



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Um olhar sobre a docência no ensino superior em tempo de mudança

Dissertação de Mestrado

em

Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Tânia Margarida Amaral da Fonseca

Coimbra, 2012



Um olhar sobre a docência no ensino superior em tempo de mudança

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento.

Tânia Margarida Amaral da Fonseca

Coimbra, 2012

Agradecimentos

Um especial agradecimento aos meus Pais, ao Diogo, aos meus Padrinhos pelo apoio e motivação e a todos os que me incentivaram ao longo desta caminhada.

O meu agradecimento à Professora Doutora Maria Augusta Nascimento pelo estímulo, atenção, apoio e compreensão ao longo deste trabalho e à Professora Doutora Ana Maria Seixas pelo apoio na revisão da parte teórica, na pesquisa de literatura e no contacto com alguns dos docentes que participaram no estudo. A todos os professores que participaram no estudo empírico, disponibilizando o seu tempo e partilhando a sua experiência e opinião.

Resumo

O presente estudo tem como foco de análise as transformações que têm ocorrido nos últimos dez anos no ensino superior, e que têm levado a uma reconfiguração da docência a este nível. Tem por objetivos estudar as mudanças que têm afetado esta profissão e analisar como têm modificado as funções, o papel, o perfil e as práticas dos docentes do ensino superior, na perspectiva destes, nomeadamente ao nível universitário.

A pesquisa empírica foi realizada na Universidade de Coimbra, recolhendo, através de entrevistas semiestruturadas, as perceções de docentes sobre tais mudanças e transformações na profissão.

Verificou-se que o Processo de Bolonha foi identificado pelos docentes como a principal mudança ocorrida no ensino superior nos últimos dez anos, trazendo mudanças a diversos níveis, com considerável impacto na profissão docente, conduzindo a uma transformação nos papéis e funções e à necessidade de reconfigurar a profissão. Será necessário que o docente do ensino superior adote um comportamento estratégico para lidar com os impactos das políticas, conciliando os seus interesses com os interesses e as orientações da universidade. Prevê-se que a profissão docente terá de continuar a lidar com novos desafios que levam à sua reconfiguração.

Palavras-chave:

ensino superior, mudanças, docência universitária, reconfiguração da profissão

Abstract

This study analyses the transformations, which have occurred for ten years in higher education, in particular, which have led to the transformation of the role and functions of the teachers, as well as a reconfiguration of their career. The objective of this study is to identify the changes which have affected the teaching profession and how they have changed the functions, the role, the profile and the way teachers work in higher education.

The empirical research was done at the University of Coimbra, using semi-structured interviews in order to gather the views and perceptions of its teachers about these changes in the teaching profession.

It was confirmed, that the teachers identified the Bologna process, as being the main change, which has occurred in higher education over the last ten years. It has introduced changes at various levels in higher education, with substantial impact on the teaching profession, leading to a transformation of roles and functions, as well as the need to reconfigure the teaching profession. These teachers must behave strategically to deal with the impacts of policies and reconcile their own interests with the interests and orientations of the university. It is expected that the teaching profession continue to deal with new challenges, which lead to its reconfiguration.

Keywords

higher education, changes, teaching profession, reconfiguration of the profession

Índice Geral

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
Índice geral	8
Índice de quadros	10
Índice de anexos	10
Introdução.....	13
Capítulo I - Enquadramento	15
1. Evoluções e transformações no campo do ensino superior	15
1.1 Políticas e principais reformas	16
1.1.1 O ensino superior em Portugal	17
1.1.2 O Processo de Bolonha	19
2. O professor do ensino superior num tempo de mudança	24
2.1 Funções do docente do ensino superior.....	25
2.2 A gestão das diferentes funções	29
2.3 O impacto das mudanças na profissão docente	30
2.3.1 Nova lógica de financiamento do ensino superior	30
2.3.2 Ênfase na produtividade académica	31
2.2.3 Novo <i>status</i> e papel da universidade	32
2.2.4 Novas exigências à profissão docente	33
3. Identidade docente no ensino superior	35
4. Reconfiguração da profissão docente no ensino superior	40

Capítulo II – Estudo empírico	46
1. Problema e objetivos	46
2.1 Metodologia	47
2.1.1 Tipo de estudo	47
2.1.2 Amostra	49
2.1.3 Instrumentos e procedimentos.....	50
2.1.4 Análise dos dados	53
3. Apresentação e discussão dos resultados	58
3.1 Principais mudanças identificadas pelos docentes	59
3.2 Impacto das mudanças a nível organizacional	62
3.3 Impacto das mudanças a nível estrutural e pedagógico.....	64
3.4 Impacto das mudanças a nível financeiro.....	69
3.5 Impacto das mudanças na qualidade da formação	71
3.6 Impacto das mudanças na profissão docente.....	73
3.7 Sentimentos e reações dos docentes.....	74
3.8 Funções do docente do ensino superior.....	81
3.9 Imagem do professor do ensino superior	85
Conclusão	90
Bibliografia	98
Anexos	103

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização da amostra50

Quadro 2 – Exemplo da estrutura da matriz de análise de conteúdo58

Índice de anexos

Anexo 1 – Apresentação do estudo

Anexo 2 – Guião da entrevista

Anexo 3 – Análise de conteúdo

Introdução

O ensino superior em Portugal tem sido sujeito a inúmeras alterações nas últimas décadas. Estas mudanças, de carácter político, económico e social, têm de certa forma influenciado o modo como o professor do ensino superior exerce a sua profissão e define a sua identidade profissional.

No cenário de mudança que caracteriza o mundo contemporâneo e a universidade, ser professor universitário torna-se cada vez mais uma tarefa complexa, difícil e ao mesmo tempo desafiadora. O trabalho no ensino superior tem vindo a sofrer modificações com o impacto das transformações que sofre a educação superior e a universidade como instituição e como organização, com dinâmicas que conduzem a uma reconfiguração da profissão docente, das práticas universitárias e do trabalho do professor.

A democratização do acesso ao ensino superior, a expansão deste nível de ensino, o alargamento da rede de instituições do ensino superior e, mais recentemente a implementação do Processo de Bolonha são algumas políticas educativas que trouxeram transformações na organização e gestão da universidade, no seu financiamento, nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente no que se espera hoje que sejam as funções e os papéis do professor do ensino superior. Por sua vez, estas mudanças no contexto em que o docente exerce a sua atividade e nas atividades que tem de desenvolver conduziram a uma transformação da profissão e da figura do professor do ensino superior. Assim, a profissão docente a este nível enfrenta hoje novos desafios, e a dificuldade em conciliar todas as funções que lhe estão atribuídas requer do professor uma boa capacidade de gestão do seu tempo e do tempo que destina a cada uma destas funções. O excesso de trabalho, a falta de tempo e simultaneamente a pressão que é exercida sobre o docente para uma maior produtividade, nomeadamente na investigação que realiza, poderá gerar no docente um conflito interior, sentimentos de tensão e insatisfação relativamente ao seu desempenho e ao trabalho que hoje lhe é exigido.

Assim, neste estudo consideramos pertinente, numa primeira fase, analisar as mudanças e as transformações que o ensino superior em Portugal tem vivido nas últimas décadas, para melhor compreendermos o contexto em que os docentes desenvolvem o seu

trabalho. Numa segunda fase, procuramos conhecer as percepções dos docentes sobre as suas práticas e sobre a figura do professor do ensino superior.

Com o estudo empírico desenvolvido procuramos chegar às percepções dos docentes do ensino superior sobre as transformações que ocorreram nos últimos dez anos e de que forma essas mudanças vieram alterar os papéis e funções docentes, bem como à percepção que estes têm sobre o seu trabalho, as dificuldades que enfrentam, de como têm desenvolvido as suas funções e como veem a figura do docente do ensino superior.

A presente dissertação estrutura-se em duas partes principais: o Enquadramento, no qual apresentamos uma breve revisão da literatura relacionada com o tema em estudo, nomeadamente com referência às políticas e reformas com maior expressão no campo do ensino superior. Analisamos o que é exigido hoje ao docente do ensino superior no exercício das suas diversas funções e como o desenvolvimento da sua atividade é influenciado por tais mudanças, fruto de novas políticas e orientações para o ensino superior; como a identidade profissional dos docentes tem sido influenciada por tais mudanças, o que tem levado a uma reconfiguração da profissão docente. Na segunda parte, Estudo empírico, esclarecemos e justificamos a tipologia do estudo, a escolha dos métodos e instrumentos utilizados na recolha e na análise dos dados, e apresentamos e analisamos, à luz da literatura, as percepções dos docentes que colaboraram no estudo. Finalizamos com a Conclusão, na qual apresentamos de forma breve a nossa interpretação dos dados e o nosso contributo para a compreensão do problema em questão.

Capítulo I – Enquadramento

A profissão docente no ensino superior tem sido, nos últimos dez anos, influenciada pelas políticas de educação superior externas e internas. Analisar como as mudanças que estas políticas têm introduzido no sistema de ensino superior português têm influenciado a docência a este nível, constitui a nossa principal finalidade.

No estudo empírico procuramos recolher e analisar as perceções de docentes do ensino superior relativamente às mudanças na universidade e seu impacto na profissão.

No presente capítulo torna-se importante enquadrarmos o tema e a problemática analisando elementos da política de educação superior que influenciam as condições de exercício e vivência da docência e podem constituir constrangimentos ao trabalho neste nível de ensino. Para compreender as mudanças que têm acontecido na universidade e no ensino superior é necessário conhecer as tendências das políticas, reformas e transformações no ensino superior, não só em Portugal, mas também a nível internacional, já que muitas das reformas aplicadas em Portugal foram influenciadas pelo que tem ocorrido noutros países, especialmente europeus.

1. Evoluções e transformações no campo do ensino superior

Ao longo dos anos o campo do ensino superior tem sofrido evidentes evoluções e transformações, enquanto necessidade de adaptação às exigências da sociedade, acompanhando a sua evolução. Esta evolução foi decorrendo historicamente e a universidade que temos hoje é resultado dessa evolução e transformação, tendo certamente vivido situações de tensão e de necessidade de mudanças e ajustes na sua estrutura interna e nas suas dinâmicas, enquanto forma de adaptação à sociedade em mudança.

1.1 Políticas e principais reformas

Nos últimos dez anos, muitas e intensas foram as transformações económicas, sociais, políticas, culturais, tecnológicas e educacionais nas sociedades, as quais têm tido também impacto nos sistemas de ensino superior em todos os países. Isto inclui tensões entre as políticas educacionais de cada país e tendências internacionais, relacionadas com o fenómeno de globalização.

Com base num documento resultante da Conferência Mundial de Educação Superior de 1998 (UNESCO, 1999), citado por Silva (2011), as principais transformações dizem respeito à massificação do ensino superior, à expansão das universidades e de outras instituições de ensino superior, como por exemplo, os institutos politécnicos, a escassez de recursos financeiros, a necessidade de aumentar os níveis de qualificação superior enquanto fator de desenvolvimento e crescimento económico. Contudo, existem algumas contradições, uma vez que nos últimos anos, ao contrário do que seria esperado, o desemprego tem aumentado, com maior expressão entre os licenciados. Isto leva-nos a entender que um país como Portugal, em que a população apresenta maiores níveis de qualificação, de nível superior, não tem necessariamente a garantia de melhores índices de empregabilidade. Muito pelo contrário, até à expansão do ensino superior em Portugal, a população licenciada que saía da universidade tinha um diploma que lhe garantia o acesso a emprego na área da sua formação.

Outra grande mudança diz respeito à investigação que é desenvolvida nas universidades, que até então era apenas promovida por esta instituição, sendo criadas outras unidades e instituições para esse objetivo, o que fomentou o estabelecimento de parcerias entre a universidade e o meio exterior, numa lógica de articulação e colaboração. Mais recentemente, a necessidade de abertura das universidades e de internacionalização das instituições de ensino superior, o trabalho conjunto de universidades de diferentes países em projetos de investigação, pode ser vista como uma importante transformação, assim como a preocupação em conhecer os contextos locais e regionais do país, com o objetivo de dar resposta às necessidades destes contextos e que até então eram pouco valorizados. Estas são identificadas como as mais recentes mudanças no ensino superior (Silva, 2011).

Foi sobretudo a partir dos anos 60 que se verificou uma expansão das universidades e uma redefinição no perfil do público que procurava este nível de ensino. O ensino

superior deveria ser aberto a todos os que estivessem habilitados para isso, o que contribuiu para a democratização da educação do ensino superior. “O principal objetivo era mudar a perspectiva de elite e eclética para se tornar num sistema mais aberto e socialmente sensível” (Kogan, Baner, Bleiklir & Henkel, 2006, p. 86).

Segundo Pedró (2009), nos últimos trinta anos o número de estudantes no ensino superior cresceu muito. Além das suas implicações políticas, o aumento do número de alunos no ensino superior é de extrema relevância para a profissão docente. Esta mudança sugere uma nova abordagem para os objetivos da educação superior, tradicionalmente ligados à educação da elite.

Kogan, Baner, Bleiklir e Henkel (2006) referem que com a expansão e abertura do ensino superior, o número e tipo de instituições, bem como o número e heterogeneidade dos alunos aumentaram, assim como o número de professores, constituindo uma grande transformação no campo do ensino superior e um marco importante na sua evolução histórica. De certa forma, foi a partir desta grande mudança que a educação superior caminhou em direção à realidade que conhecemos hoje do ensino superior.

Estas grandes mudanças no sistema de educação superior verificaram-se não só em Portugal correspondem a tendências internacionais, que têm influenciado as políticas educacionais de cada país. Pensamos que Portugal não terá sido exceção à influência destas políticas, tendo seguido a mesma linha.

No ponto seguinte iremos abordar o caso concreto de Portugal, nomeadamente as principais reformas que o ensino superior vivenciou nos últimos dez anos, com destaque para o Processo de Bolonha, que pode ser também considerada uma tendência internacional pelo fato de ter sido adotado por alguns países europeus.

1.1.1 O ensino superior em Portugal

A definição do atual Sistema Educativo Português foi estabelecida com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), legislação que desde então tem sofrido algumas alterações até aos dias de hoje. São consignados neste diploma o direito à educação e à cultura para todas as crianças, que é alargada para 9 anos a escolaridade obrigatória, onde se garante a formação de todos os

jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema (ensino recorrente) e a melhoria educativa de toda a população.

O quadro legal do ensino superior é profundamente alterado, através desta legislação (Lei de Bases do Sistema Educativo). Segundo o artigo 11º alterado pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior) o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

Segundo a mesma lei, alguns dos principais objetivos do ensino superior são:

“ (...) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo; Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade (...); Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, (...) a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra; Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização (...), na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional (...); Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.” (Lei n.º. 49/2005, de 30 de Agosto)

É ainda referido nesta legislação que o ensino universitário está orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visando assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

O ensino politécnico é orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de

índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais.

Assim, o ensino superior em Portugal consiste num sistema binário que compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. A criação de um sistema binário foi uma medida tomada em consonância com a ideia da democratização do ensino superior em Portugal, levando ao alargamento da oferta formativa, da rede de instituições de ensino superior, por exemplo com a criação dos institutos politécnicos e o aumento do número de alunos e professores.

1.1.2 O Processo de Bolonha

Outra grande transformação com considerada expressão que teve início no ano 2005, em articulação com as políticas internacionais, como temos vindo a referir foi a implementação do Processo de Bolonha no sistema de educação superior em Portugal.

Nesse sentido consideramos importante analisar de um modo mais pormenorizado as grandes linhas orientadoras desta política educativa e o modo como esta veio alterar o trabalho que estava a ser desenvolvido no ensino superior.

Segundo Silva (2011) cada governo nacional deveria introduzir reformas educacionais que conduziram ao estabelecimento do novo sistema europeu de educação superior até 2010. A Declaração de Bolonha tinha como objetivo a adoção de um sistema comparável de títulos, baseado em dois ciclos principais; a criação de um sistema de créditos, transferíveis, que indiquem o reconhecimento do trabalho real do estudante, possibilitando a transparência e a colaboração entre universidades na mobilidade de estudantes; a promoção de uma educação superior com ênfase na qualidade, avaliada por meio de critérios e metodologias idênticas e a promoção da mobilidade de estudantes, investigadores e professores.

A implementação do Processo de Bolonha em Portugal originou a adoção de medidas essenciais com vista a promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorar os sistemas de apoio aos estudantes, incrementar os níveis de participação e conclusão em programas de ensino superior, atrair novos públicos num

contexto de aprendizagem ao longo da vida e garantir as qualificações dos cidadãos portugueses no espaço europeu.

Em 2005 foram dados os primeiros passos em Portugal para a reforma legal do sistema de ensino superior em função dos princípios de Bolonha. Em Março, foi publicado o diploma que veio regulamentar os instrumentos para criação do Espaço Europeu para o Ensino Superior (Decreto-Lei 42/2005), designadamente, um novo sistema de créditos (ECTS) para os ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, entre outros. Em Agosto, foi alterada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005), de modo a contemplar orientações bases para a implementação do Processo de Bolonha no ensino superior.

É então definido um quadro genérico de qualificações organizado em três ciclos de estudo, modelo que se encontra totalmente consolidado na Europa (e em Portugal desde o ano letivo de 2009/2010). Foram também definidos descritores de qualificação genéricos para cada ciclo, baseados em competências adquiridas, bem como a estrutura dos 1.º e 2.º ciclos de estudos em termos de um sistema europeu de créditos, os ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*).

O sistema de ensino superior português foi submetido em 2006 a avaliações internacionais, tendo a OCDE realizado um relatório, que foi publicado em 2007 e amplamente divulgado e discutido, com um conjunto de recomendações que inspiraram algumas reformas legislativas. Nesse mesmo ano ficou estabelecido o quadro orientador e os princípios de organização do sistema, com a publicação do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior – RJIES (Decreto-Lei 62/2007). Em Portugal, este processo de implementação foi levado a cabo pelo então Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em articulação com os Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social.

A implementação do Processo de Bolonha em Portugal incluiu a abertura do sistema do ensino superior a novos públicos, o desenvolvimento do ensino da educação pós-secundária através do setor politécnico, tendo ainda sido acompanhado pelo reforço da capacidade científica e tecnológica.

O recrutamento de alunos passou a ser mais alargado a novos públicos (+ 23 e Cursos de Especialização Tecnológica), com aumento do número de diplomados em todos os ciclos de estudos e do sucesso escolar, aumento do número de doutoramentos, também

no seio do corpo docente, aumento da investigação, internacionalização das instituições académicas e o envolvimento de empresas.

Como já foi referido anteriormente, verificou-se a necessidade de uma profunda reforma legislativa (RJIS), o que levou a uma nova organização do sistema de ensino superior, com uma maior autonomia atribuída às universidades e politécnicos e uma nova organização e gestão das instituições. Surgiu também uma nova Lei de Avaliação das Instituições do Ensino Superior com a publicação dos resultados pelas universidades. Esta nova Lei de Avaliação apela à necessidade de avaliação externa e independente, à acreditação de ciclos de estudos e atribuição de graus académicos com prévia avaliação. Estas alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha constituíram um estímulo para que as instituições do ensino superior promovessem a sua autoavaliação e ao mesmo tempo disseminassem boas práticas.

Assim, pode afirmar-se que o objetivo principal do Processo de Bolonha foi reforçar um sistema de ensino superior aberto à sociedade, “com qualidade, mobilidade e comparabilidade de graus e formações, o que conduz à reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação, para aumentar a flexibilidade dos percursos e a ampliar o leque de opções profissionais, com possibilidade de reconversão profissional e formação ao longo da vida.” (Silva, 2011, p. 72)

Após uma breve caracterização do Processo de Bolonha torna-se importante considerar algumas posições críticas relativas à adoção do mesmo, já que este processo tem gerado opiniões contrárias relativamente aos benefícios que pode trazer ao ensino superior.

Com base nos autores Alberto Amaral, António Magalhães e Fátima Antunes, citados em Silva (2011) o Processo de Bolonha é tido como uma política educacional que pretende a uniformização da educação de nível superior em vários países da Europa. Assim, a sua implementação em cada país é regulada por princípios internacionais, descurando-se as características dos contextos nacionais em que é implementado, o que visto por estes autores como desvantajoso. De fato, um contexto nacional de um país nunca poderá ser igual ao de outro, as necessidades são diferentes, as políticas de desenvolvimento económico são diferentes, aspeto que no nosso entender deveria ser considerado no momento de aplicação de orientações internacionais, ou seja, deveria haver mais cuidado na adoção de políticas externas e uma melhor adaptação destas às realidades de cada país.

Segundo a mesma autora (Silva, 2011), apesar das críticas, é necessário considerar o que Bolonha tem de positivo, e nesse aspecto, a autora destaca aspectos que possivelmente poderão influenciar o trabalho dos alunos e dos professores universitários, constituindo novas linhas de orientação para a educação superior. Por um lado, a criação de redes científicas internacionais, o que vai exigir dos docentes traçar estratégias de construção destas redes, mas, também, produção científica, o incentivo à mobilidade de docentes e de alunos por meio de um sistema de acreditação e certificação, com procedimentos comparáveis (os ECTS). Outra grande mudança está no modelo de ensino - aprendizagem, agora mais centrado no aluno e nas suas aprendizagens, visando a aquisição de competências de forma interdisciplinar. Segundo Silva (2011, p. 74) “Bologna pode ser uma oportunidade de repensar a docência, pois a docência tradicional, a aula magistral deverá dar lugar às denominadas metodologias ativas, e o tempo do professor, para além das aulas, deverá estar mais destinado ao acompanhamento dos alunos.”

Um outro conceito inerente ao Processo de Bolonha é o de aprendizagem ao longo da vida, com uma lógica de inclusão e de que a formação deverá acompanhar o indivíduo ao longo do seu percurso, enquanto ferramenta de atualização e aquisição de novos conhecimentos.

Outra mudança foi a reestruturação curricular dos cursos, com o objetivo de valorizar a formação de carácter profissional no ensino superior, segundo um modelo de aquisição de competências.

Sob a influência de tais políticas educacionais, que trouxeram grandes mudanças, o campo do ensino superior torna-se diversificado e complexo, conduzindo a universidade a grandes transformações no seu modelo de organização, gestão e nos modos de funcionamento: “Essa dinâmica de mudança, gerada a partir do meio externo, atinge a universidade e o trabalho que nela se realiza” (Silva, 2011, p.104).

Podemos então dizer que a implementação do Processo de Bolonha trouxe mudanças no ensino superior a nível pedagógico, curricular, da sua estruturação e organização.

A nível pedagógico e seguindo a visão de Silva (2011), o Processo de Bolonha veio oferecer a oportunidade de repensar a docência, incentivando a adoção de metodologias ativas, um acompanhamento maior dos alunos, a valorização das suas competências e o

desenvolvimento de novas, o que implica provavelmente uma maior carga de trabalho para o docente, mudanças nos modos como estes desenvolvem o seu trabalho e, conseqüentemente no papel e funções que assumem na universidade.

“Uma metodologia dessa ordem leva o aluno a abandonar a atitude passiva, de ir às aulas só para anotar e depois estudar. Exige alunos mais autônomos e responsáveis, com tempo para o estudo. Estes terão que pesquisar e integrar informação, trabalhar em grupos, aprender a trabalhar com projetos, apresentar resultados de pesquisa, estudar, ter uma aprendizagem autônoma, assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem.”
(Silva, 2011, p. 74)

Temos vindo a referir outra mudança que acompanhou a entrada do Processo de Bolonha, a adoção do conceito de aprendizagem ao longo da vida na política do ensino superior, como já temos vindo a referir, conceito que surge como central e que pressupõe uma nova estrutura na organização da formação, no sentido de se ajustar às características e necessidades do público que a procura.

Associada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida e à abertura da universidade a novos públicos surge a necessidade de se criarem percursos diversificados de formação. Segundo Silva (2011, p. 75) “os processos de redesenho curricular dos projetos de formação com base no desenvolvimento de competências que se verificaram necessários solicitam trabalho integrado dos professores, o planeamento cooperativo que favoreça a coordenação das ações de formação, tempo e disposição positiva para reunir, discutir, avaliar, replanear, o que nem sempre é bem-vindo na universidade, especialmente quando se prioriza outras atividades, o que poderá constituir uma dificuldade na implementação da mudança.”

Após uma breve caracterização das mudanças que o ensino superior tem experienciado nos últimos anos, com especial atenção ao Processo de Bolonha, percebe-se que as condições de exercício da profissão alteraram-se imperativamente, trazendo novas exigências ao docente.

2. O professor do ensino superior num tempo de mudança

A profissão docente no ensino superior, neste momento, é muito diferente do que era há alguns anos atrás, uma vez que as condições e o ambiente em que o trabalho é desenvolvido são igualmente diferentes, influenciando-se mutuamente. Assim, torna-se interessante perceber o que permanece e o que se transformou nestes últimos anos, bem como o modo de organização do trabalho docente no atual contexto da universidade e do ensino superior. Uma análise sobre as funções do docente, sobre o que mudou no exercício das mesmas e sobre os desafios que se colocam hoje ao docente do ensino superior permitir-nos-á perceber como tais mudanças têm influenciado a profissão docente.

Baseando-nos em Dubar e Tripier (1998) citados por Silva (2011), o conceito de profissão está associado a um emprego numa determinada área profissional, às funções que a pessoa desempenha nesse emprego, bem como à posição que ocupa numa hierarquia.

Outro autor, também referenciado por Silva (2011), Freidson (1998) refere que a profissão docente vive atualmente um processo de mudança, aspetos importantes da profissão estão a transformar-se, sobretudo devido à grande pressão que é exercida sobre os professores para uma maior produtividade e eficácia no trabalho que desenvolvem. O modo como se estrutura e organiza o trabalho depende muito das profissões, pelo que o que lhes garante algum poder e o conhecimento e a autonomia que os profissionais têm no exercício das suas funções e na tomada de decisão sobre o seu trabalho.

Além disso, Freidson (1998, p. 170), citado em Silva (2011) chama atenção para o fato de haver mudança nas condições de trabalho: “as organizações onde os profissionais trabalham tornaram-se maiores e mais complexas”, o que veio alterar as condições de trabalho, como por exemplo nas universidades.

Segundo Silva (2011) há autores que consideram a profissão docente como heterogénea, tanto pelo fato de existirem professores especialistas em áreas de saber diferentes, como nos seus interesses relativamente à profissão que exercem. Alguns privilegiam o ensino,

outros a investigação: “os docentes do ensino superior diferenciam-se, então, em termos das suas atividades principais, em termos das áreas de conhecimento ou disciplinas e do tipo de instituição a que se vinculam – pública ou privada, de elite ou de massa” Silva (2011, p. 91).

Sendo uma profissão heterogénea e dinâmica, onde vários aspetos se misturam e a influenciam será interessante analisarmos que funções estão associadas hoje à profissão, o que faremos no ponto 2.1. No ponto 2.2 debruçar-nos-emos sobre a gestão dessas funções pelo docente.

2.1 - Funções do docente do ensino superior

Segundo o Decreto-Lei n.º205/2009, de 31 de Agosto que regulamenta o estatuto da carreira docente do ensino superior, são deveres do pessoal docente:

“desenvolver uma pedagogia dinâmica; contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes, apoiando-os e estimulando-os (...); orientar e contribuir ativamente para a formação do pessoal docente (...); manter atualizados e desenvolver os seus conhecimentos (...); desempenhar activamente as suas funções (...); cooperar interessadamente nas atividades de extensão da escola (...); prestar o seu contributo ao funcionamento eficiente e produtivo da escola (...); conduzir com rigor científico a análise de todas as matérias (...); colaborar (...) no estudo e desenvolvimento do ensino e da investigação (...); melhorar a sua formação e desempenho pedagógico.” (Artigo 63º do Decreto-Lei n.º205/2009, de 31 de Agosto)

Os deveres do docente consagrados na legislação refletem a diversidade de tarefas a que os docentes deverão responder, ligadas ao ensino, à investigação, ao desenvolvimento profissional, à extensão.

Pedró (2009) apresenta uma visão da profissão docente como um todo. Considera que apesar das diferenças entre os países, ao nível das funções ou direitos, os professores reconhecem a profissão docente do ensino superior como sendo a mesma em toda a Europa, porque de todos eles se espera que realizem as mesmas tarefas de ensino,

investigação e gestão. As tarefas relacionadas com o exercício da profissão parecem ser globalmente homogêneas e incluem, portanto, ensino em vários cursos, elaboração de projetos de investigação capazes de atrair financiamento externo, divulgação dos resultados de investigação, no seio da comunidade académica, mas também e cada vez mais para o mundo exterior, atrair estudantes para as formações pós-graduadas, e participação na gestão da instituição, em diferentes níveis. Estas são as funções, que segundo este autor, estão associadas ao docente do ensino superior. Pedró (2009) diz, ainda, relativamente ao grau de desempenho na realização de cada uma destas tarefas, que este varia grandemente dentro da profissão, devido ao fato de ser uma profissão extremamente diversificada. O conceito de docente do ensino superior inclui uma variedade de perfis com diferentes equilíbrios entre as três tarefas.

Para Garcia et al. (2011) o professor do ensino superior tem diversas funções. Enquanto professor, dedica-se ao ensino, mas é também um especialista num campo de saber, numa ciência, está permanentemente aberto à investigação e à atualização do conhecimento, o que implica que tenha a capacidade e hábitos de investigação que lhe permitem ampliar o seu saber. Contudo, ele é também um membro da comunidade académica, o que supõe a aceitação de uma determinada conduta que tem na base um conjunto específico de valores e atitudes que refletem uma determinada visão da realidade.

Podemos pois concluir, a partir das perspetivas apresentadas que as funções do docente do ensino superior são muito diversificadas, incluindo as funções de ensino, investigação, extensão, gestão. Sendo uma profissão dinâmica, o professor deverá procurar adaptar-se às mudanças do sistema, isto é, aos seus objetivos, à sua estrutura, aos seus valores, às suas exigências, etc.. Nos dias de hoje a sociedade exige do professor um novo papel, uma atitude de abertura e recetividade à mudança.

Hoje o docente universitário tem de assumir várias funções, com diferentes cargas horárias, interesse e prestígio para o professor. Segundo Garcia et al. (2011) a gestão é a atividade menos atrativa para os professores e a investigação a que mais tempo consome, a mais atrativa e a que lhe traz mais benefícios, nomeadamente o seu reconhecimento pela comunidade académica, a promoção e o prestígio profissional. É através da investigação que desenvolve, dos projetos científicos em que participa e da publicação científica, que alcança o reconhecimento do seu mérito pela sociedade, trazendo ao mesmo tempo prestígio à instituição da qual é parte integrante.

Docência

As principais alterações que ocorreram ao nível da docência prendem-se essencialmente com a relação professor-aluno e com a exigência da adoção de novos métodos de aprendizagem.

Segundo Pedró (2009) a democratização do acesso ao ensino superior teve implicações evidentes na sala de aula, com um corpo de alunos mais diversificado, com uma maior percentagem de mulheres, com o aumento da participação de minorias étnicas e culturais, com mais adultos. Tanto a democratização no acesso a este nível de educação como a diversificação dos perfis dos alunos exigem uma reconsideração do ensino e das práticas dos professores do ensino superior.

Neste contexto em transformação que temos vindo a caracterizar, a aprendizagem veio igualmente alterar a conceção de docência, passando o docente universitário a ser a ponte entre o conhecimento e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas do aluno.

Para tal, será necessário encontrar novas práticas pedagógicas que sejam capazes de responder ao que espera do ensino superior, às mudanças do contexto e às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

Segundo Graça (2008) os professores têm vindo a aprender de forma independente o que percebem ser importante para o seu desenvolvimento profissional, procurando dar resposta a necessidades individuais dos seus alunos. A prática pedagógica foi sendo construída ao longo da carreira com base na intuição e na experiência e pela procura de soluções para os problemas encontrados, mas também por imitação de modelos docentes ou pela aprendizagem com professores mais velhos, o que mostra que de forma individual o professor procura encontrar soluções para os seus problemas e para aprender a lidar com situações novas.

Investigação

O ensino não é a única função do docente do ensino superior, nem a única função associada à profissão. Este profissional é considerado um especialista numa determinada área de saber, sendo a atividade de investigação uma das tarefas inerente à profissão. Hoje, o professor exerce a sua profissão num contexto difícil pelo facto de

haver grandes restrições ao nível do financiamento da universidade e da investigação (Graça, 2008).

Para Silva (2011) as políticas que têm tido influência no ensino superior afetam diretamente o trabalho de investigação dos docentes, na medida em que trouxeram consequências tanto em termos dos ideais, como das práticas do trabalho de investigação, acelerando a conclusão de projetos de investigação, reduzindo o poder de tomada de decisão dos docentes e, portanto, da sua autonomia, a escassez de financiamento e o aumento da pressão para a produtividade.

Vieira (2009) refere que a investigação é um trabalho que continua a ser valorizado, trazendo reconhecimento à própria universidade e, por isso, bastante incentivado. Os professores mais antigos têm a responsabilidade financeira e administrativa de um ou mais projetos, trabalhando na liderança e supervisão das equipas de investigadores. Cada vez mais os projetos podem exigir a colaboração de professores de outras instituições ou outros países, graças ao espírito de colaboração entre instituições. Os uso de email e transmissão eletrónica de dados têm também facilitado essa colaboração. Segundo a mesma autora, o grande problema é a descontinuidade no financiamento da investigação, quando o projeto termina há uma incerteza quanto aos fundos para se iniciar um novo projeto. Daí a grande necessidade de planear de forma a assegurar um equilíbrio no fluxo de novos projetos.

Os investigadores normalmente ocupam cargos de contratados, com a duração dos projetos em que estão envolvidos, o que cria instabilidade em termos de segurança de emprego. Estes não são considerados professores, porque normalmente não se dedicam ao ensino, uma realidade que acontece sobretudo noutros países. Segundo Vieira (2009) em Portugal, o professor universitário continua a combinar investigação, ensino e outro tipo de serviço.

Gestão

Num contexto em transformação em vários domínios: político, institucional, cultural, financeiro, demográfico, cada vez mais é exigido ao docente do ensino superior o desempenho de tarefas de gestão, o que é percecionado por estes como consumindo tempo que poderia ser utilizado em tarefas mais produtivas, nomeadamente na investigação. O papel do docente surge cada vez mais ligado à realização de tarefas de

índole administrativa e burocrática o que exige do docente uma gestão de papéis, adaptação, uma nova aprendizagem, um novo perfil e uma outra identidade.

Para a maioria dos professores o seu principal papel é ensinar e secundariamente envolver-se em serviço interno, nomeadamente tarefas administrativas que exigem o conhecimento detalhado da política institucional e prática.

2.2 A gestão das diferentes funções

A atribuição de novos papéis, a desvalorização de determinadas funções e a não criação de condições de trabalho e recompensas têm criado tensões.

Para Graça (2008), o professor assume diversos papéis: educadores eficazes e reflexivos, especialistas produtivos, promotores de inovação, investigadores e ainda contribuem para a liderança e gestão de serviços na faculdade e universidade. Este é um equilíbrio difícil senão impossível de gerir.

Segundo Vieira (2009), o aumento da carga de trabalho, os compromissos de pesquisa, a falta de financiamento para participar em conferências, falta de tempo, espaço, acesso aos recursos e a insuficiente ajuda e apoio para alcançar a investigação, mais trabalho administrativo, são alguns problemas identificados pelos docentes que conduzem ao conflito de papéis, pelas dificuldades em combinar todas estas responsabilidades. Os papéis e responsabilidades são cada vez mais exigentes e os conflitos ocorrem onde as prioridades entram em confronto.

Para Vieira (2009) é necessário reduzir as pressões da grande variedade de tarefas atualmente dadas aos professores, por exemplo através da atribuição de diferentes tarefas em tempos diferentes das suas carreiras.

Pedro (2009) apresenta uma solução, falando numa abordagem funcional, que se destina a separar cada vez mais o que as universidades produzem na investigação, do que fazem no ensino. Diz também que esta separação, em algumas instituições, tem surgido essencialmente em áreas como as ciências e menos nas áreas das humanidades e das ciências sociais, embora com exceções, como a economia.

Torna-se evidente a necessidade de alinhar objetivos institucionais com os objetivos individuais de cada docente, na tentativa de uma distribuição de funções e tarefas com uma maior concordância, de modo a conjugar os interesses da universidade com os dos docentes.

2.3. O impacto das mudanças na profissão docente

2.3.1. Nova lógica de financiamento do ensino superior

A diminuição do financiamento do Estado à universidade e ao ensino superior trouxe constrangimentos no exercício da profissão docente.

Silva (2011, p.113) refere que algumas mudanças nas políticas de financiamento tiveram impacto no desenvolvimento do trabalho docente e na configuração da profissão: “A redução dos recursos públicos para o ensino e a pesquisa, acabam por gerar respostas dos professores para lidar com as restrições financeiras e com mecanismos implantados para promover maior eficiência na implementação das políticas para a educação superior.”

Pedró (2009) chama a atenção para o facto do aumento do número de alunos no ensino superior não ter sido acompanhado por maiores investimentos públicos, particularmente destinados a aumentar o número de professores em função da proporção de alunos. Pelo contrário, as políticas implementadas foram no sentido da redução da despesa pública, logo as condições de trabalho para os docentes pioraram. Em estudos levados a cabo pelo mesmo autor, em que comparou o aumento do número de alunos com a evolução do pessoal docente, verificou-se que na maioria dos países europeus há uma tendência geral para o aumento no número de alunos por professor. Consequentemente, em primeiro lugar, as condições do ensino tornaram-se mais difíceis, devido ao aumento da diversidade de perfis dos alunos e, em segundo lugar, o contexto de forte redução dos custos com cada aluno, conduziu à não subida dos salários dos docentes.

Segundo Silva (2011) a pressão das políticas que visam o aumento de eficiência da universidade, a prestação de contas, a procura de fundos de financiamento externos, são aspetos inerentes ao exercício da profissão docente que acabam por influenciar as práticas universitárias, uma vez que as instituições são forçadas a encontrar fontes alternativas e adicionais de recursos. A procura de financiamento externo influencia a

atenção dos professores para atividades que conduzam a bons resultados financeiros, dando menor atenção a outras atividades que são menos “rentáveis” à universidade, mas que fazem parte da profissão e da tradição. Assim, cada vez mais os docentes direcionam a sua prática e interesse para as atividades que oferecem oportunidades de contratos e financiamento, o que implica a “perda de interesse pelo que é básico, isto é, por valores e normas tradicionalmente presentes na universidade, e determina, além disso, um ajuste aos valores e normas de quem financia” (Silva, 2011, p. 114).

Ao nível do ensino de pós graduação as mudanças curriculares tiveram também como objetivo o incremento do maior número de alunos por turma e a redução do financiamento público. A redução do tempo de formação para a obtenção dos graus acadêmicos possibilitaria atender um maior número de alunos com o mesmo quadro de pessoal e com menor custos.

Segundo Pedró (2009), os governos europeus têm separado os orçamentos destinados à investigação universitária e ao ensino universitário. Os orçamentos destinados à investigação universitária são distribuídos numa base competitiva, obrigando as universidades a seguir prioridades. Os orçamentos destinados ao ensino são distribuídos numa base de qualidade, com indicadores claros e mesuráveis.

Pedró (2009) alerta para as implicações subtis desta separação de funções de ensino e investigação, pois se os governos fazem esta separação na universidade, também deveriam ser capazes de o fazer relativamente aos docentes do ensino superior. Esta separação poderia ser favorável aos jovens docentes contratados que estão impossibilitados de construir uma carreira profissional como docentes do ensino superior. Atualmente estes são vistos como instrutores e poderiam ter perspectivas de ter uma carreira profissional ao surgirem novas disposições para os professores que se encontram no médio e alto escalão das suas carreiras. Isso seria possível ao concentrarem-se mais na investigação e menos no ensino. Por outro lado, os docentes contratados têm consciência de que, para construir uma carreira profissional, dependem muito da investigação que desenvolvem, por isso procuram fazer investigação no seu próprio tempo, à parte do tempo que dedicam à instituição.

2.3.2. Ênfase na produtividade académica

A pressão das políticas no ensino superior para a melhoria da qualidade do trabalho que se faz nas universidades remete-nos a para novas exigências ao nível da produtividade.

Van Vught (2009), citado em Silva (2011), analisou recentes reformas educacionais, nomeadamente, o Processo de Bolonha e a sua influência nos sistemas de educação superior. Acentuou a questão da produtividade que exige das instituições de ensino superior estratégias de parceria com o setor produtivo, o que tem influenciado as políticas de educação superior, de investigação e inovação, ou seja, a implementação de orientações que procuram a melhoria da produtividade das universidades. Estas, segundo este autor, precisam ser produtoras de novo conhecimento, numa base inovadora e competitiva, de modo a trazer benefícios financeiros e prestígio às instituições.

A produtividade académica passa a ser avaliada pelo número de publicações e orientações concluídas; pela capacidade de mobilizar recursos externos para financiamento de atividades de investigação, pelo número de publicações internacionais e outros indicadores. Conseguir alcançar o seu reconhecimento através dos seus índices de produtividade na investigação, das suas publicações e do seu envolvimento em projetos de investigação faz com que a função de investigador assuma uma maior importância do que a função de ensino no exercício da profissão docente (Silva, 2011). Como já referimos anteriormente, a função de investigação é a mais valorizada e é aquela que permite ao docente conquistar algum reconhecimento e prestígio profissional.

As instituições têm de se ajustar, em resposta às expectativas da sociedade, com uma ampla prestação de serviços e também proceder a uma mudança organizacional. No entanto, há uma simultânea necessidade de apoiar os docentes na identificação de novas metas de produtividade dentro do ambiente em mudança.

2.2.3 Novo *status* e papel da universidade

Enders (1999), citado por Silva (2011), em trabalhos desenvolvidos em conjunto com Teichler, salienta que importantes mudanças estão a acontecer na educação superior e na relação da universidade com a sociedade. A mudança do *status*, da função e do papel da universidade na sociedade e na promoção do desenvolvimento económico e social têm tido impacto na profissão docente, o que conduziu a mudança nas funções e no

papel do professor do ensino superior, que deverá encontrar estratégias para lidar com estas mudanças, assim como a universidade.

Parece-nos pois que a palavra mudança e transformação se torna chave e recorrente na figura do docente do ensino superior, pois como diz Silva (2011, p. 94) “apesar das universidades e os docentes poderem ser vistos como intransigentes e os departamentos altamente territoriais, quando se coloca em risco a integridade institucional da universidade e da profissão docente, a inércia à mudança nos parece aparente, e ressaltamos, pois, a capacidade de transformar-se.”

As muitas transformações que o ensino superior tem sofrido fazem com que a profissão docente seja cada vez mais uma profissão de “incerteza, sentimento de crise, declínio, erosão, marginalização e desprofissionalização” (Silva, 2011, p. 92). Estes sentimentos revelam o contexto de instabilidade em que o professor do ensino superior desenvolve o seu trabalho, o que possivelmente conduziu a uma perda das características fundamentais da profissão.

2.2.4. Novas exigências à profissão docente

As mudanças que ocorreram no ensino superior e que vieram alterar os contextos e as condições de trabalho do exercício da profissão exigem do docente uma outra forma de desenvolver a profissão, de modo a responder a um conjunto de novas exigências.

Estudos de Grediaga Kuri, Rodríguez Jiménez e Padilla González (2004) citados por Silva (2011) a respeito da influência de políticas públicas na profissão docente do ensino superior no México apontam para novas tarefas e compromissos desta profissão, a qual provavelmente está a reconfigurar-se, e indicam a necessidade de investigações que possibilitem a formulação de conclusões mais sólidas sobre os novos tempos da profissão. Ao analisarem o caso do Reino Unido, as mudanças que decorreram no ensino superior ao nível de gestão e organização, designadas por gerencialismo público, têm exigido dos indivíduos maiores níveis de produtividade, flexibilidade e cooperação com objetivos económicos. Tais mudanças verificaram-se, sobretudo, ao nível da gestão financeira, no aumento da carga horária de trabalho e do tipo de trabalho, com mais alunos, menos recursos, alta pressão para fazer um ensino de alta qualidade. Verificou-

se também maior ênfase no trabalho em equipa, tanto no ensino como na investigação, bem como uma maior vigilância interna e externa do desempenho dos professores. Hoje o perfil dos docentes do ensino superior exige que estes estejam sempre abertos à mudança por causa das constantes transformações que ocorrem no ambiente externo.

A docência universitária na atualidade, por ser uma atividade complexa que necessita de formação específica, não deve perder de vista a ideia de aprendizagem ao longo da vida. É uma atividade que requer uma atualização constante, por ser uma profissão em mudança.

Segundo Graça (2008) o professor deverá adotar uma atitude crítica, reflexiva, aberta à mudança, trabalhando em clima colaborativo e contribuindo para os projetos e missões institucionais, assumindo diferentes papéis. Estas são as novas exigências que se colocam ao docente do ensino superior.

Uma outra alteração introduzida na universidade foi a utilização mais acentuada das novas tecnologias de informação e comunicação, enquanto ferramentas de trabalho do professor universitário o que, em certo modo, influenciou também o exercício da profissão.

Segundo Silva (2011) a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho docente veio favorecer o desenvolvimento das atividades académicas, nomeadamente as atividades ligadas à investigação. Contudo, parece que nem tudo é positivo, pois segundo a mesma autora criou também uma série de obrigações que exigem do professor mais tempo de trabalho e atenção, com a realização de novas atividades administrativas que antes não eram realizadas pelos professores, traduzindo-se numa maior carga de trabalho burocrático a administrativo: “A semana de trabalho de 40 horas é transformada em 50 a 60 horas de trabalho, uma vez que feriados e fins de semana acabam por ser transformados em dias de atividades, com os professores permanentemente “ligados ao trabalho”, o que significa intensificação do trabalho” (Silva, 2011, p. 117).

No ponto a seguir iremos procurar caracterizar de que forma estas novas exigências, mudanças e transformações têm influenciado a identidade profissional do docente do ensino superior.

3. Identidade docente no ensino superior

As mudanças no ensino superior e na docência a este nível, que temos vindo a caracterizar, têm levado a uma reconfiguração da profissão docente do ensino superior, com alterações nos papéis e funções, assim como nos contextos e condições de exercício da profissão, com reflexos na identidade dos docentes.

Neste ponto pretendemos apresentar, de modo sucinto, o conceito de identidade docente, os fatores e dinâmicas que a podem influenciar e as tendências de transformação da identidade docente no ensino superior.

Para Erikson (1972) o conceito de identidade é complexo, multifacetado, de difícil definição, operacionalização e delimitação, porque é um processo dinâmico: a identidade tem um caráter instável, provisório, nunca acabado e desenvolve-se na interação entre o indivíduo e a sociedade. Como destaca Nascimento (2002), o caráter complexo e dinâmico da identidade está patente, sobretudo, no seu desenvolvimento com base na inter-relação entre os aspetos individuais e sociais. Envolve também processos e significados contraditórios, como processos de diferenciação e de identificação, isto é a necessidade de ser idêntico, semelhante a outros e, também, de ser único, diferente dos outros; ser autónomo, distinto, a par da integração num grupo. Assim, a identidade está em constante mutação e interação, é um construto relacionado com as múltiplas interações sociais do indivíduo. Isto é particularmente notório no caso da identidade profissional, domínio importante da identidade, constituindo um desafio à própria identidade em si (Tap, 1986).

Melucci (2001) destaca a reflexão sobre si próprio e o movimento social na formação da identidade. Para o autor a identidade é entendida como um processo contínuo de construção individual e também coletivo, de caráter processual, auto-reflexivo e constituído a partir da definição de si mesmo e não como algo dado e estático. A identização supõe a capacidade de reflexão sobre si próprio, com significações e perceção de causalidade, capacidade de apropriação do que se produz no agir e no decidir o destino da ação, estabelecendo assim o reconhecimento da responsabilidade com o que se é.

Segundo Dubar (1991), a construção de uma identidade coletiva ou profissional envolve o reconhecimento próprio e passa também por se fazer reconhecer, sendo necessário um

equilíbrio entre estes dois processos. Nesta perspectiva, as identidades profissionais são estruturadas com base na articulação entre a transação consigo próprio num processo demográfico e a transação com outrem num sistema de ação.

Segundo Blin (1997), a identificação do sujeito a um grupo ou categoria social é acompanhada da aceitação dos atributos que o definem e lhe são atribuídos, incluindo os valores, normas e funções sociais: ser reconhecido corresponde a uma atribuição a um grupo, nomeadamente o grupo profissional. Na ótica deste autor, a identidade profissional está fortemente ligada às representações que são (re)construídas na ação profissional.

Os estatutos e papéis que os indivíduos assumem numa organização são importantes para a caracterização do mesmo. A definição de posições e estatutos é importante para o reconhecimento profissional do indivíduo e, logo, para a sua integração naquela organização (Blin, 1997).

Blin destaca três dimensões para categorizar os objetos profissionais: a prática (dimensão funcional), o contexto (dimensão contextual) e as identidades profissionais (dimensão identitária). Entre os objetos de representações profissionais pertinentes e úteis para os atores, salientam-se a função profissional, o sistema organizacional, o eu profissional e os grupos de pares (Blin, 1997).

Assim, a identidade profissional constitui uma identidade eminentemente coletiva, que se baseia em representações e em práticas contextualizadas e se desenvolve numa relação de identificação e de diferenciação relativamente aos outros.

Também para Silva (2011) o conceito de identidade profissional está relacionado com a representação do conhecimento profissional, da função e das atividades desenvolvidas. Relaciona-se também com a auto-imagem e o reconhecimento de grupos de identificação de referência.

Para Franco e Gentil (2007, p. 47) “a identidade do professor de ensino superior é mostrada nas suas interligações e entrecruzar de redes; são destacadas áreas de conhecimento e os seus laços institucionais. A rede de significações é mostrada como uma perspectiva profícua para configurar a complexidade das identidades dos professores de ensino superior e dos desafios que sobre eles incidem no entorno da

contemporaneidade. Uma das questões que marca a contemporaneidade é a da frequência com que ocorrem relações não permanentes ou potencialmente mutáveis. Os indivíduos não dependem tanto da manutenção do seu grupo originário; eles têm maior possibilidade de se deslocar, participam de vários grupos temporários e com essa possibilidade de escolhas desenvolvem sua individualidade e autonomia.”

Segundo Graça (2008) as limitações nas condições de trabalho, algumas das quais temos vindo a referir, nomeadamente um ambiente cada vez mais competitivo, a necessidade de aumentar a produtividade, sobretudo ao nível da investigação, para conseguir financiamento, conduzem ao autoquestionamento, ao medo e ansiedade.

Silva (2011, p. 97) refere que “o que antes parecia protegido por tradições, instituições e valores, como a liberdade académica, integridade intelectual, compromisso em responder a preocupações sociais e científicas, estabilidade no cargo, autonomia em definir programas das disciplinas, (...) agora se altera.” O contexto em que o professor do ensino superior exerce a sua atividade modificou-se, tem sofrido grandes mudanças.

Assim, neste contexto será importante considerar a ideia de que o professor precisa de reconfigurar o seu trabalho, tendo em conta novas orientações, que integrem a nova lógica de funcionamento da universidade de modo a garantir a sua sobrevivência no seio da comunidade académica. Para Rhoades e Slaughter (2009, p. 35), os professores devem-se “transformar em algo que não são ou podem articular novos, viáveis e alternativos caminhos para os institutos, universidades e comunidade académica seguirem”.

Na construção da identidade profissional são ainda de destacar os processos de socialização profissional, com base nas interações nos contextos de trabalho e a dinâmica das representações que são constantemente (re)construídas. Segundo Nascimento (2002) no processo de construção da identidade interagem as dimensões motivacional (motivação para a profissão, que muitas vezes é abalada por fatores externos); representacional (perceção da profissão e de si como professor) e socioprofissional (processos de socialização profissional – interações no contexto de trabalho, fundamentais para a inserção na profissão e interação com o mundo profissional).

Alarcão e Roldão (2008) explicam o processo de (re)construção e desenvolvimento da identidade profissional através de um modelo ecológico. Este modelo explica que o facto do docente estar sujeito à realização de novas atividades, à assunção de novos papéis e ao estabelecimento de novas interações pessoais pode resultar num “choque” com a realidade. Este confronto não é tanto resultado de carências no conhecimento profissional, mas sobretudo de choque entre diversas culturas, como as instituições e os contextos de trabalho, com alterações a nível de normativas institucionais, que levam e exigem que o docente assuma novos papéis e que tenha que lidar e se adaptar à mudança. Isto implica o desenvolvimento de sentimentos de insegurança, penosidade e interferência em práticas estáveis e tidas como seguras e satisfatórias, o que influencia a identidade profissional do docente.

Vianna (1999) argumenta que o sentimento de incerteza é característico dos tempos atuais e o pertencimento a um “nós” oferece segurança, semelhança de valores e perspectiva de continuidade, o que reforça a identidade individual.

A identidade afeta a autoeficácia, a motivação, o comprometimento, a satisfação e a eficácia (Kogan, Baner, Bleiklie & Henkel, 2006). Segundo estes autores, a remodelação das políticas da educação superior numa lógica de mercado tem sido fundamental para moldar novas formas de relacionamento, conhecimento e trabalho na universidade.

Fala-se na necessidade de haver uma estrutura nas instituições onde os objetivos estão bem delineados, os papéis e responsabilidades claros, informando melhor os profissionais sobre a prática académica, o que pode levar a boas relações de trabalho e entendimento, que por sua vez poderão agir sobre a identidade do professor do ensino superior.

Para Graça (2008) a insatisfação dos professores com o trabalho abrange questões burocráticas, nomeadamente pelo tempo que consomem estas atividades de gestão para as quais sentem não ter preparação, o que pode levar a uma crise na sua identidade, aliada à crescente pressão para o aumento dos níveis de produtividade académica. As instituições mudaram em resposta às influências externas, os valores institucionais estão a colidir com valores dos docentes, cujo foco é a aprendizagem dos alunos, em vez do aumento do número de estudantes e excelentes níveis de produtividade.

Para Morosini (2000) o mundo cada vez mais globalizado tem priorizado a internacionalização baseada na sociedade da informação, em padrões de excelência e na presença do Estado. Este contexto influenciado pelas lógicas de mercado direciona a docência universitária, exigindo permanente capacitação dos recursos humanos, a flexibilização das organizações de aprendizagem e a intensificação da competitividade. Os novos desafios colocados à docência universitária num contexto institucional extremamente competitivo e em constantes transformações conduz-nos a novos padrões de docência definidos pelo mercado de trabalho e governo.

Segundo Jennie (2010), uma preocupação manifestada pelos docentes e que influencia a identidade profissional é o facto de terem que alcançar objetivos governamentais e de gestão, em vez de objetivos essencialmente académicos, o que poderá levar a um conflito entre as expetativas do indivíduo e as da instituição, isso pode resultar na resistência pessoal às orientações institucionais, o que leva ao conflito de identidades.

Franco (1984) (citado por Morosini, 2000) ao estudar os objetivos institucionais de universidades, refere que estas têm diferentes objetivos. Sendo no contexto institucional que o professor desenvolve a sua atividade, este está sempre relacionado com a instituição à qual pertence e que apresenta uma identidade própria, já que as instituições do ensino superior apresentam diferentes identidades por se centrarem em objetivos diferentes. Esta diferenciação poderá levar à formação de identidades docentes igualmente diferenciadas. Neste contexto, os objetivos que se alteram, são substituídos ou acrescidos de outros, transformam as identidades. Assim, os objetivos institucionais estão na origem dos elementos que se unem e contribuem na constituição de identidades dos que trabalham numa dada instituição.

Como refere Melucci (2001) a identidade do professor de ensino superior, portanto, dá-se nas interligações, no entrecruzar de redes e nos espaços de interlocução nos quais a trajetória do indivíduo, as áreas de conhecimento, o trabalho profissional e suas práticas e os laços institucionais têm papel principal.

A identidade docente inevitavelmente tem sido afetada pelas mudanças que ocorreram na universidade e nos contextos e condições em que os professores exercem a sua atividade, bem como pelos desafios que se colocam à profissão docente. Neste cenário surge a necessidade de reconfigurar a profissão docente e de adaptar a figura do professor do ensino superior a uma nova realidade.

4 - Reconfiguração da profissão docente no ensino superior

Baseando-nos em Silva (2011), o termo reconfiguração tem sido associado à profissão docente, com o objetivo de salientar o reajuste das características da profissão, uma nova organização do trabalho docente. Esta autora explica ainda que quando se fala em “reconfiguração da profissão docente, o sentido é o de redefinição do conjunto de funções e papéis dos professores universitários, com base em outros parâmetros; redefinição da carreira académica com orientação voltada para uma adaptabilidade às novas orientações, às novas realidades e a um modelo de universidade e de conceção de trabalho, consentâneo com os desafios políticos, económicos, sociais, tecnológicos” (Silva, 2011, p.9).

Esses desafios colocados à universidade vêm afetar o que se espera da universidade e influenciam sua organização, estrutura, dinâmicas de trabalho e o trabalho docente que nela se realiza. Este processo é marcado por tensões e contradições que afetam a atividade profissional dos docentes do ensino superior e contribui para a referida reconfiguração da profissão docente do ensino superior.

Segundo Pedró e Sala (2002), a reconfiguração da profissão docente está associada à divisão do trabalho e à diversificação da profissão em termos salariais e de funções, com valorização dos professores que se dedicam à investigação. Uma grande dificuldade que os docentes e as universidades enfrentam no presente é a realização do exercício das atividades de ensino e investigação com altos níveis de qualidade, sem que haja essa divisão no trabalho e diversificação. Professores que ensinam e professores que investigam, ou seja, a diversificação de funções e perfis, por outro lado, colocaria em risco a tradicional conceção de professor universitário como um investigador que atua na docência porque é investigador e que ensina porque investiga. Segundo os mesmos autores, essa diversificação levaria a perfis mais especializados, isto é, professores com funções só de investigação e professores que apenas tivessem a função de ensino, nomeadamente na formação pós-graduada (mestrados e doutoramentos) e professores com um perfil menos especializado, orientados para lecionar nas licenciaturas, o que conduziria a um perfil profissional mais flexível e adaptável. Esta é

a proposta destes autores, tornar a profissão mais flexível para se poder adaptar às exigências do momento-

Pedro (2009) refere ainda que nem a crescente ênfase sobre o ensino, nem a nova abordagem de internacionalização da formação resolverão o problema principal da profissão docente: a sua rigidez, ou seja, a incapacidade para se adaptar. Na Europa, há já tentativas para tornar a profissão docente mais flexível, através de um conjunto de estratégias, como a separação das carreiras de investigação e ensino, dando origem a perfis diferentes, a criação de sistemas de incentivos diferentes à investigação e ao ensino com formas diferentes de avaliação e a modificação das condições de acesso à profissão docente.

Deste modo, será importante proceder-se a uma reestruturação da profissão docente do ensino superior, caso contrário os professores poderão entrar em conflito com os interesses das instituições e com o que se espera destes na sua relação com o público que procura a universidade e a formação de nível superior.

Segundo Silva (2011, p. 99) “uma característica atual e importante das mudanças que atingem a universidade é a chamada “mercadorização” da educação superior com influências na profissão docente.”

Meek (2004), citado em Silva (2011), sugere que a universidade ao procurar servir o mercado está a transformar em muito a prática docente, pois o incentivo à realização de investigação em áreas que podem trazer lucros à universidade e o corte do financiamento de atividades em áreas menos lucrativas leva a uma mudança na orientação e objetivos da universidade, atingindo a autonomia dos professores e a própria universidade.

Também para Slaughter e Leslie (1997) e Rhoades e Slaughter (2004), citados em Silva (2011), o crescimento dos mercados globais e a redução do investimento do Estado nas universidades implicou a valorização de investigação em áreas de interesse económico, como por exemplo, a associada a inovações tecnológicas, o que veio aumentar a ligação da universidade e dos docentes ao mercado, com vista à procura de recursos externos. Esta nova relação entre a universidade e o mercado tem mudado a natureza do trabalho docente, exigindo destes novas estratégias, um novo tipo de envolvimento numa lógica mais empreendedora e, conseqüentemente uma mudança nas normas, crenças e valores.

Um dos objetivos do nosso estudo diz respeito à forma como são percebidas as mudanças pelos docentes, às novas exigências aos professores e ao modo como estes percebem a nova figura docente. A configuração da profissão docente ou a sua reconfiguração é influenciada pelas práticas profissionais dos docentes, que por sua vez são influenciadas pelas mudanças que ocorrem no ensino superior, fruto de novas políticas. Assim, consideramos que será importante perceber o que os professores pensam relativamente aos obstáculos com que se deparam no seu trabalho, que dúvidas enfrentam e como as podem esclarecer, que estratégias encontram para lidar com essa reconfiguração, e que novos sentidos atribuem ao trabalho que têm de desenvolver.

Morris e Rip (2006), citados por Silva (2011), referem que os professores mostram capacidades de adaptação e não de transformação face às mudanças, uma vez que apenas mudam ideias e práticas de modo a poderem cooperar com as orientações das novas políticas, mas não abandonam o seu tradicional quadro teórico, os seus valores e ideais que moldam a sua carreira, como docentes e investigadores.

Segundo Silva (2011) o modo como os docentes se adaptam às mudanças e integram as novas orientações políticas no exercício da sua atividade pode ser influenciado pela participação em cargos de gestão; pelas suas próprias conceções relativamente ao papel do docente; pela preferência pelo ensino ou investigação ou em áreas mais próximas do mercado; pelo tempo de carreira; tipo de Instituição de Ensino Superior; pelos resultados que as mudanças podem trazer em termos de prestígio, crescimento na carreira, segurança e aumento da remuneração. Assim, estes fatores influenciam o modo como o docente reconfigura a profissão.

Pedro (2009), a propósito do prestígio da profissão docente, salienta a questão do *status* da profissão como sendo uma importante mudança no campo do ensino superior. O fato de existir mais professores catedráticos pode significar que há uma menor selecção dos mesmo e, portanto, mais baixo será o *status* associado à profissão docente. Em Portugal, a proporção de professores catedráticos está abaixo dos 10% e durante os últimos vinte anos essa percentagem tem-se mantido estável, o que poderá significar a existência de um maior *status* associado à profissão.

Ainda segundo este autor (Pedro, 2009), na maioria dos países europeus, a atratividade da profissão docente não incide sobre compensações financeiras apenas, mas sim sobre

um conjunto de incentivos não financeiros. A atribuição de determinados direitos e estatutos, juntamente com um elevado prestígio social surge como um atrativo à profissão. Acima disso está o prazer intelectual que pode agir como uma recompensa. A profissão docente pode ser concetualizada como uma profissão que permite um grau de liberdade no desempenho no ensino e na realização de outras tarefas e, apesar das recompensas financeiras serem bastante baixas são compensadas, em grande parte, por esse alto grau de liberdade, incluindo a possibilidade de prosseguir com os interesses intelectuais ou científicos, que em conjunto com o título de cargo de professor confere a esta atividade profissional um certo prestígio e que poderá ser um aspeto favorável na reconfiguração da profissão docente.

Contudo, Pedró (2009) diz também que este *status* atribuído à profissão docente não impediu que a profissão sofresse alguns ajustes importantes nos últimos anos e embora, os professores tenham mantido a sua essência praticamente intocada, a profissão docente no seu todo foi afetada por dois aspetos importantes: o aumento do poder do Estado na gestão do ensino superior e as mudanças no financiamento público, aspetos que assumem uma grande importância na reconfiguração da profissão docente.

O aumento do poder do Estado na gestão das instituições do ensino superior exigiu a intensificação de prestação de contas e conseqüentemente maior ênfase na avaliação das instituições e do desempenho docente, tal como refere Silva (2011, p. 114), para quem a avaliação e regulação do ensino superior surge como uma forma de controle e reflete-se no trabalho dos professores ao fazer pressão para uma maior produtividade e prestação de contas, expressa em resultados quantitativos. “A avaliação do desempenho dos professores serve para valorizar a competência e a produtividade, em termos da quantidade de produção científica, de publicação em periódicos indexados, acaba por influenciar a escolha dos temas de investigação, como e onde publicar, influencia a definição de quantidade de tempo e qualidade do trabalho que o professor dedica, por exemplo, às atividades didáticas ou às atividades de investigação e produção científica as quais geram resultados importantes para sua carreira profissional.” (Silva, 2011, p.114)

Por outro lado, Silva (2011) salienta o fato da perda de alguma autonomia por parte dos docentes, com a necessidade de prestação de contas e de maior controlo do trabalho docente, nomeadamente para definirem o tipo de atividades a serem desenvolvidas, ou

seja, as preferências, os interesses, as possibilidades em dedicar-se mais ao ensino e à extensão, ou mais à investigação, ou ao ensino e à gestão, e que anteriormente tinham, sem que a escolha e definição de tarefas estivesse ligada a interesses externos, mas antes aos seus próprios interesses e vontades.

Contudo, segundo Rhoades (1998) e Balbachevsky (1999 e 2005) citado por Silva (2011) revelam que os docentes continuam a sentir que têm autonomia no exercício da sua profissão, especialmente no controlo do tempo que dedicam à realização das suas tarefas e na produção científica.

Segundo Altbach (2001) citado em Silva (2011) na análise que faz a um estudo que desenvolveu em vários países, concluiu que a maioria dos professores é comprometido com a profissão e com os valores tradicionais de autonomia e liberdade no exercício das suas funções mas, está preparado para enfrentar as exigências da universidade e da sociedade. Os docentes têm a noção que ao definir o tipo de atividades a desenvolver com base no que ele valoriza, corre o risco dessas mesmas atividades não serem as que mais convêm à universidade.

O desempenho do docente, traduzido em resultados de avaliação, poderá trazer algum prestígio ao docente e até uma possível subida na sua carreira profissional, o que nem sempre acontece, especialmente quando as universidades e o Estado procuram reduzir custos.

Silva (2011, p. 117) apresenta alguns fatores que podem potenciar ou dificultar o exercício da profissão e o desempenho docente. A autora (Silva, 2011) aponta as condições de trabalho, ou seja, os aspetos relacionados com as oportunidades de crescimento na carreira docente, ao desenvolvimento profissional; os salários e benefícios; a carga de trabalho nas atividades de ensino, investigação e extensão; as condições de infra-estruturas; as oportunidades de participação nas decisões e a autonomia e liberdade académica, que podem ser favoráveis ao exercício da profissão ou funcionar como constrangimentos, e influenciar o grau de satisfação do docente com a sua carreira profissional.

Ainda relativamente à carreira profissional dos docentes do ensino superior, Pedró (2009) refere que o aumento de docentes numa base não permanente, ou seja, sem perspectivas de construírem a sua carreira profissional está a intensificar-se um pouco

por todos os países da Europa. O que explica esta situação é a rápida expansão dos sistemas de ensino universitários europeus e da necessidade de uma resposta rápida ao aumento do número de alunos. Contudo, esta situação agravou-se com a diminuição de financiamento do ensino superior, particularmente, em Portugal e Espanha mas também noutros países da Europa. Pedró (2009) acrescenta ainda que na maioria dos países europeus os docentes do ensino superior que ensinam, não têm carreira docente, ou seja, não conseguem entrar para a carreira e ter alguma estabilidade. Assim, independentemente das suas expectativas não lhes é oferecida uma perspectiva de carreira, o que pode ser uma fator potenciador de desmotivação no seio do corpo docente e de inibição ao desempenho e à produtividade académica.

Com base em Jennie (2010) hoje verifica-se que houve pouca preparação dos docentes para as mudanças de papel, resultando em tensão e na necessidade dos docentes reavaliarem as suas responsabilidades e desenvolver novas formas de trabalho. O aumento da carga de trabalho, o conflito entre a necessidade de fazer investigação e ao mesmo tempo ensino, menos cooperação com os pares, devido ao sistema individualmente concebido de avaliação, tem obrigado o docente do ensino superior a encontrar uma resposta a estas mudanças.

A necessidade de acompanhar as novas tecnologias de informação, novas metodologias de ensino, novos métodos de avaliação, na tentativa de melhorar o exercício docente e a aprendizagem dos alunos, surge como características que adequam-se ao novo perfil que é requerido ao professor.

Capítulo II – Estudo empírico

Para compreender melhor a realidade que se vive hoje na universidade, a percepção dos docentes do ensino superior, bem como as transformações por que têm passado os docentes e a figura do professor, realizámos um estudo empírico.

Neste capítulo apresentamos o estudo realizado e descrevemos as opções e procedimentos metodológicos que considerámos serem adequados e possíveis, face ao problema a estudar, às questões de partida e aos objetivos que propomos.

No que respeita ao desenvolvimento do estudo, numa primeira fase seleccionámos uma amostra de docentes da Universidade de Coimbra e procedemos à recolha de dados através de entrevista semiestruturada. A fase que se seguiu incluiu a transcrição e análise das entrevistas através da técnica de análise de conteúdo. Finalmente procedemos à apresentação e interpretação dos dados.

1. Problema e objetivos

Tendo em consideração a revisão da literatura realizada e a reflexão desenvolvida, formulámos a seguinte questão de partida para a abordagem empírica:

Em que medida os processos de mudança que o ensino superior tem atravessado, nos últimos dez anos, influenciaram o trabalho docente e o modo como o docente percebe a sua profissão?

Procurando operacionalizar essa interrogação, definimos as seguintes questões de investigação:

Q1: Que percepções têm os docentes sobre as mudanças ocorridas no ensino superior nos últimos dez anos?

Q2: Quais as percepções dos docentes relativamente à influência de tais mudanças na profissão docente do ensino superior?

O objetivo principal deste estudo é, assim, o de compreender de que forma os docentes universitários percebem as mudanças que ocorreram no ensino superior nos últimos dez anos, bem como a influência de tais mudanças na profissão e nas práticas docentes.

Assim, os objetivos da presente investigação são:

O1. Identificar as principais mudanças que ocorreram no ensino superior nos últimos dez anos, nas percepções de docentes universitários;

O2. Analisar as percepções de docentes universitários relativamente ao impacto de tais mudanças no papel, funções e práticas do docente ensino superior;

O3. Analisar as percepções de docentes universitários relativamente às implicações de tais mudanças na identidade do docente do ensino superior.

2. Metodologia

2.1 Tipo de estudo

Pelas características das nossas questões e objetivos, o estudo realizado assume-se como exploratório, tendo optado por uma abordagem descritiva e qualitativa, em que pretendemos proceder à recolha direta de dados junto de docentes do ensino superior, nomeadamente, na Universidade de Coimbra.

Procuraremos identificar, nas percepções dos sujeitos, as principais mudanças que têm ocorrido no ensino superior nos últimos dez anos e as implicações que tais mudanças tiveram na profissão docente e na sua identidade. Pretendemos conhecer as suas perspetivas enquanto participantes.

A investigação qualitativa caracteriza-se por recorrer a estratégias e metodologias diversas, pelo fato de se centrar em atividades interpretativas, sem que seja necessária uma estrutura rígida de procedimentos a serem seguidos obrigatoriamente.

Independentemente do tipo de metodologia escolhida é necessário numa investigação garantir a credibilidade das conclusões e legitimar os processos metodológicos utilizados. Assim, existem algumas ameaças que devem ser controladas pelo investigador, características das investigações qualitativas e que estão subjacentes ao presente estudo (Amado, 2009).

No que respeita à confiança das descobertas será necessário garantir a correção e a exatidão dos dados e a correção das interpretações. Para garantir a credibilidade é necessário desenvolver o estudo de forma credível, documentada e lógica, seja ao nível da descrição dos dados recolhidos (para tal recorreremos ao gravador para o registo das entrevistas), seja na sua interpretação (procurámos ouvir atentamente os sujeitos de investigação, formular perguntas abertas, confirmar e comprovar as informações juntos dos sujeitos) e, ainda na construção teórica, verificando a conformidade dos dados recolhidos com as interpretações feitas, isto é, procurámos obter os dados com o máximo de rigor, assim como nas interpretações feitas e no cruzamento de conclusões.

No que respeita à aplicabilidade das descobertas da investigação, numa investigação qualitativa o objetivo é particularizar e não generalizar as conclusões, pois as conclusões referem-se a um determinado contexto e sublinhando a especificidade do que é único e excepcional. Assim, a impossibilidade de se fazer a generalização externa não impede que as conclusões sejam transferidas a contextos semelhantes, mas nunca a uma população.

Quanto à consistência do estudo, podemos obtê-la através da confiança nas intenções e nos processos metodológicos que o investigador utilizou. Assim, procurámos ser cuidadosos, exaustivos e descrever os processos e procedimentos da investigação. Contudo, reconhecemos que seria necessário a utilização de outras técnicas, como por exemplo a observação, para podermos fazer uma triangulação de dados e, deste modo dar mais consistência ao nosso estudo. Porém, por uma questão de tempo não foi possível utilizar esta técnica.

Finalmente, a interferência do investigador também deve ser acautelada, preocupação que tivemos ao longo de todo o processo de investigação. Procurámos que a neutralidade fosse garantida, na medida em que as conclusões a que chegássemos

fossem rigorosas e correspondessem às interpretações dos sujeitos e não aos pré-conceitos do investigador.

2.2 Amostra

Atendendo aos objetivos do estudo e às vantagens relacionadas com a proximidade e acessibilidade relativamente à Universidade de Coimbra, definimos que a amostra deveria ser constituída por docentes do ensino superior que exercessem as suas funções nessa universidade e que tivessem conhecimento e experiência sobre o modo como as mudanças foram acontecendo na universidade, nomeadamente na faculdade ou departamento no qual se enquadram.

Assim, utilizámos os seguintes critérios para a seleção dos sujeitos:

- Exercer a profissão docente na Universidade de Coimbra
- Ter como formação académica mínima o doutoramento;
- Ter idade superior a 30 anos;
- Ter no mínimo dez anos de serviço.

Na constituição da amostra tivemos ainda em atenção, de modo a diversificar os sujeitos e obter perspectivas diversas, que os sujeitos estivessem ligados a áreas científicas diferentes e que alguns desempenhassem funções de coordenação ou gestão.

Os critérios anteriores, associados ao de conveniência (acessibilidade e disponibilidade dos sujeitos), permitiram-nos selecionar a amostra, que ficou constituída por nove sujeitos, que identificamos com as letras de A a I.

Cinco sujeitos são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, têm idades entre 40 e 64 anos e tempo de serviço no ensino superior entre 18 e 36 anos. Todos os sujeitos são doutorados e quatro desempenham funções de coordenação e/ou gestão.

O Quadro 1 apresenta as características dos sujeitos que constituíram a amostra.

Sujeitos	Sexo	Idade	Tempo de serviço (anos)	Área científica	Funções de gestão/coordenação
A	Feminino	42	19	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Não
B	Masculino	50	25	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Sim
C	Feminino	49	17	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Não
D	Masculino	48	15	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Sim
E	Masculino	57	23	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	Não
F	Masculino	49	25	Ciências, Matemática e Informática	Sim
G	Masculino	47	21	Ciências, Matemática e Informática	Não
H	Feminino	62	36	Ciências, Matemática e Informática	Sim
I	Feminino	64	35	Saúde e Proteção Social	Não

Quadro 1 - Caracterização da amostra

2.3 Instrumento e procedimentos

Na presente investigação foi nossa preocupação o acesso e o registo tão rigorosos quanto possível do modo como os docentes encaram e interpretam as mudanças que têm vindo a acontecer no ensino superior, no que respeita aos seus efeitos na profissão, no trabalho docente e na identidade profissional do docente.

O nosso principal objetivo com a recolha de dados é abordar o problema em estudo, acedendo às perceções e opiniões dos sujeitos sobre as mudanças e seus efeitos na profissão docente.

Pretendendo, assim, aceder a perceções ou representações, numa abordagem exploratória, decidimos recorrer à entrevista semi-directiva ou semiestruturada, enquanto técnica privilegiada de recolha de dados junto dos sujeitos da investigação, que têm em comum a particularidade e de desenvolverem atividade docente no ensino superior. Trata-se de optar por uma metodologia designada por Amado (2009) de “descritivo-interpretativa”.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista apresenta um carácter intencional e foi orientada pelo objetivo de conhecer as perceções dos docentes relativamente às mudanças que ocorreram na universidade e as implicações que estas tiveram na sua atividade e na profissão docente.

Neste tipo de entrevista as questões colocadas aos sujeitos derivam de um guião onde é definido o essencial do que se pretende obter, embora na interação se tenha o cuidado de dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado, não existindo portanto uma imposição rígida de questões. A entrevista foi assim estruturada através de um guião (Anexo 2), que contempla objetivos e blocos temáticos, ajudando a gerir as questões.

A elaboração do guião baseou-se nos conhecimentos anteriormente adquiridos com base na revisão bibliográfica do tema em estudo e em sondagens/auscultação prévia resultantes de contatos informais com pessoas pertencentes ao universo em estudo.

O guião contém os objetivos gerais que se pretendem alcançar e anteriormente referidos. Estão ainda indicados os objetivos específicos:

OE1. Identificar quais as principais mudanças ocorridas no ensino superior nos últimos dez anos, na perceção do docente;

OE2. Conhecer a perceção do docente sobre como tais mudanças vieram transformar o papel e as funções do docente do ensino superior;

OE3. Conhecer a perceção do docente sobre as alterações dessas mudanças na profissão docente.

As questões orientadoras encontram-se organizadas segundo uma ordem lógica. Elaborámos também perguntas de recurso, a utilizar apenas quando o entrevistado não avançasse no desenvolvimento do tema ou não atingisse o grau de explicitação pretendido. O objetivo com este guião era obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas.

No guião consta um bloco de apresentação, que assume uma grande importância, na medida em que a explicitação, à partida, dos objetivos do estudo ajudou a minimizar as

interpretações enviesantes das perguntas. Possibilitou ainda garantir aos entrevistados a confidencialidade dos dados e solicitar a autorização para registrar em áudio a entrevista.

Foi também elaborado um documento com uma breve apresentação do estudo, que foi enviado por correio eletrônico aos sujeitos, antes da realização da entrevista, com o objetivo de dar a conhecer as intenções na realização da presente investigação e o contexto em que estava a ser desenvolvida (Anexo 1).

No guião constam quatro blocos principais: no *segundo bloco* procurou perceber-se que principais mudanças os docentes identificam nos últimos anos no ensino superior; no *terceiro bloco*, conhecer a perceção dos docentes relativamente ao modo de como essas mudanças afetam a profissão docente; no *quarto bloco*, conhecer a conceção dos docentes sobre as funções e papéis do professor do ensino superior; no *quinto bloco* conhecer a opinião dos docentes sobre a influência das mudanças na identidade do professor do ensino superior (Anexo 2).

Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas nos gabinetes dos docentes, nas faculdades a que pertencem, sem a presença de outras pessoas e num horário marcado pelo próprio docente. Ao iniciarmos a entrevista foi solicitada a autorização ao docente para que esta fosse gravada com um equipamento áudio, para mais tarde poder ser transcrita. A duração das entrevistas foi variável, entre os 20 minutos e 1 hora e oito minutos.

Com uma atitude de não diretividade, abertura e neutralidade, deu-se aos sujeitos a possibilidade de salientarem o que para eles era mais relevante.

Posteriormente procedeu-se à transcrição das entrevistas, tendo o cuidado de transcrever na totalidade ou o mais próximo possível a fala do entrevistado, procurando respeitar as pontuações e, fazendo uma transcrição correta do seu discurso.

Segundo Amado (2009), o método da entrevista poderá levantar alguns problemas no que respeita à validade do discurso produzido, devido ao facto de se desenvolver em condições subjetivas. Por exemplo, há que precaver a influência que o entrevistador pode ter no entrevistado, o estabelecimento de uma confiança mútua, pois o entrevistado pode não se sentir à vontade e adotar técnicas de evitamento, e cuidado na interpretação

que é feita das questões que são colocadas. Para minimizar a influência destes aspetos é necessário identificar as motivações do entrevistado para realizar a entrevista, formular perguntas claras e neutras, procurar uma relação de empatia com o entrevistado e minimizar a influência do entrevistador sobre o entrevistado.

2.4 Análise dos dados

Depois de se proceder à transcrição das entrevistas, a fase que se seguiu foi a sua análise, uma etapa fundamental para o presente estudo, na medida em que nos permitiria chegar a algumas conclusões acerca do problema recorremos à técnica de *análise de conteúdo*, que, como método científico, nos dá a possibilidade de fazer inferências a partir dos conteúdos do discurso, para as “condições de produção” desses mesmos conteúdos, através da classificação das informações colhidas através das entrevistas (Amado, 2009).

A análise de conteúdo é definida por Berelson (1952), citado por Amado (2009, p. 236), como uma técnica de pesquisa documental que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicação. É uma técnica que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, através do estabelecimento de uma relação com os dados, os quadros de referência e as condições de produção da comunicação.

É com base nos quadros de referência (intenções, representações, pressupostos, estados de espírito) que podemos conhecer a realidade vivencial e funcional do entrevistado. Portanto, deverá permitir, além duma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço verificável, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador. Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a análise é moldada pelas perspetivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto.

O objetivo é descrever e elucidar as características das comunicações em análise, comparar os dados das diferentes entrevistas e conhecer o que cada entrevistado disse a propósito de um ponto particular, que diferenças e semelhanças existem entre os

discursos dos entrevistados e, chegar a um “discurso” único a partir do conjunto dos nove discursos individuais recolhidos.

Depois de ter sido definido o que Amado (2009) designa de “*corpus* documental”, é necessário, nesta fase de análise dos dados recolhidos, realizar várias leituras verticais e ativas, passando-se posteriormente ao processo de categorização.

As leituras verticais às transcrições das entrevistas, designadas por leituras “flutuantes” dão-nos a possibilidade de inventariar temas relevantes do conjunto, as ideologias dos entrevistados, os conceitos por eles mais utilizados. Estas leituras dão-nos conta de um subconjunto de áreas temáticas que poderão guiar a análise. Como esta investigação se trata de um estudo exploratório, as hipóteses vão surgir progressivamente ao longo da análise.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 232) os dados devem ser organizados de modo a que o investigador seja capaz de os ler e recuperar à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever.

A fase de categorização permite-nos transformar os dados brutos recolhidos em agregados de unidades, que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo, características essas que são definidas com base no quadro de referência teórico.

Assim, num primeiro momento, entendemos espartilhar os textos das transcrições das entrevistas em unidades de sentido consideradas pertinentes em função dos objetivos do nosso estudo.

De seguida, foi atribuído um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que lhe atribuímos e que, ao mesmo tempo, traduz uma categoria ou subcategoria do sistema, para depois se confrontarem as unidades de registo a que se atribuiu o mesmo código. O procedimento de categorização que entendemos ser o mais adequado ao nosso estudo foi *aberto*, uma vez que o sistema de categorias é induzido a partir da análise e dos quadros de referência teóricos. O sistema de categorias foi criado a partir do nosso problema em estudo e das características concretas dos dados recolhidos junto dos entrevistados.

Seguidamente apresentamos a estrutura da matriz com o sistema de categorias a que chegámos (Quadro 2).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
C1 Principais mudanças identificadas pelos docentes	S1.1	Organização e estrutura curricular dos cursos
	Processo de Bolonha, a principal mudança	Possibilidade de mobilidade
		S1.2
	Novo regime jurídico das instituições do ensino superior	Implicações no que se exige ao docente
		S1.3
Criação da Agência de Avaliação do Ensino Superior		
S1.4	Carreira docente	Desvalorização da carreira docente
		Envelhecimento do corpo docente
C2 Impacto da mudança a nível organizacional	S2.1 Direção e gestão da universidade	Aumento do poder dos diretores
		Prestação de contas pelos docentes
		Docentes com papel mais ativo na gestão das instituições
	S2.2 Informatização da informação	<i>Nónio</i> e outras ferramentas que agilizam o trabalho docente
C3 Impacto das mudanças a nível estrutural	S3.1 Mobilidade de estudantes e docentes	Reconhecimento internacional da formação
		Reforço das comunicações com o exterior
		Necessidade de dinamização da mobilidade
		Acesso à formação superior de novos públicos
	S3.2 Processos de ensino-aprendizagem	Ponto central da reforma de Bolonha
		Necessidade de partilha e colaboração entre os docentes
		Ênfase na autonomia do aluno, na pedagogia centrada no aluno e no seu acompanhamento
		Responsabilização do aluno pela sua aprendizagem
Necessidade de avaliar a adequação do trabalho exigido ao aluno		

		Criação de aulas teórico-práticas
	S3.3 Dificuldades sentidas pelos docentes na aplicação da pedagogia centrada no aluno	Maior número de alunos, mais cursos
		Excesso de trabalho docente
		Redução do número de docentes
	S3.4 Avaliação contínua	Fundamental a nível pedagógico, obrigatória, mas difícil de colocar em prática
C4 Impacto das mudanças a nível do financiamento da universidade	S4.1 Fontes de financiamento	Formação pós-graduada
		Orçamento de Estado
		Propinas – dificuldade de pagamento pelos alunos
		Outras fontes
	S4.2 Dificuldades de financiamento	Crise financeira – diminuição do orçamento de estado
C5 Impacto das mudanças na qualidade do ensino	S5.1 Trabalho desenvolvido pelo docente	Excesso de trabalho e carga horária
		Preocupação em desenvolver trabalho com qualidade
	S5.2 Organização dos cursos	Aumento e desvalorização da oferta formativa
C6. Impacto das mudanças na profissão docente	S6.1 Mudança de atitude	Reflexão, questionamento, abertura para encontro de soluções
C7 Sentimentos e reações dos docentes	S7.1 Face ao contexto em mudança	Mudança difícil, com sentimentos de tensão e contradição
		Relativa facilidade na adaptação à mudança
		Trabalho em excesso que passou a ser mais de ordem burocrática
	S7.2 Ao Processo de Bolonha	Aspetos positivos (uniformização da formação e reconhecimento internacional, relacionamento professor-aluno, clarificação das questões de ensino, responsabilização do aluno e professor, transversalidade e mobilidade, maior

		contacto com a investigação)
		Aspetos negativos (subcarga de trabalho, falta da autonomia do aluno, falta de contacto profissional e desvalorização da licenciatura, não renovação do corpo docente)
	S7.3	Inicialmente contestada, mas instituída
	Avaliação docente	Grande subcarga burocrática
		Não traz vantagens para o docente
		Alunos com forte participação no processo
		Implicações na profissão docente
C8 Funções do docente do ensino superior	S8.1	
	Gestor	Atividade que consome muito tempo
	S8.2	Função principal
	Docente	Tem vindo a ser desvalorizada
	S8.3	Tarefa importante da profissão
	Investigador	Grande utilidade à sociedade em geral
		Pouca disponibilidade para se dedicar à investigação
	S8.4	Função que surge com uma relevância que antes de Bolonha não tinha
	S8.5	Dependendo das áreas científicas é fundamental
	Relacionamento com o exterior	
S8.6	Que o docente não deve fazer	
Outras tarefas	Que o docente não faz e devia fazer	
S8.7	Docência e investigação	
Funções identificadas como essenciais		
S8.8	Função docente ocupa muito tempo, não deixando tempo à investigação	
Dificuldade em gerir todas as funções		
S8.9	Menos carga horária, unidades curriculares, alunos	
Gestão das funções - Soluções apresentadas pelos docentes	Libertação de funções	
C9 Imagem do professor do ensino superior	S9.1	Profissão ainda respeitada, mas que se tem degradado
	Visão dos docentes relativamente ao status da profissão	

	S9.2 Fatores que levaram degradação da imagem da profissão	Democratização do acesso ao ensino superior	
		Banalização da licenciatura com Bolonha	
		Défice de conhecimentos dos alunos que entram para a universidade	
		Desvalorização da profissão pelos governantes	
		Docentes sem competências para leccionar	
	S9.3 Fatores de motivação para a profissão	Gosto por ser professor, embora haja momentos de frustração	
		Prestígio da profissão, por formar e investigar, no sector público e participar em projectos internacionais	
		Autonomia, flexibilidade no trabalho	
	S9.4 Fatores de desmotivação para a profissão	Remuneração	
		Não progressão na carreira docente, não contratação de docentes	
		Ser funcionário público	
		Dificuldade em gerir todas as tarefas exigidas ao docente	
		Fatores políticos	

Quadro 2 - Exemplo da estrutura de matriz de análise de conteúdo

3. Apresentação e discussão dos resultados

Para procedermos à análise e interpretação dos dados, realizámos uma leitura para compreendermos as ideias subjacentes às diversas respostas a cada questão, identificámos padrões de resposta, obtendo unidades de registo e respetiva contagem de frequências, destacando os padrões mais frequentes. Tivemos ainda em atenção ideias particulares que se destacavam por serem mais específicas relativamente à temática em questão.

Passamos, então, a apresentar esse trabalho, procurando interpretar os resultados à luz do enquadramento teórico.

Abordaremos em pontos separados, as diversas categorias de questões da entrevista.

3.1 Principais mudanças identificadas pelos docentes

A primeira categoria de perguntas – *Principais mudanças identificadas pelos docentes*, permite-nos encontrar respostas para a nossa primeira questão de investigação. As respostas fizeram emergir as subcategorias: Processo de Bolonha; Novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior; Criação da Agência de Avaliação do Ensino Superior; Carreira docente. Para além deste levantamento, procedemos à análise das unidades de registo que nos ajudarão a clarificar os objetivos propostos.

O Processo de Bolonha é identificado por todos os sujeitos como constituindo a principal mudança que ocorreu no ensino superior nos últimos dez anos. A maioria refere a mudança na organização e estruturação curricular dos cursos, fundamentalmente ao nível dos dois primeiros ciclos de estudos, isto é, nos graus académicos de licenciatura e mestrado. Por exemplo, o sujeito E afirmou que: “Com o Processo de Bolonha o nosso curso foi remodelado e as principais alterações que ocorreram foram no plano de estudos, que era de cinco anos, e se manteve em 5 anos, mas que teve de integrar a tese de mestrado (...).”

Nesta primeira abordagem às mudanças ocorridas no ensino superior, dois dos sujeitos (I e F) referem-se ao Processo de Bolonha como trazendo mudanças nos processos de ensino aprendizagem e outro (sujeito D) como sendo uma mudança a vários níveis. É ainda salientada a possibilidade de mobilidade dos alunos na formação, que o Processo de Bolonha trouxe, identificada como sendo uma grande mudança, que até então não existia e que viria promover uma maior facilidade na entrada do mercado de trabalho, medida condizente com um dos objetivos do Processo de Bolonha. Assim, para o sujeito H: “Essa foi uma grande alteração, a possibilidade de mobilidade ao fim de um período de três anos para depois ir para uma parte mais profissional, o que leva a profissões mais diversificadas.”; “Dentro das ciências antes havia três, quatro caminhos e agora há muitos caminhos, será agora possível que os três primeiros anos possam ser feitos na Faculdade de Ciências e os últimos dois na Faculdade de Psicologia.”

O Processo de Bolonha teve como principal objetivo fazer com que os Sistemas Nacionais de Educação Superior dos países envolvidos reformulassem a estrutura curricular dos seus cursos, de forma a que estes pudessem ser equiparados entre si, promovendo a referida mobilidade e flexibilidade nos percursos de formação, de modo a aumentar as opções profissionais dos alunos e ao mesmo tempo a fomentar o relacionamento entre instituições. Esta reestruturação daria ao aluno a possibilidade de iniciar o seu curso numa faculdade e concluí-lo noutra faculdade, tal como refere o sujeito H.

Estes aspetos estão na linha do que Silva (2011) refere como principais objetivos do Processo de Bolonha: tem em vista a mobilidade, a comparabilidade de graus e formações, sendo necessário a reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação, para aumentar a flexibilidade dos percursos e ampliar as opções profissionais.

Também como mudança principal ocorrida nos últimos anos no ensino superior, o novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior foi identificado por três sujeitos (B, C e D), nomeadamente ao nível da gestão do ensino superior. Para o sujeito B, “(...) o regulamento do ensino superior (que) veio alterar a gestão do ensino superior, e isso teve um impacto maior do que parece.”

De facto, como referimos no capítulo 1, para que os princípios de Bolonha pudessem ser introduzidos nas políticas educativas do sistema de ensino de cada país, realizaram-se ajustes na sua estrutura e organização, o que levou à criação de um Novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior. Este novo regime jurídico veio introduzir mudanças na organização e gestão da universidade, na sua autonomia e ainda intensificou os processos de avaliação das mesmas.

O novo regime jurídico trouxe ainda implicações para a profissão docente, com uma maior exigência do professor na quantidade e tipologia de trabalho que tem que desenvolver. Assim, o sujeito D refere que existe uma dada pressão no docente do ensino superior no que respeita à realização de trabalho administrativo e de gestão: “Há várias coisas que hoje têm impacto na profissão docente, uma que acho que tem Portugal e é particularmente relevante tem a ver (...) com um novo regime jurídico das instituições do ensino superior, que coloca uma pressão do ponto de vista do docente na gestão administrativa e burocrática das instituições na própria certificação dos cursos, (...).” O sujeito C esclarece que: “o regime jurídico na universidade (que) traz implicações ao nível daquilo que se exige ao professor universitário, em termos de avaliação, na progressão na carreira e isso obriga o

docente e investir na investigação, na elaboração e implementação de projetos e isso faz com que a docência acabe por ficar para segundo plano (...).”

A criação da Agência de Avaliação do Ensino Superior é referida como uma mudança por dois sujeitos (B e D), embora seja mais enfatizada pelo sujeito B, da seguinte forma: “Outra mudança boa e de que toda a gente fala mal é a Agência de Avaliação do Ensino Superior, porque veio moralizar muita coisa, estão a avaliar os programas todos, e esta lógica de avaliação é boa.”

A criação desta entidade é referida como um aspecto positivo por ambos os sujeitos, na medida em que ajuda a garantir e a potenciar a qualidade da formação prestada na universidade, o que é ilustrado pelo sujeito B: “também sou a favor da qualidade e da avaliação (...) sou a favor da avaliação da universidade. Temos que fazer a avaliação dos cursos é um indicador da qualidade da formação (...) é boa a ideia de que as formações vão ser ou estão a ser avaliadas.”

A implementação de novas orientações no ensino superior tem como objetivo a melhoria da qualidade e ao mesmo tempo da produtividade das universidades, o que trouxe mudanças no trabalho docente. Segundo Silva (2011), a melhoria da produtividade das universidades e da qualidade do trabalho desenvolvido é um processo que necessita da definição de estratégias e de reestruturação dos processos de trabalho que encaminhem a universidade no alcance desses objetivos e, conseqüentemente, uma outra atitude por parte dos docentes, nomeadamente uma lógica de colaboração e cooperação, uma maior dedicação e disponibilização do tempo do professor. Isto nem sempre é bem aceite, uma vez que exige deste a escolha forçada de atividades e tarefas em detrimento de outras, com outro grau de interesse para o professor.

Neste sentido, de facto são exigidas ao professor determinadas tarefas que antes não estavam contempladas, nomeadamente tarefas de carácter administrativo e de gestão, surgindo a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior a apelar à necessidade de avaliação externa, à acreditação de ciclos de estudos e graus académicos, garantindo deste modo a qualidade da formação. Isto é tido como positivo pelos docentes referidos, na medida em que potencia a qualidade da formação prestada pela universidade.

Outra mudança identificada por uma parte dos sujeitos (sujeitos B, C, D e H) foram as alterações que ocorreram na carreira docente, nomeadamente a sua desvalorização, a não contratação de docentes e conseqüentemente o envelhecimento do corpo docente, o que é comprovado pelos discursos do sujeito B e D, respetivamente: “a grande mudança (é que) não há futuro, não há promoção, não há carreira e ainda por cima se você é promovido não ganha para isso, isto é fatal e não há segurança no emprego (...) as pessoas não são reivindicativas porque têm medo (...) sou professor há muitos anos e isso não é valorizado” (sujeito B); “Há outra mudança que me preocupa muito, que é o não recrutamento e envelhecimento do corpo docente (...)” (sujeito D)

Estas alterações na carreira docente podem ser vistas como uma consequência dos constrangimentos económicos e de políticas educativas que visam o encurtamento da despesa do Estado com o Ensino Superior. Estas alterações na carreira docente são perspetivadas por Silva (2011) como prejudiciais ao exercício da profissão docente, já que influenciam a satisfação docente.

3.2 Impacto das mudanças a nível organizacional

As mudanças identificadas anteriormente influenciam o trabalho desenvolvido na universidade.

A segunda categoria – *Impacto das mudanças a nível organizacional* – inclui as seguintes subcategorias: Direção e gestão da universidade e Informatização da informação e refere-se às perceções dos docentes relativamente ao que mudou na organização da universidade, enquanto impacto das mudanças identificadas na categoria anterior.

Procedemos à análise de algumas unidades que nos ajudarão a analisar esta temática.

No que respeita à organização da universidade e das suas instituições, foi mencionado por três sujeitos que as mudanças identificadas tiveram impacto na organização da universidade, nomeadamente na direção e gestão da mesma. É sobretudo o sujeito B que chama a atenção para este aspeto, salientando que as mudanças vieram aumentar o poder dos diretores, o que trouxe implicações no trabalho docente, nomeadamente uma maior exigência no trabalho que é praticado pelo docente e uma maior prestação de contas: “alterou a estrutura da autoridade, do poder, com a criação de diretores de faculdades,

com o Conselho da Universidade.”; “(estas mudanças legitimaram) um aumento exponencial da autoridade e poder dos diretores, mas isso reflete-se no serviço docente, na medida em que órgãos que eram democráticos, deixaram de o ser”; “ exige-se cada vez mais, e nós não resistimos, e depois quem sofre com isso são os alunos.”

Também o sujeito G se refere ao aumento da exigência no trabalho docente, por parte dos órgãos de gestão e direção: “Quando o aluno tem uma má nota, ou o professor falta, as coisas não ficam impunes, o diretor chama o docente e tenta perceber o que se passou, o que é que correu mal e, de vez em quando neste departamento quando as coisas correm mal, o professor perde a cadeira, esta muda de docente, tentam adaptar melhor o docente à disciplina, coisa que antes nunca ou quase nunca acontecia.”

A partir das declarações destes dois sujeitos entendemos que as mudanças na organização e gestão permitiram a intensificação do poder e autonomia da tomada de decisão dos órgãos de gestão relativamente ao trabalho a desenvolver pelos docentes. Verifica-se mais exigência ao nível da quantidade de tarefas a desenvolver pelo professor e uma maior preocupação relativamente ao modo como desenvolve o seu trabalho.

Uma outra alteração que se verifica, a nível organizacional, na gestão da universidade é a participação mais ativa dos docentes nessa gestão dos cursos, nomeadamente a nível curricular, como refere o sujeito F:

“Relativamente à gestão universitária, particularmente aos cursos, há um papel mais ativo das instituições na gestão dos currículos, dos processos de aprendizagem e isto vê-se no papel que é dado aos coordenadores dos cursos.”

A nível organizacional foi também identificada por três sujeitos (B, E e H) a informatização da informação, como um aspeto positivo que veio agilizar o trabalho do docente e a prestação de contas, através da plataforma *Nónio* e de outras ferramentas informáticas. Tomamos como exemplo os sujeitos B e E:

“agora apareceu o *Nónio* que foi outra mudança, foi a automatização das coisas e que obriga não só a termos alguma disciplina (...) mas também a libertar de muito trabalho, como assinar 200 pessoas numa pauta, e agora sai uma pauta única que assinamos e isso melhorou um bocadinho” (sujeito E); “(...) digamos que no mesmo tempo eu consigo dar resposta a mais coisas, as várias metodologias informáticas tornaram as coisas mais eficazes.”

O incremento do uso de novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho da universidade veio favorecer por um lado o desenvolvimento das atividades dos professores, que com maior número de tarefas de ordem administrativa e burocrática necessitavam de uma forma de reduzir o peso que este tipo de tarefas assume no dia-a-dia. Assim, a criação de plataformas informáticas veio diminuir o tempo necessário à realização deste tipo de tarefas, permitindo ganhar tempo que o docente poderá dedicar a outras tarefas. Não veio diminuir o número e a carga de tarefas administrativas e burocráticas, mas antes deixar mais tempo ao professor para que ele possa dar resposta a mais tarefas no mesmo tempo. Segundo Silva (2011) a utilização das tecnologias de informação e comunicação no trabalho do docente exige ao docente mais responsabilidade, mais atenção, mais obrigações a cumprir, aumentando o trabalho docente.

Contudo, podemos concluir a partir das perceções de alguns sujeitos entrevistados que apesar das tecnologias não diminuïrem a quantidade de trabalho docente, não deixam de ser vantajosas no desenvolvimento desse trabalho.

3.3 Impacto das mudanças a nível estrutural e pedagógico

A terceira categoria – *Impacto das mudanças a nível estrutural e pedagógico* – inclui as seguintes subcategorias: Mobilidade de estudantes e docentes, Processos de ensino-aprendizagem, Dificuldades sentidas pelos docentes na aplicação da pedagogia centrada no aluno, Avaliação contínua.

Procedemos à análise de algumas unidades de contexto que nos ajudarão a esclarecer este ponto.

Seis dos sujeitos (A, B, C, D, E e I) salientam o facto da implementação do Processo de Bolonha ter trazido a possibilidade de maior mobilidade, sobretudo dos estudantes, com o reconhecimento internacional dos cursos e da formação, nomeadamente no espaço Europeu, algo que ainda não se tinha conseguido antes da reforma de Bolonha. Esta mobilidade veio também reforçar as comunicações com o exterior, a abertura a outras universidades, sobretudo internacionais. Assim, o sujeito A completa esta ideia referindo:

“a certa altura, acho que perdemos muito, porque estamos demasiado fechados (...) e precisávamos, eu também sou desse ponto de vista, de reforçar as nossas comunicações com o

exterior e precisamos de sair, precisamos de ouvir e trabalhar com outras pessoas de outras universidades, (...) eu não o fiz ainda mas reconheço que é um défice, que é uma necessidade.”

Esta ideia também é afirmada pelo sujeito E: “Houve uma evolução positiva principalmente pela mobilização nacional através da Fundação para a Ciência e Tecnologia e também das perspectivas que se abriram com as possibilidades dos docentes concorrerem a projetos a nível europeu (...).”

E o sujeito I refere: “isso também tem sido fomentado muito pelos contactos internacionais que nós próprios temos, e isso é uma situação de benefício para ambos os lados.”

Por outro lado, o sujeito C acrescenta a necessidade de dinamização da mobilidade, que para ele ainda não está devidamente implementada: “a mobilidade dos estudantes em termos de universidade, em termos dos países da europa, não sei até que ponto isso está a ser conseguido ou não, penso que ainda é preciso dinamizar um pouco mais.”; “(...) a frequência de cadeiras em diferentes faculdades, parece-me que essa mudança ainda não se criou, continua tudo muito como antes.”

“Se a médio-longo prazo se vierem a verificar mais essas hipóteses de mobilidade e formação mais homogénea (...) eu penso que pode ser muito interessante para os alunos se criarem essas dinâmicas e que eles tenham mais oportunidades de formação e até de opção sobre a própria formação, acho que isso seria muito interessante (...) penso que essa será a grande mudança.”

Portanto, a possibilidade de mobilidade já anteriormente referida é percecionada pelos sujeitos como vantajosa e positiva tanto para os alunos como para os professores, no sentido de maior flexibilidade da oferta formativa, na colaboração com outras instituições no país e de outros países, maior partilha de informação e possibilidade de realização de projetos de investigação conjuntos. Para os sujeitos, a abertura a outras universidades parece ser importante para a criação dessa mobilidade. Porém, essa abertura ainda não está devidamente implementada, será necessário apostar mais na sua dinamização.

O sujeito B surge como o único entrevistado que menciona o alargamento da oferta de formação superior a novos públicos, com o programa de acesso +23, como uma mudança introduzida e integrada na ideia de formação ao longo da vida. A ideia de que a formação e a qualificação deverão estar presentes ao longo da vida do indivíduo é sublinhada pelos princípios que integram o Processo de Bolonha, promovendo a

igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, levando novos públicos à obtenção deste nível de ensino e à aquisição de novos conhecimentos.

Um desses programas é o +23, que dá a oportunidade aos jovens com idade igual ou superior a 23 anos de concorrerem ao ensino superior, assim como a criação dos CET, Cursos de Especialização Tecnológica, que permite melhores qualificações profissionais aos alunos.

Os processos de ensino-aprendizagem são identificados como sendo o ponto central da reforma de Bolonha, por cinco dos nove sujeitos, como podemos comprovar pela afirmação do sujeito E: “(...) o Processo de Bolonha está perfeitamente focado no aluno e na forma como as matérias são transmitidas.”

O sujeito A refere a necessidade de partilha e colaboração entre os docentes, para poder melhorar os métodos de ensino utilizados, embora reconheça que seja uma atitude difícil de implementar no grupo docente. “mas tem sido muito difícil mudar (pedagogia no ensino superior), porque existe muito esta cultura no ensino superior de os professores serem muito autónomos, (...) tomarem eles próprios as decisões que entendem sobre as suas disciplinas ou unidades curriculares (...) e não terem de partilhar essas decisões com outras pessoas.”

Cinco sujeitos enfatizaram a necessidade que as mudanças no ensino superior trouxeram de promover a autonomia do aluno, a pedagogia centrada no aluno e no seu acompanhamento mais próximo e individualizado, o que para o sujeito F pode parecer um pouco contraditório. Ao mesmo tempo também se fala na responsabilização do aluno pela sua aprendizagem, o que os sujeitos E e I vêem como um aspeto positivo na formação dos alunos, já que estes desta forma valorizam mais a sua formação. O sujeito F refere: “Antes de Bolonha as aulas eram fundamentalmente expositivas, o aluno tinha um papel muito passivo, hoje as aulas tendem a ser teórico-práticas e tende-se a colocar o aluno neste processo com um papel mais ativo, esta é a principal alteração.”; “No que diz respeito ao papel do aluno, eu acho que ele adquiriu um papel mais passivo no que diz respeito ao trabalho, contrariamente ao que Bolonha vincula (...) com Bolonha o aluno deveria ter um papel mais interventivo no processo de construção do conhecimento, mas o facto de nós nos interessarmos que tenha esta preocupação tão viva, faz com que ele se acomode e deixe essa preocupação para nós. Estas são as duas grandes diferenças.”

Os sujeitos E e G, de certa forma chamam a atenção para a necessidade de avaliar a adequação do trabalho exigido ao aluno, já que: “há disciplinas que exigem demasiado tempo de trabalho aos alunos, que não é condicente com a aprendizagem que os alunos fazem, o tempo que é exigido é em alguns casos demasiado relativamente aos objetivos de aprendizagem (...)” (sujeito E); “se calhar os alunos também têm aulas a mais, e é sempre um esforço que se faz tentar reduzir a carga docente, que para os alunos possivelmente é excessiva.” (sujeito G)

Uma mudança positiva e coincidente com a prática de uma pedagogia centrada no aluno, com a utilização de métodos de ensino mais ativos, onde o acompanhamento e contacto com os alunos se fez notar foi a criação de aulas teórico-práticas, em vez de existirem somente aulas teóricas e só aulas práticas, sem haver uma interligação entre ambas. Esta mudança, que se tentou implementar em algumas faculdades e departamentos, foi referida como positiva pelos sujeitos A, E e I. Apesar de positiva, esta mudança foi em alguns casos contestada e nem sempre colocada em prática.

Cinco dos nove sujeitos entrevistados salientam algumas dificuldades que existem na aplicação de métodos pedagógicos centrados no aluno. Parece haver consenso entre os sujeitos de que há um grande número de alunos por turma e curso, bem como mais cursos e unidades curriculares para lecionar, o que constituem obstáculos à utilização desta pedagogia e portanto à concretização de orientações de Bolonha, tal como o sujeito E refere: “acho que este tipo de ensino tem vantagens se não houver um ensino massificado, se as turmas foram relativamente pequenas, (...) nos primeiros anos o ensino é massificado, o contacto entre professor e aluno não é muito estreito, as turmas são muito grandes, e têm de ser porque o número de alunos não permite de outra forma e, portanto, os alunos são deixados de alguma forma entregues a si próprios.”

Outra dificuldade mencionada pelos sujeitos A, B, C, E, G e H é o excesso de trabalho do docente, que leva a que este tenha pouco tempo e disponibilidade para preparar, planificar as aulas, para trabalhar com os alunos de modo mais individualizado. Outro aspeto que é desfavorável à aplicação de uma pedagogia ativa é a redução do número de docentes, com a não contratação de docentes.

Uma outra mudança identificada pelos sujeitos A, C, E, F, G e H foi o incentivo à realização de uma avaliação contínua, igualmente integrada numa pedagogia centrada no aluno, onde o acompanhamento do aluno ao longo da sua aprendizagem se torna fundamental para o seu sucesso. Apesar dos sujeitos identificarem este tipo de avaliação

como sendo fundamental a nível pedagógico, obrigatória de acordo com os princípios de Bolonha, referem ser difícil de colocar em prática, devido ao grande número de alunos e ao excessivo trabalho docente. O sujeito H esclarece: “a vantagem da avaliação contínua é que de quinze em quinze dias o aluno tem um feedback da maneira como está a aprender, tinha tempo para recuperar (...)”; “(avaliação contínua) Esta foi uma das bandeiras da faculdade no início de Bolonha, mas que rapidamente caiu no desuso porque dá uma trabalhadeira tremenda, dá muito trabalho fazer provas, porque se a turma tem cinquenta alunos é relativamente fácil ver provas pequenas e dar feedback ao aluno, só que se tiver turmas de trezentos alunos já não consegue, (...) e isso começava a fazer uma sobrecarga tremenda no corpo docente.”

Subjacente ao Processo de Bolonha, segundo Silva (2011), está também uma mudança no modo de encarar os processos de ensino-aprendizagem e a relação entre o professor e o aluno no ensino superior, abandonando os métodos de ensino focados na transmissão de conhecimentos, com a introdução de métodos pedagógicos mais centrados no aluno e no seu acompanhamento. Assim, os professores, para além de realizarem outras tarefas, devem preocupar-se mais com os seus alunos, acompanhá-los mais, ficando mais atentos ao modo como este está ou não a aprender, acompanhando mais de perto o seu processo de aprendizagem. Para esta autora, esta nova forma de encarar os processos de aprendizagem no ensino superior exige do professor uma outra atitude e uma mudança no seu papel nestes processos e na relação professor-aluno. Ao mesmo tempo, exige também do aluno uma outra postura, uma postura mais ativa, mais autónoma e responsável no seu processo de aprendizagem, intensificando o trabalho de pesquisa e investigação, como é realçado pelos sujeitos entrevistados. O desenvolvimento de competências para trabalhar em grupo e aprender de forma autónoma e consciente é também exigido ao novo aluno (Silva, 2011).

De facto, a criação de aulas teórico-práticas permitirá ao aluno o envolvimento maior na sua aprendizagem e a interação com as matérias, como referem os sujeitos, condizendo igualmente com esta nova perspetiva de pensar a aprendizagem, e poderá ajudar a desenvolver a autonomia do aluno e o interesse pela aprendizagem. A solicitação, por parte dos professores, de trabalhos práticos, também poderá ajudar no seu envolvimento e responsabilização. Porém, o sujeito E alerta para o facto de haver um exagero de trabalho pedido ao aluno, o que poderá conduzir a uma distorção do objetivo de levar o aluno a interessar-se mais pela sua aprendizagem e a ser mais autónomo nesse processo.

Outras condicionantes à aplicação de metodologias centradas no aluno e que desvirtualizam este objetivo de Bolonha são o facto de existirem muitos alunos por turma e curso, o que impede claramente o acompanhamento próximo de cada aluno e a realização de uma avaliação contínua (que surge como fundamental no Processo de Bolonha) e o facto de existirem mais cursos e unidades curriculares, deixando pouco tempo disponível ao docente para que este possa acompanhar e dar feedback aos seus alunos, acerca das aprendizagens que estes estão ou não a desenvolver. Estas são as principais dificuldades apresentadas pelos sujeitos à aplicação das pedagogias ativas.

3.4 Impacto das mudanças a nível financeiro

A quarta categoria – *Impacto das mudanças a nível financeiro* – inclui as seguintes subcategorias: Fontes de financiamento, Dificuldades de financiamento.

Neste ponto os sujeitos identificaram as fontes de financiamento do ensino superior, que têm vindo igualmente a sofrer alterações nos últimos anos. Assim, a novidade surge com a necessidade de tornar a formação pós-graduada como uma fonte de receita para a universidade, identificada pelo sujeito B: “Por outro lado, como temos uma lógica de massificação, as universidades vão buscar dinheiro nas pós-graduações, não aquelas, como a psicologia e sociologia em que os alunos de fileira pagam a mesma propina, mas em outros mestrados e essa é outra mudança.”

O orçamento de estado, fonte principal de financiamento, tem sofrido reduções, daí a necessidade de recorrer a outras fontes, como projetos de investigação, bolsas de investigação, concursos, tal como referem os sujeitos B e F, respetivamente:

“(…) é engraçado que uma parte do dinheiro também já vem de outro tipo de receitas, como projetos, bolsas, propinas, mas há universidades em que não, ainda dependem do orçamento de estado.”

“(…) as instituições universitárias têm mais dinheiro, contrariamente aos centros de investigação, porque nos últimos dois anos houve um investimento considerável na investigação por parte das entidades governamentais, (...) isso faz com que se sinta que a investigação tem evoluído ao longo destes últimos anos, não temos sentido grandes carências nesse campo.”

Assim, as propinas constituem igualmente uma fonte de financiamento, como defendem os sujeitos B, D e E, salientando o facto de que cada vez é mais difícil os alunos conseguirem pagar essas propinas, o que de certa forma é preocupante no acesso equitativo de alunos a este nível de ensino. Vejamos a opinião dos sujeitos B e D, respetivamente:

“(…) houve uma quebra nas bolsas, temos mais alunos e as mesmas bolsas (…) e a consequência é a diminuição de pessoas com formação superior e estamos a assistir a uma re-elitização do ensino superior (…) o que vai reforçar o prestígio do ensino superior.”

“(…) podemos olhar para Bolonha como uma reforma que pôs os alunos a pagar mais, o endividamento dos estudantes é algo que também começa a ser preocupante, sobretudo quando estamos num cenário em que não garante a empregabilidade imediata, nem num curto nem médio prazo. Acho que o Processo de Bolonha não é responsável por tudo isso, mas fomentou bastante isso e acabou por gerar a desvalorização imediata das licenciaturas.”

A redução do orçamento de estado e consequentemente a dificuldade de financiamento do ensino superior é apontada como uma mudança que tem tido um certo impacto no ensino superior. Estas dificuldades não são atribuídas à reforma de Bolonha pelos sujeitos E, D e F, mas antes à crise económica que o país atravessa, como esclarece o sujeito F: “Isso (financiamento) é muito mau porque Bolonha acompanhou a entrada da crise. (…) é lamentável dizer que com Bolonha veio também a crise, e o que tem acontecido é que o orçamento das instituições universitárias tem sido muito mais pequeno.”

Apoiando-nos em Silva (2011) e Pedró (2009) as políticas de financiamento do ensino superior têm-se alterado nos últimos anos, na medida em que o Estado, como medida de contenção financeira, diminui o financiamento das universidades. É com base em indicadores de resultados claros e rigorosos que o financiamento que do Estado às universidades é feito, verificando-se a necessidade das universidades encontrarem modos alternativos de adquirirem esse financiamento. É através da investigação e numa lógica de produtividade que esse financiamento é conseguido, através do desenvolvimento de projetos de parceria entre a universidade e instituições externas. Alguns desses projetos são desenvolvidos no âmbito da formação pós-graduada, uma forma de rentabilizar o pouco tempo que docente dispõe para se dedicar à investigação.

Parece-nos que de facto estas mudanças nas políticas de financiamento da universidade não são tanto consequência das orientações do Processo de Bolonha, mas

essencialmente porque o país atravessa uma fase de crise económica e financeira, daí o Estado português ter a necessidade de diminuir esse financiamento, levando as universidades a encontrarem fontes alternativas de se financiarem.

Consequentemente, esta mudança trouxe novos contornos à profissão docente, nomeadamente ao papel do professor-investigador, uma nova configuração ao seu trabalho e à profissão em si, uma vez que levam o docente forçosamente a encontrar estratégias para lidar com as restrições de financiamento, de modo a não colocar em causa a qualidade o trabalho da universidade e do ensino superior. Essa procura é feita no sentido daquilo que é mais lucrativo para a universidade e representa um risco no trabalho que o docente desenvolve, já que este é escolhido em função do interesse económico e financeiro e não tanto em função dos interesses da sociedade e do próprio professor. Outra desvantagem que esta nova lógica de financiamento, centrada em projetos de investigação, trouxe para a atividade docente, segundo Silva (2011), é o desvio do interesse de outras funções que fazem parte da atividade docente, como o ensino, onde se verifica uma maior desinvestimento, por exemplo, na preparação e planificação de aulas, bem como a perda de valores e tradições que fazem parte da universidade.

É ainda salientado por um sujeito o facto dos alunos terem dificuldades em pagar as propinas, o que é preocupante na medida em que inviabiliza o acesso equitativo à formação de nível superior.

3.5 Impacto das mudanças na qualidade da formação

A quinta categoria – *Impacto das mudanças na qualidade da formação* – inclui as seguintes subcategorias: Trabalho desenvolvido pelo docente e Organização dos cursos.

Neste ponto será importante salientar o impacto que as mudanças anteriormente identificadas tiveram e ainda têm atualmente no trabalho que o docente desenvolve. Esse impacto reflete-se, sobretudo, no excesso de trabalho e de carga horária que os docentes passaram a ter, nomeadamente com a reforma de Bolonha, como identificam os sujeitos B, C e H. Assim, o sujeito H esclarece: “ (...) tem que se dar resposta a todas as tarefas, o que diminui a qualidade e a investigação não sei onde é que vai ficar.”

Contudo, e apesar destes constrangimentos, é notória a preocupação e tentativa que os docentes e a universidade têm tido no sentido de desenvolver um trabalho com qualidade. A qualidade está a ser avaliada e os docentes reconhecem essa necessidade e importância. Assim, os sujeitos B e H salientam, respetivamente:

“(…) sou a favor da avaliação da universidade. Temos que fazer a avaliação dos cursos e um indicador é a qualidade da formação que estão a ter (…) é boa a ideia/mudança de que as formações vão ser ou estão a ser avaliadas.”

“(…) acho que é bom que haja esse controlo da atividade relacionada com cada disciplina que se tem, e que haja esse registo e acesso a essa informação. Acho que é pesado mas temos que o fazer.”

A qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes e pela universidade é uma questão que preocupa os docentes e, nesse sentido, consideram que a avaliação é imprescindível, na medida em que ajuda a garantir e a monitorizar essa qualidade. Vieira (2009) partilha o fato de ser cada vez mais exigida ao docente a realização de funções e tarefas de carácter administrativo e burocrático ligadas à função gestão, atividades que ocupam muito do tempo que o professor dispõe para o desempenho de todas as suas funções, como um todo, deixando-lhe pouco tempo para a preparação e efetiva realização das suas tarefas, nomeadamente ligadas à dimensão do ensino e investigação. Assim, verifica-se um excesso de trabalho e carga horária, pois com o processo de mudança o docente passou a exercer funções que antes não tinha, com menos tempo para dedicar a cada uma dessas funções, o que faz diminuir a qualidade com que exerce cada uma das suas funções.

Embora a organização dos cursos seja um ponto que tenha sido somente realçado pelo sujeito D, consideramos importante referir que a reorganização da formação, no seguimento dos princípios de Bolonha, trouxe um aumento e desvalorização da oferta formativa, o que veio de certa forma comprometer a qualidade da formação, tal como o mesmo sujeito esclarece:

“Na minha opinião é nítido que o Processo de Bolonha trouxe consigo essa desvalorização da licenciatura (…) o que levou as instituições a enveredar pela captação de alunos, por políticas de que estudar no ensino superior é fácil, porque quase toda a gente entra porque a oferta é muita, é fácil porque obter sucesso não é assim tão difícil (...). Esta facilidade é uma coisa que não existe na realidade, ou seja, as taxas de insucesso e abandono continuam a ser muito elevados.”

Pensamos que podemos considerar a existência de alguma contradição na aplicação prática dos referentes de Bolonha, já que as orientações das políticas da educação superior são claras no que respeita ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, alargando o acesso desta formação a outros públicos, melhorando os sistemas de apoio aos alunos, o que será difícil de concretizar, já que o aumento do número de alunos e a diminuição do tempo de formação de cada ciclo de estudos, principalmente na licenciatura, impossibilitam a realização de um trabalho de maior qualidade, também, conduzindo ao mesmo tempo a uma desvalorização do grau académico e da formação. Portanto, damos aqui conta de alguma contradição.

3.6 Impacto das mudanças na profissão docente

A sexta categoria – *Impacto das mudanças na profissão docente* – inclui a seguinte subcategoria: Mudança de atitude.

Os sujeitos A e F referem que as mudanças ocorridas no ensino superior, anteriormente identificadas, tiveram algum impacto na profissão docente, pois os princípios pelos quais estes devem orientar a sua profissão e desenvolver o seu trabalho enquanto docentes, nomeadamente os decorrentes do Processo de Bolonha, exigem do professor uma outra atitude. Nomeadamente, que seja mais reflexivo relativamente ao trabalho que ele próprio desenvolve e relativamente às condições em que o desenvolve, o que remete para uma atitude de questionamento, de abertura para poder encontrar soluções para as dificuldades com que se vai deparando, podendo desse modo ajustar melhor as suas práticas às necessidades do momento. Assim, refere o sujeito A: “vou particularmente referir-me a essa mudança com o Processo de Bolonha, foi realmente uma grande mudança (...) e que ainda está a ocorrer e nós ainda estamos a pensar e refletir sobre tudo isto (...) e a encontrar soluções e vias mais adequadas”; “há muitos professores que aproveitaram esta fase de mudança para se questionarem a si próprios, para se abrirem, para querer melhorar, mas esses professores não representam a melhoria, de modo nenhum (...).” Tal como afirma o sujeito F: “Esta nova forma de trabalhar precisa de reflexão, de preparação, de trabalho (...).”

Estas perceções remetem-nos para a necessidade do professor do ensino superior adotar uma postura mais reflexiva, mais recetiva à mudança que está cada vez mais presente no

ensino superior. Esta atitude é requerida ao professor, que tem que encontrar formas de lidar com constrangimentos ao exercício da sua profissão, nomeadamente a falta de tempo e o excesso de trabalho, a pressão para maiores e melhores resultados. (Freidson, 1998)

3.7 Sentimentos e reações dos docentes

A sétima categoria – *Sentimentos e reações dos docentes* – inclui as seguintes subcategorias: Face ao contexto em mudança, Processo de Bolonha, Avaliação docente.

Todos os sujeitos manifestaram a sua opinião e sentimentos relativamente às mudanças ocorridas nos últimos anos no ensino superior. Sete dos nove sujeitos (sujeitos A, B, C, D, E, G e I) referem-se à mudança como sendo difícil, que tem gerado sentimentos de tensão e contradição. O sujeito A explica: “ Vivemos nesta situação paradoxal, numa situação difícil e de tensão, uma mudança controversa (...) muitas mudanças têm vindo a acontecer, há mudanças que vão no sentido contrário daquilo que era desejado ou é desejado, de acordo com as orientações fundamentais de Bolonha.”; “O processo, como está nos normativos, é um, e depois nas possibilidades que as instituições têm de o implementar é outro (...) depende de muitos fatores que é preciso conjugar, mas estamos a fazer esse esforço.”; “Temos vivido os últimos 2, 3 anos com muitas mudanças, foram muito complicados, exigiram muito de nós e ainda não conseguimos vislumbrar os resultados positivos desse trabalho e dessa exigência (...).”

O sujeito G esclarece: “Acho que sim (a adaptação foi boa), melhor do que eu pensaria porque sempre que há alguma mudança, há sempre muitas resistências, há sempre uma inércia para a mudança, principalmente as pessoas mais velhas (...).”

Contudo, a adaptação dos docentes a essas mudanças tem sido relativamente fácil e embora houvesse casos de alguma resistência, os docentes de um modo geral acham que a adaptação foi-se fazendo. Os sujeitos B e E consideram que essa adaptação foi feita de forma rápida, não havendo dificuldade nesse processo. Porém, será interessante analisar a opinião dos sujeitos D e I, respetivamente, por apresentarem uma visão muito particular relativamente ao processo de adaptação dos docentes:

“Acho que a reação dos docentes é muito introspetiva, ou seja, eles acreditam que tudo vai correr bem, mas isso depende do seu esforço pessoal, (...) não há uma ação coletiva, é uma ação

que se traduz numa aceitação generalizada”; “(...) na perspectiva de que os docentes vão ser suficientemente capazes, pelas suas capacidades e dinâmicas, de se sair bem deste processo.”; “(...) mas têm no fundo incorporado esta dinâmica de transformação, na perspectiva de que são suficientemente capazes de se sair bem.”; “acho que um professor universitário nunca se pode acomodar.” (Sujeito D)

“ (As mudanças) eu diria que foram bem recebidas, que nem sempre as críticas foram positivas, nem sempre as formas de aplicação e imposição das regras foram bem vistas e bem aceites, o que não se aceita facilmente, mas que desde que sejam positivas são vantajosas.” (Sujeito I)

Segundo Kogan, Baner, Bleiklie e Henkel (2006), hoje o perfil dos docentes do ensino superior exige que estes estejam sempre abertos a mudanças, por causa das constantes mudanças no ambiente externo. A preparação dos professores para essa mudança é fundamental e podemos dizer com base nas percepções dos sujeitos entrevistados que a aceitação à mudança é difícil, gera sempre alguma controvérsia, devido ao facto das condições de implementação das mudanças não permitirem que seja feito do modo desejado, na aplicação prática das mudanças surgem sempre aspetos que não estão contemplados e que dificulta essa implementação. Contudo, pouco a pouco, a adaptação foi acontecendo, até porque o professor do ensino superior enquanto o é terá de adotar uma postura aberta e recetiva à mudança.

Por outro lado, a universidade deveria ter um papel mais ativo no apoio e preparação do docente para a mudança, o que no contexto em estudo não parece acontecer, até porque os sujeitos falam numa adaptação concebida de forma mais individual, a adaptação parece ser uma ação individual de cada docente, que sozinho vai encontrando formas de se adaptar e aprender a lidar com uma nova realidade.

Outra reação dos docentes à mudança foi o fato de esta ter trazido um excesso de trabalho, nomeadamente um trabalho mais de ordem burocrática, o que é realçado sobretudo pelos sujeitos A e H:

“(...) ao entrarmos em Bolonha passámos a ter muito mais trabalho, passámos a ter excesso de burocracia, ou seja o nosso trabalho passou a ser muito mais de ordem burocrática, reuniões, (...) que não têm implicações positivas nos processos de ensino-aprendizagem, ao ponto de deixarmos de ter tempo, que antes conseguíamos ter, (...) que sentimos para nos dedicarmos às leituras e à investigação e à publicação, ou seja à componente científica (...) e que antes até íamos conseguindo fazer, deixámos de ter esse tempo porque o nosso tempo está monopolizado

por estas questões de natureza mais superficial, e que tem a ver com avaliações e questões burocráticas que o sistema nos está a impor (...).” (sujeito A)

“Eu não sei como é que nós estamos a conseguir aguentar (tanto trabalho).”; “ (...) agora passamos a estar na universidade das nove da manhã às oito da noite e ainda levamos trabalho para corrigir em casa, o que é catastrófico, mas na verdade é que só assim conseguimos dar conta dos trabalhos que temos. Quando aumenta a quantidade de trabalho que uma pessoa tem e esse aumento tem uma face burocrática forte, as pessoas não gostam (...).” (sujeito H)

Cinco de entre os nove sujeitos identificaram na implementação do Processo de Bolonha aspetos positivos, nomeadamente a uniformização da formação e o reconhecimento internacional da formação, uma nova relação entre o professor e o aluno no sentido de uma maior proximidade, um maior contacto, o que é favorável à aprendizagem do aluno. Alguns sujeitos identificaram também uma maior clarificação das questões de ensino, uma maior responsabilização do aluno e professor nos processos de aprendizagem, a transversalidade dos cursos e das formações e a possibilidade de mobilidade de estudantes e professores, assim como, um maior contacto do aluno com a investigação e mais cedo no durante o percurso formativo.

Assim, a opinião do sujeito E relativamente ao Processo de Bolonha é a seguinte:

“(...) penso que alertou para algumas deficiências e para a necessidade de clarificação de algumas questões em termos de ensino, (...) acho que o processo de Bolonha tinha objetivos bem definidos ao nível da sociedade, claramente é necessário ter as pessoas o mais depressa possível na vida ativa, os cursos têm de ser mais curtos, as pessoas têm de sair mais rapidamente, e isso tem-se vindo a verificar (...).”

“Desse ponto de vista acho que Bolonha veio regularizar ou tornar mais pragmáticas e permitir às pessoas que entrem mais depressa na vida ativa (...) eu acho fundamental, decorrente do Processo de Bolonha, que é a pessoa estar sempre a aprender toda a vida (...) e essa continuidade do processo é importante e é uma necessidade (...).”

“(...) as pessoas têm de encarar a aprendizagem como um processo que se faz ao longo da vida (...).”

O sujeito B refere: “Nem concordo nem discordo com Bolonha, porque o facto de os nossos diplomas serem reconhecidos internacionalmente e o nosso ajustamento ao que se faz na europa, (...) esta ideia de espaço europeu e uniformização é boa (...).”

O sujeito D salienta: “Trouxe outras coisas positivas, como outro tipo de relacionamento entre professores e alunos, acabou com disciplinas obrigatórias, que por serem obrigatórias eram de mais difícil conclusão, de mais difícil sucesso para os alunos (...) noutros casos motivou o contacto mais direto com os alunos.”

“(...) por um lado permite uma maior aproximação e relacionamento entre alunos e professores, (...) e Bolonha acaba por ser uma reforma que é necessária, para poupar, para racionalizar e o processo acaba por ser visto mais nesta perspetiva e menos na perspetiva pedagógica (...).”

Por outro lado, também foram identificados aspetos negativos, consequentes da aplicação do Processo de Bolonha, nomeadamente a subcarga de trabalho com que o docente ficou, a falta da autonomia do aluno, ao contrário do que se pretendia, uma vez que o maior envolvimento do professor no processo de ensino-aprendizagem por vezes retrai a autonomia do aluno, a falta de contato com o contexto profissional nos primeiros anos de formação, como é o caso, por exemplo do grau de licenciatura, a desvalorização da licenciatura, a não renovação do corpo docente. Assim, é um processo ainda controverso, com docentes a favor e outras contra, nomeadamente pelo facto de ter trazido uma grande carga no trabalho docente.

O sujeito A esclarece esta ideia da seguinte forma:

“o Processo de Bolonha é um processo controverso, é um processo em relação ao qual há uma divergência de opiniões, há quem seja muito reativo, ou seja, tenha uma opinião muito negativa em relação ao processo.”

“São duas questões (investigação e docência) que não podem casar bem (...) pois Bolonha veio claramente valorizar a docência, o ensino ou pelo menos chamar a atenção para a importância do ensino no ensino superior (...) mas também criou algumas incompatibilidades para as quais ainda não se vê soluções, que é o excesso, e que por um lado temos que ser bons docentes e, por outro lado temos que ser bons investigadores (...) são estas três dimensões que trazem uma subcarga enorme e é esta subcarga que, na minha opinião, está na origem da grande reatividade negativa de muitos docentes ao Processo de Bolonha (...) é isto que ainda não está resolvido de modo nenhum.”

O sujeito B refere-se à falta da autonomia dos alunos: “(...) agora, se mudou alguma coisa de acordo com o espírito de Bolonha, dar ênfase ao trabalho autônomo do estudante, isso acho que não mudou nada, porque os estudantes não estão mais autônomos, antes pelo contrário, vivem dos apontamentos, sebatas, *power point*, agora ir investigar só se forem obrigados, (...) agora no geral a maioria dos colegas não acentuou o trabalho autônomo, também devido à massificação”; “(...) a autonomia dos alunos está muito longe de ser conseguida.”

O sujeito C refere-se ao Processo de Bolonha do seguinte modo: “(...) há algumas opiniões mais céticas relativamente aquilo que se pretende, por exemplo ao nível da formação do primeiro ciclo, em que os alunos saem com um diploma mas com muito poucas competências, a falta de contacto profissional ao longo dos três anos.”

“(...) obviamente que em termos de intenções, nós lemos os princípios e objetivos de Bolonha e não podemos deixar de concordar, mas depois na prática a realidade leva-nos a ser céticos.”

O sujeito D apresentou a seguinte opinião sobre o Processo de Bolonha:

“Na minha opinião é nítido que o Processo de Bolonha trouxe consigo essa desvalorização da licenciatura.”

“(...) no modo como se faz por exemplo investigação científica, a desvalorização da licenciatura, os professores encontram justificações mais plausíveis para se concentrarem mais na investigação e ligado ao ensino de especialização, (...) aos doutoramentos e mestrados em menor escala, e se desligassem o máximo possível da licenciatura, isso é negativo no ponto de vista da relação pedagógica e do que são as profissões docentes.”

“(...) os professores fogem de concentrar a sua atividade letiva nos primeiros ciclos, porque são mais alunos, são mais avaliações para fazer, a relação acaba por ser mais distante (...) relativamente ao doutoramento.”

“(...) trouxe consigo o aspeto negativo de legitimar a concentração em atividades de investigação e nos ciclo de ensino, como o doutoramento, que estão ligados à investigação e desvalorizar o ciclo de ensino, (...) ser regente de uma unidade curricular, da formação básica, isso deixou de ser um fator de valorização da profissão docente”; “acho que o Processo de Bolonha, não sendo o único responsável por isso, veio acelerar este processo, veio legitimá-lo e essa é a questão essencial.”

“Bolonha não permitiu esse rejuvenescimento, ou seja, levou a que se fizesse mais coisas mas com os mesmos recursos e isso está de alguma maneira a minar o que as universidades e o ensino superior eram na sua essência.”; “As universidades não são isso, foi-se criando um

oportunismo que preocupa-me bastante. Não podemos dissociar estas dinâmicas umas das outras (...).”

As reações manifestadas por alguns sujeitos relativamente à avaliação docente revelam que esta foi uma questão inicialmente contestada pelos docentes, mas que neste momento é algo que já está instituído, concordando na sua maioria com a existência da avaliação do desempenho docente. O sujeito A salienta: “A avaliação foi altamente contestada, recordo-me que no geral os docentes não queriam, sentiam-se como que invadidos, num domínio que era muito seu, muito próprio. Acho que pouco a pouco que essa reatividade negativa foi desaparecendo e, neste momento está instituído.”

“No meu caso e no caso de muitos colegas, já acontecia no final passarmos um questionário aos alunos, sempre houve docentes mais abertos. Neste momento, está instituído não me parece muito problemático, embora haja docentes que não o fazem.”

Contudo, esta surge com uma grande subcarga burocrática no trabalho docente e não traz vantagens para o docente, na medida em que não há evolução na carreira docente, não há reconhecimento pelo fato do docente ter tido uma boa avaliação. O sujeito H refere:

“(…) nós é que temos que fazer e gerir esse trabalho burocrático, mas esse trabalho que não era feito antes, agora têm de o fazer, porque é uma imposição de Bolonha no aspeto do controlo e da avaliação (...) todos devemos ser avaliados e este esforço burocrático é mais de facilitar o acesso à informação quando formos avaliar.”

“(…) e não é o facto de as pessoas não quererem ser avaliadas, estou convencida que não é isso, é a burocracia a que se têm de sujeitar para isso.”

O sujeito B tem a seguinte opinião: “(...) fui avaliado pelo SIADAP, o processo de avaliação para os professores é uma farsa, porque fiquei bem classificado mas não fui promovido, e não tive consequências nenhuma e tivemos que fazer relatórios, portanto nós temos uma avaliação que não serve para nada, estou parado no mesmo escalão (...)”; “(...) como é que se avalia a investigação se estão a maior parte do tempo a dar aulas, as turmas são muito grandes (...) estamos a ser avaliados e a entidade empregadora tem dados para hierarquizar as pessoas, para diferenciar e estimular, isto não está a acontecer.”

Foi ainda referido pelos sujeitos que os alunos têm uma forte participação no processo de avaliação, o que por vezes leva a resultados enviesados, como esclarece o sujeito F:

“Os alunos pronunciavam-se sobre muitas coisas, algumas das quais eles não têm maturidade para se pronunciarem, (...) pessoas que se pronunciavam nos inquéritos não são pessoas que frequentam as aulas e esse é um grande dilema, ao responder ao inquérito ele tem uma imagem deturpada, porque ele não assistiu às aulas e isso eu acho que está errado.”

A avaliação docente trouxe algumas implicações na profissão docente, nomeadamente a desvalorização da componente de ensino, valorizando mais a parte da investigação, como refere o sujeito D:

“Eu acho que sim (influência da avaliação na profissão), pois acho que os docentes passaram a ser mais racionais, em termos daquilo que fazem, do que publicam e onde publicam, se dão mais atenção à relação pedagógica com o aluno, ou se investem mais na produção científica.”

“(...) o estabelecimento de padrões de avaliação rígidos e quantitativos obrigou os docentes a serem mais instrumentais naquilo que fazem, eles pensam mais (...) isso globalmente beneficiou as estatísticas, mas não as instituições do ensino superior no sentido do que são as suas atividades, as atividades pedagógicas, científicas, de relação com a comunidade.”

“Os aspetos negativos, nós passámos a racionalizar e a atuar mais na lógica do que achamos que é útil para valorizar mais a nossa carreira, para valorizar mais a nossa posição competitiva relativamente aos outros e não para caracterizar o nosso relacionamento pedagógico com os alunos.”

“Acho que hoje esta atividade sai muito prejudicada por esta lógica de avaliação progressiva e improdutiva.”

A necessidade de avaliação e de prestação de contas tem claros reflexos no modo como o docente do ensino superior desenvolve a sua atividade, se dedica a cada funções que lhe está atribuída e no modo como toma as suas decisões. Esta lógica de avaliação inicialmente foi mal recebida pelo corpo docente, como clarificam os sujeitos entrevistados, nomeadamente pelo fato de representar mais trabalho burocrático para o docente e porque assenta numa lógica de produtividade, cuja função de investigação é mais valorizada relativamente à função pedagógica, de ensino, como refere Silva (2011). Os sujeitos referem que o professor atua mais em função do que pensa ser útil para a sua avaliação e prestígio profissional e menos no que é melhor para o aluno a nível pedagógico, o que desvaloriza a função de ensino.

Por isso, a avaliação veio também influenciar a autonomia do professor na tomada de decisão sobre as atividades que tem mais interesse em desenvolver, isto é, passou a fazer as suas escolhas não em função dos seus interesses, mas em função do que é mais valorizado e que lhe poderá ser vantajoso para a sua avaliação. Neste sentido, a avaliação trouxe implicações na profissão docente, porque veio influenciar de certo modo as escolhas dos docentes.

Um aspeto negativo apontado pelos sujeitos e que também veio influenciar o trabalho docente e a sua profissão, diz respeito ao facto da avaliação não trazer qualquer acrescento (mais-valia) para o docente, na medida em que uma boa avaliação, um bom desempenho não é garantia de progressão na carreira ou qualquer outro tipo de recompensa, o que traz insatisfação para o docente e, desse ponto de vista poderá influenciar a sua atividade.

Claramente, estas mudanças que têm ocorrido no ensino superior têm modificado os papéis e funções do docente. Será pertinente, analisar que transformações ocorreram a este nível e que exigem uma abertura por parte do docente para que se possa adaptar a novas exigências e a uma nova realidade.

3.8 Funções do docente do ensino superior

Assim, a oitava categoria – *Funções do docente do ensino superior* – inclui as seguintes subcategorias: Gestor, Docente, Investigador, Coordenador, Relacionamento com o exterior, Outras tarefas, Funções identificadas como essenciais, Dificuldade em gerir as funções, Gestão das funções – soluções apresentadas pelos docentes.

Procedemos à análise de algumas unidades. Sete sujeitos identificam a gestão com uma das funções que hoje o docente do ensino superior tem que desenvolver, referindo-se a esta função como aquela que consome mais tempo, e que na opinião de alguns não deveria desempenhar, tal como referem o sujeito E e H, respetivamente:

“(…) neste momento não sinto que dedico menos tempo à gestão do que aquele que antes dedicava, (…) mas digamos que para o mesmo tempo eu consigo dar resposta a mais coisas”;

“(…) nós é que temos que fazer e gerir esse trabalho burocrático, mas esse trabalho que não era feito antes, agora têm de o fazer, porque é uma imposição de Bolonha no aspeto do controlo e da avaliação.” (Sujeito E)

“(…) em vários conselhos tenho ouvido referências relativamente ao peso brutal do trabalho burocrático (…).” (Sujeito H)

Oito dos nove sujeitos identificam a docência como uma função que faz parte da profissão, sendo até em alguns casos assumida como a principal função, o que veio, na opinião do sujeito F, a ser enfatizado com o Processo de Bolonha, mas que tem vindo a ser desvalorizada:

“O que é que se observa com Bolonha com as mudanças que ocorreram, nós somos essencialmente docentes (…).”

Todos os sujeitos identificam a função de investigador como fazendo parte da profissão docente, atribuindo-lhe uma grande importância no desenvolvimento da profissão no seu global, de grande utilidade à sociedade em geral. Mais uma vez é salientado o facto dos docentes cada vez mais disporem de pouco tempo para se dedicar à investigação.

Assim, o sujeito F esclarece:

“o tempo que nós retiramos para fazer investigação passa a ser menor, nós somos muito absorvidos por (...) esta mudança de atitude mesmo relativamente à forma de ensinar, dar uma aula em que se pretende uma maior interação aluno-docente requer muito mais trabalho.”

“(…) a realidade é que ficámos com muito menos tempo para estudar, todos nós constatamos isto (…).”

Cinco dos nove sujeitos identificaram a função de coordenação como fazendo parte das funções do professor do ensino superior, referindo que esta atividade surge com uma relevância que antes da reforma de Bolonha não tinha. Contudo, existem dúvidas por parte do sujeito B se a deveria desempenhar:

“(…) coordenar, tenho algumas dúvidas, apesar de eu próprio coordenar.”

“(…) na verdade nós coordenamos unidades curriculares, coordenamos mestrados e doutoramentos, nós fazemos tudo, a única coisa que não fazemos é participação de júris com pessoas que estão a ser seleccionadas para graus superiores.”

Três sujeitos atribuíram alguma importância à função de extensão, embora esta função assumia uma menor ou maior importância consoante a área científica, mas em alguns casos, como a engenharia ou a saúde, é fundamental, como comprova o discurso do sujeito E:

“(…) é fundamental ter alguma ligação ao mundo empresarial, à sociedade civil. Muitos dos trabalhos que se fazem aqui, não digo de investigação fundamental, mas de investigação aplicável que é feito ou por solicitação das empresas, ou em colaboração com empresas (…) e isso é fundamental, para nós isso é muito importante (…)”

O sujeito B salienta ainda tarefas que o docente desenvolve e que não deveria fazer e outras que não faz mas que na sua opinião deveria fazer. Por exemplo, a vigilância de exames e o trabalho burocrático, na sua opinião são tarefas que não deveria fazer, mas deveria ter uma maior participação nos órgãos de gestão: “A vigilância de exames é uma coisa que não devemos fazer, trabalho burocrático pequenino, se for ao estatuto está bem definido o que cada um faz (…) nós sempre fizemos muita coisa fora do que estava definido.”

“O que não fazemos e devíamos fazer era participar nos órgãos de gestão e ter dispensa, por exemplo de lecionar ou ser remunerado por isso.”

Foi referido por quatro sujeitos que as funções principais que um docente do ensino superior deve ter são a docência e a investigação, como esclarece o sujeito H:

“Eu acho que todas essas competências os professor deve ter, faz parte do professor universitário, e potenciar um bocadinho mais a parte da investigação talvez fosse importante, (…) mas não me parece que haja qualquer coisa que eu devia acho que não devia fazer, por exemplo, o trabalho burocrático em que há um certo movimento contra (…)”

Segundo Garcia (2001), o professor do ensino superior tem funções muito diversificadas, dedica-se ao ensino, à investigação enquanto especialista numa área de conhecimento, é um profissional aberto, recetivo, conhecedor e com um grande interesse por ampliar os seus saberes. O seu papel e as suas funções implicam um certo dinamismo, já que as condições e o contexto em que as exercem está em permanente mudança, o que obriga o professor a encontrar formas de lidar com essa mudança, ou seja, estratégias de adaptação. Esta deverá ser a atitude do professor de hoje e do futuro, um professor aberto, recetivo, com capacidade de se adaptar, já que assume diversas funções, com cargas de trabalho diferentes, com tempos reduzidos, interesses e valores diferentes.

À semelhança das perceções dos sujeitos entrevistados, Garcia (2001) afirma que o professor do ensino superior tem como principais atividades a docência, a investigação e a gestão, sendo a atividade mais atrativa a de investigação e a que mais tempo

consome. É também a que mais benefícios traz, nomeadamente o seu reconhecimento e prestígio profissional.

É ainda de salientar o facto dos sujeitos considerarem que as funções de gestão e de coordenação ocupam muito do seu tempo, não sendo este utilizado para fazer investigação, já que esta é uma das principais funções identificadas pelos docentes. A função de docente, apesar de ser considerada como principal, tal como a investigação, começa a ser desvalorizada pelo fato de ser a investigação que permite ao docente adquirir prestígio e reconhecimento na sua profissão.

Outra função importante é a função de extensão, nomeadamente em determinadas áreas científicas, já que a ligação ao exterior e à sociedade pode ser de grande valia para evolução da investigação e produção de conhecimento científico. Ao mesmo tempo, é também uma preciosa ajuda na resolução de problemas que surgem na sociedade.

Em relação ao exercício das suas funções, os sujeitos salientam a dificuldade em gerir e conciliar todas estas funções, pelo excesso de carga de trabalho que cada uma representa no todo da profissão, acompanhado da falta de tempo. Esta grande dificuldade, também percebida pelos sujeitos entrevistados, pode levar segundo Vieira (2009) a um conflito de papéis, o que traz implicações no trabalho e na profissão docente.

A dificuldade mais valorizada por cinco sujeitos entrevistados, na gestão das suas funções foi o facto da função docente ocupar muito tempo de trabalho, não deixando tempo para que o docente se dedique à investigação. O discurso do sujeito C reflete esta ideia:

“(...) o grande tempo que dedicamos à docência tem implicações depois na investigação, torna mais difícil a divisão e multiplicação de tarefas, porque estão muito envolvidos na docência, nas aulas, nas avaliações (...) não se consegue investir, não se consegue dedicar o tempo necessário à docência, à planificação, à organização, à atualização.”

“(...) em termos de investigação penso que é cada vez mais difícil investigar, escrever (...) vejo como uma perspectiva bastante negativa todas estas questões (suspiro).”

Neste sentido, sete sujeitos apresentaram algumas sugestões que podem levar a que o docente consiga gerir as suas funções, nomeadamente a diminuição da carga horária, lecionar menos unidades curriculares e ter menos alunos por turma, o que já tinha sido

referido pelos sujeitos como mudanças a introduzir, de modo a ir ao encontro das orientações de Bolonha.

Outra solução apresentada prende-se com a libertação de funções e com a possibilidade de autonomia para escolher a atividade à qual deseja dedicar-se mais num dado momento, sem de modo algum separar o professor do investigador, como esclarecem os sujeitos A e D, respetivamente:

“Precisamos de talvez num ano, tempo para nos focalizarmos mais na investigação, outros períodos em que se dedique à docência sem descurar a investigação, ou até dedicar-se mais à gestão, mas nunca em simultâneo, há uma enorme exigência nestas três dimensões, porque é isso que complica, que causa exaustão e que faz com que nós não consigamos fazer nada completamente bem (...).”

“(...) um docente não deveria só dar aulas, só fazer investigação, só administrar, mas deveria ter momentos ao longo da sua carreira que lhe permitissem dizer: agora estou mais interessado em fazer isto, vou dar menos aulas e ter isso mais ou menos regulamentado ao longo da carreira, (...) mas se só derem aulas isso não é positivo, se só administram já não são docentes. Acho que deve haver mecanismos de obrigação de fazerem um pouco de tudo, mas ao mesmo tempo uma certa individualização no modo como se desenvolve a carreira, devia haver mecanismo que possibilitassem a escolha.”

3.9 Imagem do professor do ensino superior

No contexto de mudança e transformação dos papéis e funções do docente do ensino superior surge, assim, uma modificação no modo como a figura e a profissão do docente do ensino superior são percecionadas pelos sujeitos.

A nona categoria – *Imagem do professor do ensino superior* – inclui as subcategorias: Visão dos docentes relativamente ao *status* da profissão, Fatores que levam à degradação da imagem da profissão, Fatores de motivação para a profissão e Fatores de desmotivação para a profissão, permitir-nos-á analisar esta questão.

De um modo geral, todos os sujeitos partilham da opinião de que a profissão docente no ensino superior se tem vindo a degradar ao longo dos últimos anos. Contudo, para os sujeitos A, B, E, G, H e I a profissão ainda é respeitada, mas o seu *status* baixou nos últimos anos. O sujeito G refere:

“Sim, sim, eu acho que a profissão docente no ensino superior ainda é uma profissão respeitada e com um certo prestígio social, (...) mas acho que isso tem baixado ligeiramente.”

Para o sujeito E,

“Tem havido alterações significativas na forma como os docentes e investigadores encaram a sua profissão.”

Os sujeitos identificaram, também, alguns motivos que na sua opinião estão na origem desta alteração na imagem docente, como a democratização do acesso ao ensino superior, a banalização da licenciatura com o Processo de Bolonha, o défice de conhecimentos dos alunos que entram para a universidade, a desvalorização da profissão pelos governantes e a contratação de docentes que não têm competências para lecionar. Os sujeitos, A, F e H referem:

“A imagem do professor também diminuiu muito porque aqui há trinta ou quarenta anos atrás havia cem ou duzentos professores universitários e agora há mil (...).” (sujeito A)

“Relativamente às entidades governamentais acho que tem havido pouco respeito (...) mas estão intimamente relacionados estes dois problemas, o alargar de pessoas e instituições do ensino superior e docentes (...) simultaneamente acham que qualquer pessoa que entra pode ser professor do ensino universitário”; “(...) houve a necessidade de entrada de pessoas no sistema que se tornaram professores universitários, alguns dos quais reconheço que não deveriam fazer parte do corpo docente, pessoas que acompanhei e que acho que não deveriam ser docentes e que degradaram a imagem do ensino superior. No princípio seriam competências e depois é perfil.” (sujeito F)

“Quando um determinado corpo é reduzido, esse corpo é reconhecido (...)”; “Com a entrada de Bolonha e com o encurtamento dos ciclos de estudos, a licenciatura é uma formação que se banalizou que hoje já não tem o mesmo valor, (...) o que levou a uma degradação do ensino superior e da imagem do professor (...)”; “(...) o que tem estado a degradar a imagem do ensino superior é o défice de conhecimento e de cultura e disciplina e rigor de pensamento, o que é algo fundamental no ensino superior (...)” (sujeito H)

Para Silva (2011) o conceito de identidade dos docentes está relacionado com as funções e atividades que desenvolvem, mas também com o que pensam de si mesmos e da sua profissão. Assim, o não se identificarem e reconhecerem com as funções e papéis que hoje são atribuídos à profissão, poderá levar os docentes a afirmarem que a sua imagem se tem degradado nos últimos anos, pois é desta forma que se veem, pelo facto

do seu papel se ter alterado. Subjacentes a este novo papel e funções estão valores, normas e ideais com os quais pouco se identificam.

Alarcão e Roldão (2008) explicam o processo de (re)construção e desenvolvimento da identidade profissional através do modelo ecológico. Este modelo explica que o facto do docente estar sujeito à realização de novas atividades e novos papéis e ao estabelecimento de novas interações interpessoais pode resultar num “choque” do docente com a realidade, devido à sua não identificação com os valores e normas do contexto, ou seja da instituição em que o professor exerce a sua atividade. Esta situação pode gerar no docente um mal-estar interior de insatisfação, o que influencia a identidade profissional do docente e a sua adaptação a esse contexto. Como vimos no Cap. 1., também Blin (1997) afirma que a identidade profissional está muito ligada às representações que são (re)construídas no exercício da atividade profissional e portanto, variam com o contexto, as funções e os papéis que o professor exerce.

Neste contexto será interessante analisarmos os fatores que ainda contribuem para a motivação e desmotivação da profissão.

Curiosamente todos os sujeitos referem estar motivados para a profissão, apesar dos constrangimentos por que passa a profissão. Os fatores são diversos, como o gosto por ser professor, embora haja momentos de frustração, o prestígio que a profissão tem, por permitir formar e investigar e participar em projetos internacionais são fatores motivadores. Outro fator é a autonomia e a flexibilidade de trabalho que a profissão permite.

Os sujeitos B e D esclarecem:

“Sinto-me muito motivado para ser professor, gosto muito de dar aulas, gosto de fazer outras coisas, faço todas as atividades de que lhe falei, as quatro, mas também me sinto muito cansado e uma coisa não invalida a outra, e sinto que aquilo que a universidade nos exige nos vai desmotivando pontualmente, acho que na generalidade as pessoas gostam daquilo que fazem.”
(sujeito B)

“(…) é a investigação que os salva, porque ainda se vai publicando em revistas internacionais, de reconhecido mérito. Enquanto não houver uma estrutura que crie mais rentabilidade na aprendizagem dos alunos (…).(sujeito B)

“Depois tem alguns benefícios, alguma autonomia, alguma flexibilidade de horários, que também é bom e motiva as pessoas, porque nós é que fazemos os conteúdos das disciplinas, na coordenação do mestrado fazemos à nossa maneira.” (sujeito D)

Será importante o facto da função de investigação parecer ser a função que permite motivar os docentes para a profissão, apesar de todas as restrições e condições impostas especificamente neste campo, nomeadamente a pressão para a produtividade, a falta de disponibilidade para investigar e a canalização da investigação para temáticas de interesse que conduzam à colaboração da universidade com o exterior, enquanto medida de procura de financiamento. A mobilização internacional dos docentes é percebida pelos sujeitos como mais um aspeto motivador da profissão. Muitos sujeitos realçam também a função de ensino, embora já tenha sido referido que esta função tem sido desvalorizada.

Outro fator a favor prende-se com a autonomia e flexibilidade no trabalho docente, características que continuam presentes no exercício das suas funções, uma condição importante para que o professor possa realizar um trabalho de qualidade, fazendo uma melhor gestão do próprio trabalho. No entanto, como afirma Silva (2011), estes são aspetos (autonomia e flexibilidade) da profissão que devido às políticas de avaliação de desempenho e a necessidade de produzir trabalho mais eficaz deveram diminuir, para que a gestão da universidade possa ter um maior controlo do trabalho do docente.

Sete sujeitos referiram-se também a elementos desmotivadores como a remuneração, a não progressão na carreira docente, não contratação de docentes, o facto de serem considerados funcionários públicos, a dificuldade em gerir todas as tarefas que lhes são exigidas e ainda fatores políticos, o que foi justificado pelos sujeitos B, C, D e G:

“(…) a nível de remuneração e condições de trabalho as coisas estão piores e não há como se mudar isso, porque não mudam de escalão remuneratório (...) é uma pancada nas expetativas e no prestígio”; “ (...) outros fatores, que como somos funcionários públicos, há uma perda salarial e há um aumento de horas e isto com a conviência dos docentes; (antes) os docentes estavam mobilizados porque a maioria não eram doutorados, realidade que hoje raramente acontece (...)” (sujeito B)

“a qualidade dos docentes, penso que esta tem-se mantido, mas também não tem havido renovação, o que é um dos problemas graves na profissão, quase não há uma renovação dos docentes, portanto há um envelhecimento progressivo do corpo docente, e o resto é tudo

precário. (...) isso é mau, porque pessoas novas vão trazendo novas ideias, dinâmicas que é importante manter.” (sujeito C)

“Também se deveu ao facto de algumas instituições do ensino superior serem mal tratadas pela promiscuidade que muitas delas mantêm com o poder político e com os interesses económicos e empresariais. “(...) a docentes estarem ligados a processos ligados à política de promiscuidade e isso não foi benéfico para a profissão (...)” (sujeito D)

“(...) é muito difícil levar a cabo e desempenhar as nossas funções (...)” (sujeito G)

A dificuldade em colocar em prática as suas funções, de fazer a sua gestão, a insatisfação relacionada com o congelamento das carreiras profissionais e a dificuldade de alcançar o reconhecimento profissional tem, na perspetiva de Graça (2008), levado à desmotivação dos docentes para a profissão. Contudo, apesar de serem fatores que conduzam à desmotivação, isso acontece, segundo a perceção dos docentes, somente em momentos de alguma frustração, estando de um modo geral motivados para ultrapassar os obstáculos com que se vão deparando e aceitar os desafios da profissão (Vieira, 2009).

Conclusão

O presente estudo teve como principal finalidade contribuir para compreender em que medida os processos de mudança que o ensino superior tem vivido se refletem na docência a esse nível. Assim, procurámos analisar as percepções de docentes sobre as mudanças que ocorreram e sobre o modo como estas têm modificado o papel e as funções docentes e contribuído para reconfigurar a profissão.

É de salientar que o nosso estudo não foi direcionado para uma análise das políticas do ensino superior, mas para o modo como os professores percebem e vivem as mudanças, sob a influência de tais políticas.

Nesta conclusão procuraremos dar respostas às questões de partida do estudo, cruzando o aprofundamento teórico do problema com os resultados do estudo empírico, abordando três itens: Principais mudanças no ensino superior nos últimos dez anos, Impacto das mudanças na profissão docente e Reconfiguração da profissão docente.

Principais mudanças no ensino superior

Relativamente ao primeiro item, na percepção dos sujeitos, a principal mudança que ocorreu no ensino superior nos últimos anos diz respeito ao Processo de Bolonha. Este é apontado como principal fator de mudança, sobretudo na organização e estrutura curricular dos cursos, nos processos de ensino-aprendizagem e na possibilidade de mobilidade de estudantes. Estas mudanças tinham como objetivo adotar um sistema comparável de títulos entre os vários países europeus, aumentar a flexibilidade dos percursos e ampliar as opções profissionais.

Outra mudança referida pelos participantes no estudo foi a implementação de um novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, que trouxe mudanças importantes, especialmente ao nível da gestão das instituições. Com menos expressão, a criação da Agência de Avaliação do Ensino Superior é referida como uma mudança positiva, na

medida em que ajuda a garantir e a potenciar a qualidade da formação prestada na universidade.

Outra mudança identificada por alguns docentes participantes no estudo prende-se com alterações importantes relacionadas com a carreira docente, especificamente uma desvalorização da mesma, pelo corte de contratações de pessoal docente, com conseqüente envelhecimento do corpo docente. Estas mudanças são justificadas pelos sujeitos com os constrangimentos económicos que o país atravessa e com políticas que visam o encurtamento da despesa do Estado com o Ensino Superior.

Impacto das mudanças no exercício da profissão docente

As mudanças referidas anteriormente têm, na perspetiva dos sujeitos, afetado as condições em que é desenvolvida a atividade docente. Assumiram um impacto significativo na organização da universidade, nomeadamente na direção e gestão, com o aumento da autoridade dos diretores, verificando-se uma maior prestação de contas e mais exigências no trabalho docente, no sentido de um maior envolvimento e agilização, com necessidade de maior informatização da informação.

A informatização da informação pode ser vista como um aspeto favorável mas também desfavorável no desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que dá a possibilidade ao docente de responder a mais tarefas no mesmo tempo, mas ao mesmo tempo intensifica o trabalho docente (Silva, 2011). Apesar de tudo, esta medida é tida como vantajosa pelos docentes inquiridos.

Segundo estes docentes, ao nível estrutural e pedagógico as mudanças introduzidas pretendem favorecer a mobilidade dos estudantes, com o reconhecimento internacional dos cursos, e também dos docentes, de modo a reforçar a ligação e abertura da universidade ao exterior, o que para alguns ainda não está devidamente implementado. O incentivo à adoção de processos de ensino-aprendizagem mais centrados no acompanhamento próximo e individualizado dos alunos e ao mesmo tempo a responsabilização destes pela sua aprendizagem poderá contribuir para uma maior valorização da formação pelos próprios alunos, embora se encontre alguma ambigüidade na medida. A criação de aulas teórico-práticas é apontada pelos docentes

entrevistados como um aspeto positivo, já que permite a interligação entre conhecimentos teóricos e práticos.

Para os docentes inquiridos, a concretização destas mudanças no contexto de sala de aula torna-se difícil, devido ao elevado número de alunos por turma e curso, de uma maior variedade de unidades curriculares e mais cursos para lecionar, levando a um escasso contacto do professor com os seus alunos. O excesso de tarefas e trabalho docente faz com que tenham pouca disponibilidade para preparar as suas aulas e acompanhar os seus alunos. A implementação do método de avaliação contínua, até então pouco fomentado na universidade, é considerada pelos docentes como sendo uma medida fundamental a nível pedagógico, mas, pelos mesmos motivos, difícil de concretizar.

Relativamente ao financiamento da universidade foram referidas igualmente grandes mudanças, nomeadamente na procura de novas formas de financiamento, como a formação pós-graduada e projetos de investigação. O Orçamento do Estado enquanto principal fonte de receita tem sofrido reduções, associadas à crise económica que o país vive no presente. Estas mudanças influenciam o exercício da profissão docente, na medida em que a procura de fontes alternativas de financiamento da universidade leva os docentes a preferir atividades cujos resultados sejam mais favoráveis à universidade, trazendo-lhe oportunidades de financiamento.

Foi ainda referido que o excesso de tarefas atribuídas aos docentes tem implicações na qualidade do trabalho que é desenvolvido, nomeadamente nas funções de ensino e investigação, identificadas como as principais funções que o docente do ensino superior deverá exercer. Na diversidade de tarefas que cabe ao professor realizar, a componente de ensino é a mais desvalorizada e a aquela em que os professores menos investem, já que o trabalho de investigação e a publicação científica é o que traz maior reconhecimento ao professor e à universidade.

A falta de tempo para se dedicarem a estas duas funções levou a uma diminuição da qualidade do trabalho, o que preocupa os docentes, até porque o seu desempenho está a ser avaliado.

A ênfase na avaliação do desempenho docente com o Processo de Bolonha é tida como positiva no que respeita à aferição da qualidade do trabalho, mas ao mesmo tempo com

pouca relevância no que diz respeito à evolução na carreira docente e no reconhecimento do seu trabalho, até porque as mudanças no estatuto da carreira docente não o permitem. A avaliação do trabalho desenvolvido na universidade é considerada necessária e importante para garantir a credibilidade da instituição.

A reorganização curricular dos cursos e o encurtamento do tempo de formação, por influência de Bolonha, tem levado a uma desvalorização de graus acadêmicos, nomeadamente da licenciatura, comprometendo a qualidade da formação, o que de certo modo pode ser tido como contraditório com um dos objetivos do processo de Bolonha – potenciar um ensino de qualidade.

Reconfiguração da profissão docente

As mudanças ocorridas na universidade sob influência de novas políticas educacionais internas e externas tiveram impactos significativos na profissão docente, exigindo do professor do ensino superior uma atitude mais reflexiva sobre as suas práticas, sobre o ambiente e contexto que o rodeia, requerendo deste profissional uma maior abertura à mudança para poder encontrar soluções para os seus problemas. Estes aspetos foram patentes nas respostas dos sujeitos.

Hoje o docente do ensino superior tem que assumir novas funções e tarefas, por exemplo, enquanto gestor e coordenador, atividade que acaba por consumir muito do seu tempo. A investigação assume uma grande importância no desenvolvimento da profissão e no seu reconhecimento, embora os docentes considerem que dispõem de pouco tempo para se dedicar a ela. A função de extensão veio a assumir uma maior importância com a implementação do Processo de Bolonha, mas isso é mais evidente em áreas científicas como as Engenharias e a Saúde.

O docente do ensino superior confronta-se com grandes dificuldades em gerir todas as suas funções, em dedicar o tempo necessário que cada função exige, sabendo que o ensino é aquela que ocupa muito tempo do seu trabalho, não deixando muito espaço para a investigação, o que é negativamente perspectivado pelos docentes. Assim, a diminuição da carga horária, a atribuição de menos unidades curriculares para lecionar, a redução do número de alunos por turma, a libertação de algumas funções mais

administrativas e de gestão, são algumas sugestões apresentadas que poderão facilitar a gestão das suas tarefas.

Associada à mudança dos papéis e funções do professor do ensino superior hoje está também a sua imagem social. Os entrevistados consideram que esta imagem tem vindo a degradar-se nos últimos anos, o seu *status* tem vindo a baixar significativamente. Contudo, pensam que a profissão ainda é respeitada pelas pessoas e pela sociedade, uma vez que o docente do ensino superior está ligado ao desenvolvimento de investigação científica, importante contributo na evolução e desenvolvimento das sociedades.

Para os participantes no estudo, a desvalorização da profissão surge também com a democratização do acesso ao ensino superior e a expansão das instituições de ensino superior, com conseqüente aumento de contratação de docentes, muitos com poucas competências e perfil inadequado para lecionar. O Processo de Bolonha não possibilitou o rejuvenescimento do corpo docente, muito pelo contrário, já que a exigência de mais tarefas ao corpo docente não foi acompanhada de novas contratações. A banalização da licenciatura constitui outro fator na desvalorização do *status* da profissão, nomeadamente com o Processo de Bolonha.

Os próprios professores alteraram o modo como encaram a profissão, pelo facto de não se reconhecerem e identificarem com funções que lhes são atribuídas e por o seu papel no seio da comunidade académica se ter alterado.

A não progressão na carreira profissional, não contratação de docentes e estagnação das remunerações foram apresentadas como fatores de insatisfação e desmotivação, muito embora tenhamos verificado que os docentes, na sua maioria, se mostravam motivados para a profissão. Apesar dos constrangimentos, o gosto pelo ensino, a formação e a investigação, a oportunidade de participar em projetos internacionais e a autonomia e flexibilidade no trabalho que ainda têm, são elementos que os motivam para o exercício da profissão.

Todas estas mudanças que temos vindo a referir têm sido difíceis para os professores, despoletando sentimentos de tensão e contradição. Porém a adaptação às mudanças foi acontecendo de forma gradual, e embora os docentes sintam falta de apoio por parte da universidade nesse processo de adaptação, encontram estratégias para lidar com as situações de forma individual. Como referem Kogan, Bauer, Bleiklie e Henkel (2006) a

preparação dos professores para a mudança é fundamental e a universidade deveria ter um papel mais ativo nesse processo.

O excesso de trabalho e de tarefas de ordem burocrática é tido como um aspeto negativo, já que ocupa uma parte considerável de tempo que poderia ser utilizado na preparação de aulas e na investigação. A sobrecarga e o excesso de trabalho poderá ser a explicação para alguma reatividade negativa dos docentes ao Processo de Bolonha, segundo referem os docentes.

Porém, há aspetos positivos nas mudanças subjacente a Bolonha, como a uniformização e transversalidade da formação e o seu reconhecimento internacional, clarificação de questões ligadas ao ensino, o incentivo a uma relação aluno-professor mais próxima, o que é favorável nos processos de aprendizagem, assim como a valorização da aprendizagem como um processo que deve estar presente ao longo da vida.

Podemos também concluir que as principais transformações que ocorreram no ensino superior, com maior impacto na organização e gestão da universidade, na estruturação dos cursos e no exercício da profissão docente, se relacionam com a implementação do Processo de Bolonha e a influência de políticas europeias subjacentes.

Verificámos que a implementação de Bolonha trouxe algumas ambiguidades e contradições na prática docente, já que alguns dos princípios e objetivos de Bolonha são difíceis de serem concretizados, sobretudo devido às condições do contexto e especificamente no que respeita aos aspetos pedagógicos (processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, avaliação contínua do aluno, maior acompanhamento do alunos).

Relativamente ao trabalho docente, podemos concluir que, sob a influência das políticas de educação superior e mudanças no contexto de trabalho, este tem-se reconfigurado, nomeadamente na sua organização (tempo dedicado a cada função) e na concentração de atividades (diversidade de tarefas a que tem de responder) e menos na sua natureza. Esta reconfiguração vem no sentido de intensificar e pressionar o aumento da quantidade de trabalho.

A valorização da função de investigação relativamente às demais funções associadas à profissão docente (ensino, extensão e gestão) foi confirmada no nosso estudo, uma vez que, apesar de considerar o ensino como sendo uma atividade importante e que traz

alento ao professor, é na investigação que o docente encontra a possibilidade de ser bem-sucedido, alcançando o sucesso desejado e reconhecimento profissional, assim como a possibilidade de publicação em revistas científicas de prestígio internacional.

Concluimos, também, que apesar dos muitos constrangimentos (intensificação do trabalho, pressão, restrições financeiras) que atravessam a profissão docente, ela continua a ser desafiadora e compensadora para os docentes, já que nela encontram significado e motivação.

Para que o professor do ensino superior consiga superar as dificuldades que surgem no exercício das suas funções, num contexto em constante mudança e transformação, deverá adotar uma postura mais aberta à mudança, promover a partilha de experiências, desenvolver o seu trabalho sobre uma lógica colaborativa e menos individualista, procurando em conjunto soluções para os seus problemas, uma necessidade identificada pelos docentes.

Com a realização do estudo empírico, apesar de restrito, pudemos confirmar o que aprofundámos na revisão teórica, nomeadamente as principais transformações que têm ocorrido no ensino superior e algumas implicações no trabalho e na profissão docente, deixando um pequeno contributo para o desenvolvimento de futuros estudos neste campo, que tem sido ainda pouco explorado.

Temos consciência de algumas limitações, nomeadamente o reduzido número de sujeitos participantes e a falta de aprofundamento de alguns aspetos, devido a limitações temporais. Seria interessante, por exemplo, analisar as práticas dos docentes nas suas diversas funções (ensino, investigação, gestão e extensão), identificando o que mudou nas suas práticas, especialmente a nível pedagógico, assim como a satisfação ou insatisfação dos docentes do ensino superior com as condições de exercício da sua profissão e que implicações isso tem nas suas práticas.

Consideramos que será importante perceber o que é que os professores pensam e sentem relativamente a estas mudanças e transformações, para que possamos compreender as dificuldades que sentem no exercício da sua atividade e que deste modo se encontrem soluções para os principais problemas que se lhes colocam.

Bibliografia

Alarcão, I e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório da unidade curricular de Metodologia de Investigação Educacional II apresentado nas provas de agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris: Flammarion

Franco, M.E.D.P.; Gentil, H.S. (2007). Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: Franco, M.E.D.P. e Krahe E. D.(orgs.) *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdUPucrs, vol.1, 2007, 39-58.

Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. (Coleção Clássicos). São Paulo: EDUSP.

Garcia, Ana; Muñoz, Valcárcel; Repiso (Coord.) (2001). Didáctica universitária. *La función docente del professor universitário, su formación y desarrollo profesional*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Graça, S. (2008). Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. 7, pp. 125-134.

Jennie, B. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*.

Kogan, M. & Teichler, U. (Eds). (2007). *Key challenges to the academic profession*. Paris: UNESCO Forum on Higher Education research and knowledge .Kassel: INCHER International Centre for Higher Education Research.

Machado, Maria de Lourdes; Meira Soares, Vergílio; Brites, Rui; Brites Ferreira, José; Farhangmehr, Mino & Gouveia, Oldília (2011). Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português. *Revista Lusófona da Educação*. 17, pp. 167-181.

Melucci, A. (2001). *A invenção do presente. Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morosini, M. C. (2000). *Professores do ensino superior. Identidade, docência e formação*. Brasília: INEP. Consultado em Outubro de 2012.

http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf

Nascimento, M.A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Nascimento, Maria Augusta (2005). A construção da identidade profissional na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), pp. 169 – 182.

Nóvoa, A. (2000). Tempos da escola no espaço Portugal – Brasil – Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.). *A difusão mundial da escola*. (pp.121-142). Lisboa: Educa.

Pedró, F. & Sala, S. (2002). *La profesión académica em los países de la Unión Europea. Estado actual y tendências de reforma*. Universidad Pompeu Fabra. Departamento de Ciências Políticas y Sociales.

Pedró, F. (2009). Continuity and Change in the Academic Profession in European Countries. *Higher Education in Europe*, 34 (3), 411-429.

Rhoades, G. & Slaughter, S. (2004). Academic capitalism in the new economy: challenges and choices. *American Academic*, 06(01), 37-59.

Rhoades, G. & Slaughter, S. (2009). O capitalismo académico na nova economia: escolhas e desafios. In J.M. Paraskeva.(Org). *Capitalismo académico* (pp.7-36). Mangualde, Ramada, Portugal: Edições Pedago.

Silva, A.C.B (2011). *Ser professor universitário em tempos de mudança: a profissão académica e suas reconfigurações*. Dissertação em Doutoramento em Educação. Especialidade em Administração e Política Educacional. Lisboa: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.

Tap, P. (21986) (Org.) *Identités collectives et changements sociaux*. Actes du Colloque International de Toulouse (tome I). Toulouse. Privat.

Vieira, E. (2009). A formação dos professores do ensino superior. *Revista Científica do ITPAC*, 2, pp. 43-45.

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 11º alterada pela Lei n.º 49/2005

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto

Decreto- Lei n.º205/2009, de 31 de agosto

Regulamento n.º 398/2010, de 5 de maio

Decreto- Lei n.º396/2007, de 31 de dezembro

Decreto- Lei n.º42/2005, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro

Site consultados:

CRUP - <http://www.crup.pt/pt/ensino-universitario/estatisticas>

Anexos

Anexo 1 - Apresentação do estudo

Anexo 2 - Guião da entrevista

Anexo 3 – Análise de conteúdo

Apresentação do estudo

O presente estudo está a ser desenvolvido no âmbito de dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob a orientação da Doutora Maria Augusta Nascimento.

Muitas têm sido, nos últimos anos, as mudanças no ensino superior, que têm levado a uma transformação do papel e das práticas docentes, a este nível. Consideramos que será interessante e pertinente analisar essas mudanças e a forma como estas têm afetado a profissão, percebendo o seu impacto e analisando uma temática até ao momento ainda pouco estudada, no nosso país.

Assim, os objetivos desta fase do estudo são a recolha de perceções de docentes relativamente às alterações no ensino superior nos últimos 10 anos; analisar e perceber o modo como essas mudanças se refletiram nas práticas dos docentes do ensino superior, bem como na imagem que têm da profissão. Pretendemos recolher a informação através de uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas a docentes do ensino superior, das várias áreas científicas, na Universidade de Coimbra.

Neste sentido, solicitamos a sua disponibilidade para participar no referido estudo, garantindo desde já a confidencialidade dos dados.

Muito obrigado pela sua atenção.

Mestranda: Margarida Fonseca

Julho de 2012

Guião de Entrevista

Entrevistador _____ Data ___/___/___

Local _____ Recursos _____

Caraterização do entrevistado:

Sexo	Masculino ___	Feminino ___		
Idade	[25 – 30] ___	[30 – 40] ___	[40 – 50] ___	[50 – 60] ___
	[60 – 70] ___			
Área científica	Educação ___	Artes e Humanidade ___	Ciências Sociais, Comércio e Direito ___	Ciências, Matemática e Informática ___
	Engenharia, Industrias Transformadoras e Construção ___		Agricultura ___	Saúde e Proteção Social ___
Tempo de serviço	[1 a 5] ___	[5 a 10] ___	[10 a 15] ___	[15 a 20] ___
	[20 a 25] ___	[25 a 30] ___	[30 a 35] ___	[35 a 40] ___
	[40 a 45] ___	[45 a 50] ___		
Nível de Qualificação	Doutoramento			

Objetivos:

Recolher perceções dos docentes do ensino superior relativamente às alterações ocorridas nesse domínio nos últimos tempos.

Analisar/perceber o modo como essas mudanças se refletiram nas práticas dos docentes do ensino superior, bem como na sua perceção da profissão.

Objectivos específicos:

- Identificar as principais mudanças que ocorreram no ensino superior nos últimos tempos, na perceção dos docentes
- Apreciar a perceção do impacto dessas mudanças na docência no ensino superior
- Conhecer como tais mudanças vieram transformar o perfil e o papel do docente do ensino superior

- Conhecer as concepções dos docentes sobre as suas funções e o seu papel enquanto docentes do ensino superior;
- Compreender como as mudanças vieram alterar as práticas desenvolvidas
- Conhecer as percepções dos docentes sobre os efeitos dessas mudanças na identidade profissional docente

Blocos	Objectivo	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; Informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objectivo e os benefícios do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.	
BLOCO 2 Mudanças no ensino superior nos últimos anos	Identificar as principais mudanças que ocorreram no ensino superior, nos últimos tempos Identificar que mudanças tiveram maior impacto sobre a profissão docente no ensino superior	Que principais mudanças na sua opinião ocorreram, nos últimos anos, no ensino superior? Das mudanças que referiu quais (qual) tiveram ou têm mais impacto na profissão docente?	Considera que houve mudanças a nível : - Organização - Financiamento - Currículo - Pedagógico - Investigação - Avaliação A avaliação docente é uma dimensão que foi introduzida na sequência de tais mudanças, que impacto teve e como têm reagido os docentes a esta dimensão?
BLOCO3 Impacto das mudanças na profissão docente	Conhecer o modo e níveis em que tais mudanças vieram transformar a profissão do docente do ensino superior	Como é que essas mudanças têm modificado as funções/ profissão docente? Como têm reagido os docentes a essas mudanças?	Concretamente como foi a sua adaptação a essas mudanças? Em que medida alterou as suas práticas?
BLOCO 4 Concepção sobre as funções e profissão docente	Conhecer a concepção do docente sobre as funções do docente do ensino superior;	Quais as funções que deveriam desempenhar os docentes e, quais as que desempenham?	Que competências deverá ter hoje um docente?

<p>BLOCO 5</p> <p>Impacto das mudanças na identidade profissional</p>	<p>Conhecer a percepção do docente sobre a influência que essas mudanças tiveram (estão a ter) na identidade profissional do docente;</p>	<p>Considera que a imagem da profissão docente se tem modificado?</p>	<p>Como estabelece a cooperação com os pares e com as restantes estruturas hierárquicas?</p> <p>Como vive um docente num ambiente em constante mudança?</p> <p>No presente que motivação sente para a profissão?</p>
<p>BLOCO 6</p> <p>Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação de entrevista</p>	<p>Que pensa dos objectivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma?</p>	

Análise de conteúdo

Legenda:

- I – Frequência (número de vezes que o sujeito referiu a mesma ideia – cada traço representa uma vez)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
C1 Principais mudanças identificadas pelos docentes	S1.1 Processo de Bolonha, a principal mudança	Na organização e estrutura curricular dos cursos	<p>-O ensino superior em Portugal foi alvo de mudanças nos últimos anos desde que entrámos no processo Bolonha, foi realmente uma grande mudança, e que foi sentida por todos os docentes, por toda a gente, pelos funcionários também, pelos alunos, (sujeito A)</p> <p>-Em Portugal estamos com essa mudança concluída. (sujeito A)</p> <p>- Temos as mudanças previstas com o processo de Bolonha a nível da organização dos cursos, em termos de formação, (sujeito C)</p> <p>- com Bolonha e com todas as outras mudanças no nosso país, outras coisas mudaram no estatuto da carreira (sujeito C)</p> <p>- Decorrentes do processo de Bolonha podem-se assinalar mudanças a vários níveis, se pensarmos como alunos vemos uma coisa, se pensarmos como professores veremos outra, se pensarmos como diretores de instituições possivelmente veremos outra coisa diferente. (sujeito D)</p> <p>- Há vários tipos de mudanças, o processo de Bolonha que mudou a estrutura curricular, dos diplomas (sujeito B)</p> <p>- Fundamentalmente (Bolonha trouxe mudanças no que diz respeito) à forma como nós encaramos o ensino (sujeito F)</p> <p>- Não sei se é assim nas outras faculdades, mas nesta faculdade o que se implementou mais foram algumas práticas e trabalho próprio com os alunos (com Bolonha) (sujeito G)</p> <p>- É uma pergunta que não tem uma resposta pequena ou simples, a principal mudança que houve foi a divisão, o que era de quatro ou cinco anos de um curso, em dois bocados. (sujeito H)</p> <p>- (Bolonha trouxe mudanças) Em relação à participação dos alunos na sua própria aprendizagem, (sujeito I)</p> <p>- Com o processo de Bolonha o nosso curso foi remodelado e, a principal alteração, que ocorreu foi no plano de estudos, que era de cinco anos, que se manteve em 5 anos, mas que teve de integrar a tese de mestrado (sujeito E)</p>
		Possibilidade de mobilidade	- Essa foi uma grande alteração, a possibilidade de mobilidade ao fim de um período de três anos para depois ir para uma parte mais profissional, o que leva a profissões mais diversificadas. (sujeito H)
	S1.2 Novo regime jurídico das instituições do	Alteração na gestão do ensino superior	- o regulamento do ensino superior que veio alterar a gestão do ensino superior, e isso teve um impacto maior do que parece(sujeito B)

	ensino superior		
		Implicações no que se exige ao docente	<ul style="list-style-type: none"> - Há várias coisas que hoje têm impacto na profissão docente, uma que acho que tem Portugal e é particularmente relevante tem a ver (...) com um novo regime jurídico das instituições do ensino superior, que coloca uma pressão do ponto de vista do docente na gestão administrativa e burocrática das instituições na própria certificação dos cursos (sujeito D) - o regime jurídico na universidade que traz implicações ao nível daquilo que se exige ao professor universitário, em termos de avaliação, na progressão na carreira e isso obriga o docente e investir na investigação, na elaboração e implementação de projectos e isso faz com que a docência acabe por ficar para segundo plano (sujeito C)
	S1.3 Criação da Agência de Avaliação do Ensino Superior	Avaliação da qualidade dos cursos	<ul style="list-style-type: none"> - Outra mudança boa e que toda a gente fala mal é a Agência de Avaliação do Ensino Superior (I – D) porque veio moralizar muita coisa, estão a avaliar os programas todos, e esta lógica de avaliação é bom, (sujeito B) - também sou a favor da qualidade e da avaliação (...) sou a favor da avaliação da universidade. Temos que fazer a avaliação dos cursos é um indicador é a qualidade da formação que estão a ter (...) é boa a ideia/mudança de que as formações vão ser ou estão a ser avaliadas (sujeito B)
	S1.4 Carreira docente	Desvalorização da carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> - a grande mudança não há futuro, não há promoção, não há carreira e ainda por cima se você é promovido não ganha para isso, isto é fatal e não há segurança no emprego (...) as pessoas não são reivindicativas porque têm medo (...) sou professor há muitos anos e isso não é valorizado (sujeito B) - Deve ser a única profissão em que estamos parados (II – B) (sujeito B) - É uma geração que não tem perspectivas de futuro (II-B) e esta é uma grande mudança, o professor do ensino superior não tem perspectivas de futuro, vão gerindo o dia-a-dia e com o receio de serem despedidos (sujeito B) - com Bolonha e com todas as outras mudanças no nosso país, outras coisas mudaram no estatuto da carreira (sujeito C)
		Envelhecimento do corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> - (mudança com maior impacto na profissão docente) o não recrutamento e envelhecimento do corpo docente e estando velho, as pessoas não têm ideias, o que afeta mais é a precarização (...) (sujeito B) (II – B, I – D, I – H) - Há outra mudança que me preocupa muito, que é o não recrutamento e envelhecimento do corpo docente (sujeito D) (I- D, I – H)
C2 Impacto das mudanças a nível organizacional	S2.1 Direção e gestão da universidade	Aumento do poder dos diretores	<ul style="list-style-type: none"> -(Bolonha) alterou a estrutura da autoridade, do poder, com a criação de diretores de faculdades, com o conselho da universidade, e um aumento exponencial da autoridade e poder dos directores (sujeito B) - mas isso reflete-se no serviço docente, na medida em que órgãos que eram democráticos, deixaram de o ser (sujeito B) -a universidade perdeu a sua autonomia, ficou totalmente dependente do Ministério em muitos aspectos, sobretudo o financeiro (sujeito B) - e a nível de autoridade o senhor reitor executa, mas quem avalia e define as grandes linhas orientadoras da Universidade é o conselho da Universidade, (...)os senhores diretores e diretoras dão-se ao luxo de exigir cada vez mais, e nós não resistimos, e

			<p>depois quem sofre com isso são os alunos. (sujeito B)</p> <ul style="list-style-type: none"> - os senhores directores e directoras não estão nada sensíveis a isso (...) os directores são mais administradores do que colegas(sujeito B) (II – B) - neste departamento quando as coisas correm mal, o professor perde a cadeira, muda de docente, tentam adaptar melhor o docente à disciplina, coisa que antes nunca ou quase nunca acontecia. (sujeito G)
		Prestação de contas pelos docentes	<p>Outra coisa que mudou foi a prestação de contas, temos que assinar as presenças, o número de alunos e isso é uma grande vigilância é uma grande mudança (...) e registar isso no nónio. (sujeito B)</p>
		Docentes com papel mais ativo na gestão das instituições	<p>Relativamente à gestão universitária, particularmente aos cursos há um papel mais ativo das instituições na gestão dos currículos, dos processos de aprendizagem e isto vê-se no papel que é dado aos coordenadores dos cursos. (sujeito F)</p>
	S2.2 Informatização da informação	Nónio e outras ferramentas agilizam o trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> - agora apareceu o nónio que foi outra mudança, foi a automatização das coisas e que obriga não só a termos alguma disciplina (...) mas também a libertar de muito trabalho, como assinar 200 pessoas numa pauta, e agora sai uma pauta única que assinamos e isso melhorou um bocadinho, (sujeito B) - digamos que para o mesmo tempo eu consigo dar resposta a mais coisas, as várias metodologias informáticas tornaram as coisas mais eficazes.* (sujeito E) - foi um pouco trabalhoso nos adaptarmos ao nónio e às outras ferramentas informáticas, mas agora já estamos adaptados*(sujeito H) - Para alguns colegas este foi um esforço que teve de se dar em poucos meses e pessoas que não estavam habituadas a lidar com tantas ferramentas, tiveram de aprender (I – H), eu até já fiz formação para aprender a trabalhar com algumas destas ferramentas. (sujeito B) - e há muita que ainda não está formatada (porque é mesmo assim), para trabalhar com sistemas (...)(sujeito H)
C3 Impacto das mudanças a nível estrutural	S3.1 Mobilidade de estudantes e docentes	Reconhecimento internacional da formação	<ul style="list-style-type: none"> - algo que era realmente importante mudar, era importante que as formações de âmbito superior pudessem ser equiparadas na França, Alemanha e reconhecidas (sujeito A) - Bolonha tem também subjacente para além da mobilidade, o favorecer a mobilidade dos estudantes e também dos professores (I – D) para não continuarmos a viver esta cultura de excessivo centrismo (...) verificado nos estabelecimentos de ensino em Portugal (sujeito A) - de fato Bolonha vai muito além desta mudança estrutural, tem também o reconhecimento dos ciclos de estudos dos alunos, do reconhecimento europeu, (I – D) e isso foi uma mudança positiva e que está mais ou menos conseguida e que só agora está a mudar um pouco, (sujeito A)

			<ul style="list-style-type: none"> - Outra coisa que temos como mudanças é o grande fluxo de alunos estrangeiros, tanto nas licenciaturas, com os alunos de Erasmus e nos mestrados,(I – I) há uma procura grande, o que leva a mudanças, (sujeito B) - as unidades curriculares a serem lecionadas em inglês, para os estrangeiros, há uma exigência aos docentes de se internacionalizarem (sujeito B)
		Reforço das comunicações com o exterior	<ul style="list-style-type: none"> - e a certa altura, acho que perdemos muito, porque estamos demasiado fechados e precisávamos, eu também sou desse ponto de vista de reforçar as nossas comunicações com o exterior e precisamos de sair, precisamos de ouvir e trabalhar com outras pessoas de outras universidades, eu não o fiz ainda mas reconheço que é um défice, que é uma necessidade. (sujeito A) - Houve uma evolução positiva principalmente pela mobilização nacional através da Fundação para a Ciência e Tecnologia e também das perspectivas que se abriram com as possibilidades dos docentes concorrerem a projectos a nível europeu, (sujeito E) - isso também tem sido fomentado muito pelos contatos internacionais que nós próprios temos, e isso é uma situação de benefício para ambos os lados. (sujeito I)
		Necessidade de dinamização da mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> - a mobilidade dos estudantes em termos de universidade, em termos dos países da europa, não sei até que ponto isso está a ser conseguido ou não, penso que ainda é preciso dinamizar um pouco mais. (sujeito C) - Penso que ainda é preciso dinamização por parte dos alunos e parece-me que não houve assim tantas mudanças ou modificações. (sujeito C) - a frequência de cadeiras em diferentes faculdades, parece-me que essa mudança ainda não se criou, continua tudo muito como antes (sujeito C) - Se a médio-longo prazo se vier a verificar mais essas hipóteses de mobilidade e formação mais homogénea (...) eu penso que pode ser muito interessante para os alunos se criarem essas dinâmicas e que eles tenham mais oportunidades de formação e até de opção sobre a própria formação, acho que isso seria muito interessante (...) penso que essa será a grande mudança. (sujeito C)
		Acesso à formação superior de novos públicos	<ul style="list-style-type: none"> - Outra coisa que mudou é a ideia de formação ao longo da vida, com o + 23 (sujeito B)
	S3.2 Processos de ensino-aprendizagem	Ponto central da reforma de Bolonha	<ul style="list-style-type: none"> - Outro dos grande objetivos de Bolonha e que do meu ponto de vista que ainda não está conseguido, (I – C) onde há muito a fazer (...) mudar a pedagogia do ensino superior (sujeito A) - tem a ver com os processos de ensino –aprendizagem e que é considerado o foco ou ponto central da reforma de Bolonha, (I – E, I – F) - (...) o processo de Bolonha está perfeitamente focado no aluno e na forma como as matérias são transmitidas(I – F) (...) na mudança de atitude de ensinar, da forma como se ensina, a questão das aulas teórico-práticas não foi aceite, (sujeito E)

			<ul style="list-style-type: none"> - houve uma mudança de paradigma no ensino superior, que foi mais importante do que às vezes nos apercebemos, parece que continuou tudo na mesma, mas não, a realidade mudou particularmente para os alunos e isso afeta os docentes (sujeito G) - Houve alguma alteração, a nível da preparação das aulas e de preparar trabalhos para eles pensarem e trabalharem em casa, portanto isso mudou, não de uma forma muito grande mas mudou. (sujeito G)
		Necessidade de partilha e colaboração entre os docentes	<ul style="list-style-type: none"> - mas tem sido muito difícil mudar (pedagogia no ensino superior), porque existe muito esta cultura no ensino superior de os professores serem muito autónomos, tomarem eles próprios as decisões que entendem sobre as suas disciplinas ou unidades curriculares e não terem de partilhar essas decisões com outras pessoas, (sujeito A) - o falarmos e aprendemos com os nossos colegas sobre o que acontece em sala de aula, o que acontece no processo de ensino-aprendizagem, também é muito importante, nós sabemos que podemos aprender muito uns com os outros e aprender sobretudo com quem é muito bom. (sujeito A)
		Ênfase na autonomia do aluno, na pedagogia do aluno e seu acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> - Bolonha veio questionar de alguma forma para tentar melhorar o processo de ensino-aprendizagem no sentido de a pedagogia deixar de ser tão tradicional (I – G) onde ainda o é (sujeito A - II) - Bolonha implica a autonomia do estudante, autonomia na aprendizagem, que o estudante vá construindo e aumentando a sua responsabilidade (I – G), (sujeito A) - mas desenvolver a autonomia do estudante não significa abandoná-lo e as pedagogias tradicionais pressupõem que o processo de ensino –aprendizagem fosse algo segmentado, (sujeito A) - Bolonha passa muito por aqui e isto é algo que ainda não está conseguido, (I – C) (sujeito A - II) - o foco do nosso trabalho deve ser o aluno,(I – G) daí a reforma de Bolonha estar centrado em pedagogias centradas no aluno - os normativos aconselham a abandonar o paradigma tradicional e seguir um outros paradigma que é organizar o ensino – aprendizagem pelo paradigma de desenvolvimento de competências, que implica o desenvolvimento de competências pelo aluno, daí os STCS são contabilizados pelo trabalho do aluno(sujeito A) - requer muito a utilização de pedagogias e metodologias ativas por um lado, um acompanhamento mais próximo dos alunos, no sentido de nós percebermos o que é que eles estão a aprender(I – C, I – E, I – F, I – G)(sujeito A) - os professores adaptaram-se a novas técnicas pedagógicas, novas exigências, técnicas de ensinar, as aulas tornaram-se mais interactivas, (sujeito G) -Tem havido uma alteração importante, na minha opinião, de se incutir aos alunos para estes terem a noção de que têm de ter uma determinada quantidade de trabalho que têm de prestar na disciplina, seja nas aulas, seja estudando, ou o que seja. (sujeito E) - No último ano, as turmas são diferentes, são mais pequenas, (...)os alunos já adquiriram hábitos de trabalho, já se habituaram e sintonizaram com a forma de estudar para o curso em que estão. (...)No último ano os alunos já ultrapassaram essa fase e são seguidos de uma forma mais individual(sujeito E) - a introdução da tese de mestrado obriga a que os alunos tenham um orientador, um regime mais tutorial e que funciona muito bem acho eu, eu acho que isso é o segredo do ensino. (sujeito E) - Antes de Bolonha as aulas eram fundamentalmente expositivas, o aluno tinha um papel muito passivo, (sujeito F)

			<ul style="list-style-type: none"> - hoje as aulas tendem a ser teórico-práticas e tende-se a colocar o aluno neste processo com um papel mais ativo, esta é a principal alteração,(I – F, I – G) (sujeito F) - No que diz respeito ao papel do aluno, eu acho que ele adquiriu um papel mais passivo no que diz respeito ao trabalho, contrariamente ao que Bolonha vincula (sujeito F) - com Bolonha o aluno deveria ter um papel mais interventivo no processo de construção do conhecimento(I – G), mas o fato de nós nos preocuparmos que tenha esta preocupação tão viva, faz com que ele se acomode e deixe essa preocupação para nós.(I – F).Estas são as duas grandes diferenças. (sujeito F)
		Responsabilização do aluno pela sua aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - foi o essencial redução do número de horas de contacto e aumento do trabalho em casa pelos alunos, pelo menos é pedido para estudarem mais, trabalhem mais. (sujeito G) - tem de haver mais atenção e mais esforço por parte dos alunos, não se podem limitar a ouvir e a estudar na véspera da frequência, tem de acompanhar a cadeira ao longo do semestre sempre. (...) há uma maior responsabilização por parte dos alunos, há mais responsabilidade deles na sua própria aprendizagem. (sujeito G) - (a maior) participação dos alunos na sua própria aprendizagem (...) é uma mais valia na formação dos alunos e, - os alunos, talvez (...) estejam mais envolvidos nestas componentes e há uma maior valorização na sua formação. Esta é a primeira questão que eu acho que tem sido muito proveitosa. (sujeito I) - nota-se que com um regime tutorial há muitos mais resultados, os alunos são muito mais responsabilizados diretamente, sentem-se mais responsáveis e têm uma prestação excelente, ao contrário dos primeiros anos (sujeito E)
		Necessidade de avaliar a adequação do trabalho exigido ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> - O que eu acho que não tem havido, e isto é um pouco uma autocritica, uma crítica ao sistema, é que não tem havido uma avaliação dessa quantidade de trabalho, ou seja, se essa quantidade de trabalho somada pelas várias disciplinas é ou não compatível com os objectivos que se têm nessas disciplinas e várias etapas do curso. (sujeito E) - há disciplinas que exigem demasiado tempo de trabalho aos alunos que não é condicente com a aprendizagem que os alunos fazem, o tempo que é exigido é em alguns casos demasiado relativamente aos objectivos de aprendizagem (sujeito E) - se calhar os alunos também têm aulas a mais, e é sempre um esforço que se faz tentar reduzir a carga docente, que para os alunos possivelmente é excessiva. (sujeito G)
		Criação de aulas teórico-práticas	<ul style="list-style-type: none"> - a facultade tem sido feito o esforço para mudar as nossas pedagogias, no sentido de utilizarmos métodos mais ativos, de acompanharmos os nossos alunos, (sujeito A) -as nossas unidades curriculares deixaram de ter duas horas e passaram a ter três, passaram a ser teórico-práticas e não teóricas e práticas, (II – E) (sujeito A) - isso (aulas teórico-práticas em vez das aulas teóricas e aulas práticas separadamente) foi proposto para todas as disciplinas do curso, ou para a maioria delas, mas devido a resistências internas acabou por ser adoptado apenas numa parte do curso (sujeito E)

			<ul style="list-style-type: none"> - passámos a desdobrar as turmas para fazermos um acompanhamento mais próximo, (sujeito A) - (a banalização da profissão docente) o funcionamento das próprias instituições também se ressentiu um pouco com isso e, tem havido algumas tentativas de tornar mais claro o funcionamento da instituição (sujeito E) - Não se pode pensar que as coisas são como há quarenta anos atrás e temos que dar condições para as pessoas poderem trabalhar com as condições que têm agora, e fazer da universidade uma universidade de investigação, de ponta, de sucesso porque também precisamos disso para atrair os alunos, (sujeito H) - Até há dez ou quinze anos atrás, os nossos exames e a avaliação dos alunos era feita não só a nível teórico, mas a componente prática também tinha algum significado em termos de valorização da própria disciplina e na avaliação final. (sujeito I) - Agora com o processo de Bolonha e com todo o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho, também ajudou a que as coisas agora estejam melhores (sujeito I)
	S3.3 Dificuldades sentidas pelos docentes na aplicação da pedagogia centrada no aluno	Maior número de alunos, mais cursos	<ul style="list-style-type: none"> - o grande problema está em criarem-se as condições para que isso pudesse acontecer, e isso não foi criado de fato(I – C),para podemos acompanhar e tomar decisões nós não podemos ter um excesso de alunos(II – A, II – C) (sujeito A) - a entrada de Bolonha em vez de pressupor mais recursos e menos alunos por professor esteve associada precisamente ao contrário, mais alunos, mais cursos, sobretudo de mestrado (III – A, II – B) (sujeito A) - desde que entrámos em Bolonha nós já criámos muitos cursos, sobretudo no âmbito de mestrado, mais trabalho, mais responsabilidade e chegámos a uma situação, em que isto tudo se tornou incontrolável. (sujeito A) - passámos a desdobrar as turmas para fazermos um acompanhamento mais próximo, só que posteriormente deixámos de o poder fazer, por causa de decisões internas de gestão da casa, por causa do excesso de alunos, o que se traduziu num excesso de trabalho por parte dos docentes, só que posteriormente deixámos de o poder fazer (sujeito A) - acho que este tipo de ensino tem vantagens se não houver um ensino massificado, se as turmas foram relativamente pequenas,(II – E) (sujeito E) - nos primeiros anos o ensino é massificado, o contacto entre professor e aluno não é muito estreito, as turmas são muito grandes, e têm de ser porque o número de alunos não permite de outra forma e, portanto, os alunos são deixados de alguma forma entregues a si próprios (sujeito E) - isso não resulta do processo de Bolonha, (...)mas resulta do fato de termos alguma capacidade de até escolhermos os alunos para os cursos, se calhar o futuro terá de passar por aí. - mas o processo de Bolonha não clarificou em nada, o acesso dos alunos aos cursos manteve-se de uma forma pouco racional (sujeito E) - Bolonha também aumentou muito o trabalho, por causa do número de mestrados e doutoramentos, (sujeito H) - porque houve uma massificação, as turmas não se tratam como se tratavam antes (sujeito H)
		Excesso de trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> - por causa do excesso de alunos, o que se traduziu num excesso de trabalho por parte dos docentes (I – B, I – C) (sujeito A) -faz-se horas extraordinárias ao sábado, não se recebe (sujeito B) - Uma queixa que é recorrente calculo eu, é a parte das horas de aulas a mais, para conseguirmos cumprir com a investigação, a

			<p>escrita de projectos e a burocracia que envolve, perde-se também muito tempo que se poderia dedicar a outras coisas se houvesse equipas de apoio à gestão dos projectos (sujeito G)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acho que temos aulas a mais, (sujeito G) - No que respeita ao professor universitário houve realmente uma grande subcarga devido a Bolonha, pela grande desmultiplicação de cursos de mestrado e doutoramento, (sujeito H)
		Redução do número de docentes	<ul style="list-style-type: none"> - temos poucos docentes e o ensino tem de ser massificado nos primeiros anos, (sujeito E) - o aumento de disciplinas e a diminuição do corpo docente, a distribuição do serviço ficou muito mais pesada, estamos a dar mais cadeiras, orientações e coordenações (sujeito H)
	S3.4 Avaliação continua	Fundamental a nível pedagógico, obrigatória, mas difícil de colocar em prática	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de Bolonha trouxe essa obrigatoriedade de os alunos fazerem uma avaliação mais periódica, do ponto de vista das suas aprendizagens e dos seus conhecimentos (I – C) (sujeito A) - no caso em que há poucos alunos isto é perfeitamente exequível, (I – H) (sujeito A) - só nos cursos onde há muitos alunos é que esta questão se torna mais complexa e vai ter efeitos negativos na subcarga sentida pelos docentes (I – H) (sujeito A) - e avaliação contínua é também muito difícil, como é que fazemos isso com cento e poucos alunos? (sujeito C) - dar feedback aos alunos, o que do ponto de vista pedagógico é fundamental e que está estabelecido (II – A) embora esta realidade dependa muito de faculdade para faculdades, de curso para curso, aqui na nossa faculdade já havia muitos colegas que não avaliavam os alunos apenas numa avaliação final, já havia quem fizesse uma avaliação mais regular (sujeito A) - as avaliações até são feitas de forma periódica, mas o feedback não é tão imediato porque os docentes não têm tempo (sujeito A) - A avaliação tem sido um dos aspectos críticos de tal forma que aqui na faculdade conduziu a um regulamento das avaliações (sujeito A) - Houve também alguma pressão ou alguma tendência que eu acho que é meramente cosmética de existir um tipo de avaliação diferente, chamada a avaliação contínua, (II – E) acho uma ideia boa, mas utópica, porque a avaliação é pontual, sempre, (II – E) - poderá haver essa avaliação contínua em determinadas situações muito específicas, poucos alunos e um trabalho continuado nas aulas e ser sempre o mesmo docente a avaliar (sujeito E) - Na verdade o que se tentou implementar foi um misto de avaliação. Na minha opinião não houve alteração significativa nesses termos. (sujeito E) - (ao nível da avaliação) Claro que houve, houve uma mudança brutal, no que diz respeito à avaliação, nós hoje assistimos a uma avaliação dito contínua, o aluno é avaliado regularmente, antigamente não o aluno é avaliado por uma avaliação final (I – F, I – G) (sujeito F) - (com uma avaliação contínua) tentamos acompanhar o percurso do aluno, (I – F) (sujeito F) - há mais elementos para a avaliação, uma avaliação mais contínua (sujeito G) - Houve na altura, no início em alguns departamentos uma alteração que eu achei muito útil mas que rapidamente caiu em desuso que eram as avaliações contínuas e que eram obrigatórias, que faziam com que fossem mais presentes ao longo do

			<p>decorrer das aulas, (sujeito H)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a vantagem da avaliação contínua é que de quinze em quinze dias o aluno tem um feedback da maneira como está a aprender, tinha tempo para recuperar, (sujeito H) - (avaliação contínua) Esta foi uma das bandeiras da faculdade de ciências no início de Bolonha, mas que rapidamente caiu no desuso porque dá uma trabalhadeira tremenda, dá muito trabalho fazer provas, porque se a turma tem cinquenta alunos é relativamente fácil ver provas pequenas e dar feedback ao aluno, só que se tiver turmas de trezentos alunos já não consegue, (...)e isso começava a fazer uma sobrecarga tremenda no corpo docente. (sujeito H) - o sucesso que os alunos têm devia ser controlado (17.55...) é preciso um grande esforço dos professores para educarem os seus alunos e de os ensinar (sujeito H)
C4 Impacto das mudanças a nível do financiamento da universidade	S4.1 Fontes de financiamento	Formação Pós-graduada	<ul style="list-style-type: none"> - Por outro lado, como temos uma lógica de massificação, as universidades vão buscar dinheiro nas pós-graduações, não aquelas, como a psicologia e sociologia em que os alunos de fileira pagam a mesma propina, mas ou outros mestrados e essa é outra mudança, (sujeito B)
		Orçamento de Estado	<ul style="list-style-type: none"> - Há um ciclo de centralização em que o governo determina os orçamento e joga com as universidades que tem uma certa autonomia, (sujeito B) - mas o dinheiro vem quase todo do orçamento de estado, (sujeito B) - O que vem do estado, o estado obriga a cortes, avaliações, está sob uma enorme vigilância do estado, (sujeito B) - adicionado ao fato de haver restrições financeiras, o orçamento que o estado tem dado às universidades diminuiu em 30% e nós continuamos a funcionar, respondendo razoavelmente bem a todas as tarefas de ensino e de gestão (sujeito H)
		Propinas – dificuldade de pagamento pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - houve uma quebra nas bolsas, temos mais alunos e as mesmas bolsas (...) e as consequências é a diminuição de pessoas com formação superior e estamos a assistir a uma re-elitização do ensino superior(II – B) (...) o que vai reforçar o prestígio do ensino superior. (sujeito B) - podemos olhar para Bolonha como uma reforma que pôs os alunos a pagar mais o endividamento dos estudantes é algo que também começa a ser preocupante, (sujeito D) - porque eles pagam (alunos), e aí sim tem havido uma alteração significativa porque o aumento das propinas leva a que as pessoas sejam mais exigentes, e essa é uma alteração importante, mas isso também não tem a ver propriamente com o processo de Bolonha, tem a ver com a necessidade de aumentar o valor das propinas e as pessoas para terem formação têm de a pagar (sujeito E) - a pessoa porque paga tem de ter um canudo, as instituições devem avaliar esta situação de uma forma, para não haver situações que descredibilizam a própria instituição, é preciso algum cuidado. (sujeito E)

		Outras fontes	<ul style="list-style-type: none"> - é engraçado que uma parte do dinheiro também já vem de outro tipo de receitas, como projectos, bolsas, propinas, há universidades que não, ainda dependem do orçamento de estado. (sujeito B) - as instituições universitárias têm mais dinheiro contrariamente aos centros de investigação, porque nos últimos dois anos houve um investimento considerado na investigação por parte das entidades governamentais, (I – F), isso faz com que se sinta que a investigação tem evoluído ao longo destes últimos anos, não temos sentido grandes carências nesse campo (I – F) (sujeito F) - há uma debilidade entre a instituição universitária e a investigação, porque a investigação, o seu financiamento está separado do financiamento para a gestão universitária (sujeito F) - No que respeita à investigação, acho que apesar de tudo existe mais investigação do que existia há dez anos atrás, houve uma evolução positiva (II – E) principalmente pela mobilização nacional através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (sujeito E)
	S4.2 Dificuldades de financiamento	Crise financeira – diminuição do orçamento de estado	<ul style="list-style-type: none"> - no financiamento, este tem-se vindo a alterar, mas penso que não tem nada a ver com Bolonha, mas com critérios de investimento público. (sujeito E) - Por outro lado (Bolonha), também aumentou os custos do ensino superior (sujeito D) - Isso (financiamento) é muito mau porque Bolonha acompanhou a entrada da crise. (...) É lamentável dizer que com Bolonha veio também a crise, e o que tem acontecido é que o orçamento das instituições universitárias tem sido muito mais pequeno (I – F) (sujeito F) - o orçamento que o estado tem dado às universidades diminuiu em 30% e nós continuamos a funcionar, respondendo razoavelmente bem a todas as tarefas de ensino e de gestão (sujeito H)
C5 Impacto das mudanças na qualidade do ensino	S5.1 Trabalho desenvolvido pelo docente	Excesso de trabalho e carga horária	<ul style="list-style-type: none"> - com investigação que muitas vezes é só análises teóricas (nos mestrados) e a licenciatura, aí não prepara praticamente para nada (sujeito B) - temos que dar muitas horas, (...) todos nós temos que dar aulas nos mestrados e doutoramentos, e isto afeta muito a qualidade, porque são muitas horas e mais do que isso muitos alunos, (sujeito B) - o docente tem que se dividir entre uma coisa e a outra, acho que num momento ou outro uma das coisas ficar a perder, porque não é possível concretizar. (sujeito C) - tem que dar resposta a todas as tarefas, o que diminui a qualidade e a investigação não sei onde é eu vai ficar. (sujeito H) -
		Preocupação em desenvolver trabalho com	<ul style="list-style-type: none"> acho que tem havido alguma preocupação por parte dos docentes em ter alguma qualidade de ensino. (sujeito E) - Sim, agora nota-se que há mais inquéritos de qualidade. Portanto, há uma maior ênfase na avaliação na tentativa de melhorar a qualidade da docência, claramente. (sujeito G) - agora o professor tem mais cuidado em adaptar os assuntos aos conhecimentos dos alunos, na avaliação dos alunos, para ver se

		qualidade	<p>eles aprendem para que consigam passar nas provas. (sujeito G)</p> <ul style="list-style-type: none"> - há um sistema de qualidade, de avaliação da qualidade docente, não sei se foi o processo de Bolonha, se foi mais ao nível da universidade de Coimbra, (sujeito G) - sou a favor da avaliação da universidade. Temos que fazer a avaliação dos cursos e um indicador é a qualidade da formação que estão a ter (...) é boa a ideia/mudança de que as formações vão ser ou estão a ser avaliadas (II – B) (sujeito B) - Nesse aspeto (organização, avaliação, currículos das disciplinas) também houve alterações, não só por força de Bolonha que teve alguma influência, mas também por adaptação à realidade profissional* (sujeito I) -também preocupação que a universidade tem em preparar profissionais que estejam preparados para o que vão exercer, (sujeito I) - Não se pode pensar que as coisas são como há quarenta anos atrás e temos que dar condições para as pessoas poderem trabalhar com as condições que têm agora - e fazer da universidade uma universidade de investigação, de ponta, de sucesso porque também precisamos disso para atrair os alunos, (sujeito H) - acho que é bom que haja esse controlo da actividade relacionada com cada disciplina que se tem, e que haja esse registo e acesso a essa informação. Acho que é pesado mas temos que o fazer. (sujeito H)
	S5.2 Organização dos cursos	Aumento e desvalorização da oferta formativa	<ul style="list-style-type: none"> - na minha opinião é nítido que o processo de Bolonha trouxe consigo essa desvalorização da licenciatura (...) o que levou as instituições a enveredar pela captação de alunos, por políticas de que estudar no ensino superior é fácil, porque quase toda a gente entra porque a oferta é muita, (sujeito D) -Esta facilidade é uma coisa que não existe na realidade, ou seja, as taxas de insucesso e abandono continuam a ser muito elevados, (sujeito D)
C6. Impacto das mudanças na profissão docente	S6.1 Mudança de atitude	Reflexão, questionamento, abertura para encontro de soluções	<ul style="list-style-type: none"> - vou-me particularmente referir a essa mudança com o processo de Bolonha, foi realmente uma grande mudança (...) e que ainda está a ocorrer e nós ainda estamos a pensar e reflectir sobre tudo isto e a encontrar soluções e vias mais adequadas (sujeito A) - há muitos professores que aproveitaram esta fase de mudança para se questionarem a si próprios, para se abrirem para querer melhorar, mas esses professores não representam a melhoria, de modo nenhum (sujeito A) - Esta nova forma de trabalhar precisa de reflexão, de preparação, de trabalho (sujeito F)
C7 Sentimentos e reacções dos docentes	S7.1 Face ao contexto em mudança	Mudança difícil, com sentimentos de tensão e contradição	<ul style="list-style-type: none"> - Vivemos nesta situação paradoxal (I – D), numa situação difícil e de tensão (III – A), uma mudança controversa - Então muitas mudanças têm vindo a acontecer, (...) há mudanças que vão no sentido contrário aquilo que era desejado ou é desejado de acordo com as orientações fundamentais de Bolonha (sujeito A) - O processo como ele está nos normativos é um e depois as possibilidades que as instituições têm de o implementar é outro (...) depende de muitos factores que é preciso conjugar, mas estamos a fazer esse esforço. (sujeito A)

			<ul style="list-style-type: none"> - Temos vivido os últimos 2, 3 anos com muitas mudanças, foram muito complicados, exigiram muito de nós e ainda não conseguimos vislumbrar os resultados positivos desse trabalho e dessa exigência (sujeito A) - há aspectos contraditórios, a massificação, a diminuição do número de alunos, a dificuldade de saída em algumas áreas e isso reporta-se no estatuto do docente do ensino superior porque é uma carreira desvalorizada, não há uma visão de futuro (...) nós estamos aqui no dia-a-dia (sujeito B) - Há alguma resignação, lamentos que ficam sempre no domínio do informal e privado, (sujeito D) - Noto é que o nível geral de stress, de tensão aumentou muito com todas estas pressões (...) o clima é de maior tensão e isso deve-se também a este processo de reforma global, que não é só no ensino superior português. (sujeito D) - Em termos de implicação eu penso que tem vindo a ser cada vez mais difícil levar a cabo o nosso trabalho e mais distante daquilo que se pretendia. (sujeito C) - os docentes passaram a encarar determinadas questões talvez com mais preocupação, no que respeita por exemplo à avaliação (ser ou não contínua) (sujeito E) - Acho que sim, melhor do que eu pensaria porque sempre que há alguma mudança, há sempre muitas resistências, há sempre uma inércia para a mudança, principalmente as pessoas mais velhas, (sujeito G) - Agora ao fim deste tempo penso que deverá ser feita uma avaliação para saber como é que as coisas se passaram e adaptar algumas coisas, (III – G)(...) porque houve alguns exageros, por exemplo há tantos trabalhos que os alunos têm de fazer ao longo do ano e a todas as cadeiras que não conseguem acompanhar tudo (sujeito G) - agora tem de se encontrar um equilíbrio, e também ter a opinião dos alunos, ter um sistema de melhoramento contínuo. (sujeito G) - Ainda que tenha havido e ainda haja algumas etapas desta aplicação que nem foram ajustadas, - posso dizer-lhe que a mudança é sempre difícil(I – I) e ninguém aceita bem a mudança, porque às vezes as pessoas acomodam-se muito (...) isso depende também muito da maneira de ser de cada um de nós (sujeito I)
		<p>Relativa facilidade na adaptação à mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sem dúvida nenhuma, nós adaptamo-nos a tudo que é um instante, aliás as pessoas prepararam-se nas mudanças nos cursos, não houve dificuldade nenhuma, (sujeito B) - Acho que a reação dos docentes é muito introspectiva, ou seja, eles acreditam que tudo vai correr bem, mas isso depende do seu esforço pessoal, (...) não há uma ação colectiva, é uma ação que se traduz numa aceitação generalizada (...) na perspectiva de que os docentes vão ser suficientemente capazes pelas suas capacidades e dinâmicas de se sair bem deste processo. (sujeito D) - mas têm no fundo incorporado esta dinâmica de transformação na perspectiva de que são suficientemente capazes de se sair bem. (sujeito D) - penso que houve um investimento, desde o processo de reestruturação que tentaram olhar de forma positiva e ver se seria possível concretizar e chegar a atingir esses objectivos de formação, (sujeito C) - penso que tem havido atitude e tentativa de concretizar da melhor forma. Apesar do investimento e da tentativa de levar a cabo, no sentido de levar da melhor forma possível e que seja implementado da melhor forma, sentem as dificuldades (sujeito C)

			<ul style="list-style-type: none"> - a principal característica do docente do ensino superior é que é capaz de fazer essas mudanças, as pessoas são abertas à mudança, porque está-lhes na forma de vida, as pessoas que não são abertas à mudança não são investigadores (sujeito E) - Por definição, as pessoas devem aceitar rapidamente, quer dizer, aceitar ninguém aceita de bom agrado, porque as pessoas encaram sempre o ponto de vista deles é que está bem, (...) mas têm a capacidade de fazer essa adaptação muito rapidamente, - por isso não me parece que seja uma dificuldade tão grande (sujeito E) - mas acho que mesmo assim as pessoas têm-se adaptado bem e têm correspondido, geralmente têm acompanhado, com programas mínimos, com bibliografia e as pessoas têm acompanhado isso, (sujeito G) - os métodos de avaliação novos, as novas componentes de avaliação, a avaliação contínua, tudo isso foi implementado (sujeito G) - acho que um professor universitário nunca se pode acomodar. (sujeito I) - Eu diria que foram bem recebidas, que nem sempre as críticas foram positivas, nem sempre as formas de aplicação e imposição das regras foram bem vistas e bem aceites, o que não se aceita facilmente, mas que desde que sejam positivas são vantajosas. (sujeito I)
		Trabalho em excesso que passou a ser mais de ordem burocrática	<ul style="list-style-type: none"> - De um modo geral o que os professores sentem e que eu também sinto é um excesso de trabalho (II – A) (sujeito A) - ao entrarmos em Bolonha passámos a ter muito mais trabalho (II – A, I – H) passámos a ter excesso de burocracia, ou seja o nosso trabalho passou a ser muito mais de ordem burocrática, reuniões,(III – A, I – H) que não têm implicações positivas nos processos de ensino-aprendizagem, (sujeito A) - ao ponto de deixarmos de ter tempo, que antes conseguíamos ter, para nos dedicarmos às leituras e à investigação e à publicação, ou seja à componente científica (II – A) e que antes até íamos conseguindo fazer, deixámos de ter esse tempo porque o nosso tempo está monopolizado por estas questões de natureza mais superficial, e que tem a ver com avaliações e questões burocráticas que o sistema nos está a impor,(III – A) (sujeito A) - Eu não sei como é que nós estamos a conseguir aguentar, (tanto trabalho) (...) agora passamos a estar na universidade das nove da manhã às oito da noite e ainda levamos trabalho para corrigir em casa, o que é catastrófico, mas na verdade é que só assim conseguimos dar conta dos trabalhos que temos (sujeito H) - Quando aumenta a quantidade de trabalho que uma pessoa tem e esse aumento tem uma face burocrática forte, as pessoas não gostam, porque os professores acham que não são burocratas, (...) mas é a sua burocracia não é a burocracia dos outros, (sujeito H)
	S7.2 Ao Processo de Bolonha	Aspetos positivos (uniformização e reconhecimentos)	<ul style="list-style-type: none"> - Nem concordo nem discordo com Bolonha, porque o fato de os nossos diplomas reconhecidos internacionalmente e o nosso ajustamento ao que se faz na europa, (...) esta ideia de espaço europeu e uniformização é boa, (sujeito B) - Trouxe outras coisas positivas, como outro tipo de relacionamento entre professores e alunos, acabou com disciplinas obrigatórias, que por serem obrigatórias eram de mais difícil conclusão, de mais difícil sucesso para os alunos, noutros casos motivou o contacto mais direto com os alunos (...) o que por um lado permite uma maior aproximação e relacionamento entre alunos e professores, (sujeito D) - e Bolonha acaba por ser uma reforma que é necessária, para poupar, para racionalizar e o processo acaba por ser visto mais

		internacional, relacionament o professor-aluno, clarificação das questões de ensino, responsabiliza ção do aluno e professor, transversalida de e mobilidade, maior contacto com a investigação)	nesta perspectiva e menos na perspectiva pedagógica (sujeito D) - parece-me que não houve mudanças significativas (com Bolonha) (II – E), não há uma revolução, há naturalmente uma chamada de atenção dos docentes e alunos para uma maior responsabilização que tem de ser atribuída a uns e a outros. (sujeito E) - (Bolonha) penso que alertou para algumas deficiências e para a necessidade de clarificação de algumas questões em termos de ensino, (sujeito E) - acho que o processo de Bolonha tinha objectivos bem definidos ao nível da sociedade, claramente é necessário ter as pessoas o mais depressa possível na vida ativa, os cursos têm de ser mais curtos, as pessoas têm de sair mais rapidamente, e isso tem-se vindo a verificar. Desse ponto de vista acho que Bolonha veio regularizar ou tornar mais pragmáticas e permitir às pessoas que entrem mais depressa na vida ativa (sujeito E) - eu acho fundamental, decorrente do processo de Bolonha, que é a pessoa estar sempre a aprender toda a vida (...) e essa continuidade do processo é importante e é uma necessidade (...) as pessoas tem de encarar a aprendizagem como um processo que se faz ao longo da vida (...)(sujeito E) - Há realmente coisas boas em Bolonha, eu acreditei muito e continuo a acreditar em Bolonha, simplesmente com as dificuldades que nos foram criadas que não têm a ver com Bolonha, mas com a estrutura financeira da atualidade, nós deixámos de ter tempo, (sujeito H) - a participação dos alunos na própria investigação tem sido significativa, o que tem sido benéfico, (sujeito I) - do meu ponto de vista acho que foi muito útil o processo de Bolonha, foi a aplicação de metodologias que nos obriga também um pouco a refletir sobre o que é vantajoso eu fazer, o que é que eu posso fazer, o que eu devo fazer para beneficiar os meus alunos e a minha escola, (sujeito I) - a minha profissão e, encaro-as de forma muito positiva. (sujeito I) - Agora posso dizer que aceito bem o processo de Bolonha, o que há alguns anos atrás eu tinha certas dificuldades (sujeito I)
		Aspetos negativos (subcarga de trabalho, falta da autonomia do aluno, falta de contacto profissional e desvalorização da licenciatura, não	- o processo de Bolonha é um processo em relação ao qual há uma divergência de opiniões, há quem seja muito reativo, ou seja uma opinião muito negativa em relação ao processo. (sujeito A) - São duas questões (investigação e docência) que não podem casar bem (...) pois Bolonha veio claramente valorizar a docência, o ensino ou pelo menos chamar a atenção para a importância do ensino no ensino superior(II – A) (...) mas também criou algumas incompatibilidades para as quais ainda não se vê soluções,(I – A) (sujeito A) - por um lado temos que ser bons docentes e, por outro lado temos que ser bons investigadores (sujeito A) - são estas três dimensões que trazem uma subcarga enorme e é esta subcarga que, na minha opinião, está na origem da grande reatividade negativa de muitos docentes ao processo de Bolonha (...)é isto que ainda não está resolvido de modo nenhum (sujeito A) - agora, se mudou alguma coisa de acordo com o espírito de Bolonha, dar ênfase ao trabalho autónomo do estudante, isso acho que não mudou nada, porque os estudantes não estão mais autónomos,(II – B) antes pelo contrário, vive dos apontamento, sebatas, power point, agora ir investigar só se for obrigado, (sujeito B)

		renovação do corpo docente)	<ul style="list-style-type: none"> - agora no geral a maioria dos colegas não acentuou o trabalho autónomo, também devido à massificação, (sujeito B) -(...) a internet é outra praga e não permite a autonomia do aluno, (...) a autonomia dos alunos está muito longe de ser conseguida (sujeito B) - há algumas opiniões mais céticas relativamente aquilo que se pretende (sujeito C) - por exemplo ao nível da formação do primeiro ciclo, em que os alunos saem com um diploma mas com muito poucas competências, a falta de contacto profissional ao longo dos três anos, (sujeito C) - obviamente que em termos de intenções, nós lemos os princípios e objectivos de Bolonha e não podemos deixar de concordar, mas depois na prática a realidade leva-nos a ser céticos (sujeito C) - Na minha opinião é nítido que o processo de Bolonha trouxe consigo essa desvalorização da licenciatura (...) isso acho que é o efeito mais visível do Processo de Bolonha. (sujeito D) - Esta flexibilização que Bolonha trouxe consigo trouxe também este paradoxo, no modo como se faz por exemplo investigação científica, a desvalorização da licenciatura(III – D), os professores encontram justificações mais plausíveis para se concentrarem mais na investigação e ligado ao ensino de especialização, (...)aos doutoramentos e mestrados em menor escala, e se desligassem o máximo possível da licenciatura e isso é negativo no ponto de vista da relação pedagógica e do que são as profissões docentes. - professores fogem de concentrar a sua actividade lectiva nos primeiros ciclos, porque são mais alunos, são mais avaliações para fazer, a relação acaba por ser mais distante (...) relativamente ao doutoramento (sujeito D) - trouxe consigo (Bolonha) o aspeto negativo de legitimar a concentração em atividades de investigação e nos ciclo de ensino, como o doutoramento, que estão ligados à investigação e desvalorizar o ciclo de ensino (sujeito D) - ser regente de uma unidade curricular, da formação básica, isso deixou de ser um fator de valorização da profissão docente, hoje já ninguém se sente valorizado por isso, as pessoas sentem-se valorizadas se coordenarem projetos de investigação científica, programas de doutoramento (sujeito V) - acho que o Processo de Bolonha não sendo o único responsável por isso, veio acelerar este processo, veio legitimá-lo e essa é a questão essencial. (sujeito D) - Bolonha não permitiu esse rejuvenescimento, ou seja, levou a que se fizesse mais coisas mas com os mesmos recursos e isso está de alguma maneira a minar o que as universidades e o ensino superior era na sua essência.(III – D) (sujeito D) - As universidades não são isso, foi-se criando um oportunismo que preocupa-me bastante. Não podemos dissociar estas dinâmicas umas das outras, (sujeito D) - Bolonha também aumentou muito o trabalho, por causa do número de mestrados e doutoramentos (sujeito H)
	S7.3 Avaliação docente	Inicialmente contestada, mas instituída	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação foi altamente contestada, recordo-me que no geral os docentes não queriam, sentiam-se como que invadidos, num domínio que era muito seu, muito próprio (II – A) (sujeito A) - acho que pouco a pouco que essa reatividade negativa foi desaparecendo e, neste momento está instituído (III – A) (sujeito A) - No meu caso e no caso de muitos colegas, já acontecia no final passarmos um questionário aos alunos, sempre houve docentes mais abertos. (sujeito A)

			<ul style="list-style-type: none"> - Neste momento, está instituído não me parece muito problemático, embora haja docentes que não o fazem. (questionários de avaliação) (...) de uma forma geral as coisas correm bem (sujeito A) - A generalidade dos docentes sempre se habituou a estar numa carreira que era avaliada ao longo da sua vida (sujeito D) - (...)é e sempre foi uma das profissões mais avaliadas, vamos e sempre fomos evoluindo na carreira por provas públicas, pela aptidão pedagógica(...)(sujeito D) - Existe de fato a avaliação do trabalho docente, a universidade de Coimbra tem um sistema de controlo da qualidade, (sujeito F) - o que também acho que toda a gente deve ser avaliado, (sujeito H)
		Grande subcarga burocrática	<ul style="list-style-type: none"> - embora o receio (relativamente às alterações implementadas na universidade) tivesse surgido em muitos docentes, mais noutras faculdades, penso que é mais no sentido de carga burocrática do que propriamente a avaliação das suas práticas (sujeito A) - nós é que temos que fazer e gerir esse trabalho burocrático, mas esse trabalho que não era feito antes, agora têm de o fazer, porque é uma imposição de Bolonha no aspecto do controlo e da avaliação (sujeito H) - todos devemos ser avaliados e este esforço burocrático é mais de facilitar o acesso à informação quando formos avaliar. (sujeito H) - e não é o fato de as pessoas não quererem ser avaliadas, estou convencida que não é, é a burocracia a que se têm de sujeitar para isso, (sujeito H)
		Não traz vantagens para o docente	<ul style="list-style-type: none"> fui avaliado pelo SIADAP, o processo de avaliação para os professores é uma farsa, porque fiquei bem classificado mas não fui promovido, e não tive consequências nenhuma e tivemos que fazer relatórios, portanto nós temos uma avaliação que não serve para nada(II – B), estou parado no mesmo escalão, (sujeito B) - como é que se avalia a investigação se estão a maior parte do tempo a dar aulas, as turmas são muito grandes (sujeito B) - estamos a ser avaliados e a entidade empregadora tem dados para hierarquizar as pessoas, para diferenciar e estimular, isto não está a acontecer (sujeito H) - acho que na generalidade a avaliação não muda nada radicalmente (sujeito D)
		Alunos com forte participação no processo	<ul style="list-style-type: none"> - penso que a maioria dos docentes se considera como altamente conhecedores dos assuntos que ensinam e que investigam e que não têm de estar a ser avaliados, sobretudo por alunos (sujeito A) - (inquéritos)que permitia chegar a um conjunto de aspetos ligados as processo de ensino-aprendizagem, a satisfação dos alunos com as aulas, às metodologias utilizadas pelo professor, o cumprimento ou não dos objetivos do programa (I – F) , obtendo a opinião do alunos para eu poder melhorar e tal como aconteceu comigo, acontecia com outros colegas. (sujeito A) - Os alunos pronunciam-se sobre muitas coisas, algumas das quais eles não têm maturidade para se pronunciarem, (sujeito F) - as pessoas que se pronunciam nos inquéritos não são pessoas que frequentam as aulas e esse é um grande dilema (...) ao responder ao inquérito ele tem uma imagem deturpada, porque ele não assistiu às aulas e isso eu acho que está errado (sujeito

			<p>F)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta também avaliar a componente pedagógica, os alunos preenchem uns questionarizitos mas há muito ainda a avaliar na componente pedagógica e que é muito difícil de avaliar (...), temos colegas que de pedagogia não têm nada e andam para lá o tempo todo. (sujeito B) - em que uma parte (da avaliação) é feita pelos alunos aos professores e às disciplinas, outra parte é feita pela auto-avaliação dos professores e também um certo controlo (do seu trabalho) (sujeito G) - agora o professor tem mais cuidado em adaptar os assuntos aos conhecimentos dos alunos, na avaliação dos alunos, para ver se eles aprendem para que consigam passar nas provas. (sujeito G)
		Implicações na profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> - em termos de avaliação e de importância, aí sim tem sido desvalorizada (a docência), a favor de outras componentes como a investigação, e isso faz com que os docentes tenham e se vejam obrigados a investir noutras tarefas e funções. (sujeito C) -(implicações) na avaliação, na progressão na carreira obriga o docente e investir na investigação, na elaboração e implementação de projectos e isso faz com que a docência acabe por ficar para segundo plano, (sujeito C) - Eu acho que sim (influencia da avaliação na profissão), pois acho que os docentes passaram a ser mais racionais, em termos daquilo que fazem, do que publicam e onde publicam, se dão mais atenção à relação pedagógica com o aluno, ou se investem mais na produção científica, (sujeito D) - o estabelecimento de padrões de avaliação rígidos e quantitativos obrigou os docentes a serem mais instrumentais naquilo que fazem, eles pensam mais (sujeito D) - isso globalmente beneficiou as estatísticas, mas não as instituições do ensino superior no sentido do que são as suas atividades, as atividades pedagógicas, científicas, de relação com a comunidade, (sujeito D) - Os aspectos negativos, nós passámos a racionalizar e a atuar mais na lógica do que achamos que é útil para valorizar mais a nossa carreira, para valorizar mais a nossa posição competitiva relativamente aos outros e não para caracterizar o nosso relacionamento pedagógico com os alunos, (sujeito D) - Acho que hoje esta actividade sai muito prejudicada por esta lógica de avaliação progressiva e improdutivo. (sujeito D)
C8 Funções do docente do ensino superior	S8.1 Gestor	Atividade que consome muito tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Hoje os professores perdem tempo infinito a trabalhar formulários para candidaturas de cursos à Agencia de acreditação e atribuição de graus. (sujeito D) - é um bocado complicado de gerir com as outras actividades porque a gestão de fato consome muito tempo. (sujeito F) - com o ser bom docente e ao mesmo tempo bom investigador, juntando a carga burocrática porque começámos a ter de ser também bons gestores (I – H) (sujeito A) - nós, além destas horas todas, ainda fazemos investigação e estas são as grandes mudanças (sujeito B) - além da docência e da investigação outras coisas mais burocráticas, mais administrativa (sujeito C) - os professores a fazerem actividades mais diversas e a preocuparem-se mais com a investigação e com o terceiro ciclo e menos com questões pedagógicas. (sujeito C)

			<ul style="list-style-type: none"> - Na gestão tem-se feito algum esforço para que haja uma gestão mais automatizada para que o docente não sinta um peso de intervenção daquilo que deve ser da competência dos serviços da faculdade e universidade. (sujeito E) - Eu não sei se isso tem sido conseguido, (...) mas acho que apesar de tudo se avançou (sujeito E) - neste momento não sinto que dedico menos tempo à gestão do que aquele que antes dedicava, mas digamos que para o mesmo tempo eu consigo dar resposta a mais coisas, (sujeito D) - nós é que temos que fazer e gerir esse trabalho burocrático, mas esse trabalho que não era feito antes, agora têm de o fazer, porque é uma imposição de Bolonha no aspecto do controlo e da avaliação (sujeito H) - em vários conselhos tenho ouvido referências relativamente ao peso brutal do trabalho burocrático (II – H) (sujeito H)
	S8.2 Docente	Função principal	<ul style="list-style-type: none"> - acho que o professor do ensino superior não deve de modo algum descorar a docência, deve tentar ser um bom docente e preocupar-se evoluir em termos profissionais, melhorar o seu papel de docente (sujeito A) - deveríamos fazer lecionar, (sujeito B) - Em penso que se exige as duas coisas em simultâneo (docência e investigação) (sujeito C) - Em termos de funções acho que são fundamentais e o docente devia investir nessas duas áreas (...) acho que a docência de fato é a tarefa principal em que devemos investir mais porque estamos a formar pessoas e penso que isso não está a acontecer, nem vai acontecer no futuro. (sujeito C) - Na globalidade o docente tem quatro tipos de funções: a função da docência, de dar aulas (I – F) (sujeito D) - O que é que se observa com Bolonha com as mudanças que ocorreram, nós somos essencialmente docentes (sujeito F) - Na parte docente obviamente deve dar os assuntos o melhor que souber e tentar manter-se sempre actualizado na área, (sujeito G) - Há muitas funções é (...) função de professor, (...) de educador, é a função de tudo. (sujeito H) - A principal missão de uma escola de ensino universitário é preparar os futuros profissionais que beneficiando da aprendizagem universitária possam desenvolver e ter atividade profissionais de qualidade, (II – I) (sujeito I)
		Tem vindo a ser desvalorizada	<ul style="list-style-type: none"> - nos últimos anos a docência tem vindo a ser desvalorizada (sujeito C) - penso que corremos o risco (...) que a docência fique para segundo plano, porque não conseguimos fazer tudo, e porque em termos formais a docência acabe por ter um peso menor em termos de progressão e avaliação (sujeito C)
	S8.3 Investigador	Tarefa importante da profissão	<ul style="list-style-type: none"> - temos de ter a preocupação de ter os conhecimentos atualizados, (II – I) (sujeito I) - faz parte do seu papel ser investigador, fazer sobretudo investigação de ponta e fazer investigação que inove os conhecimentos. (I – C) (sujeito A) - mas há outras coisas que deveríamos fazer (...) e investigar (I – F) (sujeito B) - sem dúvida a investigação porque a mobilidade, a formação, a autoformação também se espera dos professores e não só dos alunos (sujeito C) - a função de investigação (I – H) (sujeito D)

			<ul style="list-style-type: none"> - e a outra é a parte de investigação. A investigação obviamente é importante para se manter sempre actualizado, ativo e que é uma parte fundamental. (sujeito G) - ninguém pode ficar afastado daquilo que é responsabilidade e que lhe compete também no desenvolvimento da investigação científica,(II – I) o que também é muito importante, (sujeito I)
		Grande utilidade à sociedade em geral	<ul style="list-style-type: none"> - porque desta duas vertentes(formar e investigar) nós vamos ter o poder da informação e do conhecimento que vai ser útil para a sociedade em geral (sujeito I) - O ter que seleccionar temas e tópicos de trabalhos que os alunos têm de realizar, também levou a que os próprios docentes alargassem um pouco mais o seu âmbito de atuação e não ficassem só focalizados numa área de investigação, o que foi benéfico (sujeito I) - o docente enquanto investigador tem a oportunidade de identificar necessidades da industria, da actividade tecnológica em que se insere no nosso caso (sujeito E) - a industria tem a oportunidade de identificar vantagens no acesso a conhecimento que existe na própria universidade. (sujeito E)
		Pouca disponibilidade e para se dedicar à investigação	<ul style="list-style-type: none"> - o tempo que nós retiramos para fazer investigação passa a ser menor, nós somos muito absorvidos por (...)esta mudança de atitude mesmo relativamente à forma de ensinar, dar uma aula em que se pretende uma maior interacção aluno-docente requer muito mais trabalho, (...) a realidade é que ficámos com muito menos tempo para estudar, todos nós constatamos isto, (sujeito F) - o que diminui a qualidade e a investigação não sei onde é eu vai ficar. (sujeito H) - Eu acho que as funções podiam ser todas estas, o que eu acho é que a função que está a ser mais prejudicada é a investigação, (sujeito H) - embora os doutoramentos estejam a reforçar a investigação, porque os doutoramentos são trabalhos de investigação, (sujeito H) - mas a investigação com gente nova teve um progresso extraordinário, o que foi muito bom (sujeito H) - a investigação que cada investigador fazia por si ou nas equipas com os colegas com quem trabalhava, essa diminuiu um bocado porque não há tempo para ela, (sujeito H)
	S8.4 Coordenador	Função que surge com uma relevância que antes não tinha	<ul style="list-style-type: none"> - e coordenar, tenho algumas dúvidas apesar de eu próprio coordenar. (sujeito B) - na verdade nós coordenamos unidades curriculares, coordenamos mestrados e doutoramentos, nós fazemos tudo, a única coisa que não fazemos e participação de júris com pessoas que estão a ser seleccionadas para graus superiores. (sujeito B) - a função da governação das instituições a que todos de alguma maneira somos chamados (sujeito D) - A função de gestão considero que ela é relevante, (sujeito F) - Depois também há as partes administrativas na gestão de projectos e da própria instituição, mas não é uma das componentes

			<p>mais importantes, as mais importantes são a pedagógica e a investigação científica. (sujeito G)</p> <p>- portanto instituíram-se também os coordenadores que também não havia, (sujeito H)</p> <p>- Função de coordenador (sujeito H)</p>
	S8.5 Relacionamento com o exterior	Dependendo das áreas científicas é fundamental	<p>- e o intercâmbio com outras universidades, outros investigadores, o envolvimento noutros projectos, exige-se isso tudo, (sujeito C)</p> <p>- e de extensão, de relacionamento com o meio e de interacção com a comunidade.(I – F) (sujeito D)</p> <p>- mas há outras funções que podem ser mais ou menos importantes dependendo das áreas científicas, por exemplo na nossa área é fundamental ter alguma ligação ao mundo empresarial, à sociedade civil (sujeito E)</p> <p>- Muitos dos trabalhos que se fazem aqui, não digo de investigação fundamental, mas de investigação aplicável que é feito ou por solicitação das empresas, ou em colaboração com empresas (...) e isso é fundamental, para nós isso é muito importante (sujeito E)</p> <p>- porque desta duas vertentes (docência e investigação) nós vamos ter o poder da informação e do conhecimento que vai ser útil para a sociedade em geral. Há depois também a nossa inserção numa sociedade dialogante, uma atuação profissional, (sujeito I)</p>
	S8.6 Outras tarefas	Que o docente não deve fazer	<p>- A vigilância de exames é uma coisa que não devemos fazer(II – B) (sujeito B)</p> <p>- (...) o trabalho burocrático pequenino (II – B), se for ao estatuto está bem definido o que cada um faz (...) nós sempre fizemos muita coisa fora do que estava definido (sujeito B)</p>
		Que o docente não faz e devia fazer	<p>- O que não fazemos e devíamos fazer era participar nos órgãos de gestão e ter dispensa, por exemplo de lecionar ou ser remunerado por isso. (sujeito B)</p>
	S8.7 Funções identificadas como essenciais	Docência e investigação	<p>- Pensando nestas quatro funções, (ensino, investigação, gestor da instituição, extensão) acho que elas abarcam globalmente aquilo que o docente deve fazer. (sujeito D)</p> <p>- No que respeita à vertente da atividade do docente, este tem basicamente três áreas de atuação que é, o ensino, a investigação que é sempre uma parte importante e a gestão. (sujeito E)</p> <p>- ou melhor as funções sociais (quatro identificadas) que a universidade pretende ter, faz com que nós tenhamos estas quatro funções. (sujeito F)</p> <p>- Eu acho que todas essas competências os professor deve ter, faz parte do professor universitário, (...) e potenciar um bocadinho mais a parte da investigação talvez fosse importante, mas não me parece que haja qualquer coisa que eu devia acho que não devia fazer, por exemplo, o trabalho burocrático em que há um certo movimento contra, (sujeito H)</p>
	S8.8 Dificuldade em gerir todas as funções	Função docente ocupa muito tempo, não deixando	<p>- são funções que são muito difíceis de conseguir compatibilizar e gerir,(I – F) (sujeito A)</p> <p>- Não sou da opinião como muitos colegas que defendem que devia haver só investigadores e eventualmente, só docentes, não separar aquilo que nunca esteve separado, acho que deve estar conjugado, para que possamos evoluir do ponto de vista do docente e avançar nas nossas investigações (sujeito A)</p> <p>- o que ainda não conseguimos até agora e que é muito difícil de vislumbrar no horizonte, devido aos cortes e défices</p>

		tempo à investigação	<p>orçamentais (sujeito A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - o grande tempo que dedicamos à docência tem implicações depois na investigação, torna mais difícil e divisão e multiplicação de tarefas, porque estão muito envolvidos na docência, nas aulas, nas avaliações (sujeito C) - não se consegue investir, não se consegue dedicar o tempo necessário à docência, à planificação, à organização, à actualização - e em termos de investigação penso que é cada vez mais difícil investigar, escrever (...) vejo como uma perspectiva bastante negativa todas estas questões (“sorriso em suspiro”). (sujeito C) - que acho que falta são mecanismos que garantam aos docentes, a disponibilidade e a capacidade de eles se poderem integrar numa actividade (sujeito D) - O que acontece é que ao dedicar mais tempo à sua componente lectiva, ao ensino, a componente de investigação fica mais reduzida e é isso, e o que os meus colegas me transmitem é que existe de fato esta preocupação exagerada que nós temos com os alunos e que faz com que nós sintamos a redução do nosso tempo de investigação.(sujeito F) - e o que é que tem de ficar para traz a investigação, (sujeito H) - (o docente) tem que dar resposta a todas as tarefas, (sujeito H) - o que diminui a qualidade e a investigação não sei onde é eu vai ficar. (sujeito H) - mas a sobrecarga com que ficámos não nos permite tirar partido tanto em termos pedagógicos que também é muito importante (sujeito H)
	S8.9 Gestão das funções - Soluções apresentadas pelos docentes	Menos carga horária, unidades curriculares, alunos	<p>Para mim a solução passava por continuarmos a leccionar, mas com menos unidades curriculares, com menos alunos, o que permitir-nos-ia avançar com processos de ensino aprendizagem, com mais qualidade e valorizar a componente docente e, ir ao encontro do que está preconizado no processo de Bolonha (sujeito A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - com a mudança não se têm encontrado outras soluções de resolver e, quase que somos obrigados a fazer tudo: gestão, aulas e investigação e não conseguimos fazer bem tudo. (II - A) (sujeito A) - mas houve grandes mudanças, e quem já cá está há alguns anos tem notado cada vez maior pressão para determinadas tarefas e para a multiplicidade de tarefas. (sujeito C) - (devíamos) termos tempo para também investigar, (...) mas para que esteja conjugado nós precisamos que nos libertem tempo, (sujeito A) - O risco que existe é dos docentes terem que ter demasiado tempo para a docência, não permitindo fazer uma investigação digamos mais continuada e mais sustentável, mas espero que as coisas mantenham algum equilíbrio desse ponto de vista. (sujeito E) - O corpo docente que agora está extremamente sobrecarregado por causa das restrições financeiras que não permitem quando saem funcionários da universidade, sejam docentes ou não, sejam contratados outros, mas a sobrecarga com que ficámos não nos permite tirar partido tanto em termos pedagógicos que também é muito importante (sujeito H)
		Libertação de	- mas talvez diminuir a parte da gestão (sujeito H)

		funções	<ul style="list-style-type: none"> - destas três dimensões a que deveria ser mais liberta é a gestão (...) os docentes que estariam mais ligados a cargos de gestão e coordenação, deveriam até estar dispensados do serviço de docente e se poder dedicar mais a isso (sujeito A) - há quem proponha uma versão só de ensino, ou seja que as pessoas optem por leccionar (...) mas um professor do ensino superior sem investigação como é que transmite, como é que está à frente dos temas (sujeito B) - ou seja, um docente não deveria só dar aulas, só fazer investigação, só administrar, mas deveria ter momentos ao longo da sua carreira que lhe permitissem dizer (“agora estou mais interessado em fazer isto), vou dar menos aulas e ter isso mais ou menos regulamentado ao longo da carreira, (sujeito D) - mas se só derem aulas isso não é positivo, se só administram já não são docentes. Acho que deve haver mecanismos de obrigação de fazerem um pouco de tudo, mas ao mesmo tempo uma certa individualização no modo como se desenvolve a carreira, devia haver mecanismo que possibilitassem a escolha. (sujeito D) - e o fato de sermos obrigados a desempenhar as quatro (funções) não permite que tenhamos apenas uma (sujeito F) - há pessoas que são excelentes ensinadores e não podem ter apenas essa componente e as outras componentes que fazem, fazem-nas violentados e poderão até fazê-las de uma forma não muito profissional. (sujeito F) - Precisamos de talvez num ano, tempo para nos focalizarmos mais na investigação, outros períodos em que se dedique à docência sem descorar a investigação, ou até dedicar-se mais à gestão, mas nunca em simultâneo, há uma enorme exigência nestas três dimensões, porque é isso que complica, que causa exaustão e que faz com que nós não consigamos fazer nada completamente bem (sujeito A)
C9 Identidade do docente do ensino superior	S9.1 Visão dos docentes relativamente ao <i>status</i> da profissão	Profissão ainda respeitada, mas que se tem degradado	<p>Tem havido alterações significativas na forma como os docentes e investigadores encaram a sua profissão (sujeito E)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, sim, eu acho que a profissão docente no ensino superior ainda é uma profissão respeitada e com um certo prestígio social, - mas acho que isso tem baixado ligeiramente, (sujeito G) - Claro que tem, a profissão docente toda ela se tem modificado e degradado profundamente (sujeito H) - O conceito que eu tinha há alguns anos atrás e que não sei se seria correto é de que quem está na universidade sabe tudo e sabe bem e, isso não é exatamente assim, - porque na prática profissional encontro colegas meus com um conhecimento avançadíssimo e eles tem-se esforçado por acompanhar dentro dos padrões de qualidade da prática profissional,(apesar de não pertencerem à universidade) (sujeito I) - Por isso, acho que talvez se tenha mudado um pouco no sentido de cada vez mais a própria sociedade veio interferir na vida da comunidade, em parceria com as instituições universitárias e, nesse aspeto, tem sido bom (sujeito I) - há uma maior aproximação (...) há respeito pela universidade mas a universidade também tem respeito pelos próprios profissionais. (sujeito I) - Isso trouxe um impacto ao nível do docente, em que há uma desvalorização da profissão.(II – B) (sujeito B) - Acho que a motivação é afetada pela decadência da imagem (sujeito A)

	<p>S9.2 Fatores que levaram a degradação da imagem da profissão</p>	<p>Democratização do acesso ao ensino superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (a imagem) tem alterado muito porque os últimos anos têm estado associados ao que chamamos à democratização do acesso ao ensino superior,(I – F) (sujeito A) - Sim (a imagem do docente), tem piorado radicalmente, com as reformas (...)a profissão de docente no ensino superior viu regredir o seu estatuto na sociedade. (sujeito D) - Claramente, fundamentalmente tem-se banalizado(II – E), o professor universitário era o lente, o tipo que vê mais longe e isso na sociedade era entronizado (sujeito E) - Terrivelmente (imagem tem-se degradado) e isso tem várias causas (sujeito F) - antigamente o acesso ao ensino superior era altamente elitista, apenas para alunos muito favorecidos, - o docente nessa altura era visto muito bem conceituado pela sociedade, como alguém de classe superior, tinham um estatuto muito elevado,(I – D) (sujeito A) - com a democratização do acesso e o alargamento de estabelecimentos de ensino superior em Portugal (II – D, I – E, I – F) (sujeito A) - aumento do número de estudantes e docentes (I – F) (sujeito E) - A imagem do professor também diminuiu muito porque aqui há trinta ou quarenta anos atrás havia cem ou duzentos professores universitários e agora há mil,(...) (sujeito H) - Quando um determinado corpo é reduzido, esse corpo é reconhecido, (sujeito H) - teve o aspecto positivo de ter uma percentagem de jovens no ensino superior, não deixou de ser positivo, pois no contexto europeu melhorámos bastante este aspecto (aumento no numero de alunos), (sujeito A) - agora de ponto de vista da qualidade já não sei, (sujeito A) <p>-mas isso trouxe uma imagem de desvalorização do ensino superior e dos docentes. (sujeito A)</p>
		<p>Banalização da licenciatura com Bolonha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com a entrada de Bolonha e com o encurtamento dos ciclos de estudos, a licenciatura é uma formação que se banalizou que hoje já não tem o mesmo valor, (III – B) ,o que levou a uma degradação do ensino superior e da imagem do professor, (sujeito A) - Processo de Bolonha não é responsável por tudo isso, mas fomentou bastante isso e acabou por gerar a desvalorização imediata das licenciaturas, (sujeito D)
		<p>Défice de conhecimentos dos alunos que entram para a universidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - para não falar da degradação relativamente aos conhecimentos dos alunos recém chegados à universidade.(I – H) (sujeito A) - o que tem estado a degradar a imagem do ensino superior (II – A) (sujeito A) - défice de conhecimento e de cultura e disciplina e rigor de pensamento, o que é algo fundamental no ensino superior, (sujeito A) - devido ao alargamento das condições em que os alunos entram na universidade, porque são condições muito mais diluídas, (sujeito H) - em termos de caminhos de entrada, exigências que lhes foram feitas, (sujeito H)

		Desvalorizaçã o da profissão pelos governantes	<ul style="list-style-type: none"> - Relativamente às entidades governamentais acho que tem havido pouco respeito - mas estão intimamente relacionados estes dois problemas, o alargar de pessoas e instituições do ensino superior e docentes - simultaneamente acham que qualquer pessoa que entra pode ser professor do ensino universitário (sujeito F)
		Docentes sem competências para leccionar	<ul style="list-style-type: none"> - houve a necessidade de entrada de pessoas no sistema que se tornaram professores universitários, alguns dos quais reconheço que não deveriam fazer parte do corpo docente, (sujeito F) - pessoas que acompanhei e que acho que não deveriam ser docentes e que degradaram a imagem do ensino superior. - No princípio seriam competências e depois é perfil (sujeito F) - embora não diga que os professores também não tenham culpa, em alguns casos (42.00...) porque é preciso motivar os alunos, é preciso ter muito cuidado com a forma como são dadas as aulas, (sujeito H) - há um tipo de comportamento que os professores não podem ter, têm obrigações e têm de reconhecer essas obrigações (44.50...) e se isso não é reconhecido degrada a imagem do professor. (sujeito H)
	S9.3 Fatores de motivação para a profissão	Gosto por ser professor, embora haja momentos de frustração	<ul style="list-style-type: none"> - nível de satisfação dos docentes do ensino superior tende a ser geralmente elevado relativamente a outros níveis e nas universidades em relação ao politécnico (sujeito D) - Sim, sinto-me muito motivado para ser professor, gosto muito de dar aulas, gosto de fazer outras coisas, faço todas as actividades de que lhe falei, as quatro (sujeito D) - mas também me sinto muito cansado e uma coisa não invalida a outra, e sinto que aquilo que a universidade nos exige nos vai desmotivando pontualmente, (sujeito D) - acho que na generalidade as pessoas gostam daquilo que fazem, (sujeito D) - Sinto, ainda que reconheça que quando nós pensamos nos alunos que estão a acabar o curso e no que é que eles vão fazer, e às vezes interrogo-me se o que estou a dizer aos alunos, de que podem fazer (...) mas o caminho não é fácil para eles (sujeito I) - também sinto alguns momentos de o que eu estou aqui a dizer e a fazer e alguma frustração. (sujeito I) - Mas por natureza sou uma pessoa otimista e acredito que isto vai dar a volta (sujeito I) - e depois há o gosto, eu sinceramente estou naquilo que gosto de fazer e não queria fazer outra coisa, gosto de leccionar e investigar, (sujeito B) - sim, sinto motivação pela importância que atribuo às áreas em que trabalho, à necessidade de investigar as áreas em que trabalho (sujeito C) - Sinto a mesma que sentia antes (sujeito E) - Adoro ser professor, adoro ser orientador são duas actividades que desempenho com muito prazer, adoro estudar, gosto muito da investigação que faço porque está muito ligada à sociedade (sujeito F) - gosto muito daquilo que faço e sinto-me motivado (sujeito F) - Sim, eu gosto de dar aulas, desde que não seja um número extraordinário de aulas, gosto de dar aulas e sinto-me motivado, (I –

			<p>G)os alunos são sempre a parte mais interessante da profissão (I – G) (sujeito G)</p> <ul style="list-style-type: none"> - apesar de tudo o que aconteça a nível superior, seja a nível da reitoria, seja a nível do ministério, do país ou da europa, (sujeito G) - Sinto, eu estou a três anos da reforma em termos de ensino, (...) e dizem-me que tenho de começar a diminuir o ritmo, mas eu não sinto isso, porque eu sempre quis ser professora, sinto-me muito entusiasmada, (...) sinto-me muito motivada principalmente pela necessidade que vejo de desenvolver estas áreas para o nosso ensino, para os nossos professores que de fato está muito mau, refiro-me ao pré-universitário (sujeito H) - embora também haja momentos de desmotivação, por vermos que é de fato muito difícil levar a cabo e desempenhar as nossas funções,(II – C) (...)mas a importância atribuída está lá. (sujeito C) - acho que essa desmotivação pontual resulta do cansaço acumulado não destrói o nosso gosto pela profissão (sujeito D)
		<p>Prestígio da profissão, por formar e investigar, no sector público e participar em projectos internacionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a motivação das pessoas, do prestígio do professor do ensino superior, que dá um contributo para a formação das pessoas e para a investigação e é isso que mantém um bocadito(II – B), (sujeito B) - o docente vê os seus estudantes a progredir, a investigar, a sair, vê a realização do seu trabalho, é algo visível. (sujeito B) - a motivação está no trabalho intrínseco, o formar, o educar (sujeito B) - tem muita gente à espreita para lhe tomar o lugar, porque há dezenas de pessoas prontas para ocupar o meu lugar e ganhar metade do que eu ganho,(II) (sujeito B) - o participar no futuro do país, porque o professor do ensino superior é contratado para fazer relatórios, (...) os projectos internacionais, isto é que é motivador, temporadas no estrangeiro, lecionar no estrangeiro, trabalhos de campo no estrangeiro, isto é muito motivador, (sujeito B) - à necessidade de formar pessoas na área para trabalharem nas áreas da educação que eu acho que são primordiais e fundamentais na sociedade actual, (...)acho que aí temos uma missão importante, (sujeito C) - (...) o grau académico que era praticamente simbólico passou a ser mais banal. (...) Mas para o público são das profissões mais prestigiadas, (II - B) as pessoas têm confiança ainda sabem que o professor do ensino superior público tem avaliação, (...) a gente sente que a carreira está mais desvalorizada, os estudantes sentem, é prestigiante porque são doutores e ainda têm uma área de prestígio (sujeito B) - as universidades públicas não perderam o seu prestígio porque a ética ainda se mantem, (...)e é o único reduto onde podem encontrar trabalho sério e na investigação. (sujeito B) - é a investigação que os salva,(II – H) porque ainda se vai publicando em revistas internacionais, de reconhecido mérito - Enquanto não houver uma estrutura que crie mais rentabilidade na aprendizagem dos alunos (...51.15 – 53.59). Os alunos têm de estar ativos nas aulas, e nós temos de os desafiar. (sujeito H) - Também acho que é uma profissão com estatuto reconhecido, acima da média daquela que as profissões no global têm em Portugal (sujeito D) - a profissão em si é motivadora (...) o rigor e ética da universidade pública também é motivador (sujeito B)

		Autonomia, flexibilidade no trabalho	Depois tem alguns benefícios, alguma autonomia (III – B), alguma flexibilidade de horários, que também é bom e motiva as pessoas, porque nós é que fazemos os conteúdos das disciplinas, na coordenação do mestrado fazemos a nossa maneira (sujeito B) - Essa autonomia (que os docentes têm no horário e tarefas) é muito importante e não pode ser tirada, mas também não pode acontecer termos este tipo de situações (colegas que apenas são aulas e não fazem mais nada), se fosse numa empresa o patrão notaria a diferença (sujeito E)
	S9.4 Fatores de desmotivação para a profissão	Remuneração	porque a nível remuneratório praticamente... mas a nível de remuneração e condições de trabalho as coisas estão piores e não há como se mudar isso, porque não mudam de escalão remuneratório (...)é uma pancada nas expectativas e no prestígio (sujeito B)
		Não progressão na carreira docente, não contratação de docentes	- Os meus colegas, onde também me incluo estamos a atravessar uma fase crítica em termos de profissionalidade, reflectirmos o que é que andamos aqui a fazer, sobre o que queremos para a nossa carreira, para a nossa vida. (sujeito A) - a nossa batalha está com os outros professores universitários estrangeiros e de outras universidades, e é isso que temos de consciencializar o que tem levado a desafios e tensões tremendas, porque prende-se com a evolução na carreira docente, (sujeito A) - Os que são mais velhos como eu é porque não temos outra coisa para fazer, para além de alguma segurança no emprego, (sujeito B) - Para subir na carreira, o docente tem de candidatar-se a um concurso onde concorrem docentes do estrangeiro, onde são escolhidos pelo currículo científico e não em função da docência. (sujeito A) - O que nós fazemos e investimos é quase como não valesse de nada, é pouco considerado, por mais que se invista no papel de docente,(II) (sujeito A) - Os desafios são imensos e andamos todos a pensar como é que vamos reorientar a nossa vida académica e profissional (sujeito A) - como o corpo docente não é renovado, está muito envelhecido(I – G), não há concursos, entrada no corpo docente tem que ser com o doutoramento, agora praticamente já ninguém entra sem doutoramento. (...) muitas pessoas com o doutoramento estão como investigadores a tempo parcial, estão a contrato (...) pessoas com trinta e tal anos e que não têm hipóteses de aceder à universidade porque não há lugares(I – G) (sujeito B) - as universidades têm mão de obra qualificada de graça, (...)isto é perigosíssimo para a profissão de docente no ensino superior, (sujeito B) - nós, além destas horas todas, ainda fazemos investigação e estas são as grandes mudanças e, esta precariedade e o medo do futuro não há uma ação coletiva, as pessoas aceitaram a desvalorização da sua profissão sem fazerem nada (sujeito B) - não há promoções(III – B, I – D) é insustentável, é impossível ficarem como professores auxiliares para sempre, e é impressionante porque vai subindo mas não vai mudando de escalão, (sujeito B)

			<p>- não porque a qualidade dos docentes porque penso que esta tem-se mantido mas também não tem havido renovação, o que é um dos problemas graves na profissão e que não há uma renovação quase dos docentes, portanto há um envelhecimento progressivo do corpo docente, (sujeito G)</p> <p>- e o resto é tudo precário (...) e isso é mau, porque pessoas novas vão trazendo novas ideias, dinâmicas que é importante manter. (sujeito G)</p> <p>- o trabalho é mais e os docentes são menos... (sujeito H)</p> <p>- O crivo da exigência da prestação, da avaliação, na evolução na carreira tem vindo a ser mais exigente, mas por outro lado continua a haver essa possibilidade, não em tanta escala como há algum tempo atrás, mas continua a existir, (sujeito E)</p>
		Ser funcionário público	<p>- outros fatores, que como somos funcionários públicos, há uma perda salarial (III – B, II – D) e há um aumento de horas (II – B) e isto com a convivência dos docentes, (antes) os docentes estavam mobilizados porque a maioria não eram doutorados, realidade que hoje raramente acontece, (II – B) (sujeito B)</p> <p>- os docentes do ensino superior continuam a ser funcionários públicos, mas só o são como uma profissão liberal, porque se não estou aqui a trabalhar, estou noutra sítio a trabalhar para aqui, por sermos funcionários públicos o patrão não nota a diferença. (sujeito E)</p>
		Dificuldade em gerir todas as tarefas exigidas	<p>- sentirmos que é muito difícil de fazermos um trabalho com qualidade, (sujeito A)</p> <p>- dificuldade em conciliar todas as tarefas e funções. (II – A) (sujeito A)</p> <p>- muito difícil levar a cabo e desempenhar as nossas funções, (II – C) (sujeito C)</p>
		Fatores políticos	<p>- Também se deveu ao fato de algumas instituições do ensino superior ser muito mal tratado pela promiscuidade que muitas delas mantêm com o poder político e com os interesses económicos e empresariais. (sujeito D)</p> <p>- a docentes estarem ligados a processo ligados à política de promiscuidade e isso não foi benéfico para a profissão (sujeito D)</p>