos pontos apresentados na planificação da investigação.

Assim, analisaremos as várias categorias a que nos propomos nos objectivos deste estudo. Primeiro, olharemos para a categoria Componentes Curriculares de Bolonha e as percepções dos sujeitos fase às mesmas, sequencialmente: (1) objectivos; (2) métodos; (3) estratégias de avaliação.

Em segundo, apresentaremos as percepções dos sujeitos fase à categoria Ensino no quadro da Reorganização de Bolonha, atendendo às sub-categorias: (1) preparação dos alunos; (2) professores (funções, competências, práticas pedagógicas e satisfação profissional).

Por último, descreveremos algumas considerações deixadas por alguns sujeitos relativamente à vertente pedagógica do ensino no 1º Ciclo no quadro da Reforma de Bolonha.

Assim sendo, começamos por analisar no que toca à primeira categoria delineada neste estudo: Componentes Curriculares de Bolonha.

No que respeita aos objectivos de aprendizagem que estão afixados para o 1º Ciclo de ensino nos textos da Reforma de Bolonha podemos distinguir três pontos mais frequentes nas respostas dos sujeitos, nomeadamente, incidência nos «conhecimentos», nas «competências» e «outros» aos quais não conseguimos definir.

O quadro seguinte apresenta todo um conjunto de respostas colocadas nos questionários, bem como definição, por incidência de respostas, das palavras que resumem as percepções deixadas pelos sujeitos.

Quadro VII
Análise dos questionários: Componentes Curriculares de Bolonha
1. Objectivos

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
OBJECTIVOS	1. Começaria por lhe perguntar que objectivos de aprendizagem se recorda estarem afixados para este Ciclo nos textos da Reforma de Bolonha?	Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar saber conhecimentos; - Aplicar o conhecimento ao contexto profissional; - Ser capaz de aplicar o conhecimento; - Ser capaz de comunicar o conhecimento; - Conhecimentos fundamentais; - Conhecimentos auxiliares que permitem a formação;
		Competências	<p>Implicitamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências na área do curso; - Desenvolver competências fundamentais de investigação; - Desenvolver competências fundamentais de pesquisa; - Ser capaz de comunicar competências; - Aquisição de competências; <p>Explicitamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e usar dados de forma a poder responder a problemas; - Ser capaz de progredir a sua aprendizagem;
		Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuns; - Demonstrar autonomia; - Iniciativa; - Criatividade; - Formação geral; - Preparar os alunos para ingresso no 2º ciclo de estudos; - Mobilidade e intercâmbio dos docentes no espaço europeu; - Mobilidade e intercâmbio dos alunos no espaço europeu.

No que diz respeito às questões em que os sujeitos só teriam de indicar o item representativo da sua opinião, verificamos que há uma maior incidência positiva quanto à concordância com os objectivos referidos na questão anterior. Quanto ao recurso desses objectivos, verificamos que maioria “recorre” e “recorre parcialmente”.

Nos quadros que se apresentam, podemos verificar esses níveis de concordância e recurso aos objectivos e sua frequência.

Quadro VIII
Concordância e recurso aos objectivos

1.1. Como professor, concorda com os objectivos que referiu?					
Itens					
NR	1	2	3	4	5
I	II	-	II	III	II
Legenda: NR – Não respondeu					
1.2. Recorre a esses objectivos para orientar as suas práticas?					
Itens					
NR	1	2	3	4	5
I	I	-	III	II	III
Legenda: NR – Não respondeu					

No que respeita aos métodos que se encontram considerados nos textos da Reforma de Bolonha podemos dividir as respostas em três categorias, nomeadamente, incidência nos «métodos», ditos activos, de trabalho de projecto, centrados no aluno; respostas aos quais não se consegue categorizar e respostas marginais, tais como, “não conhece” ou “nunca leu”.

O seguinte quadro apresenta todo um conjunto de respostas colocadas nos questionários, bem como definição, por incidência de respostas, das palavras que resumem as percepções deixadas pelos sujeitos.

Quadro XIX
Análise dos questionários: Componentes Curriculares de Bolonha
2. Métodos

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
MÉTODOS	2. E que métodos considera serem valorizados nesses textos?	Métodos	<p>Implicitamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Métodos que envolvam o estudo autónomo; - Métodos que envolvam a participação em investigações; - Trabalhos práticos com grande acompanhamento do professor; - Método expositivo; - Método activo; - Discussão dogmática; - Método participativo; - Estudo de casos; - Métodos interactivos; - Pedagogia e métodos construtivistas;
		Não se consegue identificar	- A Declaração de Bolonha é omissa sobre a questão dos métodos;

		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Não identificou nenhum; - Não leu; - Ensino de conceitos; - Prática permanente de um estudo de espírito crítico; - Reflexão estruturante sobre a informação;
--	--	---------------------	--

No que diz respeito às questões em que os sujeitos só teriam de indicar o item representativo da sua opinião quanto à concordância e recurso aos métodos referidos, verificamos que há uma maior incidência positiva quanto à concordância com esses métodos. Quanto ao recurso aos mesmos, verificamos que maioria “recorre” ou, optaram por não indicar item nenhum.

Nos quadros que se apresentam, podemos verificar esses níveis de concordância e recurso aos métodos e sua frequência.

Quadro X
Concordância e recurso aos métodos

2.1. Como professor, concorda com os métodos que referiu?

Itens

NR	1	2	3	4	5
III	II	-	I	III	I

Legenda: NR – Não respondeu

2.2. Recorre a esses métodos nas suas práticas de ensino?

Itens

NR	1	2	3	4	5
III	I	I	I	III	I

Legenda: NR – Não respondeu

No que respeita às estratégias de avaliação valorizadas nos textos da Reforma de Bolonha, dividimos as respostas em duas categorias, nomeadamente, incidência na «avaliação», dita, contínua; e respostas marginais, tais como, “a Declaração é omissa quanto à questão das estratégias de avaliação”.

O seguinte quadro ilustra todo o conjunto de respostas colocadas nos questionários, bem como definição, por incidência de respostas, das palavras que melhor resumem as percepções deixadas pelos sujeitos.

Quadro XI
Análise dos questionários: Componentes Curriculares de Bolonha
3. Estratégias de Avaliação

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	3. Finalmente, que estratégias de avaliação considera serem valorizadas nos ditos textos?	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação contínua que abranja conhecimentos teóricos e competências; - Avaliação contínua que promova a compreensão; - Avaliação por trabalhos; - Avaliação por projectos; - Exame individual escrito; - Exame individual oral; - Avaliação que recais obre trabalhos de investigação e intervenção.
		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de ensino e estratégias de avaliação são tratados como se fossem a mesma coisa; - A declaração de Bolonha é omissa sobre a questão das estratégias de avaliação; - Não leu; - Não está informada sobre as estratégias de avaliação preconizadas por Bolonha;

No que diz respeito às questões em que os sujeitos só teriam de indicar o item representativo da sua opinião quanto à concordância e recurso às estratégias de avaliação indicadas pelos sujeitos, verificamos que cinco desses sujeitos concordam com as estratégias de avaliação que referiram e que recorrem às mesmas; três dos sujeitos não concordam e três simplesmente não definiram qualquer item quantitativo da sua opinião.

Nos quadros que se apresentam, podemos verificar esses níveis de concordância e recurso às estratégias de avaliação e sua frequência.

Quadro XII
Concordância e recurso às estratégias de avaliação

3.1. Concorda com as estratégias de avaliação que referiu?					
Itens					
NR	1	2	3	4	5
III	II	I	I	III	I
Legenda: NR – Não respondeu					
3.2. Recorre a essas estratégias de avaliação nas suas práticas de ensino?					
Itens					
NR	1	2	3	4	5
III	I	I	III	II	I
Legenda: NR – Não respondeu					

No que toca às funções atribuídas aos professores no quadro da Reforma de Bolonha, podemos dividi-las em quatro categorias, designadamente, «promotor», «orientador», «transmissor» e algumas respostas às quais definimos como «respostas marginais».

O seguinte quadro ilustra todo o conjunto de respostas colocadas nos questionários e incidência de respostas com palavras que melhor resumem as percepções deixadas pelos sujeitos.

Quadro XIII
Análise dos questionários: Ensino - Professores
4. Funções

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
FUNÇÕES DOCENTES	4. No quadro da Reforma de Bolonha, que funções entende que se atribuem ao professor que lecciona no 1º Ciclo?	Promotor	<ul style="list-style-type: none"> - Promotor do conhecimento científico; - Promotor do conhecimento técnico; - Promotor da investigação; - Promotor da inovação; - Criar nos alunos interesses verdadeiros.
		Orientador	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador; - Monitorização dos alunos; - Orientador do trabalho independentemente do aluno;
		Transmissor	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissor de conceitos; - Transmissor de conteúdos;
		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Não sei; - Animador de tempos livres; - Facilitador do desenvolvimento de aprendizagem; - Um excelente companheiro que bate palmas às proezas dos alunos; - Não propriamente a de um professor tal como a conhecemos; - Devem contribuir para atenuar o choque da transição de secundário para o ensino superior; - Colmatar deficiências de formação dos estudantes; - Estimular a leitura dos livros; - Estimulador da aprendizagem dos alunos; - Deve estar sempre disponível, sem vida própria; - Sem grande exigência nem rigor científico para não desiludir o aluno; - Com capacidades extraordinárias para ver os méritos do aluno; - Assistir, como animador cultural, aos seus progressos; - Exige-se ao professor a responsabilidade de sucesso do aluno.

No que toca à concordância e recurso das funções atribuídas ao professor verificamos que há um maior número de sujeitos que concorda com as funções que referiu e que recorre a essas funções.

Nos quadros que se apresentam, podemos verificar esses níveis de concordância e recurso às funções atribuídas ao professor e sua frequência.

Quadro XIV
Concordância e desempenho das funções

4.1. Concorda que o professor desempenhe as funções que referiu?

Itens					
NR	1	2	3	4	5
			-		

Legenda: NR – Não respondeu

4.2. Desempenha efectivamente essas funções nas suas práticas de ensino?

Itens					
NR	1	2	3	4	5

Legenda: NR – Não respondeu

Quanto às competências requeridas aos professores para desempenharem as funções que atrás indicaram, encontramos três vertentes possíveis para as respostas dadas, assim, apontamos essas competências «ao nível profissional», «ao nível de personalidade» e «respostas marginais».

Assim, o quadro seguinte ilustra detalhadamente cada resposta dos sujeitos fase à questão das competências que são requeridas ao professor para desempenhar as funções atrás indicadas.

Quadro XV
Análise dos questionários: Ensino – Professores
5. Competências

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
COMPETÊNCIAS CIAS as ementas	serem requeridas para	Ao nível profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Competências de ensino; - Competências de investigação; - Conhecimento científico; - Boa formação na área de ensino; - Ter domínio científico da área; - Capacidade de inovar;

			<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de comunicação; - Conhecimentos teóricos e teórico-práticos na área específica de leccionação; - Compreensão dos problemas que estão colocados; - Pensar, planejar e aplicar estratégias de ensino/aprendizagem em que o aluno tenha um papel activo face ao seu desenvolvimento e aprendizagem; - Abnegação total ou falta de auto-estima pelo seu valor científico; - Metodologia de ensino universitário; - Capacidade de trabalho para manter um ritmo de retorno de informação que motive os alunos; - Para ser bom professor entendo que é necessário: - Ter honestidade intelectual para preparar bem os objectivos de um programa ou de uma aula; - Dar, ao aluno, espaço para conhecer as suas dificuldades, assim como liberdade para orientar o seu próprio trabalho; - Saber dotar o aluno dos instrumentos mais adequados ao seu grau de desenvolvimento;
		Ao nível de personalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Espírito crítico; - Personalidade aberta e acolhedora; - Componente no domínio de capacidades de expressão; - Possuir competências de comunicação a nível verbal; - Capacidades pessoais e humanas privilegiadas no estabelecimento da relação pedagógica; - Coragem para assumir o confronto de ideias e a discussão na sala de aula; - Possuir competências de comunicação ao nível da empatia humana;
		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Para ser um simples animador cultural e companheiro, não entendo que sejam precisas competências específicas; - Não sei; - Não eximir da responsabilidade sobre o papel que tem como transmissor de um saber.

No que tocas à concordância e recurso às competências que são requeridas ao professor verificamos que a maioria dos sujeitos concorda com as competências que referiu e que recorre às mesmas para exercer as suas funções.

Nos quadros que se apresentam, podemos verificar esses níveis de concordância e recurso às competências requeridas ao professor e sua frequência.

Quadro XVI
Concordância e recurso às competências

5.1. Concorda que ao professor se exija o domínio dessas competências?

Itens

NR	1	2	3	4	5
II	I	-	I	III	IIII

Legenda: NR – Não respondeu

5.2. Querendo explicar a sua situação, considera recorrer a essas competências nas suas práticas de ensino?

Itens

NR	1	2	3	4	5
III	I	-	II	II	III

Legenda: NR – Não respondeu

No que toca à percepção dos sujeitos quanto à preparação dos alunos que frequentam o 1º Ciclo de estudos actualmente, verificamos uma tendência geral para considerar essa preparação como “boa”, no entanto, também há referência, embora mais baixa, a uma “fraca” preparação dos alunos neste ciclo de ensino. O quadro que se apresenta ilustra a incidência dos itens representativos das percepções dos professores do ensino superior fase à preparação dos alunos.

Quadro XVII

Análise dos questionários: Ensino – Alunos

6. Preparação dos alunos

6. Como descreveria a preparação dos alunos que saem do 1º Ciclo no quadro da Reforma de Bolonha?

Itens

NR	1	2	3	4	5
-	II	II	I	IIIIII	-

Legenda: NR – Não respondeu

Outra categoria essencial e que consideramos pertinente para revisão das reformas actuais na educação, é o sentimento de satisfação profissional enquanto professores. De acordo com o que mostra o quadro seguinte, há uma tendência para uma satisfação a um nível “médio” ou “insatisfação” fase à profissão docente.

Quadro XVIII

Análise dos questionários: Ensino – Professores

7. Satisfação Profissional

7. E, como descreveria a satisfação profissional dos professores que leccionam no 1º Ciclo?

Itens

NR	1	2	3	4	5
-	II	IIII	IIIIII	-	-

Legenda: NR – Não respondeu

Para terminar a análise deste primeiro estudo vamos centrar-nos nas percepções gerais deixadas numa última questão.

A última questão foi apresentada de forma aberta, permitindo aos sujeitos, uma liberdade de opinião sobre o assunto em estudo, foi colocada a seguinte forma: *Mais alguma coisa que queira referir sobre a vertente pedagógica do ensino no 1º Ciclo no quadro da Reforma de Bolonha?*

Obtivemos diversas respostas que consideramos pertinentes referir e que vão ao encontro de perspectivas de vários autores referidos neste trabalho.

Assim, importa indicar que vários sujeitos consideram que a Reforma de Bolonha implica uma mudança de paradigma, mas também de atitude, tanto nos alunos, como nos professores e até mesmo na sociedade em geral.

Há sujeitos que defendem que toda a pedagogia assenta na relação aluno/professor, mas que devido às condições reais em que estes intervenientes actuam, essa relação encontra-se num estado de desfasamento, ou seja, as turmas são demasiado grandes para tornar possível essa relação bem como a aplicação do referido pressuposto com eficácia e qualidade.

Também a condicionar essa mesma eficácia e qualidade no ensino superior, alguns sujeitos apontam para a falta de atenção no que toca à criação de boas condições e bons recursos, quer materiais, quer humanos, nas instituições.

Ainda a referir, que há sujeitos que consideram o ensino num estado de infantilização, impreparação dos alunos para trabalhar nos pressupostos apresentados por Bolonha, bem como, uma comum preocupação no aniquilamento da investigação científica universitária, que consideram estar em risco pelo tempo e forças consumidos ao professor no decorrer desta Reforma.

3.2. Segundo estudo com base nas entrevistas

A amostra do nosso segundo estudo é composta por dezoito sujeitos que foram entrevistados e que pertencem a várias faculdades do país.

Para obtermos uma ideia mais rigorosa da condição sócio-demográfica destes sujeitos, apresentamo-los nos pontos seguintes: (1) idade; (2) sexo; (3) tempo de serviço; (4) estatuto; (5) faculdade onde lecciona; e (6) Universidade a que pertence.

(1) Quanto à **idade** dos sujeitos, obtivemos respostas de sujeitos com idades compreendidas entre os trinta e três e os sessenta e quatro anos de idade e um que não indicou a sua idade.

No quadro que se segue, apresentamos a recolha de todas as idades dos sujeitos entrevistados:

Quadro XIX
Distribuição dos sujeitos pela variável idade

Idades indicadas	Número de sujeitos
33	1
36	2
37	1
39	1
40	1
43	2
47	1
51	1
53	2
54	1
55	2
64	2
Não respondeu	1
Total:	18

(2) Quanto à variável **sexo**, nove dos sujeitos são do sexo masculino e nove do sexo feminino.

(3) No que diz respeito **ao tempo de serviço** prestado como professor no ensino superior, obtivemos respostas variadas, de acordo com a diversidade de experiência profissional de cada sujeito. De acordo com o quadro que a seguir se

apresenta, entre cinco a dez anos de serviço, inclusive, entrevistamos três professores; entre onze a quinze anos de serviço, inclusive, foram entrevistados quatro professores; entre os dezasseis e os vinte anos de serviço, inclusive, contabilizamos dois professores; entre os vinte e um e os vinte e cinco anos de serviço, foram entrevistados três professores; entre os vinte e seis e os trinta anos de serviço, inclusive, entrevistamos três professores; com mais trinta anos de serviço foram entrevistados três professores.

Para uma melhor clareza da análise desta variável, apresentámo-la no seguinte quadro síntese.

Quadro XX
Distribuição dos sujeitos pela variável tempo de serviço

Tempo de serviço (anos)	+ 30	26-30	21-25	16-20	11-15	5-10
Número de Sujeitos	3	3	3	2	4	3

(4) No que toca ao **estatuto** dos sujeitos da amostra, podemos indicar três sujeitos que se encontram na categoria de Professor Catedrático; dois sujeitos indicam ser Professor Associado; onze dos sujeitos entrevistados indicam ser Professor Auxiliar; um sujeito como Assistente e, um outro sujeito indica Outro, referindo ser Professor Adjunto.

No quadro que se segue, apresentamos sucintamente as informações relativamente ao estatuto dos nossos sujeitos da amostra:

Quadro XXI
Distribuição dos sujeitos pela variável estatuto

Estatuto	Número de Sujeitos
Professor Catedrático	3
Professor Associado	2
Professor Auxiliar	11
Professor Convidado	0
Assistente	1
Assistente Convidado	0
Assistente Estagiário	0
Outro: Professor Adjunto	1
Total:	18

(5) Quanto aos dados recolhidos no que diz respeito à **Faculdade** onde o sujeito lecciona, bem como, (6) à **Universidade** a que pertence, mostramos, em primeiro lugar, o seguinte quadro:

Quadro XXII
Distribuição dos sujeitos pela variável Faculdade onde leccionam e Universidade a que pertence

Universidade	Faculdades	Número de sujeitos
Coimbra	Letras	1
	Direito	1
	Farmácia	5
	Ciências e Tecnologia	2
	Psicologia e Ciências da Educação	3
Minho	Engenharia	1
	Psicologia	1
Aveiro	Tecnologia e Gestão	1
Algarve	Ciências e Tecnologia	1
Nova de Lisboa	Ciências e Tecnologia	2

Concluída a recolha das informações socio-demográficas obtidas através das entrevistas semi-directivas, passamos a apresentar uma análise descritiva das respostas e percepções desses sujeitos fase à Reorganização de Bolonha, nomeadamente, nos pontos apresentados na planificação da investigação.

Começamos por analisar as várias categorias que referimos nos objectivos deste estudo. Primeiro, e seguindo a mesma ordem do primeiro estudo, olharemos para as Componentes Curriculares de Bolonha e as percepções dos sujeitos fase às mesmas, sequencialmente: (1) objectivos; (2) métodos; (3) estratégias de avaliação.

De Seguida, apresentamos as percepções dos sujeitos fase à categoria Ensino, atendendo às sub-categorias: (1) preparação dos alunos; (2) professores (funções, competências, práticas pedagógicas e satisfação profissional).

Por último, e a terminar este capítulo de análise e discussão dos dados, descremos algumas considerações deixadas pelos professores entrevistados relativamente à vertente pedagógica no quadro da Reforma de Bolonha.

Embora sejam dois estudos aqui apresentados, um à base de questionários, revisto no tópico anterior, e outro à base de entrevistas, a sua estrutura de análise seguirá a mesma ordem. Assim, começamos a apresentar os dados retirados das entrevistas a partir da categoria Componentes Curriculares de Bolonha, obedecendo à sequência acima indicada.

Quanto aos objectivos, agrupamos as respostas dos sujeitos em quatro categorias. Delas constam as «competências», «mobilidade», «projectos» e «respostas marginais».

No que diz respeito à categoria «competências», as respostas foram ao encontro do desenvolvimento de competências quer no aplicar os conhecimentos, quer em competências transversais, como, o saber comunicar.

Deram também importância à mobilidade de estudantes e também de professores, como alargamento das saídas profissionais e área de trabalho.

Quanto à categoria «projectos», foi assim definida uma vez que se deu bastante ênfase ao trabalho contínuo e autónomo do aluno, um processo de aprendizagem centrada naquilo que o aluno é capaz de fazer e de o comunicar aos outros, professores e colegas de turma numa perspectiva de o integrar na actual sociedade.

O quadro seguinte permite uma perspectiva detalhadamente cada resposta dos sujeitos fase à questão dos objectivos.

Quadro XXIII
Análise das entrevistas: Componentes Curriculares de Bolonha
1. Objectivos

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
OBJECTIVOS	1. Começaria por lhe perguntar que objectivos de aprendizagem se recorda estarem afixados para este Ciclo nos textos da Reforma de Bolonha?	Competências	<p>Implicitamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase sobre as competências; - Saber fazer; - Aquisição de competências de natureza horizontal: saber estar, saber comunicar; - Desenvolvimento de competências (ser capaz de...); - Conhecimento integral e transformado em competência, ou seja, em resultados de aprendizagem; - Os objectivos são definidos numa lógica de competências, de taxas de esforço, critérios; - Desenvolvimento de competências transversais; - Desenvolvimento da capacidade de competência de análise e síntese; <p>Explicitamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os objectivos se encontram formulados no “saber fazer”; - Não transmitir conhecimentos mas sim capacidades de adaptar os conhecimentos; - Não há grande ênfase nos conhecimentos teóricos; - Competências/capacidades; - Aprendizagem autónoma; - Saber e saber fazer; - Capacidade crítica e de auto-crítica; - Objectivos como resultados da aprendizagem;
		Mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilidade; - Permitir a mobilidade; - Mobilidade de estudantes; - Mobilidade de professores;
		Projectos	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o trabalho de pesquisa; - Trabalho autónomo; - Avaliação contínua como sendo a maior inovação deste processo; - Apresentação de seminários; - Avaliações em grupo; - Dinamizar salas de discussão com a apresentação de casos; - Estudo orientado; - Fragmentação da avaliação; - Trabalho em equipa; - O professor deverá suprir as carências ao longo da unidade de trabalho; - Trabalhar em equipa inter-disciplinar; - Resolução de problemas; - Estudo activo; - Acabar com testes e exames de forma a introduzir uma avaliação contínua ao longo das aulas;

		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Como vantagem deste processo, se o aluno tiver uma preparação superior, o professor consegue um trabalho superior; - Profissionalização, como uma filosofia para o 1º ciclo de estudos; - Não é possível avaliar continuamente 170 alunos a frequentar o 2º ano, por exemplo; - A avaliação contínua requer a disponibilidade contínua dos professores, o que acontece é que são atribuídos módulos. - Nunca li, pois executo o que me vão pedindo; - Não recordo; - Agência do aprendiz; - Os professores deveriam estar habilitados a leccionar toda a matéria continuamente e não fragmentada;
--	--	---------------------	--

Resumidamente, o que obtivemos no que toca à concordância dos objectivos referidos, há um grande número de sujeitos a concordar, no entanto acrescentam reflexões no sentido de que teoricamente concorda, mas na prática existe um elevado número de alunos por turma que torna impossível a veracidade deste ensino; são necessários mais recursos humanos e materiais. Salienta-se como ponto positivo o facto da reorganização de Bolonha permitir o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os docentes.

No que toca ao recurso desses objectivos nas suas práticas de ensino, muitos referiram que há limitações impostas pelo número excessivo de alunos e que são os próprios alunos que não colaboram, mostrando desinteresse pelo trabalho, ou mesmo, pela escola.

Neste sentido, o seguinte quadro apresenta os itens de concordância e de recurso aos objectivos referidos nas práticas de ensino dos professores.

Quadro XXIV
Concordância e recurso aos objectivos

1.1. Como professor, concorda com os objectivos que referiu?					
Itens					
NR	1	2	3	4	5
-					
Legenda: NR – Não respondeu					
1.2. Recorre a esses objectivos para orientar as suas práticas?					
Itens					
NR	1	2	3	4	5
-					
Legenda: NR – Não respondeu					

No que diz respeito aos métodos que os sujeitos consideram ser valorizados nos textos da Reforma de Bolonha, apontamos para três incidências, uma centrada nos métodos activos, pois enumeram acções como pesquisa, trabalhos individuais e/ou de grupo, resolução de problemas; uma outra categoria que não conseguimos identificar efectivamente e outras respostas marginais.

No quadro seguinte apresentamos cada resposta dada pelos sujeitos fase à questão dos métodos valorizados na dita reforma.

Quadro XXV
Análise das entrevistas: Componentes Curriculares de Bolonha
2. Métodos

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
MÉTODOS	2. E que métodos considera serem valorizados nesses textos?	Activos	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas; - Estudo autónomo; - Estudo dinâmico; - Envolver os alunos em trabalhos de investigação; - Auto-aprendizagem; - Centrado no aluno: em que o aluno faz pesquisa, deixando o quadro tradicional; - Centrados no aluno, colocando-o a trabalhar numa forma mais activa, construtiva, orientada no trabalho do aluno; - Baseados no trabalho individual do aluno; - Aprendizagem centrada no trabalho desenvolvido pelo aluno; - Métodos chamados activos; - Estratégias promotoras de pesquisa (feita por alunos); - Trabalho em grupo; - Dominantemente activo, participativo, projectual; - Trabalhos por projectos, laboratoriais;
		Não se consegue identificar	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação tutorial; - Pesquisa prévia para discutir as ideias; - Não basta saber fazer, mas saber porque se faz: aliar o saber ao fazer; - Além das aulas o aluno deverá desenvolver e apresentar o trabalho de uma forma autónoma; - Lógica mais activa; - Permitir que as turmas dinamizem discussões; - Desenvolvimento do trabalho de grupo; - Sentido de colaboração e liderança na gestão de conflitos;

		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Conflito do resultado final criando pressão; - Ausência de aulas teóricas (mas estas são essenciais); - Servindo-se do professor para saber se está a trabalhar bem; - Nunca leu; vai executando o que lhe é dito; - Os documentos não referem métodos, mas apontam para alguns documentos de referência com exemplos e princípios;
--	--	---------------------	---

No que toca à concordância com estes métodos, alguns sujeitos referiram que teoricamente seriam de se aplicar, mas que na prática, torna-se difícil por razões diversas, nomeadamente, turmas com um número excessivo de alunos; alunos pouco activos e participativos, bem como, alguma falta de preparação dos alunos para trabalharem sozinhos.

Quando questionados se nas suas práticas de ensino recorriam aos métodos, houve uma ênfase, novamente, no número excessivo de alunos por turma, tornando impossível aplicar tais métodos com essa condição. Por outro lado, foi referida a utilização das TIC no controlo e aplicação destes métodos, como exemplo, a utilização do *moodle* e participação em fóruns de discussão.

Os seguintes quadros consistem na incidência dos itens de concordância e de recurso aos métodos referidos.

Quadro XXVI
Concordância e recurso aos métodos

2.2. Como professor, concorda com os métodos que referiu?

Itens

NR	1	2	3	4	5
-	I	II	IIII	IIIIII	III

Legenda: NR – Não respondeu

2.3. Recorre a esses métodos nas suas práticas de ensino?

Itens

NR	1	2	3	4	5
-	I	III	III	IIIIII	III

Legenda: NR – Não respondeu

No que diz respeito às estratégias de avaliação, apresentamos uma categoria «avaliação» e outra «respostas marginais», sendo que, não encontramos indicações da presença de avaliação contínua, mas também de avaliação final, ou, por exame final. Outras respostas reportam-se a métodos/estratégias para actuar nas aulas, não propriamente de como avaliar.

O seguinte quadro ilustra detalhadamente cada resposta dos sujeitos fase à questão das estratégias de avaliação valorizadas nos textos da Reforma de Bolonha.

Quadro XXVII
Análise das entrevistas: Componentes Curriculares de Bolonha
3. Estratégias de Avaliação

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
TRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	3. Finalmente, que estratégias de avaliação considera serem valorizadas nos ditos textos?	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação contínua; - Avaliação classificada por critérios; - Avaliação de trabalhos; - Avaliações em grupo; - Avaliação formativa; - Avaliação de aprendizagens aplicadas/que se aplicam o conhecimento; - Auto-avaliação; - Hetero-avaliação; - Avaliação contínua; - Avaliações sumativas; - Avaliação fundamentalmente formativa; - Avaliação diversificada: trabalhos, testes, participação, empenho...; - Avaliação periódica; - Avaliação que pode concretizar-se de várias maneiras;
		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Substituir os exames por outros tipos de avaliação, nomeadamente por trabalhos desenvolvidos ao longo do ano; - Salas de discussão com a apresentação de casos; - Nunca li, executo o que me é dito para executar; - Tendência para acompanhar as metodologias de ensino mais activo; - Tentativa de “misturar” modalidades; - Trouxe muitas alternativas curriculares; - “Saber quantificável”: como respondem em forma quantitativa o saber fazer!?”; - Ponto positivo: integração na actividade profissional mais cedo;

			<ul style="list-style-type: none"> - Corrigir a formação, ou melhor, gerir vários saberes de várias áreas; - Ponto negativo: os alunos não querem ser muito autónomos; - Desinteresse por parte dos estudantes; - Projectual/por projecto; - As turmas continuam muito grandes, não se criou as condições de trabalho para uma avaliação contínua;
--	--	--	---

Quando ao nível de concordância das estratégias de avaliação que referiram anteriormente, existe um grande foco nos itens positivos, ou seja, concordam com o que referiram anteriormente. Contudo, emerge deixar algumas considerações pois o professor não consegue acompanhar o trabalho dos alunos tendo tantas outras tarefas atribuídas, bem como, os próprios alunos também ficam com uma carga excessiva de trabalho.

No ponto que diz respeito ao recurso dessas estratégias de avaliação nas práticas de ensino de cada professor, a maioria indicou recorrer.

O quadro seguinte ilustra os níveis de concordância e de recurso às estratégias de avaliação referidas pelos sujeitos.

Quadro XXVIII
Concordância e recurso às estratégias de avaliação

3.2. Concorda com as estratégias de avaliação que referiu?

Itens					
NR	1	2	3	4	5
-					

Legenda: NR – Não respondeu

3.3. Recorre a essas estratégias de avaliação nas suas práticas de ensino?

Itens					
NR	1	2	3	4	5
-					

Legenda: NR – Não respondeu

Correspondente à categoria Ensino no quadro da Reorganização de Bolonha, entramos no ponto referente aos alunos e interessa-nos conhecer as percepções dos professores face à preparação dos alunos que neste momento frequentam o ensino superior. Assim, e de acordo com o ilustrado no quadro apresentado abaixo, podemos

constatar que existem alunos fracos, alunos médios e alunos bons, contudo, há uma maior tendência para aproximar os níveis para uma preparação fraca dos alunos.

Quadro XXIX

Análise das entrevistas: Ensino – Alunos 4. Preparação dos alunos

4. Como descreveria a preparação dos alunos que saem do 1º Ciclo no quadro da Reforma de Bolonha?

Itens

NR	1	2	3	4	5
-	I	IIIIII	IIIIIIII	IIII	-

Legenda: NR – Não respondeu

No que toca às funções atribuídas aos professores quadro da Reforma de Bolonha podemos dividi-las em quatro categorias, designadamente, «promotor», «orientador», «transmissor» e algumas respostas às quais definimos como «respostas marginais».

O seguinte quadro ilustra todo o conjunto de respostas dos entrevistados, bem como, as categorias propostas para o grupo dados obtidos.

Quadro XXX

Análise das entrevistas: Ensino - Professores 5. Funções

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
FUNÇÕES DOCENTES	de Bolonha, que funções entende que se atribuem ao professor que lecciona no 1º	Promotor	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer grandes estruturas/formas de trabalho: autonomizar de forma crescente; - Facilitador da aprendizagem; - Dinamizador; - Motivador; - Fomentar uma participação activa dos alunos no processo de aprendizagem; - O professor é considerado como o estimulador da aprendizagem; - Promotor da aprendizagem dos alunos;

		Orientador	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador; - Acompanhamento dos alunos; - Tutoria; - Transferência de conhecimentos para a sociedade; - Intervenção comunitária; - Professor Tutor; - Professor Orientador; - Professor que encaminha o aluno na sua aprendizagem; - O professor não explica, mas orienta o estudo do aluno; - Orientador de estudo; - Orientador de trabalho; - Orientação da formação; - Orientador, mas não se pode esquecer que há muito que tem de ser o professor a ensinar;
		Transmissor	<ul style="list-style-type: none"> - Investigador; - Professor; - Organizador de congressos; - Participar em congressos; - Transmissor de conhecimentos;
		Outras	<ul style="list-style-type: none"> - Todas: pedagogo, preparador de materiais, investigador, amigo, consultor... - Tem mais trabalho: colaborador, burocrata, tutor, coordenador; - Actualmente faz mais: burocrata, administrativa, tutoria electrónica actualizada; - Burocrata; - Tarefas de gestão; - Cada vez há mais responsabilidade por parte dos professores; - Não é da responsabilidade dos alunos completarem o ano, mas sim do professor; - Não sabe quais as funções;

Quando questionados quanto à concordância de que o professor universitário tenha de desempenhar todas as funções que referiu, alguns sujeitos partilharam as suas opiniões e sentimentos face à questão, apontando, como já foi referido anteriormente, teoricamente, grande maioria concorda, mas na prática consideram ser impossível com o número excessivo de alunos, o excesso de reuniões, carga burocrática, que todos referem não concordar com tal função actualmente atribuída. Também surgiu duas pequenas reflexões: como conciliar as funções quando são atribuídos pesos diferentes na sua avaliação?; a função de docência é pouco valorizada e é a que mais exige.

No que diz respeito à questão “Como professor, desempenha efectivamente essas funções?”, os sujeitos responderam, na sua grande maioria, que recorrem.

O quadro que se segue ilustra as respostas dos professores fase ao desempenho dessas funções.

Quadro XXXI

Concordância e desempenho das funções

5.2. Concorda que o professor desempenhe as funções que referiu?

Itens

NR	1	2	3	4	5
-	I	IIII	IIIIII	IIII	II

Legenda: NR – Não respondeu

5.3. Desempenha efectivamente essas funções nas suas práticas de ensino?

Itens

NR	1	2	3	4	5
-	II	II	IIII	IIIIII	III

Legenda: NR – Não respondeu

Quanto às competências requeridas aos professores para desempenharem as funções que atrás indicaram, encontramos três vertentes possíveis de acordo com as respostas obtidas, assim, apontamos essas competências «ao nível profissional», «ao nível de personalidade» e «respostas marginais».

Assim, o quadro seguinte ilustra detalhadamente cada resposta dos sujeitos fase à questão das competências que são requeridas ao professor para desempenhar as funções atrás indicadas.

Quadro XXXII

Análise das entrevistas: Ensino – Professores

6. Competências

Categoria	Questão	Incidência de respostas	Respostas dos inquiridos
COMPETÊNCIAS		Ao nível profissional	- Boa preparação científica que deveria constar nos documentos da Reforma de Bolonha e não consta; - Constantemente actualizado;

			<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de síntese; - Objectivar os conhecimentos; - Criar objectivos concretos; - Competência científica; - Pessoa estudiosa: cultura humana, científica e técnica;
		Ao nível de personalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Saber motivar; - Saber comunicar; - Intervir na sociedade; - Bom comunicador; - Estimular a aptidão de espírito crítico; - Criativo no mercado do trabalho; - Dinâmico; - Capaz de fomentar boas relações aos estudantes; - Ser capaz de lançar bons desafios aos estudantes; - Disponibilidade para interagir com os estudantes;
		Respostas marginais	<ul style="list-style-type: none"> - Ainda estão a ser definidas as competências para o professor; - Capacidade muito grande de liderar equipas; - Administrativa; - O professor deve ter uma ideia razoável de como se desenvolve a ciência: ponto de partida para ensinar; - “Gestor do tempo”; - Sentido de alguma ambição: querer mostrar/fazer mais/ser reconhecido pela comunidade dentro de uma determinada área do conhecimento.

As respostas que obtivemos dos professores fase à concordância que o professor deva dominar essas competências verificam dois pontos controversos, ora se apresenta um grupo considerável no item “discordo por completo” e “médio”, ora se aponta para os itens “concordo” e “concordo muito”.

No que toca ao recurso dessas competências nas suas práticas de ensino, as tendências vão, maioritariamente, para “concordo”, contudo, mantêm-se uma indicação ainda significativa em “discordo por completo”.

O quadro seguinte apresenta essas incidências, quer na concordância, quer no recurso às competências requeridas através da reforma de Bolonha para o professor universitário.

Quadro XXXIII
Concordância e recurso às competências

6.2. Concorda que ao professor se exija o domínio dessas competências?					
Itens					
NR	1	2	3	4	5
-	IIIIII	-	IIII	IIII	II

Legenda: NR – Não respondeu

6.3. Querendo explicar a sua situação, considera recorrer a essas competências nas suas práticas de ensino?

Itens					
NR	1	2	3	4	5
-					

Legenda: NR – Não respondeu

Relativamente às mudanças sofridas nas suas práticas de ensino com a implementação da Reforma de Bolonha, verifica-se essencialmente três tendências: “não mudaram muito”, “mudaram”, “mudaram muito”. Em alguns casos, referem que já se adoptava estes métodos de trabalho e de ensino, como também, não foi com a implementação de Bolonha que se começou a fazer trabalhos e ensino orientado em alguns cursos.

Assim, o quadro que se segue representa a incidência quanto às alterações das práticas de ensino.

Quadro XXXIV

Análise das entrevistas: Ensino – Professores 7. Práticas de Ensino

7. Considera que as suas práticas de ensino mudaram com a Reforma de Bolonha?

Itens					
NR	1	2	3	4	5
-					

Legenda: NR – Não respondeu

Quanto ao sentimento de satisfação profissional como professor, as respostas vão ao encontro de uma satisfação face à profissão docente, uma vez que, muitos dos professores afirmam gostar muito de ser professor.

O quadro seguinte ilustra essa satisfação em ser professor.

Quadro XXXV

Análise das entrevistas: Ensino – Professores 8. Satisfação Profissional

8. E, como descreveria a satisfação profissional dos professores que leccionam no 1º Ciclo?

Itens					
NR	1	2	3	4	5
-					

Legenda: NR – Não respondeu

Para concluir a análise deste estudo, bem como a sua descrição, a última questão permitiu aos sujeitos acrescentar mais alguma coisa sobre a vertente pedagógica do ensino no quadro da Reforma de Bolonha.

Assim, alguns sujeitos apontaram que deveria haver uma uniformização a todos os níveis, pois nos moldes em que está implementada, não consideram que funcione com eficácia, nem que esteja a ser valorizada a vertente pedagógica nas actuais reformas educativas, mas sim, as questões economicistas.

Conclusões

“O saber como fonte de motivação desapareceu na contemporaneidade e este é um aspecto que merece a nossa profunda reflexão: “Assistimos a uma espécie de tempo morto no desejo de saber. É preciso reflectir mais sobre esse fenómeno, pois é o verdadeiro obstáculo a uma acção educativa autêntica”

Lyotard; 1993, 3; citado por Araújo, Ribeiro e Mesquita;
Citado por Martins, 2006, 146

Como reflexão final deste trabalho, há hoje a consciência de que vivemos num espaço que se tornou europeu e globalizante, servindo-se das novas tecnologias para alcançar uma maior diversidade nos conhecimentos e relações humanas e, que poderosamente, subvertem muitos dos nossos hábitos de vida e dos nossos valores.

Vivemos num período em que as instituições tradicionais, em especial a escola e a família, estão a perder, substancialmente, a capacidade de transmitir eficazmente os valores e os modelos culturais de coesão social, deixando, assim, os *mass media* dominarem os valores de socialização. Tornou-se banal dizer-se que há crise sentida em todos sectores causada pelo aceleração histórico devido às novas tecnologias.

Estamos perante um novo mundo que acarreta o bom e o mau nos planos cultural, social, político e económico. Segundo Estrela (2010, 105) “sem ter ainda conseguido resolver todos os problemas do passado, como os do abandono escolar e inclusão, apesar dos progressos verificados, a escola enfrenta problemas no presente agravados por pressões contraditórias que se exercem sobre eles” ao mesmo tempo que a escola deve preparar as novas gerações para um futuro claramente imprevisível, instável e recheado de riscos para a harmonia social, para a paz e sobrevivência do nosso planeta.

Parece-nos que a crise na educação está clara e negativamente a afectar dois dos mais importantes domínios da realização do homem: o seu êxito na vida e a subsistência da comunidade.

Na verdade, os Sistemas Educativos têm sido umas das áreas de especial atenção dos poderes constituídos mais frequentemente sujeitos a “reformas”. Mas a crise instalada na educação apresenta-se parte de uma crise mais generalizada do conjunto das instâncias da estrutura social desde o mercado de trabalho e o sistema educativo, até ao sistema político, à família e ao sistema de valores e crenças.

A intemporalidade dos saberes, a indiscutível autoridade dos professores, foi sendo progressivamente abalada pelas novas vias de comunicação, pelas novas fontes do saber. E a escola, ilha secular fechada sobre si mesma, vai sentindo necessidade de abrir as suas portas à colaboração da comunidade, convicta de que esta será o real pólo da construção de uma educação nascida da e para a vida. Com efeito, é deveras preocupante o número de alunos a quem a escola nada diz, para quem a escola, em vez de ser um local agradável, se torna cada vez mais num lugar de desprezo. Tal situação poderá encontrar a sua explicação no desfazamento entre os objectivos e estruturas organizacionais da escola e as novas exigências sócio-culturais.

Com esta investigação, procurou-se aceder às opiniões e representações dos professores relativamente ao problema em causa, ou seja, às implicações da Reorganização de Bolonha quer no currículo, nas funções docentes e satisfação profissional.

Foram sentidas algumas dificuldades no decorrer da investigação. Essas dificuldades não estiveram ligadas a recursos materiais, mas mais a recursos humanos, pois, o número de sujeitos que fazem parte da nossa amostra é reduzido precisamente devido às exigências actuais no mundo do trabalho. Cada um de nós se sente absorvido com trabalho e obrigações, o tempo torna-se limitado e controlado, dificultando a disponibilidade para colaborar integralmente neste tipo de investigações.

Desta forma, uma implicação deste estudo foi, sem dúvida, a impossibilidade de apresentarmos uma análise ou reflexão geral.

Contudo, e para finalizar, consideramos urgente reflectir nos valores que deverão estar subjacentes ao processo educativo e repensá-los neste mundo global e multicultural. Repensá-los tendo como futuro uma cultura de paz, o que implica não só um quadro de valores como a tolerância, o respeito pelo outro, a solidariedade, a responsabilidade ambiental, a igualdade, o diálogo, o reconhecimento do esforço que cada individuo deposita no seu trabalho, a disciplina, a liberdade individual e o direito ao prazer e à felicidade, ou seja, à realização como ser humano.

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria Carmina Mendonça Neves de (2007). *A qualidade e as percepções de qualidade do ensino Universitário*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, Ana Paula O. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Edições ASA. 1ª edição.
- Carlotto, Mary Sandr (2004). *Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários*. Vol.4, Nº2 (artigo online)
- Crespo, Vítor (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro: O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Gradiva. 1ª edição.
- Damião, Maria Helena; Belo, Pedro; Ribeiro, Célia & Vitorino, Susana. *Reorganização curricular de Bolonha: percepções de alunos universitários*. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra. Damião, Maria Helena. (1996). *De Aluno a Professor*. Coimbra: Minerva.
- Damião, Maria Helena. (2008). *Ensino e Formação de Professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Estrela, Maria Teresa (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, Maria Teresa (1999). *Da (Im)Possibilidade Actual de Definir Critérios de Qualidade da Formação de Professores*. em: *Psicologia, Educação e Cultura*, III, 9-29.

- Guedes, Graça; Lourenço, Júlia; Filipe, Ana; Almeida, Luís & Moreira, Maria Alfredo (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Lisboa: Centro Atlântico. 1ª edição.
- Hargreaves, Andy (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, Saúl Neves de (1995). *A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra.
- Leite, Carlinda; Azevedo, Isabel; Ramos, Kátia; Esteves, Manuela; Cunha, Maria Isabel da; Martins, Maria João; Estrela, Maria Teresa; Alçada, Nuno; Moreira, Pedro; Trindade, Rui; Oliveira, Valeska (2010). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Colecção Ciências da Educação/7. Porto: Legis Editora.
- Loureiro, Carlos (2001). *A docência como profissão – Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições ASA. 1ª edição.
- Machado, Fernando Augusto (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: Edições ASA. 1ª edição.
- Martins, (2006). I Congresso da Secção de Filosofia da Educação
- Nóvoa, António; Huberman, Michaël; Goodson, Ivor; Holly, Mary; Moita, Maria da Conceição; Gonçalves, José; Fontoura, Maria Madalena & Bem-Peretz, Miriam. *Vidas de Professores*. Colecções Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 2ª edição.
- Ribeiro, Célia dos Prazeres (2005). *Práticas de Ensino e Estilos de Aprendizagem no Ensino Superior Universitário*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra.
- Sacristán, José Gimeiro (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA. 1ª edição.

Santomé, Jurjo Torres (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo

Seco, Graça M. S. Batista (2002). *A Satisfação dos Professores: teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA. 1ª edição.

Tarrinha, Abílio José dos Santos (2010). *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra

Simão, José; Santos, Sérgio & Costa, António (2005). *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva. 1ª edição.

Simão, José; Santos, Sérgio & Costa, António (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva. 2ª edição.

Anexos

Anexo 1

Mensagem de correio electrónico de apresentação e justificação do primeiro estudo:

Senhor(a) Professor(a);

O meu nome é Maria Helena Damião da Silva, sou professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tomo a liberdade de lhe escrever esta mensagem pelo seguinte motivo: uma orientanda minha – Ângela Raquel Lopes – está a realizar uma investigação sobre a Reorganização curricular de Bolonha ao nível do 1.º Ciclo. Para tanto, precisamos da sua colaboração, a qual se traduz no preenchimento do questionário, que junto anexo.

Pedimos-lhe que nos fizesse esse grande favor e que, de seguida, o devolvesse para o seguinte endereço electrónico: arlobes@gmail.com.

Os resultados do estudo em causa deverão estar disponíveis no final de 2010. Assim, caso esteja interessado(a) em conhecê-los, anote no questionário um contacto de correio normal ou electrónico para onde os possamos enviar.

Estarei ao seu dispor para outras informações que considere convenientes.

Desde já agradeço a sua disponibilidade,

Maria Helena Damião da Silva



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Senhor(a) Professor(a):

No âmbito do meu Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estou a realizar um estudo sobre a Reforma de Bolonha. Para o concretizar preciso da sua **colaboração**, que se consubstancia no **preenchimento do presente questionário**.

Não havendo respostas certas nem erradas, peço-lhe que dê a sua **opinião sincera**, na certeza de que ela será **mantida confidencial** e só servirá para os **fins científicos** que referi.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Ángela Raquel Lopes

1. Idade ____ **2. Sexo** Feminino Masculino

3. Estatuto Professor Catedrático Professor Associado Professor Auxiliar

Assistente Assistente Estagiário Outro

4. Faculdade em que lecciona Letras Ciências e Tecnologias Medicina Farmácia

Economia Direito Psicologia e Ciências da Educação Ciências do Desporto e Educação Física

Situando-nos no **quadro da Reforma de Bolonha**, mais propriamente no **1.º Ciclo** dessa Reforma, pedia-lhe para nos centrarmos no que se designa **vertende pedagógica** do trabalho do professor.

1. Começaria por lhe perguntar que **objectivos** de aprendizagem considera estarem fixados para este Ciclo nos textos da Reforma de Bolonha?

1.1. Como professor, **concorda** com os objectivos que referiu?

Discordo 1 2 3 4 5 Concordo

1.2. Querendo explicar a sua situação, **recorre** a esses objectivos para orientar as suas práticas de ensino?

Não recorro 1 2 3 4 5 Recorro

2. De forma a explicar a sua situação, que **métodos** considera serem valorizados nesses textos?

2.1. Como professor, concorda com os **métodos** que referiu?

Discordo 1 2 3 4 5 Concordo

2.2. Como professor, **recorre** a esses métodos nas suas práticas de ensino?

Não recorro 1 2 3 4 5 Recorro

3. Finalmente, que **estratégias de avaliação** considera serem valorizadas nos ditos textos da Reforma de Bolonha?

3.1. **Concorda** com as estratégias que referiu?

Discordo 1 2 3 4 5 Concordo

3.2. **Recorre** a essas estratégias nas suas práticas de ensino?

Não recorro 1 2 3 4 5 Recorro

4. No quadro da Reforma de Bolonha, que **funções** entende que se atribuem ao professor que lecciona no referido Ciclo?

4.1. Concorda que o professor desempenhe as funções que referiu?

Discordo 1 2 3 4 5 Concordo

4.2. Desempenha efectivamente funções nas suas práticas de ensino?

Não desempenho 1 2 3 4 5 Desempenho

5. E que **competências** entende serem requeridas para concretizar essas funções?

5.1. **Concorda** que ao professor se exija o domínio dessas competências?

Discordo 1 2 3 4 5 Concordo

5.2. Querendo explicar a sua situação, considera **recorrer** a essas competências nas suas práticas de ensino?

Não recorro 1 2 3 4 5 Recorro

6. Como descreveria a preparação dos alunos que saem do 1. Ciclo no quadro da Reforma de Bolonha?

Muito mal preparados 1 2 3 4 5 Muito bem preparados

7. E, como descreveria a satisfação profissional dos professores que leccionam no 1. Ciclo?

Muito Insatisfeitos 1 2 3 4 5 Muito Satisfeitos

8. Mais alguma coisa que queira referir sobre a vertente pedagógica do ensino no 1º Ciclo no quadro da Reforma de Bolonha:

Muito obrigado pela sua colaboração!

Mensagem de correio electrónico de apresentação e justificação e pedido de colaboração para o segundo estudo:

Senhor(a) Professor(a);

O meu nome é Ângela Raquel Zambujo Lopes, sou estudante do Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tomo a liberdade de lhe escrever esta mensagem pelo seguinte motivo: estou a realizar uma investigação sobre a Reorganização Curricular de Bolonha ao nível do 1.º Ciclo, sob orientação da Professora Doutora Maria Helena Damião. Para tanto, precisava da colaboração do(a) Senhor(a) Professor(a), a qual se traduz na realização de uma pequena entrevista.

Como trabalho, tenho pouco mais do que um dia livre por semana para fazer a recolha de dados, que é à segunda-feira, pelo que lhe pedia o favor de me receber nesse dia, à hora que mais lhe convier neste mês ainda ou nos próximos. Para Janeiro, para além das segundas-feiras, passarei a ter tarde livre às sextas-feiras.

Estarei ao seu dispor para outras informações que considere convenientes.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Ângela Raquel Lopes



ENTREVISTA A DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Senhor(a) Professor(a);

No âmbito do meu Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estou a realizar um estudo sobre a função docente no presente. Para o concretizar preciso da sua **colaboração**, que se consubstancia no seguimento desta Entrevista.

Não havendo respostas certas nem erradas, peço-lhe que dê a sua opinião sincera, na certeza de que ela será **mantida confidencial** e só servirá para os **fins científicos** que referi.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Ângela Raquel Lopes

1. Idade _____ 2. Tempo de serviço _____ 3. Sexo Feminino Masculino
3. Categoria Prof. Catedrático Prof. Associado Prof. Auxiliar Prof. Convidado
 Assistente Assist. Convidado Assist. Estagiário Outro
4. Faculdade em que lecciona _____
da Universidade de _____

Situando-se na **vertente pedagógica** do seu trabalho, estabelecida nos documentos **da Reforma de Bolonha**, pedia-lhes que explicitasse a sua opinião em relação aos seguintes aspectos:

1. **Objectivos** de aprendizagem que estão referidos nesses documentos

1.1. Desconheço por completo 1 2 3 4 5 Conheço muito bem

SE OPTOU PELAS ALTERNATIVAS 2, 3, 4, OU 5, REFIRA:

1.2. Discordo completamente 1 2 3 4 5 Concordo inteiramente

1.3. Não recorro nunca 1 2 3 4 5 Recorro sempre

2. **Métodos** de ensino-aprendizagem que estão referidos nesses documentos

2.1. Desconheço por completo 1 2 3 4 5 Conheço muito bem

SE OPTOU PELAS ALTERNATIVAS 2, 3, 4, OU 5, REFIRA:

2.2. Discordo completamente 1 2 3 4 5 Concordo inteiramente

2.3. Não recorro nunca 1 2 3 4 5 Recorro sempre

3. **Avaliação** dos alunos que estão referidos nesses documentos

3.1. Desconheço por completo 1 2 3 4 5 Conheço muito bem

SE OPTOU PELAS ALTERNATIVAS 2, 3, 4, OU 5, REFIRA:

3.2. Discordo completamente 1 2 3 4 5 Concordo inteiramente

3.3. Não recorro nunca 1 2 3 4 5 Recorro sempre

4. Como classifica, a **preparação dos alunos** que estão, neste momento na universidade?

Muito má 1 2 3 4 5 Muito boa

5. **Funções** que, nos documentos a que nos referimos se atribuem ao professor

5.1. Desconheço por completo 1 2 3 4 5 Conheço muito bem

SE OPTOU PELAS ALTERNATIVAS 2, 3, 4, OU 5, REFIRA:

5.2. Discordo completamente 1 2 3 4 5 Concorda inteiramente

5.3. Não desempenho nenhuma 1 2 3 4 5 Desempenho-as todas

6. **Competências** que são requeridas ao professor para desempenhar essas funções

6.1. Desconheço por completo 1 2 3 4 5 Conheço muito bem

SE OPTOU PELAS ALTERNATIVAS 2, 3, 4, OU 5, REFIRA:

6.2. Discordo completamente 1 2 3 4 5 Concorda inteiramente

6.3. Não recorro a nenhuma 1 2 3 4 5 Recorro a todas elas

7. **Mudança das suas práticas de ensino** com a Reforma de Bolonha

Não mudaram nada 1 2 3 4 5 Mudaram radicalmente

8. **A sua satisfação profissional** como professor, no presente

Muito insatisfeito 1 2 3 4 5 Muito satisfeito

Muito obrigado pela sua colaboração.



GUIÃO DA ENTREVISTA A DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

1. Que conhecimento tem dos **objectivos** de aprendizagem que estão referidos nos documentos dessa Reforma?

1.1. Poderá referir aqueles de que **se recorda**?

1.2. Como professor (as), **concorda** com os objectivos que referiu?

1.3. E, **recorre** a esses objectivos para orientar as suas práticas de ensino?

2. Em relação aos **métodos**, sabe quais os recomendados nos textos da Reforma de Bolonha?

2.1. Poderá referir aqueles de que **se recorda**?

2.2. Como professor(a), **concorda** com os **métodos** que referiu?

2.3. Como professor, **recorre** a esses métodos nas suas práticas de ensino?

3. No que diz respeito à **avaliação**, conhece as estratégias que são recomendadas nos ditos textos?

3.1. Poderá referir aquelas de que se **recorda**?

3.2. **Concorda** com as estratégias que referiu?

3.3. **Recorre** a essas estratégias nas suas práticas de ensino?

4- Como descreveria, a **preparação dos alunos** que se encontram, neste momento a frequentar a universidade?

5 – Sabe que **funções** se atribuem ao professor no quadro da Reforma de Bolonha?

5.1. Poderá referir aquelas de que se **recorda**?

5.2. **Concorda** que o professor desempenhe as funções que referiu?

5.3. Como professor, **desempenha efectivamente** essas funções?

6 – Sabe que **competências** são requeridas para concretizar essas funções?

6.1. Poderá referir aquelas de que se **recorda**

6.2. **Concorda** que o professor deva dominar essas competências?

6.3. **Recorre** a essas competências nas suas práticas de ensino?

7. Considera que **as suas práticas** de ensino **mudaram** com a Reforma de Bolonha?

8- Como descreveria a sua **satisfação profissional** como professor?

9 - Mais alguma coisa que queira referir sobre a vertente pedagógica do ensino no quadro da Reforma de Bolonha:

Muito obrigado pela sua disponibilidade!